



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL STATÜSÜ: BİR OLGU BİLİM

ÇALIŞMASI

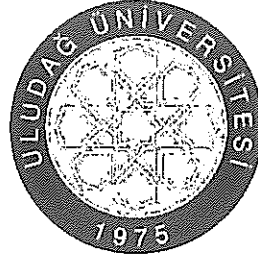
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgül MUTLUER

BURSA

2018





T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL STATÜSÜ: BİR OLGUBİLİM

ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgül MUTLUER

Danışman

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

BURSA

2018



## EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

### YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

#### ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

#### EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 15/10/2018

Tez Başlığı / Konusu: Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü Hakkındaki Görüşleri

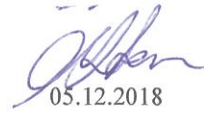
Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 149 sayfalık kısmına ilişkin, 05/10/2018 tarihinde şahsım tarafından iThenticate adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
05.12.2018

Adı Soyadı: Özgül MUTLUER

Öğrenci No: 801220002

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim


Statüsü:  Y.Lisans  Doktora

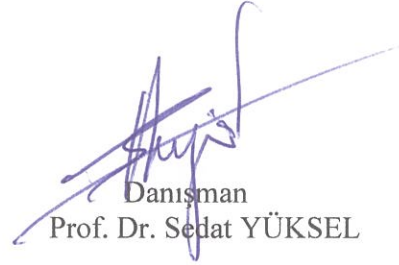
Danışman  
05.12.2018  
Prof. Dr. Sedat Yüksel

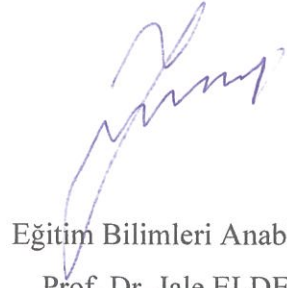


## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgubilim Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.


  
Tezi Hazırlayan  
Özgül MUTLUER

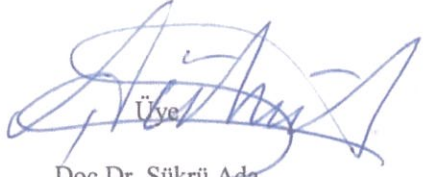
  
Danışman  
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL


  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU

T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 801220002 numara ile kayıtlı Özgül MUTLUER'in hazırladığı "Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgubilim Çalışması" konulu yüksek lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/11/2018 günü 13.00 - 14.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/başarısız**) olduğuna (**oy birliği/oy çokluğu**) ile karar verilmiştir.

  
Üye (Tez Danışmanı ve Sınav  
Komisyonu Başkanı)  
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL  
Uludağ Üniversitesi

  
Üye  
Doç Dr. Şükrü Ada  
Uludağ Üniversitesi

  
Üye  
Prof. Dr. Çavuş Şahin

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

## Önsöz

Küreselleşmenin ve hızla gelişen bilgi teknolojilerinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri, toplumun mesleki unsurlara yönelik değerlendirmelerinde de görülmektedir. Geçmişte var olan dengeler değişmekte, toplumun mesleklere atfettiği değer, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Toplumsal kalkınmanın kalbinde yer alan öğretmenlik de bu değişimden payını almaktadır. Kalkınmanın temeli eğitime, eğitimin niteliği de öğretmene dayanmaktadır. Eğitimin bu önemli rolünü fark eden ülkeler öğretmene yönelik yapılan yatırımlara ağırlık verme konusunda gerekli önlemleri almaya başlamıştır. Bu yatırımların başında öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü gelmektedir. Toplumumuzda sıkça dile getirilen bu statü meselesi, son yılların gözde konularından biri olmuştur. Bu noktada, ülkemizde, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne yönelik bir durum analizi yapmak gereklilik haline gelmiştir. Bu düşünce, bu tez çalışmasının ana dayanağı olmuş ve Türkiye’de öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplumdaki konumuna yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirmelerin Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik yapılacak iyileştirmelerde ve bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında değerli bilgilerini ve zamanını esirgemeyerek her fırsatta çalışmamla yakından ilgilenen, eleştirileriyle yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Sedat Yüksel’e, hayattaki her adımında bana destek olan ve varlıklarıyla beni hayata bağlayan sevgili annem ve babama, bu çalışmayı gerçekleştirirken bana rehberlik eden canımdan bir parça olan kız kardeşim Özlem İnan’a ve her zaman, her koşulda yanımda olan eşim Çetin Mutluer’e sonsuz teşekkürler.

  
25.09.2018

Özgül Mutluer

## Özet

Yazar	:	Özgül Mutluer
Üniversite	:	Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	:	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	:	Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Niteliği	:	Yüksek lisans
Sayfa Sayısı	:	XVII+179
Mezuniyet Tarihi	:	22.11.2018
Tez	:	Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgubilim Çalışması
Danışmanı	:	Prof Dr. Sedat Yüksel

### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL STATÜSÜ: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI

Uluslararası düzeyde öğrenci başarısını ölçmeye yönelik yapılan sınavlar, ülkelerin eğitimdeki başarılarını diğer dünya ülkeleri ile karşılaştırma imkânı tanımış ve ülkeleri eğitim sistemleri ile ilgili öz değerlendirme yapmaya yöneltmiştir. Eğitim sistemlerinin gözden geçirilmesi, sistemin ana unsuru olan öğretmenliğin nesnel koşullarını güçlendirme gereğini ortaya koymuş ve öğretmenliğin sosyal statüsü önemli bir konu haline gelmiştir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü meslek çalışanlarının bakış açısıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 26 emekli ve kıdemli öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Hızla değişen yaşam koşulları ve statünün dinamik yapısı gereği, bu araştırma geçmişteki araştırma sonuçlarından daha güncel veriler ortaya koymasından önemlidir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, araştırmanın genel amacı ve ana problemi çerçevesinde olgubilimsel (fenomenolojik) araştırma deseni ile incelenmiştir.

Bulgular, emekli ve kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ile ilgili olumsuz görüş taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Bu görüşün öğretmenler arasında çalışma durumu ve branş değişkenleri açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler bu görüşlerini mesleki ve meslek dışı olan çeşitli faktörlere dayandırmaktadır.



Bu faktörler arasında maddi kazanç, MEB ile öğretmenler arasındaki ilişkiler, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmenlerin istihdamı en etkili faktörler olarak görülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Sosyal statü, öğretmen, öğretmenlik mesleği.

## Abstract

Author	:	Özgül Mutluer
University	:	Uludag University
Field	:	Educationonal Science
Branch	:	Curriculum and Instruction
Degree Awarded	:	MA
Page Number	:	XVII+179
Degree Date	:	22.10.2018
Thesis	:	The Social Status of Teaching Profession: A Phenomenological Study
Supervisor	:	Prof. Dr. Sedat Yüksel

### THE SOCIAL STATUS OF TEACHING PROFESSION: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

Tests to measure student achievement at international level has allowed countries to compare their achievements with other countries in the world and led the countries to conduct self-assessment on education systems. Review of education systems has revealed the need to strengthen the objective conditions of teaching, which is the main element of the system and the social status of teaching has become an important topic. In this study, aiming to determine the standpoint of the social status of the teaching profession in Turkey, 26 retired and experienced teachers were interviewed. Due to the rapidly changing living conditions and the dynamic nature of the status, this research is important in terms of revealing more up-to-date data than previous research results. Data collected through the semi-structured interview form prepared by the researcher was examined by phenomenological design in the framework of the main objective of the research and the main problem.

The findings show that retired and experienced teachers have negative opinions about the social status of the teaching profession. It is determined that this view differs between teachers in terms of working status and branch variables. Teachers base their views on a variety of professional and non-professional factors. Financial gain, relations between

Ministry of Education and teachers, teacher training system and employment of teachers are considered to be the most effective factors.

*Keywords:* Social status, teacher, teaching profession

## İçindekiler

	Sayfa No
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
Önsöz.....	iv
Özet .....	v
Abstract .....	vii
İçindekiler .....	ix
Grafikler Listesi .....	xiv
Şekiller Listesi.....	xv
Tablolar Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi .....	xvi
I.Bölüm: Giriş .....	1
1.1.Problem .....	2
1.2.Araştırma Soruları.....	3
1.3.Amaç .....	3
1.4.Önem.....	4
1.5.Varsayımlar.....	4
1.6.Sınırlılıklar .....	5
II. Bölüm: Literatür .....	6
2.1.Statü .....	6
2.1.1. Statü kavramı. ....	6
2.1.2.Statü ile ilişkili kavramlar. ....	7
2.1.3.Toplumsal rol. ....	10

2.2.Meslek Kavramı ve Öğretmenlik.....	10
2.2.1.Meslek kavramı.....	10
2.2.1.1.Profesyonel anlamda meslek.....	12
2.2.1.2.Profesyonellik.....	14
2.2.1.3.Profesyonizm ve profesyonelleşme.....	15
2.2.1.4.Profesyonelleşme dışı olgular.....	18
2.2.2.Öğretmenlik mesleği.....	19
2.2.2.1.Öğretmenliğin profesyonelleşme süreci.....	21
2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü .....	28
2.3.1.Dünya’da öğretmenliğin statüsünün gelişimi.....	31
2.3.3.Öğretmenliğin statüsünün diğer mesleklerle karşılaştırılması.....	40
2.3.4.Öğretmenliğin statüsünü etkileyen faktörler.....	43
2.3.4.1.Öğretmenliğin statüsünü etkileyen mesleki faktörler.....	44
2.3.4.1.1. Mesleği tercih etme ve terk etme oranları.....	44
2.3.4.1.2. Öğretmenlerin yetiştirilmesi.....	48
2.3.4.1.3.İstihdam politikaları.....	50
2.3.4.1.4.Mesleğe kabul koşulları.....	55
2.3.4.1.5.Öğretmenlerin gelir düzeyi.....	56
2.3.4.1.6.Kariyer olanakları ve mesleki gelişim.....	63
2.3.4.1.7.Motivasyon ve ödüllendirme.....	66
2.3.4.1.8. Çalışma koşulları.....	67
2.3.4.1.9.Mesleki özerklik ve karar alma mekanizmalarına katılım.....	75

2.3.4.1.10. Meslek örgütleri. ....	78
2.3.4.1.11. Öğrencilerin yaşı. ....	79
2.3.4.1.12. Öğretmenlikte kadın yoğunluğu.....	80
2.3.4.2. Öğretmenliğin statüsünü etkileyen meslek dışı faktörler.....	83
2.3.4.2.2. Öğretmenliğin değişen rolü.....	85
2.3.4.2.3. Öğretmenlerin toplumsal kökenleri. ....	87
2.3.4.2.4. Öğretmenlerin medyadaki imajı.....	88
2.3.5. Öğretmenlerin kendi statülerine yönelik algıları.....	89
2.3.6. Öğretmenliğin statüsünü geliştirmeye yönelik atılan adımlar ve sunulan öneriler. ....	92
III. Bölüm: Yöntem.....	97
3.1. Araştırmanın Modeli.....	97
3.2. Çalışma Grubu.....	98
3.3. Veri Toplama Araçları.....	100
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	101
3.5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.....	102
3.5.1. İnanırlılık (İç geçerlik).....	103
3.5.2. Aktarılabirlik (Dış geçerlik).....	103
3.5.3. Tutarlılık (Güvenirlik).....	104
3.5.4. Teyit edilebilirlik (Nesnellik).....	104
3.6. Araştırmacının rolü.....	104
IV. Bölüm: Bulgular ve Yorum.....	106

4.1.Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsüne Yönelik Öğretmen Görüşleri	106
4.1.1.Alt tema 1: Sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü. ....	106
4.1.2.Alt tema 2: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde geçmişten günümüze meydana gelen değişim.....	108
4.2.Tema 2: Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsünü Etkileyen Faktörler.....	113
4.2.1.Alt tema 1: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen mesleki faktörler.....	115
4.2.1.1.Öğretmen yetiştirme.....	116
4.2.1.1.1.Öğretmen yetiştirme sisteminin niteliği.....	116
4.2.1.1.2.Uygulamaya dönük eğitimlerin düzeyi .....	117
4.2.1.1.3.Meslek ruhu kazandırma.....	117
4.2.1.2.Mesleki özerklik.....	118
4.2.1.3.Mesleki gelişim, ödüllendirme ve kariyer olanakları.....	119
4.2.1.4.İstihdam sorunu.....	120
4.2.1.5.Meslekteki kadın yoğunluğu.....	122
4.2.1.6.Öğretmen maaşları.....	123
4.2.1.7.MEB ile ilişkiler.....	125
4.2.1.8.Eğitim politikaları.....	126
4.2.1.9.Mesleğe kabul koşulları.....	126
4.2.2.Alt tema 2: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen meslek dışı faktörler.....	129

4.2.2.1.Öğretmenlerin kişisel özellikleri.....	129
4.2.2.2.Öğretmenin medyadaki imajı.....	130
4.2.2.3.Toplumun eğitim düzeyi.....	133
4.2.2.4.Toplumun eğitime verdiği değer.....	134
4.2.2.5.Sosyal yapıdaki değişim.....	135
4.2.2.6.Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler.....	136
4.2.3.Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkisiz olan faktörler.....	137
4.2.3.1.Mesleki örgütler.....	137
4.2.3.2. Küçük yaştaki gruplarla çalışma.....	138
V.Bölüm: Tartışma ve Öneriler.....	139
5.1. Tartışma.....	139
5.2. Araştırma Önerileri.....	148
Kaynakça.....	151
Ekler.....	173
Ek-1: Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu Onayı.....	173
Ek-2: Milli Eğitim Bakanlığı İzni.....	174
Ek-3: Katılım Kabul Formu.....	175
Öz Geçmiş.....	178
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU.....	179



## Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1.	Yıllara Göre Öğretmenlerin Statülerine Yönelik Algıları ..... 32
2.	Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması..... 37
3.	Meslek İtibar Sıralaması ..... 433
4.	Farklı Fakültelerde Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2016-2017) ..... 50
5.	Yıllara Göre Eğitim Fakülteleri Kontenjanları (2013-2016) ..... 533
6.	2013 Yılı OECD Ülkelerinde PISA Skorları İle Öğretmenin Satın Alma Gücüne Dönüştürülmüş Yıllık Maaşı Arasındaki İlişki - (ABD Doları) ..... 588
7.	2015 Yılı OECD Ülkelerinde 15 Yıllık Bir İlkokul Öğretmeninin Satın Alma Gücüne Dönüştürülmüş Yıllık Maaşı (ABD Doları) ..... 5959
8.	2015 Yılı Bazı OECD Ülkelerinde İlkokul Kademesindeki Öğrenci Başına Düşen Öğretmen Maaş Masraflarının GSYİH'ye Oranı ..... 6161
9.	İlkokul Kademesine Göre Öğretmenlerin Yıllık Çalışma Saati (OECD - 2015)..... 689
10.	İlköğretim Kademesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (OECD, 2015)..... 7070
11.	İlkokul Kademesinde Özel Okul ve Devlet Okullarında Ortalama Sınıf Mevcudu (OECD- 2015) ..... 7171
12.	Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSYH'ye Oranı (2006-2017) ..... 722
13.	OECD Ülkelerinin Toplam Eğitim Harcamalarının GSYH'ye Oranı (OECD – 2015)..... 733
14.	Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması Toplamı - Satın Alma Gücüne Dönüştürülmüş ABD Doları (OECD - 2014)..... 744
15.	Öğretmenlerin Hizmet Yılı Ortalamasının En düşük Olduğu İller (2015)..... 755
16.	Kamu alt ortaöğretim okullarıyla ilgili olarak her bir yönetim kademesinde alınan kararların yüzdesi (OECD-2011) ..... 777
17.	İlkokulda Görev Yapan Kadın Öğretmen Oranının Yıllara Göre Değişimi..... 833

## Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler.....	114

## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Katılımcılara ait sosyo-demografik ve mesleki özellikler.....	99
2.	Sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü.....	107
3.	Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler.....	115

## Kısaltmalar Listesi

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>AST</b>	: Advanced Skill Teacher (İleri Yetenekli Öğretmen)
<b>ATEE</b>	: Association for Teacher Education in Europe (Avrupa'da Öğretmen Derneği)
<b>EGP</b>	: Erikson, Goldthorpe, Portocarero
<b>Eğitim-Bir-Sen</b>	: Eğitimciler Birliği Sendikası
<b>EI</b>	: Education International Research Institute (Uluslararası Eğitim Araştırma Enstitüsü)
<b>ERG</b>	: Eğitim Reformu Girişimi
<b>GSYH</b>	: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
<b>HGfL</b>	: Hertfordshire Grid For Learning
<b>HQT</b>	: High Qualified Teachers (Yüksek Nitelikli Öğretmen)
<b>ILO</b>	: International Labour Office (Uluslararası İş Örgütü)
<b>Ipsos MORI</b>	: Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur- Market and Opinion Research International
<b>ISCO</b>	: International Standard Classification of Occupations
<b>ISEI</b>	: International Socio-Economic Index (Sosyo-Ekonomik İndeks)
<b>KPSS</b>	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MetLife</b>	: The Metropolitan Life
<b>NBPTS</b>	: National Board for Professional Teaching Standards (Profesyonel Öğretme Standartları Ulusal Kurulu)
<b>NCLB</b>	: No Child Left Behind (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
<b>OSE</b>	: Office of Standards in Education (Eğitimde Standartlar Bürosu)
<b>ÖABT</b>	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>ÖYGGM</b>	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
<b>PISA</b>	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

<b>RESPECT</b>	: Recognizing Educational Success, Professional Excellence and Collaborative Teaching
<b>SIOPS</b>	: Standard International Occupational Status scales (Uluslar Arası Prestij Skalası)
<b>TALIS</b>	: The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Taraması)
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TIMMS</b>	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
<b>TTA</b>	: Teacher Training Agency (Öğretmen Yetiştirme Bürosu)
<b>TUBİTAK</b>	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>UNESCO</b>	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu

## I.Bölüm

### Giriş

Bir ülkenin hukuki, ekonomik ve sosyal alanda kalkınması eğitim sistemiyle yakından ilişkilidir. Bu süreçte kilit noktada bulunan unsur, eğitim sisteminin de temel yapı taşlarından biri olan öğretmendir. Öğretmenin yetiştireceği nitelikli insan gücü, toplumun refahının sağlanmasında, toplumsal kültür ve değerlerin yaşatılmasında ve kalkınmada rol oynayacaktır. Ancak hiçbir eğitim sistemi, onu uygulayan elemanların nitelikleri üzerinde hizmet üretmez. Bu nedendir ki öğretmenin niteliği büyük önem taşımaktadır.

Ülkenin geleceğinin belirlenmesinde kritik öneme sahip olan öğretmenin niteliği, mesleki statüsünün yüksek, yaşam standartlarının iyi, gelişme olanaklarının yeterli olması; iyi bir eğitimden geçirilmesi ve mesleği sevenlerin istihdamına bağlı olarak gelişmektedir. Öğretmenin mesleğinde başarılı olması için mesleki kaygılardan arınmış, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Öğretmenin sorunlarını çözmeden onun yetiştireceği insan modeli üzerinde durmak kayda değer bir gelişme sağlamayacaktır. Yetiştirilecek insan modelinin nasıl olduğu belirlenirken öncelikle öğretmenin statüsünün yükseltilmesi ve mesleğin güçlendirilmesi gerekmektedir. Öyle ki öğretmenlik mesleğinin statüsü, mesleği tercih edenlerin niteliğini, toplumun mesleğe bakış açısını ve böylece yetişen insan modelinin niteliğini belirlemektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) gibi uluslararası düzeyde öğrenci başarısını ölçmeye yönelik yapılan sınavlar, ülkelerin eğitimdeki başarılarını diğer dünya ülkeleri ile karşılaştırma imkânı tanımakta ve ülkeleri eğitim sistemleri ile ilgili öz değerlendirme yapmaya yönelmektedir. Sınavlardaki başarısını yükseltmek için eğitim

sistemlerini tekrar gözden geçiren ülkeler, sistemin ana unsuru olan öğretmenliğin nesnel koşullarını güçlendirmek gerektiğini görmüşlerdir. Bu gereklilik son yıllarda öğretmenliğin statüsü meselesinin önemini artırmıştır.

Barber ve Mourshed (2007), eğitim reformlarına çok fazla yatırım yapmış olmasına rağmen birçok okul sisteminin performansında çok az bir iyileşme sağlandığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, başarılı sistemlerin hepsinde, öğretmenlerin yüksek kalitesi ve statüsü ortak özelliklerdir. Çünkü yüksek statüye sahip bir meslek daha başından bu mesleğe yönelenleri belirlemeye başlar. Akademik olarak daha yetenekli gençler tarafından tercih edilmesinin yanı sıra, nitelikli çalışanların da meslekte kalma oranı artar ve mesleki memnuniyet yüksek mesleki başarıyı getirir. Bu sayede oluşan başarılı sistemlerle başarılı öğrenciler yetişir.

### **1.1.Problem**

Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mevcut mesleki durumları ve statüleriyle ilgili çeşitli sorunlar ve kaygılar vardır. Eğitimin temel unsuru olan öğretmen, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında temel belirleyicidir. Bu misyonunu gerçekleştirirken çeşitli sorunlardan arınmış olması ve enerjisini gelecek kuşaklara faydalı olmak için harcaması gerekmektedir.

Öğretmenin mesleğinden her anlamda doyum sağlaması, mesleğini sevmesi, kendine güven duyması, eğitim süreci içerisinde aktif ve faydalı olması için öğretmenin sosyal statüsünün yükseltilmesi, toplumda itibar edilen bir meslek sahibi konumuna getirilmesi ile mümkündür.

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün yükseltilmesi için mevcut durumun belirlenmesi ve bu durumu etkileyen faktörlerin neler olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumuna etki eden iç ve dış paydaşların görüşleri durumun belirlenmesinde açıklayıcı olacaktır.

Günümüzde statü ve saygınlığını yitirme endişesiyle baş başa kalan öğretmenin içinde bulunduğu durumu kendi görüşlerine dayanarak belirlemek yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin sosyal statülerini etkileyen mesleki ve meslek dışı birçok unsur söz konusudur. Meslekleşme sürecini tamamlamış olarak kabul görse de öğretmenlik toplumun gözünde bu unsurlara göre yeni değerlendirmelere tabi tutulmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsüne hangi faktörlerin etki ettiğine, mesleğin icracısı olan öğretmenin gözünden bakmak probleme içeriden bir pencere aralamayı sağlayacaktır. Elde edilen görüşler geleceğe yönelik önleyici adımlar atılmasına yardımcı olacaktır.

## 1.2.Araştırma Soruları

Araştırmanın ana problemi; “Öğretmenlerin toplumdaki yeri ve sosyal statüsü ne durumdadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemi çözmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin kendi mesleklerine bakış açıları nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin sosyal statü sorunları nelerdir?
- 3) Sosyal statü sorunları hakkındaki düşünceler öğretmenler arasında çeşitlilik göstermekte midir?
- 4) Sosyal statü sorunlarına sebep olan etmenler nelerdir?

## 1.3.Amaç

Araştırmanın amacı, Yalova ilindeki ilk ve orta dereceli devlet okullarında görev yapan ve emekli olmuş olan öğretmenlerin kendi mesleklerini ve mesleki statülerini nasıl algıladığını öğretmen görüşlerine başvurarak kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır. Bu çerçevede, kamuda görev yapan öğretmenlerin bireysel ve toplumsal değer algıları, meslek öncesi eğitimleri, ücret memnuniyetleri, çalışma koşulları, mesleki özerklikleri, karar alma

mekanizmalarına katılımları, mesleki gelişimleri ve mesleki örgütleri gibi hususlar incelenmiştir.

#### 1.4.Önem

Eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğinden etkilenmektedir. Öğretmenliği “kutsal” bir meslek olarak tanımlama, “ana meslek” olarak kabul etme, toplumun kalkınmasında öğretmenlere güvenme ve yeni nesilleri onların yetiştireceğine inanma eğilimleri her zaman canlılığını korumuştur. Ancak bu öneme karşılık onu düşük bir statüde değerlendirme bir çelişki oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme işine önem verilmesi ve toplumun örnek insanları olarak yetiştirilmelerinin gerekliliğinin savunulması mesleğin güçlendirilmesine katkı sağlarken öğretmenlerin statü ve mesleki saygınlıkları ile ilgili sorunları arka plana itilmiştir (Vural, 2004). Bu sorunlar birbiri üzerine eklenen birçok soruna sebep olmakta ve sonuçta bu hususlar eğitim sisteminin çıktılarına etki etmektedir. Öğretmenlerin kendi sosyal statülerini nasıl algıladıklarını belirlemek, sorunların derinine inmeyi sağlayacak ve çözüm yolları üretmeye yardımcı olacaktır.

Ülkemizde öğretmenlerin sosyal statü düzeylerini ve buna yönelik algılarını belirleme amacıyla yapılan araştırmalara rastlanmaktadır; ancak hızlı değişen yaşam koşullarının ve statünün dinamik yapısının geçmiş araştırma sonuçlarından farklı veriler ortaya koyması beklenmektedir.

#### 1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlarla hareket edilmiştir:

- Bütün katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin statüsünün gelişimi hakkında yeterince bilgi sahibidirler.
- Katılımcılar, görüşlerini objektif olarak ortaya koymuşlardır.



## 1.6.Sınırlılıklar

- Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı (görüşme formu) ile sınırlıdır.
- Araştırmanın, 2018 yılında, Yalova ilindeki meslek ve imam-hatip liseleri dışındaki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 25 yılını doldurmuş ve emekli olmuş öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

## II. Bölüm

### Literatür

#### 2.1.Statü

**2.1.1. Statü kavramı.** Türkçe'ye Fransızca'dan geçmiş olan statü kavramı, köken olarak Latince 'durum, konum, toplumsal mevki, itibar' anlamına gelen 'status' kelimesinden gelmektedir (Etimoloji Türkçe, 2018).

Sosyolojide statünün değişik yönlerine de dikkat çeken tanımlar mevcuttur. Linton (1936), statü kavramını, bireyden bağımsız olarak, sadece haklar ve görevler toplamı olarak ifade ederken, Parsons'a (1967) göre statü, çeşitli ölçütlere göre bireyin saygınlığının değerlendirilmesi sonucu ona tanınan sosyal konumdur. Diğer bir deyişle statü bireyin toplum içinde diğerlerine göre olan pozisyonunu belirtmektedir.

Turner (2001), statünün iki boyutu olduğunu öne sürer: Bunlardan ilki bir grubu toplumda ayrıcalıklı kılan ve o gruba birtakım ayrıcalıklı haklar tanımakta iken diğer boyut bu gruba özel bir kimlik kazandıran bir yaşam tarzı sunmaktadır. Yani statü, toplumdaki konumu belirlemenin dışında günlük yaşamı şekillendiren, insanlar arası ilişkilerde de etkili olan bir kavramdır.

Literatürde statüye ilişkin iki önemli ayırım yapılmaktadır: Bunlardan ilki kişi yada grupların ırk, cinsiyet, yaş gibi üzerinde denetim sahibi olmadıkları unsurlara göre belirlenen 'verilmiş statü' ve eğitimle ya da sonradan elde edilen konuma göre belirlenen 'kazanılmış statü' ayırımıdır (Celkan,1989; Doğan, 2011; Foladare, 1969; Linton, 1936; Turner, 2001).

Verilmiş statünün daha çok modern öncesi toplumlarda yaygın olduğu düşünülmektedirken (Turner, 2001), kazanılmış statünün günümüz toplumlarında, daha önceden mevcut olmayan yeni konumların oluşması ve bu konumların yarışma ile doldurulması eğilimi sonucu oluştuğu düşünülmektedir (Tezcan, 1985).

Literatürde yer alan ikinci statü ayrımı ise algılama ile ilgili olan öznel ve nesnel statü ayrımıdır. Öznel statü, bireyin kendini nasıl algıladığına göre belirlenirken; nesnel statü dış referanslara göre algılanan ve bireyin sosyal-hukuksal haklarını kapsayan statü boyutudur (Turner, 2001).

Statü ile birlikte sıkça anılan saygınlık, itibar, prestij, otorite, güven, özerklik gibi kavramlar statünün kompleks bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Hoyle,2001). Yani statü denildiğinde bireyin toplum içindeki konumundan çok daha fazlası akla gelir. Bu nedenle statüyle ilişkilendirilen diğer kavramlara bakmakta fayda vardır.

**2.1.2.Statü ile ilişkili kavramlar.** Hoyle statüyü üç ayrı kavramla ilişkilendirmektedir. Bu kavramlar, mesleki statü, mesleki saygınlık ve mesleki prestijdir. Bu üç kavram zaman zaman benzer anlamlarda kullanılsa da ayırt edici birer tanım yapmak mümkündür (Hoyle, 2001):

Mesleki statü: Bir mesleğe diğer meslek grupları içerisinde tahsis edilmiş bir kategoridir. Başka bir deyişle bir işin meslek olarak tanımlanıp tanımlanmaması durumudur. Bireyin grupta ya da toplumda, aynı zamanda, birden çok statüsü bulunabilir. Fakat bunlardan birisi, yani en belirleyici olanı kilit statüdür (Doğan, 2011; Ocak, 2005; Tezcan, 1985). Bireyin kilit statüsünün çoğunlukla icra ettiği meslek olduğunu söylemek mümkündür. Caplow da bireyin sosyal statüsünün genel olarak sahip olduğu meslek tarafından belirlendiğini ileri sürer ve bu durumu üç temel faktöre dayalı olarak açıklar. Bunlardan birincisi sosyal grupların büyümesiyle, informel ilişkilerin yerini formel ilişkiler alır ve bireyler örgütler içinde kişisel özelliklerinden ziyade sahip oldukları konuma göre değerlendirilirler. İkinci olarak meslekte uzmanlaşmanın artmasıyla, bireylerin sahip oldukları konumların niteliği soyutlaşır ve bireyden çok, mesleki unvan ön plana çıkar. Son olarak, mesleki uzmanlaşma daha güçlü bir mesleki otorite sistemine yol açar ve davranışların informel kontrol mekanizmaları yerine formel mekanizmalar tarafından kontrol edilmesi

yaygınlaşır (akt. Dunkerley, 2013). Her meslek toplumda bir sosyal işlevi yerine getirir ve bunun sonucunda toplum nazarında bir konum elde eder. Mesleğin elde ettiği bu konum da bireyin toplumdaki sosyal statüsünü ifade eder. Yani meslek, bireyin sosyal statüsünü belirleyen ve toplumla arasındaki etkileşim bağlarından birini oluşturan önemli bir işleve sahiptir (Sunar, 2017).

Öğretmenlerin sosyal statülerini konu alan kitabında Monteiro, mesleki statü ve sosyal statünün birbirine yakın veya aynı anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Monteiro, mesleki statü ve sosyal statüyü 'Bir madalyonun iki yüzü' şeklinde ifade etmektedir. Mesleğin kimliği ve özerklik bileşenleri mesleki statüyü oluştururken, sosyal statü mesleğin mesleki hiyerarşi içerisindeki konumunu göstermektedir; ancak her ikisi de mesleğin hizmet kalitesinin ya da statüsünün bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Monteiro, 2015). Bu araştırmada da Monteiro'nun terminolojisinden hareketle sosyal statü ve mesleki statü aynı anlamda kullanılacaktır.

Mesleki prestij: Prestij üzerine yapılan araştırmalar, prestiji, bireyin toplumsal hiyerarşideki konumunu temsil eden değişken olarak tanımlamaktadır (Wegener, 1992). Mesleki prestij ise toplumun bir mesleğin meslekler hiyerarşisinde bulunduğu konuma yönelik algısıdır (Hoyle, 2001). Diğer meslekler arasında üstün görülme derecesi mesleğin prestij boyutunu belirlemektedir. Yani mesleki prestij, kişinin bireysel prestijinden bağımsız olarak mesleğinin toplumda arzu edilme ve saygı duyulma derecesini diğer bir deyişle değerini ifade etmektedir. Sosyologlar tarafından da benzer sosyal sınıflara ait meslekleri tanımlamanın kolay bir yoludur (Hauser & Warren, 1996). Dünyada mesleklerin prestijlerini ölçmeye yönelik çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Treiman tarafından geliştirilen Uluslar arası Prestij Skalası'nı(Standard International Occupational Status scales [SIOPS]) , Ganzeboom, De Graaf ve Treiman tarafından geliştirilen sosyo-ekonomik indeks (International Socio-Economic Index [ISEI]) ve Goldthorpe ve arkadaşları tarafından

geliştirilen EGP (Erikson, Goldthorpe,Portocarero) buna örnek olarak verilebilir (Ganzeboom&Treiman, 1996). Bu ölçeklerde görülen ortak özellik, katılımcılara verilen listede yer alan meslekleri puanlamalarının istenmesidir. Yani mesleki prestij, bir mesleğin bir diğerinden ne kadar yüksek ya da ne kadar düşük değerde görüldüğünün bir göstergesidir.

Goldthorpe ve Hope ise mesleki prestiji üç boyutta ifade etmiştir. Bunlardan birincisi prestijin bir mesleğin sunduğu maddi imkânların ve ne derece arzu edilir olduğunun göstergesi olmasıdır; ikincisi ise mesleği icra edenlere duyulan saygının ve bu kişilerin toplumun yüksek prestijli kesimi tarafından kabul görmesinin bir göstergesi olmasıdır; son olarak da prestijin mesleğin sosyal ve insani değeri ile ilgili öznel yargıların bir ifadesi olmasıdır ( akt. Coxon & Jones, 1978). Mesleki prestij, insan davranışlarını da biçimlendiren bir etkiye sahiptir. İnsanlar, kendilerinden daha yüksek prestijli işlerde çalışanlara saygı duyma ve kendilerinden daha düşük prestijli işlerde çalışanlardan ise saygı görme eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle meslek çalışanları bireysel ve mesleki statülerine katkı sağlamak için yaptıkları işin prestijini artırmaya çalışmaktadırlar. Çünkü mesleğin sahip olduğu prestij beraberinde yetkinlik, zeka, uzmanlık gibi olumlu özellikleri de barındırmaktadır (Rothman, 1987).

Mesleki saygınlık: yukarıda sayılan üç kavram arasında en yaygın olarak kullanılan saygınlık kavramı, bir mesleğin çalışanlarının görevlerini yerine getirmeleriyle bağlantılı olarak sahip olduklarına inanılan kişisel nitelikleri içermektedir. Bu kişisel nitelikleri, bağlılık, yetkinlik ve dikkat şeklinde örneklendiren Hoyle saygınlığı teknik becerilerden çok kişisel özelliklerle ilişkilendirmiştir (Hoyle, 2001).

Saygınlık, statü ve prestij kavramlarıyla bir dereceye kadar örtüşse de aslında farklı bir etikete işaret etmektedir. Çünkü bir mesleğin saygın olması her zaman yüksek statüye ya da prestije sahip olması anlamına gelmemektedir. Örneğin bazı Asya ve Afrika ülkelerinde

öğretmen kutsal bir varlık olarak görülse de araştırma verileri bu ülkelerde öğretmenlerin sahip olduğu prestijin Avrupa'ya kıyasla düşük olduğunu göstermiştir (Hoyle, 2001).

Statüyle ilişkilendirilen bir diğer kavram da toplumsal rol kavramıdır.

**2.1.3. Toplumsal rol.** Toplumsal rol ve statü, sıkça birlikte kullanılan, toplumsal sistem içerisinde birbirinin tamamlayıcısı olan kavramlardır.

Linton'a (1936) göre toplumsal rol, statünün dinamik yönünü temsil etmektedir. Birey rolüne uygun olarak davrandığı zaman statüsünün gereğini yerine getirmiş olur. Toplumsal rol, kültür tarafından belirlenir ve bireyin toplumun bir üyesi olmasından kaynaklı olarak ondan beklenen davranışları yerine getirmesi gerekir (Linton, 1936).

Parsons (1967), uzun süreli var olmanın koşulunun toplumsal sistemin varlığı olduğunu öne sürerek, bireyin de toplum içerisinde var olmak için yerine getirmesi gereken belli davranışları toplumsal rol olarak tanımlamıştır. Toplumsal rol adı verilen bu davranışlar yerine getirildiği sürece toplumda düzen sağlanmış olur.

## **2.2. Meslek Kavramı ve Öğretmenlik**

**2.2.1. Meslek kavramı.** Meslek kavramının 1500'lerin başında genellikle din ile ilgili faaliyetleri ifade etmek için kullanılmaya başlandığı düşünülmektedir (Goodwyn, 2010; Sönmez, 2004). 1600'lere gelindiğinde bu kavram, dinin yanı sıra, hukuk, tıp ve askeri alanları kapsar hale gelmiştir. 20. yüzyılda ise meslek kavramı, karakterize edilmiş belli özelliklere ve ekonomik altyapıya sahip toplumsal bir rol ifadesine ulaşmıştır (Goodwyn, 2010).

Meslek (profession) sözcüğü, etimolojik olarak inanç ve görüşlerin beyanı anlamına gelmektedir (Monteiro, 2015). Artık yaygın olmayan bu kullanımının Ortaçağ'da dinin toplumsal yaşam ve meslekler üzerindeki etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Seçer, 2007).

Sosyolojik olarak ise meslek kavramı, Anglo-sakson kökenine bağlı olarak, iki farklı kavramı ifade etmektedir. Birincisi kişinin hayatını devam ettirmek için yapması gereken tüm aktivite, faaliyet, görev ve iş alanlarını ifade etmekte kullanılan meslek (occupation) kavramı; ikincisi ise belli bir uzmanlık gerektiren, prestijli ve göreceli olarak yüksek ücretli mesleği ifade eden profesyonel meslek (profession) kavramıdır. Meslek, her koşulda kişiye düzenli bir gelir sağlayan iş alanı olmaktadır, bir mesleğin profesyonel olması onu daha seçkin bir konuma götürmektedir (Monteiro, 2015).

İngilizce’de ‘profession’ olarak ifade edilen meslek kavramının kullanımı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bazı dillerde, bir uğraşı alanının meslek olarak tanımlanması için gerekli nitelikleri ifade etmede kullanılırken bazı toplumlarda da birtakım hak ve sorumlulukları olan yasal statüyü belirtmek için kullanılmaktadır (Hoyle, 2008).

Mesleğin sözlük tanımına geçmeden önce insan yaşamında etkili birçok boyutu bulunduğundan söz etmek gerekir. Gündüz (2003), mesleği “Bireyin toplumsal işbölümünde üstleneceği rolü ve rolün toplumdaki önemine bağlı olarak statüsünü, sosyal sınıfını, elde edeceği kazancı, gizil güçlerini geliştirme olanağını, yeteneklerini kullanabildiği ölçüde elde edeceği psikolojik doyumu ve yaşam kalitesini belirleyen, bireyin yaşamına damgasını vuracak hayati bir etkinlik alanı” olarak tanımlamıştır (s.29). Diğer bir deyişle meslek bireye statü, güvence, ekonomik bağımsızlık, kabul edilme, tanınma gibi ihtiyaçlarını karşılama imkanı tanımaktadır (Kuzgun,2003). Sosyal anlamda bireyin toplumdaki varoluşuna önemli katkıları olan meslek, bireyin statüsünün temel belirleyicisidir. Sözlük anlamına bakıldığında, Türk Dil Kurumu’nun (TDK) sözlüğünde “meslek” sözcüğü “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Verilen tanımdan yola çıkarak Türkçe’de meslek sözcüğünün birtakım özel karakteristik özelliklere sahip uğraşı alanını tanımlayan profesyonel meslek (profession)

kavramının karşılığı olduğu söylenebilir. Bu nedenle yine meslek olarak ifade edilen ‘occupation’ ya da ‘vocation’ kavramları yerine ‘uğraşı’ ifadesi kullanmak yerinde olacaktır.

Sosyolojik olarak profesyonel meslek ve uğraşı kavramları farklı anlamlara gelse de her meslek aynı zamanda bir uğraşıdır. Ancak her uğraşı meslek değildir. Mesleği uğraşıdan ayıran tek bir tanım yapmak mümkün değildir (Monteiro, 2015). Bu ayrımı yapmak için mesleği uğraşıdan ayıran profesyonel mesleği tanımlamakta fayda vardır.

**2.2.1.1. Profesyonel anlamda meslek.** Profesyonel mesleğe ilişkin tanımlar, bilgi temeli, topluma hizmet anlayışı ve üst düzey hizmet becerisinin gerekliliğinden söz etmektedir (Bakioğlu, 2017). Bazı tanımlarda ise profesyonel mesleğin özgür ve özerk olmasının en belirleyici özelliklerden biri olduğu belirtilmektedir (Eraut, 1994; Larson, 1977). Eraut, profesyonel mesleği, sınırları belirlenmemiş meslek olarak tanımlarken Larson, bir mesleğin sahip olduğu özerklik düzeyinin profesyonelleşmedeki en önemli unsurlardan biri olduğunu savunur.

Profesyonellerin giderek proleterleştiğini yani bir nevi verilen emirleri yerine getiren bireyler haline geldiklerini belirten Larson (1977), kendi kararlarını almada sahip olacakları özgürlük sayesinde bundan kurtulacaklarını belirtmektedir.

Profesyonel meslek kavramının çoğunlukla doktorlara ve hukukçulara ait temel karakteristik özelliklerle ifade edildiği görülmektedir (Hord & Tobia, 2012; Hoyle, 1995; Rice, 2005). Profesyonelleşme sürecinde ulaşılmak istenen ‘ideal tip’ olarak tanımlanan bu meslek grupları profesyonel mesleğin ne olduğunu tanımlamaktan çok neye benzediğini ifade etmektedir (Larson, 1977). Profesyonelleşmenin ölçütlerini ortaya atan ilk sosyologlardan biri olan Hughes (1928), bu ‘ideal tip’ e ulaşma sürecinde etkili olan faktörleri, mesleğe giriş koşulları, mesleği icra edenlerin mesleğe karşı tutumları ve mesleğin toplumdaki yeri şeklinde sıralamıştır.



Hughes tarafından belirlenen ölçütler zaman içerisinde çok sayıda sosyolog ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatürde bir mesleğin profesyonel meslek olabilmesi için sahip olması gereken kriterleri tanımlayan çok sayıda çalışma mevcuttur. Özetle profesyonel mesleğin sahip olması gereken karakteristik özellikler şu şekilde sıralanabilir (Carr, 1999; Erden,2005; Güven,2010; Hord&Tobia, 2012; Hoyle, 2001; Hoyle & Megarry, 1980; Macbeath, 2012; Larson, 1977; Ornstein, Levine & Gutek, 2010; Sockett, 1985; Taşpınar, 2004; Whitty,2006) :

- Toplumda önemli ve vazgeçilmez bir sosyal işleve sahip olma,
- Topluma hizmet ve toplumun yararı önceliği,
- Bilgiye dayalı olan bir uzmanlık alanı olma,
- Meslek dışındakilerin sahip olamayacağı bilgi birikimi ve mesleğe özgü beceriler gerektirme,
- Üniversiteler aracılığıyla verilen ve uygulamalarla desteklenen nitelikli mesleğe hazırlık eğitiminden geçme,
- Yasal olarak tanınma, hukuki yetkilere sahip olma ve yasal güvence altına alınmış çalışma koşulları,
- Güçlü mesleki örgütlere sahip olma,
- Meslekle ilgili karar alma mekanizmalarına katılımın sağlanması,
- Mesleki örgütler tarafından belirlenen mesleki standartlar ve mesleğe uygun olmayanların meslekten çıkarılabilmesi,
- Özdenetim, ve meslekle ilgili kararların alınmasında özgürlük,
- Giriş denetimi, yeterliliğin sürekli kontrolü ve iyileştirme gerekliliği,
- Problemlerle başa çıkma becerilerine sahip olmayı gerektirme,
- Mesleğe ait belli davranış kalıpları ve mesleki etik ilkeleri,
- Yönetime karşı mesleki özerklik,

- Yüksek statü ve yüksek gelir düzeyine sahip olma,
- Meslek içi hareketlilik ve mesleki gelişim olanakları.

Yukarıda sayılan kriterleri yerine getiren meslekler profesyonel meslekler, yerine getiremeyenler ise yarı profesyonel meslekler olarak adlandırılmaktadır. Profesyonel meslek kriterlerini tam olarak yerine getiremeyen öğretmenlik gibi yarı profesyonel meslekler (Semi-professions), profesyonelleşme süreci ile tam profesyonel meslek statüsünü kazanmayı isterler (Hoyle, 2001).

Profesyonel mesleğin toplumda yüksek statüye sahip olması gerektiğine ilişkin yaygın bir görüş vardır. Bu gereklilik bir kriter olmasının yanı sıra profesyonel meslek olmanın koşullarını tam olarak karşılamamanın aynı zamanda bir sonucudur.

**2.2.1.2. Profesyonellik.** Profesyonel bir mesleği icra eden kişiye profesyonel denmesine karşın, profesyonel kavramının yaygın kullanımı çeşitlilik göstermektedir.

Carr (1999), profesyonelliğin üç yaygın kullanımını şu şekilde ifade etmektedir: Birincisi, bir meslekte yada bir alanda uzmanlığın göstergesi olarak; ikincisi, bir işin ne kadar iyi yapıldığını ifade etmek için; üçüncüsü ise, farklı mesleklerin faaliyetleri arasındaki ayrımı ifade etmek içindir. Profesyonelliğin bu üçüncü boyutu sosyolojik açıdan mesleğin statüsü hakkında fikir vermektedir.

Hoyle (1995) ise, profesyonelliği, hesapverilebilirlik prosedürlerine uygun, müşteri odaklı bir hizmet sunmayı mümkün kılacak, eğitim sonucunda elde edilen bir dizi beceriye sahip olmak olarak tanımlamaktadır (akt. Hoyle, 2008). Hesapverilebilir ve müşteri odaklı olma hizmetin ne yönde geliştirileceğine ilişkin fikir verirken, eğitim ile elde edilmesi de profesyonelliğin bilgi tabanına vurgu yapmaktadır.

Profesyonel teriminin kökenine bakıldığında ise profesör terimi ile aynı Latin kökene sahip olduğu görülür. Günümüzde farklı anlamlarda kullanılsa da profesör ya da profesyonel kelimeleri belirli bir alanda uzmanlığı ifade etmektedir (Baggini, 2005).

Profesyonel kavramı olumlu anlamlarının yanı sıra olumsuz durumları da ifade etmekte kullanılmaktadır. Son yıllarda, profesyonel terimi anlamsal bir değişim yaşayarak, 'verimlilik', 'yeterlilik', 'tarafsızlık' ve zaman zaman 'acımasızlık' çağrışımlarını yapmaya başlamıştır (Hoyle, 2008).

Literatürde profesyonel meslekle ilişkilendirilen iki kavramdan daha söz etmek mümkündür. Bu kavramlar profesyonizm ve profesyonelleşmedir.

**2.2.1.3. Profesyonizm ve profesyonelleşme.** Profesyonizm ve profesyonelleşme kavramları, çoğunlukla birbiriyle karıştırılan kavramlar olmalarına karşın, farklı anlamlara sahiptirler. Mesleğin profesyonelleşmesi, sosyolojik bir olgu olup, yetkinlik ve statü elde etme sürecini ifade etmekten, profesyonizm pedagojik bir olgu olup, mesleğin içsel niteliğini yani hizmet kalitesinin ve standartlarının gelişimini ifade eder (Englund, 1996; Goodson & Hargreaves, 2002; A. Hargreaves, 2000; Hoyle, 2001). Bu iki olgu genellikle birbirinin tamamlayıcısı olarak da görülür. Ancak bu her zaman mümkün değildir. Bir mesleğin hizmet kalitesinin ve standartlarının artması statüsünün de yükseleceği anlamına gelmeyebilir (A. Hargreaves, 2000). Statü, mesleğin sunduğu hizmetin değeri ile belirlenebilir ancak hizmet kalitesinin artırılması statüyü belirlemede yeterli bir ölçüt değildir (Hoyle, 2001). Kısacası, etkili bir profesyonizm her zaman güçlü bir profesyonelleşme ile sonuçlanmaz.

