



Türkiye’de Ücretli Öğretmenlik, Alan Değişikliği ve Orantısız Öğretmen Hareketliliğinin Eğitime Yansımaları

Reflections of Hourly-Paid Teaching, Field Change and Disproportionate Teacher Mobility on Education in Turkey

Yücel Oktay¹  Fatma Köybaşı Şemin² 

¹ Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye

² Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

02.05.2024

Kabul Tarihi (Accepted Date)

13.10.2024

*Sorumlu Yazar

Yücel Oktay

Beşikdüzü Halk Eğitimi
Merkezi-Beşikdüzü/Trabzon

yucel_oktay@hotmail.com

Öz: Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarından alan değişikliği uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve bölgelere göre orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden Tamamen Karma, Sıralı, Baskın Statülü Tasarım’a göre desenlenmiştir. Araştırmada veriler üç aşamada toplanmış ve analiz edilmiştir. Birinci aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İkinci aşamada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler tematik analiz sürecinden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada da resmi kurumların raporlarından derlenen istatistikî veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada alan değişikliği, ücretli öğretmenlik ve orantısız öğretmen hareketliliği gibi bazı istihdam politikaları ele alınmış ve araştırma sonuçları tüm bu uygulamaların eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikası, öğretmen istihdamı, ücretli öğretmenlik, alan değişikliği, öğretmen hareketliliği

Abstract: This study aims to examine the impact of three specific teacher employment policies on education in the context of Turkey: field change, hourly-paid teaching, and unbalanced teacher mobility in regions. It was carried out with Fully Mixed Sequential Dominant Status Design as a type of mixed methods research. The data were collected and analyzed in three stages. First, a semi-structured interview form with open-ended questions was prepared by the researchers and the data obtained in this way were processed with content analysis. Second, document analysis was conducted, and collected data were interpreted through thematic analysis. Lastly, statistical analysis was conducted on the relevant state reports in SPSS. The results revealed that all of the abovementioned policies impair the usual course of formal education in the country. It has been suggested that education policies should be reviewed in order to have a positive impact on education through the employment types of teachers.

Keywords: Education policy, teacher employment, hourly-paid teaching, field change, teacher mobility

Oktay, Y. ve Köybaşı Şemin, F. (2024). Türkiye’de ücretli öğretmenlik, alan değişikliği ve orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 524-541 <https://doi.org/10.17556/erziefd.1477139>

Giriş

Eğitim, ülkelerin kalkınmasında ihtiyaç duyulan nitelikli insan tipini yetiştirmede önemli bir yere sahiptir. Eğitimin toplumsal kalkınma ve gelişmeyi sağlamada üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi iyi yetişmiş, nitelikli öğretmenlerle mümkündür. İyi yetişmiş öğretmenlerse sadece toplumsal kalkınma ve gelişmeyi değil aynı zamanda kaliteli bir eğitimin temelini oluşturur.

Nitelikli bir eğitimi tesis etmede öğretmenlerin hangi kaynaktan istihdam edildikleri önem arz etmektedir. Türk Dil Kurumuna göre istihdam kelimesi, bir işte veya görevde kullanılmaktır (TDK, 2024). Bir başka deyişle hizmet etmesini istediğimiz kişilerin görevlerini belirli bir şekilde yapmasıdır. Örgütler, işgücü ihtiyaçlarını belirlemek, işgücü kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmak ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamak için istihdama yönelik boyutları değerlendirmek durumundadırlar (Sabuncuoğlu, 1997). Bu kapsamda ele alınacak istihdama yön veren boyutları şu şekilde değerlendirmek mümkündür; i) Miktar: İstihdamın miktarı, bir örgütte çalışan insan sayısıdır. Bu, işgücüne katılım oranı, işsizlik oranı ve istihdam oranı gibi göstergelerle ölçülür; ii) Kalite: İstihdamın kalitesi, işgücündeki çalışanların beceri düzeyi, eğitim seviyesi ve deneyimi gibi faktörlere dayanır. Daha yüksek kaliteli istihdam genellikle daha yüksek verimlilik ve ekonomik büyüme ile ilişkilendirilir; iii) Dağılım: İstihdamın dağılımı, belirli sektörler, meslekler veya demografik gruplar arasındaki işgücü dağılımını ifade eder. Örneğin, cinsiyet, yaş, etnik köken veya coğrafi bölgelere göre

istihdam dağılımını ele alır; iv) Güvence: İstihdamın güvencesi, çalışanların iş güvencesi, sosyal güvenceleri ve çalışma koşulları gibi faktörlere dayanır. Güvenceli istihdam, çalışanların daha istikrarlı bir gelire, sosyal haklara ve kariyer gelişimine erişimini sağlar; v) Esneklik: İstihdamın esnekliği, örgütlerin ihtiyaçlarına göre işgücü arz ve talebine göre gerekli uyum yeteneğini ifade eder. Esnek istihdam, örgütlerin hızlı değişen taleplere cevap verebilmesini sağlar ancak çalışanlar için belirsizlik ve güvencesizlik yaratabilir. Bu bağlamda öğretmen istihdamının eğitime olumlu veya olumsuz yansımaları üzerine söz konusu olan alan değişikliği, ücretli öğretmenlik ve öğretmen hareketliliği öğretmen istihdamın boyutlarını kapsamaktadır. Ayrıca bütüncül bir şekilde farklı uygulamaların istihdama nasıl yansıdığı ile ilgili sonuçların değerlendirilmesi mümkün gözükmemektedir.

Öğretmen istihdamına yönelik eğitim politikaları irdelenirken öncelikle üzerinde durulması gereken kavram eğitim planlamasıdır. Eğitim planlaması, rasyonel ve düzenli analiz tekniğinin, eğitimde verimi arttırmak ve toplumun ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap verebilmek için eğitim sürecine uygulanmasıdır (Aydın ve diğerleri, 2014). Eğitimin planlamasının amacı, eğitim sektöründeki dar boğazları ortadan kaldırmak için çözüm yollarının sonuçlarını kestirmek, uzun dönemli bir planın genel çerçevesini hazırlamak, söz konusu çerçeveye dayalı amaçları saptamak ve bu amaçları gerçekleştirmek için ayrıntılı bir plan hazırlamaktır (Aydın, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen istihdamı planlamaları incelendiğinde bakanlığa bağlı okullarda görev yapan

öğretmenlerin, eğitim fakülteleri dışında birçok farklı kaynaktan istihdam edildiği görülmektedir. Türkiye’de Cumhuriyet döneminden başlayarak hızlı bir şekilde artan nüfusa bağlı olarak öğretmen ihtiyacı da hızlı bir şekilde artmıştır. Artan öğretmen ihtiyacını öğretmen yetiştiren kurumların karşılayamamasından dolayı öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla hükümetler az maliyetli ve hızlı sonuç verebilecek çeşitli uygulamaları hayata geçirmişlerdir. 1970’lerde 46.000 öğrenci öğretmen yetiştiren programlara mektupla öğretim yoluyla alınmış ve çok kısa sürede öğretmen olarak mezun olmaları sağlanmıştır. Ayrıca binlerce lise mezunu 1978’de hızlandırılmış eğitim adıyla 45 günde bir sınıf geçmek kaydıyla öğretmen olmuştur (Demirel, 1995, s. 102-103) 1961’den itibaren ortaokul ve lise mezunları bir kurstan geçirilerek öğretmen olarak atanmışlardır. 1970’lerden itibaren de çeşitli fakülte mezunlarına pedagojik formasyon kursları verilerek öğretmen olarak atanmışlardır (Eşme, 2009; Akyüz, 2019). Pedagojik formasyonla öğretmen atama uygulamaları zaman zaman kesintiye uğrasa da günümüze kadar sürmüştür. Aynı zamanda açık öğretim fakültelerinin okul öncesi, çocuk gelişimi ve rehber öğretmenlik gibi bazı programlarından mezun olanlar da yakın zamana kadar öğretmen olarak atanmışlardır. Eğitimin önemiyle bağdaşmayan bu uygulamaların, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği ve öğretmenlik mesleğini değersizleştirerek mesleğe zarar veren uygulamalar olduğu söylenebilir. Zira ÖSYM verilerine göre 2011 yılında en düşük devlet üniversitesi okul öncesi öğretmenliği puanı ile açık öğretim okul öncesi bölümü arasında yaklaşık 26 puan fark vardır (Cesur ve Sağlam, 2022). Bu bağlamda 18. Milli Eğitim Şurasında bir ihtisas mesleği olan öğretmenlik mesleğine açık öğretim fakültesi mezunlarının alınması uygulamasının sona erdirilmesi kararı alınmıştır (MEB, 2010).

Diğer taraftan MEB, kadrolu öğretmenlerle gideremediği öğretmen ihtiyacını vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik, asker öğretmenlik gibi geçici istihdam tipleriyle gidermeye çalışmaktadır. Özellikle Türkiye’nin doğu ve güneydoğusu ile ülkenin diğer kırsal kesimlerinde bu istihdam tiplerine sıklıkla başvurulduğu söylenebilir (Türk-Eğitim Sen, 2022). Ancak bu uygulamaların en yaygın olan ücretli öğretmenlik ile ilgili yapılan araştırmalarda Polat (2013) ücretli öğretmenlerin okul kültürüne ayak uyduramadıkları, öğrenciler üzerinde yeterince etkili olamadıkları, velilerle iyi iletişim kuramadıkları ve bu durumun veliler tarafından tepkiyle karşılandığını ifade etmiştir. Güvercin (2014) ücretli öğretmenlerin kendi benliklerine ve mesleklerine yabancılaştıklarını; Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) ücretli öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları ile performans ve yetkinliklerinin düşük olduğu belirtmişlerdir. Doğan, Demir ve Turan (2013) ücretli öğretmenlerin mesleğe ve kuruma aidiyet geliştiremedikleri için başarısız olduklarını, Erol ve Merze (2023) ücretli öğretmenlerin kendilerini geçici olarak gördükleri için kendilerini geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024) de ücretli öğretmenlerin görevlendirildikleri alana hâkim olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Millî Eğitim Bakanlığı 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/B maddesine göre 2005 yılından itibaren öğretmen istihdam tiplerinde değişikliğe gitmiş sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına ilişkin Gündüz (2008) yaptığı araştırmada sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencelerinin olmadığı ve kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip olmak istediklerini ifade etmiştir. Gürcüoğlu (2019) sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının eğitimin

niteliği açısından olumlu sonuçlar doğurmayacağı sonucuna varmıştır. Demirkaya ve Ünal (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına genel olarak olumsuz yaklaştıklarını belirtmiştir. Karadeniz ve Demir (2010) ise yapmış oldukları çalışmada uygulamanın, özlük hakları bakımından kadrolu öğretmenlere göre daha dezavantajlı olan sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

