



**2002-2014 YILLARI ARASINDA  
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA  
POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Cemal SAÇ**

**Yüksek Lisans Tezi  
Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Yrd. Doç. Dr. Kenan ÇETİN  
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

2002-2014 YILLARI ARASINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE  
ATAMA POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

(The Assessment of Policies of Training and Appointing Teacher Between  
2002-2014)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Cemal SAÇ**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kenan ÇETİN

ERZURUM  
EKİM, 2016

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Kenan ÇETİN danışmanlığında, Cemal SAÇ tarafından hazırlanan “2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 21/10/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Kenan ÇETİN

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Selçuk ILGAZ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Naim ÜRKMEZ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

  
21/10/2016

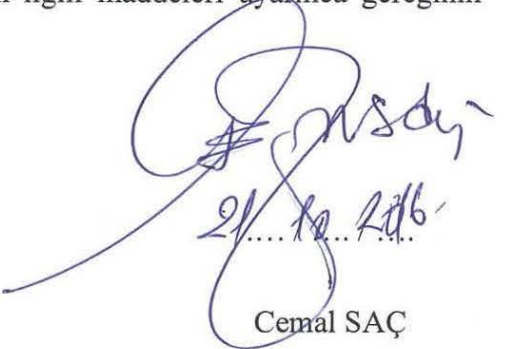
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

  
2/.../2016  
Cemal SAÇ

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### 2002-2014 YILLARI ARASINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ATAMA POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Cemal SAÇ

2016, 104 Sayfa

Eğitim bir ülkenin kalkınması ve ilerlemesindeki en önemli unsurlardandır. Eğitimin beklenen seviyede gerçekleştirilebilmesi, nitelikli öğretmenlerin eğitim vermesine bağlıdır. Dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirmek eğitim tarihinin en önemli bölümünü teşkil etmektedir. Ancak, eğitim sisteminde istenilen başarının elde edilmesi sadece nitelikli öğretmen yetiştirmekle sınırlı değildir; çünkü yetiştirilen bu kaynağın etkili ve verimli bir şekilde istihdam edilmesi gerekmektedir.

Türk tarihinde öğretmen kaynağı, toplumsal yapının önemli bileşenleri olan din adamları, müezzinler, hafızlar ve okuma yazma bilenlerden karşılanmıştır. Tanzimat ve takip eden dönemlerde, eğitimin toplumsal aydınlanma ve gelişme için önemli bir sorun olarak kabul edilmesiyle birlikte eğitim sisteminde yenilikler yapılmış ve öğretmen ihtiyacını karşılamak için öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Darulmuallim-i Rüsti'nin 1948 yılında açılmasıyla beraber Osmanlılarda ilk öğretmen okulu açılmış; daha sonra ise başta resim ve güzel sanatlar olmak üzere birçok alana yönelik öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Başlangıçta askeri yenilenmeyi ön planda tutan bu sürecin Cumhuriyetle birlikte modernleşmeci bir kimliğe büründüğü görülmektedir.

Uzun süre boyunca öğretmen ihtiyacının mevcut kaynakları aşması nedeniyle öğretmen atama politikalarında bir sorun olmamıştır. Ancak 2000'li yıllara gelindiğinde, öğretmen yetiştiren okullarda mezun olanların işsiz kalması gibi bir durum ortaya çıkmıştır. Bir yandan ihtiyacın gerektiği şekilde karşılanamaması, diğer yandan günümüzde sayısı yüzbinleri geçen işsiz öğretmen adayının varlığı önemli bir eğitim sorunu olarak karşımızda durmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Türk Eğitim Sistemi, öğretmen yetiştirme, öğretmen atama politikaları, öğretmen okulları.

## **ABSTRACT**

### **THE THESIS OF MASTER**

#### **THE ASSESSMENT OF POLICIES OF TRAINING AND APPOINTING TEACHER BETWEEN 2002-2014**

**Cemal SAÇ**

**2016, 104 pages**

Education is one of the most important facts for a country's development and progress. Achievement of education's expected level is apt to the education of qualitative teachers. Therefore, training of qualitative teachers constitutes the most important part of the history of education. However, achievement of intended success is not restricted merely to the training of qualitative teachers. Because this source, grown in is required to employ effectively and efficiently.