Monteiro (2015), profesyonizmi bir mesleğin onu diğerlerinden ayıran mesleki yetkinlik, yeterlilik, eğitim, uygulama ve davranış kalıpları gibi özel standartlara göre uygulanması şeklinde tanımlamaktadır. Profesyonizm, aynı zamanda bu standartları yerine getirmek ve hizmet kalitesini artırmak için kişinin iş alışkanlıklarını ve tutumlarını da içeren çok boyutlu bir yapıdır (Demirkasımoğlu, 2010).

Literatürde profesyonizme ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri, Hoyle tarafından, 1974'te yapılan, kısıtlı profesyonizm ve genişletilmiş profesyonizm sınıflandırmasıdır (akt. Hoyle, 2001; 2008). Hoyle'nin geliştirdiği bu sınıflandırmaya

literatürde sıklıkla rastlanmaktadır (Evans, 2007; Jongmans, Sleegers, De Jong&Biemans, 1998; Vossler, 2006). Ancak 1974'te yayınladığı çalışmada profesyonelite olarak bahsettiği kavramı anlam ikililiğinden kurtulmak için Hoyle, 2008 yılına ait araştırmasında profesyonizm olarak ifade etmiştir. Sınıflandırmaya göre, kısıtlı profesyonel, öğretimin sezgiye dayalı olduğu, bakış açısının ve özerkliğinin sınıfla sınırlı olduğu, başarıya ulaşmada tecrübeye güvenen, mesleki yayın ve aktivitelerle düşük oranda ilgilenen öğretmeni ifade etmektedir. Genişletilmiş profesyonel ise öğretimin akla dayandığı, sürekli mesleki gelişim içerisinde olan, sınıf içi uygulamaları geniş bir toplumsal çerçeveye dayandıran öğretmeni ifade etmektedir. Hoyle 1960'larda başlayan müfredat, pedagoji ve değerlendirme alanlarındaki reformların öğretmenliği genişletilmiş profesyonel olma yönünde desteklediğini ve profesyonizm sınıflandırmasının da güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan reformlarla öğretmenler daha çok politika ve müfredat içerikli yazılar okuma, okul temelli mesleki gelişim programlarına katılma, değerlendirme prosedürlerine uyma gerekliliği içine girmişlerdir. Böylece sınırlı-genişletilmiş profesyonizm olgusu ortaya çıkmıştır (Hoyle, 2008).

Literatürde profesyonizme ilişkin yapılan sınıflandırmalardan bir diğeri de Sachs'a aittir. Sachs, profesyonizmi eski profesyonizm ve yeni profesyonizm olarak ikiye ayırmıştır. Eski profesyonizmi soyutlanmış üyelik, kapalı uygulamalar, kişisel çıkarlar, dış denetim, yavaş değişim ve reaktiflikle tanımlarken; yeni profesyonizmi, katılımcı üyelik, uygulamada etik ilkeler, işbirliği ve dayanışma, özdenetim, değişime duyarlılık, politikada etkin olma, esneklik ve ilerlilik, değişimin öncülüğü, sorgulama odaklılık ve bilgi tabanına dayalı olmak ile açıklamaktadır. Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak öne sürdüğü bu yeni profesyonizm modeli ile Sachs, mesleki koşulların ve meslek atmosferinin değiştirilmesi ile öğretmenlere daha çok sorumluluk verilmesini ve özerklik sağlanmasını savunmaktadır (akt. Demirkasımoğlu, 2010).

Daha yakın bir geçmişte profesyonelizme ilişkin bir sınıflandırma da Clarke (2016; 2018) tarafından yapılmıştır. Dünyadaki öğretmen iş gücünün çeşitliliğinden, karmaşıklığından ve kimin öğretmen olması gerektiğine ilişkin çok sayıda karşıt görüşten yola çıkarak Clarke, öğretmenliğe yönelik profesyonelizm sınıflandırması olan 'Place Modeli' ni geliştirmiştir. Bu modelde ilkel profesyoneller (Proto-professionals), belirsiz profesyoneller (Precarious Professionals), profesyonelleşmeyi bırakanlar (The de-professionalised) ve profesyoneller (Professionals) olmak üzere dört grup ve bunun dışında bu dört gruba girmeyen öğretmen olmayanlar (No teacher) grubu bulunmaktadır. Model, bu dört grubu statü ve sürekli mesleki gelişim olmak üzere iki boyutta değerlendirmektedir. Mesleki gelişim boyutunda, Hoyle'nin profesyonelizm sınıflandırmasından faydalanarak ilkel profesyoneller ve belirsiz profesyoneller kısıtlı profesyoneller grubuna dahil edilmiş, profesyoneller ve profesyonelliği bırakanların ise genişletilmiş profesyoneller grubunda yer aldığı belirtilmiştir. Diğer boyut olan statü boyutunda, statünün profesyonelleşme ile arttığı ortaya konmuştur. Bu modeldeki temel amaç öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerinin nerede olduklarını görebilmelerini ve mesleki gelişimlerini nasıl planlayacaklarını belirlemelerini sağlamaktır.

Meslekleşme ve mesleki yetkinlik kazanma süreci olan profesyonelleşmenin hem toplu olarak hem de bireysel olarak gerçekleştirilmesi mümkündür. Profesyonelleşmenin toplu olarak meydana gelmesi, mesleğin profesyonellik düzeyinin yükselmesi anlamına gelirken bireysel olması, çalışanların mesleğin değerlerini, meslek kültürünü ve mesleki bilgiyi kazanması anlamına gelmektedir (Monteiro, 2015).

Hoyle profesyonelleşmenin iki bileşeni olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan birincisi, geçmişe dönük güçlü kapsam, akademik referanslar, üniversite bağlantısı, kendi kendini yöneten meslek birliği, uygulayıcı özerkliği, etik kurallar vb. kriterleri karşılamak ve sürdürmek için bir mesleğin ortak arzusunu ifade eden kurumsal bileşen; ikincisi ise, uygulayıcının bilgi, beceri ve taahhüdünün müşterilerin çıkarları doğrultusunda sürekli

geliştirildiği süreci çağrıştıran hizmet bileşenidir (Hoyle, 2008). Yakın geçmişte özellikle Amerika'da yapılan eğitim reformları akademik olmaktan çok politik sebeplere dayandırılmıştır. Artan hizmet maliyetleri hükümetleri, müşteri odaklı yenilikler yapmaya yöneltmiştir. Böylece ortaya çıkan hesap verilebilirlik olgusu mesleğin gücünü azaltarak profesyonelleşmenin kurumsal hizmet bileşeninin önünü kapamıştır. Bu durum da profesyonelleşmenin tersi olan profesyonelleşmeme olgusunu ortaya çıkarmıştır (Hoyle, 2008).

**2.2.1.4. Profesyonelleşme dışı olgular.** Profesyonelleşme dışı diye adlandırılan olgular profesyonelleşmeme ve proleterleşmedir. Bilgi teknolojilerindeki gelişim, bilgiyi çok daha kolay ulaşılabilir hale getirerek mesleklerin bilgi tekeline sahip olma rolünü zayıflatmıştır. Toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi, iletişim olanaklarının artması toplumun mesleki eksiklikleri fark edebilmesine ve profesyonel mesleklere olan güveninin sarsılmasına neden olmuştur. Yüksek eğitim olanaklarının yaygınlaşması ile meslek sahibi olmak yalnızca gelir düzeyi yüksek, belirli bir toplumsal kökene sahip bir gruba ait olmaktan çıkmış ve mesleklerin sahip oldukları ayrıcalıklı konumu yitirmesine sebep olmuştur. Bu faktörler, meslektaşının tam tersi olan profesyonelleşmemeyi ortaya çıkarmıştır (Karasu, 2001).

Profesyonelleşmemenin boyutları Hoyle tarafından şu şekilde ifade etmektedir (Hoyle&Megarry, 1980):

- Mesleğin toplumun refahı işlevini diğer mesleklere göre daha az önemli hale gelmesi
- Mesleğin gerektirdiği becerilerin ve bilgi tabanının gereğinden çok büyütülmesi
- Mesleki değerlere olan ilginin kaybedilmesi
- Mesleki yada bireysel özerkliğin gereksizleşmesi ve hesap verilebilirlikten kaçmak için kullanılması

- Yüksek prestij ve ödüllerin halk tarafından bağışlanmasından ziyade güç ve etkiyle kazanılması

Proleterleşme ise Oppenheimer'ın yaptığı tanıma göre, uzmanlaşmanın kapsamının daraldığı, işle ilgili kararların üst makamlar tarafından alındığı, kazancın pazar koşulları tarafından belirlendiği ve profesyonel meslek sahiplerinin 'profesyonel işçi' ye dönüştükleri bir süreçtir (akt. Karasu, 2001). Profesyonel meslek sahiplerinin maaşlı çalışanlar haline gelmeleri yani bir üst denetime bağımlı hale gelerek, işleri üzerindeki denetimlerini yitirmeleri ve güçsüzleşmeleri proleterleşme sürecini ortaya çıkaran etmenlerdir (Karasu, 2001).

**2.2.2.Öğretmenlik mesleği.** Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı, kültür aktarımının ve sosyal yaşamın eğitimi bir ihtiyaç haline getirmesine dayandırılmaktadır (Özpolat, 2002).

Batıda öğretmenliğin ilk örneklerinden birinin öğrencisi Plato'yu eğiten Sokrates olduğu düşünülmektedir. Öğretmenliğin bu şekli oldukça bireysel, kişisel ve karşılıklı konuşmaya dayanırken öğreticilikten uzaktır. Ortaçağda, üniversitelerin kurulmaya başlanmasıyla öğretmenlik farklı bir boyut kazanmıştır. Din alanında verilen eğitimin yanısıra esnaf ve zanaatkârlar da bu dönemde çirak yetiştirmeye başlamıştır. Bu eğitim şekli de çağdaş mesleki eğitimin temelini oluşturmuştur (Goodwyn, 2010).

Öğretmenliğin oluşumu üzerine yapılan bir araştırma da, öğretim işinin ilk olarak ücret karşılığında bir kişiye eğitim vermeyle başladığını ileri sürmektedir; ancak maliyetin artması, öğretmenin yakınlarındakilerin bilgiye daha kolay ulaşabiliyor olması ve kültür birikiminin aktarılması gereği öğretmenlik mesleğinin evrimini hızlandırdığını göstermiştir (Fogarty, Strimling & Laland. 2011).

Sanayileşme ile okulların yaygınlaşması ve çok sayıda öğrencinin birtakım temel yeterliliklere sahip olması gereği öğretmenlik mesleğinin yaygın bir meslek haline gelmesi sağlanmıştır (Goodwyn, 2010).

Literatürde öğretmenlik mesleğinin farklı yönlerine vurgu yapan çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Hacıoğlu ve Alkan (1997), öğretmenlik mesleğini, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanı şeklinde tanımlarken, Vural (2004), öğretmenlik mesleğinin manevi boyutuna dikkat çekerek onu topluma faydalı birey yetiştirme sanatı şeklinde betimlemektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra, 13 Mart 1924'te TBMM'de kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ise, öğretmenliği “Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” şeklinde tanımlayarak öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmasında önem arz eden bir yasal düzenlemedir (TBMM, 1924). 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununda da öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olduğu belirtilmektedir.

Avrupa'da Öğretmen Yetiştirme Derneği (Association for Teacher Education in Europe [ATEE]) ise öğretmenliği, yansıtıcı düşünme, sürekli mesleki gelişim, özerklik, sorumluluk, yaratıcılık, araştırma ve sağduyu gerektiren profesyonel bir meslek olarak tanımlamaktadır (2006).

Her mesleğin kendine özgü özellikleri vardır ve bir bakıma bu özellikler o mesleğin toplumdaki konumu hakkında bilgi verir. Öğretmenliğin artıları ve eksilerini değerlendiren Hall ve Langton (2006), şunları ortaya koymuştur: öğretmenler çocukların geleceğinde önemli etkiye sahip olmaları, çoğunlukla iş güvencesine sahip olmaları ve uzun tatilleri olması açısından olumlu algılanırken, öğrenci ve velinin destek eksikliği, öğretmenlerin kendi mesleklerine olan olumsuz bakış açısı, düşük ödüllendirme, iş yükü ve güvenlik sorunları açısından olumsuz algılanabilmektedir. Ayrıca tüm yaşam boyu yapılabilecek bir iştir ama kariyer olanakları sınırlıdır. Ücretleri kimine göre yeterli kimine göre düşüktür. Öğrencilerin



gelecekleri üzerinde etkiye sahiptirler ama bu büyük bir sorumluluktur. Çocuklarla çalışmak bunu seven insan için iyi sevmeyen için kötü bir özelliktir. Araştırma sonucuna göre temel görüş, öğretmenliğin, öğretim işine ilgi ve istek duyan kişiler tarafından tercih edilmesi gerektiğidir (Hall&Langton, 2006).

Öğretmeni tanımlayan ifadelerden biri de öğretmenin birlikte çalıştığı bireyler olan öğrencileri, öğrencilerin kendilerini düşündüklerinden çok düşünmek zorunda olmasıdır. Öğretmenlik bu yönüyle danışmanlar, hemşireler veya sosyal çalışmacılara benzetilmektedir (Goodwyn, 2010).

*2.2.2.1. Öğretmenliğin profesyonelleşme süreci.* Profesyonelleşme sürecinin gelişimi ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. İngiltere ve Amerika'da mesleklerin profesyonelleşme süreci daha hızlı gelişim gösterirken Kıta Avrupası ülkelerinde ve diğer gelişmekte olan ülkelerde aynı hızda gelişim gözlenmemektedir. Bu durumun yansımaları literatürde de görmek mümkündür. Kıta Avrupası ülkelerinden olan Alman ve Fransız literatürlerinde profesyonel mesleklerle ilgili yaklaşımlara pek fazla rastlanmazken İngiliz ve Amerikan literatürlerinde bu yaklaşımlara sıkça yer veriliyor olması ülkelerin sahip olduğu farklı sosyo-kültürel ve politik yapıların bu süreçteki etkisini ortaya koymaktadır. İngiltere ve Amerika'da "özel hükümetler" olarak nitelendirilen profesyonel meslekler, yasaları şekillendirme gücünü elinde bulunduran ve yönetime karşı güçlü özerkliğe sahipken, Kıta Avrupası ülkelerinde, devletin meslekler üzerindeki gücünün ve bürokratikleşmenin daha fazla oluşu mesleklerin profesyonelleşme sürecinin İngiliz ve Amerikan kültürlerindeki kadar hızlı ilerleyememesine sebep olmaktadır (Seçer, 2007).

Öğretmenliğin profesyonelleşme sürecine ilişkin en çok üzerinde durulan soru öğretmenliğin profesyonel meslek olup olmadığı, yani profesyonel meslek olma kriterlerini taşıyıp taşımadığı sorusudur. Bu konu uzun süredir tartışılan bir konu olmasına rağmen henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Langford (1978), öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup

olmadığı sorusuna kesin bir yanıt verilemeyeceğini belirtir. Bu sorunun kesin bir yanıt olmamasını şu nedenlerle açıklar: birincisi, öğretmenlik ya da başka bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak tanımlanıp tanımlanmayacağı zamana ve mekâna göre değişiklik göstereceği için genel bir yargıda bulunmak mümkün değildir. İkincisi, profesyonel mesleği belirleyen kriterler bir meslek gurubu için geçerli iken bir başka meslek grubu için profesyonelleşmeyi sağlayamayabilir. Üçüncüsü, kıdem, yaş, görev alanı gibi birçok faktör açısından ayrışan öğretmenlerin profesyonelleşme durumlarını belli standartlara göre değerlendirmek oldukça güçtür. Son olarak ise öğretmenlerin motivasyon düzeyi yada idealistlik gibi ölçülmesi zor ve kişiden kişiye değişebilecek faktörler nedeniyle güvenilir bir sonuca varmak mümkün gözükmemektedir (Langford, 1978).

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığına ilişkin kesin bir yanıt verilmesi mümkün olmasa da bu konuya ilişkin genel bir yargı mevcuttur. Etzioni (1969), meslekleri sınıflandırdığı analizinde öğretmenleri, hemşireler ve sosyal çalışmacılarla birlikte yarı-profesyonel meslek grubunda değerlendirmiş; bu mesleklerin profesyonel meslek olma kriterlerini tam anlamıyla gerçekleştiremediğini ancak gelişen, diğer bir deyişle profesyonelleşen meslekler olduğunu belirtmiştir.

Tıp ve hukuk gibi meslek alanları, profesyonel meslek tanımını tam olarak karşılamaktayken öğretmenlik literatürde çok sayıda kaynakta yarı profesyonel meslek sınıfına dahil edilmektedir (Eraut, 1994; Hoyle, 2001; Ingersoll & Merrill, 2011; Kelly, 1989; Ornstein ve diğerleri, 2010).

Eraut (1994) öğretmenliğin sayısal, ekonomik ve sosyal statü problemleriyle profesyonelleşme sürecini tamamlamakta zorlanmakta olduğunu belirtmektedir. Ayırt edici bir alan bilgisine sahip olamama, devlet kontrolünde olma, mesleki kararları almada bağımsız olamama öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelme sürecinin, hemen hemen tüm dünyada benzer bir gelişim gösterdiğini belirten Goodson ve Hargreaves (2002), statü, maaş, özerklik, özdenetim ve meslek öncesi eğitimin konularında istenen koşullara henüz ulaşamadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin kendi profesyonel kimlikleri ile ilgili yaşadığı kararsızlık da sahip oldukları orta sınıf statüyü kabullenmek mi yoksa çıkarlarını korumak için ortak stratejiler yürütmek mi gerektiğini bilememelerine yol açmaktadır (Goodson&Hargreaves, 2002).

Bakioğlu (2017) ise, öğretmenliğin profesyonelleşme sürecini uzman bilgi, özerklik, sorumluluk kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Öğretmenler, uzmanlaşmış bilgi birikimine belirli bir düzeyde özerkliğe ve görevin gerektirdiği sorumluluk bilincine sahip olduğu oranda mesleğin profesyonelleşmesine katkıda bulunacaktır.

Hoyle (2001), öğretmenliğin yirminci yüzyılda profesyonelleşme sürecinde önemli derecede yol katettiğini belirtmektedir. Üniversite ile bağların güçlendirilmesi, tüm alanlar için yükseköğrenim mezuniyet koşulunun getirilmesi, özerkliğin korunmasının sağlanması ve öğretmen kuruluşlarının karar almada etkinliğinin artması sağlanmıştır. Öğretmenliğin profesyonel meslek kriterlerini elde etmeye devam etmesine rağmen statüsü ve profesyonel bir meslek olup olmadığı günümüzde belirsizliğini korumaktadır.

Hoyle (2001), öğretmenliğin profesyonelleşme sürecinde elde ettiği kazanımlara karşın profesyonelleşmeme gibi bir tehlikeyle de karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Office [ILO]) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) 1966 yılına ait tavsiye raporunda, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak tanınmama eğiliminin, öğretmenliğin profesyonelleşmemesine sebep olduğu belirtilmektedir. Öğretmen eğitimi kurumlarına giriş koşullarının düşük oluşu, düşük nitelikli ya da alan dışı öğretmen çalıştırılması bu durumun göstergelerinden

bazılarıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin yetersiz çalışma koşulları çoğu ülkede yaygın bir sorunken bazı ülkelerde öğretmen eğitiminin niteliğinin tartışılır boyutta olması, öğretmenliğin düşük pedagojik bir hazırlık gerektirdiği ve düşük oranda program temelli değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği algısını uyandırmaktadır (ILO, 2012).

Ingersoll ve Merrill (2011), öğretmenliğin profesyonelleşme sürecini inceledikleri araştırmada öğretmenliğin profesyonel meslek olma kriterleri büyük çoğunlukla karşılamış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin profesyonelleşmesine yönelik uygulamaya koyulan ve planlanan çok sayıda reform vardır. Buna rağmen öğretmenlik yarı profesyonel meslek olarak nitelendirilmeye devam etmektedir.

Öğretimin, tıp ve hukuk gibi profesyonel bir meslek dalı haline gelmesi 20. Yüzyılın başlarında okulların yaygınlaşmasıyla hız kazanmıştır. Ancak öğretmenlik profesyonel bir meslekte olması beklenen bazı kilit özelliklere tam olarak sahip değildir. Bu özelliklerden bazıları; mesleğe giriş için belirlenmiş koşullar, mesleğe yeni başlayanlar için eğitim ve danışmanlık programları, mesleki gelişim desteği ve olanakları, uzmanlık, karar verme sürecinde yetki, maaş ve mesleki statü şeklinde özetlenebilir. Öğretmenlik belirtilen bu özellikleri yeterli derecede karşılayamadığı için yarı profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Ingersoll & Merrill, 2011).

Öğretmenliğin meslekleşme sürecini uzun bir süre geçmesine rağmen tamamlayamaması onun yarı profesyonel bir meslek olarak nitelenmesine sebep olmuştur. 1800'lü yılların ortalarında öğretmenlerin eğitimi kurumlarının açılmaya başlamasına rağmen, öğretmenliğin zorunlu lisans derecesi gerektiren bir meslek haline gelmesi 1970 yılına kadar mümkün olmamıştır (Kelly, 1989).

Öğretmenlik profesyonel mesleği tanımlayan özellikleri tam olarak barındıramadığı için yarı profesyonel ya da gelişmekte olan meslek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik özel alan bilgi ve beceri sahibi olma, giriş koşullarının sağlanması, karar almada yetkinlik,

yüksek prestij ve ekonomik durum koşullarında bulunan eksiklikleri dolayısıyla meslekleşme sürecinde hukuk yada tıp alanlarının gerisinde kalmıştır (Ornstein ve diğerleri, 2010).

Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenliğin geçmişte de toplumsal konumun çok iyi bir durumda olmadığını belirtmektedir; ancak son yirmi yılda dünyanın birçok bölgesinde, öğretmenlik hükümetlerin en çok üzerinde durduğu konulardan biri haline gelmeye başlamıştır. Başarılı eğitim reformlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmene yatırım yapma gereği duyulsa da gözden kaçırılan bir nokta vardır. Yapılacak yenilik ve iyileştirmelerin öğretmenler için olmaktan çok öğretmenler tarafından ya da öğretmenlerle birlikte yapılması gerekmektedir. Çünkü sınıfın kapıları kapandığında içerde kalacak olan ve eğitimin sağlayıcısı olacak olan öğretmendir. Öğretmenin sınıf içerisindeki gücü, diğer tüm otoritelerden hatta devlet başkanından bile daha büyüktür. Öğretmenliği geliştirmek için öğretmenlerin içinde buldukları koşulların geliştirilmesi gereklidir. Yatırımlar öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek üzerine yapılmalı yani öğretmenlerin mesleki birikimlerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Hargreaves&Fullan,2012).

A. Hargreaves (2000), öğretmenliğin profesyonelleşme sürecini dört tarihi dönemde ele alır: Birincisi profesyonellik öncesi dönemdir. Bu dönemde öğretmenlerden üstleri tarafından verilen emirleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretmenlik bir çeşit zanaatkarlıktır ve çok fazla teknik bilgi gerektirmez. Öğretmen eğitimi deneme yanılmaya ya da çıraklık eğitimine dayalıdır. İkinci dönem, özerk profesyonellik dönemidir. Bu dönemde de özerklik öğretmenliğin önemli bir bileşeni olarak görülür. Geleneksel yaklaşımlara karşı çıkılarak öğretmenin pedagojik bir özgürlüğe sahip olması sağlanır. 1960'lardan sonra öğretmenliğin ortaöğretim mezuniyeti gerektiren bir meslek haline gelmeye başlaması ve öğretmenlerin mesleki konularda özerklik kazanması bu döneme geçişte önem arz etmektedir. Üçüncü dönem olan ortak profesyonellik döneminde, ortak amaç geliştirmek, sorunlarla baş çıkmak, yapılan hızlı değişimlere ve reformlara etkili bir şekilde yanıt vermek için güçlü

profesyonel işbirliği ve meslek kültürünün oluşturulması ön plandadır. 1980'lerin ortalarında öğretmenler arasındaki iş birliği ve dayanışmanın artması bu dönemde etkili olmuştur.

Dördüncü dönem ise post-profesyonel dönemdir. Bu dönem, öğretmenliğin profesyonelleşmemesine neden olacak oluşumlara karşın, öğretmenlik mesleğinin ve mesleki öğrenmenin daha pozitif, ilkel, esnek ve daha kapsamlı post-modern yöntemlerle yeniden tanımlanmasının amaçlandığı dönemdir. Öğretmenlik mesleğinin post-modern çağı olan bu dönemde öğretmenlerin çalışmalarına daha fazla sayıda grubun müdahale etmesi söz konusu olmuştur (A. Hargreaves, 2000).

A. Hargreaves (2000), günümüzde öğretmenliğin post-modern dönemde olduğunu ancak gelişiminin çift kutupluluk gösterdiğini belirtmektedir. Bu çift kutupluluğu şöyle ifade etmektedir: Bir yandan yapılan eğitim reformları sağlanan koşullarla öğretmenliğin profesyonelleşme süreci desteklenirken diğer bir yandan öğretmenlerin üzerindeki ağır iş yükü ve yoğun baskı bu sürecin gelişimini baskılamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek kriterlerini taşıyıp taşımadığını inceleyen Hord ve Tobia (2012), toplumda duyulan saygı ve mesleğin önemli olduğu inancını artıran ücret koşulu dışında öğretmenliğin profesyonel mesleğin sahip olduğu özellikleri taşıdığını ileri sürmektedir. Hord ve Tobia'ya (2012) göre, öğretmenliğin profesyonelleşme sürecinin hız kazanması için üzerinde durulması gereken iki temel aktör vardır: öğretmenlerin hazırlık eğitiminin profesyonel meslek koşullarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlere profesyonel destek sağlanarak daha etkili ve verimli olmalarının sağlanması.

Sachs (2016), öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelmesini etkileyen yeni faktörler üzerinde durduğu araştırmasında standartlaştırılmış testlerden elde edilen performans göstergelerinin kullanımının yaygınlaşması ve artan hesap verilebilirlik olgusunun öğretmenliği daha muhafazakâr ve riskten kaçınan bir meslek haline getirdiğini ifade etmektedir. Bu durumun öğretmenliği kontrollü, diğer bir deyişle uysal meslek haline

getirdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin hükümet politikalarına karşı çıkmadan sadece bu politikaların pasif bir uygulayıcısı olmaları, yönetim açısından kolaylıklar sağlasa da sorgulamayan ve sınırlı özerkliğe sahip olan öğretmenler gelecek nesilleri yetiştirmekte yetersiz kalacaktır (Sachs, 2016).

Yakın geçmişte, öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelmesine yönelik dünyada önemli adımlar atılmıştır. Amerika’da kurulan Profesyonel Öğretme Standartları Ulusal Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]), öğretmen eğitimine yönelik çeşitli standartlar geliştirmiş ve bu standartlarla deneyimli öğretmenlerin kalitesini ve statüsünü geliştirmeyi amaçlamaktadır. İngiltere’de kurulan Öğretmen Yetiştirme Bürosu (Teacher Training Agency [TTA]) ve Eğitimde Standartlar Bürosu (Office of Standards in Education [OSE]) da öğretmen eğitimi gerekliliklerine ve nitelikli öğretmen statüsüne yönelik yeni düzenlemeler yapılmasını sağlamıştır. Avustralya ve Yeni Zelanda’da da 1990’lı yıllarda benzer uygulamalar yapılmıştır (Adıgüzel&Sağlam, 2009). Amerika’da 1990’ların sonlarına doğru, ulusal ve uluslararası düzeyde öğrenci başarısının öneminin artması hükümetlerin öğretmen yeterlilikleri üzerine daha çok eğilmelerine sebep olmuştur. Çoğu eyalette nitelikli öğretmenlerin işe alınmasını sağlamak için lisans koşulları artırılmıştır. No Child Left Behind (NCLB) uygulamasının bir parçası olarak federal hükümet yatırımı yapılan okullarda, öğretmenlerin 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren Yüksek Nitelikli Öğretmen (High Qualified Teachers [HQT]) standartlarını sağlamaları istemektedir. Bu politikanın amacı, öğretmen kalitesinin artırılması, nitelikli öğretmenlerin adil bir şekilde dağılımını sağlamaktır. Çünkü Amerika’da özellikle fakir bölgelerde nitelikli öğretmen oranı oldukça düşüktür (Lankford, Loeb, Mceachin&Wyckoff, 2014).

1999 yılından itibaren Amerika’da öğretmenlerin akademik yeterlilikleri ve öğretmenliğin cezbediciliği artmıştır. Bunda etkili olan faktör, NCLB, HQT gibi uygulamalar ve Teach For America gibi alternatif hazırlık programlarıdır (Lankford ve diğerleri, 2014).

Yapılan bu yeni düzenlemeler öğretmenliğin profesyonelleşmesine katkı sağlarken, birtakım olumsuz gelişmelere de sebep olmuştur. Amerika’da uygulanan standart testler öğretmenlerin yetkinliklerinin yazılı sınavlarla değerlendirilmesini ve belgelendirilmesini sağlarken, özellikle dezavantajlı bölgelerde nitelikli öğretmen ihtiyacını artırmış ve mesleğe yeni başlayan adayların çoğunluğunun belirlenen standartların altında olmasına sebep olmuştur (Goodson & Hargreaves, 2002).

Amerika’da gerçekleştirilen *No Child Left Behind, The Race to The Top* gibi eğitim reformları eğitimdeki başarının artırılmasına katkıda bulunsa da öğretmenlere yeterince söz hakkı vermekte yetersiz kalmıştır. Günümüzde Amerika’da sınıflarda teknolojik anlamda önemli gelişmeler yaşanmış, ancak öğretmenlerin dersliklerini, ders içeriklerini, öğretim faaliyetlerini düzenlemeleri konusundaki beklentileri karşılanamamıştır (Berry, 2010).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğunda izlenen gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de öğretmenliğin rolü ve profesyonelleşme süreci birtakım değişikliklere uğramıştır. Gür (2014), öğretmenlik mesleğinin yaşadığı değişimleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak açıklayan araştırmasında, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışındaki iş yükünün arttığını, öğretmenlere duyulan saygının azaldığını ve öğretmenlerin çalışmalarının veliler ve müfettişler tarafından daha çok sorgulanır hale geldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin eleştirinin odağı olmaları, motivasyonlarını kaybetmelerine yol açmakta ve bu durum da öğretmenlik mesleğinin geleceği için bir tehlike oluşturmaktadır.

### **2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü**

Öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak kullanılan “statü” kavramı ILO ve UNESCO’nun, *1966 Öğretmenlerin Durumuna İlişkin Tavsiye* adlı raporunda, öğretmenlerin hem görevlerinin önemine ve yeteneklerine verilen değer derecesine göre kendilerine toplumda tanınan konum, hem de çalışma koşulları, ücreti ve diğer mesleklere kıyasla yararlandıkları maddi avantajlar şeklinde ifade edilmektedir. Bu raporda insanlığın



gelişmesine ve eğitimin ilerlemesinde önemli bir role sahip olan öğretmene bu rolüyle orantılı statü sağlamanın gereğine vurgu yapılmaktadır. Çünkü öğretmenin statüsü bir anlamda eğitim sisteminin ne kadar sağlam olduğunun bir göstergesidir (Cameron, 2003).

Eğitimin toplum tarafından daha az ulaşılabilir olduğu zamanlarda öğretmenlik mesleğinin daha saygın ve daha yüksek statülü bir meslek olduğu düşünülmektedir (Giddens, 2001). Eğitimin kurumsallaşmaya başlaması, öğretmenlik mesleğinin gelişmesine ve çeşitli uzmanlık alanlarına bölünmesine yol açmıştır. Her dersin, o konuda özel uzmanlığa sahip öğretmenler tarafından verilmesi sağlanmıştır. Ancak değişen zaman, bilgi teknolojilerinin gelişimi ve bilgiye artık çok daha kolay ulaşılabilir olması, diğer çoğu meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de karakterini değiştirmeye başlamıştır. Öğrenciler tek bir tuşla çok sayıda bilgiye daha hızlı ve daha kolay ulaşabilmeye başlayınca bir zamanlar tek bilgi kaynağı olan öğretmenin rolü de aşınmaya başlamıştır. Hardy, 1997 yılındaki araştırmasında öğretmenliğin artık öğretim işinden çok, bir çeşit yarı zamanlı ebeveynlik, danışmanlık yada disipline eden, destekleyen, cesaretlendiren kimse rolüne büründüğünü belirtmiştir.

Literatürde yaygın görüş öğretmenliğin mesleki ve sosyal statüsünün düşük olduğu yönündedir (Barber & Mourshed, 2007; Hall & Langton, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Macbeath, 2012; Symeonidis, 2015). Öğretmenliğin statüsüne yönelik kapsamlı bir literatür taraması yapan Monteiro (2015), öğretmenliğin statüsünü düşüren faktörleri maddeler halinde sıralamıştır :

- Mesleğe girişin kolay olarak görülmesi ve mesleğe kabul, eğitim, değerlendirme kriterini taşıyamaması
- Aynı eğitim geçmişine sahip mesleklere göre ücretinin düşük olması.
- Politik boyutundan dolayı özerkliğinin düşük olması
- Meslekle ilgili temel faktörlerin çalışanlar tarafından kontrol edilememesi

- Uygulama seviyelerinin genellikle istenilen ve hatta kabul edilebilir seviyenin altında olması
- Öğretmenlerin genellikle, indirgeyici, haksız ve motive etmeyen bir değerlendirmeye tabi tutulması
- Öğretmenliğin bir uzmanlık gerektirmeyen devlet memurluğu olarak görülmesi
- Sayıları oldukça fazladır ve işe alımda sosyal temel in yüksek olmaması
- Çoğunlukla kadınların bulunduğu bir meslek olması
- Çalıştıkları müşterilerin küçükler olması
- Genellikle mesleki ilerleme için uyarıcı bir faktör olmaması
- Herkesin aşına olduğu, gizemli olmayan ve herkesin yakınlık kurabildiği bir meslek olması
- Yetersiz ve düşük çalışma koşulları
- İş yerlerinin rahat ve elit olmaması
- Kalabalık ve heterojen sınıflar
- Kaynak yetersizliği
- Gittikçe büyüyen ve genişletilen programlar
- Aşırı iş yükü
- Eski bilgisiz ve kibirli eğitimci imajının etkisini sürdürmesi
- Toplumla iç içe olmaları daha ayrıntılı incelenebilmelerini ve olumsuzlukların daha çok görülebilmemesine sebep olmaktadır.
- Öğretim işinin herkes tarafından yapılabileceği düşüncesi vardır.

Ayrıca öğretmenliğin düşük bir statü değerlendirmesine tabi tutulmasına sebep olan

diğer etkenler Monteiro (2015) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okuldan duydukları hoşnutsuzluk,
- Okul reformlarının hızlandırılmış ritmi,

- Öğrencilerin ve bazen anne babaların saldırganlığı,
- İkincil meslek olarak seçilmesi ve yarı zamanlı uygulanabilmesi,
- Okul ve öğretmenlik mesleğinin tek bilgi olma rolünü kaybetmesi.

Hoyle (2008) öğretmenlerin idareci olduklarında daha yüksek statüye sahip olamayacağını ileri sürmektedir. İdarecilik bir meslek olarak tanımlanmadığı için farklı bir statüye sahip olması pek mümkün değildir. Üstelik veli ve öğretmen arasındaki nitelikli ilişkiler öğretmenin idareciden daha yüksek prestij kazanmasına sebep olabilmektedir.

Gelişen teknoloji, değişen yaşam standartları ve koşullar öğretmenliğin statüsünün değişmesine yol açmıştır. Bu nedenle öğretmenliğin statüsündeki gelişimi dünya ve Türkiye ölçeğinde incelemek faydalı olacaktır.

**2.3.1.Dünya’da öğretmenliğin statüsünün gelişimi.** Öğretmenliğin statüsünün, dünyadaki gelişimi ülkeler bazında farklı gelişmelerden etkilense de genel algı 1960’lardan sonra gerilediği yönündedir. Yapılan çok sayıda araştırma sonucu da göstermektedir öğretmenlik ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda geçmişte sahip olduğu değeri yitirmektedir. (Bell, 1988; Cunningham, 1992; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Freedman, Lipson & Hargreaves, 2008; Judge, 1995).

Bell, 1988’de İngiltere’de yayınladığı raporda on yıl öncesine kıyasla ailelerin öğretmenlere daha az saygı duyduklarını, öğrencilerin de öğretmenlere karşı daha saygısız davrandıklarını belirtmektedir. Öğrenci ve velilerin öğretmene olan tutumu, toplumun da meslek hakkındaki genel yargısı hakkında ipucu vermektedir. Öğretmenliğin yüceltildiği ve değerli görüldüğü toplumlarda, öğretmen saygın bir bireydir. Böyle toplumlarda öğretmenin fikir ve söylemlerine önem verilir.

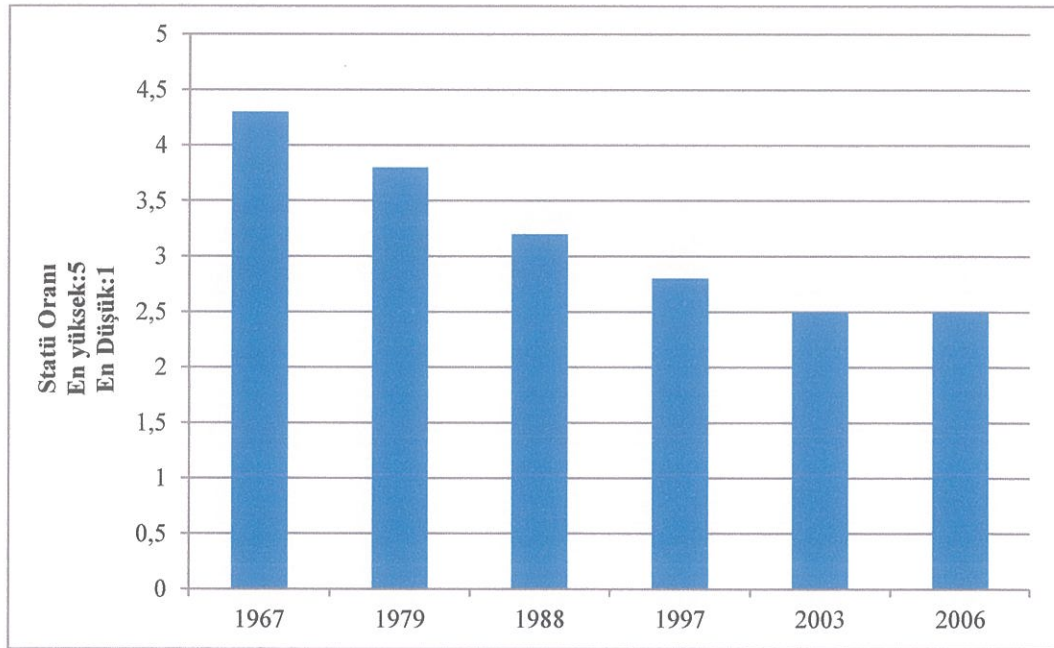
Cunningham, 1950-1990 yılları arasındaki öğretmenin basındaki imajını incelediği araştırmasında, bu kırk yıllık periyot içerisinde öğretmenlerin statü, düşük maaş ve sayısal

sorunlarının yinelenildiğini görmüştür(1992). Hükümet tarafından bu sorunların çözülmesine yönelik birçok adım atılsa da tamamen ortadan kaldıracak köklü bir değişiklik olmamıştır.

Cambridge ve Leicester Üniversitelerinden akademisyenlerin oluşturduğu bir komisyon tarafından İngiltere’de öğretmenlerin statülerini belirlemeye yönelik yapılan 4 yıllık bir araştırmanın verilerine göre öğretmenliğin statüsünün 1960’lardan itibaren gerilemekte olduğu konusunda öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları (eğitim asistanları, yöneticiler, veliler) hemfikirdir. Araştırmaya göre, bu duruma eğitim reformlarının olumsuz etkileri, merkezi değerlendirme yöntemleri, ortak öğretim programı uygulamalarının öğretmenin özerkliğini yitirmesine sebep olması ve medyadaki olumsuz öğretmen imajı neden olmaktadır (Hargreaves ve diğerleri, 2007).

### Grafik 1

#### *Yıllara Göre Öğretmenlerin Statülerine Yönelik Algıları*



Kaynak: Hargreaves ve diğerleri, 2007.

Grafikte 1960’lı yıllardan sonra öğretmenlerin statülerine yönelik algılarında belirgin bir düşüş yaşandığı gözlemlenmektedir. Freedman ve diğerlerine (2008) göre bu düşüşün sebebi, İkinci Dünya Savaşından sonra hızla artan okullaşma oranıyla artan öğretmen

ihtiyacına yönelik hızlı ve niteliksiz öğretmen yetiştirme politikalarının izlenmesidir. Bu politikalar, öğretmen yetiştiren kurumlarda yoğunluğa, başvuru kriterlerinin düşmesine ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin kalitesinin bozulmasına sebep olmuştur. Böylelikle öğretmenlik nitelikli gençler tarafından daha az tercih edilen ikincil bir meslek konumuna gelmiştir (Freedman ve diğerleri, 2008).

Judge (1995) tarafından yapılan bir araştırma da 1963-1993 yılları arasında Fransa, İngiltere ve Amerika'daki öğretmen imajı değerlendirilmiştir. Bu 30 yıllık periyotta İngiltere'de öğretmenler geleneklerin koruyucusu olma rollerini bırakıp değişimin ajanlığı misyonunu üstlenirken; Fransa'da bilginin aktarıcısı olmaktan, öğretimde rehber olma rolüne geçiş yapılmıştır. Amerika'da ise bu periyotta öğretmenin rol ve imajında büyük bir değişim gözlemlenmemiştir. Her ne kadar 1970'lerde yaşanan Sputnik şokundaki başarısızlığın sebebi olarak öğretmenlerin yetersizliği öne sürülse de, Amerika'nın çok kültürlü yapısı içinde öğretmen her zaman hoş görülme, yakın ve sevecen bir duruşa sahip olmuştur (Judge, 1995). Waller da öğretmenliğin daha geçmişteki durumuna yönelik, 1930'larda okullaşmanın yaygınlaşmadığı zamanlarda, Amerika'da öğretmenliğin kutsal ve ayrıcalıklı bir statüye sahip olduğunu belirtmiştir (akt. Pajak, 2012).

Dünya genelinde 1960'lardan sonra öğretmenliğin statüsünde yaşanan gerilemenin, bazı ülkelerde yapılan başarılı eğitim reformları ve iyileştirmelerle durdurulduğu ya da yavaşlatıldığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenliğin statüsüne yönelik genel yargıya rağmen öğretmenliğin statüsünün geliştiği hata oldukça yüksek olduğu ülkeler de vardır.

Amerika'da uygulamaya geçirilen RESPECT (Recognizing Educational Success, Professional Excellence and Collaborative Teaching) programı ile eşitlikçi ve dünya ile rekabet eden bir öğrenci başarısı hedeflenirken, öğretmenlik mesleğinin en önemli ve saygın mesleklerden biri haline gelmesi isteniyor. Bunu sağlamak için de mesleğe üst düzey

mezunları çekilmesi, profesyonel bir süreklilik oluşturulması ve başarı için olanaklar yaratılması sağlanıyor (Macbeath, Frost, O'Donovan, Sapsed & Swaffield, 2012).

Finlandiya, Japonya ve Tayvan'da öğretmenler yüksek statüye sahiptir. Gelir düzeyinin, statünün garantisi olduğu düşünülmesine rağmen bu ülkelerde statüyü etkileyen önemli faktörlerden biri öğretmenliğe girenlerin akademik nitelikleridir (L. Hargreaves, 2009).

Tayvan'da, hükümetin 1994'ten beri izlediği eğitim politikalarının ve gerçekleştirilen başarılı reformların öğretmenlerin yüksek statüye sahip olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca geleneksel Çin kültürünün hâkim olduğu bu coğrafyada öğretmen hem yaşamak için gerekli olan bilgi ve becerinin aktarıcısı bir bilge hem de öğrencilere model olan bir ahlak figürüdür. Geleneksel Çin kültürüne göre öğretmen doğru yola insanlığı ulaştıracak tek kişidir. Geçmişten gelen bu geleneğin öğretmene olan bakış açısının ve yüksek statünün belirlenmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Fwu & Wang, 2002).

Tayvan'daki öğretmenlerin sosyal statülerini Birleşik Krallık ve Amerika ile karşılaştıran bir araştırma, öğretmen açığının ve sirkülasyonunun batıda öğretmenlerin statüsünü ve niteliğini düşüren önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Hwang, Chang & Kuo, 2007).

Bu sorunun çözümü için öne sürülen stratejik yaklaşımlar öğretmenleri nitelik açısından ayırtmaktadır. Bir yandan akreditasyon çalışmaları titizlikle yürütülürken bir yandan öğretmen açığını kapatmak için hızlı ya da geçici öğretmen bulma çabası yeterli eğitimi almamış niteliği düşük öğretmenlerin boş kadroları doldurmasına sebep olmaktadır.

İngiltere'deki Nitelikli Öğretmen Statüsü standartları ve Amerika'daki Ulusal Öğretmen Sınavı (National Teachers Examination) gibi uygulamalar bir yandan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak statülerinin yükselmesini sağlarken; bir yandan da bu uygulamalar öğretmenleri isteksizliğe sürüklemekte ve bu standartların elde edilememesi

öğretmen açığına sebep olmaktadır. Açığı hızlı çözümlerle kapatmak zorunda olan okul yönetimleri niteliği daha düşük olan ya da yeterli eğitimi almamış öğretmenleri işe almaktadır (Hwang, Chang & Kuo, 2007).

İspanya’da öğretmenlerin statüsü üzerine yapılan bir araştırma öğretmenlerin statüsünün düşük değil, orta-yüksek seviyede olduğunu ve son yıllarda düşmediğini aynı kaldığını göstermiştir (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014).

Finlandiya, Singapur ve İngiltere’de öğretmenliğin sosyal statüsünde gözlemlenen büyük değişimlerden söz eden Schleicher (2011), statünün sadece kültüre ait statik bir özellik olmadığını belirtmektedir. Öğretmen eğitiminde izlenen geleneksel olmayan modeller, öğretmen seçiminde ders anlatımı, plan hazırlama ve mülakat gibi uygulamalara yer verilmesi, yapılan atamalarda hizmet yılı önceliğinden vazgeçilerek deneyimsiz öğretmenlerin dezavantajlı okullara gönderilmesinden kaçınılması ve öğretmenlikte deneyim ve nitelikten çok öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, coşku, bağlılık gibi özelliklere önem verilmesi, bu değişimde etkili olan faktörlerdir.

Finlandiya’da öğretmen statüsü, çok az mesleğin sahip olduğu yüksek bir düzeydedir. Sınıfta öğretmenin sahip olduğu özerklik, giriş koşullarının yükseltilmesi ve mesleki koşulların iyileştirilmesi bunda etkili olmuştur. 1980’lerde, hesap verilebilirlik sistemi yeniden düzenlenmiş, mesleğe hazırlık eğitiminde sorumluluk bilincinin oluşturulması, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılığın artırılmasına önem verilmiştir. Öğretmenler mesleğe kabul edildikten sonra hem uygulayıcı hem de araştırmacı olarak yüksek lisans tezi hazırlamak zorundadırlar (Schleicher, 2011).