MEB, belli dönemlerde (2012 yılındaki 4+4+4 uygulaması) bazı branşlarda (Türkçe, matematik, İngilizce, beden eğitimi vb.) ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için alan değişikliği yoluna gitmiş ve binlerce sınıf öğretmeni kendi alanları dışında yan alanlarında istihdam edilmiştir (MEB, 2012; Gökyer, 2014). Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu (2014), Öztaş ve Dündar (2021) ile Sümer (2022) alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili bilgi yetersizliği, ergenlik çağındaki çocuklarla iletişim, disiplin sağlama gibi konularda uyum sorunları ile karşılaştıkları ifade etmişlerdir. Gökyer (2014), 2012 yılında alan değişikliği yaparak yan alanlarına geçen öğretmenlerin eğitimde niteliğin düşmesine neden olacağını ileri sürmektedir. Güneş (2014) ile Çelik ve Taç (2021) araştırmalarında, alan değiştiren öğretmenlerin çoğunluğunun bu uygulamadan memnun olduğunu, yeni alanlarında başarılı olacaklarını düşünmekte iken bu durumun alan değiştirmeyen öğretmenler nezdinde olumlu karşılanmadığı, yan alanına geçen öğretmenlerin başarılı olamayacakları sonucuna varmıştır. Erol ve Karsantık (2021), sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş bağlamında öğretmenlerin geçtikleri alanla ilgili bazı konularda kendilerini yetersiz gördükleri, yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafında olumsuz bir bakış açısıyla karşılaştıkları, en büyük sorun olarak da velilerin kendilerine karşı olumsuz bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de öğretmen istihdamında diğer bir sorun da öğretmenlerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde diğer bölgelere kıyasla yeterli süre istihdam edilememeleridir. Son yıllarda öğretmen atamalarının büyük bölümü bu bölgelere yapılmakta; ancak atanan öğretmenler üç yıllık zorunlu çalışma sürelerini doldurduktan hemen sonra eş durumu, sağlık ve güvenlik gibi çeşitli mazeretler ileri sürerek bölgeden ayrılmaktadırlar (Ushurova, Tösten ve Kayra, 2023; Kızıldaş, 2021; Eğitim-Bir-Sen, 2019; ERG, 2017; Turhan, 2016). Dolayısıyla bu bölgelerde öğretmen ihtiyacı tamamen karşılanamamakta, bununla birlikte çok fazla öğretmen değişimi olmakta ve genellikle de tecrübesiz öğretmenler görev yapmaktadır. Bu bağlamda Şahin (2018), araştırmalarında aşırı öğretmen hareketliliğinin yani bir okulda öğretmenlerin çok kısa süreler görev yaparak ayrılmasının öğrencilerin başarısını doğrudan olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Altun (2019) ve Yılmaz (2001) Türkiye’de eğitim başta olmak üzere birçok konuda bölgesel eşitsizliklerin var olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam standartlarının oldukça düşük olduğunu ve buna bağlı olarak da öğretmen hareketliliğinin fazla olduğunu vurgulamışlardır. Ushurova ve diğerleri (2023), Kızıldaş (2021) ve Oktay (2012) ise bölgedeki yoğun öğretmen hareketliliğine dikkat çekerek bunun endişe verici boyuta eriştiğini ve başarısızlıkların altındaki en önemli nedenlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen istihdamı bakımından ücretli öğretmenlik, öğretmenlerin kendi alanları dışında farklı bir alanda istihdam edilmeleri ve orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime

olumsuz yansımaları olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde Türkiye’de öğretmen istihdam politikaları (Kesbiç, 2021; Gül ve Kavaklı, 2021; Dali, 2017; Doğan, Demir ve Turan, 2013) ve öğretmen yetiştirme (Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Eşme, 2009; Akdemir, 2013; Yıldırım, 2020; Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu, 2021) konularında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların genel olarak ya ücretli öğretmenlik ya sözleşmeli öğretmenlik ya da alan değişikliği gibi yalnızca tek bir konuya odaklanmış oldukları söylenebilir. Bu çalışma ise “alan değişikliği uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve bazı bölgelerdeki orantısız öğretmen hareketliliği” gibi üç temel konunun eğitime etkilerine bütüncül bir şekilde bakmayı sağlaması açısından önemli bir çalışmadır. Eğitim sisteminin temelinde yer alan öğretmenlerin istihdamı bakımından büyük öneme sahip olduğu düşünülen bu konuların bütünsel olarak ele alınıp eğitime etkilerinin tartışılmasının sonraki araştırmalar ve politika yapımcılar için farklı bir pencere açabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarından alan değişikliği uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve bölgelere göre orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımalarını araştırmaktır. Bu bağlamda çalışmada, alan değişikliği uygulamasının eğitime etkileri, ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitime etkileri ve bölgelere göre orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime etkileri ele alınacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarından alan değişikliği uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve bölgelere göre orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma karma araştırma yöntemlerinden Tamamen Karma, Sıralı, Baskın Statülü Tasarım’a göre desenlenmiştir. Bu yöntem farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların karşılıklı olarak doğrulanması, çeşitlendirilmesi ve bütünleştirilerek daha geniş geçerlilik sağlanması için tercih edilmiştir. Araştırmada Tamamen Karma, Sıralı, Baskın Statülü Tasarım yaklaşımının vurgusu, sürecin hem nitel hem de nicel aşamalarının olup olmadığıyla ilgilidir. Tasarım, nicel ve nitel verilerin tamamen karıştırıldığı, araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin sıralı şekilde kullanıldığı ve araştırma sorusu/soruları veya bir bileşenin önemli ölçüde daha yüksek önceliğe sahip olduğu araştırma desenidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Bu bağlamda araştırma, “nitel-nitel-nitel” sıralama düzenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin yürütülen çalışma olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Alan değiştiren öğretmenler ve alan değiştiren öğretmenlerin görev yaptığı okul müdürleriyle görüşmeler yapılarak olguyu yaşayan bireylerin deneyimlerinden konu ile ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alan yazında ücretli öğretmenlik ile ilgili bilimsel makaleler, tezler ve kitaplar taranarak konu ile ilgili daha önce ulaşılan sonuçlar hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin yürütülen çalışma ise ilişki araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. MEB’in PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu’ndan elde edilen öğrencilerin bölgelere göre başarı puanları ve GAP Bölge Kalkınma İdaresi’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporundan

(2018) elde edilen sayısal veriler arasında ilişki olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Creswell ve Creswell’e (2017) göre her araştırma yönteminin hem sınırlamaları hem de güçlü yönleri vardır. Araştırma problemi veya soruları hakkında daha güçlü bir anlayış geliştirmek için araştırma yöntemlerinin güçlü yönleri birleştirilebilir. Bir anlamda bu, bir soruna ilişkin daha fazla iç görü, karıştırma veya nicel ve nitel verilerin entegrasyonudur. Bu “karıştırma” veya “bütünleştirme” verilerin, sorunun daha güçlü bir şekilde anlaşılmasını sağladığı veya bir olgunun birden çok yönünün bir arada kullanılması ile tüm yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağladığı yöntemdir. Karma yöntem araştırması, bu nedenle, basitçe veri tabanlarını entegre ederek daha fazla “madencilik” yapmak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda araştırmada görüşme yöntemiyle elde edilen veriler yine nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi ve ilişki tarama yöntemiyle elde edilen nicel verilerle desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci alt amacı olan “alan değişikliği” uygulaması nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmış ve araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan birey ve gruplarla çalışmasıdır (Patton, 2014). Araştırmanın bu bölümü iki çalışma grubu ile yürütülmüştür: İlki mezun oldukları alanda görev yapmakta iken diplomalarında belirtilen yan alanına geçen dokuz öğretmenden oluşmakta iken ikinci çalışma grubu bu öğretmenlerin alan değiştirdikten sonra görev yaptığı altı okulun müdüründen oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’deki gibidir:

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler

	Atama alanı	Geçiş yaptığı alan
K1	Sınıf	Muhasebe
K2	Sınıf	Türk Dili ve Edebiyatı
K3	Sınıf	Beden Eğitimi
K4	Sınıf	Din Kültürü ve Ahlak
K5	Sınıf	Matematik
K6	Sınıf	Özel Eğitim
K7	Sınıf	Özel Eğitim
K8	Sınıf	Özel Eğitim
K9	Sınıf	Beden Eğitimi

Tablo 2. Katılımcı okul müdürleri

	Görev yaptığı okul türü
Y1	Ortaokul
Y2	Meslek Lisesi
Y3	İmam-Hatip Lisesi
Y4	Ortaokul
Y5	Meslek Lisesi
Y6	Ortaokul

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amacında ise tercih edilen araştırma desenleri bakımından çalışma gruplarıyla çalışılmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada alan değişikliği uygulamasına yönelik veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak olarak geliştirilen görüşme formu

öğretmen ve yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Belirli bir mantık çerçevesinde hazırlanan sorularla konunun bütün yönleriyle ele alınması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir (Forrester ve Sullivan, 2018). Taslak görüşme formları eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Sorular dil ve ifade açısından iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve öğretmenlerin cümlelerin açıklık konusundaki önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından veri toplama aracının pilot uygulaması araştırma kapsamında olmayan öğretmenin ve yöneticilere yapılmış ve daha sonra uygulanmıştır.

İkinci aşamada ücretli öğretmenlik uygulamalarının eğitime nasıl yansımalarını ortaya çıkarmak üzere bu konuda yazılan ulusal makaleler ve tezler doküman incelemesine tabi tutulmak suretiyle veriler elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmaya kaynak olabilecek basılı ve elektronik materyallerin elde toplanması ve analiz edilmesi (Bowen, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Üçüncü aşamada ise veriler, Türkiye’de orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu ve GAP Bölge Kalkınma İdaresi’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporundan (2018) elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak konu ile ilgili ayrıntılı ve nitelikli veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 9 öğretmen ve 6 okul müdürüyle tek tek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların istediği, kendileri için en uygun gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılarla sohbet edilerek samimi bir iletişim geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların isimlerinin ve görev yaptıkları okulların isimlerinin verilmeyeceği taahhüdünde bulunularak güvenli bir iletişim kurulmuştur. Her bir katılımcı ile yaklaşık 35-40 dakika görüşülmüş ve veri kaybının önüne geçebilmek için katılımcıların onayıyla ses kaydı yapılmıştır.

İkinci aşamada veriler, “ücretli öğretmenlik uygulamalarının” eğitime nasıl yansımalarını ortaya çıkarmak üzere bu konuda yazılan ulusal makalelerden ve tezlerden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Bu bağlamda Google akademik ve YÖK Tez veri tabanından “ücretli öğretmenlik” “öğretmen istihdamı” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Veri tabanlarında yapılan taramalar 2010 yılından itibaren yapılarak sınırlandırılmıştır. Taramalar sonucunda “ücretli öğretmenlik” “öğretmen istihdamı” anahtar kelimelerinin yer aldığı ve metnin tamamına ulaşılmış, bilimsel kriterlere uyan 16 adet makale 2 adet yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 18 adet çalışmaya dâhil edilmiştir.

Üçüncü aşamada ise Türkiye’de orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımalarının ne şekilde olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle MEB’in PISA 2018 Türkiye Ön Raporu ile TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu’ndan öğrencilerin bölgelere göre başarı puanları derlenmiştir. Daha sonra GAP Bölge Kalkınma İdaresi’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporundan (2018) ise öğretmenlerin bölgelerden ayrılma oranları ve sayıları elde edilmiştir. Son olarak da farklı kaynaklardan elde edilen bu

verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmeye ait toplam 520 dakikalık ses kaydı herhangi bir müdahaleye tabi tutulmadan ham olarak word uygulamasına aktarılmıştır. Bu aşamada bilgisayar ortamına aktarılan veriler ile ses kayıtlarının tutarlı olup olmadığı bir uzman tarafından denetlenmiş ve her iki ortamdaki verilerin tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılmış olan veriler, araştırmacı ve nitel araştırmalar konusunda bir uzman tarafından kodlanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Yapılan kodlamalar teker teker okunarak karşılaştırılmış ve ortak bir anlayış geliştirilmiştir. Bu ortak anlayış neticesinde sınıflandırılan ve birçok koddan oluşan, araştırma sorularına cevap niteliğinde kategoriler oluşturularak (Corbin ve Strauss, 2008) yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı ve eğitim yönetimi alanında bir uzman tarafından “ücretli öğretmenlik” ve “öğretmen istihdamı” anahtar sözcükleri kullanılarak “gözden geçirme” yoluyla tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan akademik çalışmalar yöntemleri, bulgu ve sonuçları bakımından araştırmacı ve eğitim yönetimi alanında bir uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen veriler “ayrıntılı okuma” yoluyla temalara dönüştürülmüştür. Tematik analiz sürecinden geçirilen veriler “yorumlanarak” okuyucuya sunulmuştur (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırmanın son aşamasında ise MEB ve GAP Bölge Kalkınma İdaresi’nin raporlarından elde edilen istatistiki veriler, SPSS programında, ilişki testleri ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda katılımcılar ile diğer kaynaklardan elde edilen verilerin güvenilir ve inandırıcılığını saptamak için geçerliğe odaklanılır (Lincoln & Cuba, 1985). Geçerlik de araştırmacının katılımcılardan elde ettiği bilgilerin analiz sürecine ve araştırma dışındaki farklı uzman görüşlerine bağlıdır (Creswell & Plano Clark, 2020) Bu araştırmanın nitel aşamalarında elde edilen verilerin kodlanması araştırmacılar ile araştırmacılar dışında farklı bir uzman tarafından yapılmıştır. Araştırma, üzerinde fikir birliğine varılan kodlar ve temalar üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca araştırmanın geçerliğini sağlamak adına katılımcı kontrolü yapılmıştır. Bu bağlamda bulgular, katılımcılara özetlenerek onların deneyimlerini yansıtmayı amaçladığı doğrulanmaya çalışılmış ve bulguların katılımcı deneyimlerini yansıttığı tespit edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Özellikle araştırmanın yöntemi ve kapsamı konusunda uzmanlar tarafından yöneltilen önerilerden faydalanılmıştır. Katılımcıların görüşleri sıklıkla doğrudan alıntılama yöntemiyle aktarılmıştır. Ayrıca çalışmada istatistiki verilere yer verilerek araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan çalışma karma yöntemle yapıldığından (nitel-nitel-nicel) hem nitel araştırmaların hem de nicel araştırmaların tek başına kullanıldıklarında karşılaşılabilecek dezavantajlı durumlar en aza indirgenmiştir. Patton’a (1990) göre, farklı yöntemlerle elde edilen veriler birbirini destekleyici ve doğrulayıcı rol oynayarak çalışma ile ilgili önyargıları ortadan kaldırmaktadır. Bu da araştırmanın güvenilirliğini artırmaya yardımcı olmaktadır.