In the past, the source of teacher was covered by literate people, bumpkins, muezzins, and clergies who were the important components of social structure. Along with the reforms, with the accepting of education was an important issue for social enlightenment and development, innovations have been made and teacher's training schools have been opened for covering the need of teacher. With the opening of Darulmuallim-i Rüştî in 1948, the first teacher's training school was opened, afterwards teacher's training schools were opened oriented many areas in fore arts and fine arts. Initially, this progress which kept in the foreground military innovation was seen to turn into a modernize identity with the Republic.

During the long term, due to the fact that the need of teacher exceeded the current sources, there was not any issue in the policies of teacher's appointment. However, in the years of 2000s, an issue was emerged in which the teachers graduated from teacher's training schools were unemployed. One hand the need is not covered as required on the other hand the presence of exceeding hundred thousands unemployed candidate teacher is an important education issue.

**Keywords:** Education System Of Turkey, training of teacher, the policies of appointment of teacher, teacher's training schools.

## ÖN SÖZ

Eğitim, toplumsal gelişimde ve toplumlararası rekabetin sürdürülmesinde önemi tartışılmaz bir olgudur. Eğitim sisteminin başarısı ve eğitim yoluyla yetişmiş birey sayısı, her toplumun dinamizminin en önemli unsurudur. Bu olgunun önemine istinaden eğitimin tarihsel olarak bütün toplumlarda formel ya da informel olarak var olduğu görülmektedir.

Osmanlı sonrası toplumsal mirasın gelişmişlik sorunu açısından eğitimi önemli bir problem olarak gören Cumhuriyet kadroları, öğretmenlik mesleğine büyük bir önem vermiş; öğretmen yetiştirmek için Osmanlıdan devralınan mirasa ek olarak birçok adımlar atmıştır. Ancak her dönemde önemli görülmesine karşın, Türk eğitim tarihinde sistematik bir başarının varlığından söz etmek mümkün değildir. Çünkü geçmişte kusursuz bir şekilde çözülemediği gibi günümüzde de hem öğrencilerin başarı durumuna ilişkin sorunlar, hem öğretmen yetiştirme ve atama politikalarına ilişkin sorunlar artarak devam etmektedir.

Bu araştırmada Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve atama politikaları tarihsel süreç içerisinde ele alınmış; 2002-2014 döneminde uygulanan öğretmen yetiştirme ve atama politikaları incelenmiştir. Başvurulan kaynaklardan elde edilen veriler halihazırda eğitim alanında istihdam açığının olduğunu gösterse de, mevcut adayların çeşitli nedenlerle istihdam edilmediği ortaya çıkmaktadır. Bazı branşlarda atanacak öğretmen adayı bulunamazken, bazı branşlarda ise sayısı yüz binleri bulan istihdam fazlasının olduğu görülmektedir. Yetiştirme ve atama arasındaki bu dengesizliğin kapsamlı bir şekilde ele alınması, gelecekte de aynı sorunun devam etmemesi için öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının koordineli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

**Erzurum – 2016**

**Cemal SAÇ**

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY SAYFASI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖN SÖZ .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.5. Varsayımlar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>7</b>
2.1. Eğitim ve Önemi .....	7
2.2. Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapısı ve Temel Amaçları.....	10
2.3. Türkiye’de Toplumun Eğitim Durumu .....	15
2.3.1. İlkokul istatistikleri .....	15
2.3.2. Ortaöğretim istatistikleri .....	18
2.4. Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Başlıca Görevleri .....	20
2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları .....	24
2.5.1. Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme politikaları .....	24
2.5.2. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme politikaları .....	38
2.5.3. 1960 – 1980 arası dönemde öğretmen yetiştirme politikaları .....	41