Çin de, 2010-2020 eğitim planı çerçevesinde, öğretmenlerin ekonomik kalkınmadaki rollerini vurgulayarak sosyal statülerini güçlendirmeyi hedeflemektedir (Schleicher, 2011).

Goodman’ın 1955 yılına ait Avustralya’daki öğretmenlerin statüsünü araştıran çalışmasına göre öğretmenler o dönemde de düşük statüye sahiptirler. Tıp ve hukuk gibi

profesyonel meslek statüsüne sahip değildirler ve toplumda öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Öğretmenler öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanınmasının sosyal statülerini artıracığını düşünmektedir.

Güney Afrika'da öğretmenlerin statülerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırma öğretmen yetiştirmede uygulamaya konulan yeni standartlar ve etik kurallarının belirlenmesi öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelmesine katkıda bulunmuştur. Ancak öğretmenlere tanınan sınırlı özerklik, yetersiz profesyonel destek, düşük prestij ve göreceli olarak düşük maaşlar öğretmenlerin statülerini düşürmektedir (De Wet, 2016).

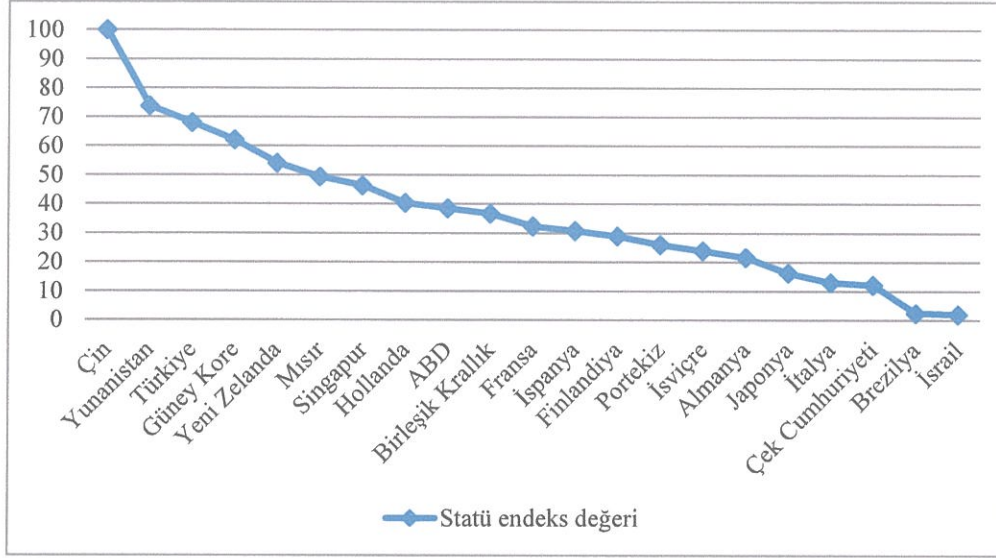
Nijerya'da 400 öğretmene uygulanan öğretmen tutum anketine göre öğretmenlerin maaşlarının düşük olması ve ödenmesinin gecikmesi, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları, yetersiz çalışma koşulları statülerinin düşmesine sebep olmaktadır (Osunde&Izevbigie, 2006).

Cohen (2013) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin düşük statüye sahip olmalarının hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde ortak bir sorun olduğunu göstermiştir. Amerika'da uygulanan standart testler öğretmenlerin moralini bozmakta, entelektüel yeterliliklerini gölgede bırakmakta ve değerlerini düşürmektedir. Ayrıca hükümetin öğretim programlarına yoğun müdahalesi öğretmenlerin özerkliklerini etkileyerek statülerinin düşük algılanmasına sebep olmaktadır (Cohen, 2013).

2013'te yayınlanan *Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi (Global Teacher Status Index)* raporu, 21 ülkede öğretmenlerin sahip olduğu statüyü karşılaştıran veriler sunmaktadır (Grafik 2). Araştırmaya katılan ülkeler arasında en yüksek statüye sahip olan öğretmenler Çin'de, en düşük statüye sahip öğretmenler ise İsrail'dedir. Yunanistan, Türkiye, Güney Kore ve Mısır'da da öğretmen statüsü iyi bir konumda iken Birleşik Krallık ve Amerika bu endeksin ortalarında yer almaktadır (Varkey Gems Foundation, 2013).



Grafik 2

*Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması*

Kaynak: Varkey Gems Foundation, 2013.

Grafiğe göre Türkiye'den hemen sonra Güney Kore'nin geldiği görülmektedir. Güney Kore son çeyrek yüzyılda ekonomide yaptığı atılımlarla adını duyuran bir ülke olmasının yanı sıra öğretmenlerin çalışma koşulları, gelir düzeyleri ve mesleki özerklikleri gibi konularda da önemli gelişmeler kaydetmiştir (Gönülaçar, 2016). Güney Kore'yi endeksteeki sıralamaya taşıyan faktörün bu gelişmeler olduğu düşünülürse Türkiye'de diğer ülkelere kıyasla öğretmenliğin mesleki koşullarının daha iyi algılandığı sonucuna varılabilir.

2013 Küresel Statü Endeksi raporuna göre Çin'de anne-babaların % 50'si çocuklarının öğretmen olmasını desteklemekteyken, bu oran İsrail'de % 8 civarındadır. Güney Kore ve Türkiye'de de bu oranlar, nispeten yüksek olmasına karşın İsrail, Portekiz, Brezilya ve Japonya'da oldukça düşük düzeydedir. Diğer taraftan, öğrencilerin öğretmenlerine saygı gösterme oranı ise Ortadoğu ve Asya ile karşılaştırıldığında Avrupa'da, daha düşüktür (Varkey Gems Foundation, 2013). Avrupa'da daha yaygın olarak uygulanan post-modern eğitim yaklaşımlarının geleneksel öğretmen modeli anlayışını değiştirerek bir anlamda

eğitimdeki rolünü zayıflatmakta olduğu söylenebilir. Bu durum Avrupa’da öğrencilerin öğretmenlere duyduğu saygının azalmasında etkili olabilir.

Mesleki statünün uluslararası düzeyde birbiriyle uyumlu sonuçlar vereceğini öne süren Treiman, 1977 yılında ILO’nun, 1968 ISCO (International Standard Classification of Occupations [ISCO-68]) sınıflandırma sistemine dayanan SIOPS’u geliştirmiştir. Ganzeboom ve Treiman (1996) tarafından yapılan bir araştırma, Treiman tarafından geliştirilen SIOPS, Ganzeboom, De Graaf ve Treiman tarafından 1992’de geliştirilen ISEI ve Goldthorpe ve arkadaşları tarafından geliştirilen EGP (Erikson, Goldthorpe, Portocarero) verilerini ortak bir tabloda inceleme imkânı sağlamaktadır. Tabloya göre öğretmenliğin statüsü orta düzeydedir.

ILO tarafından 2007 yılında güncellenen sınıflandırma olan ISCO-08’de farklı olarak mesleki eğitim öğretmenleri eklenmiş ve daha önce Teknisyenler ve yardımcı profesyoneller grubunda yer alan tüm eğitim personeli Profesyonel meslekler grubuna dâhil edilmiştir. Aynı zamanda müzik resim ve dil gibi branşlar da sınıflandırmada yer almıştır. Bu durum öğretmenliğin profesyonel bir meslek haline gelme sürecinde gelişme kaydettiğini göstermektedir (ILO, 2012). ILO tarafından yenilenen ISCO-08 verilerine göre Ganzeboom ve Treiman tarafından geliştirilen SIOPS ve ISEI verileri de güncellenmiştir (Ganzeboom, 2010).

Statüyü üç boyutta ele alan Hoyle de, bu boyutların küresel anlamda değişkenlik gösterdiğini öne sürmektedir. Prestij, öğretmenlik mesleğinin çoğu zaman mücadele etmek zorunda olduğu problemken statüsünün uzun vadede gelişmekte olan ülkelerde gelişmiş ülkelere oranla daha çok yükselebileceğini belirten Hoyle, saygınlığın ise müşteri odaklı profesyonelleşme ile sağlanacağını ileri sürmektedir. Ancak artan saygınlık mutlaka artan prestije yol açmaz: Bazı Asya ve Afrika ülkelerinde öğretim rolüne yüksek saygınlık tanınırken, bu ülkelerdeki prestij sıralamaları dünyadaki genel hiyerarşiden farklı değildir (Hoyle, 2008).

**2.3.2. Türkiye’de öğretmenliğin statüsünün gelişimi.** Türkiye’nin kuruluş yıllarında sürdürülen Osmanlı geleneği ve devletçi yapısından dolayı öğretmenlik mesleğinin diğer meslekler arasında saygın bir konumda olduğu düşünülmektedir (Erden,2005). Cumhuriyetin kuruluşuyla oluşan yeni rejimi halka benimsetme gereği, öğretmenlere yurdun dört bir köşesine giderek halkı eğitime misyonunu yüklemiştir. O yıllarda gelişen bu koşullar, öğretmenlerin köydeki tek aydın olması, bilginin kolay elde edilememesi, lise ve üniversite mezunlarının azlığı öğretmenin toplumda önemli bir role sahip olmasına katkıda bulunmuştur. Ancak gelişen teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal bu rolü zayıflatmaya başlamıştır. 1950’lere kadar neredeyse tek bilgi ve öğrenme kaynağı okul ve öğretmenken, çok partili hayata geçişle basın özgürlüğü, dernek kurma, örgütleşmede getirilen serbestlikler ve okul dışındaki bilgi kaynaklarının sayısının artması ile öğretmen toplumdaki önemini yitirmeye başlamıştır. Bu toplumsal değişim kırsal kesimde çalışan öğretmeni de önemli ölçüde etkilemiştir. 1970 yılında Devlet Planlama Teşkilatının yaptığı “Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması” öğretmenin köyde tek aydın olma niteliğini ve köylünün bir problemi olduğunda danıştığı kişi olma rolünü kaybettiğini göstermiştir (Özdemir, Yalın & Sezgin, 2004).

Dünyada yaşanan ekonomik gelişmeler Türkiye’yi de etkilemiştir. Liberal ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin düşmesi de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde gerilemeye sebep olmuştur (Özyurt, 1999).

Ünsal ve Bağçeci (2016), Türkiye’de öğretmenlerin statülerinin ve sosyal imajlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanmaması, devletin eğitim politikası ve öğretmene verdiği değer, ekonomik koşullar, öğrenci ve velilerin ilgisizliği, mevcut ve atanmayı bekleyen öğretmen sayısı Türkiye’deki olumsuz etkenlerken öğretmenler mesleğin kutsal olarak görülmesi ve 90’lı yıllardan sonra maaşlardaki artışın olumlu etkide bulunduğunu belirtmişlerdir (Ünsal & Bağçeci, 2016).

Ünsal, Ağçam ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre ise, Türkiye’de, öğretmenler mesleki itibarlarını ve güvenilirliklerini kaybetme eğilimindedirler. Sosyologların görüşüne göre öğretmenlik kazanç garantisi, tatil süresi ve mesleki memnuniyet açısından olumlu olarak algılanırken düşük itibar, düşük mesleki nitelik ve tükenmişlik boyutu açısından olumsuz algılanan bir meslektir.

Hızlı okullaşma oranı ve yeterli öğretmen olmaması hükümetleri öğretmen açığını doldurmak için farklı uygulamalara yöneltmiştir. 1990'larda mevcut öğretmen ihtiyacını kapatmak için, mezuniyet alanlarına bakmaksızın çok sayıda insan sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Sadece 1998 yılında, eğitim fakültesi mezunu olmayan 41 bin kişi sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Başkan, 2001). Bu tür atamalar, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğu ve hiç bir şey olamayan öğretmen olur düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Ünsal ve diğerleri, 2017).

**2.3.3.Öğretmenliğin statüsünün diğer mesleklerle karşılaştırılması.** Mesleklerin statülerinin karşılaştırılması üzerine yapılan araştırmalar, meslekler arasındaki hiyerarşinin farklı kültür, yönetim biçimi ve gelişmişlik düzeyine sahip olsalar da çoğu toplumda zaman içinde benzer gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur (Hoyle, 2001). Öğretmenlik mesleğinin statüsü, onun bu hiyerarşide ait olduğu konumu ifade etmektedir (Fwu & Wang, 2010).

Öğretmenler, görev alanları bakımından okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim olmak üzere üç kademe şeklinde gruplandırıldığında, orta öğretimde görev yapan öğretmenlere yönelik statü algısının diğer kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Cameron, 2003; Hoyle, 2001). Ancak öğretmenliğin statüsünü diğer mesleklerle karşılaştırırken bu üç grup bir bütün olarak ifade edilecektir.

Genel olarak çoğu ülkede doktorluk ve hakimlik gibi meslekler, meslekler hiyerarşisi içerisinde ilk sıralarda yer almaktadır (Fwu & Wang, 2010; Hall & Langton, 2006). Hoyle, öğretmenlerin tıp, hukuk ya da mimarlık gibi başlıca mesleklerden daha düşük ama kamu

hizmet sektöründe olan hemşirelik, polislik gibi mesleklerden daha yüksek statüye sahip olduklarını belirtmektedir (akt. Rice, 2005).

Hargreaves ve diğerlerinin 2003 ve 2006 yıllarında karşılaştırmalı olarak öğretmenliğin statüsünü inceledikleri araştırmada, 2003 yılında öğretmenlerden kendi mesleklerini muhasebeci, doktor, kütüphaneci, polis memuru, hemşire, sosyal çalışmacı, web tasarımcısı ,avukat, yönetim danışmanı, cerrah, veteriner ve savcının bulunduğu 13 meslek içerisinde puanlamaları istenmiştir. Elde edilen sonuca göre öğretmenlik, kütüphaneci, sosyal çalışmacı ve hemşirenin üzerinde sondan dördüncü sıraya yerleşmiştir. 2006 yılında öğretmenliğin statüsünün küçük bir oranda yükseldiği görülmekle beraber cerrah, avukat ve doktor sıralamada sürekli başta yer almaktadır (Hargreaves ve diğerleri 2007).

Türkiye'nin de içinde olduğu 21 ülke ölçeğinde 1000 katılımcı ile yapılan *2013 Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi* araştırmasında öğretmenliğin statüsü yükseköğretim mezuniyeti gerektiren 14 meslek içerisinde değerlendirilmiş ve değerlendirme sonucunda öğretmenliğin 7.sırada olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ülkelerin üçte ikisinde öğretmenliğin statüsü en çok sosyal çalışmacıların mesleki statüsüne yakın olarak görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Brezilya, Fransa ve Türkiye'de insanlar, öğretmenlerin mesleki statüsünü kütüphaneciler ile aynı düzeyde tutarken, Çin'de, öğretmenler statü açısından doktorların statüsüne yakın konumda görülmektedir (Varkey Gems Foundation, 2013).

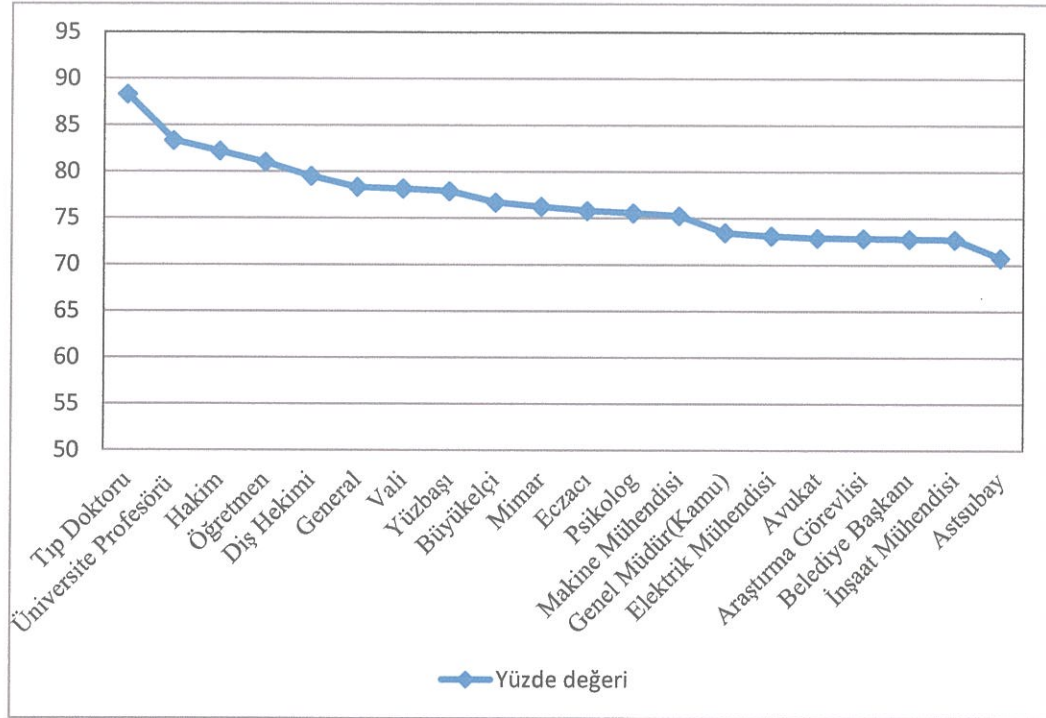
Öğretmenlik için daha pozitif sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Gallup tarafından yapılan *Honesty/Ethics in Professions* adlı araştırma raporu, en dürüst ve etik mesleklerden oluşan bir listede kamuoyunun öğretmenleri hemşire ve askeri subayların ardından üçüncü sırada gördüğü sonucuna varmıştır. Ankete göre öğretmenlere duyulan güven, doktor ve hukukçulardan daha yüksektir (Gallup, b.t.). Öğretmene duyulan güvenin

yüksek olması, toplumdaki konumunun da çoğu ülkede yüksek statülü olarak tanımlanan mesleklerden daha yüksek olmasında etkili labilir.

2008 yılında gerçekleştirilen *Harris* anketine göre ise katılımcıların %52'si öğretmenliğin oldukça prestijli bir meslek olduğunu düşünmektedir. Anket aynı zamanda yüksek maaş ve ünün prestij getirmediğini ortaya koymaktadır. Kazancı çok yüksek olmayan itfaiyeci, hemşire, öğretmen ve polis memurunun saygınlığı, yüksek kazancı olan aktör ve borsacıya göre daha yüksektir. 23 meslek arasında itfaiyeciler en prestijli meslek olarak bulunmuştur (akt. Ornstein ve diğerleri, 2010).

Türkiye'deki yaygın görüş de öğretmenliğin ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik gibi gelir düzeyi yüksek meslek kategorileri ile kıyaslandığında statüsü düşük bir meslek olduğu yönündedir (Gönülaçar, 2016). Ancak bunun aksini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji bölümü tarafından yapılan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) destekli bir araştırmada 32 ilden 2500 kişi ile yapılan anket sonucunda meslek itibar sıralaması oluşturulmuş ve bu sıralamada öğretmenler, diş hekimi, general ve valinin yukarısında dördüncü sırada yer almıştır (Sunar, 2015)(Grafik 3). Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de itibarlı bir meslek olarak tanımlandığı bu araştırma sonucuna göre, öğretmen toplumun gözünde vali, büyükelçi gibi üst düzey bürokratların da üzerinde bir konumda görülmektedir. Bu sonucun, mesleklere atfedilen değer hangi faktörlerden etkilendiğinin toplumdaki topluma değişebileceğini göstermektedir.

Grafik 3

*Meslek İtibar Sıralaması*

Kaynak: Sunar, 2015.

#### 2.3.4. Öğretmenliğin statüsünü etkileyen faktörler. Öğretmenliğin statüsü üzerine

yapılan araştırmalar çeşitli faktörlerin etkisinden söz etmektedir. Bu faktörleri mesleki faktörler ve meslek dışı faktörler olarak iki grupta incelemek mümkündür (Ataunal, 2003; Aydın, Demir & Erdemli, 2015; Barber & Mourshed, 2007; Bek, 2007; Cameron, 2003; Gökırmak, 2006; Guerriero, 2017; Hall & Langton, 2006; L. Hargreaves, 2009; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Higginson, 1996; Hoyle, 2001; ILO, 2016; Ingersoll & Merrill, 2011; Monteiro, 2015; Musgreave, 2017; OECD, 2005; Özoğlu, 2010; Özoğlu, Gür, Bekir & Altunoğlu, 2013; Özpolat, 2002; Rice, 2005; Symeonidis, 2015; World Bank, 2012; Varkey Gems Foundation, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik & Kurt, 2016 ):

Mesleki faktörler,

- Mesleği tercih etme ve terk etme oranları,
- Öğretmenlerin yetiştirilmesi,

- İstihdam politikaları,
- Mesleğe kabul koşulları,
- Öğretmenlerin gelir düzeyi,
- Kariyer olanakları ve mesleki gelişim,
- Motivasyon ve ödüllendirme,
- Çalışma koşulları,
- Mesleki özerklik ve karar alma mekanizmalarına katılım,
- Meslek örgütleri,
- Öğrencilerin yaşı,
- Öğretmenlikte kadın yoğunluğu;
- Meslek dışı faktörler,
- Mesleğin sosyal işlevi ve toplumun öğretmenliğe bakış açısı,
- Öğretmenliğin değişen rolü,
- Öğretmenlerin toplumsal kökenleri,
- Öğretmenin medyadaki imajı.

#### ***2.3.4.1. Öğretmenliğin statüsünü etkileyen mesleki faktörler.***

*2.3.4.1.1. Mesleği tercih etme ve terk etme oranları.* Başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, öğretmenlerin yüksek statüye sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu yüksek statü o ülkede, öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin niteliğinde ve mesleği terk etme oranlarında görülür. Nitelikli ve çok sayıda genç tarafından tercih edilen bir meslek olma ya da mesleği terk etme oranlarının düşük olması yine statüyü artıran bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Barber ve Mourshed bunu ‘kendini besleyen bir döngü’ şeklinde betimlemektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükselmesi, daha çok yetenekli insanın öğretmen olmasını sağlayacak ve bu da statüyü daha çok yükseltecektir. Tam tersine öğretmenliğin düşük statüye sahip olmasıysa, mesleğe başvuranların daha düşük profilli,



olmasına neden olarak öğretmenliğin statüsünü daha da düşürecektir (Barber&Mourshed, 2007).

Statünün yüksek olduğu mesleklere daha çok kişi yönelir ve bunlar arasından en yetenekli olan adaylar seçilir (Özoğlu, 2010; Özoğlu ve diğerleri, 2013). Ancak öğretmenlik mesleğinin yetenekli gençler için cezbedici bir meslek olması yönünde birtakım sıkıntılar mevcuttur. Nitekim Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü bazen de İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatının (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]), 2005 yılında etkili öğretmenlerin istihdamı ve görevde kalmalarının sağlanmasına yönelik 25 ülke anketine dayalı olarak yayınladığı raporda, öğretmenliğin statüsünün yıllar içinde düşmekte olduğu düşüncesinin mesleğe yetenekli gençlerin başvurmasını engellediği ortaya koyulmuştur (OECD, 2005). Benzer durum ülkemiz için de geçerlidir. Bununla ilgili olarak öğretmenlik mesleğinin ne derece yetenekli adaylar tarafından tercih edildiğini gözlemek için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından her yıl düzenlenen üniversiteye giriş sınavı verilerine bakmak faydalı olacaktır. Üniversiteye giriş sınavı, elbette yetenekli gençleri belirlemede tek ve yeterli ölçüt değildir; ancak sınavdan yüksek puan alan adayların öncelikli olarak hangi bölümleri tercih ettiği o bölümlerin değeri hakkında bilgi vericidir. Sınav sonuçlarına göre tercih edilen üniversite bölümlerine başvuran adayların sıralaması, bu bölümlerin öğrenci yetiştirdiği mesleklerin toplumda ne derece değerli görüldüğünü gösterebilmektedir. ÖSYM tarafından yayınlanan 2017 yılı verilerine göre, sınavdan en yüksek puanları alan öğrenciler öncelikli olarak, tıp, mühendislik, diş hekimliği, hukuk gibi bölümleri seçerken öğretmenlik bölümlerini tercih eden adaylar genel olarak yukarıda sıralanan bölümlerden daha düşük puanlara sahiptir (ÖSYM, 2017). Gelişmiş ülkelerin çoğunda da üniversitelerin yer aldığı bölgeler, yerleşilen branş yada üniversitelerin sağladığı imkanlara göre puanlar çeşitlilik gösterse de genel tablo değişmemektedir. İngiltere ve Amerika'da gerçekleştirilen önemli reformlara rağmen, başarılı lise mezunlarının

öğretmenlik mesleğini tercih etme oranının düşük olduğu göze çarpmaktadır (L. Hargreaves, 2009).

Çoğu ülkede eğitime yönelik yapılan yatırımlar hükümet programlarında ön planda olmasına rağmen yetenekli gençlerin öğretmenliğe yönelmesinde hala yeterli gelişmeler sağlanamamaktadır. Bu durum ortaya atılan politikalarla uygulanan politikalar arasında ciddi bir boşluk olduğunu göstermektedir (Higginson, 1996).

Öğretmenlik mesleğini tercih etme oranlarını etkileyen faktörlerden biri de ailelerin çocuklarını öğretmen olmaları konusunda ne derece desteklediğidir. Varkey Gems Vakfı tarafından hazırlanan *Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi* raporuna göre araştırmaya katılan ülkeler arasında en çok Çin’de aileler çocuklarını öğretmen olması için desteklerken; Türkiye, Güney Kore ve Yunanistan’dan sonra dördüncü sırada yer almaktadır (Varkey Gems Foundation, 2013). Yani Türkiye’de aileler öğretmen olmaları için çocuklarını desteklemektedirler. Bu açıdan elde edilen bu sonuç sevindiricidir. Ancak bu sonucun diğer araştırmalar tarafından da teyit edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenliğin statüsü hakkında genel bir fikir veren bir diğer faktör de öğretmenlik mesleğini terk etme oranıdır. Özpolat (2002) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 50,9 ‘u, branş öğretmenlerinin ise %59’u daha yüksek maaşlı bir iş bulsalar öğretmenlik mesleğini bırakacaklarını belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin mesleği terk etme eğiliminin sınıf öğretmenlerinden yüksek olmasının sebebi saygınlık beklentilerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olmasıdır. Buna göre, çeşitli sıkıntıların öğretmenliği terk etme eğilimini artırdığını söylemek mümkündür.

Türkiye’de mesleği terk etme oranları genel olarak düşük olmakla beraber gelişmiş ülkelerde bu, önemli bir sorun haline gelmiştir (Özoğlu ve diğerleri, 2013). İngiltere’de Kamuoyu Görüşü Sektörü - Uluslararası Pazar ve Fikir Araştırma Enstitüsü (Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur- Market and Opinion Research International [Ipsos-

MORI]) tarafından yapılan bir araştırma beş yıl içinde her üç öğretmenden birinin beş yıl içinde mesleği terk edeceklerinin beklendiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası mesleğe başladıkları zamanki moral ve motivasyonlarını kaybettiklerini, üçte biri ise tekrar şansı olsa öğretmenlik mesleğini tercih etmeyeceklerini belirtmiştir (Ipsos-MORI, 2003).

ABD’de de öğretmenlerin mesleği terk etme oranı giderek artmaktadır. 1988 ve 2008 yılları arasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleği terk etme oranı % 9,8’den % 13,1’e yükselerek %34’lük bir artış göstermiştir (Ingersoll, Merrill & Stuckey, 2014). Bu durum öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmadıklarının bir göstergesidir.

Mesleklerinden memnun olmayan öğretmenler farklı iş seçeneklerine yönelmekte, bu pozisyonları elde edebilen yetenekli öğretmenler mesleği bırakmakta ve geride daha düşük nitelikli öğretmenler kalmaktadır (Higginson, 1996).

Mesleği terk etmenin yanı sıra, öğretmenlerin yeterli derecede desteklenmemesi, toplumda düşük saygınlığa sahip olmaları, iletişim eksiklikleri devamsızlık sorununa da yol açmaktadır. Chapman gelişmekte olan ülkelerde, öğretmenlerin hemen hemen bir iş yılının yarısına yakın süre devamsızlık yaptıklarını belirtmektedir (akt. Higginson, 1996).

Tüm bu olumsuz verilere rağmen öğretmenin statüsünün doktorla eşdeğer olduğu Finlandiya’da ise durum çok farklıdır. Öğretmenlik mesleğini tercih edenler, mesleğe girişlerinden itibaren kendilerini araştırma ve geliştirme sürecine dâhil olur, mesleği terk etmekten ziyade daha çok meslekte ilerlemeyi ister ve mesleğin gelişimine de katkıda bulunurlar. Bu sayede öğretmenlik rağbet gören ve mesleğe kabul edilenlerin şanslı görüldüğü bir meslek haline gelmiştir (Sahlberg, 2011). Bu durum Finlandiya’nın eğitim sistemini de olumlu etkilediği aşikârdır. Son yıllarda Finlandiya’nın eğitimdeki başarılarında öğretmenlerin oldukça önemli bir yeri olduğu açıktır.

2.3.4.1.2. *Öğretmenlerin yetiştirilmesi.* Öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesi, verilen eğitimin kalitesi, öğretmen niteliğini ve mesleğin statüsünü belirleyen önemli ölçütlerden biridir (Guerriero, 2017; Gül, 2015; ILO, 2016; Özoğlu ve diğerleri, 2013). Öğretmen olmak için ilk adım olan hizmet öncesi eğitim, öğretmenliğin statüsünün tanınması noktasında, akademisyenler, politikacılar, iş dünyası liderleri, eğitimciler, kamuoyu ve medyanın eleştiri odaklarından birisidir. Öğretmen eğitiminin kalitesi öğretmenin vereceği eğitimin de kalitesini etkileyeceğinden, eğitim sisteminde ortaya çıkan bir sorunda gözlerin çevrileceği ilk noktalardan biri de öğretmen eğitimi olmaktadır (Cameron, 2003). Bu eğitim, öğretmenin sınıfa getirdiği bilgi ve becerileri etkilerken aynı zamanda bireylerin öğretmen olma kararını ve mesleğin statüsünü etkiler (World Bank, 2012). Yetersiz ve düşük nitelikli meslek öncesi eğitim, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına ve mesleğin onlar için hayal kırıklığı yaratan bir rutine dönüşmesine yol açmaktadır (Higginson, 1996).

Öğretmen eğitiminin geçmişine baktığımızda, öğretmenliğin statüsünü ve profesyonelleşme sürecini etkileyen önemli aşamaların kaydedilmiş olduğu görülmektedir. Bu aşamalardan ilkinin öğretmen yetiştiren kurumların kuruluşu olduğu söylenebilir. Avrupa’da öğretmen yetiştiren ilk kurum 1684-1685’de Fransa’da açılırken (Yüksel, 2011), ülkemizde ilk öğretmen okulu 1848’de açılmıştır (Akyüz, 2013).

İkinci önemli aşama ise öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesidir. Türkiye’de öğretmen eğitimi 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) gözetim ve denetiminde yapılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile, “öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” hükmü getirilmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiği öngörülmüştür (Akyüz, 2003). 1982’de öğretmen

yetiştirme Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı olan üniversitelere devredilmiştir (Yüksel, 2011).

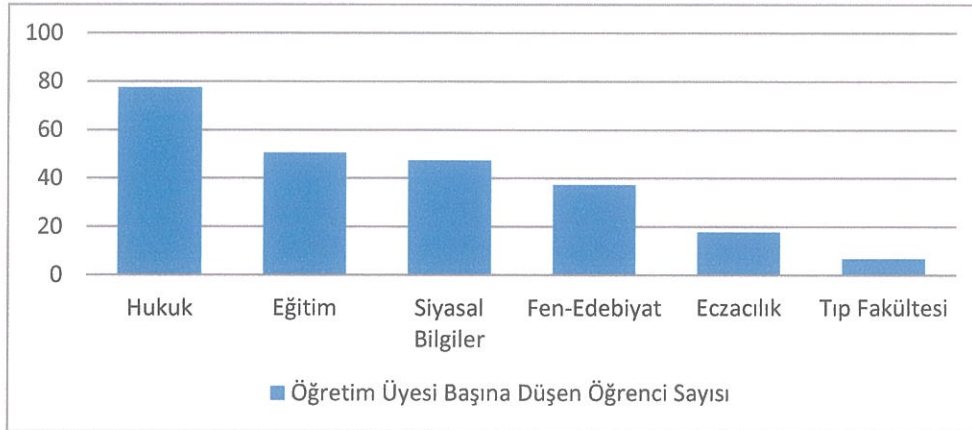
Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan çoğu ülkede öğretmen eğitiminin en az lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir (Abazaoğlu, 2014; Uygun, Ergen & Öztürk, 2011). Hatta gelişmiş ülkelerin bir kısmında özellikle ortaöğretim alan öğretmenleri için tezli veya tezsiz yüksek lisans yapma zorunluluğu bulunmaktadır (Yüksel, 2011).

Öğretmen yetiştirmede her ne kadar öğrenim süresi uzatılmış ve fakülte düzeyine getirilerek bir standart oluşturulsa da bu gelişmelerin nitelikli öğretmen yetiştirme için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Lisans eğitimi koşulunun günümüzde birçok meslek grubu için sağlanması ve öğretmenliğin aynı eğitim düzeyi gerektiren bazı meslek gruplarına göre daha düşük statüye sahip olması (Özoğlu ve diğerleri, 2013), öğretmenlik eğitiminin niteliğinin de sorgulanması gerektiğini akla getirmektedir. Öyle ki, öğretmenlerin yüksek statüye sahip olduğu Finlandiya'da tüm öğretmenlik alanları için yüksek lisansın zorunlu olmasının yanı sıra (Aras&Sözen, 2012), eğitimde teori ve uygulamanın bir bütünlük sağlamasıyla öğretmenlere nitelikli bir hazırlık eğitimi verilmesi ön plandadır (Ekinci & Öter, 2010).

Türkiye'de öğretmen eğitiminin niteliği, eğitim fakültelerinin fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretim elemanı eksikliği gibi faktörlerden etkilenmektedir (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, diğer fakültelerin çoğuna oranla eğitim fakültelerinde oldukça yüksektir (Grafik 4).

#### Grafik 4

##### *Farklı Fakültelerde Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2016-2017)*



Kaynak: YÖK, 2017.

2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinde de öğretmen yetiştirme sürecinin niteliği üzerinde durulmaktadır. Niteliğin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi veren kurumların fiziki-beşeri koşullarının ve öğretim görevlisi başına düşen öğrenci sayısının iyileştirilmesi, bunların yanı sıra mevcut programların yapılandırılması ve üniversite ile MEB arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB-ÖYGGM, 2017)

Öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen niteliğini belirleyen önemli bir unsur olduğu için mesleğin profesyonelleşmesi sürecinde de önem arz etmektedir. Mesleği icra edenlerin alanında uzman ve gerekli donanımına sahip olmaları onlara duyulan güveni ve saygıyı artıracaktır.

*2.3.4.1.3.İstihdam politikaları.* Poppleton (1999), hükümet politikalarının öğretmen istihdam biçimlerini belirleyerek, öğretmenlerin iş memnuniyetini ve dolaylı olarak sosyal statülerini önemli oranda etkilediğini belirtmektedir. Türkiye, Japonya ve Almanya gibi ülkelerde öğretmenler yaygın olarak ömür boyu iş güvencesine sahip memur statüsünde istihdam edilirken, İngiltere ve ABD'de öğretmenlerin yerel yönetimler veya okul tarafından özel sektör çalışanlarına benzer şekilde sözleşmeli statüde istihdam edilmesi yaygındır (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Bu ikinci biçimde istihdam edilen öğretmenlerin toplumsal

statülerinin daha düşük olduğu bilinmektedir (Fwu & Wang, 2010). Çünkü devamlı statüde istihdam edilmek, iş güvencesi sağlayacağından toplumda öğretmenlik mesleğinin cazibesini artırmaktadır (World Bank, 2012).

Türkiye’de devlet memuru statüsünde öğretmen olarak istihdam edilmenin önkoşulu merkezi sınav sonucunda başarı elde etmektir. Ancak geçmişe bakıldığında 1983 yılına kadar öğretmen seçimi için herhangi bir sınav yapılmadığı görülür. Çünkü bazı dönemlerde ihtiyacı karşılayacak sayıda öğretmen bulunamamış ve öğretmenlerin istihdamı için gerekli nitelikler henüz ortaya konulamamıştır (Güven, 2010). Ancak eğitim fakültesi mezunlarının sayısının artmasıyla bir seçme sınavı yapma gerekliliği ortaya çıkmış ve 1985’te, ‘Öğretmen Yeterlik Sınavı’ uygulamaya konulmuştur. Ancak öğretmen niteliklerini yeterli ölçüde ölçememesi ve öğretmen yetiştiren veya yetiştirmeyen tüm fakülte mezunlarının sınava tabi tutulması nedeniyle eleştirilerin odağı haline gelmiştir (Değirmencioğlu, 1990; Gönülaçar, 2016). 1991’de son olarak uygulanan bu sınav, sınava katılan tüm öğretmenlerin atanmasına rağmen öğretmen açığının doldurulamamasının ardından 1992’de kaldırılmıştır (Küçükahmet, 1993).

Günümüzde geçerliliğini koruyan ve devlet okullarına öğretmen olarak atanmada ön koşul olan ‘ Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’ çeşitli değişiklikler geçirmesine rağmen 2002 yılından beri yapılmaktadır (Deryakulu, 2011; ÖSYM, 2002). 2013 yılından itibaren de MEB’in talebi üzerine, “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” kapsamında KPSS Eğitim Bilimleri Testinin sonuçlarına ek olarak öğretmenlerin alan bilgilerinin de ölçülmesi amacı ile ‘Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)’ yapılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) alanlarında ÖABT uygulanmaya devam edilmektedir (ÖSYM, 2012). 2015 yılında, KPSS ve ÖABT puanlarına göre atanan öğretmenlerin, 1 yıl

boyunca aday öğretmen olarak görev yapması ve bu süre boyunca 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/sözlü sınava tabi tutulması kararlaştırılmıştır. Süreçleri başarıyla tamamlayan aday öğretmenlerin ise 1 yıl sonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapacağı ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama, 2015). 2016 yılında atanan öğretmenlerin göreve başlamadan altı aylık süre ile işe başlama eğitimi almalarına karar verilmiş (MEB, 2016a), ancak daha sonra değişikliğe gidilerek bu eğitimleri derse de girerek eş zamanlı olarak almalarına karar verilmiştir (MEB, 2016b). Ayrıca KPSS'deki puan üstünlüğüne ek olarak öğretmenlerin mülakata da tabi tutularak atanması ve göreve başladıkları bölgede ilk yılı adaylık olmak üzere 4 yıl sözleşmeli olarak 2 yıl ise kadrolu olarak çalışmakla yükümlü olacağı kararlaştırılmıştır (MEB, 2016b). Görüldüğü gibi öğretmen atama sürecinde yapılan sınavlarda sıklıkla değişiklik yapılması söz konusudur. Bu sınavlar her ne kadar istihdam sürecine toplumsal bir meşruiyet kazandırsa da farklı alanlarda farklı puanlarla atama yapılması öğretmenlikte asgari bir standart oluşturulmadığını göstermektedir. Aynı zamanda, fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik pedagojik formasyon programına ilişkin kararların da sıklıkla değişmesi, yine bir standart yakalanamadığının göstergesidir (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Yapılan mülakatlarda açık ve şeffaf olunamaması, atamada kesin bir takvim olmayışı ve hükümetin izlediği belirsiz politikalar öğretmenliğin statüsüne zarar vermektedir (Dönmez, 2017).

Ayrıca bu sınavlara olan yoğun talep ve talebi karşılayacak kadar öğretmen ihtiyacının olmaması atanamayan öğretmen sorununu doğurmaktadır. Özellikle son yıllarda atanamayan öğretmen sorunu kamuoyunda geniş yer bulmakta, bu durum da öğretmenliğin toplum nezdindeki imajını zedelemektedir (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Bu sorun temelde eğitim fakültelerinin kontenjanlarının öğretmen ihtiyacıyla uyumlu olmaması ve kontenjanların öğretmen ihtiyacını dikkate almadan artırılmasından kaynaklanmaktadır (Eşme, 2015). Aşağıdaki grafikte eğitim fakülteleri kontenjanlarına yer verilmiştir (Grafik 5). Burada

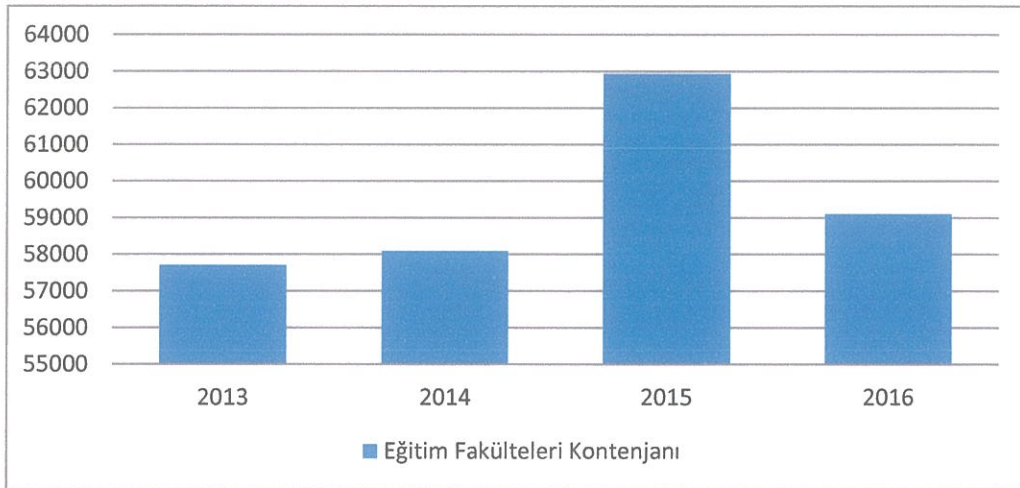


öğretmenlik bölümünü kazanan her yıl değişen sayılarda öğrenci olduğu görülmektedir.

Ortalama dört yıl sonra mezun olacak olan bu öğrenciler, mevcut bekleyen mezunlarla aynı sınava girerek atanmayı bekleyecektir. Atanamayanlar geride yığınlar oluşturacaktır. Çizilen bu tablo öğretmenliğin statüsünü sarsmaktadır. Öğretmenliğe ilgi duyan yetenekli ve istekli öğrenciler, ileride atanamayacakları ve işsiz kalacakları endişesi ile öğretmenlik bölümlerini büyük ihtimalle tercih etmeyecektir.

### Grafik 5

#### *Yıllara Göre Eğitim Fakülteleri Kontenjanları (2013-2016)*



Kaynak: YÖK, 2014; 2015; 2016; 2017.

2017 yılında yürürlüğe giren 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinde yer alan amaçlardan biri nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin istihdamını sağlamaktır (MEB-ÖYGGM, 2017). Ancak geçmişte de mevcut öğretmen açığını kapatmak için hızlı ve geçici çözümler üretme yoluna gidilmiştir. 1960'lı yıllarda yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler ve ABD'den gelen barış gönüllüleri; 1970'li yıllarda ise mektupla yetiştirilen öğretmenler ve hızlandırılmış programla yetiştirilen öğretmenler bunlara örnek olarak verilebilir (Akyüz, 2013; C. Öztürk, 1996; Koçer, 1983). 1996 yılında ise, çeşitli fakülte ve yüksek okul mezunu on binlerce kişi, öğretmenlik formasyonuna sahip olup olmamasına bakılmaksızın sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Akyüz, 2013). Bu yöntemler,

Türkiye’de öğretmenleri nitelik açısından ayırtmış ve öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olduğu düşüncesini pekiştirmiştir.

Öğretmen istihdamı ile ilgili sorunlardan bir başkası da kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki öğretmen sirkülasyonudur. Bunun en önemli nedeni tecrübeli öğretmenlerin bu bölgelere gitmek istememesi ve zorunlu hizmet nedeniyle gidenlerin ise bu görevleri biter bitmez tayin istemeleridir (Gönülaçar, 2016). MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının (MEB-SGB) 2016 yılı verilerine göre eğitim öğretim sınıfında yer alan yaklaşık 927 bin kadronun 41.957’si boştur. Bu açığın daha çok Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde olması ve bu bölgelerdeki yoğun öğretmen sirkülasyonunun oluşturduğu sorunları çözümlenmek amacıyla 2017 yılında yapılacak ilk atamalarda bu bölgelere yoğunluk verilerek sözleşmeli statüye geçilmesi kararlaştırılmıştır (MEB-SGB, 2017).

MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenler 657 sayılı devlet memurları kanununun 4. Maddesine göre kadrolu, sözleşmeli ve ders ücreti karşılığında çalıştırılmaktadır (Devlet Memurları Kanunu, MEB, 1965). Kanunda belirtildiği gibi, Türkiye’de kadrolu ve sözleşmeli statü dışında, ücret karşılığında da öğretmen çalıştırılmaktadır. Bu yöntem mevcut öğretmen açığının hızlı ve geçici yöntemlerle kapatılması ve eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için başvurulan bir yöntemdir. Dünyada da Asya, Afrika ve Latin Amerika ülkelerinde bu yöntem sıklıkla başvurulduğu görülmektedir (Fyfe, 2007). Ücret karşılığında çalıştırılan öğretmenler çoğunlukla yeterli niteliklere sahip değildir ve dezavantajlı bölgelerde daha çok görevlendirilmektedirler. Türk Eğitim Sendikasının (2017) verilerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında ücretli statüde çalıştırılan öğretmen sayısı toplam 63829’dur ve bunun 27409’u eğitim fakültesi mezunu iken diğerleri ön lisans mezunu ya da alan dışı görevlendirmelerdir.

Avrupa’daki öğretmenlerin çoğunlukla sözleşmeli statüde çalıştırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul veya yerel birimler tarafından işe alınması eğilimi yüksekken işe alımda

yarışma sınavları yapılma oranı düşüktür (European Commission- Eurydice, 2013). Ancak Avrupa’da sözleşmeli öğretmenlik, sürekli statü ve geçici statü olmak üzere farklı görevlendirme biçimlerini barındırmaktadır. Ülkeden ülkeye değişmekle birlikte geçici statüde çalıştırılan öğretmenler sürekli statüdeki öğretmenlerden daha düşük bir ücret karşılığında çalıştırılmakta ve yeterli nitelikleri çoğunlukla taşımamaktadırlar (Bayram, 2009; Burns & Darling-Hammond, 2014).

*2.3.4.1.4. Mesleğe kabul koşulları.* Mesleğe kabul koşulları öğretmenliğin statüsünü etkileyen etmenlerden biridir (Guerriero, 2017). Mesleğe kabulde belirlenen koşullar, hangi nitelikteki adayların mesleğe kabul edileceğini belirleyerek mesleki standartların oluşmasına katkıda bulunur. Çok seçici kriterler, en yeteneklilerin mesleğe kabul edilmesini sağlayarak mesleğin toplumsal statüsünü yükseltir. Bununla birlikte, daha az seçici kriterler, sosyokültürel açıdan çeşitlilik içeren bir havuz oluşturulmasını ve öğretmen açığının giderilmesini sağlar. Önemli olan ihtiyaç oranında çeşitliliğe sahip olan bir havuz oluşturulurken, yetenekli adaylar için de öğretmenliğin cezbediciliğini yitirmemesini sağlamaktır (World Bank, 2012).