Tablo 3. Alan değiştiren öğretmenlerin alan değişikliği yapmaktaki amacı

Kategori	Kod	Katılımcılar
İmkânlarının Çekiciliği	İmkânlarının daha iyi olması	K2
	Tayin yaptırmanın daha kolay olması	K7, K1
	Koşulların uygun olması	K2
	Emekli olunca özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışma imkanı	K8
	Ek ders ücretinin fazla olması	K8
Alana Karşı İlgi Duymak	Çok sevdiği ve o alanda yapmak istediği için	K3,K6,K9
	Alana karşı özel bir ilgi	K4,K5
	Özel gereksinimli çocuklara verilecek eğitimin manevi boyutu	K8
	Yeni bir alan olması	K7
Mesleki Tükenmişlik	Alanın sorumluluğunun çok fazla oluşu	K2
	Yoğun ders yükünden kurtulmak	K3
	Branşın gerektirdiği sabır eksikliği	K5
	Yılgınlık	K9
Öz Yeterlilik	Önceki alanda yeterli olmadığı düşüncesi	K5
	Geçilen alanda daha başarılı olacağı düşüncesi	K6,K9
	Kendini daha iyi ifade edeceği düşüncesi	K3
İstemediği Alanda Çalışmak	İstediği alanın dışında görev yapıyor olmak	K2,K3,K4,K5,K6,K9

Bulgular

Bu çalışma ile Türkiye’de öğretmen istihdam politikalarındaki üç farklı uygulamanın (ücretli öğretmenlik, alan değişikliği ve bölgelere göre öğretmen hareketliliği) eğitime nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada birinci alt amaç olaraank Millî Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaç duyduğu zamanlarda uygulamakta olduğu alan değişikliği uygulaması, ikinci alt amaçta ücretli öğretmenlik uygulaması, üçüncü alt amaçta da Türkiye’de bölgelere göre öğretmen hareketliliği ele alınmıştır.

Alan değişikliği uygulaması ile ilgili elde edilen bulgular altı temada yapılandırılmış, alan değişikliğinin eğitime yansımalarını ortaya çıkarmak üzere:

a) Alan değiştiren öğretmenlerin alan değişikliği yapmaktaki amacı imkânlarının çekiciliği, alana karşı ilgi duymak, mesleki tükenmişlik, öz yeterlilik ve istemediği alanda çalışmak olmak üzere beş kategoride yapılandırılarak Tablo 3’te sunulmuştur:

Alan değiştiren öğretmenlerin alan değişikliği yapmaktaki amaçları incelendiğinde alana karşı ilgi duymak ve imkânlarının çekiciliği ve mesleki tükenmişlik kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, istemediği alanda çalışmak ve öz yeterlilik kategorileri de katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Alan değiştiren öğretmenler alan değiştirmedeki amaçlarını açıklarken genel olarak, geçtikleri alana karşı ilgi duyduklarından dolayı alan değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Geçtikleri alana karşı duyduğu ilgiyi katılımcıların geneli “Çok sevdiği ve o alanda görev yapmak istediği için” ifadesiyle belirtirken K8 “Özel gereksinimli çocuklara verilecek eğitimin manevi boyutu beni çok etkilediği için bu alana geçtim.” şeklinde ifade etmiş, K4 ise “Alana karşı önceden beri özel bir ilgim vardı. Sınıf Öğretmenliği yaptığım süre boyunca Bilim Teknik dergilerindeki matematik sorularını çözmeye çalışırdım. 2007 yılında daha alan değiştirmeden 8 yıl önce matematik ile ilgili ilgimi çeken soru ve bilgilerin de olduğu web sitemi yayına almıştım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Alan değiştiren öğretmenlerin amaçlarından bir diğeri de “İmkânların çekiciliği” şeklinde açıklanmıştır. İmkânların çekiciliği özlük haklarının daha iyi olduğu şeklinde de ifade

edilebilir. Bu bağlamda “Tayin yaptırmanın daha kolay olması bu alana geçmemde etkili oldu.” sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçen K7 tarafında ifade edilirken, sınıf öğretmenliğinden özel eğitim alanına geçen K8 “Özel eğitim alanına geçişte bazı avantajların olması alan değiştirmede etkili olmuştur. Şöyle ki; öğretmen olarak ek dersin yüzde yirmi beş fazla olması, emekli olunca özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışma imkânı vb. ekonomik nedenler sayılabilir.” gibi avantajlarına vurgu yapmıştır. Sınıf öğretmenliğinden Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliğine geçen K2 de koşulların uygunluğuna “O dönemde sınıf öğretmenleri kulüp çalışması veya sınıf rehberlik ücreti alamıyordu. Aynı zamanda boş saat veya boş gün gibi bir olguya sahip değildi sınıf öğretmenleri. Ders dışı eğitim faaliyetleri de kısıtlı idi. Örneğin atama branşım Türk Dili ve Edebiyatı olduktan sonra birçok alanda ders dışı eğitim çalışmalarını yapma hakkına sahip oldum.” ifadeleri ile dikkat çekmiştir.

Alan değiştiren öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin alan değiştirmedeki amaçlarından biri de yaşadıkları “mesleki tükenmişlik” ten kurtulmak olduğu görülmektedir. Bu durumu K3 “Yoğun ders yükünden kurtulmak” şeklinde ifade ederken K5 “Genel olarak öğretmenliği sevmeme rağmen yıllar geçtikçe küçük öğrencilere öğretmenlik yapmak için bilgiden daha ziyade yeterli sabıra sahip olunması gerektiğini anladım. Bu konuda eksikliğim olduğunu düşünmeye başladım.” ifadesiyle ortaya koymuş, K9 da önceki alana karşı mesleki tükenmişliğini “Her gün birçok derse hazırlanma gerekliliği beni alana karşı soğuttu.” olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin alan değiştirmedeki başka bir amacı ise “öz yeterlilik” tir. Öğretmenler geçtikleri alanda daha yeterli olduklarını düşündükleri için bu alanda daha başarılı olacakları kanısını taşımaktadır. Bu bağlamda K5 görüşlerini “Alan değiştirmeden önce çok verimli olamadığımı düşünerek sınıf öğretmenliğini bıraktım ve matematik kadar ilgimin olduğu bilgisayar üzerine yoğunlaştım.” şeklinde ifade ederken, alan değişikliğinin başarısını olumlu etkileyeceğini K9 “Geçiş yaptığım alanda daha başarılı olacağımı düşündüğüm için alan değişikliği yaptım.” olarak açıklamış, K3 ise “Kendimi bu alanda daha iyi ifade edeceğimi düşündüğünden alan değişikliğine karar verdim.” şeklinde ortaya koymuştur.

Tablo 4. Alan değişikliği sonrasında katılımcıların yaşadığı problemler

Kategori	Kod	Katılımcılar
Özel Alan Bilgisinde Eksiklik Hissetme	Kendini güncelleme gerekliliği	K1,K4
	Alana ait birçok bilgiyi unutmak	K2
	Müfredat değişikliği	K2,K4
	Önceki alan kadar yeterli olamama	K2
	Konuya hâkim olamama	K2,K4
	Alan bilgisi eksikliği	K2,K4,K7
	Yöntem ve teknikler bakımından sorunlar	K2,K4,K7
	Sınıf yönetimi ve disiplin bakımından sorunlar	K4
	Bu alanda eksik olduğunu hissetme	K4,K7
	Kazanımlara ulaşma konusunda başarıya ulaşamama	K4
	Zorlayıcı deneyimlerin olması	K7
	Alanla ilgili eğitimin yetersiz oluşu	K7
Uyum Sorunu	Uyum sorunu	K5
	Alan öğretmenleri ile kaynaşmakta zorlanma	K6
	Öğrenci profiline alışmakta zorlanma	K2,K4
	Mevzuatın farklı olması	K2
	Öğrencilerle iletişim kurma sorunu	K4
	Yıpratıcı oluşu	K8
Algılanan Olumsuz Tutum	Öğretmenlerin olumsuz ve önyargılı bakışları	K6,K8,K9
	Okul idarelerinin olumsuz tutumu	K9
	Psikolojik sorunlar yaşama	K8
	Çevrenin ve velilerin olumsuz tutumu	K8,K9

Öğretmenler alan değiştirmedeki amaçlarını açıklarken son olarak “istenmediği alanda çalışmak” ifadesiyle aslında yıllardan beri istemedikleri ve sevmedikleri bir alanda görev yaptıklarını belirtmektedirler. Bu durumun katılımcı öğretmenlerin çoğu için geçerli olduğunu, yani çoğunluğun görüşü olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar bu düşüncelerini “İsteddiği alanın dışında görev yapmak” şeklinde ifade etmişlerdir.

b) Alan değişikliği sonrasında katılımcıların yaşadığı problemler; özel alan bilgisinde eksiklik hissetme, uyum sorunu, algılanan olumsuz tutum olmak üzere üç kategoride yapılandırılarak Tablo 4’te sunulmuştur:

Alan değişikliği sonrasında katılımcıların yaşadığı sorunlar incelendiğinde özel alan bilgisinde eksiklik hissetme kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bundan başka katılımcılar tarafından uyum sorunu ve algılanan olumsuz tutum kategorileri de vurgulanmıştır.

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin alan değiştirdikten sonra yaşadıkları sorunların başında özel alan bilgisinde eksiklik hissetme, sorununun geldiği görülmektedir. Katılımcılar, karşılaşılan sorunların sebeplerini K4 “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatı ve alan bilgisi konularında bilgilerimi yeniden güncelleme ihtiyacımı ortaya çıkardı.”, K7 “Alanla ilgili eğitimin yetersiz oluşu”, K2 “Alana ait birçok bilgiyi unuttuğumu fark ettim” şeklinde ifade etmişlerdir. Yaşanan sorunları K1 “Alanım mesleki eğitim olduğu için kendimi güncellemem gerekti.”, K2 “Konuya hâkim olmadığımından sıkıntılar yaşadım.” K7 “Yöntem ve teknikler bakımından birçok eksiklik vardı ve bunları zamanla giderebildim.” ve K4 “Sınıf yönetimi ve disiplin bakımından ortaöğretim öğrencilerinin yaş grubu özellikleri nedeniyle zaman zaman sorunlar yaşadım.” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca alan değişikliği sonrasında yaşadıkları sorunların zaman zaman başarısızlığa neden olduğunu ve acı tecrübeler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Alan değiştiren öğretmenlerin yaşadığı diğer bir sorun

“uyum sorunu” olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler gerek çevre gerek öğrenci gerekse ilgili mevzuata uyum konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. K6 yaşadığı uyum sorununu “Alan öğretmenleri ile kaynaşmakta zorlandığımı söyleyebilirim.” şeklinde ifade ederken, K4 “Öğrenci profiline alışmak zaman aldı.” şeklinde ifade etmiş, K2 ise “Alan değiştirdikten sonra farklı bir eğitim kademesine geçtim. Burada mevzuatın farklı olması zorlandığım konulardan biriydi.” ifadesiyle uyum sorununa dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, alan değişikliği sonrasında öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan biri de “algılanan olumsuz tutum” dur. Alan değiştiren öğretmenlere karşı okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve velilerin olumsuz tutumu öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlardan biridir. Okul idaresinin alan değiştiren öğretmenlere ders dağıtımında yetersiz oldukları gerekçesiyle sınava hazırlanan sınıfların dersine vermeyişi bu anlayışın bir göstergesidir. Aynı şekilde velilerin de kendi çocuklarının dersine alan değiştiren öğretmenlerin girmesini istememesi bunun bir göstergesidir. K9 bu durumu “Okul idaresinin ve velilerin alan değiştiren öğretmenlere karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları benim için zorlayıcı bir durumdu.” şeklinde, K6 “Öğretmenlerin olumsuz ve önyargılı bakışları elbette ki bizleri olumsuz etkiledi.” ve K8 de “Normal okullar içerisinde yerleştirilmiş özel alt sınıfların(hafif) eğitimini veren öğretmenler bu okulda bulunan diğer personeller tarafından hiçbir iş yapmıyor algısı içerisinde değerlendirilmedi bulunuyorlar.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler kendilerine karşı var olan olumsuz tutumun psikolojik sorunlara sebep olduğunu belirtmiştir.