2.5.4. 1980 sonrası dönemde öğretmen yetiştirme politikaları.....	43
---	----

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>49</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	49
3.2. Veri Toplama Yöntemleri .....	49
3.3. Verilerin Analizi.....	50

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>52</b>
4.1. 2002-2014 Yıllarında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları .....	52
4.1.1. Toplumsal değişimin öğretmenlerin rolüne etkisi .....	52
4.1.2. Toplumsal değişimin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarına etkisi ...	56
4.1.3. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının son dönem değerlendirmesi .....	57
4.2. Öğretmen Yetiştirme Programları ve Atama Politikaları Hakkındaki Görüşler.....	67
4.2.1. Öğretmen yetiştirme politikaları hakkındaki görüşler .....	67
4.2.2. Öğretmen atama politikaları hakkındaki görüşler .....	72

### BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>75</b>
5.1. Sonuç.....	75
5.2. Öneriler .....	80
 KAYNAKLAR .....	 82
ÖZGEÇMİŞ .....	92

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	İlkokul Seviyesindeki Eğitim İstatistikleri.....	16
Tablo 2.2.	Ortaöğretim Seviyesindeki Eğitim İstatistikleri.....	18
Tablo 2.3.	Osmanlılarda Eğitim Kurumları.....	27
Tablo 2.4.	Nizamnameye Göre Darulmuallimin Programı.....	31
Tablo 2.5.	Ana Muallime Ders Programı.....	33
Tablo 2.6.	İstanbul İli 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistikleri.....	35
Tablo 2.7.	1907-1908 Yılında İstanbul' a Ait Okul ve Personel İstatistikleri.....	35
Tablo 2.8.	Taşra Vilayetlerinde Müslüman Eğitimi Veren Mekteplere Ait Eğitim İstatistikleri.....	36
Tablo 2.9.	Taşra Vilayetlerinde Müslüman Eğitimi Veren Okullara Ait Okul ve Personel İstatistikleri (1907-1908).....	37
Tablo 4.1.	Mesleki Gelişim İhtiyacı Duyulan Konuların Tercih Edilme Sırası.....	62
Tablo 4.2.	Uzaktan Eğitim Yaklaşımı İle Mesleki Gelişim Programına Katılan Öğretmenlerin Yıllara Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.3.	KPSS Sonuçlarına Göre Öğretmen İstihdamı.....	64

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı.....	9
Şekil 2.2. Türk eğitim sistemi eğitim tür ve düzeyleri.....	10
Şekil 2.3. Türk eğitim sisteminin yapısı.....	13
Şekil 2.4. İlkokul seviyesindeki eğitimde okullaşma oranı (%) .....	17
Şekil 2.5. İlkokullardaki öğretmen ve öğrenci istatistikleri .....	17
Şekil 2.6. Ortaöğretimde okullaşma oranı (%).....	19
Şekil 2.7. Ortaöğretimde öğrenci ve öğretmen istatistikleri .....	19
Şekil 4.1. KPSS sonuçlarına göre öğretmen istihdamı .....	65



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>ALES</b>	: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OTMK</b>	: Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu
<b>TBMM</b>	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu



## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

İnsan davranışlarının önceden belirlenmiş ve planlanmış amaçlara göre yeniden biçimlendirilmesi, amaçlara göre kültürleme yoluyla bireylerin toplumsal yapıya uygun bireylere dönüştürülmesi anlamına gelen eğitim, insanın doğumu ile başlayıp hayatı boyunca devam eden bir gelişim sürecidir. Bu süreçte temel hedef, toplumsal yapının gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirerek toplumsal sürekliliği sağlamaktır. Bu sürekliliğin sağlanmasında bireylerin ahlaki, entelektüel ve fiziki gelişiminin belirli standartlara uygun olarak gerçekleştirilmesi en temel hedeftir (Ayhan, 1995: 17; Fidan, 1985: 3; Akbaba, 2006: 343).