Öğretmenliğe kabul biçimi Finlandiya’da Türkiye’den farklı olarak üniversiteye kabul aşamasında şekillenmektedir. Öğretmen olmaya karar veren bir lise mezunu, Türkiye’dekine benzer bir yükseköğretime geçiş sınavının ardından 3 aşamalı ikinci bir sınava daha tabi tutulmaktadır. Birinci aşama, yazılı sınavda bilgi seviyesi, ikinci aşama olan mülakatta kişilik ve mesleğe uygunluk test edilmekte; son olarak da adaydan örnek bir ders anlatımı ya da grup tartışması yapması istenmektedir. Tüm bu eleme sonucunda ise katılımcıların yalnızca %10 u öğretmen yetiştirme programına kabul edilmektedir (Eraslan, 2009). Öğretmenlik programından mezun olanlar için de tecrübeli öğretmenlerin desteği ile etkili bir rehberlik hizmeti sağlanmaktadır (Çelik, 2012).

Öğretmenliğe kabul için Türkiye'dekine benzer bir yarışma sınavı, Brezilya, Fransa, Kore, Meksika, Yunanistan, Lüksemburg ve İspanya gibi ülkelerde öğretmen adaylarına uygulanmaktadır. Yunanistan'da ise yarışma sınavına ek olarak öğretmen adayları için bir lisans edinmek zorunludur. Lüksemburg'da ise, adaylar, okul öncesi ve ilköğretim kademeleri için yarışma sınavının haricinde üç ulusal dildeki standart bir dil testinden geçmek zorundadırlar (Altıntaş & Yeşiltepe, 2016).

Japonya'da öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için öncelikle genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren ve yılda üç defa yapılan bir yeterlik sınavını geçmelidir. Bu sınavı geçen adaylar, ayrıca mülakat ve uygulama sınavına da tabi tutulmakta, bu sınavlarda başarılı olan adaylar, stajyerlik dönemine alınmakta ve altı aylık bu süreyi tamamlayanlar kamu görevlisi hakkını kazanıp asil öğretmen olarak atanmaktadırlar (Altıntaş & Yeşiltepe, 2016).

Almanya'da, öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmenliğe atanabilmeleri için, alan bilgisi sınavını geçmeleri gerekir. Bu sınavın ardından stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilen öğretmenler iki yıl süren stajyerlik eğitiminin ardından meslek bilgisini ölçen ikinci bir sınava tabi tutulurlar. Bu sınavı geçen öğretmenler ihtiyaç doğrultusunda atanırlar (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmenliğin yüksek statüye sahip olduğu toplumlarda öğretmenlerin akademik nitelikleri de yüksektir. Çünkü öğretmenliğe kabul edilenler eğitim sistemindeki en başarılı çeyrekte gelirler (L. Hargreaves, 2009). Fwu ve Wang'a (2002) göre Tayvan'da ortaöğretim mezunlarının yalnızca %10'luk bir kısmı öğretmenliğe kabul edilir ve oldukça zorlu bir giriş sınavından geçmeleri gerekir. Öğretmenler aynı eğitimi almış diğer meslek sahiplerinden %25 daha fazla maaş alırlar ve 50 yaşında emekli olabilme hakkına sahiptirler.

*2.3.4.1.5. Öğretmenlerin gelir düzeyi.* Mesleki statü dendiğinde akla ilk gelenlerden biri o mesleğin ekonomik durumudur (Aydın ve diğerleri, 2015; Guerriero, 2017; Hall & Langton, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Ingersoll & Merrill, 2011; Özoğlu ve diğerleri,

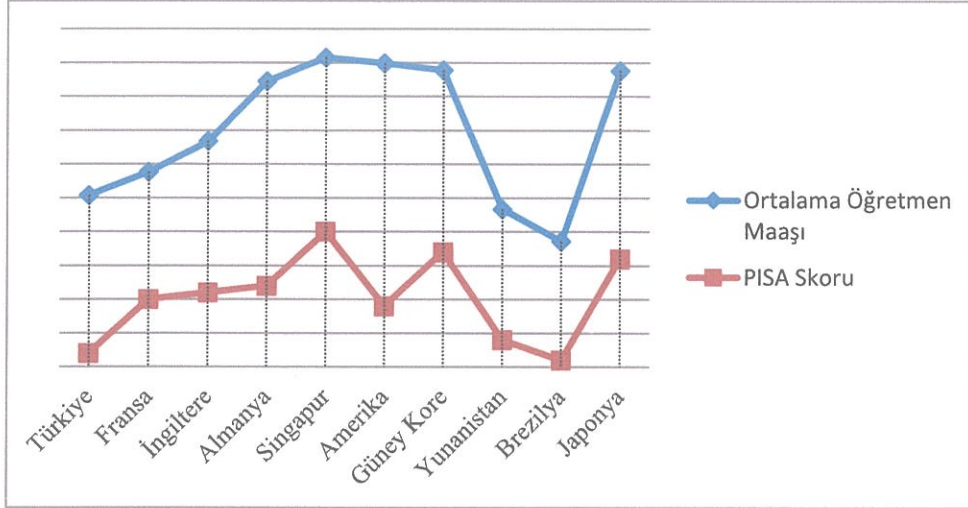
2013; Symeonidis, 2015; Varkey Gems Foundation, 2013). Ekonomik getirisi yüksek olan mesleklerin yüksek itibar gördüğü ve öncelikli olarak tercih edildiği düşünülmektedir. Ancak bu yaygın görüşün aksine yüksek maaşlar her zaman yüksek statünün garantisi değildir (L. Hargreaves, 2009). Sahlberg (2011) Finlandiya’da öğretmenliği tercih edenlerin yetenekli ve motivasyonu yüksek gençler olmasına rağmen öğretmen maaşlarının ulusal maaş ortalamasından ve OECD öğretmen maaşı ortalamasından çok az bir miktar yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Gelir düzeyi başarıyı artıran ve statüyü yükselten tek etmen olmamasına rağmen yine de etkisi öğretmenliği tercih edenlerin niteliğinde, öğretmenlerin motivasyonu ve kendilerine işe adanma düzeylerinde ve nihayetinde öğrenci başarısında etkisi gösteren bir faktördür. *2013 Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi*’ne göre, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin satın alma gücü paritesine göre maaşları ile bu ülkelerdeki öğrencilerin PISA skorları arasındaki ilişki incelenmiş ve diğerlerine oranla daha yüksek maaş alan ülkelerin kısmen daha yüksek skorlar elde ettiği görülmüştür (Grafik 6). Grafiğe bakıldığında diğerlerine göre daha kazançlı olan Japonya, Singapur ve Güney Kore’de PISA skorları da yüksek görünmektedir. Ancak şunu da göz önünde bulundurmak gerekir ki, bu durumu tek bir değişkene göre açıklamak yeterli değildir. Bu ülkelerin başarısını etkileyen başka çok sayıda faktörden söz edilebilir.

Grafik 6

2013 Yılı OECD Ülkelerinde PISA Skorları İle Öğretmenin Satın Alma Gücüne

Dönüştürülmüş Yıllık Maaşı Arasındaki İlişki - (ABD Doları)



Kaynak: Varkey Gems Foundation, 2013.

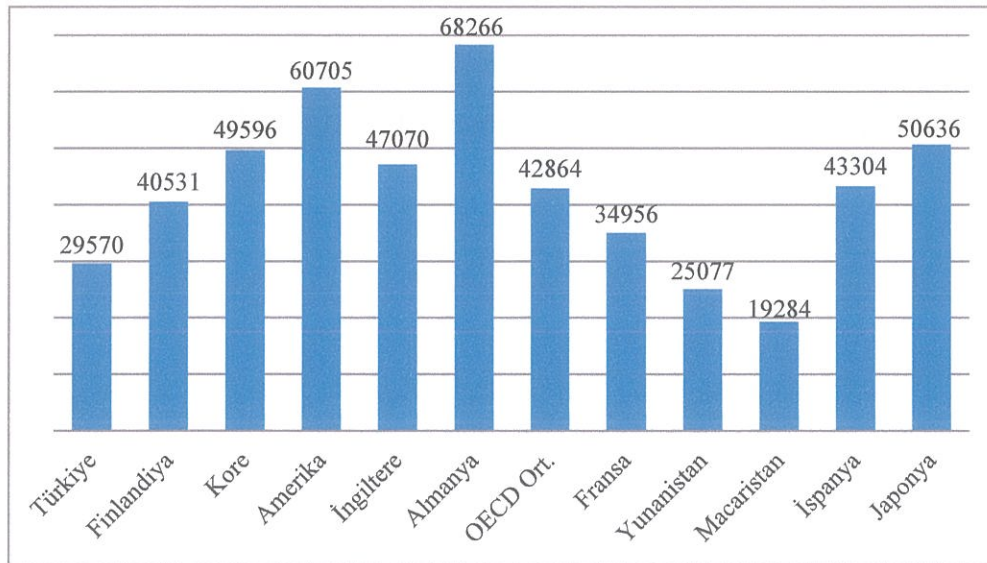
Öğretmen maaşları çoğu ülkede genel olarak görev yapılan eğitim kademesi yükseldikçe yükselmektedir. Bir lise öğretmenin aldığı maaş ortaokul öğretmeninden, ortaokul öğretmenin aldığı maaş da ilkokul öğretmeninden fazladır (OECD, 2017). Bu durum Musgrave'in (2017) öğretmenliğin statüsünün de öğrencilerin yaşının artması ve öğretilen konunun zorlaşması ile yükseldiği görüşünü desteklemektedir. Ancak Türkiye'de öğretmen maaşları görev yapılan kademeye göre değişmemektedir (OECD, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin sosyo-ekonomik koşulları görev yaptıkları kademeye göre değişmemekle birlikte, statüleri arasında da belirgin bir farklılık olmadığı görüşüne varılabilir.

Öğretmen maaşlarının ülkeler arasındaki farklılıklarını incelemek de öğretmenlerin hangi ülkelerde refah düzeyinin ve statüsünün yüksek olduğu hakkında fikir verebilir. Öğretmen maaşlarını karşılaştırmak, eğitime ayrılan bütçenin genellikle kamu harcamalarının en büyük payı oluşturması açısından bilgi verici olmasının yanı sıra öğretmenlerin mesleği tercih etme ve terk etme oranlarını etkileyen bir faktör olması açısından önemlidir (Özoğlu ve diğerleri, 2013).

2015 yılı verilerine göre, OECD ülkelerinin satın alma paritesine göre 15 yıllık bir ilkökul öğretmeninin maaşının ortalama 42.864 ABD doları olduğu görülmektedir. Türkiye ise bu ortalamanın altında kalmakta ve 15 yıllık bir öğretmenin satın alma gücü 29.570 ABD Doları değerinde olmaktadır (Grafik 7). Grafiğe göre en yüksek alım gücüne sahip öğretmenlerin Almanya’da olduğu görülmektedir. Ancak Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmenlerin diğer ülkelere oranla daha yüksek statüye sahip olduğu bilinmesine rağmen (L. Hargreaves, 2009; Sahlberg, 2011), Almanya’ya oranla daha düşük alım gücüne sahiptirler. Yine de bu ülkelerde öğretmenler belli bir standardın üzerinde gelir düzeyine sahiptirler. Türkiye’de ise öğretmenler çoğunlukla geçim sıkıntısı çekmekte ve öğretmenlerin bir kısmı ek iş yapmak durumunda kalmaktadır (Özpolat, 2002). Genel olarak öğretmenler aldıkları ücretten memnun değildirler (Yurdakul ve diğerleri, 2016).

#### Grafik 7

*2015 Yılı OECD Ülkelerinde 15 Yıllık Bir İlkokul Öğretmeninin Satın Alma Gücüne Dönüştürülmüş Yıllık Maaşı (ABD Doları)*



Kaynak: OECD, 2017.

Satın alma gücü standardı ile ifade edilen en yüksek maaşlar genelde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin asgari maaşlarının iki katıdır ve çoğunlukla maaş artışı deneyim yılı

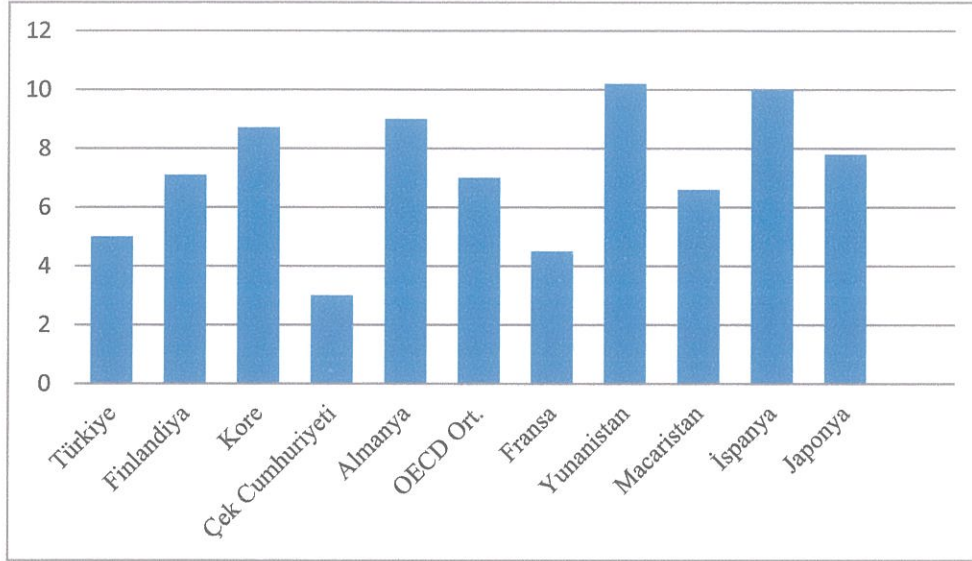
ile doğru orantılıdır. Çek Cumhuriyeti ve Türkiye gibi ülkelerde ilköğretim öğretmenleri mesleki kariyerleri boyunca maaşlarında yaklaşık %20 lik bir artış alırlar ve bunu elde etmek için 25 ila 35 yıllık deneyim sahibi olmaları gerekir. Diğer taraftan, Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), en yüksek maaş asgari maaştan %70 ila %90 daha fazladır ve öğretmenler en yüksek maaşı 10 ila 15 yıl deneyim sonrasında almaya hak kazanırlar. Maaş artışı, öğretmenlerin motivasyonunu artıran bir etkidir. Bu nedenle de maaş artışının kaç yıl çalıştığından çok performansa dayalı olduğu ülkelerde mesleği terk etme oranı daha düşüktür (European Commission- Eurydice,2013).

Öğretmen maaşlarını ülkeler arasında karşılaştırmaya imkân sunan ölçütlerden biri de öğrenci başına düşen öğretmen maaş masraflarının kişi başı gayri safi yurt içi hasılaya (GSYH) oranıdır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Bu oran ülke zenginliklerinin ne oranda öğretmen maaşına yansıtıldığını göstermektedir. Aşağıda ülke bazında bu oranlara yer verilen grafikte ilgi çeken en yüksek oran Yunanistan'a aittir (Grafik 8). Çek Cumhuriyeti, Fransa ve Türkiye'nin öğretmenlere ödediği maaşın GSYH'ye oranının diğer ülkelere oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir (OECD, 2017). Buradan hareketle Türkiye'de öğretmenlere ayrılan ödeneğin çoğu ülkeye oranla düşük olduğu söylenebilir. Gelir düzeyinin statü ile bağdaştırıldığı durumlarda da öğretmenin Türkiye'de düşük statüye sahip olduğu sonucuna varılabilir.



### Grafik 8

*2015 Yılı Bazı OECD Ülkelerinde İlkokul Kademesindeki Öğrenci Başına Düşen Öğretmen Maaş Masraflarının GSYH'ye Oranı*



Kaynak: OECD, 2017.

Öğretmen maaşlarını aynı düzeydeki diğer çalışanlarla karşılaştırmak, öğretmenliğin meslekler hiyerarşisindeki konumu hakkında bilgi verici olabilir. ILO ve UNESCO'nun 1966 yılına ait tavsiye raporunda da öğretmenliğine ekonomik getirisinin öğretmenliğin toplumdaki önemini yansıtacak düzeyde olmasına vurgu yapılmaktadır (ILO, 2016). Ancak, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin ve başka mesleklerden üniversite mezunu çalışanların ortalama maaşları karşılaştırıldığında öğretmenlerin maaşlarının genel olarak daha düşük olduğu görülür. 15 yıllık bir ilkokul öğretmenin ortalama maaşı 25-64 yaş arasındaki üniversite mezunlarının aldıkları ortalama maaşın %85'i kadardır (OECD, 2017). Öğretmenlerin aynı düzeyde eğitim gören diğer çalışanlara oranla daha düşük maaş alması onun meslekler hiyerarşisindeki konumunun da düşük-orta düzeyde olduğu anlamına gelebilmektedir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin maaşları çoğu OECD ülkesinde diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olmasına karşın diğer mesleklerle karşılaştırıldığında ortalamanın altından kalmaktadır.

Öğretmenlerin gelir düzeylerini diğer mesleklerle karşılaştırmaya odaklanan bir başka çalışma olan İsviçre Bankalar Birliği (Union Bank of Switzerland [UBS]) tarafından hazırlanan *Prices and Earnings* adlı raporda 72 dünya şehrinden 15 mesleğin yıllık kazancı ortaya konmaktadır. Öğretmen maaşlarının diğer meslek gruplarıyla (aşçı, banka memuru, çağrı merkezi görevlisi, hemşire, inşaat işçisi, kadın işçi, kadın satış danışmanı, elektrik mühendisi, oto tamircisi, otobüs şoförü, sekreter, şube müdürü, endüstri teknisyeni, üretim müdürü) karşılaştırılmasına imkân tanımayan bu raporda öğretmen maaşı genel olarak kadın işçi, kadın satış danışmanı, oto tamircisi, sekreter, otobüs şoförü, inşaat işçisi, çağrı merkezi görevlisi gibi çoğu ülkede yükseköğretim mezuniyet şartı aranmayan mesleklerden daha yüksektir. Ancak İstanbul'da bir aşçı ortalama olarak şube müdüründen çok kazanırken, Amsterdam ve New York'ta durum tam tersidir (UBS, 2015). Bu da mesleklerin gelir düzeylerinin ve dolayısıyla statülerinin toplumdan topluma değişiklik gösterebildiğini ve bulunduğu çağın gereklerine göre şekillendiğini göstermektedir.

Türkiye'de öğretmen maaşının yıllar içerisindeki değişimini belirlemek amacıyla kullanılan ölçütlerden biri de öğretmen maaşlarının altın fiyatlarına oranıdır. 1923 yılında ortalama öğretmen maaşı ile 15-20 cumhuriyet altını alınabiliyorken, 1946'da 12 cumhuriyet altını alınabilmektedir. 1965'te 28.5 cumhuriyet altını değerine ulaşarak tarihteki en yüksek miktara ulaşmıştır. 2011 yılında ise bu değer ortalama 3 cumhuriyet altınıdır (Süngü, 2012).

Bu durum ülkenin o zamanki ekonomik koşullarıyla ilişkilendirilebilir. Savaşın çıkmış ve yeni kurulmuş bir ülkede öğretmene ödenen ücret genel duruma kıyasla yüksek gibi görünmektedir. Ancak Akyüz (1978), Cumhuriyetin ilk yıllarında da öğretmenlerin gelir durumlarının iyi düzeyde olmadığını, refah içinde yaşamalarını sağlayacak düzeyde bir ücret alamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca Akyüz (1999), öğretmenin mesleğinde başarılı olması için mesleki kaygılardan arınmış, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmış olması

gerektiğine de vurgu yapmaktadır. Eğer öğretmenler maddi sıkıntılar çekiyor, refah içerisinde yaşayamıyor ise bu onların verdiği eğitimin kalitesine de yansıtacaktır.

*2.3.4.1.6.Kariyer olanakları ve mesleki gelişim.* Mesleğin statüsünü önemli ölçüde etkileyen unsurlardan bir tanesi de mesleğin çalışanlarına sunulan mesleki gelişim ve kariyer olanaklarıdır (Aydın ve diğerleri, 2015; Guerriero, 2017; Ingersoll & Merrill, 2011; Cameron, 2003; Crehan, 2016; Kelly, 1989). Öğretmenlikte kariyer olanaklarının Türkiye’de oldukça kısıtlı olduğunu söylemek mümkündür (Güven, 2010). Yine de yakın geçmişte öğretmenlikte kariyer geliştirmeye yönelik kısa süreli bir uygulama gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çerçevesinde öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış ve bu yönetmelik çerçevesinde ÖSYM tarafından yapılan sınavla, meslekteki başarı ve kıdem durumları da göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam öğretmen kadrosunun % 20’si kadar uzman öğretmen, % 10’u kadarının da başöğretmen olarak istihdam edilmesi öngörülmüştür (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme, 2005). Fakat öğretmenleri bu şekilde sınıflandırma, öğretmenlere unvan ve maaş artışı dışında mesleki açıdan ne kazandıracığı konusunda açık olmaması gibi çok sayıda eleştirinin odağı olmuş (Çelikten, 2008; Demir, 2011; Özan & Kaya, 2009; Türk Eğitim Derneği, 2009) ve yönetmeliğin anayasaya aykırı olduğu gerekçesiyle 2009 yılında iptal edilmiştir (Anayasa Mahkemesi Kararı, 2009). Dolayısıyla öğretmenliğe yönelik kariyer olanakları oluşturma çabaları sonuç vermemiştir.

Benzeri uygulamalara batıda ve uzak doğuda rastlanabilmektedir. Singapur’da öğretmenlere üç yıllık çalışmanın ardından, uzman öğretmen, program ve araştırma uzmanı olma gibi kariyer olanakları tanınmaktadır (Schleicher, 2011). İngiltere’de de öğretmenlere tanınan kariyer olanaklarından bazıları “İleri Yetenekli Öğretmen (Advanced Skill Teacher [AST])” ve “Üstün Öğretmen (Excellent Teacher)” uygulamalarıdır. İleri Yetenekli

Öğretmen derecesinin kazanılması için Eğitim ve Geliştirme Ajansı (Training and Development Agency) tarafından geliştirilen birtakım standartların elde edilmesi beklenmektedir. Bu dereceyi elde eden öğretmenlere kendi okullarındaki eğitim faaliyetleri dışında başka okullardaki öğretmenlere yönelik mesleki eğitim faaliyetleri yapmaları görevi verilmiş ve ayrıca bu öğretmenlerin maaşları yükseltilmiştir (Fuller, Goodwyn & Francis-Brophy, 2013). Her ne kadar bu uygulama, 2013 yılında öğretmenlere okullarda daha fazla özgürlük tanınması gerekçesiyle yürürlükten kaldırılmış olsa da (HGfL, 2013), öğretmenlerin statüleri ve saygınlıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin elde ettikleri başarı sonucunda maaşlarının artırılması ve başarılarının duyurulmasının sağlanmasıyla toplumdaki statülerinin yükselmesine ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Fuller, Goodwyn & Francis-Brophy, 2013).

Mesleki gelişim, öğretmenlerin statüsünü etkileyen önemli bir unsurdur (Symeonidis, 2015). Öğretmenlere kendilerini geliştirmek için fırsatlar tanınması onların kendi mesleklerine yönelik statü algısını olumlu etkilemektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2007). Tüm meslekler, araştırma ve uygulama yoluyla kademeli olarak genişleyen ve yenilenen önemli bir bilgi tabanına sahiptir. Öğretmenlere de kendi bilgi ve yeteneklerini geliştirmek için mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır (Cameron, 2003).

Mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanmasıyla öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin güncellenmesi sağlanır. Bazı ülkelerde mesleki gelişim faaliyetlerinin okul ya da meslek kuruluşları tarafından finanse edildiği görülmektedir (Ingersoll & Merrill, 2011). Örneğin, Finlandiya’da, üniversiteler, öğretmenler birliği ve özel enstitüler tarafından ulusal ve bölgesel düzeyde düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri ya ücretsiz olmakta ya da öğretmenin çalıştığı kurum tarafından finanse edilmektedir (Malaty, 2006). Türkiye’de ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri MEB’in görev ve sorumlulukları kapsamındadır. Ancak mesleki gelişime ayrılan kaynakların yetersizliğine ve mevcut kaynakların da verimsiz

kullanımına yönelik birtakım endişeler mevcuttur (Elçiçek & Yaşar, 2016). Ayrıca MEB ve üniversiteler arasında yeterince iş birliği sağlanamaması bu faaliyetlerin bilgi ve eğitici akademisyen konusunda üniversitelerden yeterince istifade edilememesine sebep olmaktadır (Özoğlu, 2010). İlköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini ve bu olumsuz tutumun bu faaliyetlerin ihtiyaca yönelik olma, öğretmenlerin isteklerini dikkate alma ve derslerin işlenişinde etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasındaki eksiklerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Çelik, 2012; Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2013; Yurdakul ve diğerleri, 2016). Ayrıca öğretmenler için bu faaliyetler bir zorunluluktan öteye gidemezken (Çelik, 2012), Finlandiya’da ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarının oldukça olumludur ve bu faaliyetler öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için bir fırsat olarak görülmektedir (Malaty, 2006).

2013 OECD Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Taraması (The OECD Teaching and Learning International Survey [TALIS]) raporuna göre de araştırmaya katılan öğretmenlerin %88’inin son bir yıl içinde en az bir mesleki gelişim faaliyetine katıldığı görülmektedir (OECD, 2014). Çünkü mesleki gelişimin yaygınlığının sağlanması için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım, Almanya, Fransa, Japonya, İsviçre ve ABD gibi ülkelerde öğretmenler için zorunlu hale getirilmiştir (Yazıcı & Gündüz, 2011). Türkiye’de ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım oranları ve öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitim talebi diğer ülkelere oranla düşüktür (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Türkiye’de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili yukarıda bahsedilen sorunlar ve bu faaliyetlerin etkili biçimde yürütülemiyor olması, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra bilgi ve donanımlarını güncelleyememesine sebep olmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda öğretmenler hızla ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurdukları oranda etkili ve verimli eğitim hizmeti üretecektir.

*2.3.4.1.7. Motivasyon ve ödüllendirme.* Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisine göre öncelikle fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak isteyen birey, ardından güvenlik, sevgi ve değer görme ihtiyaçlarını karşılamalıdır ki kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşabilsin. Öğretmenlikte kendini gerçekleştirmenin mümkün olması için de güdüleyici temel faktör mesleki motivasyondur. Mesleki motivasyonu sağlanmış olan öğretmen işinden doyum elde edecek, bu da hayattaki mutluluğuna ve mesleki başarısına katkıda bulunacaktır. Higginson (1996) da mesleki motivasyon ile öğretmenliğin statüsü arasındaki bağa vurgu yaparak, düşük motivasyona sahip öğretmenlerin mesleğe olan bağlılığının da düşük olduğunu ve öğretmenliğin statüsünün gelişimine de olumsuz katkı sağladıklarını belirtmiştir.

Hargreaves ve diğerlerine (2007) göre ödüllendirme öğretmenlerin statülerine yönelik algılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Balcı (1991) ise performansa yönelik ödüllendirme yapılmasının öğretmenleri motive edeceğini ve aynı zamanda öğretmenliğin statüsünü de artıracaklarını ileri sürmektedir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinde de öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi için öğretmenlere yönelik bir ödüllendirme sisteminin geliştirilmesinin gereği üzerinde durulmaktadır (MEB-ÖYGGM, 2017).

Öğretmenliğin performansa dayalı ödüllendirmelerden yoksun bir meslek olması statüsünü düşüren önemli bir etkidir (Kelly, 1989). Ödüllendirme öğretmenlerin motivasyonunu artırarak mesleki başarısını pekiştirmektedir. Öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu üzerine yapılan araştırmalar; mesleki özerklik eksikliği, azalan kaynaklar, maaşların yüksek olmaması, öğretmenlerin karar alma süreçlerinin dışında tutulması, çalışma koşulları, kısıtlı mesleki gelişim olanakları, yönetici ve çalışma arkadaşları ile ilişkiler ve medyada öğretmenlikle ilgili yer alan olumsuz ifadelerin varlığı gibi faktörlerin öğretmenlerin

iş doyumunu düzeyine etki ettiğini göstermiştir (Higginson, 1996; Scott & Dinham, 2003; Telef, 2011; Tunacan & Çetin, 2009; Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Lortie, cinsiyet, yaş ve medeni durumun öğretmen memnuniyeti üzerindeki etkilerine yönelik yaptığı araştırmada az sayıda kadın öğretmenin yirmili yaşlarında öğretime katıldığını ve en az katkıda bulunan evli kadınların öğretmek için daha istekli olduklarını ortaya koymuştur(akt. Lin, 2016). Yani öğretime daha çok vakit ayıranlar, öğretmenlikten daha az iş doyumunu sağlamaktadır.

MetLife (The Metropolitan Life) tarafından 1984'ten beri Amerikalı öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen ankette öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin son yıllarda giderek düştüğü kaydedilmiştir. Araştırma sonucuna göre 1984'te %40 olan memnuniyet düzeyi, 2008 yılında %62 ile en yüksek değerine ulaşmış, 2012 yılında ise %39'a düşmüştür. 2008 yılında diğer yıllara göre öğretmenlerin daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip olması, öğretmenlerin diğer yıllara oranla toplumda daha çok saygı gördüklerine inanmaları, maaşlarını yeterli bulmaları, öğretmenliğe hazırlık eğitiminden memnun olmaları ve öğretmenliği sevmeleri gibi faktörlerden etkilenmektedir (Metlife, 2009; Metlife, 2013).

Lortie (1969), öğretmen başarısının artırılması için, bunun bir ödül sistemiyle desteklenmesi gerektiğini savunur. Ancak öğretmenler için para ya da maddi ödüller gibi dışsal pekiştiricilerden ziyade öğrencilerin başardığını görme gibi içsel pekiştiriciler daha etkili olmaktadır.

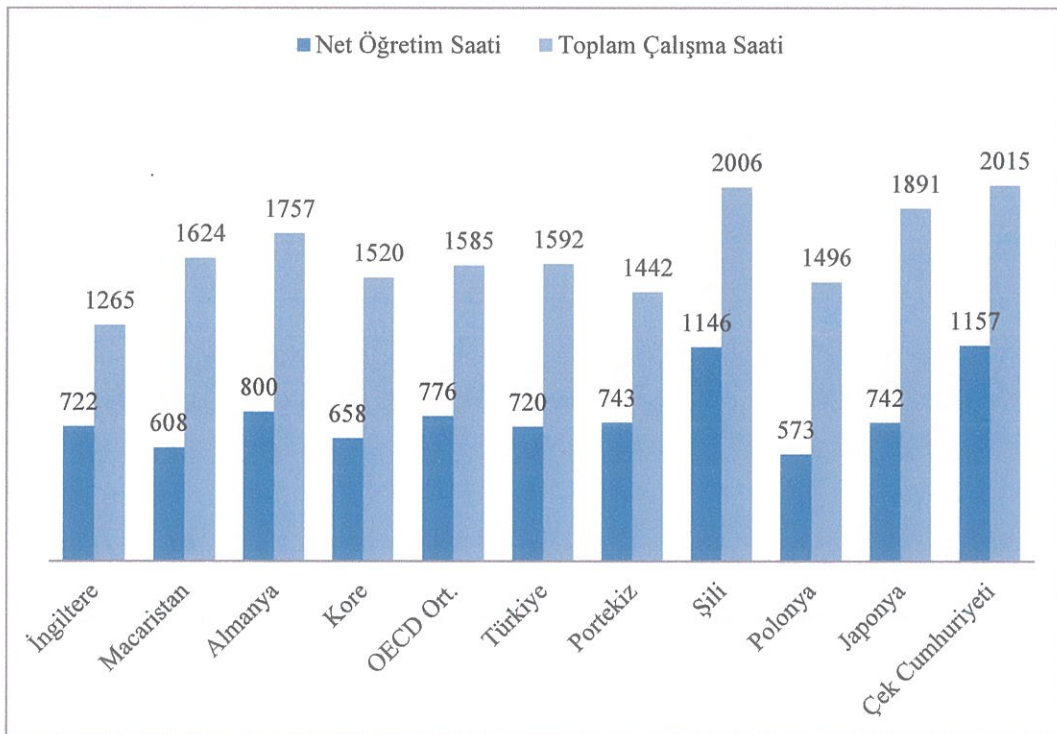
*2.3.4.1.8. Çalışma koşulları.* Öğretmenlerin çalışma koşullarını oluşturan iş yükü, hesap verilebilirlik uygulamaları, çalışma saatleri gibi ölçütler hem öğretmenlerin hem de meslek dışındakilerin öğretmenliğe olan bakış açısını şekillendirmektedir (Aydın ve diğerleri, 2015; Guerriero, 2017; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Özoğlu ve diğerleri, 2013; Rice, 2005; Symeonidis, 2015; World Bank, 2012; Yurdakul ve diğerleri, 2016).

Bazı ülkelerde, öğretmenlerin kısa çalışma saatlerine sahip olduğu ve az çalıştıklarına dair yaygın görüş, öğretmenlerin statüsünü de olumsuz etkilemektedir. Ancak bu görüş öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde geçirdikleri süreye odaklanmaktadır (World Bank, 2012).

OECD tarafından “Eğitime Bakış” adıyla her yıl yayımlanmakta olan eğitim göstergeleri, öğretmenler için belirlenen yıllık çalışma süresinin ilkökul kademesinde OECD genelinde ortalama 1.585 saat iken, Türkiye’de 1.592 saat olduğunu göstermektedir. Öğretmenin iş yükü yalnızca öğretim saati ile kısıtlı kalmamakta, ders hazırlığı, sınav hazırlığı ve değerlendirmesi, veli görüşmeleri, öğrencilere rehberlik, hizmet içi eğitim çalışmaları, toplantılar ve genel okul işleri de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Türkiye’de net öğretim süresi ilkökul kademesinde 720 saat iken OECD ortalaması 776 saattir (OECD, 2017)(Grafik 9). Bu da Türkiye’deki öğretmenlerin öğretim dışı faaliyetlere diğer ülkelere oranla daha fazla vakit harcadıklarını göstermektedir.

### Grafik 9

#### İlkokul Kademesine Göre Öğretmenlerin Yıllık Çalışma Saati (OECD - 2015)





Kaynak: OECD, 2017.

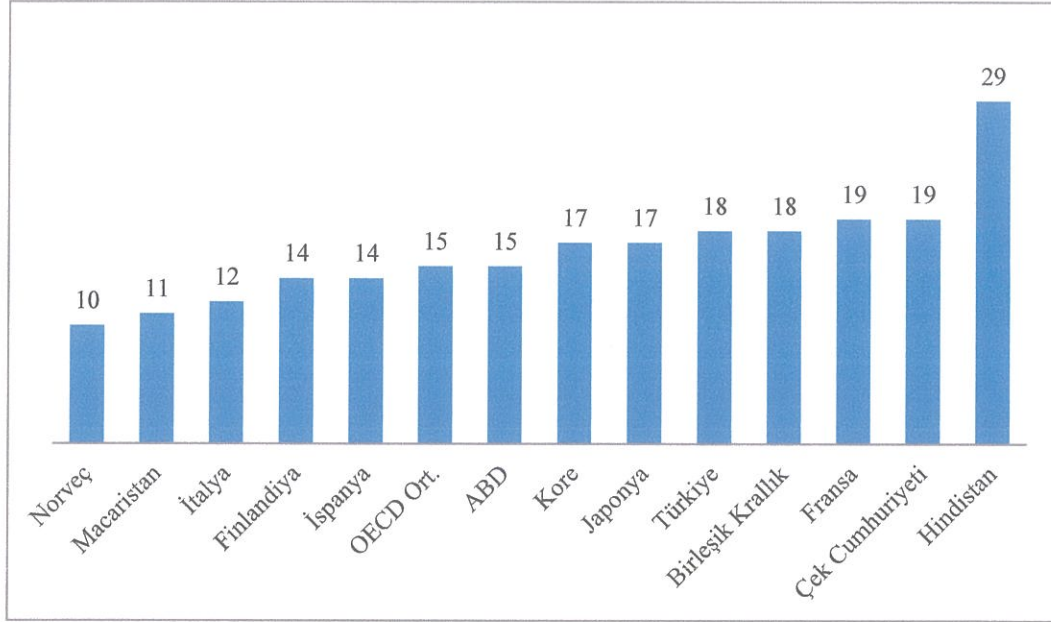
Çek Cumhuriyeti ve Şili 'de öğretim saati yıllık 1000 saatin üzerinde iken, Türkiye, Japonya, İngiltere, Portekiz ve Almanya gibi ülkelerde ise 700 saatin üzerindedir.

Öğretmenlerin öğretim dışı faaliyetlerle harcadıkları zamanın fazlalığı, iş yükünü artırmakta ve bu durum da öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Ipsos MORI Sosyal Araştırma Enstitüsünün (2003) araştırma raporuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sı işte motivasyonlarını bozan etkenin fazla iş yükü (gereksiz kağıt işleri dâhil) olduğunu belirtmiştir.

Bazı ülkelerde öğretmenin hizmet yılı ya da yaşına bağlı olarak çalışma saatleri azaltılabilmektedir. Yunanistan'da ikinci kademedeki haftalık 23 saat ders veren öğretmenin iş yükü, 6 yıllık hizmet süresinin ardından 21 saate, 12 yıldan sonra 20 saate ve 20 yıldan Almanya'da da belli bir yaşa gelen öğretmenler azaltılmış ders saati uygulamasından faydalanabilmektedirler (European Commission- Eurydice,2013). Böyle uygulamaların öğretmenlerin motivasyonuna performansına ve statüsüne katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin çalışma koşullarının bir diğer göstergesi de öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Toplam öğrenci sayısının toplam öğretmen sayısına bölünmesiyle bulunan bu değer o ülkedeki öğretmen işgücünün boyutunu belirtmektedir. OECD ülkelerinin ilköğretim kademesinde, 2015 yılı ortalama öğretmen/öğrenci oranı 15'tir. Hindistan'da ise bu rakam 29'u bulurken Şili, Çek Cumhuriyeti, Japonya, Kore, Türkiye, Brezilya, Birleşik Krallık ve Fransa gibi ülkelerde de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı OECD ortalamasının üzerindedir (OECD, 2017 )(Grafik 10).

Grafik 10

*İlköğretim Kademesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (OECD, 2015)*

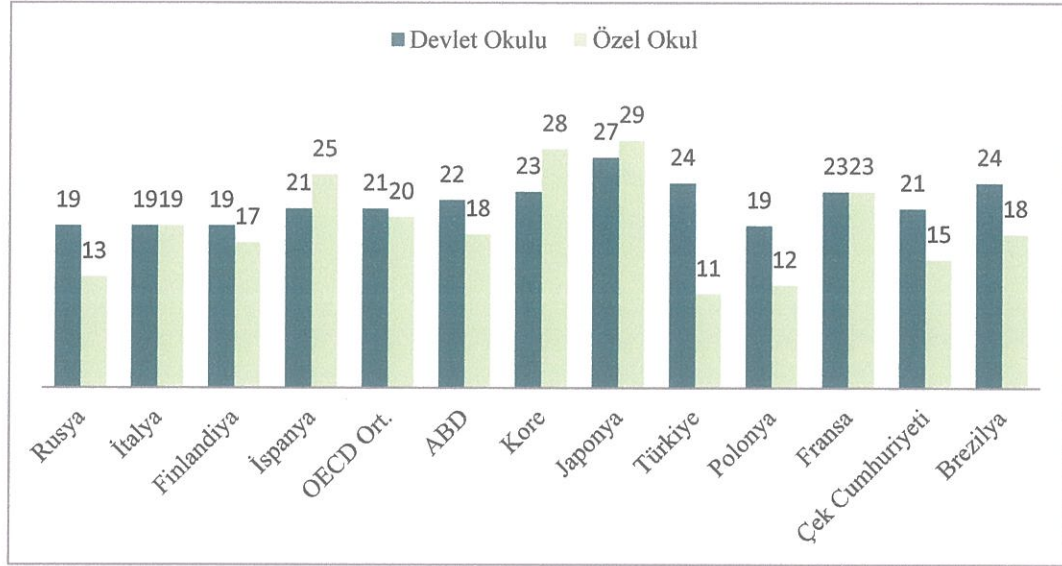
Kaynak: OECD, 2017.

Sınıf mevcudu ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısı birbiriyle yakından ilişkili istatistiki verilerdir. Sınıf mevcudunun artması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısını artırmakta bu da öğretmenlerin çalışma hayatı ve iş memnuniyetini doğrudan etkilemektedir. Daha az öğrenciyle çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Özoğlu ve diğerleri, 2013).

İlkokul kademesinde, OECD ülkelerinin ortalama sınıf mevcudu 21'dir. Özel okullar ve devlet okulları arasında sınıf mevcudu ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Bu farklılık Brezilya, Polonya, Rusya, Türkiye ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde daha belirginken, OECD ülkelerinin çoğunda özel okullar ve devlet okulları arasındaki fark sınıf başına 2 öğrenciden fazla değildir (Grafik 11).

Grafik 11

*İlkokul Kademesinde Özel Okul ve Devlet Okullarında Ortalama Sınıf Mevcudu*  
(OECD- 2015)



Kaynak: OECD, 2017.

Çoğu ülkede sınıf mevcutlarının düşürülmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. 2005 ve 2015 yılları arasında OECD ülkelerinde sınıf mevcudunda ortalama %6 oranında bir düşüş meydana gelmiştir. Türkiye’de bu oran %16’yı bulurken, en büyük düşüş %28 ile Kore’de gerçekleşmiştir. Ancak Rusya, Portekiz, Meksika gibi ülkelerde tam tersine bu yıllar arasında önemli bir sınıf mevcudu artışı olmuştur (OECD, 2017).

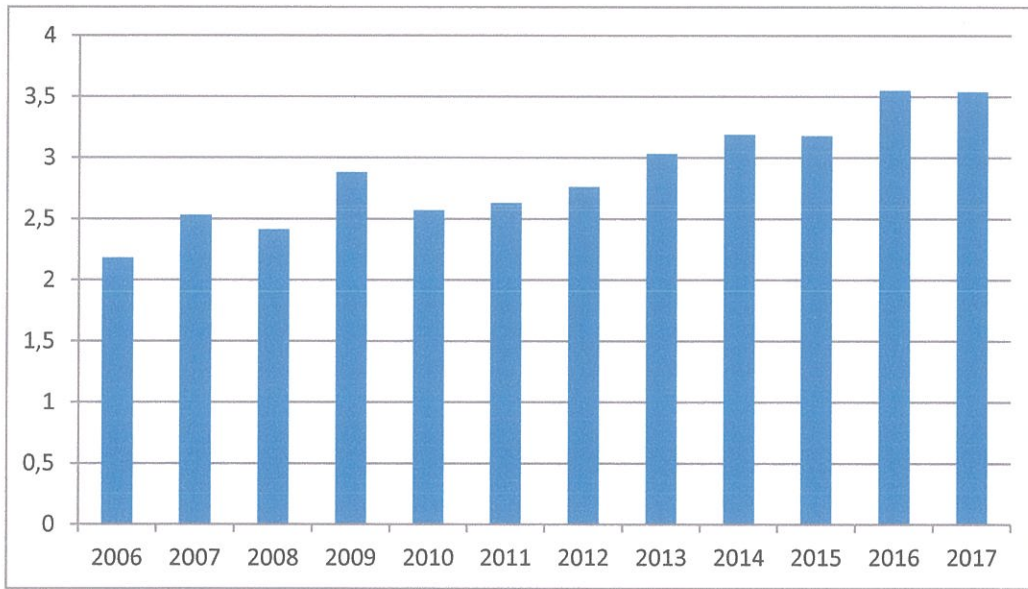
PISA 2015 sonuçlarına göre, OECD ülkelerinin ortalama sınıf mevcutları karşılaştırıldığında düşük mevcutlu sınıflarda, öğretmenler öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok dikkate almaktadır (OECD, 2016).

Eğitime ayrılan bütçe, okulun imkânlarını, öğretmenlerin çalışma koşullarını ve eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur (Özoğlu ve diğerleri, 2013). Eğitim bütçesinin gayrisafı yurtiçi hasılaya bölünmesi ile elde edilen değer, ülke zenginliğinin ne kadarının eğitime harcandığını göstermektedir. Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi kapsamında, herkesin eğitime erişimi için, temel eğitime yapılan kamu harcamalarının GSYH’ye oranının

%4-6 olması önerilmektedir (UNESCO, 2016). Türkiye’de temel eğitime ayrılan kamu kaynaklarını gösteren MEB bütçesinin GSYH’ye oranı 2017 yılında %3,5 civarındadır ve önerilen düzeyin altındadır. MEB bütçesinin GSYH’ye oranı 2006 yılından 2016’ya dek genel olarak artma eğilimi gösterse de 2017 yılında artış gözlemlenmemiştir (Grafik 12).

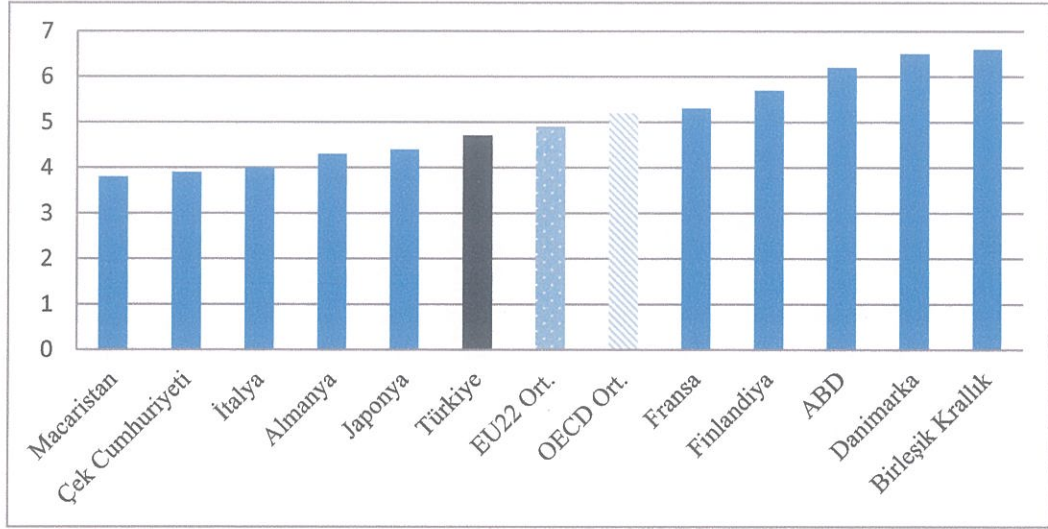
**Grafik 12**

*MEB Bütçesinin GSYH'ye Oranı (2006-2017)*



Kaynak: MEB, 2017.

Türkiye’de kamu kaynaklarıyla eğitim kurumlarına (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsayacak biçimde) yapılan harcamaların GSYH’ye oranının (%4,7), OECD ülkeleri ortalamasının (%5,2) altında kaldığı görülmektedir. Eğitim harcamalarına en fazla pay ayıran ülkelerden biri Birleşik Krallık olurken Danimarka, ABD ve Finlandiya onu izlemektedir (Grafik 13).