c) Katılımcıların, şu anki imkânlar aynı kalmak koşulu ile asıl alanlarına dönmeyi isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri; alanın rahat oluşu, iş doyumu ve kendi alanının özgünlüğü olmak üzere üç kategoride yapılandırılarak Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Katılımcıların, şu anki imkânlar aynı kalmak koşulu ile asıl alanlarına dönmeyi isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Alanın Rahat Oluşu	Zaman kazanma	K3
	Eve iş taşımama	K3
	Az yıpranma	K3
	Derse hazırlanmanın kolay olması	K3
	Önceki alanın zor oluşu	K4
İş Doyumu	İlgili olduğu alana geçmiş olmak	K5
	Hayalini gerçekleştirmiş olmak	K6
	Eğitim kademesinin uygun oluşu	K7, K8, K9
	Alanında motive olma	K7, K9
	Sağlanan manevi doyunluk	K8
	Yalnızca bir alanda çalışmayı istemek	K9
Kendi Alanının Özgünlüğü	Önceki branşının daha özel olduğuna inanma	K2

Tablo 6. Okul yöneticilerinin alan değişikliği uygulamasını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Öğretmenlik	Öğretmen yeterliklerinin önemszenmemesi	Y1
Mesleğine Olumsuz Etkisi	Öğretmenlerin eğitime tabi tutulmamaları	Y1
İşlemsel Adalet	Sürecin sorunlu ilerlemesi	Y1
	Asıl alan gibi olamayacağı inancı	Y2
İşlemsel Adalet	Liyakatsizlik	Y2
	Haksızlık	Y2
	Esas alanı olan insanların kadroları işgal edilerek adaletsizliğe neden olduğu	Y5
Eğitime Olumsuz Etkileri	Eğitim sisteminin zayıf yönlerinden biri	Y3
	Bilimsel bakıştan uzak	Y3, Y4
	Günü kurtarma	Y3, Y4, Y5
	Eğitimin hedeflerine ulaşamama	Y4
	Eğitimi önemsiz görme	Y4
	Ülkenin geleceği için olumsuz bir uygulama	Y4
Öğrenci Açısından Olumsuzlukları	Akademik başarı sorunu	Y4
	Uyum problemleri	Y5
	Bir alanda belli bir süre çalışmışsa uyum sorunu yaşanır	Y5

Katılımcıların şu anki imkânlar aynı kalmak koşulu ile asıl alanlarına dönmeyi isteyip istemediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde alanın rahat oluşu, iş doyumu ve kendi alanının özgünlüğü kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, alan değiştiren öğretmenlerin önceki alanlarına genel olarak dönmek istemedikleri görülmektedir. Bu durumun sebepleri incelendiğinde öğretmenlerin rahat oluşu, kendilerine uygun oluşu, ilgi, istek ve kolaylık gibi gerekçelerle önceki alanlarına dönmeyi istemedikleri anlaşılmaktadır. Eski alanına dönmeyi istememesini K3 “Tekrar branşa dönmek istemem çünkü boş günlerim var ve daha az yıpranıyorum. Eve işimi taşıyorum. Sınıf öğretmeni iken sonraki gün içi evde yoğun ders hazırlığı yapmam gerekiyordu.” şeklinde ortaya koyarken, K4 “Dönmeyi istemem, ancak sınıf öğretmenliğinin tüm öğretmenlik branşları içerisinde en kutsalı en meşakkatlisi olduğuna inanıyorum.”, K7 “Hayır istemem. Çünkü bu öğrencilerle çalışmayı seviyorum. Onları gördüğümde benim de çocuğum engelli olabilirdi, diye düşünüyorum.” K6 da “Hayır istemem. Çünkü hayalimi gerçekleştirdim.” ifadeleriyle belirtmişlerdir. Önceki alanına dönmeyi ise yalnızca bir katılımcının istediği görülmektedir. Bu bağlamda K2 “Aynı haklara sahip olarak dönmeyi isterim. Çünkü bana ve topluma göre asıl öğretmenlik sınıf öğretmenliğidir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

d) Okul yöneticilerinin alan değişikliği uygulamasını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri öğretmenlik mesleğine olumsuz etkisi, eğitime olumsuz etkileri, işlemsel adalet ve öğrenci açısından olumsuzlukları olmak üzere dört kategori altında yapılandırılarak Tablo 6’te sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin alan değişikliği uygulamasını nasıl

değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitime olumsuz etkileri görüşü ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğine olumsuz etkisi, işlemsel adalet ve öğrenci açısından olumsuzlukları görüşlerinin de katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, alan değişikliğinin çeşitli sakıncaları olmakla birlikte en önemlisi eğitime olumsuz etkileri, olarak ifade edilmektedir. Katılımcılara göre “Bilimsel bakıştan uzak (Y4)”, “Eğitim sistemine şaşı bir bakışın sonucu (Y3)” ve “Günü kurtarma (Y5)” adına yapılan bu uygulama “Eğitimin hedeflerine ulaşmasına darbe vurur (Y4)”, “Eğitime önemsiz olduğunu gösterir (Y4) ve “Ülkenin geleceği için olumsuz bir uygulama (Y4)” dır. Katılımcılar ayrıca alan değişikliğine genel olarak olumsuz bakmanın yanında belli bir süre bir alanda görev yaptıktan sonra başka bir alana geçmeyi de uygun bulmamaktadır.

Okul yöneticileri, alan değişikliği uygulamasına “öğretmenlik mesleğine olumsuz etkisi” olacağı düşüncesiyle de olumlu bakmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerini mevcut öğretmenler bakımından Y1 “Öğretmenlerin yan alan üzerinden geçiş sürecinde yeterlilikleri ne yazık ki belirlenmedi özel eğitim alanına geçiş hariç diğer alanlarda öğretmenler bir eğitim de tabi tutulmadılar.” ifadesini kullanırken, Y2 alan değiştiren öğretmenlerin durumunu “Hiçbir zaman asıl alanında yetişmiş bir öğretmen gibi olamazlar.” şeklinde ifade etmiştir. Y5 ise “Alan değişikliği ile esas alanı olan insanların kadrolarının işgal edilmesi ile adaletsiz bir durum ortaya çıkmaktadır.” şeklindeki ifadesiyle atama bekleyen öğretmenler bakımından uygulamanın sakıncalarını dile getirmiştir.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin, alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterliliğini ne düzeyde gördüklerine ilişkin deneyimleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumsuz Tutum	Sayısal alanlara geçenlerin daha fazla zorlanması	Y2
	Başarısı üst düzeyde olan öğrencilere yetememek	Y2,Y4
	Üst sınıfların derslerinde zorlanmak	Y2,Y4
	Velilerin olumsuz tutumu	Y2,Y4
	İçselleştirilmiş alan bilgisinden yoksun	Y3,Y4,Y5
	Özel alan bilgisi bakımından eksikler	Y2,Y3,Y4,Y5,Y6
	Eğitim sürecinde aksaklıklara neden olma	Y4
Yeterli	Değişime ve yeniliklere açık	Y1

Katılımcılar ayrıca uygulamanın “öğrenci açısından olumsuzlukları” olduğu kanaatini taşımaktadırlar. Yöneticilere göre alan değiştiren öğretmenler uyum yönünden ve akademik olarak öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Bu durumu Y4 “Öğrencilerin istenen akademik başarıya ulaşabilmelerini olumsuz yönde etkileyen bir uygulamadır.” şeklinde ifade ederken, Y5 “Öğretmen bir alanda 10-15 yıl çalışılmışsa geçişe izin verilmemelidir, çünkü bu uyum problemleri doğurur.” ifadesiyle ortaya koymaktadır.

e) Okul yöneticilerinin, alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterliliğini ne düzeyde gördüklerine ilişkin deneyimleri, yetersiz ve yeterli olmak üzere iki kategoride yapılandırılarak Tablo 7’te sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin, alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterliliğini ne düzeyde gördüklerine ilişkin deneyimleri incelendiğinde yetersiz görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı alan değiştiren öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri için yeterli şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcı okul yöneticilerinin geneli alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini yetersiz görmektedirler. Katılımcılardan Y6 bu öğretmenlerin “Hiçbir eğitim almamalarından dolayı”, Y5 geçtikleri alanla ilgili “Derinlemesine bilgi sahibi değildir” Y4 “İçselleştirilmiş alan bilgisinden yoksun” olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan bu eksikliklerin birçok sorunu da beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Yaşanan bu sorunları Y2 “Sayısal alanlara geçenlerde alan yetersizleri daha belirgindir” ve “İyi öğrenci karşısında yetersizlikleri daha çok ortaya çıkar” şeklinde ifade etmiş, Y4 “7 ve 8.sınıflara ders vermekte zorlanırlar” ve Y2 de “Veliler istemez” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini “yeterli” gören bir katılımcı bulunmaktadır. Katılımcı, söz konusu öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerini “Değişime ve yeniliklere açık” oldukları şeklinde görüş bildirmek suretiyle yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin, alan değiştiren bir öğretmenin kendi çocuğunun dersine girmesini isteyip istememesine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcılar
İstemem	Öğretim boyutunda çok büyük eksikliklere sahip	Y2, Y6
	Yetersiz olabileceğini düşünme	Y2,Y3,Y4,Y5
	Başarılı olamayacağını düşünme	Y2,Y3,Y4
	Alanında donanımlı olmama	Y2,Y3,Y4,Y5
	Alanı benimsemeyeceğini düşünme	Y1,Y5
	Mesleki tükenmişlik yaşamaları	Y1
Şarta Bağlı	Kendini geliştirmişse olabilir	Y1,Y5
	Hayalini gerçekleştirmek için alan değiştirmişse	Y1

f) Yöneticilerin, alan değiştiren bir öğretmenin kendi çocuğunun dersine girmesini isteyip istememesine ilişkin görüşleri; istemem, şarta bağlı kategorileri altında yapılandırılarak Tablo 8’da sunulmuştur:

Yöneticilerin, alan değiştiren bir öğretmenin kendi çocuğunun dersine girmesini isteyip istememesine ilişkin görüşleri incelendiğinde istemem şeklinde görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Az da olsa şarta bağlı şeklindeki görüşler de ifade edilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, yöneticiler çoğunlukla alan değiştiren bir öğretmenin kendi çocuğunun dersine girmesini istememektedir. Katılımcılar bu görüşü genellikle alan değiştiren öğretmenin birçok bakımdan yetersiz olduğunu düşündüklerinden dolayı ileri sürmektedirler. Bunu Y2 “İstemem, çünkü öğretim boyutunda çok büyük eksiklikleri olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken, Y3 “Başarılı olamayacağımı düşündüğüm için istemem”, Y1 ise “Mesleki olarak tükenmişlik yaşadıkları için alan değiştiriyorlar, dolayısıyla geçtiği alanda da başarılı olacağını düşünmüyorum.” ve “Kendi alanını benimsememiş bir öğretmenin yan alanını benimsemesini ve başarılı olması ihtimalini düşük görüyorum.” şeklinde açıklamaktadırlar. Diğer taraftan bazı katılımcıların alan değiştiren bir öğretmenin kendi çocuğunun dersine girmesini isteyip istememesi konusuna olumlu yaklaşıtları görülmektedir. Bu tutumunu Y1 “Hayalini gerçekleştirmek için alan değiştirmişse” olabilir şeklinde ortaya koyarken, Y5 ise “Kendini geliştirmişse olabilir” ifadesiyle ortaya koymuştur.