Eğitim, sadece planlanmış süreçlere dayalı olmadığı için bireyler ailesinden, çevresinden, oyun ve iş arkadaşlarından da öğrendikleri yoluyla eğitilmekte ve çeşitli davranış kalıpları geliştirmektedir. Bu süreç informel eğitim olarak adlandırılırken, literatürde eğitimin karşılığı olarak da kullanılan formel eğitim, yani planlanmış ve belirli bir kurumsal yapıya sahip eğitim uygulamaları, bireylerin davranışlarını topluma ve siyasal sistemin gereklerine uygun bir şekilde yeniden biçimlendirmektedir. Bu bakımdan eğitimi bir bütün olarak, bireylerin toplum ve siyasal sistemin ideolojisine uygun olarak yeniden biçimlendirme süreci olarak değerlendirmek mümkündür (Küçüköğlü ve Kızıлтаş, 2012: 661; Ültanır, 2012: 48).

Bir toplumun ilerleyebilmesi, belli bir seviyede refah düzeyine sahip gelişmiş ülkelerin seviyesine gelebilmesi için, eğitim kurumlarında sağlıklı bir eğitim sunulması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında iyi bir eğitimin sunulması ve öğrencilerin başarı düzeylerinin artması, ancak okulda verilen eğitimin kaliteli olması ile sağlanmaktadır. Okullarda başarı seviyesinin artması, nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Diğer bir ifade ile başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Seferoğlü, 2004: 40).

Eğitimin rolünü ve işlevini gerektiği şekilde yerine getirebilmesi, hiç kuşkusuz bireylere verilen eğitimin başarısına ve bireylerin bu eğitim çerçevesinde yeni davranış

kalıpları geliştirmesine bağlıdır. Öte yandan bilginin en önemli değişken haline geldiği küreselleşme çağında, eğitimin davranışsal boyutunun yanında öğretme fonksiyonunun da önemi artmaktadır. Eğitimden beklenen bu çıktılarda elde edilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Toplumsal rolleri ve öğrenci üzerindeki etkileri dolayısıyla öğretmenler, eğitim sisteminin çıktıları üzerinde belirleyici rolü en fazla olan kişilerdir (Çelikten vd., 2005: 209; Yavuz ve Karadeniz, 2009: 509). Bu da eğitim sistemi içerisinde mesleğinin önemini bilincinde, mesleğini yapmaktan memnun ve mesleği aracılığıyla toplumsal değişime katkıda bulunmayı misyon edinmiş öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Eğitimin temelini oluşturan öğretmenleri de eğitim kurumlarının yetiştirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin beklenen niteliklere sahip olmaları birtakım standartların oluşmasına bağlıdır. Öğretmen yetiştirmek, çok çeşitli ve geniş kapsamlı bir konudur. Öğretmenlerin seçimi konusunda; hizmet öncesi eğitim, staj dönemi ve bu periyotlarda izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitimi gibi konular tamamen öğretmen yetiştirme kavramı içerisine girmektedir.

Eğitim sisteminde en önemli faktör olan öğretmenlerin, sahip olması gereken iki temel özellik bulunmaktadır: Bunlardan ilki, mesleki özellikler; alan bilgisi ve genel kültür bilgisi, ikincisi ise kişisel özellikler; mesleğe yatkınlık, örnek ve model olma olarak sayılabilir (Kavcar, 2002: 1).

Bilgi birikim yaparak ilerlemektedir. Gerekli olan bu birikimin elde edilmesi için, öğrenilen bilgilerin gelecek kuşaklara aktarılıp geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte bir öğrenene, bir de öğretene ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen kavramı bu süreçte ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Vural, 2014: 73).