**Grafik 13***OECD Ülkelerinin Toplam Eğitim Harcamalarının GSYH'ye Oranı (OECD – 2015)*

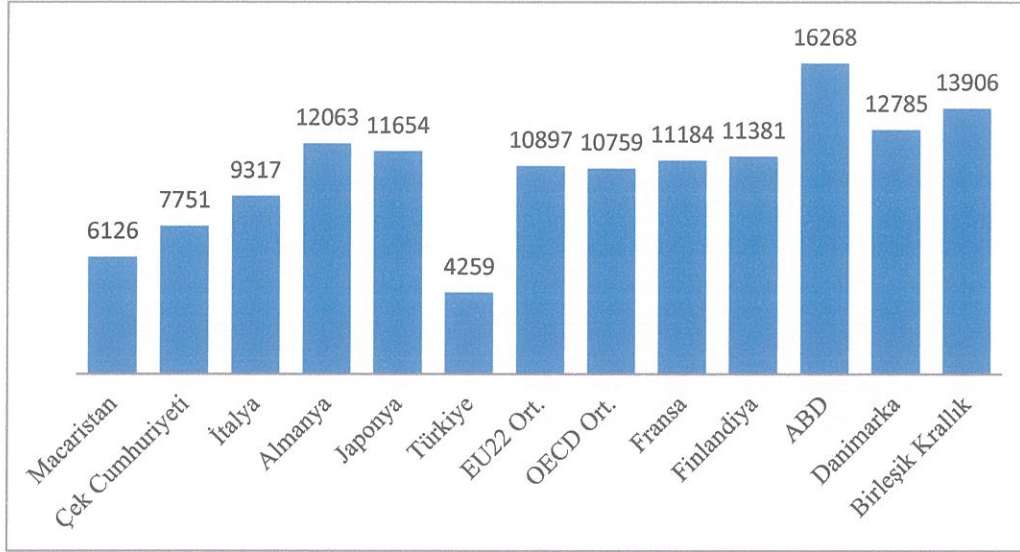
Kaynak: OECD, 2017.

PISA 2015 sonuçları, öğrenci başına yapılan harcamayı artırmanın önemine ilişkin önemli bir ipucu sunmaktadır. PISA sonuçlarına göre, 6 ile 15 yaş arasındaki öğrenci başına yapılan toplam eğitim harcaması 50.000 doların altında olan ülkelerde, eğitim harcaması ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Türkiye’de ise bu değer 32.752 dolardır (Grafik 14).

### Grafik 149

#### Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Eğitim Harcaması Toplamı - Satın Alma Gücüne

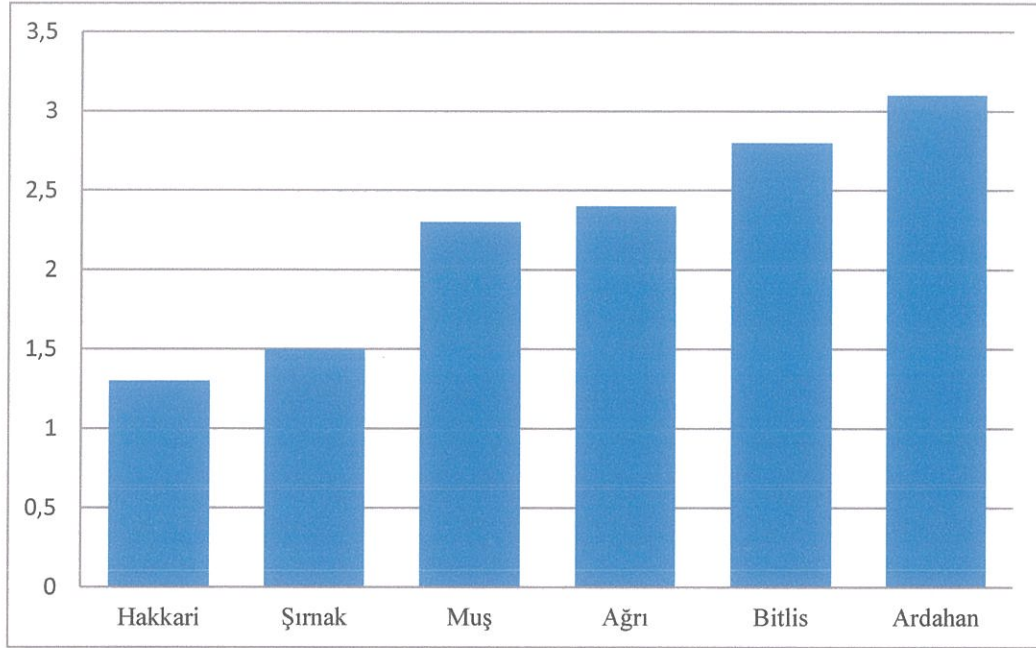
#### Dönüştürülmüş ABD Doları (OECD - 2014)



Kaynak: OECD, 2016.

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri de çalışma koşullarını etkileyen önemli bir unsurdur. Türkiye’de kırsal kesim ve kent arasında zaman zaman nüfusla orantısız bir şekilde öğretmen dağılımı görülmektedir. Genellikle, batı illerinde ve özellikle kent merkezlerinde öğretmen yığılması varken doğu illerinde ve kırsal kesimde sürekli öğretmen açığı oluşmaktadır (Özoğlu ve diğerleri, 2013).

Türkiye’de öğretmenlerin toplamda %6,4’ü buldukları illerden başka illere tayin ile giderken, bu oran Hakkâri’de %46; Ardahan’da %41; Şırnak’ta %38; Muş’ta %34 ve Ağrı’da %29’dur. Öğretmenlerin ortalama hizmet yılının en düşük olduğu iller de yine bu illerdir (Grafik 15).

**Grafik 15*****Öğretmenlerin Hizmet Yılı Ortalamasının En düşük Olduğu İller (2015)***

Kaynak: Özoğlu, 2015a.

Hizmet yılı en düşük öğretmenlerin doğu ve güneydoğu illerinde bulunmasının en önemli nedeni ilk atamaların genellikle bu bölgelere yapılmasıdır. 2010-2014 yılları arasında atanan yaklaşık 224.000 öğretmenin %60'ı bu iki bölgeye gönderilmiştir (Özoğlu,2015b). Yeni atanan öğretmenlerin zorunlu hizmetlerini tamamlayarak batı illerine tayin istemeleri ve yeniden oluşan öğretmen açığı bu illerdeki öğretmen sirkülasyonunu artıran önemli bir etkidir. Oluşan açık zaman zaman, ders ücreti karşılığında çalışan öğretmenler tarafından doldurulmakta ve bu durum hem eğitimin kalitesini hem de öğretmenliğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. Danimarka, Fransa, Finlandiya, İngiltere, Yunanistan, İspanya, İtalya ve Macaristan gibi ülkelerde dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere ek ödeme yapılarak bu bölgelerde çalışmanın cazip hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Gönülaçar, 2016). Türkiye'de ise geçerli olan buna benzer güncel bir uygulama yoktur.

*2.3.4.1.9. Mesleki özerklik ve karar alma mekanizmalarına katılım.* Mesleki özerklik ile mesleğin statüsü arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Guerriero, 2017;

Yurdakul ve diğerkleri, 2016). Öğretmenin mesleki özerkliğe sahip olması mesleğiyle ilgili faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlarla ilgili kararları almada sahip olduğu yetki ve özgürlük alanını ifade etmesinin yanı sıra çalışma ortamı ve okul yönetimiyle ilgili konulardaki söz hakkını da kapsamaktadır (İ. H. Öztürk, 2011).

Özerklik, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanabilmelerine olanak sağlamakta, işe olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını yükseltmekte ve eğitim sürecini daha çok benimsemelerine imkan tanımaktadır (World Bank, 2012).

Öğretmene duyulan güven, öğretmenlik mesleğini değerli kılan ana unsurlardan biridir (Helvacı, 2008). Öğretmene tanınan yetkilerin genişliği ve sahip olduğu özerklik bu güvenin bir göstergesidir. Öğretmenliğin yüksek statüye sahip olduğu toplumlarda öğretmenlerin özerklikleri oldukça geniştir (Yurdakul ve diğerkleri, 2016). Finlandiya bunun iyi bir örneğidir. Finlandiya’da öğretmenlere okulun izlediği politikalar, ders kitapları, dersin içerikleri ve ölçme değerlendirme yöntemleri gibi konularla ilgili karar alma süreçlerinde geniş yetkiler verilmektedir. Öğretmene tanınan bu geniş yetki, öğretmenlere karşı saygının ve güvenin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Finlandiya’nın eğitim sisteminde öğretmenleri denetlemek için “müfettiş” yada benzer herhangi bir denetim elemanı yerine özdenetim uygulamaları mevcuttur. 1970’lere kadar eğitim sisteminde önemli bir rolü olan “müfettişlik”, yapılan yeni eğitim reformuyla tamamen ortadan kaldırılmıştır (Gönülaçar, 2016).

Türkiye’de ise geçerli merkeziyetçi denetim sistemi öğretmene sınırlı özerklik tanımaktadır. 1973 tarihli Temel Milli Eğitim Kanunu’na göre, MEB eğitim sisteminden sorumludur ve MEB’e bağlı genel müdürlükler ve bunların birimleri, tüm eğitim faaliyetlerinden ve politikaya uyumdan sorumludurlar. 81 ilde yer alan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri eğitim politikasını destekleme görevini yürütürken aynı zamanda yerel sorunlara da çözüm üretmek zorundadırlar. Ancak bürokratik engeller yerel birimlerin ve okulların faaliyetlerini sınırlandırmaktadır (OECD, 2013).

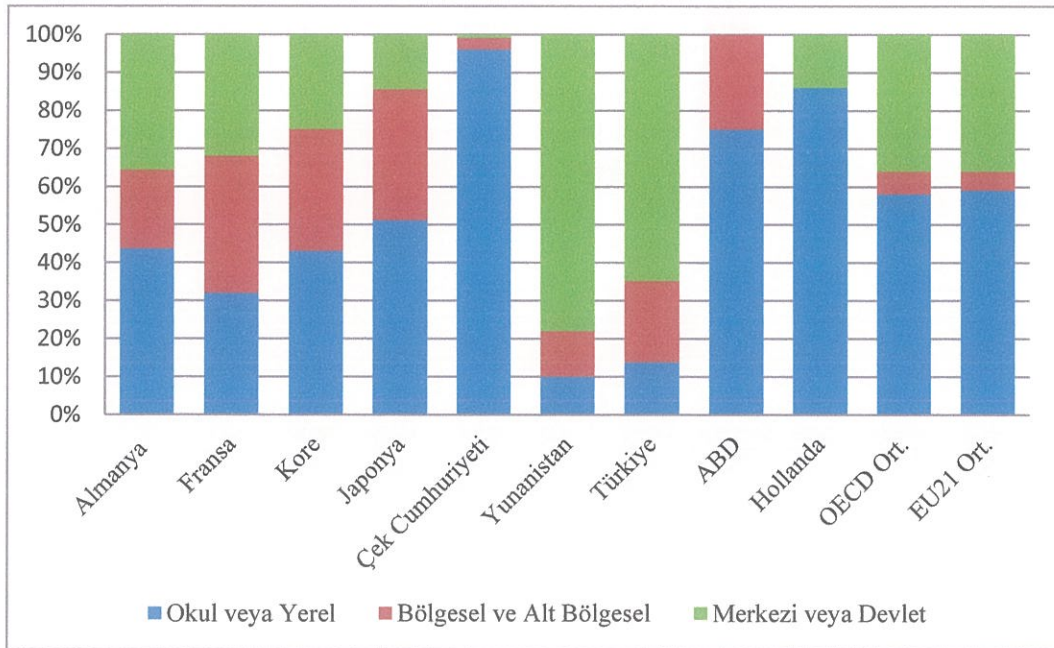


Türkiye’de öğretmenlerin özerklik düzeyinin düşük olduğunu gösteren bir araştırma, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54), merkezden verilen kararların pasif uygulayıcısı olduklarını, dörtte üçlük kesiminin ise, eğitim politikalarının şekillenmesinde etkilerinin olmadığını düşünmektedir (Yurdakul ve diğerleri, 2016).

OECD’nin 2012 Eğitim Göstergeleri raporuna göre eğitim faaliyetleriyle ilgili alınan kararlar, OECD ülkelerinde ortalama %60’a yakın oranda okul ya da yerel birimler tarafından alınmaktadır. Türkiye’de ise okul ve yerel birimler, karar mekanizmalarına %20 ‘den daha düşük bir oranda katılma hakkına sahiptir (Grafik 16). Bu da göstermektedir ki Türkiye’de öğretmenler merkeziyetçi eğitim sisteminin sunduğu politikaların uygulayıcısı konumunu sürdürürken mesleki özerklikleri yok denecek kadar azdır.

#### Grafik 16

*Kamu alt ortaöğretim okullarıyla ilgili olarak her bir yönetim kademesinde alınan kararların yüzdesi (OECD-2011)*



Kaynak: OECD, 2012.

ILO ve UNESCO’nun 1966 yılına ait tavsiye raporunda, öğretmenlere mesleki faaliyetlerini yerine getirirken akademik bir özgürlük tanınması gerektiği ileri sürülür (ILO,

2016). Oysa Türkiye’de böyle bir özgürlükten bahsetmek güçtür. MEB tarafından hazırlanan eğitim programı, dağıtılan ders kitapları ve dersin nasıl işleneceğini gösteren öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenlere kolaylık sağlasa da bu şekilde yapılandırılmış bir eğitim süreci, öğretmenlerin özerkliklerini son derece sınırlamaktadır (Güven, 2010). Öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmetiçi eğitimle “program geliştirme” dersleri yada seminerleri verilmekte, ancak kendi programlarını geliştirmelerine ve derslerini kendi geliştirdikleri programlar doğrultusunda yürütmelerine imkân sağlanmamaktadır (Özoğlu, 2010). Türkiye’de yapılan eğitim reformlarında da, öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması ve karar alma süreçlerine katılımdaki rollerinin arttırılmasına yönelik adımlar atılmamıştır. Öğretmenler mesleki faaliyetlerin yalnızca birer uygulayıcısı rolünü sürdürmektedirler (İ. H. Öztürk, 2011).

*2.3.4.1.10. Meslek örgütleri.* Meslek örgütleri öğretmenliğin profesyonel bir meslek olma sürecinde ve statüsünün yükseltilmesinde önemli bir role sahiptir (Goodwyn, 2010; Güven, 2010; Özoğlu ve diğerleri, 2013). Her meslek grubu, kendi üyelerinin haklarını ve çıkarlarını korumak, sorunlarını dile getirmek ve çözüm bulmak için örgütlenebilir. Meslek kuruluşları örgütlenerek hem kendi üyeleri hem de meslekleri için elde ettiği kazanımlarla mesleklerinin tanınmasına ve mesleki saygınlıklarının yükselmesine katkıda bulunurlar (Vural, 2004).

Güçlü örgütlere sahip olan meslekler, bu güçlerini toplumun politik, ekonomik kararlarının belirlenmesinde de kullanabilirler. Meslekler, mesleki kuruluşları ile güç kazanırlar (Erden, 2005). Öğretmenleri sosyal anlamda temsil eden meslek örgütleri, öğretmenlerin sesinin duyurulmasını ve mesleki karar alma mekanizmalarına katılımlarını sağlayarak mesleğin statüsünün geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Symeonidis, 2015).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki örgütlenmesinin sendikalar ve yerel öğretmen dernekleriyle sınırlı olduğu bilinmektedir (Güven, 2010). Günümüzde sayılarını artıran

öğretmen örgütlerinin, siyasi düşünce farklılıklarına göre gruplanması ve çalışmalarını bu yönde yoğunlaştırması öğretmenlerin haklarını korumakta ve sorunlarını dile getirmekte yetersiz kalmasına sebep olmaktadır (Vural, 2004). Örgütlenmenin bu şekilde bölünmüş olmasının mesleğin gücünün ve statüsünün yükseltilmesinde ne kadar etkili olabileceği tartışılır boyuttadır.

*2.3.4.1.11. Öğrencilerin yaşı.* Öğretmenlerin hizmet verdiği grubun çocuklardan oluşması statüyü etkileyen bir başka önemli etmendir (Guerriero, 2017; Hoyle, 2001, Monteiro 2015, Musgreave, 2017). Hoyle (2001), öğretmenlerin çocuklarla çalışıyor olmasının statülerini sınırladığını belirtmektedir. Toplumun küçük ve statüsü düşük bireylerine hizmet veren öğretmenler bu durumlarından kaynaklı olarak toplumda düşük itibara sahiptir. Hoyle, bu durumu üç maddede açıklamıştır: Birinci maddeye göre, öğretmenlerin çocuklarla çalışıyor olması, çocuk sayısının fazla olması nedeniyle öğretmen sayısının da fazla olmasına, dolayısıyla da öğretmen maaşlarının düşüklüğüne ve öğretmen niteliğinin düşmesine sebep olmaktadır. İkinci maddeye göre, öğretmenlerin müşterilerinin çocuklar olması, bu müşterilerin eğitim dönemi sonunda öğretmenlerin kontrolünden çıkmasıyla öğretmenleri geride bırakmalarına ve yaşamlarının sadece çocukluk dönemini öğretmenlikle eşleştirmelerine sebep olmaktadır. Üçüncü maddeye göre ise çocukların eğitimini üstlenen öğretmenler, onları yalnızca akademik anlamda değil, sosyal, duygusal ve entelektüel anlamda da eğitmek durumundadır. Bu nedenle öğretmenliğin belirgin bir mesleki alan ve uzmanlık bilgisine sahip olmadığı düşünülmektedir (Hoyle, 2001).

Öğretmenlerin müşterilerinin çocuklar olmasının yanında bu müşterilerin yaşının değişimi de meslek içinde de statüyü şekillendiren bir etmendir. Öğretmenlikte görev yapılan kademe düştükçe statü de düşmektedir. Bu nedenle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler en yüksek statüye sahiptir. Çünkü sahip olmaları gereken akademik bilgi düzeyi, öğretilen

konuların zorluk derecesi, erkekler tarafından daha çok tercih edilen kademe olması bu sonucu yaratan etmenlerdir (Hall & Langton, 2006).

Hargreaves ve Hopper (2006) tarafından yapılan bir araştırma eğitim verilen öğrencilerin yaşı küçüldükçe, mesleki statülerinin de düştüğünü destekler niteliktedir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine yönelik toplumun ve medyanın algısı, ortaokul öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha düşüktür. Bu durumun geçmişte ilkokul ve okul öncesine öğretmen yetiştirmede lisans zorunluluğunun ortaöğretime oranla daha geç getirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Musgreave, 2017). Ayrıca öğretmen maaşlarının bazı ülkelerde öğretim kademesine göre yükselmesi (OECD, 2017), ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin statüsünün diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olmasını etkileyen bir başka unsurdur (Hall & Langton, 2006).

Öğretmenliğin statüsünün öğrencilerin yaşına göre değiştiği düşüncesini desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Everton, Turner, Hargreaves ve Pell (2007) tarafından yapılan bir araştırma birinci ve ikinci kademe öğretmenlerin benzer statü değerlendirmesine tabi tutulduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin de yaşları küçüldükçe öğretmenliğe yönelik tutumları daha olumlu olmaktadır. Kelly (1989), öğretmenliğin statüsünü ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmasında, öğretmenlik mesleğini seçmek isteyen öğrenci oranının ilkokulda en yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

*2.3.4.1.12. Öğretmenlikte kadın yoğunluğu.* Öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha çok tercih edilmesi, öğretmenliğin statüsünü etkilemektedir (Guerrero, 2017; Monteiro, 2015; Symeonidis, 2015). Geleneksel olarak, erkeklere oranla daha düşük ücretli ve daha az saygın işlerde çalışan kadınların öğretmenlikte daha baskın sayıda olmaları mesleğin statüsüne yönelik algıyı da şekillendirmektedir (Ingersoll, Merrill & Stuckey, 2014).

UNESCO'ya göre, genel olarak, bir meslekte kadın çalışanların oranı arttıkça mesleğin itibarı azalmaktadır. Bu durum da kadınların çoğunlukla daha düşük ücretlerle çalışması ile ilişkilendirilmektedir (akt. Thornton & Bricheno, 2009). Günümüzde çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeyle birlikte Türkiye'de de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle aynı maaşı aldığı bilinmektedir (OECD, 2017). Ancak kadınların yoğunlukla tercih ettiği mesleklere yönelik gelişen bu algının öğretmenlik üzerinde de geçerliliğini koruduğu görülmektedir.

19.yüzyılda nüfusun artması ve okulların yaygınlaşmasıyla erkeklere oranla daha az iş olanağı olan kadınlar öğretmenlik mesleğine yönelmiştir. Erkeklere oranla daha düşük ücretlerle çalışmaları, daha yumuşak başlı olmaları gibi nedenlerle kadınlar öğretmenlik mesleğinde daha çok tercih edilirken erkekler daha çok yöneticiliğe yönelmiştir (Kelly, 1989; Sperandio, 2014). Öğretmenlikteki kadın yoğunluğunun artışı, meslek üzerindeki bürokratik kontrolün güçlenmesine sebep olmuş ve böylece öğretmenlik düşük vasıflı meslek olarak algılanmaya başlanmıştır (Sedlak & Schlossman, 1986).

Cinsiyet dağılımında oluşan bu dengesizlik öğretmenliğin kadın mesleği haline dönüştüğü düşüncesini doğurmuştur. Kadının geleneksel rollerinden yola çıkarak öğretmenliği kadına "uygun" bir meslek olarak tanımlayan bakış açısı bu düşüncenin temel sebebidir (Tan, 1996).

Eğitim fakültelerinin daha çok kız öğrenciler tarafından tercih edildiği bilinmektedir (Yaman, Yaman & ESKİCUMALI, 2001). Kelly (1989), öğretmenliğin statüsünü ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenliğe karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin neden kız öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğini açıklayabilir. Kısa mesai saatleri ve anneliğe yakın bir meslek olarak görüldüğü için öğretmenliği, kadınların erkeklere oranla daha çok tercih ettiği

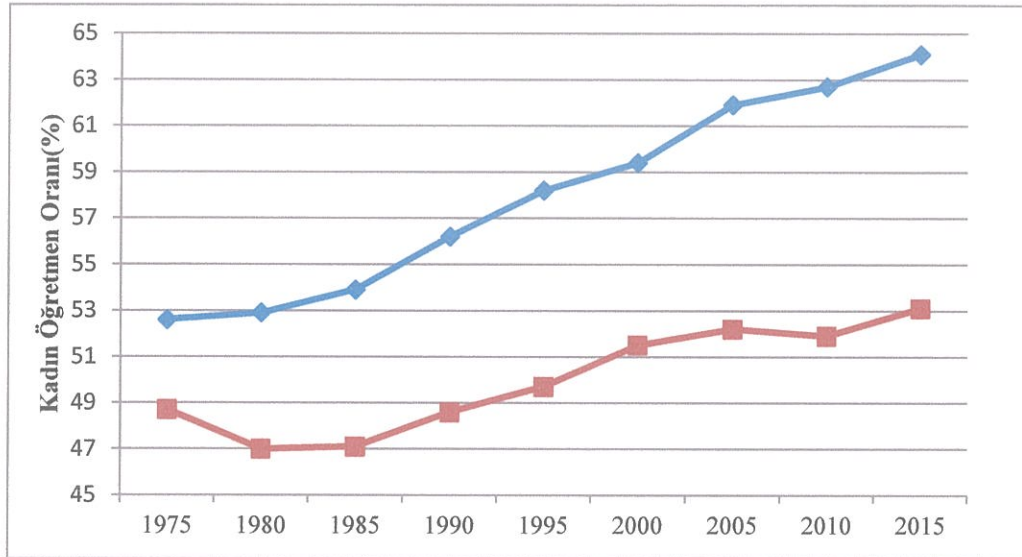
düşünülmektedir. Erkek öğretmenlerin çoğunlukla yöneticiliğe yönelerek bir nevi öğretmenlikten ayrılmaları, kadınların ise iş dışındaki sorumlulukları sebebiyle öğretmen olarak kalmayı tercih etmeleri bu düşünceyi desteklemektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü iş yaşamında geçmişten beri erkeğe göre düşük statüde algılanan kadınlar öğretmenlik mesleğini seçimleriyle bu meslekte de benzer algıyı uyandırmaktadırlar (Tezcan, 1985).

Dünya genelinde erkek öğretmen oranının düşmesi, öğretmenliğin bir kadın mesleği haline dönüştüğü fikrini güçlendirmektedir. 1996 ve 2002 yılları arasında OECD ülkelerinin dörtte üçünde, ilköğretimde görev yapan kadın öğretmen oranının yükseldiği gözlemlenmiştir. Yarıdan fazlasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yüzde sekseni kadındır. Erkek öğretmenlerin daha çok yaşlı grupta yer alması ve erkek öğretmenlerin, erkek öğrencilere rol-model olarak onların ileride öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olabilecekken sayılarının daha az olması bu eğilimin artacağını göstermektedir. Bu durum, öğretmenliğin erkekler için cezbedici bir kariyer olarak görülmediği anlamına gelmektedir (OECD, 2005).

TALIS sonuçları da öğretmenliğin bir kadın mesleği haline geldiği düşüncesini desteklemektedir. Öğretmenlerin yüzde 68'ini kadınlar oluştururken, eğitim kurumlarının yüzde 51'inde erkek yönetici bulunmaktadır (OECD, 2014).

Grafikte gösterilen UNESCO verilerine göre de, dünyadaki kadın öğretmen oranı ortaöğretimde ilköğretime göre daha düşük olsa da genel bir artış eğilimi göstermektedir (Grafik 17).

Grafik 17

*İlkokulda Görev Yapan Kadın Öğretmen Oranının Yıllara Göre Değişimi*

Kaynak: UNESCO Institute for Statistics, 2018a; UNESCO Institute for Statistics 2018b.

Kadın öğretmenler genel olarak ilkokul kademesinde daha yoğunluktadır. Bu kademedeki akademik bilginin daha basit olması, öğrencileri yetiştirme ve bakımın daha ön planda olması da öğretmenliğin statüsünü düşürücü etki yapmaktadır. Mesleğin düşük statüsü de, meslek seçimi söz konusu olduğunda hem erkek hem de kadın adayların niteliklerini düşürmekte ve böylece eğitim hizmetinin kalitesi düşmektedir (Sperandio, 2014).

#### **2.3.4.2. Öğretmenliğin statüsünü etkileyen meslek dışı faktörler.**

**2.3.4.2.1. Mesleğin sosyal işlevi ve toplumun öğretmenliğe bakış açısı.** Bir mesleğin statüsünü belirleyen en önemli ölçütlerden biri de, mesleğin topluma sunduğu hizmetin toplumdaki değeri ve önemidir (Cameron, 2003; Özoğlu ve diğerleri, 2013). Toplumda kilit rolleri olan meslekler diğerlerine göre daha yüksek statüye sahiptir. Nasıl kuraklığın hâkim olduğu bir coğrafyada suyun getirilmesini sağlayan kişi yüksek statü sahibiyse sağlık ihtiyacının önemi de doktorun statüsünü artırır. Mesleklere tanınan statü algısının sosyo-kültürel bir geçmişe dayandığını söylemek mümkündür. Geçmişten beri sürdürülen sosyal

üstünlük algısı bir mesleğin statüsüne ve profesyonel meslek olarak algılanmasında rol oynar (Carr, 1999). Buna karşın, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olarak görüldüğü fikri toplumda oldukça yaygındır. Politikacı, öğrenci velisi ya da haber yorumcusu olsun hemen hemen herkes okul yaşamının içinde bulunmuş ve öğretmenlik hakkında fikir sahibi olmuştur. Bu durum 'arabadaki yolcu' paradoksuna benzetilmektedir. Yolcu, yolculuk boyunca arabanın içindedir ama arabayı hiç kullanmamıştır ya da arabanın nasıl kullanılacağını hiç yakından gözlemlememiştir (Goodwyn, 2010). Hayatta herkes birilerine yeni birşeyler öğretebilir. Bir insan birine yüzmeyi öğretebilir ya da suyun altında nasıl kalacağını öğretebilir; ancak tüm bunlar öğretmenin tanımı için yeterli değildir.

Hall ve Langton (2006), mesleki statünün yüksek olması için paranın yanı sıra üne ya da güce sahip olmak gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca bir mesleğin sunduğu hizmetin insan hayatı üzerindeki etkisi de statüyü önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin aktörlerin statüsü yüksektir. Çünkü hem ünlüdürler hem de giyimleri ve yaptıklarıyla insanların hayatı üzerinde etkiye sahiptirler. Ya da doktorların sunduğu sağlık hizmetinin insan hayatındaki aciliyeti, statülerini yüksek kılar. Öğretmenlikse halk tarafından düşük statülü olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin son yıllarda öğrenciler üzerindeki güçlerini yitirmeleri ve başarıları ne kadar duyurulsa da üne sahip olmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

Bir yetişkin ortalama 13 yıllık eğitim hayatı boyunca yaklaşık 15.000 saat öğretmenle vakit geçirir. Geçirilen bu uzun süre insanlarda geçmişte kendi öğretildikleri şekilde kendilerinin de birilerini eğitebilecekleri fikrini doğurmaktadır. Lortie, bu duruma 'gözlem çıraklığı' adını vermiştir (akt. Berry, 2010). Öğretmenleri, doktor ya da hukukçudan çok daha fazla gören insanlar öğretmenliğin basit ve sıradan bir iş olduğunu düşünmektedir (Berry, 2010).

Ayrıca öğretmenlerin mesleki gerekliliklerden ötürü toplumla iç içe olması, mesleğin gizemliliğini yitirmesine sebep olmaktadır (Monteiro, 2015). Herhangi bir öğretmenle temas



kurmak bir kalp cerrahı ya da hâkimle temas kurmaktan çok daha kolaydır. Bu da toplumda öğretmenliğin bir gizemi olmayan kolay ulaşılabilir bir meslek olduğu algısını uyandırmaktadır (Purvis, 1973).

Rice (2005), artan işsizlik seviyelerinin de toplumun öğretmenliğe bakış açısını etkilediğini ileri sürmektedir. Hükümetler, işsizlik sorununu okulların ve öğretmenlerin bir suçu gibi görmektedir. Veli ve öğrenciler ise okulları meslek edinmede bir araç olarak değerlendirmekte, meslek sahibi olmayı sağlamayacaksa eğitimin gerekmediğini düşünmektedirler. Bu durum öğretmenliğin rolünün belirsizleşmesine, statüsünü ve etkisini yitirmesine sebep olmaktadır.

Toplumun öğretmenliğe bakış açısını şekillendiren etmenlerden biri de devletin öğretmenliğe verdiği önemdir. Devlet tarafından öğretmenlikle ilgili yürütülen politikalar ve yapılan düzenlemeler toplumun öğretmenliğe atfettiği statü üzerinde etkili olmaktadır (Aydın ve diğerleri, 2015). Yurdakul ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırma, Türkiye’de öğretmenlerin işverenleri olan MEB’in yani devletin, öğretmen sorunları ile yeterince ilgilenmediğini düşündüklerini ortaya koymuştur (Yurdakul ve diğerleri, 2016). Devletin öğretmenliğin statüsü üzerindeki etkisi toplumun algısını şekillendirirken öğretmenlerin öznel statü algılarını da etkilemektedir. Yani toplumun öğretmenliğe olan bakış açısı öğretmenlerin mesleki özalgıları hakkında da belirleyicidir.

*2.3.4.2.2. Öğretmenliğin değişen rolü.* Dünyada ve Türkiye’de öğretmenlerin rol ve sorumluluklarında meydana gelen değişimler öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu ve statüsü etkilemektedir (Yurdakul ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin sahip olduğu belli değerleri topluma benimsetme ve insan yetiştirme rolü artık, teknolojik araçlar vasıtasıyla daha kolay ve ucuz şekilde yerine getirilebilmektedir. Bu durum öğretmenin stratejik önemini yitirmesine sebep olmakta ve dolayısıyla da öğretmenin statüsünü düşürmektedir (Özpolat, 2002). Gelişen bilgi teknolojileri, eğitimin artık zamandan ve mekândan bağımsız olarak elde edilmesini

sağlamakta ve eski öğrenci-öğretmen-tahta üçlemesini geride bırakmaktadır. Böylelikle öğretmen de artık bilgi otoritesi olma rolünü yitirmektedir (Akpınar, 2017). Aynı zamanda son on yılda, öğretmenin eğitimin diğer paydaşları ve toplum ile ilişkileri değişik boyutlar kazanmıştır. Okullarda hesap verilebilirlik olgusunun gerçekleştirilmesi çabaları, öğretmenleri değerlendirmenin, veli, öğrenci ve diğer çalışanlar tarafından yapılmasının hedeflenmesi, öğretmeni çevrenin müdahalelerine karşı daha pasif hale getirmiştir (Higginson, 1996). Toplumun öğretmenliğe yönelik eleştirel bakış açısı ve halkın eğitim seviyesinin yükselmesi ile hesap verilebilirlik uygulamaları birleştiğinde öğretmenlerin statülerini daha düşük algılamalarına sebep olmaktadır (Rice, 2005). Ancak toplumun öğretmenliğe olan bakış açısının şekillenmesinde öğretmenlerin payı da yadsınamaz. Öğretmenin veli ve öğrencilerle kuracağı nitelikli iletişim mesleğin statüsüne ve saygınlığına katkı sağlayacaktır (Aydın ve diğerleri, 2015).

Bir zamanlar kutsal mesleklerden biri olarak görülen öğretmenlik, entelektüel gelişimin ve ekonomik-sosyal ilerlemenin belirleyicisi olarak görülmekteydi. Günümüzdeyse, Finlandiya, Japonya ve İsrail gibi ülkelerde bu rolünü sürdürmesine rağmen, çoğu ülkede öğretmenlik bu önemli rolünü yitirmiştir. Bir zamanlar seçkin devlet görevlileri olan öğretmenler, şimdi sıradan memurlar olarak görülmekte ve bu durum da öğretmenliğin standartlarının düşmesine sebep olmaktadır (Higginson, 1996).

Öğretmenliğin toplumda halen önemli ve saygıdeğer bir meslek olarak görüldüğünü destekleyen araştırmalar da mevcuttur. OECD, 2005 yılında etkili öğretmenlerin istihdamı ve görevde kalmalarının sağlanmasına yönelik yayınladığı raporda, 25 ülkeden elde edilen verilere göre öğretmenliğin statüsünün oldukça yüksek olduğunu ve halkın görüşlerine göre öğretmenlik güvenilen ve emek isteyen bir meslek olduğunu ortaya koymuştur (OECD, 2005). Özoğlu ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir başka araştırma da öğretmenliğin

Türkiye’de çeşitli sorunlarla başa çıkmak zorunda olmasına rağmen toplumsal statüsünün hala yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi için yalnızca halkın değil, politikacıların, toplum liderlerinin ve devlet yönetiminin öğretmene değer verdiğini göstermesi gereklidir (Cameron, 2003; Hargreaves ve diğerleri, 2007).

*2.3.4.2.3. Öğretmenlerin toplumsal kökenleri.* Öğretmenlerin toplumsal kökeni statülerini etkileyen etmenlerden biridir (Musgreave, 2017). Yüksek statüye sahip bir meslek grubuna çeşitli sosyoekonomik seviyelerden kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenmektedir (Özoğlu, 2010). Oysa öğretmenlik devamlı bir getirisi olan garantili bir meslek olarak algılandığından genellikle düşük-orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları tarafından tercih edilen bir meslek konumundadır (Aslan, 2015; Balcı, 1991; Gök & Okçabol, 1998; Özbek, 2007; Özpolat, 2002). Bu durum öğretmenliğin toplumsal tabanında bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu sınırlılık, mevcut öğretmenleri kapsadığı gibi gelecekte de öğretmenliğe başvuranların nicelik ve nitelik yönünden çeşitliliğine engel olmaktadır (Özpolat, 2002).

2010’da yapılan bir araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan 51 eğitim fakültesinden 18.226 öğrencinin sosyoekonomik durumları incelendiğinde %82’sinin annesinin ev hanımı, % 52’sinin de babasının emekli yada memur olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yaklaşık %40’ının çocukluğunun kırsal alanda geçtiği belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre, eğitim fakültesi öğrencileri çoğunlukla toplumda yüksek statü elde etmelerini sağlayacak kültürel alışkanlıklar, beceriler ve donanıma sadece sınırlı ölçüde sahiptir, yani kültürel sermayeleri düşüktür (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım & Kiraz, 2010). Bu araştırmadan hareketle, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını öğretmen olmaları için yönlendirmedikleri, yani öğretmenliğin cezbedici bir yönü olduğunu düşünmedikleri sonucuna da varılabilir.

2.3.4.2.4. *Öğretmenlerin medyadaki imajı.* Medyanın öğretmenlerin statüsü üzerinde önemli bir etkisi olduğundan söz etmek mümkündür (Guerriero, 2017). Medyadaki olumsuz öğretmen imajı toplumun öğretmen hakkındaki algısını da olumsuz etkilemektedir. Öğretmen başarılarını ve öğretmenliğin değerli bir meslek olduğunu vurgulayan bir medya, öğretmenlerin hükümet ve toplum tarafından değer gördüğünü, onların becerileri ve kazanımları ile topluma fayda sağladığını ifade ederek mesleğin statüsüne katkıda bulunur (Cameron, 2003; Rice, 2005). Ancak öğretmenler çoğunlukla ekonomik sorunları ve maaşların düşüklüğü sebebiyle yaşadıkları maddi sıkıntılarla gündeme gelmektedir (Uygun, 2012). Bu durum da öğretmenin imajını zedeleyen bir unsur olmaktadır.

Berry (2010), başarılı eğitim reformları için öğretmene medyada daha olumlu bir imaj çizilmesi gerektiğini savunur. OECD'nin, 2005 yılında yayınladığı rapora göre medyada okulların çoğunlukla öğrenci şiddeti ve olumsuz davranışları ile yer alması öğretmenliğin cezbediciliğini yitirmesine sebep olmaktadır (OECD, 2005).

Ipsos MORI Sosyal Araştırma Enstitüsünün (2003) araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %86'sı medyanın öğretmene hiç saygı duymadığını düşünmektedir.

Amerika'da yayınlanan doktorların kahramana hayat kurtarma hikâyelerini konu alan dizi filmler (House, Grey's Anatomy, ER vb.) mevcutken öğretmenleri konu alan benzeri filmlere pek rastlanmamaktadır (Varkey Gems Foundation, 2013). Bu düşüncenin aksini yansıtan araştırmalara da rastlamak mümkündür. Akcan ve Polat (2016) tarafından 1910-2010 yılları arasındaki dönemlerde yayınlanan Türk filmlerindeki öğretmen imajı değerlendirilmiş, öğretmenlerin görsel açıdan oldukça iyi bir imaja sahip oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler bu filmlerde, hedefleri olan idealist karakterler olarak yer almıştır. Ancak zaman zaman çaresiz kalmaları, ceza yöntemini kullanmaları gibi olumsuz unsurlara da yer verildiği görülmüştür. Hargreaves ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırma da öğretmenlerin

medyada daha sempatik ve olumlu bir şekilde tasvir edilmeye başladığını; öğretmenlerin düşük statüsünü devam ettiren düşmanca basın anlayışının değiştiğini belirtmektedir.

Günümüzde medya, sosyal iletişimin en büyük bileşenlerinden biri olduğundan öğretmenlikle ilgili toplumun düşüncelerinin şekillendirilmesinde de önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğretmenliğe çizilen imajın mesleğin karakterine ve statüsüne uygun şekilde düzenlenmesi gereklidir. Ancak öğretmenlerin, iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği bu çağda her olayın kolaylıkla sanal ortamda duyulmasının sağlanabileceğinin bilincinde olmaları, kişisel tutum ve davranışlarına gösterecekleri dikkat ve özenin de medyadaki imajları üzerinde oldukça etkili olduğunu bilmeleri gereklidir.

**2.3.5. Öğretmenlerin kendi statülerine yönelik algıları.** Öğretmenlerin mesleki statü algılarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar, öğretmenlerin genel olarak olumsuz yargılara sahip olduğunu göstermektedir (Akyüz, 1974; Akyüz, 1978b; Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen), 2004; Everton ve diğerleri, 2007; Feiman-Nemser& Floden,1984; Gökırmak, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Ipsos-MORI, 2003; Kalin, Čepić & Šteh, 2017; Ocak ve diğerleri, 2005; OECD, 2014; Özpolat, 2002; Rice, 2005; Short, 1992).

Eğitim-Bir-Sen tarafından 2004 yılında Türkiye genelinde 9.790 öğretmenle yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğretmenler, mesleklerinin yeterince saygın görülmediğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, toplum ve devlet yönetiminin öğretmenliğe bakış açısına yönelik oldukça olumsuz yargıya sahip oldukları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin %88,9 'u toplumun öğretmene yeterince değer vermediğini düşünürken, %90,7 'si MEB tarafından yeterince değer görmediğine inanmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2004).

Özpolat (2002) tarafından yapılan bir araştırma da öğretmenlerin %80 'den fazlasının sosyal statülerinin gittikçe düştüğünü belirttiklerini ortaya koyarken, Ocak ve diğerleri (2005) tarafından yapılan *Öğretmenlerde Sosyal Statü Sorunları* adlı araştırmaya göre de öğretmenler sosyal statülerinin düşük olduğunu düşünmektedir.

Gökırmak'ın (2006), öğretmenlerin statülerine yönelik algılarını değerlendirdiği araştırmasında, maaşların yetersizliği, öğretmen atamalarında haksızlıklar yapılması ve bakanlığın sorunların çözümünde yetersiz kalması öğretmenler tarafından statülerini düşüren en önemli faktörler olarak görülmekteyken, öğretmenliğe girişte mesleki bilgi ve yeterlilik aranması koşulunun mesleğin statüsünü olumlu etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik imaj algısını değerlendiren Akyüz (1978b), öğretmenleri mesleklerine yönelik algıları açısından dört gruba ayırmıştır. İlk grup öğretmenliği kutsal bir görev olarak açıklayan idealist öğretmenler, ikinci grup öğretmenlikle sol ideolojinin görüşünü bağdaştıranlar, üçüncü grup öğretmenliği maddi kazanç gözüyle görenler ve son grup öğretmenliğe eleştirel açıdan bakanlardır. Akyüz (1978b), öğretmenliğe eleştirel gözle bakıp, eksik yönlerinin giderilmesine yönelik çözümler geliştirmeye çalışan son grubun bilgili ve tecrübeli öğretmenlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Dünyada yapılan araştırmalarda Türkiye ile benzer sonuçların elde edilmesinin yanı sıra ilgi çekici bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. OECD'nin, 34 ülkeden 100 binden fazla öğretmen ve okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdiği TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey/ Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) raporuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mesleklerini sevmelerine karşın toplumdan yeterince destek ve itibar görmediklerini belirtmektedirler. 10 öğretmenden 9'unun mesleki tatmin sağladığı ve 8'inin ise tekrar seçme imkânı olsa yine öğretmenliği tercih edeceği belirtilmektedir. Ancak öğretmenlerin üçte birinden daha azı öğretmenliğin toplumda saygı gören bir meslek olduğu kanaatini taşımaktadır (OECD, 2014).

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de mesleğin saygı gördüğünü düşünen öğretmenlerin genelde PISA raporunda iyi göstergelere sahip ülkelerde bulunduğu yönündedir. Singapur ve Güney Kore'de 3 öğretmenden 2'si toplumda mesleğine değer verildiğini düşünürken; Hırvatistan ve Slovakya'da bu oran 10'da 1'dir (OECD, 2014). Sloven

ve Hırvat öğretmenlerin görüşlerine yönelik yapılan bir başka araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmaya göre, Sloven ve Hırvat öğretmenler, toplumda yüksek bir saygınlığa sahip olmadıklarını ve bu durumun iş memnuniyetlerini etkilediklerini belirtmektedir. Öğretmenliğin statüsünün en yakın olduğu mesleklerden biri ise hemşirelik olarak belirtilmiştir (Kalin ve diğerleri, 2017).

Everton ve diğerleri tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik algının tespit edilmesi amacıyla yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenler toplumun mesleklerine olan saygısını mevcut durumdan daha düşük olarak görmektedir. Katılımcıların %50 si öğretmenliğin cezbedici bir meslek olduğunu belirtmesinin yanı sıra, araştırmaya katılan erkeklerin de en az kadınlar kadar öğretmenliğin cezbedici bir meslek olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur. Ayrıca bu oran daha yaşlı erkeklerde kadınlardan daha fazladır. Bu durum 1970'lerden sonra bir kadın mesleği haline dönüşmeye başlayan öğretmenliğin kaderinin değişeceğinin göstergesi olabilir (Everton ve diğerleri, 2007).

Avustralya'da yapılan bir başka araştırmada öğretmenler, sosyal statülerini mevcut durumdan daha olumsuz olarak algılamaktadır. Öğretmenler mesleklerinin değersiz görüldüğünü ve halktan saygı görmediklerini düşünmektedirler (Rice, 2005).

Öğretmenlerin öğretim dışı faaliyetlere çok zaman harcaması, toplumun öğretmenliğe olan olumsuz bakış açısı, yetersiz veli desteği, öğretmenlere dışarıdan yapılan müdahaleler statülerine yönelik algılarını düşürmektedir (Short, 1992). Bu düşüşün 1960'lardan sonra hız kazandığı düşünülmektedirler (Hargreaves ve diğerleri, 2007). Öğretimin statüsünün düşmesinin ülkelerin geleceği için önemli bir mesleki tehlike oluşturduğu açıktır (Feiman-Nemser & Floden, 1984).

Ipsos MORI Sosyal Araştırma Enstitüsü (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, her on öğretmenden dokuzu çalışma arkadaşlarından saygı görürken toplumdan aynı saygıyı göremediğini belirtmiş, üç öğretmenden ikisi de toplumun öğretmenliğin doğasını ve

güçlüklerini anlamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %78'i ise hükümetin kendilerine saygı duymadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik statü algıları değerlendirildiğinde genel olarak devletten yeterli desteği göremeyen, iş memnuniyetleri düşük ve toplumda saygın bir konumda olmayan çalışanlar oldukları görülmektedir. Öğretim işinin statüsünün gerilemesinin yaratacağı tehlikeyi önceden gören bazı ülkelerde alınan birtakım önlemlerden ve çeşitli uygulamalardan söz etmek mümkündür.

**2.3.6. Öğretmenliğin statüsünü geliştirmeye yönelik atılan adımlar ve sunulan öneriler.** Zorunlu eğitimin tüm dünyada yaygınlaşmasıyla öğretmenlik artık, herkesin hayatında en çok ilişki içinde olduğu meslek haline gelmiştir. Bu nedenle eğitim sektörü hükümetlerin en çok üzerinde durması gereken sosyal sektör olarak göze çarpmaktadır (Macbeath ve diğerleri, 2012). Çoğu ülke, eğitim sistemlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlere yönelik politikalar geliştirmekte ve bu politikaların içerisinde öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi de büyük önem taşımaktadır. Bu politika girişimlerinin iki temel hedefinden söz etmek mümkündür. Birincisi bir bütün olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü, çalışma koşullarını ve iş gücü piyasasındaki rekabet edebilirliğini yükseltmek; ikincisi ise öğretmenlik mesleğinin cezbediciliğini yükselterek hem öğretmenlerin meslekte kalmalarını sağlamak hem de mesleği tercih eden grubun çeşitliliğini artırmaktır (OECD, 2005)

Eğitimin kalitesinin artırılmasının mümkün olması için sistemin kalbi olan öğretmenin kalitesinin artırılması gerektiği açıktır (Hopkins, 1996). Öğretmenin kalitesinin artırılması için de zamanın gereklerine uygun adımlar atılmalıdır. Çünkü 20 yıl öncesine göre, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler değişmiştir ve bu değişim hızla devam etmektedir. Temel derslerin içeriği değişmemiş olsa da pedagojinin doğası, öğretmen ve öğrenme teknolojileri değişmiştir. Yeni kuşağı eğitecek olan öğretmen artık mesleki gelişim, okul tabanlı



ortaklıklar, eğitim ağları, mesleki kuruluşlara katılım, ekip çalışması ve meslektaşlarla işbirliği içinde olma gibi konulardaki yeterliklerini artırmalıdır (Macbeath, 2012).