İstihdam politikalarından ücretli öğretmenlik uygulamalarının eğitime nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak üzere bu konuda yapılan ulusal makaleler doküman incelemesi yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda ücretli öğretmenliğin hangi boyutlarda nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin ilgili çalışmalar ve sonuçları incelenmiş ve Tablo 9’de gösterilmiştir:

Tablo 9. Ücretli öğretmenliğin eğitime etkileri

Araştırma konusu	Eğitimi olumsuz etkilemesi	Ücretli öğretmenliğin yarattığı psikolojik sorunlar	Rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar	Öğrencilerde uyum ve disiplini sorunu	Motivasyon sorunu	Özel alan bilgisi eksikliği	Ölçme-değerlendirmede sorunlar	Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama sorunu	Akademik başarısızlık	Ekonomik sorunlar	Olumsuz çevre tutumu	Gelecek kaygısı	Okul kültürüne uyum sorunu	Öğretmenlik mesleğine olumsuz etkileri
Turan ve Bozkurt (2010) ile Turhan (2011), Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri	x	x	x					x	x	x		x	x	x
Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi					x								x	x
Yalçın (2017), Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutum oluşturmadaki etkisi				x		x	x	x	x					
Gül, Kavaklı (2021), Ücretli öğretmenliğin iş doyumu ve iş performansı ile ilişkisi	x				x					x				
Polat (2013), Ücretli öğretmenliğin sorunları				x		x		x					x	
Kızıлтаş (2021), Öğretmen hareketliliği ve ücretli öğretmenlik	x			x										
Gözler, Konca (2021), Ücretli öğretmenliğe yönelik algı	x				x				x				x	
Tuncer (2012), Ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenliği değerlendirilmesi	x									x	x			x
Oktay (2012), Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar	x				x				x	x				
Dalı (2017), Ücretli öğretmenlik uygulamaları	x				x	x	x	x		x	x			x
Soydan (2012), Öğretmen istihdamındaki dönüşüm	x													
Güvercin(2014), Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: ücretli öğretmenlik														x
Doğan, Demir ve Turan (2013), Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi	x				x		x						x	x
Yılmaz (2018), Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar	x	x				x			x					
Eroğlu (2022), Türkiye’de öğretmen istihdamı politikaları	x									x				x
Erol ve Merze (2023), Özel Eğitim Okullarında Ücretli Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamanın Eğitime Yansımaları Hakkında Okul Yönetici Görüşleri	x				x	x	x							x
Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024), Öğretmen istihdam biçimleri: Ücretli öğretmenlik	x					x							x	

İlgili araştırmalarda ücretli öğretmenliğin eğitimi birçok yönden olumsuz olarak etkilediği konusunda görüş birliği olduğu söylenebilir. Turan ve Bozkurt (2010), Oktay (2012), Dalı (2017), Soydan (2012), Yılmaz (2018), Turhan (2011), Eroğlu (2022), Erol ve Merze (2023), Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024), araştırmalarında yetersiz sayıda yapılan kadrolu öğretmen atamalarının ücretli öğretmenlik uygulamasına sebep olduğunu ifade etmekte ve bu durumun eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Gözler ve Konca (2021), Gül ve Kavaklı (2021), Eroğlu (2022), tarafından yapılan araştırmalarda ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha düşük ücret elde ettikleri ve daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ücretli öğretmenlerin sadece girdikleri dersin ücretini aldıkları, bu ve benzer sorunlar ücretli öğretmenlerin iş doyumunu, dolayısıyla performansını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Doğan, Demir ve Turan (2013), Kızıлтаş (2021), Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024), çalışmalarında ücretli öğretmenlik uygulamasının çoğu zaman ücretlerin azlığı,

özlük haklarının yetersiz oluşu ya da KPSS’ye çalışma bahanesi gibi gerekçeler ileri sürülerek istifaların yaşanmasına neden olduğunu belirlemiştir. Bu durumda istifa eden ücretli öğretmenin yerine tekrar ücretli öğretmen görevlendirmek suretiyle eğitim öğretim sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu da alan dışında birçok ücretli öğretmenin sisteme girmesi anlamına gelmektedir ki araştırmalarda bu uygulamanın doğurabileceği sorunlara dikkat çekilmektedir. Tuncer’in (2012), araştırmasında da ücretli öğretmenlik uygulamasının istekle icra edilen bir görevden çok zorunlu nedenlerle yerine getiriliyor olmasından dolayı verimliliğinin ve işlevselliğinin düşük olduğu, ayrıca düşük maliyetlerle eğitim düzeyi daha düşük ve niteliksiz öğretmen istihdam etmenin eğitimde kalite endişelerini attığı ifade edilmiştir.

Turan ve Bozkurt (2010) çalışmalarında eğitimin ayrılmaz bir parçası olan “rehberlik hizmetleri” nin yerine getirilmesinde ücretli öğretmenlerin yetersizliklerine dikkat çekmektedirler. Diğer taraftan Yılmaz (2018), ücretli ilgili araştırmalarda ücretli öğretmenliğin eğitimi birçok yönden olumsuz olarak etkilediği konusunda görüş birliği olduğu söylenebilir. Turan ve Bozkurt (2010), Oktay (2012), Dalı (2017), Soydan (2012), Yılmaz (2018), Turhan (2011), Eroğlu

(2022), Erol ve Merze (2023), Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024), araştırmalarında yetersiz sayıda yapılan kadrolu öğretmen atamalarının ücretli öğretmenlik uygulamasına sebep olduğunu ifade etmekte ve bu durumun eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Gözler ve Konca (2021), Gül ve Kavaklı (2021), Eroğlu (2022), tarafından yapılan araştırmalarda ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha düşük ücret elde ettikleri ve daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Ücretli öğretmenlerin sadece girdikleri dersin ücretini aldıkları, bu ve benzer sorunlar ücretli öğretmenlerin iş doyumunu, dolayısıyla performansını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Doğan, Demir ve Turan (2013), Kızıldaş (2021), Evcı, Evcı, Arısan ve Gerçek (2024), çalışmalarında ücretli öğretmenlik uygulamasının çoğu zaman ücretlerin azlığı, özlük haklarının yetersiz oluşu ya da KPSS'ye çalışma bahanesi gibi gerekçeler ileri sürülerek istifaların yaşanmasına neden olduğunu belirlemiştir. Bu durumda istifa eden ücretli öğretmenin yerine tekrar ücretli öğretmen görevlendirmek suretiyle eğitim öğretim sürdürülmeye çalışılmaktadır. Bu da alan dışında birçok ücretli öğretmenin sisteme girmesi anlamına gelmektedir ki araştırmalarda bu uygulamanın doğurabileceği sorunlara çalışan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün çalıştığı okullarda huzurlu olmadığını ve “psikolojik sorunlar” yaşadığını belirlemiştir. Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), Yalçın (2017), ücretli öğretmenlik uygulamasının geçici bir istihdam tipi olmasından kaynaklı olarak sık sık öğretmen değişimini de beraberinde getirdiği ve öğrenciler üzerinde “uyum ve disiplin sorunları” na yol açtığını belirlemiştir. Polat (2013), Doğan, Demir ve Turan (2013), Kızıldaş (2021), ücretli öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar bakımından öğrencilerle yaşanan uyum sorunlarının başta geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Oktay (2012), Dali (2017), Yılmaz (2018), Gül ve Kavaklı (2021), Gözler ve Konca'nın (2021), Eroğlu (2022), araştırmalarında geçici öğretmenliğin gerek ekonomik olarak gerekse özlük hakları bakımından istenen düzeyde olmamasının çalışanların “motivasyonunu” düşürdüğü, dolayısıyla bunun da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Polat (2013), Doğan, Demir ve Turan (2013), Yalçın (2017), Dali'nin (2017), araştırmalarında hem “özel alan bilgisi” hem de “öğretmenlik yeterlikleri” bakımından ücretli öğretmenlerin yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Turan ve Bozkurt (2010), Polat (2013), Yalçın (2017), Dali (2017), Yılmaz (2018), Gözler, Konca (2021), tarafından yapılan çalışmalarda katılımcılar ücretli öğretmenleri “öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama” ile “ölçme ve değerlendirme” bakımından yetersiz bulduklarını, bunun yanında ücretli öğretmenlik uygulamasının getirmiş olduğu başta ekonomik sorunlar olmak üzere diğer sorunların eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin “akademik başarısı” nı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yine ilgili araştırmalarda ücretli öğretmenlerin mesleki yeterlikler bakımından istenilen düzeyde olmayışının eğitim ortamlarında çeşitli sorunlara sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Oktay (2012), Tuncer (2012), Dali (2017), Gül ve Kavaklı

(2021), araştırmalarında ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha düşük ücret elde ettikleri, ücretli öğretmenlerin sadece girdikleri dersin ücretini aldıkları, sosyal güvenlik primlerinin kısmi olarak yatırıldığı gibi bu ve benzer “ekonomik sorunlara” ulaşmışlardır. İlgili araştırmalarda ekonomik gelir düzeyinin okuldaki uyumu etkileyen önemli bir etken olduğu, geçici statüde çalışan öğretmenlerin elde ettiği ücretin alay konusu olduğu, bu öğretmenlerin geleceğe yönelik eğitim-öğretimi güçlendirici kararlar almalarını beklemenin doğru bir yaklaşım olmayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca düşük maliyetlerle eğitim düzeyi daha düşük ve niteliksiz öğretmen istihdam etmenin eğitimde kalite endişelerini attığı ifade edilmektedir.

Turan ve Bozkurt (2010), Turhan (2011), Oktay (2012), Tuncer (2012), Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), Polat (2013), Doğan, Demir ve Turan (2013), Dali'nin (2017), araştırmalarında velilerin, öğrencilerin, kadrolu öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ücretli öğretmenlik uygulamasından memnun olmadıkları, ücretli öğretmenlik uygulamasının olumsuzluklarının farkında olan velilerin bu görevlendirmeler nedeniyle okul yönetimlerine ve millî eğitim müdürlüklerine baskı yaptıkları, öğrencilerin ücretli öğretmenleri ‘gerçek öğretmen’ olarak görmedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca ücretli öğretmenlere yönelik “olumsuz algı ve tutum” nedeniyle ücretli öğretmenlerin statülerinin hem öğrenciden hem de veliden gizlendiği ifade edilmiştir. Turhan (2011), Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), Gözler ve Konca (2021), iş güvencesinden yoksun olarak çalışan ücretli öğretmenlerin “gelecek kaygısı” taşıdıkları ve bunun eğitim süreçlerine olumsuz yansımalarının olduğu, ücretli öğretmenlerin taşıdığı kaygının öğrencileri olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Turan ve Bozkurt (2010), Doğan, Demir ve Turan (2013), Dali (2017), ücretli öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının zayıf olduğu, okula karşı aidiyet duygusu geliştiremedikleri, “okul kültürüne uyum” sağlayamadıkları ve okul kültürüne olumlu katkıda bulunmaları pek mümkün görünmemektedir. Tuncer (2012) okul yönetimi ve öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlerle olan iletişiminin oldukça zayıf olduğu, okulun kadrolu personelinin kadrosuz öğretmenlere yönelik olumsuz tutumunun okul iklimine zarar verdiği belirlenmiştir. Güvercin (2014), iş güvencesiz olarak istihdam edilen öğretmenlerin, mesleğine ve benliğine yabancılaştığı, diğer öğretmenlerle dayanışma içerisinde görev yapmak yerine rekabet ve güvensizlik temeline dayanan bir öğretmenlik modelinin geliştiği vurgulanmaktadır.

Turhan (2011), araştırmasında ücretli öğretmenlik uygulamasının “öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verdiğini” ifade etmiştir. Güvercin (2014), ise ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik mesleğinde köklü bir değişikliği de beraberinde getirdiği, iş güvencesiz olarak görev yapan öğretmenlerin eğitim öğretimin ana aktörü olmaktan çok asli görevi denetim ve gözetim olan bir çalışana dönüşmekte olduğu, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin etkisizleştirildiği sonucuna varmıştır.