Öğretmenliğin statüsünün geliştirilmesi konusunda çok sayıda yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan biri öğretmenlerin bilgi ve becerilerini mesleki gelişim yoluyla geliştirmenin statüyü yükselteceği yönündedir. Bir başka yaklaşım ise öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi için yüksek standartlara yani profesyonellik hissine sahip olma ve öğretmenlere kamu hizmeti ahlakının aşılması gerektiğidir. Başka bir yaklaşım da öğretmenliğin statüsünün geliştirilmesinin en iyi yolu, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmektir (Ingersoll & Merrill, 2011).

L. Hargreaves'e (2009) göre öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi için yapılması gerekenlerden biri de öğretmenin kendi öznel statü algısını geliştirmektir. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin kendilerini meslek içinde değerli hissetmeleri, okul yönetiminin güven ve desteğini hissetmeleri, hizmet içi eğitim ve yüksek lisans eğitimi için finansal açıdan desteklenmeleri, öğretmenliğin ne kadar değerli olduğunun göstergesi olacak yüksek kaliteli kaynaklar ve olanaklara sahip olmaları, önemli proje ve araştırmaların içinde bulunmaları ve sahip oldukları bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenler için sürekli mesleki gelişimin sağlayıcısı olarak kullanmaları gereklidir.

Monteiro'ya (2015) göre öğretmen statüsünün yükseltilmesi öğretmen kalitesinin yükseltilmesine bağlıdır. Bunu sağlamak için işe öğretmenlik eğitimine öğrenci seçiminden başlamak gereklidir. Öğretmen yetiştiren programlara seçilecek öğrenci kriterlerini belirlerken mesleği icra edebilme koşullarını taşıyıp taşımadığı değerlendirilmelidir. Seçme, değerlendirme ve eğitimin yanı sıra öğretmenliğin mesleki ve sosyal statülerini belirleyen çalışma koşulları, ücret, kariyer olanakları gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

OECD'nin, 2005 yılında yayınladığı rapora göre de mesleğin statüsünün yükseltilmesi için öğretmenliğin cezbedici bir meslek haline getirilmesi için yapılabilecek çalışmalar;

öğretmen olmak için motivasyon, yüksek maaş, esnek çalışma koşulları, iş güvencesi ve etkili öğretmen eğitimi hizmetidir (OECD, 2005).

Uluslararası Eğitim Araştırma Enstitüsü (Education International Research Institute [EI]) tarafından yayınlanan bir araştırma raporuna göre öğretmenliğin statüsünün yükseltilmesi için eğitim politikalarında yer verilmesi gereken öncelikli konular, öğretmenlerin ekonomik ve çalışma koşullarının yükseltilmesi; kaliteli öğretmen eğitimi ve kariyer olanakları sağlanması; akademik özgürlük, özerklik ve karar mekanizmalarına katılımlarının sağlanması; toplumda eğitimin ve öğretmenin savunuculuğunun yapılması; eğitim örgütleri ve hükümet arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi ve öğretmenlere kamu politikalarının geliştirilmesinde sorumluluk verilmesidir (Symeonidis, 2015).

*Mckinsey* raporu, öğretmenlik mesleğinin statüsünün, mesleğin gençler için cezbedici kılınmasında büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Mesleğin statüsünün, kültürel ve tarihi etkenlerin yanı sıra, öğretmenlerin ne kadar etkili olabildikleri ve devlet politikalarının öğretmeni destekleyici olduğu taktirde hızla yükseleceğini ileri sürmektedir (Barber & Mourshed, 2007). Short'a (1992) göre öğretmenliğin güçlendirilmesi için öğretmenlerin statüsünün, özerkliğinin, mesleki gelişim olanakları ve öz yeterliklerinin geliştirilmesi; ayrıca başarılarının ödüllendirilmesi ve karar mekanizmalarına katılımlarının sağlanması gereklidir. Bu yaklaşımlara göre ülkeler bazında öğretmenliğin statüsünü geliştirmeye yönelik farklı yollar izlenmektedir.

Mesleği terk oranları yüksek olan İngiltere'de Eğitim Kalkınma Ajansı (Training and Development Agency) tarafından öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi için çeşitli kampanyalar başlatılmıştır. Öğretmenin statüsünün yükseltilmesi için "Fark Yaratmak" (Making a Difference) adıyla başlatılan kampanyayla öğretmenlik mesleğine yönelecek potansiyel kişiler daha önceden belirlenerek öğretmenliğin onlar için cezbedici bir meslek olarak algılanması amaçlandı. Ayrıca Eğitim Kalkınma Ajansı 2006'da belirlenen nitelikli

öğretmen statüsü kriterleri ile mesleğe yönelen sayısını artırmayı ve mesleki gelişim olanaklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Schleicher, 2011). Ayrıca, öğretmen adaylarına mezuniyet sonrası katıldıkları eğitimler sırasında çeşitli burslar verilmesi ve özellikle ihtiyaç olan alanlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere maaşlarının yanısıra ek ödeme yapılması da İngiltere’de son yıllarda öğretmenliğe başvuran adayların niteliklerinde ve öğretmenlerin akademik donanımında artış sağlamıştır (OECD, 2005). Ancak öğretmen maaşları 1968’de ortalama ulusal maaş düzeyindeyken son yarım yüzyılda yapılan iyileştirmelerle şimdi bu ortalamanın %50 üzerinde bir rakama ulaşmasına rağmen hakim yada doktor gibi yüksek statülü mesleklerin çok gerisindedir (Freedman ve diğerleri, 2008).

Bazı OECD ülkelerinde özellikle dezavantajlı ve izole edilmiş bölgelerde öğretmen açığı sorunu vardır. Bu açığı kapatmak için alandışı ve yeterli niteliğe sahip olmayan öğretmenler işe alınmaktadır. Avustralya’da uzak ve kırsal alanlarda öğretmenliği teşvik etmek için öğretmenlere ek ödemeler sunulmaktadır. Fransa’da ise atamada hizmet yılı esasının kaldırılarak bu bölgelerdeki öğretim faaliyetlerinde yaşanacak muhtemel sorunların ve yeni mezun öğretmenlerin kariyer gelişiminin olumsuz etkilenmesinin engellenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca sunulan ek fırsat ve ödemelerle bu bölgelerde çalışmak cazip hale getirilmeye çalışılmaktadır (Göker & Gündüz, 2017; OECD, 2005).

Singapur’da ise öğretmenliğin meslek tercihi aşamasındaki bireyler için cezbedici bir meslek haline getirilmesi için mesleğe yeni başlayan öğretmen maaşı diğer kariyer mesleklerinkiyle aynı düzeye yükseltilmiştir (Schleicher, 2011). Finlandiya’nın da 1970’lerde başlattığı başarılı eğitim reformlarıyla dünya çapında bir model olarak görülmektedir. Reformun getirdiği yeniliklerin halka benimsetilmesinde elde edilen bu başarıda halkın öğretmene duyduğu güven, etnik homojenlik ve öğretmenin sahip olduğu yüksek sosyal statü etkili olmuştur (Sahlberg, 2011).

Amerika’da yaşanan öğretmen açığı sorununun da önemli sebeplerinden biri olarak mesleğin statüsü görülmektedir. Öğretmenliğin statüsünü düşüren sebepler arasında öncelikli olarak öğretmenlerin ekonomik ve çalışma koşulları sayılmaktadır. Özellikle kırsal alanlardaki öğretmen ihtiyacını kapatmak için hızlı çözümlerle alan dışı ve yetersiz kişilerin öğretmen olarak buralarda görevlendirilmesi, çözümü için adım atılmakta olan sorunlar arasındadır (Waddell, 2001).

Öğretmenliğin statüsünün güçlendirilmesi konusu, Türkiye için de bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır. MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 yıllarını kapsayan Öğretmen Strateji Belgesinde öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek öncelikli amaçlardandır (MEB-ÖYGGM, 2017).

### III. Bölüm

#### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili yöntemsel bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik mesleğinin toplumda sahip olduğu sosyal statünün, geçmişte ve günümüzde nasıl algılandığını ve bu algıyı şekillendiren faktörlerin neler olduğunu öğretmen görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenolojik) deseni (Creswell, 2007; Çilesiz, 2011; Fraenkel & Wallen, 2006; Van Manen, 2016; Yıldırım&Şimşek, 2013) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma deseni her zaman farkında olunan ancak hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguları araştırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Olgubilimsel bakış açısına dayanan bir araştırma, dünyaya dair deneyimleri sorgulamayı ve insan olarak içinde bulunulan dünyayı tanımaya çalışmayı gerektirmektedir (Van Manen, 2016). Olgubilim çalışması, farklı bireylerin bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimlerini anlamlandırmak şeklinde tanımlanan nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Creswell, 2007 ; Fraenkel & Wallen, 2006). Bu yöntemde, bireylerin deneyimleri incelenir ve bu deneyimlerin olguya ortak ilişkileri belirlenir (Onat Kocabıyık, 2016). Gadamer (2004), bu yöntemi bir yorumu yorumlamak şeklinde ifade etmiştir. Yani bireylerin bir olgu hakkındaki yorumları araştırmacı tarafından bütünsel bir yaklaşımla yeniden yorumlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, araştırma sürecinde temel alınan olgu olup araştırmaya katılan öğretmenlerin bu olguya yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesiyle ortaya konan bütüncül yorum araştırmaya yön vermektedir. Bu nedenle araştırmanın, nitel araştırma modeli ve olgubilim deseni ile gerçekleştirilmesi en uygun yöntem olarak görülmüştür.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Yalova ilinde ikamet eden 16'sı emekli, 10'u çalışan toplam 26 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geçmişte ve günümüzdeki durumunu kıyaslayabilecek deneyime sahip olan öğretmenlerin belirlenmesi esas olmuştur. Çünkü araştırma modeli olarak seçilen olgubilim deseninde, örnekleme oluşturan bireylerin araştırılan olguyla ilgili deneyimleri olduğu kabul edilir. Buna uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme stratejisi ile araştırmanın amacına uygun nitelikleri barındıran bir örneklem belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma için en az 25 yıl görev yapmış olma ölçütünü sağlayan ya da en az bu süre kadar görev yaptıktan sonra emekli olan öğretmenler seçilmiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne dair kesin bir kural yoktur (Patton, 2002). Ancak genel olarak olgubilim çalışmalarında uzun görüşmeler ve zaman zaman birden fazla görüşme yapılabileceği için örneklemin 10 kişi ile sınırlı tutulması önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada veri doygunluğuna ulaşılması amaçlanmış ve örneklem 26 katılımcı ile sınırlandırılmıştır.

Katılımcılara ait sosyo-demografik ve mesleki özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Katılımcılara ait sosyo-demografik ve mesleki özellikler*

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Annenin Mesleği	Babanın Mesleği	Hizmet Yılı	Çalışma durumu	Branş
1. K	59	Üniversite	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	27*	Emekli	Coğrafya
2. E	55	Lisans tamamlama	Bekâr	Ev hanımı	Serbest Meslek	32*	Emekli	İlköğretim Matematik
3. K	47	Mesleki Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Serbest Meslek	27	Çalışan	Teknoloji-Tasarım
4. K	53	Üniversite	Evli	Ev hanımı	Esnaf	29	Çalışan	Fen Bilimleri
5. E	67	Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Öğretmen	28*	Emekli	Tarih
6. E	62	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Muhasebe Müdürü	32*	Emekli	Lise Matematik
7. E	60	Eğitim Enstitüsü	Bekâr	Ev hanımı	Çiftçi	33	Çalışan	Sınıf Öğretmenliği
8. E	59	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	37	Çalışan	Sınıf Öğretmenliği
9. E	51	Üniversite	Evli	İşçi	İşçi	26	Çalışan	Görsel Sanatlar
10. K	52	Üniversite	Evli	Ev hanımı	Esnaf	25	Çalışan	Sosyal Bilgiler
11. E	48	Üniversite	Bekâr	Ev hanımı	Serbest Meslek	25	Çalışan	Kimya
12. E	73	Öğretmen Okulu	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	28*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
13. E	82	Köy Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	26*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
14. E	51	Üniversite	Bekâr	Ev hanımı	Çiftçi	25	Çalışan	Beden Eğitimi
15. E	52	Yüksek lisans	Evli	Ev hanımı	Memur	30	Çalışan	Beden Eğitimi
16. E	53	Üniversite	Evli	Ev hanımı	İşçi	26	Çalışan	Almanca
17. E	55	Üniversite	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	26*	Emekli	Sosyal Bilgiler
18. E	75	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Memur	27*	Emekli	Lise Matematik
19. E	76	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Memur	27*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
20. K	62	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Serbest meslek	26*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
21. K	77	Eğitim Enstitüsü	Bekâr	Terzi	Esnaf	34*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
22. K	65	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Serbest meslek	26*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
23. E	70	Lisans tamamlama	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	44*	Emekli	Edebiyat
24. E	74	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Çiftçi	42*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
25. K	71	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	Memur	29*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği
26. E	63	Eğitim Enstitüsü	Evli	Ev hanımı	İmam	33*	Emekli	Sınıf Öğretmenliği

\* Emekli öğretmenlerin emekli olduğunda meslekteki çalışma süreleri esas alınmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi teknikler kullanılarak veri toplanmaktadır (Moustakas, 1994; Silverman, 2000). Olgu bilim araştırmalarında ise kullanılan en temel veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda, araştırma modeline uygun olarak veriler görüşme ile toplanmıştır.

Görüşmelerde, öğretmenlik mesleğinin geçmişte ve günümüzde sahip olduğu sosyal statüyü ve bunu etkileyen faktörleri derinlemesine inceleme, karşılıklı etkileşim, esneklik ve irdeleme olanağı sağlaması açısından yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin, yukarıda sayılan bu avantajların yanı sıra görüşme sürecinde kontrolü sağlayamama ihtimali, konu ile alakalı olmayan durumlara fazla zaman ayrılabilmesi ve standart oluşturulması konusunda belirsizlik yaşanması gibi dezavantajlarından da söz etmek mümkündür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada kullanılan bu yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda geliştirilmiştir (Ataünal, 2003; Aydın ve diğerleri, 2015; Barber & Mourshed, 2007; Cameron, 2003; Gökırmak, 2006; Guerriero, 2017; Hall & Langton, 2006; L. Hargreaves, 2009; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Higginson, 1996; Hoyle, 2001; ILO, 2016; Ingersoll & Merrill, 2011; Monteiro, 2015; Musgreave, 2017; OECD, 2005; Özoğlu, 2010; Özoğlu ve diğerleri, 2013; Özpolat, 2002; Rice, 2005; Symeonidis, 2015; World Bank, 2012; Varkey Gems Foundation, 2013; Yurdakul ve diğerleri, 2016 ).

Olgubilim deseninde görüşmeler, bir olay, durum veya deneyim hakkında ilk elden bilgi sahibi olan bir grup bireyle gerçekleştirilir. Görüşmelerde katılımcılara iki kapsam altında sorular yöneltilir. Bunlardan birincisi katılımcıların bu olgu açısından ne deneyimlendiğini, ikincisi hangi bağlam ya da durumun katılımcıların deneyimlerini etkilediğini belirlemeye yöneliktir (Creswell, 2007). Buna bağlı olarak formda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü nasıl algıladıklarını ve bunu etkileyen faktörlerin



neler olduğunu belirlemeye yönelik 12 soru bulunmaktadır. Formda yer alan 1. soru katılımcının kendisini tanımasına yönelik olup diğer 11 soru konu içeriğiyle alakalıdır.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütülmesi amacıyla uygulama sürecinden önce, verilerin toplanması için Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (Ek-1) ve Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli kurumsal izin (Ek-2) alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara, katılım kabul formu (Ek-3) onaylatılarak araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı bilgisi kayıt altına alınmıştır. Ayrıca katılımcılar, görüşmeye başlanmadan önce verilerin güvenli bir şekilde elde edilebilmesi için çalışmanın amacı ve uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı vasıtasıyla kaydedilmiş ve daha sonra bu kayıtlar yazılı hale getirilmiştir. Oluşturulan transkriptler, görüşme sonrasında katılımcılarla paylaşılmış ve belirtilen görüşlerin teyit edilmesi sağlanmıştır. Katılımcı görüşlerinin yeterli bulunmadığı iki durumda tekrar görüşme yapılmıştır.

Ayrıca görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla sınırlı kalmayarak olgubilim desenine uygun olarak katılımcıların deneyimlerini rahatlıkla aktarabilmeleri için koşullara uygun ifadeler yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin çözülmesi ve yorumlanması sırasında kuramsal çerçeveye bağlı kalmak önem arz etmektedir (Meriam, 2009/2013). Bu bağlamda, araştırmada elde edilen veriler kuramsal çerçeve içerisinde analiz edilmiştir. Bu kuramsal çerçeve içerisinde elde edilen veriler olgubilimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Olgubilimsel analiz, belli kişi yada grupların bir olguya dair deneyimlerinin özünü anlamaya ve yorumlamaya olanak sağlayan bir yöntem olmasıyla öne çıkmaktadır (Patton, 2002). Olgubilimsel analiz yönteminin aşamalarına dair farklı araştırmacıların çeşitli varyasyonlara rastlamak mümkündür (Giorgi, 2012; Hycner, 1985; Moustakas, 1994; Polkinghorne, 1989).

Moustakas' a (1994) göre, bu süreç altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, önyargılardan arınma, olgubilimsel indirgeme, yaratıcı çeşitlilik, doku sentezi, yapı sentezi ve bütünleştirmedir. İlk aşamada araştırmacının yapılacak görüşmeye dair tüm önyargılarından kurtulması gereklidir. İkinci olarak, katılımcıların olguya dair ifadelerinden anahtar kelimeler, yinelenen ifadeler tespit edilir. Ardından üçüncü aşamada, temalar oluşturularak bu temalar geliştirilir. Dördüncü aşamada, her bir temanın içeriği betimlenir. Beşinci aşamada bir bütün olarak tüm katılımcı deneyimleri sentezlenir ve son aşamada deneyimin özünü ortaya koyan veriler bütünleştirilir (Moustakas, 1994). Bu araştırmada yukarıda belirtilen süreçler izlenerek analiz çalışmaları yapılmıştır. Önyargılardan uzaklaşarak yapılan görüşmelerde elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılmış ve bu kavramlar düzenlenerek çeşitli kodlar belirlenmiştir. Kodların belirlenmesi sırasında birbiriyle ilişkili ya da anlam bütünlüğü olan parçalar birleştirilmiş ve bu parçalar temaları oluşturmuştur. Bu tema ve kodlar çerçevesinde bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır.

Ayrıca, istatistiksel içerik analizi ile belirlenen bazı kodların frekansları belirlenmiş ve veriler nicel hale getirilmiştir. İstatistiksel içerik analizi sözel verilerin sayısal verilere dönüştürülmesini ifade etmekte ve araştırmanın güvenilirliğini yükseltmesinin yanı sıra verilerin yorumlanması sırasında da objektifliğe katkı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### **3.5. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları**

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları nicel araştırmalardan daha farklı olmaktadır. Çünkü nitel araştırmalarda doğası gereği nicel araştırmalarda benimsenen yaklaşımların izlenmesi uygun olmamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, güvenilirlik yerine tutarlık ve nesnellik yerine teyit edilebilirlik ölçütlerinin incelenmesi

gerektiğini belirtmektedir. Bu ölçütler bağlamında yapılan değerlendirmeler alt başlıklar altında aşağıda sunulmuştur.

**3.5.1. İnandırıcılık (İç geçerlik)** Yıldırım ve Şimşek (2013) iç geçerliliği, araştırmacının gözlemlendiği yada anlamlandırmaya çalıştığı olguların gerçeği yansıtır yansıtmama durumu olarak ifade etmektedir. Yani araştırma sonucunda elde edilen bulguların ve bu bulgulara dayanarak yapılan yorumların gerçek durumu ne derece gösterdiği iç geçerlik olarak tanımlanmaktadır.

Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine kullanılabilen inandırıcılığın sağlanması için ise, araştırma konusu üzerinde uzun süreli etkileşim (katılımcıyla birden fazla görüşme yapma gibi), veri toplamada derinlik, çeşitli veri kaynakları ve veri toplama araçlarından faydalanma, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi önerilen stratejiler arasındadır (akt. Yıldırım&Şimşek, 2013). Bu araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü neticesinde forma son hali verildikten sonra görüşmelere başlanmıştır. Ayrıca uzun süreli etkileşimin sağlanması ve katılımcılara görüşme sonrasında transkriptlerin teyit ettirilmesi ile araştırmanın inandırıcılık boyutunun güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

**3.5.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlik).** Nitel araştırmalarda dış geçerlik yerine araştırma sonuçlarının benzer durum ve olaylara aktarılabilirliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Aktarılabilirliğin, diğer bir adıyla genellenebilirliğin, sağlanması için de araştırma sonuçlarının yeterli düzeyde betimlenmesi ve araştırmada kullanılan veri kaynaklarının geneli yansıtacak biçimde bir örneklemeden elde edilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bu bağlamda bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen bulgular, bu alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Araştırmanın, okuyucular tarafından aynı ya da yakın şekilde anlaşılması için de elde edilen sonuçlar sade

ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir. Ayrıca örnekleme seçilen katılımcıların çeşitlilik sağlaması amacıyla her kademedeki çok sayıda branşta emekli ve 25 yılını doldurmuş öğretmenin seçilmesine çalışılmıştır.

**3.5.3. Tutarlılık (Güvenirlik).** Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla katılımcılardan 5'inin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar başka bir araştırmacı tarafından daha kodlanmış ve iki araştırmacı tarafından oluşturulan kodların uyum yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman (1994) uyum yüzdesinin hesaplanması için güvenilirlik formülünün (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100) kullanılmasını önermiştir. Bu formüle göre hesaplanan uyum yüzdesi bu araştırma için % 80 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesinin %70 üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilir olduğunu belirttiği düşünülmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada elde edilen değer de araştırmanın tutarlı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir.

**3.5.4. Teyit edilebilirlik (Nesnellik).** Teyit edilebilirliğin sağlanması için, verilerin toplanmasından, verilerin analizi ve yorumlanması sürecine kadar araştırmanın her aşamasında, araştırma kapsamı dışından bir uzmanın gözlem ve görüşlerine başvurularak araştırmanın hatalardan arındırılması amaçlanmıştır.

### 3.6. Araştırmacının rolü

Araştırmacının nitel araştırmalarda anahtar role sahip olduğu bilinmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmacının rolünü ortaya koymak önem arz etmektedir. Creswell'e (2007) göre araştırmacının rolü katılımcıların görüşlerini inceleyip, elde edilen bulgular ışığında olgu hakkında son sözü söylemektir.

Araştırmanın başlangıcından itibaren araştırmacı, önyargılarından arınmış olarak katılımcılarla görüşme yapmaya özen göstermiştir. Moustakas'a (1994) göre olgubilimsel araştırmalarda bu önemli bir gerekliliktir. Ayrıca araştırmacı, verilerin toplanması ve

çözümlemesi sırasında kişisel yargı ve düşüncelerini saf dışı bırakarak araştırmanın nesnelliği konusunda şüphe yaratmamıştır. Çünkü nitel araştırmalarda araştırmacının araştırmanın gidişatını etkileyebilme ihtimali temel araştırma görüşüne ters düşmekte ve bu yönüyle nitel araştırmaların nesnel yönü eleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Görüşme öncesinde araştırmanın amacı katılımcılara açıklamış ve katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve deneyimlerini rahatlıkla paylaşmalarını sağlamak için onları teşvik edici bir tutum izlemiştir.

Görüşmelerde katılımcıların yararı gözetilmiş, karşılaştıkları herhangi bir olumsuz durumda görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi kendilerine verilmiştir.

## IV. Bölüm

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda 2 ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar; (1) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ve (2) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler olarak isimlendirilmiştir. Bu iki ana temanın altında yer alan alt temalar ve kodlar bu bölümde yer alan alt başlıklar içerisinde sunulmuştur.

#### 4.1.Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne yönelik görüşlerinin 2 alt temada toplandığı görülmektedir. Birinci alt temada sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne ilişkin bulgulara yer verilirken ikinci tema içerisinde öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde geçmişten günümüze meydana gelen değişimlere dair bulgulara yer verilmiştir.

**4.1.1.Alt tema 1: Sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü.** Araştırmaya katılan 26 öğretmenden 18'inin görüşüne göre öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü düşük, 8'inin görüşüne göre ise orta düzeydedir. Katılımcılardan hiçbiri öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün yüksek olduğuna dair bir görüş beyan etmemiştir.

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne yönelik öğretmen görüşleri branş, çalışma durumu, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelenerek elde edilen bulgular Tablo-2'de frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2

*Sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü*

<b>Branş bazında;</b>				
	Statüsü orta düzey		Statüsü düşük düzey	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	3	27,27	8	2,72
Ortaokul Branş Öğretmeni	1	20	4	80
Lise Branş Öğretmeni	4	40	6	60
<b>Çalışma durumu açısından;</b>				
	Statüsü orta düzey		Statüsü düşük düzey	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Emekli	6	37,5	10	62,5
Çalışan	2	20	8	80
<b>Cinsiyet değişkeni açısından;</b>				
	Statüsü orta düzey		Statüsü düşük düzey	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kadın	3	37,5	5	62,5
Erkek	5	31,25	11	68,75

Sosyo-demografik değişkenler açısından öğretmen görüşleri arasındaki farklılıklara bakıldığında en dikkat çekici farklılığın öğretmenlerin çalışma durumları ile branş yönlerinden olduğu görülmektedir.

Emekli öğretmenler öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü halen çalışmakta olan öğretmenlere kıyasla daha iyi düzeyde görmektedir. Çalışmakta olan öğretmenlerin % 20'si öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün orta düzeyde olduğunu ifade ederken bu oran emekli öğretmenlerde % 37,5'tir. Bu durumun emekli öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerin daha geçmiş bir zamana yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların mesleğin sosyal statüsünde geçmişten günümüze bir düşüş yaşandığına dair ortak görüşünden hareketle çalışmakta olan öğretmenlerin daha güncel olan duruma dair fikir beyan ettikleri sonucuna varılmaktadır. Diğer bir deyişle, çalışmakta olan öğretmenler mesleğin sosyal statüsünü daha düşük olarak değerlendirmektedir. Çünkü sosyal statünün yıldan yıla düşüş göstermekte olduğu düşünülmektedir.

Branş açısından bakıldığında ise araştırmaya katılan lise branş öğretmenlerinin mesleğin sosyal statüsünü ortaokul branş ve sınıf öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan 10 lise branş öğretmenin 4'ü mesleğin sosyal statüsünün orta düzeyde olduğunu belirtirken 5 ortaokul branş öğretmenin 1'i, 11 sınıf öğretmenin ise yalnızca 3'ü bu konuda aynı fikirdedir. Bundan hareketle lise kademesinde üniversite sınavlarındaki etkisinin daha büyük olması açısından özellikle bazı branşlarda öğretmenlerin sahip oldukları sosyal statüyü daha olumlu değerlendirdikleri düşünülmektedir. Toplumun bu branşlardaki öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarının meslek edindirme açısından taşıdıkları önem nedeniyle daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Bir lisede beden eğitimi öğretmeni olan K15'in görüşleri bu düşünceyi desteklemektedir.

K15: Bugüne kadar 300 dolayında beden eğitimi bölümüne öğretmen yetiştirdim.

Yine polis akademilerine ve askeri okullara öğrenci girmesine kaynaklık ettim. Mezun ettiğim öğrencilerle bu yıl on ikinci buluşmamızı yapacağız. Üretmek her halde en mükemmel duygu. Ben de bunu yaşıyorum.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne yönelik orta ya da düşük şekilde değerlendirmelerde bulunurken hiçbir katılımcının mesleğin toplumdaki konumunun yüksek düzeyde olduğunu belirtmediği görülmektedir.

**4.1.2. Alt tema 2: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde geçmişten günümüze meydana gelen değişim.** Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin statüsünde mesleğe başladıkları yıllara kıyasla birtakım değişimler gözlemlemişlerdir. Katılımcıların çok büyük bir bölümü (n: 23) bu değişimin negatif yönde olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan K8, K9 ve K23'ün değerlendirmelerine göre ise mesleğin sosyal statüsü gerilemesine rağmen, 10 yıl öncesine göre günümüzde daha iyi durumdadır. Ayrıca, öğretmenlik halen "Kutsal bir



meslek olma” rolünü korumakta, çeşitli sebeplerle toplumda değer yitimi yaşasa da son 10 yılda yapılan iyileştirmelerle toplumdaki konumu yükseltilmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı (n: 3), geçmişte toplumda hakim olan “öğretmenlik mesleğinin adaylar tarafından öncelikli olarak tercih edilen alanlardan biri olarak görülmediği” görüşünün değiştiğini düşünmektedir. Geçmişte farklı kaynaklardan çok sayıda mezunun öğretmen olarak atanması, hızlı ve geçici yöntemlerle öğretmen yetiştirilmesi gibi etkenlerin artık ortadan kalkmış olmasının öğretmenliğin sosyal statüsü üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. 26 yıldır görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmeni K9’un konu ile ilgili deneyimleri şu şekildedir:

K9: 90’lı yıllarda genel değerlendirme sınavlarında en düşük puan alanlar öğretmenlik mesleğini tercih ediyorlardı. “Hiçbir şey olamayan öğretmen olur.” düşüncesi hakimdi. Bu anlayışın eğitim fakültelerine girişin zorlaşması ve öğretmenliği isteyerek ve severek tercih edenlerin artmasıyla değiştiğini düşünüyorum.

Diğer katılımcılara (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K26) göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çeşitli sebeplerle sarsılmış ve meslek değer kaybına uğramıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n: 23) öğrenci ve velilerin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. 27 yıllık Teknoloji Tasarım öğretmeni olan K3’ün görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K3: Eskiden toplum olarak, veliler olarak öğretmenlerle biraz daha nezaket kurallarına uyarak iletişim kuruluyordu. Ama şimdi bu anlayışı kaybettik gibi geliyor bana. Veli çok rahat. Öğretmene karşı daha sert yaklaşabiliyor. Bu da bizi incitiyor. Eskiden öğretmenler toplum içerisinde daha üstün görülürdü. “Öğretmenim.” Dediğinizde “Oooo! Hoca mısınız? Hangi okuldasınız?” gibi ilgi duyulduğunu gösteren ifadeler

kullanılırken şimdi “Öğretmenim.” dediğinizde sanki eziliyormuşuz gibi bir hissiyata kapılıyoruz. Bu çok acı bir durum.

Emekli lise matematik öğretmeni olan K18 ise deneyimlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K18: Eskiden toplum öğretmenliğe daha farklı bakardı. O yıllarda öğrenci okulda başına bir olay geldiği zaman yada öğretmenle bir olumsuzluk yaşadığında, bunu ailesine anlatınca, ailesi öğrenciye kızardı. Şimdiyse, çocuk öğretmeni ailesine şikayet ediyor. Aile okulu basıyor. “Sen benim çocuğumu azarlamışsın.” diye öğretmene çıkıyor. Eski nesil yok artık. Ailelerde de öğretmene karşı saygı kalmadı.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka bulgu ise, öğretmenlerin geçmişte güven duyulan bir meslek erbabı iken şimdi aynı güvenin devam etmediği şeklindedir. 30 yıldır Beden Eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olan K15, deneyimlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K15: Kendi adıma takdir ve saygı görüyorum. Ancak öğretmenlik mesleği maalesef olması gereken saygınlık ve konumda değil. 30 yılını tamamlamış bir öğretmenim. Öğretmenliğimin ilk yıllarında çok itibarlı bir konuma sahiptik. Türk Silahlı Kuvvetlerinden sonra en çok güvenilen meslek erbaplarıydık. Artık durum çok farklı. Emekli sınıf öğretmeni olan K19’un görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

K19: Geçmişte aileler öğretmene değer verirdi. Çocukları bize teslim ettiklerinde “Eti sizin, kemiği bizim.” derlerdi. Bize o kadar itimat ederlerdi. Biz de bu güveni boşa çıkarmaz, onlara her anlamda örnek olurduk. Şimdi öğretmen öğrenciyi biraz yüksek sesle uyardığında, veliler öğretmenin karşısına dikiliyor. Öğretmenler herhangi bir olumsuzlukta şikayet ediliyor. Öğretmen artık korkarak derse giriyor. Öğretmenlik “Kutsal bir meslek olma” özelliğini koruyor ancak saygınlığa dair değer kaybı yaşamakta.

Katılımcılardan bazıları (n: 2) ise mesleğin sosyal statüsünde yaşanan düşüşün onları erken emekli olmayı düşünmeye sevk ettiğini belirtmişlerdir. 26 yıldır Almanca öğretmeni olarak görev yapmakta olan K16, mesleğe başladığı dönemle karşılaştığında öğretmenliğin sosyal statüsünde gerileme olduğunu deneyimlemiş ve bu nedenle erken emekli olmayı düşünmektedir. K16 deneyimlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K16: Geçmişte mesleğin toplumsal statüsü daha iyiydi. Eskiden “Öğretmenim.” dediğinizde insanların tutumu değişirdi. Şimdiyse insanlarda olumlu bir tutum değişimi yok. Görevimin ilk 15 yılında Diyarbakır’da görev yaptım. Bu yıllarda bir Anadolu lisesinde görev yapmıştım. Bu okulda ortaokuldan itibaren öğrencilerin Almanca dersine giriyordum. Aramızdaki iletişim çok iyiydi. O öğrencilerle hala görüşmekteyim. Ama son 6-7 yıldır öğretmenlikten sıkılmaya başladım. Öğrenci ve veliler artık öğretmene karşı eskisi gibi saygı duymuyor. Bu nedenle daha genç olmama rağmen onlara verecek bir şeyim olmadığını düşündüğüm için emekli olmayı düşünüyorum.

Araştırma sonuçlarına göre dikkat çekici olan bulgulardan biri, katılımcıların mesleğin sosyal statüsünde gerileme yaşanmasına rağmen kutsallığını yitirmediğini düşünmeleridir. Katılımcılardan K8 ve K9’un dışında emekli öğretmen olan K6 ve K19 da öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün gerilemesine rağmen hala “Kutsal bir meslek olma” niteliğini yitirmediğini düşünmektedir. Bu katılımcılar görev yaptıkları dönemde sosyal çevrenin tutum ve davranışlarının oldukça olumlu olduğunu, çeşitli nedenlerin mesleğin toplumsal konumunun değiştiğini ancak bu durumun belirleyicisinin yine kişinin kendisi olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre dikkat çekici olan bir başka bulgu doğu ve batı illeri arasındaki karşılaştırmalarla ilgilidir. K1, K2, K4 ve K11 toplumun öğretmene yönelik bakış açısının doğu illerinde batıya kıyasla daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu durum,

katılımcıların doğuda görev yaptığı zaman diliminin 80’li yıllara denk gelmesinin, zaman değişkeninin de belirleyici olabileceğini göstermektedir.

29 yıldır görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmeni K4’ün deneyimleri aşağıdaki gibidir.

K4: Geçmişe nazaran öğrencilerin davranışları çok değişti. Öğrenciler bize karşı önceden çok daha saygılı çok daha dikkatli davranırlarken şimdi çok rahatlar.

Rahatlıkla her şeyi konuşabiliyorlar, her şeyi anlatabiliyorlar. Göreve başladığımda 2000 nüfuslu bir ilçede hem ortaokul hem de lise olan bir okulda çalışıyordum. Bu okulda öğrencilerle bir kitap hakkında ya da yaşamla ilgili fikirleriyle ilgili saygı çerçevesi içerisinde dilediğiniz gibi konuşabiliyordunuz. Ama batıya gelince bu değişti. Batıdaki öğrencilerin kendilerine güvenleri daha yüksek. Söylenmemesi gereken bir şeyi de “Pat!” diye söyleyebiliyorlar.

K2’nin bu konudaki görüşü ise aşağıdaki gibidir.

K2: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü son 16 yıl içerisinde en dip noktayı gördü. Geçmişte yaşadığım bir olaydan örnek vermek istiyorum. Bundan 25 yıl önce, bir adli vaka olduğunda, bir öğretmen arkadaşımız savcının yanına gittiğinde savcı onu ayakta karşılarken; bundan 3 yıl önce okulumuzda bir öğretmen arkadaşımızın başına bir olay geldi ve anlattığına göre savcı hiç yerinden kalkmamış, hatta azarlar bir ses tonuyla öğretmenle konuşmuş.

Katılımcılardan sıklıkla duyulan bir ifade de mesleğinin ilk yıllarında öğretmenliğin toplumda “daha saygın daha itibarlı ve özenilen bir meslek” olduğudur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ortak görüşü öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde, birtakım iyileşmeler olsa da geçmiş dönemlere kıyasla düşüş olduğu yönündedir. Bu düşüşün çeşitli sebepleri, öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak ikinci tema başlığı altında sunulmuştur.

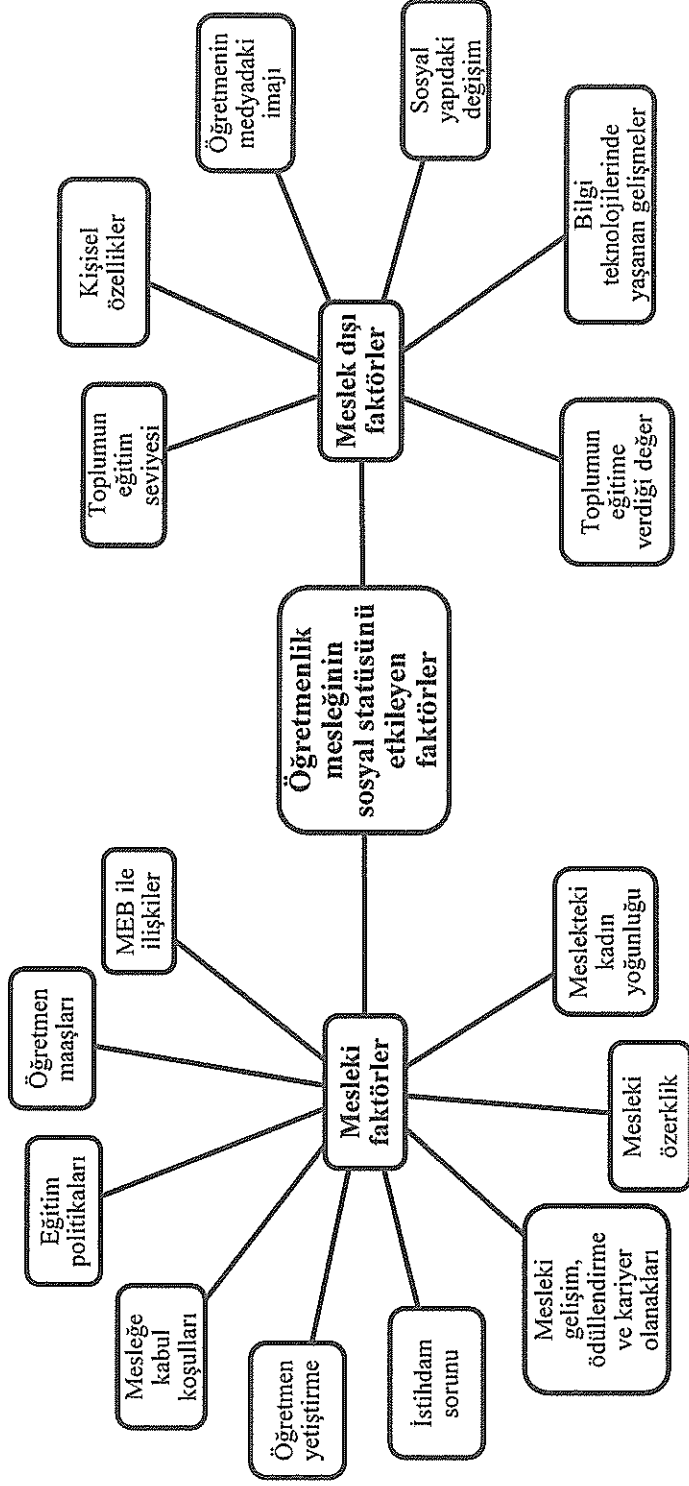
#### 4.2.Tema 2: Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsünü Etkileyen Faktörler

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında mesleki ve meslek dışı faktörler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu faktörler Şekil-1’de görülmektedir.

Görüşme sorularında yer almasına rağmen katılımcılar tarafından etkisiz olarak değerlendirilen faktörler ise mesleki örgütler ve küçük yaştaki gruplarla çalışma başlıkları altında sunulmuştur. Bu faktörlere Şekil-1’de yer verilmemiştir.

Şekil 1

*Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler*



Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü hangi faktörlerin etkilediğine yönelik katılımcı görüşlerini belirten frekanslar ve katılımcılar Tablo-3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörler*

Mesleki faktörler	f	Katılımcılar
Öğretmen yetiştirme	18	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K10, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K22, K23, K25, K26
Mesleki özerklik	14	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K12, K13, K14, K16, K17, K21, K24, K26
Mesleki gelişim, ödüllendirme ve kariyer olanakları	17	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K24
İstihdam sorunu	18	K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18, K22, K23, K24, K25, K26
Meslekteki kadın yoğunluğu	16	K1, K2, K3, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K19, K20, K21, K22, K23, K24
Öğretmen maaşları	22	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K24, K26
MEB ile ilişkiler	20	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K24, K26
Eğitim politikaları	4	K1, K13, K25, K26
Mesleğe kabul koşulları	14	K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K17, K16, K21, K22
Meslek dışı faktörler	f	Katılımcılar
Öğretmenlerin kişisel özellikleri	8	K5, K7, K8, K15, K19, K20, K21, K24
Öğretmenin medyadaki imajı	16	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24
Toplumun eğitim düzeyi	4	K10, K21, K22, K26
Toplumun eğitime verdiği değer	2	K2, K26
Sosyal yapıdaki değişim	3	K11, K18, K19
Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler	11	K1, K4, K7, K11, K14, K15, K16, K17, K22, K24, K26

**4.2.1. Alt tema 1: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen mesleki faktörler.** Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen 9 mesleki faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerden frekans değerlerine göre öğretmen maaşları, MEB ile ilişkiler, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu sırasıyla katılımcı görüşlerine göre en etkili dört faktör olarak görülmektedir. Bu faktörler, aşağıda maddeler halinde incelenmiştir.

*4.2.1.1.Öğretmen yetiştirme.* Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme sisteminin ve geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme sisteminde meydana gelen değişimlerin mesleğin sosyal statüsünü olumsuz etkilediği yönündedir. 26 katılımcıdan 18'i bu faktörün etkisinden söz etmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunda katılımcıların sıklıkla üzerinde durduğu 3 konu vardır. Bunlar, öğretmen yetiştirme sisteminin niteliği, uygulamaya dönük eğitimlerin düzeyi ve meslek ruhu kazandırmadır.

*4.2.1.1.1.Öğretmen yetiştirme sisteminin niteliği.* Katılımcılardan bir kısmı (n: 12) (K1, K5, K6, K10, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K23, K25) öğretmen yetiştirme sisteminin eskiden daha nitelikliken, günümüzde bu konuda eksiklikler bulunduğunu düşünmektedir. Katılımcıların görüşüne göre öğretmen yetiştirmede yaşanan nitelik kaybı geçmişe kıyasla zamanın ihtiyaçlarına cevap verecek ve topluma ışık tutacak öğretmenlerin yetişmemesine neden olmaktadır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: Öğretmen yetiştirme sistemi geçmişte, günümüze kıyasla çok daha iyiydi.

Öğretmenler çok yönlü yetiştiriliyorlardı. Karşılaşılabilecekleri her duruma karşı hazırlıklı olarak mezun oluyorlardı. Bu husustaki değişim, mesleğin sosyal statüsü üzerinde çok etkili oldu. Ayrıca bir dönem yürütülen hızlı öğretmen yetiştirme programları da mesleğin itibarını derinden etkiledi.

K6: Niteliksiz eğitim öğretmenlerin kalitesini düşürdü. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerle fakülte mezunu öğretmenlerin ilgi ve davranışları arasında çok farklılıklar gördük. Çünkü eğitim enstitüsüne gelenlerin hedefi öğretmen olmaktı ve mesleğe olan bağlılıkları ile inançları daha yüksekti.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların sistemin çıktıklarına yönelik eleştirilerde buldukları görülebilir. Bu eleştirilerinde yeni atanmış ya da kendilerinden kıdemsiz öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarını esas aldıkları düşünülmektedir.



4.2.1.1.2. *Uygulamaya dönük eğitimlerin düzeyi.* Katılımcılardan K2, K3, K4, K12, K22, K26 öğretmen yetiştirmede uygulamaya dönük eğitimlerin yeterli olmadığına dikkat çekmektedirler. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K12: Eskiden öğretmen yetiştiren kurumlar, halkla bütünleşmeyi sağlayan bir eğitim veriyordu. Şimdi bu husus göz ardı ediliyor. Biz hem şehirde hem de köyde uzun süreli staj eğitimleri aldık. Şimdi uygulamaya dönük eğitime gereken önem verilmiyor.

K26: Öğretmenlerin zamanın ihtiyaçları doğrultusunda çok yönlü yetiştirilmeleri gerekmektedir. Geçmişte öğretmenlerin aldıkları eğitimle çağı yakalayabiliyorken şimdi çağın gerisinde kalıyor. Ben öğretmen okulunda okurken, bizden bir önceki dönemde köy stajı vardı. Biz sadece şehir merkezinde staj yaptık. Bu yüzden ben ilk kez bir köyde göreve başladığımda çok zorluk çektim. Öğretmenlerin karşılaşabilecekleri her duruma hazırlıklı olacak şekilde yetiştirilmeleri lazım. Ancak bu şekilde mesleğin toplumdaki konumunda da iyileşmeler olacaktır.

Katılımcıların üzerinde durduğu konulardan biri olan staj eğitimi, yeni mezun öğretmenlerin mesleğe uyumu açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleğe iyi bir başlangıç yapmaları tüm mesleki hayatlarını etkileyeceğinden, bu hususun mesleğin sosyal statüsü üzerindeki etkisi de yadsınamaz.

4.2.1.1.3. *Meslek ruhu kazandırma.* Katılımcılar tarafından öğretmen yetiştirmeye yönelik getirilen eleştirilen konulardan biri de yeni mezun olan öğretmenlerin meslek ruhunun, yani öğretmenlik mesleğine karşı duyulan istek, coşku, azim vb. gibi duygulardan yoksun oluşudur. Katılımcılardan K3 ve K22'nin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adaylarına meslek ruhu kazandıracak eğitimler verme konusunda eksiklikler vardır. K3'ün konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K3: Şimdi mezun olan öğretmenlerde “öğretmenlik ruhu” yok. Öğretmen yetiştirilirken bu ruh kazandırılmıyor. Ayrıca mesleğe başlama eğitimlerine ihtiyaç var. Yeni mezun öğretmenler tecrübeli öğretmenlerden faydalanmalı.

Soyut bir özellik olarak öne çıkan “Meslek ruhu kazandırma”, aslında mesleği icra edenlerin sahip olduklarında mesleğe sağlayacakları faydanın son derece yüksek olacağı bir özellik olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede bu ruhun kazandırılmasının mesleğin sosyal statüsü üzerinde etkileri olacağı düşünülmektedir.

**4.2.1.2.Mesleki özerklik.** Öğretmenlerin özerk olması, yani meslekleri ile ilgili konularda bağımsız kararlar alabilmeleri hususunda 26 katılımcının 14’ü olumsuz değerlendirmede bulunmuştur. K1, K2, K4, K5, K6, K8, K12, K13, K14, K16, K17, K21, K24, K26 öğretmenlerin mesleki anlamda bağımsız olmadıkları kanaatindedir. K4, K5’in konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K4: Öğretmenler bir cendere içerisinde gibi...Bir yol belirlenmiş. İlla o yoldan gideceksin. Başka yola sapmayacaksın. Öğretmenin özerkliğinden söz etmek mümkün değil. Bu husus mesleğin statüsü üzerinde etkili oluyor.

K5: Öğretmen özerk değil. Atatürk: “Öğretmenler! Sizden fikri hür, vicdanı hür nesiller istiyoruz.” demiştir. Öğretmen kendisi hür kararlar alamadıkça böyle nesiller yetiştirmesi mümkün değildir.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmenler merkezi eğitim sisteminin bir sonucu olarak ortak uygulanan programlar ile öğretmenler bir miktar bağımsızca karar alabilme özelliklerini yitirmişlerdir. K17 ve K24’ün konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K17: Öğretmenler, özgür kararlar alamıyor ve bu bağlamda eğitime özgün katkıda bulunamıyor. Bunu engelleyen birtakım sebepler var. Bunlardan birisi merkezi eğitim sistemine sahip olmamızdır. Bakanlığın aldığı kararları uygulamak zorundayız.

K24:Eskiden öğretmene müfredat oluşturmada inisiyatif tanınırdı. Öğretmen bir köye gidiyorsa ve o köyde meyve yetiştiriciliği yapılıyorsa, öğretmen bu konuyu programına alırdı. Ama şimdi merkezi programı uygulama zorunluluğu var.

K7, K10, K23 ise öğretmenlerin kısmen özerk olduğunu ve sınıf içinde özgürce davranabildiğini belirtmiştir. K15 ise tüm öğretmenlerin özerk olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin özerk olma konusunda farklılaşan görüşlerine rağmen çoğunluğun görüşü özerk olunmadığı ve bunun hem meslek hem de öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğu yönündedir.

**4.2.1.3.Mesleki gelişim, ödüllendirme ve kariyer olanakları.** Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu mesleki gelişim, meslekte yükselme ve elde edilen başarıların ödüllendirilmesi konusunda, 26 katılımcıdan 17'si (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K24) olanakların kısıtlı olduğunu, yapılan faaliyetlerin yetersiz ve ödüllendirmenin objektif olmadığını belirtmiştir. Katılımcı görüşlerine göre meslekte yükselme olanaklarının varlığı, liyakate dayalı ödüllendirme ve nitelikli mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki konumunun yükselmesine katkıda bulunacaktır. Katılımcılardan K4, K6'nın konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K4: Öğretmenliğin sahip olduğu kariyer olanakları çok kısıtlı. Yapılan ödüllendirmeler ise hakkaniyetli değil. Ödül aldığımızda evet teşvik edici oluyor ancak herkes kendi adamına ödül verdiği için çok fazla haksızlık oluyor.

K6: Öğretmenlikte kariyer olanağı diye bir şey yok. Ödüllendirme ise objektif ve gerçekçi değil. Liyakat esas alınmıyor. Ödüllendirme sisteminin öğretmeni teşvik ettiğine inanmıyorum. Zaten öğretmeni maddi ödüllerle teşvik etmek mümkün değildir. Öğretmenleri ancak öğrencileri hayata hazırlama isteği ve onların başarabildiklerini görmek gerçek anlamda motive etmektedir.

Katılımcılar, geçmişte kısa bir süre uygulanan öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasının mesleğe herhangi bir katkıda bulunmadığını düşünmektedir. Katılımcılardan K10 ve K17, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavında başarılı olarak bir kariyer sonucu elde etmelerine rağmen bunun herhangi bir anlamı olmadığını düşünmektedir. K10 ve K17'nin konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K10: Ödüllendirme ve kariyer olanakları sınırlı. Öğretmen olarak başlayıp öğretmen olarak emekli oluyorsun. Ben 18. yılımda uzman öğretmen oldum. Ancak bu sadece maaşıma ufak bir etki yaparken mesleki açıdan bana hiçbir katkısı olmadı.

K17: Kariyer olanakları beni tatmin etmedi. Çalıştığım süre içerisinde uzman öğretmendim. Yalnızca bununla ilgili resmi bir kariyer edinme fırsatım oldu. Öğretmenin kariyer yapma şansı yok. Ödül sistemi ise adaletli değil. Verildiğinde teşvik edici oluyor. Ancak gerçekten çalışan öğretmeni bulma konusunda yetersiz. Çalışanla çalışmayan arasında bir fark yok. Bu da öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun meydana gelmesine sebep oluyor. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ise faydalı ancak öğretmenler buralara tatil amaçlı gidiyor. Bu sebeple de faaliyetler mesleklerine bir katkıda bulunmuyor.

Sonuç olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğinin gelişmeye ve yükselmeye çok sınırlı olanaklar tanınması yönündeki düşünceleri ve öğretmenleri teşvik etme yönünde yapılan ödüllendirmelerin tam anlamıyla amacına ulaşmaması mesleğin toplumsal konumu üzerinde de etkili olmaktadır.

**4.2.1.4.İstihdam sorunu.** Öğretmenlerin MEB bünyesinde farklı biçimlerde istihdam edilmesi (Kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen), geçmişte belli dönemlerde farklı kaynaklardan mezunların öğretmen olarak atanması ve son yıllarda çok sayıda biriken atanamayan öğretmenlerin varlığı ile bu öğretmenlerle ilgili izlenen politikalar istihdam sorunu olarak tanımlanmıştır. 26 katılımcıdan 18'i (K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10,

K11, K14, K15, K16, K17, K18, K22, K23, K24, K25, K26) bu sorunun öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Diğer katılımcılar bu faktörün herhangi bir etkisi olduğunu belirtmemiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar eğitim fakültesi mezunlarının yaşadığı işsizlik sorununun mesleğin itibarını ve statüsünü olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Katılımcılardan K9 ve K15'in görüş ve deneyimleri aşağıdaki gibidir.

K9: Her yıl ihtiyaç fazlası öğretmenin eğitim fakültelerinden mezun olması, yığılmalar oluşmamasına, atanamayan öğretmen sayısının artmasına neden oluyor. Bu husus mesleğin itibarını da zedeliyor.

K15: Binlerce öğretmenin işsiz beklemesi ve hatta bunu fırsata çeviren özel eğitim kurumlarının çok düşük ücretlerle ve zor koşullarla öğretmen çalıştırması öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeliyor. İstihdamda bir planlama yok. Arz talep ilişkisi dikkate alınmıyor.

Katılımcıların öğretmenlerin mezun olduktan sonra işsiz kalmasının yanı sıra ücret karşılığında öğretmen çalıştırılmasına yönelik de olumsuz yargılara sahip oldukları görülmektedir. K2 ve K26'nın görüş ve deneyimleri aşağıdaki gibidir.

K2: Ücretli öğretmenlik diye bir şey var. Dışarıdan işletme bitirmiş biri pedagojik formasyon almadan İngilizce öğretmenliği yapıyor. Ama bir diğer tarafta öğretmenlik mezunu atanamıyor. Üstelik ücretli öğretmenin emeğine yazık. Haftada kaç saat derse giriyor. Aldığı paraya bakın.

K26: Öğretmenler arasında farklılık olmaz. Olmamalı. Veli hangi öğretmeni tercih edecek bu durumda? Pedagojik formasyon almayan bir öğretmenin verdiği eğitim sorgulanır. Çünkü öğretmenlik sıradan birinin yapacağı bir meslek değildir. Uzmanlık gerektirir. Öğretmenlik bilgi kullanmadan yazı yazma sanatıdır. Bütün eğitim fakültesi mezunları mutlaka mesleğe atanmalı. Ne oluyor? İstihdam edilemeyen mezun her

zaman toplumun gözünde itibar kaybeder. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen zaten mesleğini seçmiş oluyor. Onu başka yerlerde istihdam etmenin hiçbir getirisi yoktur. Bu durum öğretmenliğin saygınlığını zedeler.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, istihdam sorununun, öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki değerini ve konumunu etkileyen bir faktör olduğunu düşünmektedir. Bu düşünceye göre, öğretmenlerin mezun olduklarında işsiz kalmaları, farklı kaynaklardan öğretmen atamaları yapılması ya da her yıl değişen sayı ve branşlarda yapılan atamalar, öğretmen istihdamına yönelik bir belirsizlik oluşturmakta ve öğretmenliğin itibarını sarsmaktadır.

*4.2.1.5. Meslekteki kadın yoğunluğu* .Dünya çapında öğretmenlik mesleğindeki kadın oranının giderek artması ve bu artışın mesleğin statüsü üzerindeki etkisi konusunda katılımcıların yarısı (n:13) bu faktörün olumlu etkilerinden söz ederken 3 katılımcı ise olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 10'unun görüşüne göre ise bu faktör mesleğin sosyal statüsü üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Katılımcılardan K2, K4 ve K19 olumsuz görüş bildirirken, K1, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K20, K21, K22, K23, K24 bu değişimin meslek üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan görüşleri aşağıdaki gibidir.

K4: Toplumun öğretmenliğe bakış açısı yavaş yavaş değişiyor. Öğretmenlik bir kadın mesleği olarak görülmeye başlandı. Bu durumun özellikle öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi var. Çünkü bizim toplumumuz erkek egemen bir toplum ve erkek bir otorite objesi olarak görülüyor. Öğrenciler kadın öğretmenleri anne gibi görüyor.

Onlara nazları geçiyor. Onlara şımarıklık yapıyor. Ama erkek öğretmenlerle iletişimleri bu şekilde değil. Bu etkiyi toplumun geri kalanında da görmek mümkün.

K5: Meslekte kadın yoğunluğunun artması mesleğe katkı sağlıyor. Ama toplumumuzda kadınlar henüz hak ettikleri konuma gelemediği ve onlara ikinci sınıf

bir vatandaş gözüyle bakıldığı için olumsuz bir etki söz konusu olabilir. Batıda, doğuya göre daha olumlu bir tablo çizilmektedir.

Meslekteki kadın yoğunluğunun etkisini olumlu olarak değerlendiren görüşe göre, öğretmenliğin anneliğe yakın bir meslek oluşu, kadınların daha özverili çalışmaları gibi sebepler kadın yoğunluğunun artışıyla meslekte olumlu yansımaları olacaktır.

Katılımcılardan K3, K5, K6, K9, K10, K16, K17, K18, K25, K26 meslekteki kadın yoğunluğunun artmasının sosyal statü üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını düşünmektedir. K26'nın konu ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir.

K26: Öğretmenlik mesleğinin kadını erkeği olmaz. Bu meslek sevgi üzerine inşa edilir. Sevgisini verebilen bu mesleği icra edebilir. Bu yüzden kadın yoğunluğunun mesleğin statüsü üzerinde bir etkisi olduğundan söz etmek mümkün değildir.

Katılımcıların çoğunluğuna göre, meslekte kadın yoğunluğunun artışı öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne katkı sağlamaktadır. Bu konudaki olumsuz görüş, Türk toplumunun erkek egemen bir toplum olması ve kadına verilen değere dayandırılmaktadır.

**4.2.1.6. Öğretmen maaşları.** Öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisi katılımcıların büyük bir çoğunluğuna (n: 22) göre sosyal statüyü etkileyen önemli bir faktördür. Katılımcılar genel olarak toplumun gözünde mesleğin itibarı ile ekonomik getiri arasında doğru orantı olduğundan söz etmektedir. Katılımcılardan K21, K22, K23, K25 ise bu görüşe katılmamakta, öğretmenlerin aldığı maaşı yeterli bulmakla birlikte sosyal statü üzerinde olumsuz herhangi bir etkisi olmadığı görüşündedir.

Katılımcılar arasında yaygın olan görüş, maaşların yetersiz olduğu yönündedir. Yeterli ekonomik koşulların sağlanamayışının öğretmenlerin hem duygusal motivasyonları hem de toplumun öğretmenliğe bakışı üzerinde olumsuz yansımaları olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılardan K4 ve K5'in konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K3: Maaş yani ekonomik durum mesleğin sosyal statüsü üzerinde çok etkili.

Öğretmen birçok şeye maddi açıdan yeterli olamıyor. Bu da toplumun gözündeki değerini yitirmesine sebep oluyor. Maaşların düşüklüğü, hem toplumun bakış açısını hem de öğretmenin içindeki duygusal motivasyonu olumsuz etkiliyor. Öğretmen maaş bordrosunda hizmetli statüsündeki görevliyle aynı maaşı aldığını görünce üzülüyor. Hizmetlinin aldığı maaşı hak ediyor ama öğretmenin aldığı maaş düşük.

K5: Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel zamanında bir öğretmen maaşı, kaymakamın maaşı ile eşdeğerti. Maaş öğretmenin statüsünü çok etkiliyor. Bir öğretmen sınıfa girdiğinde, ailesinin geçimini düşünüyorsa verimli olamaz. Öğretmen maddi bakımdan tatmin edilirse mesleğine daha özveriyle sarılır.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmenin maddi açıdan yaşadığı sorunlar hem onun mesleki anlamda sunacağı hizmete hem de mesleğin sosyal statüsüne etki etmektedir.

Katılımcılardan K10 ve K26'nın konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K10: Maaşlar yetersiz. Bu durum toplumun öğretmenliğe bakış açısını olumsuz etkiliyor. Oysa öğretmenin akli duru olmalı. Öğretmen derse girdiğinde aklının bir köşesinde ekonomik sıkıntılar olmamalı. Çünkü insanı en çok bu mutsuz ediyor.

K26: Atatürk'e sormuşlar: "Vekillerin maaşı ne kadar olsun?" Atatürk: "Öğretmenin maaşını geçmesin." demiş. Maddi yönden doyurulmayan bir öğretmenin mesleki açıdan verimli olması meçhuldür. Toplumumuzun büyük bir kesimi değerlendirmelerini maddi kazanca göre yapar. Bu yüzden öğretmen maaşı, toplumdaki konumunda oldukça etkili bir faktördür.

Sonuç olarak, maddi kazanç katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumunu belirlemede etkili olan en önemli faktördür. Katılımcıların, maaşların yeterli düzeyde olması ya da olmaması yönündeki görüşlerinin dışında, maaş faktörünün toplum



tarafından mesleğe yönelik yapılan değerlendirmelerde etkili olduğu yönünde bir fikir birliği söz konusudur.

**4.2.1.7.MEB ile ilişkiler.** Katılımcılar, mesleğin sosyal statüsü üzerinde en çok etkili olan 2. faktörün Milli Eğitim Bakanlığıyla öğretmenler arasındaki ilişki olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n:20), MEB tarafından değer görmediklerine, MEB'in fikir ve istekleri ile ilgilenmediğine ve öğretmenlerle MEB arasında bir kopukluk olduğuna inanmaktadırlar. Katılımcılardan K2, MEB ile öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğuna vurgu yaparken; K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K24, K26 MEB'in öğretmenlere değer vermediğini ve karar alırken öğretmenlere danışmadığını belirtmiştir. K8, MEB'in öğretmenlerin isteklerini dikkate aldığını ancak uygulama konusunda aksaklıklar yaşandığını düşünmektedir. K1 ve K23 ise, MEB ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumlu olarak değerlendirmektedir. K15 ve K24'ün konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K15: MEB'in gözünde öğretmenin özel bir statüsü yok. MEB için öğretmen sadece bir çalışan.

K24: Öğretmenlik sıradan bir meslek haline geldi. Öğretmenliğe MEB gereken değeri vermiyor. Çünkü öğretmenin meyvesi 20 yıl sonra görülür. Bu yüzden etkisi fark edilmiyor.

Sonuç olarak katılımcıların çoğunluğunun görüşüne göre, öğretmenlerle MEB arasındaki ilişkilerde yaşanan birtakım sorunlar mesleğin sosyal statüsüne de olumsuz yansımaktadır. Öğretmenler kendilerini değerli hissetmemektedir. Bu düşüncenin, öğretmenlerin iç dünyası üzerinde de etkili olacağı, mesleki anlamda kendini değerli hissetmeyen bir öğretmenin sunacağı hizmetin de niteliğinde bozulmalar olacağı düşünülmektedir.

**4.2.1.8.Eğitim politikaları.** Katılımcılardan K1, K13, K25, K26'nın görüşlerine göre, eğitim politikalarındaki hızlı ve sürekli değişimlerin eğitim sistemini ve dolayısıyla da öğretmenlerin toplumdaki konumlarını olumsuz etkilemektedir. 4 katılımcı bu konudan bahsederken diğer katılımcılar eğitim politikalarının etkisinden söz etmemiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: Eğitim politikaları alt yapı hazırlanmadan değiştiriliyor. Yapılan değişikliklerle her şey baştan inşa edilmeye çalışılıyor. Bu değişimler toplumun her kesimini etkiliyor. Değişime ayak uydurmaya çalışan öğretmenin itibarı da sarsılıyor.

K26: Oturmamış bir eğitim politikasında öğretmenlerin de nasıl bir yol izleyeceği açık değildir. Eğitim toplumun temel direklerinden biridir. Eğitimde yapılan değişiklik ve yaşanan aksaklıklar dolaylı olarak öğretmenlerin de toplumdaki konumlarını etkilemektedir.

Katılımcılar, değişen eğitim politikalarının toplum üzerindeki etkilerinin yanı sıra meslek üzerinde de etkileri olduğunu belirtmektedir. Yaşanan değişimlerin getireceği muhtemel aksaklıklardan eğitim sisteminin kalbinde yer alan öğretmenlerin etkilenmemesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

**4.2.1.9.Mesleğe kabul koşulları.** Öğretmen seçimi ve mesleğe kabulde aranan kriterler katılımcıların bir kısmı (n: 14) tarafından öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkili olan bir faktör olarak görülmektedir. Katılımcılardan K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K17, K16, K21, K22'nin görüşlerine göre bu kriterler mesleğe alınanların niteliğini belirlemekte, bu nitelik de mesleğin genel duruşuna etki etmektedir. K5, K7 ve K8 öğretmenin fiziki görünümü açısından da bazı kriterlere uygun olup olmadığının da değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

K5: Eskiden öğretmen olan bir kişide birtakım fiziki özellikler aranırdı. Örneğin fiziki bir problemi olmayacak. Kellik, topallık, şaşılık gibi...Obez olmayacak. Zamanla bu

fiziki özellikler aranmaz oldu. Eğitim fakültelerini öğrenciler puanı tutuyorsa kazanıyor. KPSS'yi geçiyorsa atanıyor.

K7: Öğretmen seçimi meslek eğitimi sırasında yapılmalı. Mesleğe uygun olmayanlar başından elenmeli. Bariz fiziki problemleri olanlar öğretmen olarak atanmamalı.

Katılımcılardan K4, K10, K14, K17, K19, K21, K22 öğretmen seçiminde daha seçici olunması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak asıl öğretmen seçiminin eğitim fakültelerine öğrenci seçme sırasında yapılması gerektiği ortak görüştür. Eğitim fakültelerine çok yönlü bir sınav sonucunda kabul edilen öğrencilerin de mezun olduklarında öğretmen olarak atanması yani istihdam sorunu yaşamaması beklenmektedir. K4, K10'un görüşleri aşağıdaki gibidir.

K4: Mesleğe kabulde seçim mezuniyet öncesinde yapılmalı. Mezun olduktan sonra ise öğretmen seçiminde sadece yerleştirme amacı güdülmesi, atananların niteliğinin irdelenmemesi mesleğin sosyal statüsüne zarar veriyor.

K10: Öğretmen olmak için sadece bilgi ile dopdolu olmak yeterli değil. İletişim kurabilmek, Türkçeyi doğru kullanmak, ses tonunu hatta jest ve mimikleri bile yerinde ve zamanında kullanabilmek önemli. Çünkü çocuklar model alıyor öğretmeni. Eğitim fakültelerine öğretmen seçilirken, sadece bilgi yoklaması yapılmamalı.

Katılımcı görüşlerine göre, eğitim fakültesi mezunlarına tekrar bir sınav yapılmaması gereklidir. Bu sınavın mezuniyet öncesinde yapılması gereklidir. K21'in görüşleri aşağıdaki gibidir.

K21: Öğretmen seçimi eğitim fakültesine kabulde yada mezuniyet öncesinde yapılmalı. Eğitim fakültesi mezunlarının KPSS veya mülakat ile atanması yadırgadığım bir durum. Çünkü bu kişiler yeterli bulunuyorlar ki fakülteden mezun oluyorlar. Bunları tekrar sınava tabi tutmak uygun değildir.

Ayrıca dikkat çekici bir bulgu, mesleğe kabul yönteminin değişmesi ile mesleği gönülden isteyenlerin mesleğe başvurmalarının aksine, yapılan genel değerlendirme

sınavlarında sıralama sonucunda elde ettiği başarıya göre kazananların öğretmen olmaya başladığı düşünülmektedir. K22'nin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K22: Öğretmen okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesi ve eğitim fakültelerinin yaygınlaşmasının ardından öğretmenliğe üniversite sınavlarıyla öğrenci seçilmeye başlandı. Böylece mesleğe sadece puanla tutturuların daha yoğunlukta yönelmesine sebep oldu. Mesleği gönülden isteyenler yerine çalışma koşullarına, maaşına bakarak yada sıralamada tutturduğu için mesleğe girenlerin artmasıyla öğretmenlerin sahip olduğu eski sosyal konum da geriledi. Çünkü onlar o meslek aşkını ve öğretmenlik ruhunu taşıyorlardı.

K1, K9 ve K23 öğretmenlik mesleğine kabul konusunda belli standartların yakalanmış olması ve farklı kaynaklardan öğretmen alımının artık yapılmamasının mesleğin sosyal statüsüne olumlu etki yaptığı görüşündedir. K1 ve K9'un görüşleri aşağıdaki gibidir.

K1: Mesleğe kabul koşulları şimdi daha zor. Geçmişte izlenen hızlı öğretmen yetiştirme programları ve tüm fakülte mezunlarının öğretmen olabilmesi mesleğin statüsünü etkilemişti. Şimdi böyle uygulamalara gidilmiyor. Bu açıdan mesleğin güçlendirildiğini söyleyebiliriz. K9: 90'lı yıllarda genel değerlendirme sınavlarında en düşük puan alanlar öğretmenlik mesleğini tercih ediyorlardı. "Hiçbir şey olamayan öğretmen olur." düşüncesi hâkimdi. Bu anlayışın eğitim fakültelerine girişin zorlaşması ve öğretmenliği daha severek, isteyerek, benimseyerek tercih edenlerin artmasıyla değiştiğini düşünüyorum.

Sonuç olarak mesleğe kabule ilişkin katılımcıların üzerinde durduğu farklı unsurların söz konusu olduğu düşünülmektedir. Öğretmen seçiminde seçici olunması gerektiğinin üzerinde durulurken seçme sınavlarının üniversite mezuniyetinden önce yapılması görüşü hâkimdir. Öğretmenlerin mezun olmadan yada eğitim fakültelerine seçim sırasında elenmeleri

ile istihdam sorunu ile de karşılaşmayacağı ve mesleğin sosyal statüsünde olumlu gelişmeler yaşanacağı düşünülmektedir.

**4.2.2. Alt tema 2: Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen meslek dışı faktörler.** Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen 6 meslek dışı faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerden frekans değerlerine göre en etkili olan faktörler sırasıyla öğretmenin medyadaki imajı, bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve öğretmenlerin kişisel özellikleridir. Bu faktörler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

**4.2.2.1. Öğretmenlerin kişisel özellikleri.** Katılımcı görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen faktörlerden biri de öğretmenin bireysel özellikleri, yani bireysel özelliklerine bağlı olarak çevresiyle kurduğu iletişimin niteliği ve bireysel olarak toplumda yarattığı mesleki imajdır. 26 katılımcıdan 8'i bu faktörün öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkisi olacağını düşünmektedir. Katılımcılardan K5, K7, K8, K15, K19, K20, K21, K24 öğretmenlik mesleğinin toplumdaki konumunun belirlenmesinde öğretmenin birey olarak rolünün önemine vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

K5: Ben meslek hayatım boyunca hep saygı gördüm. Hiç negatif bir durumla karşılaşmadım. Öğrencilerimden olsun, öğrenci velilerimden olsun, sosyal çevremden olsun... Tabi bu saygıyı yaratmak biraz da kişinin kendisine bağlı bir şey. Öğretmen var, öğretmencik var. Öğretmenlik diploması almaya hak kazanmış herkes bu kişilik özelliklerine sahip değil. Meslek grupları içerisinde en çok sosyal olması gereken mesleklerden birisi öğretmenler. Öğretmenlerin çevre ile iletişimleri mesleğin itibarını etkiliyor.

K7: Sosyal hayatın içerisinde, okul içerisinde, üst birimlerle, velilerle; sokakta karşılaştığımız, kahvehanede karşılaştığımız insanlarla olsun, eğer siz davranışlarınızla öğretmen olduğunuzu hissettirirseniz o saygıyı yakalıyorsunuz. Ama

yeterli mi? Değil. Öğretmenliğin sosyal statüsü mesleğe başladığım zamanki gibi değil.

Ayrıca katılımcıların toplumla bütünleşme konusuna da vurgu yaptığı görülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenin çevresiyle bütünleşmesi, diğer bir deyişle uyum sağlaması hatta o çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi sosyal statüsüne ve itibarına katkı sağlayacaktır. K24'ün konu ile ilgili görüşü aşağıdaki gibidir.

K24: Saygınlık, öğretmenin kendini bulunduğu çevreye kabul ettirmesi ve o çevreyle bütünleşmesi ile mümkündür. Bu konuda da öğretmenin kişisel çabası önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenin sahip olduğu sosyal statü üzerinde çevresel etkenlerin yanı sıra bireysel olarak da önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin sahip olduğu kişisel, fiziki ve sosyal özellikler çevresiyle kurduğu iletişim yoluyla öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşü şekillendirmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin aslında kendi mesleki statülerine katkı yapacak ya da zarar verecek olan unsurun yine kendileri olduğu sonucuna varılmaktadır.

**4.2.2.2. Öğretmenin medyadaki imajı.** Katılımcıların yarıdan fazlası (n: 16) öğretmenin medyadaki imajının toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan K1, K2, K4, K5, K7, K9, K11, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24 öğretmenler için medyada çizilen imajın, öğretmeni konu alan haber, film ve yayınlar aracılığıyla mesleğin sosyal statüsü üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların ortak görüşüne göre medyada öğretmenle ilgili genel olarak olumsuz bir imaj çizilmektedir. Olumsuz haberlere daha çok yer verilmesi, bu haberlerin aslında bireysel yada küçük bir zümreyi temsil etmesine rağmen bu olumsuz görüntünün tüm öğretmenlere mal edilmesine sebep olmaktadır. Katılımcılardan K2 ve K14'ün görüş ve deneyimleri aşağıdaki gibidir.

K2: Öğretmenle ilgili olumlu haberler çok nadirdir ve süresi de kısadır. Medyada öğretmenle ilgili çıkan iyi haber zaten toplumun ilgisini çekmiyor ama öğretmenle ilgili olumsuz bir haber çıktığında “Öğretmenler işte böyledir.” derler. Bu öğretmenliğin toplumsal konumu üzerinde çok etkili oluyor.

K14: Öğretmenliğin saygınlığı korkunç derecede düştü. Bunda medyanın etkisi çok büyük. “Öğretmenler yatıyorlar, hiçbir şey yapmıyorlar...” gibi ifadelerle öğretmenlik mesleğine olumsuz bir ima çizilmesi bunda çok etkili.

Ayrıca katılımcılar, medyada yer alan az sayıda olumsuz örneğin geneli temsil ettiğinin düşünüldüğünü belirtmektedir. Diğer bir deyişle, aslında medyada büyük bir grup olan öğretmenlerin gerçek kimlikleri ile değil aralarında yer alan birkaç olumsuz örnekle temsil edildiği düşünülmektedir. Katılımcılardan K4 ve K18’in görüş ve deneyimleri aşağıdaki gibidir.

K4: Medyada öğretmenlerle ilgili yer alan tek bir olumsuz olay genele lanse ediliyor. Bir öğretmenle ilgili yaşanmış olumsuzluk sanki tüm öğretmenleri temsil ediyormuş gibi bir tutum içerisine giriliyor.

K18: Sosyal medyada öğretmenleri konu alan çok sayıda olumsuz haber görüyorum. “Bir çuval buğdayın örneği bir avuç.” derler. Bir avuç öğretmen tüm öğretmenleri temsil edecek bir algı uyandırıyor.

Katılımcılar, öğretmenlerin haberlerde öğrenci ve velilerden kaynaklanan sebeplerle mağdur rolüyle yer almasının mesleğin imajını yine olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmene hakaret edilmesi yada öğretmenlerin veli yada öğrenciler tarafından darp edilmesi katılımcılara göre öğretmenin itibarını zedelemektedir. K20’nin konu ile ilgili görüşü aşağıdaki gibidir.

K20: Öğretmenin medyadaki imajı sıfır. Birçok olay görüyoruz öğretmenlerin darp edildiğini, öğretmenlere hakaret edildiğini, hatta öldürüldüğünü konu alan. Birkaç iyi haber dışında hepsi olumsuz.

Katılımcı görüşlerine göre aslında başarılarının duyurulması gereken çok sayıda öğretmen olmasına rağmen bu öğretmenler yerine haber değeri daha büyük görüldüğü için olumsuz öğretmen örnekleri medyada daha çok yer almaktadır. K2'nin konu ile ilgili görüşü aşağıdaki gibidir.

K22: Methodilen, başarılar elde etmiş öğretmenler daha az medyada yer alırken, olumsuz örneklere daha çok yer veriyorlar. Oysa haber olabilecek çok sayıda güzel örnek var.

Katılımcılardan K5 ve K7medyada yer alan öğretmen konulu olumsuz yayınların toplumda hayret uyandırmasının öğretmene duyulan güvenin bir göstergesi olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılara göre toplum öğretmene güven duyduğu ve yanlış bir hareket yapmayacağına inandığı için bu yayınlar toplumda şaşkınlık yaratmaktadır. K7'nin konu ile ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir.

K7: Medyada genel olarak olumsuz örneklere yer veriliyor. Bunlar geneli temsil etmiyor. Ama bir de tersinden bakalım olaya. Tersinden okuduğumuzda, öğretmenle ilgili olumsuz bir haber insanları şaşırtıyorsa, bu durum öğretmenin hala toplum nezdinde itibarını koruduğunun göstergesidir. Çünkü bu olumsuz olaylar öğretmene yakıştırılmamaktadır.

Katılımcıların çoğunluğunun öğretmenin medyadaki imajının toplumsal statü üzerindeki etkisine vurgu yapmasının yanı sıra genel olarak öğretmen için medyada kötü bir imaj çizildiği düşünülmektedir. Katılımcılar, medyada yer alan haberlerin geneli yansıtmadığını aslında haber yapılması gereken çok daha iyi örnekler olduğunu düşünmektedir. Dikkat çekici görüşlerden biri de aslında öğretmen konulu olumsuz haberlerin



daha çok dikkat çekmesinin sebebi aslında toplumun öğretmene bunu yakıştıramıyor olması şeklindedir.

**4.2.2.3. Toplumun eğitim düzeyi.** Katılımcılardan dördü toplumun eğitim düzeyinin de öğretmenliğin sosyal statüsü üzerinde etkili olacağını düşünmektedir. Katılımcılardan K10, K21, K22, K26'nın görüşlerine göre toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi ve öğretmenin geçmişte yada doğu illerinde bulunduğu çevreye kıyasla eğitim seviyesinin yüksek olması öğretmenlik mesleğinin sosyal konumunu etkilemiştir. Özellikle doğu ve batı arasında yapılan karşılaştırmalar dikkat çekicidir. Doğu illerinde öğretmenlerin daha çok saygı ve itibar gördükleri ancak bu durumun batıya gelindiğinde değiştiği düşünülmektedir. Bu durum doğu illerinde ve çoğunlukla buradaki köylerde çalışan öğretmenlerin buldukları çevreye kıyasla daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olması ile de ilişkilendirilmiştir. Toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi ile öğretmenin eğitim düzeyi değişmeye de toplumdaki üstünlüğünü yitirmiş olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim seviyesinin yükselmesiyle de velilerin öğretmene daha eleştirel bir şekilde yaklaşmaya başladığı düşünülmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K10: Öğretmenin çalıştığı çevrenin ve velilerin eğitim seviyesinin düşük olması, öğretmene olan saygının yüksek olmasını sağlıyordu. Doğuda ve köylerde öğretmen daha saygındı. Ancak şimdi öğretmen velinin her dediğini yapmak zorunda olan bir insan olarak görülüyor.

K21: Veliler artık daha çok bilinçlendi. Öğretmenleri artık daha çok eleştirebiliyorlar. Ancak bazen bu eleştirilerin boyutu mesleğin itibarını sarsacak boyutlara ulaşabiliyor.

Ayrıca katılımcıların, daha yüksek eğitim düzeyine sahip velilerin eğitime ve öğretmene vereceği değer de daha yüksek olacağı beklentisinde oldukları ancak bu beklentilerinin karşılık bulmadığı görülmüştür. K22'nin konu ile ilgili görüşü aşağıdaki gibidir.

K22: Toplumun eğitim seviyesinin yükselmesinin ve velilerin en az ilkokul mezunu olmasının velilerin tutumlarında olumlu bir etki yaratacağını düşünürken, bu etki tam tersi yönde oldu. Veliler sanki çocukları okulda işkence görüyormuş gibi öğretmenleri kontrol altına almaya başladılar. Bu durum mesleğin sosyal statüsüne olumsuz etki etti.

Sonuç olarak toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi ile öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü arasında bir ters orantılı olduğunun düşünüldüğü görülmüştür. Toplumun eğitim düzeyi ile eğitime verdiği değer birbirini etkileyecek unsurlar oldukları düşünülmese de eğitim düzeyinin yükselmesinin öğretmenlik mesleğinin statüsüne katkıda bulunmadığı görüldüğü için eğitime verilen değer faktörünün ayrı bir başlık altında incelenmesi uygun görülmüştür.

#### **4.2.2.4. Toplumun eğitime verdiği değer.** Katılımcıların küçük bir kısmı (n: 2)

toplumun eğitime verdiği değer de öğretmenliğin sosyal statüsünü etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan K2 ve K26'nın görüşlerine göre toplumun eğitime verdiği değer, öğretmene verdiği değerle eşdeğer olup öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu sosyal statüyü belirlemede önemli bir etkidir. Bu katılımcıların görüşlerine göre toplum eğitime değer vermemekte ve eğitime meslek edindirme aracı olarak bakmaktadır. Eğitime gereken önemin verilmemesinin öğretmenlik mesleğinin de hak ettiği değeri görememesine neden olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K2: Eğitime artık toplum olarak daha az değer veriyoruz. Meslek sahibi olmayla eğitim alma birbirine karıştırılıyor. Eğitimin amacı meslek kazandırma olarak görülüyor. Eğitimin önemini kavramış toplumlarda öğretmenin gerçek değerini bulmuş olduğunu görmekteyiz.

K26: En iyi yatırım eğitime yapılan yatırımdır. Toplum olarak bu bilince varılmışsa bu, öğretmenin o toplumdaki konumuna da hizmet eder.

Toplumun eğitim ile ilgili tutum ve yargıları katılımcıların beklentilerini karşılamamaktadır. Sonuç olarak eğitime verilmeyen değerın öğretmene verilmeyen değer ile eş değer tutulduğu görölmektedir.

**4.2.2.5.Sosyal yapıdaki değişim.** Katılımcılardan bir kısmının (n: 3) belirttiği görüşe göre öğretmenliğin toplumdaki konumunda yaşanan değişimin belirleyicisi olan bir başka unsur da sosyal yapıda yaşanan değişimdir. Katılımcılardan K11, K18 ve K19'un görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü sosyal yapının değişmesi ve bazı değerlerin artık yozlaşması ile gerilemeye başlamıştır.

25 yıldır görev yapmakta olan Kimya öğretmeni K11, zamanla mesleğin sosyal statüsünde olumsuz yönde değişimler yaşandığını ve doğuda görev yaptığı dönemde mesleğin saygınlığının daha yüksek olduğunu düşünmektedir. K11'in görüşleri aşağıdaki gibidir.

K11: Bingöl'de 1994-2002 yılları arasında 8 yıl görev yaptım. Buradaki öğrenciler daha farklıydı. Şimdiki neslin değer yargıları değişti. Kıyasladığımda olumsuz yönde büyük bir değişim var.

Ayrıca katılımcıların mesleki bağlılıklarının yüksek olmasına rağmen sosyal yaşamda ve toplumsal değerlerde yaşanan değişimlerle öğretmenlik mesleklerine yönelik bakış açılarında da değişimler olduğu görölmektedir. K18'in konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K18: Sosyal statünün değişmesinde en önemli etken sosyal yapının bozulmasıdır. Eskiden öğrenci okulda başına bir olay geldiği zaman yada öğretmenle bir olumsuzluk yaşadığında, bunu ailesine anlatınca, ailesi öğrenciyeye kızardı. Şimdiyse, çocuk öğretmeni ailesine şikayet ediyor. Aile okulu basıyor. "Sen benim çocuğumu azarlamışsın." diye öğretmene çıkışıyor. Eski nesil yok artık. Kültürel bir yozlaşma var.

Sonuç olarak katılımcılar sosyal yapının olumsuz anlamda değiştiğini düşünmektedir. Toplumun ait olduğu kültürel değerlerin yitirmeye başlaması ve sosyal yapıda yozlaşmanın oluşması ile öğretmenlik mesleğinin de eski değerini ve statüsünü koruyamadığı düşünülmektedir.

**4.2.2.6. Bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler.** Katılımcıların bir kısmı (n: 11) yaşanan teknolojik gelişmelerin tüm toplumsal alanları etkilediği gibi öğretmenlik mesleğini ve toplumda sahip olduğu konumu etkilediğini düşünmektedir. Diğer katılımcılar (n: 15) böyle bir faktörün etkisinden söz etmemiştir. Katılımcılardan K1, K4, K7, K11, K14, K15, K16, K17, K22, K24, K26 bilgi teknolojilerinin getirdiği yeniliklerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerindeki etkisi ile ilgili ortak bir görüşe sahiptir. Bu ortak görüş, bilgi teknolojilerinin öğretmenin rolünün önemini azaltabileceği ancak tamamen ortadan kaldırabilmesinin mümkün olmayacağı yönündedir. Öğretmenin kendini yenilemesi, yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uydurması ve kendini sürekli geliştirmesiyle ancak toplumdaki konumunu koruyabileceği katılımcıların görüşleri arasındadır. K15 ve K24'ün konu ile görüşleri aşağıdaki gibidir.

K15: Bilgi teknolojileri öğretmenin rolünü olumsuz etkiliyor. Öğretmen öğrencilerin gerisinde kalıyor. Öğretmenler teknolojiyi yeterli hızda takip edemiyor. Arada açılan bu mesafe mesleğin itibarına da zarar veriyor. Öğretmenlere yönelik eğitimlerle bu açık kapatılabilir.

K24: Bilgi teknolojilerinin getirdiği yenilikler öğretmenin rolünü etkilemekte ancak anlamıyla ortadan kaldırması mümkün değil. Öğretmenin rolü üzerindeki etkiyi de en aza indirmek öğretmenin kendi elinde. Öğretmen bilgi yönünden toplumun önünde olacak. Öğretmen kendini sürekli yenileyecek. Geride kalınca işte o zaman saygınlığı da önemli ölçüde düşüyor.

Sonuç olarak katılımcılar her ne kadar bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin bilgiye ulaşmada sonsuz ve çok hızlı yollarını insanlığa sunsa da öğrenmenin daha doğrusu kalıcı öğrenmenin etkileşim yoluyla gerçekleşebileceğini düşünmektedir. Bu etkileşimin de ancak alanın uzmanları ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin bilgi teknolojileri karşısında rolünü yitirmemesine rağmen öğretmenlerin yaşanan bu hızlı gelişmelere ayak uyduramamasının bir takım mesleki problemlere yol açacağı ve öğretmenliğin genel anlamda toplumsal statüsünün de bundan etkileneceği düşünülmektedir. Yani, katılımcılara göre, eğer öğretmen, teknoloji kullanımında öğrencisinden daha az bilgi ve donanıma sahip olursa bu ona olan güvenin ve itibarın sarsılmasına sebep olacaktır.

#### **4.2.3.Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkisiz olan faktörler.**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik maddelerden bazılarının katılımcılar tarafından etkisiz olarak değerlendirildiği görülmüştür. Katılımcılar, mesleki örgütler ve öğretmenlerin küçük yaştaki gruplarla çalışması faktörlerinin mesleğin sosyal statüsü üzerinde etkisiz kaldığı görülmektedir. Bu iki faktörle ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*4.2.3.1.Mesleki örgütler.* Katılımcıların ortak görüşüne göre öğretmen örgütleri olarak adlandırılan sendikalar ideolojik olarak gruplanmakta ve öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi yada sosyal statüsü konusunda etkisiz kalmaktadır. Katılımcılar ideolojik gruplar yerine ortak bir mesleki örgüt kurulması ve bu örgütün ortak hedefler doğrultusunda mesleğin güçlendirilmesi yönünde faaliyetler yürütmesi gerektiğini düşünmektedir. K26'nın konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir.

K26: Biz de görev yaptığımız dönemde örgütlülüğe inanırdık. Ancak şimdi örgütlenme ortak bir amaçtan yoksun. Yalnızca ideolojik gruplanmalar var. A sendikası, B sendikası diye ayrılıyoruz. Halbuki ortak bir meslek odası olmalı. Ortak

hedefler doğrultusunda çalışmalı. Mevcut durumun mesleğin toplumdaki konumuna bir etkisi olması mümkün değildir.

Mesleki örgütlerin etkili faaliyetler yapabildikleri oranda mesleğin toplumdaki konumu üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların tamamının öğretmen sendikalarının ideolojik gruplar oluşturması nedeniyle mesleğe kayda değer bir katkıda bulunmadığını düşünmesi, güçlü mesleki örgütlerin sosyal statü üzerinde önemli etkileri olabileceği sonucunu çıkarmaktadır.

**4.2.3.2. Küçük yaştaki gruplarla çalışma.** Katılımcılar toplumun küçük yaştaki kesimiyle çalışmanın iyi veya zorlu yönlerine vurgu yaparken, öğretmenliğin sosyal statüsü üzerindeki etkisinden söz etmemektedir. Katılımcılardan K12'nin görüşleri aşağıdaki gibidir.

K12: Çocuklarla çalışmak o kadar zevk verir ki insana. Onların dünyasına girmek inanılmaz derecede mutlu ediyor.

Küçük yaştaki gruplarla çalışmanın öğretmenlere manevi anlamda doyum sağlama konusunda katkıları olabileceği ancak toplumun mesleğin sahip olduğu konuma yönelik değerlendirmeleri üzerinde bir etkisi bulunmadığı düşünülmektedir.

## V.Bölüm

### Tartışma ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün düşük düzeyde, az sayıda öğretmenin ise öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün orta düzeyde olduğunu düşündüğü ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerden hiç birinin mesleklerini yüksek statülü olarak tanımlamadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin kendi sosyal statülerine karşı olumsuz yargılara sahip olduğunu belirten diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir (Akyüz, 1974; Akyüz, 1978b; Eğitim-Bir-Sen, 2004; Everton ve diğerleri, 2007; Feiman-Nemser & Floden, 1984; Gökırmak, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Ipsos-MORI, 2003; Kalin ve diğerleri, 2017; Ocak ve diğerleri, 2005; OECD, 2014; Özpolat, 2002; Rice, 2005; Short, 1992). Ancak bu araştırmada seçilen örneklemin öğretmenlerin sınırlı bir bölümünü temsil etmesi nedeniyle elde edilen sonucun bu sınırlılıklar dâhilinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Alanyazındaki yaygın görüş de araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu sosyal statü çeşitli sebeplere dayandırılmasına rağmen genel olarak günümüzde düşük-orta düzeyde değerlendirilmektedir (Barber & Mourshed, 2007; Hall & Langton, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Macbeath, 2012; Symeonidis, 2015). Buna karşılık araştırma sonuçları öğretmenliğin sosyal statüsünü orta düzeyde olarak değerlendiren Ganzeboom ve Treiman'ın (1996) araştırma sonuçları ile tam anlamıyla örtüşmemektedir. Dünya çapında öğretmenliğin statüsüne yönelik yapılan araştırmalar, eğitimin dış paydaşlarının görüşlerine de yer verirken bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin -öğretmenler arasında da emekli ve 25 yılı aşkın süredir çalışanların- görüşlerine başvurulmuştur. Türkiye çapında çok sayıda öğretmenin, velinin, yönetici ve diğer eğitim

paydaşlarının katılımıyla gerçekleştirilebilecek bir araştırma, mesleğin sosyal statüsüne yalnızca içeriden bir bakış atılmasına değil, eğitimin tüm paydaşlarının görüşleriyle geniş ölçekte bir genelleme yapılmasını ve gruplar arasında karşılaştırma yapılmasını sağlayacaktır.