Türkiye’de orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları, bölgelere göre uluslararası PISA ve TIMSS sınavlarından elde edilen puanlar bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Türkiye’de bölgelere göre öğretmen hareketliliği ve uluslararası sınavlarla ilişkisi

Bölge	Yıllara Göre Görev Yaptığı Bölgeden Ayrılan Öğretmen Sayısı ve Oranı			Ortalama Görev Süresi	PISA 2018		TIMSS 2019	
	Yıl	Sayı	Oran (%)		Okuma	Fen	Mat	Fen
İstanbul	2015	3.841	%6,4	5,1 yıl	Okuma	479,9	Mat	540,0
	2016	3.857	%6,9		Mat	465,6		
	2017	4.870	%7,8		Fen	481,2		
Batı Marmara	2015	1.724	%2,9	5,1 yıl	Okuma	500,6	Mat	514,3
	2016	1.471	%2,6		Mat	468,0		
	2017	1.993	%3,2		Fen	489,0		
Doğu Marmara	2015	3.553	%5,9	5,1 yıl	Okuma	481,6	Mat	560,3
	2016	3.092	%5,6		Mat	475,5		
	2017	4.159	%6,6		Fen	488,3		
Ege	2015	3.574	%5,9	4,7 yıl	Okuma	471,2	Mat	551,0
	2016	3.071	%5,5		Mat	452,4		
	2017	3.917	%6,2		Fen	473,8		
Batı Anadolu	2015	2.710	%4,5	4,7 yıl	Okuma	479,4	Mat	548,1
	2016	2.827	%5,1		Mat	469,7		
	2017	3.740	%6,0		Fen	481,9		
Akdeniz	2015	4.126	%6,9	4,9 yıl	Okuma	469,8	Mat	519,0
	2016	3.789	%6,8		Mat	462,5		
	2017	4.642	%7,4		Fen	468,3		
Orta Anadolu	2015	3.240	%5,4	4,9 yıl	Okuma	442,5	Mat	544,3
	2016	2.498	%4,5		Mat	424,4		
	2017	3.439	%5,5		Fen	445,4		
Batı Karadeniz	2015	2.907	%4,8	4,8 yıl	Okuma	483,2	Mat	510,5
	2016	2.311	%4,2		Mat	467,5		
	2017	3.526	%5,6		Fen	479,5		
Doğu Karadeniz	2015	2.323	%3,9	4,8 yıl	Okuma	452,1	Mat	547,2
	2016	1.782	%3,2		Mat	438,0		
	2017	2.271	%3,6		Fen	460,5		
Kuzeydoğu Anadolu	2015	6.417	%10,7	3,1 yıl	Okuma	423,6	Mat	486,4
	2016	5.869	%10,6		Mat	411,0		
	2017	6.264	%10,0		Fen	430,6		
Ortadoğu Anadolu	2015	9.320	%15,5	3,1 yıl	Okuma	409,4	Mat	495,6
	2016	8.955	%16,1		Mat	407,4		
	2017	8.487	%13,5		Fen	423,5		
Güneydoğu Anadolu	2015	16.459	%27,3	3,2 yıl	Okuma	430,8	Mat	477,2
	2016	16.044	%28,9		Mat	425,9		
	2017	15.391	%24,5		Fen	437,2		

*Tablo 10 PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu ve GAP Bölge Kalkınma İdaresi’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporundan (2018) elde edilen verilerle oluşturulmuştur.

Öğretmen hareketliliği ile uluslararası sınav puanları (MEB, 2019; MEB, 2020) arasındaki karşılaştırmalar için 2015-2017 yılları arasında öğretmenlerin görev yaptığı bölgeden ayrılma oranlarının ortalaması (GAP Bölge Kalkınma İdaresi, 2018) alınmış, bu veriler üzerinden istatistik analizler yapılmıştır. Öğretmen hareketliliği ile uluslararası sınav puanları arasında Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri yapılarak normallik dağılımına bakılmış, verilerin normal dağılmaması üzerine non parametrik testler yapılmıştır.

Öğretmenlerin bölgeden ayrılma oranı ile sınav puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için birincil veriler üzerinden Spearman Korelasyonu katsayısına bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Buna göre, öğretmen hareketliliği oranı ile uluslararası pisa-okuma sınav puanları arasında anlamlı ve ters orantılı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r_{\text{spearman}} = -.627, p = .015$). Öğretmen hareketliliği oranı düştükçe PISA-OKUMA puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmen hareketliliği oranı ile uluslararası PISA-FEN sınav puanları arasında anlamlı ve ters orantılı bir

ilişki ortaya çıkmıştır ($r_{\text{spearman}} = -.571, p = .026$). Öğretmen hareketliliği oranı düştükçe PISA-FEN puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmen hareketliliği oranı ile uluslararası TIMSS -FEN sınav puanları arasında anlamlı ve ters orantılı bir ilişki ortaya çıkmıştır ($r_{\text{spearman}} = -.529, p = .039$). Öğretmen hareketliliği oranı düştükçe TIMSS -FEN puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmen hareketliliği oranı ile PISA-MAT ve TIMSS -MAT sınav puanları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Elde edilen veriler uluslararası TIMSS ve PISA sınav puanlarının öğretmen hareketliliğinden etkilendiğini göstermektedir. Buna göre, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki uluslararası sınav puanlarında düşüş gözlemlenirken; öğretmen hareketliliğinin düşük olduğu bölgelerde ise sınav puanlarında artış gözlemlenmektedir.

Bölgelere göre öğretmenlerin ortalama görev süresinin uluslararası sınav puanlarına etki edip etmediğini tespit etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 11. Çalışmadaki Değişkenlerin Betimleyici İstatistikler ve Spearman Korelasyonu

Değişken	n	PISA-OKUMA	PISA-MAT	PISA-FEN	TIMSS -MAT	TIMSS -FEN
Öğretmen hareketlilik oranı	12	-,627*	-,466	-,571*	-,452	-,529*

**Anlamlılık düzeyi 0.01

* Anlamlılık düzeyi 0.05

Tablo 12. Sınav puanlarının, öğretmenlerin bölgelerdeki ortalama görev süresine göre farklılaşması

Öğretmen Değişimi	N	Kruskal Wallis H	
		χ^2	p
PISA-OKUMA	12	6,846	,033*
PISA-MAT	12	5,346	,069
PISA-FEN	12	6,269	,044*
TIMSS -MAT	12	7,615	,022*
TIMSS -FEN	12	7,192	,027*

Tablo 13. Gruplar arasındaki fark

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
PISA-OKUMA	2.Grup	6	6,50	39,00	-2.324	,020
	3.Grup	3	2,00	6,00		
	1.Grup	3	5,00	15,00	-1,964	,050
	3.Grup	3	2,00	6,00		
PISA-MAT	2.Grup	6	6,33	38,00	-2.066	,039
	3.Grup	3	2,33	7,00		
	1.Grup	3	5,00	15,00	-1,964	,050
	3.Grup	3	2,00	6,00		
PISA-FEN	2.Grup	6	6,50	39,00	-2.324	,020
	3.Grup	3	2,00	6,00		
	1.Grup	3	5,00	15,00	-1,964	,050
	3.Grup	3	2,00	6,00		
TIMSS -MAT	2.Grup	6	6,50	39,00	-2.324	,020
	3.Grup	3	2,00	6,00		
	1.Grup	3	5,00	15,00	-1,964	,050
	3.Grup	3	2,00	6,00		
TIMSS -FEN	2.Grup	6	6,50	39,00	-2.324	,020
	3.Grup	3	2,00	6,00		
	1.Grup	3	5,00	15,00	-1,964	,050
	3.Grup	3	2,00	6,00		

Buna göre; PISA-OKUMA, PISA-FEN, TIMSS -MAT ve TIMSS -FEN puanları öğretmenlerin bölgelerdeki ortalama görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin bölgedeki ortalama görev süresi arttıkça uluslararası sınav puanlarında artış gözlemlenirken, öğretmenlerin daha az görev yaptığı bölgelerde bu sınavlardan elde edilen puanlar düşmektedir.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

1.grup; İstanbul, Batı Marmara ve Doğu Marmara'dan oluşmakta olup, bu gruptaki öğretmenlerin ortalama görev süresi 5,1 yıldır. 2. grup; Ege, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz bölgelerinden oluşmakta ve bu gruptaki öğretmenlerin ortalama görev süresi 4,7 yıl ila 4,9 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin ortalama görev süresinin 3,1 ila 3,2 yıl arasında değiştiği 3. grup ise Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda Tablo 13'te $p < .05$ değerlerinden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bölgedeki ortalama görev süresine göre 2. grup ve 3. grup arasında uluslararası sınav puanları bakımından pisa-matematik testi dışındaki diğer testlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farkın 2. grupta yer alan bölgelerin lehine olduğu görülmektedir. Etki değeri= $z/\sqrt{n_1+n_2}$ formülüyle hesaplandığında, etki değeri= $2,324/\sqrt{6+3}= 0,7746$

bu değer öğretmenlerin bölgedeki ortalama görev süresinin 2. ve 3. grup arasında sınav puanlarına 2. grubun lehine oldukça etki ettiğini göstermektedir.

Tablo 13'te $p < 0.05$ değerlerinden anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bölgedeki ortalama görev süresine göre 1. grup ve 3. grup arasında ise uluslararası sınav puanları bakımından tüm testlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık da 1. grupta yer alan bölgeler lehinedir. Etki değeri= $z/\sqrt{n_1+n_2}$ formülüyle hesaplandığında, etki değeri = $1,964/\sqrt{3+3}=0,801$. Bu değer öğretmenlerin bölgedeki ortalama görev süresinin 1. ve 3. grup arasında sınav puanlarına, 1. grubun lehine oldukça etki ettiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, Türkiye'de öğretmen istihdam politikalarının eğitime etkilerini ortaya çıkarmak üzere; alan değişikliği uygulaması, ücretli öğretmenlik uygulaması ve bölgelere göre önemli farklılıklar gösteren öğretmen hareketliliği konuları üç ayrı alt amaçta incelenmiştir. Birinci alt amaçta alan değişikliği uygulaması ele alınmış, alan değiştiren öğretmenlerin; imkânlarının çekiciliği, alana karşı ilgi duymak, özel eğitimde çalışma olanakları ve istemedikleri bir alanda görev yapmalarından dolayı alan değiştirdikleri sonucuna varılmıştır. Alan değiştiren öğretmenlerin özel alan bilgisinde eksiklik hissetme, uyum sorunu yaşama ve çevrenin

kendilerine karşı olumsuz tutum sergilediği sonucu elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca alan değiştiren öğretmenlerin genel olarak önceki alanlarına dönmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Çalışmada okul yöneticileri ise alan değişikliği uygulamasının eğitime ve öğretmenlik mesleğine olumsuz yansımalarının olduğunu, ayrıca alan değiştiren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini düşük bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara paralel olarak Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu, (2014), Çelik ve Taç (2021), Öztaş ve Dündar (2021), Erol ve Karsantik (2021) da çalışmalarında; tayinlerde öncelikli olabile, norm kadro fazlası olmama, prestij sağlama, ders yükünden kurtulma gibi nedenlerle öğretmenlerin alan değiştirdikleri sonucuna varmıştır. Gökyer (2014) çalışmasında mezun olduğu alan dışında başka bir alan geçen öğretmenlerin eğitimde nitelik sorunlarına sebep olacağı; Sıcak, Arslan ve Burunsuz (2015) ile Öztaş ve Dündar (2021) da alan değiştiren öğretmenlerin çoğunluğunun çeşitli sebeplerden dolayı uyum sorunları ve zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tüysüz, Özer, Bozkurt ve Özdemir (2013) alan değiştiren öğretmenlerin önceki alanlarında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Türk-Eğitim Sen (2012) Millî Eğitim Bakanlığına yazmış olduğu yazıda tayin olamama, norm kadro fazlası olma ve başka nedenlerle zorunlu olarak alan değiştiren öğretmenlerin bir kısmının; geçtikleri alanda yetersiz oldukları, uyum sağlayamadıkları bundan dolayı mutsuz oldukları ve psikolojik sorunlar yaşadıklarını öğretmenlerin mektuplarından alıntılanarak ifade etmiş ve bu öğretmenlerin tekrar eski alanlarına dönmeleri talebinde bulunmuştur.