Araştırmada lise öğretmenlerinin mesleğin sosyal statüsüne yönelik değerlendirmelerinin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında bu konuyla ilgili yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Hall ve Langton (2006), öğretmenlikte görev yapılan kademe düştükçe statünün de düştüğünü ve bu nedenle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek statüye sahip olduklarını belirtmiştir. Musgreave (2017), bu durumu ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin diğer kademelere göre daha zor olmasına bağlarken, Hall ve Langton (2006) sahip olunması gereken akademik bilgi düzeyinin, öğretilen konuların zorluk derecesinin ortaöğretimde daha yüksek olmasını sebep olarak göstermektedir. Ancak bu araştırmada, yukarıda sayılan sebeplerin yanı sıra Türkiye ölçeğinde geçerli olan daha etkili bir faktörün bu konu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin meslek edindirmedeki rolleri nedeniyle toplum tarafından daha çok önemsendikleri ve bu kademedeki çalışan öğretmenlerin de hissettiği saygınlık ve itibarın da buna bağlı olarak yükseldiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin statüsü ile ilgili olarak bu araştırmada ortaya konan diğer bir önemli sonuç da öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyden gelmeleridir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmedikleri görülmektedir. Nitekim araştırmaya katılanların çoğunluğunun annesi ev hanımı, babası ise çiftçi ya da serbest meslek sahibidir. Türkiye koşullarında bu meslek sahiplerinin düşük-orta gelir grubunda oldukları bilinmektedir. Alanyazında yaygın olan görüş de öğretmenliğin genellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları tarafından tercih edilen bir meslek olduğu yönündedir (Aksu ve diğerleri, 2010;



Aslan, 2015; Balcı, 1991; Gök & Okçabol, 1998; Özbek, 2007; Özpolat, 2002). Araştırma sonuçlarına göre de diğer araştırmalara benzer şekilde öğretmenliğin herhangi bir kısıtlama ya da mesleğe kabulde belirleyici bir faktör olmamasına karşın çoğunlukla benzer toplumsal kökene sahip bireyler tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Sonuçta ülkemizde öğretmenlik mesleğinin statüsünün gereken yerde olmadığı açıktır. Diğer taraftan araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, mesleğe başladıkları yıllara kıyasla mesleğin sosyal statüsünde bir düşüş yaşandığını belirtmiştir. Dünyada da öğretmenlik mesleğinin genel olarak 1960'lardan sonra ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda sahip olduğu değeri yitirmeye başladığı fikri hâkimdir (Bell, 1988; Cunningham, 1992; Freedman ve diğerleri, 2008; Hargreaves ve diğerleri, 2007; Judge, 1995). Özyurt'un (1999), dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de aynı dönemde öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde gerilemeler yaşandığı görüşü de araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Ünsal ve diğerleri (2017) ise, Türkiye'de, öğretmenlerin mesleki itibarlarını yitirme eğiliminde olduklarını öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçların da bu eğilimi doğruladığı görülmektedir. Geçmişteki mevcut koşullar, toplumda öğretmenlik mesleğine daha itibarlı bir konum atfederken günümüzde belirgin bir düşüş yaşandığı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen olumsuz görüşlere rağmen öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde bir takım olumlu gelişmelerin de yaşandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler son yıllarda öğretmenlik mesleğinin adaylar tarafından öncelikli olarak tercih edilmeye başladığı düşüncesindedirler. Bu sonuç meslek statüsünde yaşanan düşüşün gelecek yıllarda durabileceği hatta tam tersi yönde gelişmelerin yaşanacağına dair bir ışık olabilir. Günümüzde artık 1970'li yıllardaki gibi geçici yöntemlerle öğretmen yetiştirme yoluna gidilmemektedir (Akyüz, 2013; Koçer, 1983; C. Öztürk, 1996). 1996 yılındaki gibi tüm fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanması (Akyüz, 2013), da bir daha gündeme

gelmemiştir. Bu gelişmelerin toplumun dikkatini çektiği ve “Hiç bir şey olamayan öğretmen olur.” düşüncesinin değişmeye başladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği hakkında bu olumsuz durum ve görüşlere karşılık araştırmaya katılan öğretmenlerin geçmişe kıyasla öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde bir gerileme olmasına rağmen öğretmenliğin hala toplum tarafından kutsal olarak görüldüğü düşüncesinde olmaları sevindirici bir sonuçtur. Ünsal ve Bağçeci (2016), çeşitli olumsuz sebeplerin öğretmenliğin sosyal statüsünü etkilemesine rağmen kutsal olarak görülmeye devam etmesinin meslek üzerindeki olumlu etkilerinden söz etmiştir. Günümüzde, Finlandiya, Japonya ve İsrail gibi ülkelerde öğretmenlik halen kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Higginson, 1996). Bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin diğer ülkelere kıyasla daha yüksek statüye sahip oldukları bilinmektedir. Ülkemizde de öğretmenliğe atfedilen kutsallık düşüncesinin, önemini halen sürdürmesine karşın başka faktörlerin etkisiyle yeterince öne çıkamadığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerinde etkili olan faktörler öğretmenliğin kutsal olarak görülmesinden daha etkin duruma gelmektedir.

Araştırmada elde edilen, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen, 9 mesleki ve 6 meslek dışı olmak üzere 15 faktöre ilişkin öğretmen görüşleri de önemlidir. Burada araştırmaya katılanların öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü etkileyen en etkili mesleki faktörün elde edilen maddi kazanç olduğunu ifade etmeleri önemlidir. Nitekim katılımcılar her ne kadar manevi değerlerin öğretmenlikte ön planda olduğunu belirtse de toplumun meslekleri elde ettikleri maddi gelire göre değerlendirdiğini düşünmektedirler. Aslında bu sonuç alanyazında mesleki statünün büyük oranda mesleğin ekonomik getirisi ile ilişkilendirildiği yönündeki yaygın görüşle (Aydın ve diğerleri, 2015; Gökırmak , 2006; Guerriero, 2017; Hargreaves ve diğerleri,2007; Hall & Langton, 2006; Ingersoll & Merrill, 2011; Özoğlu ve diğerleri, 2013; Symeonidis, 2015; Varkey Gems Foundation, 2013)

paraleldir. Burada katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmen maaşlarını yeterli bulmamakta ve öğretmenin nitelikli bir eğitim vermesi için öncelikle zihninin maddi sorunlardan arınmış olması gerektiğini düşünmektedir.

Akyüz (1999) de öğretmenin mesleğinde başarılı olması için mesleki kaygılardan arınmış, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Varkey Gems Foundation (2013) tarafından ortaya atılan araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin PISA skorları ile o ülkedeki öğretmenlerin maaşları arasında bir doğru orantı olduğu görülmüştür. Maaş değişkeni başarıyı artıran tek faktör olmamasına karşın eğitimin kalitesi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin satın alma gücü, birçok Avrupa ülkesinin, Japonya ve Amerika’nın gerisinde bir düzeydedir (OECD, 2017). Yani öğretmenlerin Avrupa ve Amerika’daki meslektaşları ile aynı yaşam standartlarına sahip olmadıkları görülmektedir.

OECD ülkelerindeki öğretmenlerin ve başka mesleklerden üniversite mezunu çalışanların ortalama maaşları karşılaştırıldığında ortalama bir öğretmen maaşının üniversite mezunlarının aldıkları ortalama maaştan daha düşük olduğu sonucundan hareketle (OECD, 2017), öğretmenlerin diğer ülkelerde de aynı düzeydeki diğer çalışanlardan daha düşük maaş aldığı düşünülebilir. Sonuç olarak öğretmen maaşlarının çağın koşullarına ve aynı düzeydeki diğer mesleklere kıyasla düşük olduğu düşünülmektedir. Özyurt (1999), dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de liberal ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması ve memurların gelir düzeylerinin düşmesi ile öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde gerilemeler yaşandığını belirtmiştir. Yani aslında sadece öğretmen maaşlarında değil tüm memur maaşlarında bir düşüş yaşandığını belirtmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze öğretmen maaşları arasındaki değişim, altına yönelik alım gücü ile değerlendirilmiş olsa da (Süngü, 2012), yıllara göre Türkiye’deki öğretmen maaşlarının aynı düzeydeki diğer çalışanlarla ayrıntılı bir karşılaştırmasını gösteren

bir araştırma mevcut değildir. Böyle bir karşılaştırma geçmişte maddi gelir açısından öğretmenliğin meslekler hiyerarşisinde hangi konumda bulunduğu konusunda açıklayıcı olabilir. Günümüzde Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin maddi getirisinin lisans mezuniyeti gerektiren diğer mesleklerle karşılaştırıldığında, arada büyük farklılıkların olmadığı, öğretmenlerin gelir düzeylerinin bu meslek mensuplarına kıyasla iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de maddi kazancın öğretmenlik mesleğinin meslekler hiyerarşisindeki konumunu belirlemede etkili bir faktör olmayacağı açıktır.

Araştırmada katılımcıların öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünde etkili olan ikinci önemli faktör olarak MEB ile öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, MEB’in fikir ve istekleri ile ilgilenmediğine ve öğretmenlerle MEB arasındaki ilişkilerde bir kopukluk olduğuna inanmaktadır. Yaşanan bu iletişim sorununun öğretmenlik mesleğinin üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir MEB, öğretmenlerle ilgili politikaları belirleyen otorite objesi olarak görüldüğü için öğretmenler MEB’in kendilerine değer vermesi konusunun toplum üzerinde de etkili olacağını düşünebilir. Diğer bir deyişle, öğretmenler MEB tarafından değer görmediklerini düşündükleri için toplumun da aynı görüşleri paylaşacağını düşünmektedir. Bu sonuç Eğitim-Bir-Sen (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçları uyumludur. Ayrıca, Yurdakul ve diğerlerinin (2016) araştırma sonuçları da öğretmenlerin MEB tarafından değerli görülmedikleri konusunda aynı doğrultudadır.

Diğer taraftan diğer bir önemli sonuç da katılımcıların öğretmen yetiştirme sisteminde geçmişten günümüze meydana gelen değişimlerin mesleğin sosyal statüsünü olumsuz etkilediği görüşünde olmalarıdır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu geçmişte öğretmenlerin işin bahçesinde yetiştiklerinden, daha nitelikli bir eğitimden geçtiklerinden, daha çok yaparak yaşayarak öğrendiklerinden ve öğretmenlik ruhuna sahip olduklarından bahsetmiştir. Bu durumun değişmiş olduğu düşünülmekte ve bu değişimin büyük oranda öğretmen yetiştirme

ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, yetersiz ve düşük nitelikli meslek öncesi eğitimin çeşitli sorunlar yaratacağını belirten Higginson'un (1996) araştırma sonuçları ile uyumludur. Ayrıca araştırma sonuçları Özoğlu ve diğerleri tarafından 2013'te ortaya konan araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Günümüzde öğretmenler, üniversitelere bağlı, ülke genelindeki yaklaşık yetmiş eğitim fakültesi tarafından yetiştirilmektedir. Bu sayının fazlalığı, aslında sistemin niteliğini belirleme konusunda da bir takım zorluklar yaşanacağını ortaya koymaktadır. Çünkü her eğitim fakültesinin kendi ölçeğinde izleyeceği yöntem ve stratejilerin değişebileceği düşünülebilir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirilmenin lisans eğitimi sonrasında da devam etmesi gerektiği, öğretmenlerin yüksek statüye sahip olduğu ülke örneklerinde görülmektedir (Aras & Sözen, 2012). Ayrıca uygulamanın öğretmen yetiştirmedeki öneminin bu ülkelerde benimsenmesinin etkilerinden söz eden Ekinci ve Öter'in (2010) araştırması, araştırma sonucu ile uyumaktadır.

Öğretmenlerin mesleki anlamda özerk olmaması da mesleğin sosyal statüsünü olumsuz etkilemektedir. Nitekim katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin merkezi eğitim sisteminin ve mesleğin dayandığı prensiplerin bir getirisi olarak özerk olmadıklarını düşünmektedirler. Mesleğin statüsü ile mesleki özerklik arasında doğrudan bir ilişki olduğundan (Guerriero, 2017; Yurdakul ve diğerleri, 2016), bu durumun öğretmenliğin sosyal statüsü üzerinde doğrudan bir düşüşe neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda araştırma sonuçları, OECD (2012) tarafından ortaya konan Türkiye'deki öğretmenlerin özerkliklerinin düşük olduğuna dair araştırma sonucu ile de paralellik göstermektedir.

Öğretmenler geçmiş yıllarda mesleki uygulamalar konusunda daha özerk olduklarını düşünmektedir. Bu durum, merkezi eğitim sisteminin ülkenin her noktasına aynı ölçüde ulaşmasının geçmişte daha zor olmasına bağlı olabilir. Öğretmenler geçmişte, çalıştıkları kırsal bölgelerde yörenin özelliklerine uygun olarak seçtikleri faaliyetleri daha özerk olarak

sürdürebiliyorken şimdi eğitim programlarının her aşaması ayrıntılı olarak planlanmakta ve öğretmenlerden bu planlara uymaları beklenmektedir. Öğretmenler kendilerini bu programların pasif bir uygulayıcısı olarak görmektedir. Sonuç olarak bu durum öğretmenlik mesleğine zarar vermektedir. Bu araştırma sonuçları Sachs'ın (2016) elde ettiği sonuçlarla uyumluluk göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca öğretmenlik mesleğinin sunduğu kariyer ve mesleki gelişim olanaklarının yetersiz olduğu ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün de bundan olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu, öğretmenlikte yükselme ve kendini geliştirme olanaklarının az oluşundan söz etmektedir. Öğretmenlikte bir kariyer elde etmiş olan uzman öğretmenler de bu kazanımın maaş artışı ve unvan dışında mesleki açıdan bir anlamı olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla geçmişte kısa bir süre deneymiş olan kariyer basamaklarında yükselme uygulaması da öğretmenler tarafından etkili görülmemektedir. Bu konudaki araştırma sonuçları, Çelikten (2008) ve Demir'in (2011) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşleri olumsuzdur. Katılımcıların çoğunluğu, bu faaliyetlerin amacına ulaşmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları Çelik'in (2012) elde ettiği araştırma sonuçları ile uyumludur. Diğer taraftan katılımcıların büyük bir çoğunluğu, herhangi bir ödül almış olsalar da yapılan ödüllendirmelerin mesleki başarıları temsil etmediğini düşünmektedir. Başarılar elde eden öğretmenlerin ödüllendirilmemesi ve kendini geliştirme yolunda teşvik edilmemesi hem mesleğin sosyal statüsüne hem de öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına olumsuz etki etmektedir.

Bir diğer olumsuz faktör de öğretmenlerin MEB bünyesinde farklı biçimlerde (Kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen vb. ) istihdam edilmeleridir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu istihdam sorununun öğretmenlik mesleği için başlı başına bir sorun olduğunu düşünmektedir. Geçmişte öğretmen ihtiyacı nedeniyle farklı kaynaklardan

mezunların öğretmen olarak atanması gibi bir takım önlemler alma yoluna gidilirken günümüzde oluşan öğretmen fazlası çok sayıda mezunun işsiz beklemesine sebep olmaktadır. Her iki durumun da toplumda öğretmenliğin konumunu zedelediği düşünülmektedir. Bu sonuçlar Dönmez (2017), Özoğlu ve diğerleri (2013) ve Rice'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Katılımcıların ücret karşılığında öğretmen çalıştırılmasına yönelik de olumsuz yargılara sahip oldukları görülmektedir. Ücret karşılığında öğretmen çalıştırılması her ne kadar finansal açıdan devlet bütçesine daha az yük getirirse de uygulamada birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Meydana gelen bu sorunlar dolaylı olarak nihayetinde mesleğin sosyal statüsüne de olumsuz etki etmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan ilginç bir sonuç da katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadınların, öğretmenlik mesleğinin doğasına uyumlu olan mizacı nedeniyle meslekteki sayılarının artışının mesleğe olumlu katkı sağlayacağı düşüncesinde olmalarıdır. Alanyazında öğretmenliğin kadın mesleği haline gelmesi düşüncesinin mesleğin toplumdaki konumuna zarar vereceğine dair bir görüş olmasına karşın (Guerriero, 2017; Monteiro, 2015; Symeonidis, 2015), katılımcıların çoğunluğunun bu görüşe katılmadığı görülmüştür. Bunun yanında aslında meslekte kadın ya da erkek sınıflandırmasının anlam taşımadığı yönünde de katılımcı görüşleri mevcuttur.

Katılımcıların işaret ettiği diğer bir faktör de medyadaki olumsuz öğretmen imajının toplumun öğretmen hakkındaki algısını da olumsuz etkilediğidir. Katılımcıların çoğunluğu medyada öğretmenlerin daha çok olumsuz olaylarla yer aldığını, öğretmen başarılarından ise öğretmenler günü gibi yılda bir kez kutlanan özel bir gün dışında pek bahsedilmediğini belirtmiştir. Öğretmenin medyada olumsuz bir imaja sahip olması mesleğin sosyal statüsünü de olumsuz etkilemektedir. Bu konudaki araştırma sonuçları, Cameron (2003), Guerriero (2017) ve Rice (2005) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile uyumludur. Türk filmlerindeki öğretmen imajını inceleyen Akcan ve Polat'ın (2016) araştırma sonuçları da

yine bu doğrultudadır. Katılımcılar medyada yer alan olumsuz öğretmen haberlerinin geneli yansıtmadığını daha çok kişisel olaylar ya da küçük bir zümreyi yansıtan haberler olduğunu düşünmektedir. Öğretmen ile ilgili medyada çizilecek olumlu bir imajın mesleğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hargreaves ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırma da öğretmenlerin medyada daha sempatik ve olumlu bir şekilde tasvir edilmeye başlanmasının mesleğin sosyal statüsünü geliştirdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin medyadaki imajının asıl belirleyicisinin aslında öğretmenlerin kendi tutum ve davranışları olduğunu belirtmek gerekir. Medyada olumsuz örneklerin sıklıkla yer alması her ne kadar böyle olayların daha çok haber değeri taşıdığı için seçilmesinden kaynaklansa da öğretmenlerin de tutum ve davranışlarıyla bu olaylara sebebiyet verdikleri unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin medyadaki imajlarıyla ilgili en önemli görev de öğretmenlerin kendilerine düşmektedir. Her şeyden önce öğretmenler, toplum içinde mesleklerini temsil ettiklerinin ve çevrelerinde yarattıkları algının mesleğe mal edildiğinin bilincinde olmalıdır.

## 5.2. Araştırma Önerileri

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıdadır:

- 1) Türkiye ölçeğinde öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ile ilgili farklı hizmet süresine sahip öğretmenler üzerinde de çalışmalar yapılmalıdır. Emekli ve 25 yılı aşkın süredir çalışan öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmanın farklı örneklemeler üzerinde yapılarak sonuçların tutarlı olup olmadığı incelenmelidir.
- 2) Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün güçlendirilmesi için öncelikle öğretmenlik mesleğinin, bu mesleği tercih edecek adaylar için cezbedici bir meslek haline getirilmesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmenliğin sahip olduğu koşulların OECD standartlarına ulaşması sağlanmalıdır.



- 3) Öğretmenlik mesleğinin sağladığı maddi kazancın diğer kariyer meslekleri ile eşdeğer düzeye getirilmesi gerekmektedir. Böylelikle mesleğin sosyal statüsüne önemli katkılar sağlanacaktır.
- 4) Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geliştirilmesi için öncelikle öğretmenlerin kendi öznel statülerinin geliştirilmesi ve kendilerini yaptıkları işte değerli hissetmeleri gerekmektedir. Bu nedenle MEB öğretmenlerin fikir ve görüşlerini dikkate aldığını gösteren uygulamalar yapılmalıdır.
- 5) Öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlık kazanmasının önemli bir önkoşulu da öğretmen kalitesidir. Öğretmenler gerekli bilgi ve becerilerle donanık olmalıdır. Bu konuda öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin programlarında teorik bilgilerin yanında uygulama çalışmalarının da ağırlık kazanması, bu arada da öğretmenliğin sahip olduğu manevi değerlerin de aşılması gerekmektedir.
- 6) MEB uygulama sürecinde öğretmenlere daha geniş bir özerklik tanınmalı ve öğretmenleri karar alma mekanizmalarına daha çok dahil etmesini sağlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin yetkilerinin genişletilmesi, önemli projelerde görev ve sorumlulukların verilmesi ile öğretmenin sahip olduğu mesleki özgüvenin yükseltilmesi sağlanabilir.
- 7) Mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarının MEB'in gerekli birimleri tarafından daha sık denetlenerek, bu faaliyetlerin günümüz ihtiyaçlarına ve amacına uygun yapılması konusunda gerekli önlemleri almalıdır.
- 8) Öğretmenlerin MEB bünyesinde farklı biçimlerde istihdam edilmesinin (Kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen), geçmişte belli dönemlerde farklı kaynaklardan mezunların öğretmen olarak atanmasının ve son yıllarda çok sayıda biriken atanamayan öğretmenlerin varlığının öğretmenlik mesleğinin

toplumdaki konumunu zayıflattığı düşünölmektedir. Bu nedenle farklı istihdam biçimlerinden vazgeçilmelidir.

- 9) Medya ve yayın organlarının öğretmen konulu haber içeriklerine dikkat ederek, bu içerikleri öncelikle haber niteliği olması amacıyla değil, öğretmen imajına zarar vermeyecek bir üslupla yayınlamaları konusunda medya yöneticileri MEB yetkililerince bilinçlendirilmelidir.
- 10) Öğretmenlerin kişisel özellikleri, çevre ile uyumları ve toplumla kurdukları iletişimin niteliği de öğretmenlik mesleği hakkındaki genel algının belirleyicisi olduğundan öğretmenlerin mesleklerine yönelik sosyal statünün yükseltilmesi için bireysel önlemler alması gereklidir.

### Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1-46.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Program standards and accreditation in the teacher education. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10 (3), 83-103.
- Akcan, E., & Polat, S. (2016). Eğitim konulu türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 293-320.
- Akpınar, B. (2017). Bilgi çağında öğretmen itibarı. *Eğitime Bakış*, 13 (41), 27-34.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101.
- Akyüz, Y. (1978a). *Türkiye 'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1978b). Türkiye 'de öğretmenin öğretmen ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 115-12.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/500/5972.pdf> 'den alınmıştır.
- Akyüz, Y. (1999). Cumhuriyetten günümüze öğretmenlik mesleğine ve toplumdaki imajına bir bakış ve tarihten çıkarılamayan dersler. *Eğitimde Yansımalar: V*, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu Bildiriler kitabı içinde (ss.222-227). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildiriler kitabı* içinde (ss.60-68). Ankara: Tekışık.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Altıntaş, G., & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 201, 225 – 250.
- Anayasa Mahkemesi Kararı. (2009, 18 Mart). Resmi Gazete (Sayı : 27173). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090318-14.htm>
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore 'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu. Niğde Üniversitesi, Niğde.  
[http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2527-31\\_05\\_2012-11\\_40\\_01.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf) den alınmıştır.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *International Journal of Social Science*, 37, 53-64.  
<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2958> 'den alınmıştır.
- Association for Teacher Education in Europe. (2003). *The quality of teachers*.  
<http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf> den alınmıştır.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı.
- Aydın, İ. Güner Demir, T., & Erdemli, Ö. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22 (2), 146-156.
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? *Education Review*, 18 (2), 5-11.
- Bakioğlu, A. (Ed.) (2017). *Öğretmenlerin mesleki profesyonel hayatları*. Ankara: Nobel.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 6, 121-128.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing schools systems come out on top*. <https://smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf> 'den alınmıştır.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16 -25.

- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenlerin mesleki rolleri/statüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Bell, B. (1988). What the public thinks. *Report: Assistant Masters and Mistresses Association*, 11 (4), 10.
- Berry, B. (2010). *The teachers of 2030: Creating a student-centered profession for the 21st century*. New York : Teachers College Press.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L., (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, M. (2003). *Teacher status project: Identifying teacher status, its impact and recent teacher status initiatives*. Paper prepared for The New Zealand Ministry of Education New Zealand Teachers Council.  
<https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/2535/10612> 'den alınmıştır.
- Carr, D. (1999). Professional education and professional ethics right to die or duty to live? *Journal of Applied Philosophy*, 16, 33–46. doi:10.1111/1468-5930.00106 'den alınmıştır.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Clarke, L. (2016). *Teacher status and professional learning: The place model*. Northwich: Critical.
- Clarke, L. (2018). Mapping teacher status and career-long professional learning: The place model. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39 (1), 69-83.

- Cohen, M.,R. (2013). The low status of teachers: A global epidemic? *Smith college*.  
<http://www.smith.edu/insight/stories/teaching.php> ‘den alınmıştır.
- Coxon, A. P. M., & Jones, C. L. (1978). *The image of occupational prestige*. New York: St. Martin’s.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: International Institute for Educational Planning.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246252e.pdf> ‘den alınmıştır.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.
- Cunningham, P. (1992). Teachers’ professional image and the press, 1950-1990. *History of Education*, 21 (1), 37–56.
- Çelik Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 189-198.
- Çilesiz, Ş. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59 (4), 487–510.
- De Wet, C. (2016). *The status of teaching as a profession in South Africa*. Paper presented at Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568099.pdf> ‘den alınmıştır.
- Değirmencioglu, Ç. (1990). Milli Eğitim Akademisi, eğitim ve öğretmenlik. *Türk Yurdu Dergisi*, 68-75.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2 (3), 53-80.

- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS Eğitim Bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 1-23.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Dönmez, B. (2017). Saygın öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış*, 13 (41), 27-34.
- Dunkerley, D. (2013). *Occupations and society*. Oxon: Routledge.
- Eğitim-Bir-Sen. (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.  
<http://www.ebs.org.tr/arastirma/01ogretmensorunlar%C4%B1.pdf> ‘den alınmıştır.
- ERG. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar raporu*.  
[http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf) ‘den alınmıştır.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 5 (9), 12-19.  
<http://dergipark.gov.tr/ejedus/issue/26455/278557> ‘den alınmıştır.
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi (Çalışma Ziyareti Raporu)*. <https://docplayer.biz.tr/4955627-Finlandiya-da-egitim-ve-ogretmen-yetistirme-sistemi.html> ‘den alınmıştır.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 238-248.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge .
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.

- Eşme, İ. (2015). *Türk üniversitelerinin eğitim öğretim ve araştırma performansları*.  
<http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turk-universitelerinin-egitim-ogretim-ve-arastirma-performanslari> 'den alınmıştır.
- Etimoloji Türkçe (2018). *Statü kelimesinin kökeni*.  
<https://www.etimolojiturkce.com/kelime/stat%C3%BC2> 'den alınmıştır.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The Semi-professions and their organization*. New York: Free.
- European Commission- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, L. (2007). Professionalism, professionalism and development. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L., & Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22 (3), 247-265.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1984). The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Fogarty, L., Strimling, P., & Laland, K. N. (2011). The evolution of teaching. *Evolution*, 65 (10), 2760–2770.
- Foladare, I. (1969). A clarification of "ascribed status" and "achieved status". *The Sociological Quarterly*, 10(1), 53-61. <http://www.jstor.org/stable/4105001> 'den alınmıştır.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Freedman, S., Lipson, B., & Hargreaves, D.(2008). *More good teachers*.  
<https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/more-good-teachers-apr-08.pdf> den alınmıştır.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (4), 463-474.



- Fwu, B.J., & Wang, H.H. (2010). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38 (2), 211-224.
- Fyfe, A. (2007). *The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact*. [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_160813.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_160813.pdf) den alınmıştır.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-method-gadamer-2004.pdf> den alınmıştır.
- Gallup. (b.t.). *Honesty/ethics in professions*. <http://news.gallup.com/poll/1654/honesty-ethics-professions.aspx> den alınmıştır.
- Ganzeboom, H.B., (2010). *Occupational status measures for the new international standard classification of occupations Isco-08: With a discussion of the new classification*. <http://www.harryganzeboom.nl/isol/isol2010c2-ganzeboom.pdf> den alınmıştır.
- Ganzeboom, H. B., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standards Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239:
- Giddens, A. (2001). *Sociology*. UK: Polity & Blackwell.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological psychology*, 43 (1), 3-12.
- Goodman, R. D. (1955). *Teachers' status in Australia* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Melbourne, Australia.
- Goodson, I. F., & Hargreaves A.,(2002). *Teachers' professional lives*. London: Falmer.
- Goodwyn, A. (2010). *The expert teacher of English*. London: Routledge.
- Gök, F., & Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu: 75. yılda eğitim*. İstanbul:Tarih Vakfı.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 213, 177-196.

- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. <https://www.academia.edu/20607351> 'den alınmıştır.
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.'den alınmıştır.
- Gül, Y. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/407438> 'den alınmıştır.
- Gündüz, H. B. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss.29-48). Ankara: Pegem.
- Gür, B.S. (2014). *Deskilling of teachers: The case of Turkey*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (3), 887-904.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Hacıoğlu, F., & Alkan, C.(1997). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. İstanbul: Alkım.
- Hardy, C. (1997). Sources of conflict during the school experience of preservice physical education teachers. *European Physical Education Review*,3 (2), 116-128.
- Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NewYork: Teachers College.
- Hargreaves, L. (2009).The status and prestige of teachers and teaching. In L. Saha, & G. Dworkin (Eds.) *The Springer International Handbook of Research on Teachers and teaching* (pp. 217-230). New York: Springer.

- Hargreaves, L. & Hopper, B., (2006). Early years, low status? Early years teachers' perceptions of their occupational status. *Early Years*, 26 (2), 171-186.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. London: DfES.  
<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u013771/index.shtml> 'den alınmıştır.
- Hauser, R. M., & Warren J. R.(1996) . Socioeconomic indexes for occupations: A review, update and critique. *Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison*. <https://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/96-01.pdf> 'den alınmıştır.
- Helvacı, M. A. (2008). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 313- 331). Ankara: Anı.
- Hertfordshire Grid For Learning. (2013). *School workforce: Teachers: Advanced skills teachers*. <http://www.thegrid.org.uk/schoolworkforce/teachers/ast/>' den alınmıştır.
- Higginson, F. L. (1996). *Teacher roles and global change an issues paper*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105528e.pdf> 'den alınmıştır.
- Hopkins, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implication. *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), 501-517.
- Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2012). *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*. New York: Teachers College.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), 139-152.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (pp. 286- 304). Dordrecht: Springer.
- Hoyle, E., & Megarry, J. (1980). *World yearbook of education 1980: Professional development of teachers*.  
[https://www.researchgate.net/publication/234600737\\_World\\_Yearbook\\_of\\_Education\\_1980\\_Professional\\_Development\\_of\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/234600737_World_Yearbook_of_Education_1980_Professional_Development_of_Teachers) 'den alınmıştır.

- Hughes, E. (1928). Personality types and division of labor. *The American Journal of Sociology*, 33 (5), 762-763.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human studies*, 8 (3), 279-303.
- Hwang, Y., Chang, C.W., & Kuo, C.H. (2007). *Teacher status and turnover rate in the US and UK: Critical review from educators in Taiwan*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago.
- ILO. (2012). *International standard classification of occupations (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables*.  
[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms\\_172572.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_172572.pdf) den alınmıştır.
- ILO. (2012). *Final report: Eleventh session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221601e.pdf> den alınmıştır.
- ILO. (2016). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) with a revised Foreword and Users' Guide*.  
[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493315.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf) 'den alınmıştır.
- ILO / UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_E.PDF)'den alınmıştır.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine & J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 185-189). CA: Pine Forge/Sage.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). Seven trends: The transformation of the teaching force. *CPRE Report (#RR-80)*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.  
[http://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506\\_7trendsapril2014.pdf](http://www.cpre.org/sites/default/files/workingpapers/1506_7trendsapril2014.pdf) 'den alınmıştır.

- Jongmans, C. T., Slegers, P. J. C., De Jong, F. P.C.M. & Biemans, H. J.A. (1998). Teachers' professional orientation and their concerns. *Teacher Development*, 2 (3), 465-479.
- Judge, H. (1995). The image of teachers. *Oxford Review of Education*, 21 (3), 253-265.
- Kalin, J., Čepić, R., & Šteh, B.(2017). *Status of teachers and the teaching profession: A study of elementary school teachers' perspectives*. Paper prepared for The Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society and the International Partner Conference of the International Research Centre.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED574223> 'den alınmıştır.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 997-1010.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Kelly, P. R. (1989). *Teacher status: What students think about the profession*. Paper presented at Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, St. Louis, MO. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED322105> 'den alınmıştır.
- Koçer, H. A. (1983). *İlkokul öğretmeninin yetiştirilmesi*. Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Bilim Kültür Eserleri Dizisi, Atatürk Kitapları, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kuzgun, Y.(2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığa giriş*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Langford, G. (1978). *Teaching as a profession: An essay in the philosophy of education*. UK: Manchester University.
- Lankford, H., Loeb, S., Mceachin, A., & Wyckoff, J. (2014). Who enters teaching? Encouraging evidence that the status of teaching is improving. *Educational Researcher*, 43 (9), 1-56.

- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley, California: University Of California.
- Lin, T. (2016). A review of Lortie's schoolteacher. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10 (1), 152-155. [https://waset.org/publications/10003415/a-review-of-lortie-s-schoolteacher'den alinmistr](https://waset.org/publications/10003415/a-review-of-lortie-s-schoolteacher'den-alinmistr).
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Linton, R. (1936) *The study of man*. [https://archive.org/details/studyofman031904mbp'den alinmistr](https://archive.org/details/studyofman031904mbp'den-alinmistr).
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers* (pp. 1-53). New York: Free.
- Macbeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Education International Research Institute, Faculty of Education Cambridge University. <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf> 'den alınmıştır.
- Macbeath, J., Frost, D., O'Donovan, K., Sapsed, R., & Swaffield, S. (2012). *The future of the teaching profession seminar 16th-17th February 2012: A Record of the discussion*. Leadership for Learning: the Cambridge Network: University of Cambridge. <http://www.oecd.org/education/ceri/49947879.pdf> den alınmıştır.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review* 50 (4), 370-396.
- Meriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (ev. Turan, S.). Ankara: Nobel. (Eserin orijinali 2009'da yayımlanmıştır).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.

- MEB. (1965). *Devlet Memurları Kanunu*. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/657\\_12056.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/657_12056.html) 'den alınmıştır.
- MEB. (2016a). *Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge*.  
[https://erzincan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/03113624\\_02052358\\_ynerge.pdf](https://erzincan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/03113624_02052358_ynerge.pdf) 'den alınmıştır.
- MEB. (2016b). *Sözleşmeli Öğretmenlere 642 Saatlik Eğitim Programı*.  
<http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr> 'den alınmıştır.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Mali Yılı Performans Programı*.  
[https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_04/28051255\\_2016\\_performans\\_programi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/28051255_2016_performans_programi.pdf) 'den alınmıştır.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17*.  
[https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_03/31152628\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017\\_1.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf) 'den alınmıştır.
- MEB- ÖYGGM. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*.  
[http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) 'den alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015,17 Nisan).  
Resmi Gazete. Sayı : 29329. Erişim adresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete. (Sayı: 14574). Erişim adresi:  
<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Monteiro, R. A. (2015). *The teaching profession present and future*. New York: Springer.
- Ipsos-MORI. (2003). *One in three teachers to leave within five years*. IPSOS/Mori/Guardian poll for the General Teaching Council for England. <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/one-three-teachers-leave-within-five-years> 'den alınmıştır.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.

- Musgrave, P.W. (2017). *The sociology of education: The status of the individual teacher*. UK: Routledge.
- Ocak, G. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. K. Keskinç (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde* (ss. 37-85). Ankara: Pegem A.
- Ocak, G., Gündüz M., Özdemir A. M., & Kaya, Ü. (2005). *Öğretmenlerde sosyal statü sorunları*. XIV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> 'den alınmıştır.
- OECD. (2013). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> 'den alınmıştır.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>'den alınmıştır.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>'den alınmıştır.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm> s.376 'den alınmıştır.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 55-66. <http://dergipark.gov.tr/trkefd/issue/21483/230242> 'den alınmıştır.
- Ornstein, A. C., Levine, D. U., & Gutek, G. (2010). *Foundations of education* (11. Baskı). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Osunde, A. U., & Izevbogie, T. I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, 126 (3), 462-467. <https://eric.ed.gov/?id=EJ765765> 'den alınmıştır.



- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. (2005,13 Ağustos). Resmi Gazete. (Sayı : 25905). Erişim adresi:<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- ÖSYM. (2002). *KPSS Basın Duyurusu*. <http://www.osym.gov.tr/TR,3548/13052002-tarihli-kpss-basin-duyurusu.html> 'den alınmıştır.
- ÖSYM. (2012). *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Basın Duyurusu*. <http://www.osym.gov.tr/TR,614/basin-duyurusu-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-10122012.html> 'den alınmıştır.
- ÖSYM. (2017). *Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları*. [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/Tablo-4\\_12082017.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/Tablo-4_12082017.pdf) 'den alınmıştır.
- Özan, M. B., & Kaya, K. (2009). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yenileme ve kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilgili görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 97-112.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel ekonomik, sosyal faktörlerin etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 145-159.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ ., & Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (5.Baskı). Ankara: Nobel.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye 'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz.
- Özoğlu, M. (2015a). Öğretmen sirkülasyonu ve dağılımı sorunu. *Eğitim Mikro Analiz*, 2. [https://www.academia.edu/15381337/MikroAnaliz\\_2\\_%C3%96%C4%9Fretmen\\_Sirk%C3%BClasyonu\\_ve\\_Da%C4%9F%C4%B1l%C4%B1m%C4%B1\\_Sorunu](https://www.academia.edu/15381337/MikroAnaliz_2_%C3%96%C4%9Fretmen_Sirk%C3%BClasyonu_ve_Da%C4%9F%C4%B1l%C4%B1m%C4%B1_Sorunu)'dan alınmıştır.
- Özoğlu, M. (2015b). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences Theory and Practice*, 15 (4), 891-909. [http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/08/ESTPAugust2015\\_891\\_9091.pdf](http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/08/ESTPAugust2015_891_9091.pdf) 'den alınmıştır

- Özoğlu, M., Gür, Bekir S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 82-99.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068373/5000063435> 'den alınmıştır.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim.
- Pajak, E., F.(2012). Willard Waller's sociology of teaching reconsidered: "What does teaching do to teachers?". *American Educational Research Journal*, 49 (6), 1182-1213.  
<http://www.jstor.org/stable/23319642> 'den alınmıştır.
- Parsons, T. (1967). *The social system*.  
<http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/TalcottParsonsSocialSystem.pdf> 'den alınmıştır.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. *European Journal of Education*, 49 (3), 365-377.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1035035> 'den alınmıştır.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp.41-60). New York: Plenum.
- Poppleton, P. (1999). The teacher's roles and responsibilities. In A. Menlo & P. Poppleton (Eds.), *The Meanings of Teaching: An International Study of Secondary Teachers' Work Lives* (pp. 122-141). London: Bergin & Garvey.

- Purvis, J. (1973). Schoolteaching as a professional career. *The British Journal of Sociology*, 24 (1), 43-57.  
[https://www.jstor.org/stable/588797?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/588797?seq=1#page_scan_tab_contents) 'den alınmıştır.
- Rice, S. (2005). You don't bring me flowers any more: A fresh look at the vexed issue of teacher status. *Australian Journal of Education*, 49 (2), 182-196.
- Rothman, R. A. (1987). *Working: Sociological perspectives*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>'den alınmıştır.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>'dan alınmıştır.
- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.  
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230310457448>'dan alınmıştır.
- Seçer, H. Ş. (2007). *Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.  
<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/12390/205379.pdf?sequence=1&isAllowed=y>'dan alınmıştır.
- Sedlak, M. W., & Schlossman, S. (1986). *Who will teach? Historical perspectives on the changing appeal of teaching as a profession*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.  
<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2007/R3472.pdf> 'dan alınmıştır.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. Pennsylvania State University, Program in Educational Administration. [https://archive.org/details/ERIC\\_ED368701](https://archive.org/details/ERIC_ED368701) den alınmıştır.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.

- Sockett, H.(1985). *Towards a professional code in teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED261454.pdf> 'den alınmıştır.
- Sönmez, V. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.Baskı). Ankara: Anı.
- Sperandio, J. (2014). A question of role and respect: The status of female teachers in societies in change. In M.P. Moreau (Ed.), *Inequalities in the Teaching Profession* (pp.50-66). London: Palgrave Macmillan.
- Sunar, L. (2015). *Türkiye mesleki itibar araştırması*. <http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf> 'den alınmıştır.
- Sunar, L. (2017). *Sosyo-ekonomik yapının incelenmesinde meslekler*.  
<Http://Docplayer.Biz.Tr/27494104-Sosyo-Ekonomik-Yapinin-Incelenmesinde-Meslekler-Lutfi-Sunar.Html> 'den alınmıştır.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 1 (2), 21-45 .
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels: Education International Research Institute.
- Tan, M. (1996). *Bir kadın mesleği: Öğretmenlik, kadın gerçeklikleri*. İstanbul: Say.
- Taşpınar, M. (2004). *Öğretmenlik mesleği* (3.Baskı). Elazığ: Üniversite Kitap Kırtasiye.
- TBMM. (1924). *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu*.  
[https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR\\_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf) 'den alınmıştır.
- TDK. (2018). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük web sitesi*.  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a512f56c47501.15227561](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a512f56c47501.15227561) 'den alınmıştır.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 91-108.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- The Met-Life. (2009). *The metlife survey of the american teacher: Past, present and future*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504457.pdf> 'den alınmıştır.
- The Met-Life. (2013). *The metlife survey of the American teacher: Challenges for school leadership*. <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/metlife-teacher-survey-2012.pdf> 'den alınmıştır.
- Thornton, M., & Bricheno, P. (2009). Teacher gender and career patterns. In M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg & S.Rolls (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives: An Anthology: Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp. 159-178). London: Springer.
- Tunacan, S. & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Turner, B. S. (2001). *Statü* (2. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: TEV.
- Türk Eğitim Sendikası. (2017). *Ücretli öğretmen sayılarına ilişkin veriler*.  
[https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=11440](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11440) 'den alınmıştır.
- UNESCO -Institute for Statistics. (2018a). *Primary education, teachers (% female)*  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.TCHR.FE.ZS> 'den alınmıştır.
- UNESCO -Institute for Statistics. (2018b). *Secondary education, teachers (% female)*  
<https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.TCHR.FE.ZS>'den alınmıştır.
- UNESCO. (2016). *Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.
- UBS. (2015). *A comparison of purchasing power around the globe: Prices and earnings*.  
Zurich: Union Bank of Switzerland
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 194, 197-225.

- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10 (2), 389-405.
- Ünsal, S., & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13 (3), 3905-3926. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3908> ‘de alınmıştır.
- Ünsal, S., Ağçam R., & Korkmaz, F.(2017). Exploring teaching profession from a sociological perspective: Evidence from Turkey. *Universal Journal of Educational Research* 5 (5), 874-880.
- Van, M. M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York.
- Varkey Gems Foundation. (2013). *2013 global teacher status index*. <https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> ‘den alınmıştır.
- Vossler, K. R. (2006). *Preparing teachers as professional educators: A new conception for pre-service teacher education*. (Doktora tezi). Massey University, New Zeland. [https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1475/02\\_whole.pdf](https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1475/02_whole.pdf) ‘den alınmıştır.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat.
- Waddell, N. (2001). *Transforming teacher status: The future of the teaching profession*. Institute for Public Policy Research. London: GTC conference.
- Wegener, B. (1992). Concepts and measurement of prestige. *Annual Review of Sociology*, 18, 273.
- Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Institute of Education, University of London, Belfast.
- World Bank, (2012). *What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*.

- 1290520949227/SABER-Teachers-Framework-Updated\_June14.2012.pdf 'den alınmıştır.
- Yalova Valiliği, (2018). *Eğitim durumu*. <http://www.yalova.gov.tr/egitim-durumu06-03-2014> 'den alınmıştır.
- Yaman, E., Yaman,H., & Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 53-68.
- Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 1-15.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- YÖK. (1998). *T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.  
[http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim\\_fakultesi\\_ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlari\\_mart\\_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c) 'den alınmıştır.
- YÖK. (2014). *Yüksek öğretim istatistikleri*.  
[https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2014/2014\\_17.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2014/2014_17.pdf) 'den alınmıştır.
- YÖK. (2015). *Yüksek öğretim istatistikleri*.  
[https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015\\_T17.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T17.pdf) 'den alınmıştır.
- YÖK. (2016). *Yüksek öğretim istatistikleri*.  
[https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2016/2016\\_T17.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2016/2016_T17.pdf) 'den alınmıştır.

YÖK. (2017). *Yüksek öğretim istatistikleri*.

[https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2016/2016\\_T17.pdf](https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2016/2016_T17.pdf) 'den alınmıştır.

Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11* (5), 433-459.



## Ekler

## Ek-1: Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI**  
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)  
**TOPLANTI TUTANAĞI**

**OTURUM TARİHİ**  
29 Haziran 2018

**OTURUM SAYISI**  
2018-06

**KARAR NO 2:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özgül YAKIN'ın "Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü Hakkındaki Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Özgül YAKIN'ın "Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü Hakkındaki Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Mehmet YUCE  
Kurul Başkanı

**Ek-2: Milli Eğitim Bakanlığı İzni**

T.C.  
YALOVA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86980341-100-E.15709469  
Konu : Anket Uygulama İzni.

07/09/2018

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi : Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 30.07.2018 tarihli ve 28119 sayılı yazısı

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özgül YAKIN'ın " Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü Hakkındaki Görüşleri" konulu çalışmasını Müdürlüğümüzle bağlı ilköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında uygulama isteği ilgi yazı ile talep edilmektedir.

Söz konusu çalışmanın ilimiz geneli tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gönüllülük esasına göre eğitim öğretimi aksatmamak ve sonuçların sadece Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydıyla uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Ali TOSUN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../.../2018

Abdurrahman İNAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Şehit Ömer Foydalı Cad. YALOVA  
Elektronik Ağı www.yalova.meb.gov.tr  
e-posta: arge77@meb.gov.tr

Bilgi için Esra BÜYÜKMAN  
Tel: 0 (226) 814 16 32  
Faks: 0 (226) 814 11 35

**Ek-3: Katılım Kabul Formu****KATILIM KABUL FORMU**

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “ Emekli ve Kıdemli Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü Hakkındaki Görüşleri” adıyla, Özgül Mutluer tarafından 20 Temmuz 2018- 20 Şubat 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkındaki görüşlerini belirlemek

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Yalova

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı : Özgül Mutluer

İletişim Adresi : Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Yalova/Merkez

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

**Ek-4: Görüşme Formu****ÖĞRETMENLERİN, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SOSYAL STATÜSÜNE  
YÖNELİK ALGILARI KONULU GÖRÜŞME FORMU**

YER : Yalova  
 TARİH : .. / .. / 2018  
 GÖRÜŞMECİ : Özgül Mutluer

**GİRİŞ**

Merhaba, ben Özgül Mutluer. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkında sizinle görüşmek istiyorum. Görüşmede amacım, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik algılarını belirlemek ve bu algıyı şekillendiren etmenleri araştırmaktır. Bu çalışmadan ortaya çıkacak sonuçların, öğretmenlerin sosyal statülerinin gelişiminde olumlu katkılar sağlayacağını düşünmekteyim. Görüşmeden elde edeceğim bilgiler ve katılımcıların kimlikleri gizlidir, bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, böylelikle herhangi bir bilgi atlanmamış olacaktır. Görüşmenin yaklaşık bir (1) saat süreceğini düşünüyorum.

**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
  - Yaşınız?
  - Eğitim durumunuz?
  - Hizmet yılınız?
  - Branşınız?
  - Medeni haliniz?
  - Anne ve babanızın mesleği?

2. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebiniz nedir?
3. Öğretmenlik mesleği için sahip olduğunuz motivasyonu nasıl tanımlarsınız?
4. Kariyer hedefleriniz var mıdır? Öğretmenlik mesleğinin sunduğu mesleki gelişim, kariyer olanakları ve ödüllendirme sistemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Sosyal çevrenizin, öğrenci ve velilerin size karşı tutum ve davranışlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir? Geçmiş ve günümüzle kıyaslama yapabilir misiniz?
6. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve maaşları hakkında neler söylersiniz?
7. Öğretmen yetiştirme sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğretmenlerin toplumdaki saygınlık düzeyinde öğretmen yetiştirme sisteminin etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir?
9. Mesleki örgüt ve sendikaların yürüttükleri faaliyetlerin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Küçük yaşta gruplarla çalışmanın ve meslekteki kadın yoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Eğitim- öğretim faaliyetlerine ilişkin kararlarınızda özerk misiniz?
12. Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmenler arasındaki iletişim hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Öğretmenlerin medyadaki imajları hakkında neler söylersiniz?

### Öz Geçmiş

**Doğum Yeri ve Yılı** : Altınözü – 1987

<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
Lise	2001	2004	Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2004	2008	Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi** : İngilizce- iyi, Almanca- orta

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>Başlama ve Ayrılma Tarihleri</b>	<b>Kurum Adı</b>
	2008-2013	Yalova Çiftlikköy Kılıç İlköğretim Okulu
	2013-2015	Yalova Mevlana İlkokulu
	2015-	Yalova İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**Yurt Dışı Görevleri** : Almanya- Karlsruhe bölgesi , Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenliği

<b>Aldığı Ödüller</b>	<b>Ödülün Adı</b>	<b>Veren Kurum</b>
	Teşekkür Belgesi	Yalova Çiftlikköy Kaymakamlığı
	Teşekkür Belgesi	Yalova Valiliği
	Teşekkür Belgesi	Almanya Karlsruhe Türk Konsoloslugu

  
05.12.2018

Özgül Mutluer

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Özgül Mutluer
Tez Adı	Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgubilim Çalışması
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Tez Türü	Yüksek lisans
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Sedat Yüksel
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum <input type="checkbox"/> 1 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:05.12.2018

İmza:   
Özgül Mutluer