2012 yılında 4+4+4 sisteminin uygulamaya konulmasıyla ilkokullarda binlerce öğretmen norm kadro fazlası durumuna düşmüş, ortaokullarda ise öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Ortaokullardaki bu ihtiyacı gidermek, ilkokullardaki norm kadro fazlası öğretmenleri de eritmek amacıyla alan değişikliği uygulamasına gidilmiş ve Türk-Eğitim Sen’in (2012) ulaştığı verilere göre 2012 yılında 30326 öğretmen alan değiştirmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, 2011’de Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi (İKOP) kapsamında ilk defa kendi alanı dışında istihdam edilen öğretmen oranlarını açıklamıştır. Bu oran sınıf öğretmenliği’nde %55.5, İngilizce’de %53.4, Türkçe’de 48.3, fen ve teknolojiye %74.6, okulöncesi öğretmenliğinde %33.5, özel eğitim öğretmenliğinde %37.9, matematik ve tarihte %26.5, fizik, kimya ve biyolojide %30, coğrafyada %33 şeklindedir (ERG, 2015). Görüldüğü üzere uzmanlık alanı dışında istihdam edilme oranı bu kadar yüksek iken 2012 yılındaki alan değişikliği uygulamasıyla bu oran daha da artmıştır. İlgili araştırmalar, hem alanı dışında atanan öğretmenlerin hem de meslek içinde alan değiştiren öğretmenlerin önemli bir kısmının bulunduğu alanda mutlu olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen istihdamındaki alan değişikliği uygulamasının eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği, öğretmenlerin mezun oldukları alanlarda istihdam edilmesinin eğitim sistemini daha güçlü hale getirebileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacında ücretli öğretmenlik uygulamasının eğitime yansımaları irdelenmiştir. Bu bağlamda ilgili makalelerde ücretli öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha düşük ücret elde ettikleri ve daha düşük performans gösterdikleri (Gözler ve Konca, 2021; Gül ve Kavaklı, 2021); ücretli öğretmenlik uygulamasının çoğu zaman ücretlerin azlığı, özlük haklarının

yetersiz oluşu ya da KPSS’ye çalışma gerekçesi gibi nedenleri sürülerek istifaların yaşanmasına sebep olduğu ve istifa edenlerin yerinin de yine ücretli öğretmenlerle doldurulduğu (Doğan, Demir ve Turan, 2013) sonucuna varılmıştır. Bununla bağlantılı olarak da sık öğretmen değişiminin öğrenciler üzerinde “uyum ve disiplin sorunları”na yol açtığı (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013; Yalçın, 2017) vurgulanmaktadır. Öte yandan düşük maliyetlerle, eğitim düzeyi daha düşük ve niteliksiz öğretmen istihdam etmenin eğitimde kalite endişelerini artırdığı (Tuncer, 2012), geçici öğretmenliğin gerek ekonomik olarak gerekse özlük hakları bakımından istenen düzeyde olmamasının çalışanların “motivasyonunu” düşürdüğü ve kendilerini mutsuz hissettikleri, bunun da öğrenci başarısına olumsuz yansıdığı (Oktay, 2012; Dali, 2017; Yılmaz, 2018; Gül ve Kavaklı, 2021; Gözler ve Konca, 2021; Ushurova ve diğerleri, 2023) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “rehberlik hizmetleri”nin yerine getirilmesi ile (Turan ve Bozkurt, 2010) “özel alan bilgisi” ve “öğretmenlik yeterlikleri” bakımından (Polat, 2013; Doğan, Demir ve Turan, 2013; Yalçın, 2017; Dali, 2017) ücretli öğretmenlerin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan birçok araştırmada ücretli öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının zayıf olduğu, okula karşı aidiyet duygusu geliştiremedikleri, “okul kültürüne uyum” sağlayamadıkları (Turan ve Bozkurt, 2010; Doğan, Demir ve Turan, 2013; Dali, 2017; Tuncer, 2012; Güvercin, 2014) sonucuna varılmıştır.

Ücretli öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmalar ile ulusal ve uluslararası kuruluşların raporlarının tamamında uygulamanın sakıncaları vurgulanmaktadır. (ERG, 2015; MEB, 2017; Türk Eğitim Sen, 2020). MEB Öğretmen Strateji Belgesi’nde (2017) de ücretli öğretmenliğin okullar arasında eğitimin kalitesini farklılaştırdığı, eğitimde eşitsizliğe neden olduğu ve bakanlığın hedefleri doğrultusunda öğretmen ihtiyacının ücretli öğretmenler yerine sözleşmeli öğretmenlerle giderilmeye çalışılacağı ifade edilmektedir. Ancak, Türk Eğitim Sen’in (2022) araştırmasına göre, Türkiye genelinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 85 bin 513 ücretli öğretmen görevlendirilmiş ve sonraki yılda da ücretli öğretmen görevlendirmeleri devam etmiştir. Bir eğitim sisteminin gücünü öğretmenlerinden aldığı düşüncesinden hareketle, tüm vatandaşlara eşit ve kaliteli eğitim imkânı sunulması ve okullar arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi bakımından ücretli öğretmenlik uygulamasından vazgeçilip kadrolu öğretmenlerin sisteme dâhil edilmesi ile Türkiye’de eğitim sisteminin önemli ölçüde iyileştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında ise Türkiye’de orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları, uluslararası sınavlar bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uluslararası TIMSS ve PISA sınav puanlarının öğretmen hareketliliğinden etkilendiği, öğretmen hareketliliğinin yüksek olduğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki uluslararası sınav puanlarının daha düşük olduğu gözlemlenirken; öğretmen hareketliliğinin az olduğu bölgelerde ise sınav puanlarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmada ayrıca uluslararası TIMSS ve PISA sınav puanlarının öğretmenlerin bölgelerdeki ortalama görev süresine göre değişiklik gösterdiği; öğretmenlerin bölgedeki görev süresi arttıkça sınav puanlarının arttığı, bölgedeki görev süresi azaldıkça sınav puanlarının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen sirkülasyonunun (yer değiştirme hareketliliğinin) eğitimdeki en önemli sorunların başında geldiği (Ushurova ve diğerleri, 2023;

Altun, 2019), bunun da öğrenme kazanımlarını olumsuz etkilediği (Kesbiç, 2021) ifade edilmektedir. Bununla birlikte Köse Şirin, Üçkardeşler ve Dinçer'in (2014) araştırmasında öğrenci devamsızlığı ile sık öğretmen değişimi arasında ilişki olduğu, öğretmen değişiminin yüksek olduğu illerde öğrenci devamsızlığının da yüksek olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada sık öğretmen değişiminden dolayı öğrencilerin bir bölümünün okuma-yazma dahi öğrenmeden ilkokulu bitirdikleri ve bu öğrencilerin ortaokulda dersleri takip etmekte zorluk yaşadıkları, bu nedenle devamsızlığın ve okul terklerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

MEB son yıllarda öğretmen atamalarının %70'inden fazlasını Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine yapmasına rağmen bir türlü bu bölgelerdeki öğretmen açığı kapatılamamaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerine atanan öğretmenler üç yıllık zorunlu çalışma sürelerini doldurur doldurmaz eş durumu, sağlık ve güvenlik gibi çeşitli mazeretler öne sürerek bölgeden ayrılmakta ve yerlerine ya ücretli öğretmenler görevlendirilmekte ya da yeniden öğretmen atanmaktadır. Bu da öğrencilerin bazen yılda birkaç kez öğretmenlerinin değişmesini beraberinde getirmektedir. Neredeyse her yıl aynı döngünün yaşandığı bölgede hem tecrübesiz öğretmenler görev yapmakta hem de öğretmenler bölgede çok az süre kalmaktadırlar. MEB öğretmen istihdamındaki bu önemli sorunu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde görev yapmayı cazip hale getirerek çözülebilir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin başta güvenlik endişelerinin giderilmesi olmak üzere ilave ücret ödenmesi ve konut yardımı yapılması gibi birçok farklı uygulamayla bölgede daha uzun süre görev yapmaları sağlanabilir. Böylelikle ücretli öğretmenlik uygulamasının önemli ölçüde ortadan kaldırılabilmesi gibi eğitimde bölgeler arası eşitsizliklerin de en az seviyeye indirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mezun oldukları alan dışında istihdam edilmelerinin eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle ücretli öğretmenlik ve orantısız öğretmen hareketliliğinin ülkenin doğusunda ve kentlerde gelir düzeyinin düşük olduğu kenar mahalle okullarında yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla orantısız öğretmen hareketliliği ile ücretli öğretmenlik uygulaması arasında sebep sonuç ilişkisinden bahsedilebilir.

Araştırmada alan değişikliği, ücretli öğretmenlik ve orantısız öğretmen hareketliliği olmak üzere üç konu istihdam politikaları bağlamında ele alınmıştır. Eğitim istihdamının planlama ile başlayıp öğretmen yetiştirme ve ihtiyacı karşılayacak öğretmen atama işlevinin alan değişikliği ve ücretli öğretmen ile doldurulmaya çalışılmasında eğitime etkilerinin istenmeyen sonuçların olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma bölgelerinde orantısız hareketliliğin de eğitime olumsuz yansıdığını göstermiştir. Buna ilave olarak bu durum eğitimde zaten var olan eşitsizlikleri artırmakta ve eğitim sisteminin sorunlarını daha da derinleştirmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de, eğitim politikaları ve öğretmen istihdam politikalarının bölgeler arası ve okullar arası farklılıkları gidererek bütün vatandaşlara eşit ve nitelikli eğitim sunulması bakımında sosyal kapsayıcılık sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi bir zorunluluk olarak durmaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmanın ilk yazarı makale yazma aşamalarının hepsini gerçekleştirmiştir. İkinci yazar makalenin yazımı konusunda

fikir vererek yayına hazır hale getirilmesini sağlamıştır. Makale her iki yazarın ortak katkıları ile hazırlanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunda 22.06.2023 tarihli 308455 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000- M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, Ö. (2019). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları eğitimsel ve yaşamsal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., ve Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(4), 397-420. <https://doi.org/10.14527/kuvey.2014.016>.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi (8.Baskı)*. Hatipoğlu Yayıncılık.
- Baskan, G. A., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://www.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6th ed.) Saunders. <https://www.doi.org/10.1016/j.jen.2009.03.009>
- Cesur, O., ve Sağlam, M. (2022). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 1037-1055.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (third edition). Sage Publication. <https://www.doi.org/10.1177/1094428108324514>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell & Plano Clark, V. L. (2020) *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. ed. Dede, Y., Demir, S. B.). (4.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Ö., ve Taç, İ. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 216-234. <https://www.doi.org/10.33418/ataunikkefd.854467>
- Çetin, A., Ünsal, S., ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 Öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358.

- Dali, N. (2017). Eğitimde yeni istihdam politikaları ve esnek çalışma ilişkileri: Eskişehir’de ücretli öğretmenler üzerine bir saha araştırması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, O. N. (1995). Öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik özellikleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, H., ve Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Doğan, S., Beşir Demir, S., ve Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 371-390. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5850>
- Dinçer, M., A. (2015). Achieving Universal Education in Turkey: Post-2015 Challenges. *Education Reform Initiative Sabanci University*.
- Eğitim-Bir-Sen (2019). Öğretmen atama ve yer değiştirme süreci tespitler ve bir model önerisi. Eğitim-BirSen Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2017). Eğitim İzleme Raporu 2016-2017.
- Erol, İ. ve Karsantık, İ. (2021). Öğretmenlerin alan değişikliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi: Sınıf öğretmenliğinden özel eğitim öğretmenliğine geçiş. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 1-37. <https://www.doi.org/10.19171/uefad.822238>
- Erol, M. ve Merze, O. (2023). Özel Eğitim Okullarında Ücretli Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamanın Eğitime Yansımaları Hakkında Okul Yönetici Görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(51), 3181-3196. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70953>
- Eroğlu, A.(2022). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersözlü, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö., ve Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 8-23.
- Eşme, İ. (2009). *Öğretmen yetiştirmede geri adımlar (Yayınlanmamış araştırma raporu)*.
- Evcı, B., Evcı, A., Arısan, G., ve Gerçek, A. (2024). Öğretmen istihdam biçimleri: Ücretli öğretmenlik. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 286-296. <https://www.doi.org/10.5281/zenodo.10600617>
- Forrester, M. A. & Sullivan, C. (2018). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. Sage Publications.
- GAP Bölge Kalkınma İdaresi (2018). *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğretmen hareketliliği projesi değerlendirme raporu*. <http://yayin.gap.gov.tr/pdf-view/web/index.php?Dosya=055003066b>.
- Gökıyer, N. (2012). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Gözler, A. ve Konca, A. S. (2021). Öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algılarının incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 2(1), 56-67.
- Gül, İ. ve Kavaklı, F. (2021). Öğretmenlerin istihdam şekillerine göre iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1) 191-205. <https://doi.org/10.7822/omuefd.797239>.
- Güneş, V. (2014). Alan değişikliği sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çok boyutlu çözümler (Bayburt ili örneği). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürçüoğlu, S. (2019). Milli eğitim bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(37), 26-48.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. Yıldız A. (Ed.). *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü* (s.139-178). Kalkedon Yayıncılık.
- Karadeniz, Y., ve Beşir Demir, S. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2).
- Kesbiç, K. (2021). *ARISE Eğitimde Esitsizliğin Azaltılması Projesi: Türkiye ulusal raporu*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-arise/>
- Kızıltaş, Y. (2021). Orantısız öğretmen hareketliliği: İki dilli öğrencilerin ağırlıkta olduğu kırsal bölgelerdeki okullarda yaşanan bir sorunun anatomisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 440-475. <http://doi.org/10.33400/kuje.956378>
- Köse Şirin, A., Üçkardeşler, E. ve Dinçer, M. A. (2014). *Devam oranlarının artırılması teknik destek projesi Şanlıurfa-Mardin-Van-Muş illerinde devamsızlık durum analizi*.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275. <https://www.doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları (01-05 Kasım 2010). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği.
- MEB (2012). Strateji Geliştirme Başkanlığının 28/12/2012 tarih ve 30646425/610/249512 sayılı yazısı.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. [03105347 PISA 2018 Türkiye On Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) ([meb.gov.tr](https://www.meb.gov.tr)).
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. [https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514 TIMSS 2019 Türkiye On Raporu .pdf](https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf).
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82. <https://www.doi.org/10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908>
- Oktay, H. (2012). Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *Primary Education Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N. ve Özdemir, S. (2013). Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerin

- yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15) , 265-290. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.668>.
- Öztaş, K., ve Dündar, H. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler. *International Journal of Social Science Research*, 10(2), 211-228.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28).
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel Yönetimi Politika ve Yönetel Teknikler*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Sıcak, A., Arslan, A. ve Burunsuz, E. (2015). Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının incelenme. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 15-25.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Sümer, A. (2022). Alan Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değişikliği Sonrası Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Öğretmenler Hakkında Yönetici Görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1755-1761. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHA.S.65920>
- Şahin, H. (2018). Toplumsal değişim aracı olarak eğitim ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde eşitsizlik. *The Jurnal Of Academic Social Science*, 6 (74), 414-431. DOI : [10.16992/ASOS.13842](https://doi.org/10.16992/ASOS.13842)
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.
- Turan, M., ve Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 5(4), 1543-1557.
- Turhan, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 6(2), 1775-1785.
- Turhan, M. (2016). Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Türk-Eğitim Sen (2012). *Alan değiştirdim ama mutsuzum, eski alanıma dönmek istiyorum*. 04.06.2022 tarihinde https://www.turkegitimsen.org.tr/yazi_goster.php?Id=1640 adresinden erişildi.
- Türk-Eğitim Sen (2022). *Ücretli öğretmen sayısı zirve yaptı*. 04.06.2022 tarihinde <https://turkegitimsen.org.tr/ucretli-ogretmen-sayisi-zirve-yapti/> adresinden erişildi.
- Ushurova, Z., Tösten, R., & Kayra, F. (2023). Öğretmen iş gücü devir hızının (öğretmen sirkülasyonunun) avantaj ve dezavantajları: Siirt örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 159-189. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1172429>
- Yalçın, D. (2017). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yıldırım, B. (2020). Öğretmen yetiştirme üzerine bir model önerisi: STEM öğretmen enstitüleri eğitim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 70-98. <https://www.doi.org/10.9779/pauefd.586603>
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Yılmaz, Ö. (2001). Bölgesel eşitsizlik: Türkiye örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-19).

Extended Abstract

Education plays an important part in bringing up the qualified human resources needed for the development of countries. It is possible to see the fulfilment of this role only if a society has well-trained and highly qualified teachers. Well-trained teachers form the basis of not only the social development but also high-quality education.

The way teachers are recruited bears importance in establishing high-quality education. As a part of examining the education policies for teacher employment, education planning stands as the priority to focus on. Educational planning is the application of a rational and regular analysis technique to the education process in order to increase educational efficiency and to respond to the needs of the society at the highest level (Aydın et al., 2014). There are several purposes of education planning such as to predict the results of the solutions targeting the bottlenecks in the education sector, to lay the general framework of a long-term plan, to determine the objectives based on the said framework, and to develop a detailed plan to realise these objectives (Aydın, 2010). It is difficult to directly determine the impact of different types of employment of teachers on the quality of education and identify related variables based on the prepared plans. Factors such as student and parent profiles, socio-economic status, school culture and the climate, and leadership are also involved in the quality of education in addition to teacher qualifications. This research focuses on teacher mobility of different types of employment, including switching fields, hourly-paid teaching, and teacher relocation. The study aims to indirectly assess the impact of these types of employment on education by using the experiences of teachers and school principals, content analysis of relevant studies, and international exam results based on teacher mobility.

Method

This research consists of three objectives to reveal the effects of field change, hourly-paid teaching application, and unbalanced teacher mobility in different regions of Turkey. Among mixed methods research patterns, "Fully Mixed Sequential Dominant Status Design" was selected in this study. The present study was designed in qualitative-quantitative-quantitative sequence. The research was carried out with two study groups. The first consisted of nine teachers who previously taught their major but were later transferred to their minor teaching field. The other sub-group was composed of six principals managing the schools where these teachers were working in their new branch at the time of the study. At the first stage of the research, a semi-structured interview form of open-ended items was developed by the researchers as the data collection instrument. The interview form was prepared in two versions, one addressed to teachers and the other to school administrators. In the second stage, which was planned to explore the effects of "hourly-paid teaching" policy, data were collected through document analysis. In the last stage, the data was collected via scanning of the state reports. Similar to the data collection process, the analysis was also carried out in three stages. First, the data obtained through interviews were analyzed with content analysis method. In the following stage, the data obtained through review of the academic papers were read in detail and themes were elicited. The data were processed with thematic analysis and then interpreted for readers to make sense of it (Corbin & Strauss,

2008). In the last stage, the statistical data obtained from the MoNe and GAP Regional Development Administration reports were analyzed by using relational tests provided by SPSS, and the results were interpreted accordingly.

Discussion and Conclusion

This study scrutinized the impact of three chosen teacher employment policies on education in Turkey, which are field change, hourly-paid teaching, and greater difference in teacher mobility between different regions of the country, as three distinct objectives. Regarding the first objective, the practice of field change was discussed. The results showed that field-switching teachers did so due to the benefits in the new field, their interest in the new field, job potentials of the new field for special education, and having worked in the unfavourable field. The teachers who changed teaching fields perceived themselves deficient in their special field knowledge, had compliance problems, and faced a low opinion towards themselves in their social and professional circle. Also, it was understood that field-changing teachers are not eager to teach their major again. When it comes to the school administrators' views, they stated that field change has negative consequences for education and the teaching profession, and those teachers have weaker professional competence.

In 2012, a new schooling model was introduced in Turkey. Called 4+4+4, this new plan resulted in the changing status of thousands of primary school teachers. Most classroom teachers were reserved as redundant staff members while the need for teachers increased in middle schools. In order to meet this need in middle schools and to appoint the surplus classroom teachers, field change application was launched. Türk-Eğitim Sen (2012) announced that a total of 30.326 teachers changed their field of teaching within the year 2012. In addition, the Ministry of National Education announced the rate of teachers employed outside their field for the first time in 2011 within the scope of the Development of Teacher Employment Projections Strategies and Systems Project (IKOP). It was seen that 55.5% of classroom teachers, 53.4% of English, 48.3% of Turkish, 74.6% of science and technology, 33.5% of preschool teachers, 37.9% of special education, 26.5% of mathematics and history, 30% of physics, chemistry and biology teachers, and 33% of geography teachers were teaching a field other than their background (ERG, 2015). As can be seen, such a high rate of employment outside the field of specialization even increased more with the application of the field change policy in 2012. The literature shows that a considerable portion of teachers who have been appointed in a field other than their major and those who have changed their teaching field are discontent with their new area. It can be suggested that field change as a teacher employment policy may adversely affect the quality of education, but directing this labor force to the teachers' fields of graduation is likely to strengthen the education system.

With regard to the second objective, the outcomes of hourly-paid teaching for education was investigated. Previous research has shown that hourly-paid teachers earn lower wages and perform lower than permanent and contracted teachers (Gözler & Konca, 2021; Gül & Kavaklı, 2021). It was also seen that hourly-paid teaching application often gives rise to resignations of teachers under the excuse of low wages, poor personal rights, and sparing time to study for KPSS. In addition, the vacancies are occupied by new hourly-paid teachers (Doğan et al., 2013). As a consequence of frequent teacher replacements, compliance and discipline problems are

observed among students (Öğülmüş et al., 2013; Yalçın, 2017). Moreover, employment of unqualified teaching staff with inadequate educational background for the sake of incurring lower fees raises the concern about the quality of education (Tuncer, 2012). Temporary teaching positions are not satisfactory for the employees both financially and legally. This lowers the "motivation" of the employees and makes them troubled, which in turn does harm to student success (Oktay, 2012; Dali, 2017; Yılmaz, 2018; Gül & Kavaklı, 2021; Gözler & Konca, 2021; Ushurova et al., 2023). Additionally, hourly-paid teachers are not found capable of providing "counselling services" (Turan & Bozkurt, 2010), possessing adequate "special content knowledge" and "teaching competencies" (Polat, 2013; Doğan et al., 2013; Yalçın, 2017; Dali, 2017). Many other studies reported that hourly-paid teachers have weaker attachment to their profession, they cannot develop a sense of belonging to the school, and they cannot adjust to the "school culture" (Turan & Bozkurt, 2010; Doğan et al., 2013; Dali, 2017; Tuncer, 2012; Güvercin, 2014).

It was seen that drawbacks of hourly-paid teaching came to light in all of the academic papers and reports of national and international organizations examined here (ERG, 2015; MEB, 2017; Türk Eğitim Sen, 2020). In the Ministry of National Education Teacher Strategy Document (2017), it is stated that hourly-paid teaching practice leads to nonstandardised education in schools and inequality in education, and that the Ministry will try to narrow the teacher gap by hiring contracted teachers instead of hourly-paid teachers. Nonetheless, Türk Eğitim Sen (2022) showed that 85.513 teachers were employed on hourly-pay basis during the 2021-2022 academic year across Turkey and this employment method remained in effect throughout the following year. Keeping in mind that education system obtain its power from its teachers, it is believed that the Turkish education system can be significantly improved if hourly-paid teaching application is left to employ teachers in permanent positions, equal and high-quality education opportunities are provided for all citizens, and inequalities between schools are eliminated.

Finally, the third study objective was to examine the effects of disproportionate teacher mobility on education in Turkey by analyzing the international test scores. The results showed that TIMSS and PISA exam scores of students were affected by teacher mobility. Specifically, the scores obtained from these international exams were lower in Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia, where higher teacher mobility rates are recorded, compared to the regions with less mobility of teachers. Also, TIMSS and PISA scores varied depending on the stability of teachers in the given regions. In other words, the exam scores were higher in regions where teachers worked steadily for longer periods. In contrast, the exam scores decreased as the teachers' working period in a region decreased. Other scholars also concluded that higher circulation of teachers in Southeastern Anatolia is one of the major problems in national education (Altun, 2019; Ushurova et al., 2023) since it undermines achievement of learning outcomes (Kesbiç, 2021). Köse Şirin, Üçkardeşler, and Dinçer (2014) demonstrated that there is a relationship between student absenteeism and frequent teacher replacement, and that student absenteeism is high in provinces where teacher replacement is high. The researchers also found out that due to frequent teacher changes, some students leave the primary school illiterate so they can barely learn lessons in the middle school, and they end up with a high rate of absenteeism and dropouts.

Lately, the Ministry of National Education has appointed more than 70% of teachers in Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Still, the shortage of teachers in these two regions is persisting. Teachers sent to these parts of Turkey soon stop working there by making various excuses. The resulting vacancies are either filled by hourly-paid teachers or they remain open until new teachers are appointed there. In some cases, students complete one academic year after being taught by several teachers rather than one same teacher. This cycle in Southeastern Anatolia is repeated almost yearly; as a result, not only students keep learning from inexperienced teachers but also teachers work in this region for quite short. This serious problem in teacher employment might be resolved if the Ministry of National Education offers inviting working conditions in Eastern and Southeastern Anatolia Regions. In the first place, teachers' security concerns should be terminated for a peaceful experience. Other measures for ensuring a longer period of working in the region, the teachers could be given additional wages and housing in that region. It is thought that in this way hourly-paid teaching practices could recede and also educational inequalities between regions can be minimized.

This study addressed the influence of certain teacher employment policies such as field change, hourly-paid teaching and unbalanced teacher mobility across regions on education. The results proved that all these practices harm education in Turkey. In particular, the hourly-paid teaching and unbalanced teacher mobility are more widespread in the eastern part of the country and in the suburban schools where the families' income level is low. This situation worsens the existing inequalities in education and deepens the flaws in the education system. To ensure social inclusiveness, it seems imperative to rearrange the education policies and teacher employment policies in Turkey so that inequalities among regions and schools can be eradicated and qualified education can be equally made available to all citizens.

Author Contributions

The first author of the study carried out all stages of writing the article. The second author provided ideas on the writing of the article and ensured that it was ready for publication. The article was prepared with the joint contributions of both authors.

Ethical Declaration

This study was conducted by the Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board with the approval decision numbered 308455 dated 22.06.2023.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.