Toplumun, ihtiyaç duyduğu refahı ileri seviyelere taşıyabilmesi için öğretmenlerin bilgilerini geliştirerek aktarması gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu görevi nasıl ve hangi yöntemler ile yerine getirmesi gerektiği hâlâ tartışma konusudur. Öğretmenlerin, eğitimini verecekleri konunun alan bilgisi dâhilinde, konuyu hangi yöntemle öğretip sınıf düzenini nasıl sağlayacağı gibi eğitim bilgisine sahip olmaları önem kazanmaktadır. Bu sebeple, öğretmen yetiştirilmesi için uygulanan sistemin bütün bileşenlerinin, devamlı bir değerlendirme sürecinde araştırılması, zamanın gerektirdiği nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirebilmek için devamlı olarak geliştirilmesi

gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki eğitim uygulamalarının takip edilmesi bu anlamda eğitime ışık tutacaktır.

Türkiye’de yürütülmekte olan eğitim programlarında, öğretmen yetiştirilmesi konusu programlar içinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen eğitimi, eğitim ögesinin üç temel unsurundan biri olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla yapılan etkinliklerdendir (Üstüner, 2004, Erişim Tarihi: 25.10.2015). Özellikle globalleşme ile oluşan rekabet ortamı, yüksek niteliklere sahip bireyler yetiştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu nitelikleri bireylere kazandırmanın yolu eğitim ve öğretimden geçtiği düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirmenin global rekabet ortamındaki önemi daha iyi anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin toplum hayatındaki önemi dikkate alındığında yetiştirildikleri süreç ve müfredatlar ile yapılan öğretmen atamalarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu hususta yapılacak çalışmalar öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atamasındaki sorunlara ışık tutacağı ve bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönde bir katkı sağlamak niyetiyle hazırlanan bu çalışmanın birinci bölümünde araştırma konusu ve problemi belirlenmiş, araştırmanın öneminden ve amacından bahsedilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde eğitim ve öğretimde öğretmenin önemine ve rolüne, eğitimde öğretmenin önemine dair görüşlere ve Osmanlı Dönemi’nden Cumhuriyet Dönemi’ne öğretmen yetiştirme politikalarında yaşanan gelişmelere değinilerek Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise 2002 ve 2014 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları hakkında bilgi verilmiştir. Yıllar içerisinde yaşanan toplumsal değişimlerin, öğretmenlerin rollerine ve yetiştirme politikalarına etkisi ile son dönemlerde öğretmen yetiştirme politikalarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Son olarak, sonuç kısmında konu ile ilgili varılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

21.yüzyılda ölkelerin gelişmesi hususunda insan unsuru çok önemli bir konumdadır. Toplumun bireylerini yüksek seviyede sosyal çevrelerine kazandıran ölkeler, gelişmişlik rekabetinde öne çıkmaktadırlar. İnsanların gerçek anlamda bir vatandaş olarak ölkeleri ile kaynaşmaları, ulusuna ve kendilerine maddi ve manevi yarar sağlayabilmeleri için bilgili olmaları gerekmektedir (Karadoğan, 2014: 5).

İnsanların ihtiyaç duydukları bilgiyi en doğru ve hızlı bir şekilde kazanacakları yöntem eğitimidir. Eğitim ile kazanılan bilginin bireye kazandırdığı birikim, kişinin hayatında başarıyı elde etmesi için faydalanacağı en temel gücü oluşturmaktadır. Bu anlamda bilgi, insanın hayatında çok önemli bir yer kazanmıştır. Bilgiyi en çabuk ve hızlı kazanmayı sağlayan kurum ise okuldur. Okulun bilgiyi bireylere aktarmasını sağlayan en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen, gelişmekte olan ölkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayacak olan temel yapı taşlarındandır.

Bireylere kaliteli bir eğitim verebilmek için eğitim kurumları, donanım ve malzemeler, uygulamalar, ders müfredatı, öğrenci ve kaliteli eğitim ortamının önemi büyük olmakla beraber bu öğeleri kullanarak; müfredatı uygulayacak öğretmenlerin yeterli bilgi ve yeteneğe sahip olması her şeyden önemlidir. Diğer bir ifade ile eğitim sisteminin yürütücüsü olan öğretmenin özellikleri, bu sürecin ilerlemesinde ve gelişmesinde büyük bir etkidir (MEB, 2002: 4).

Eğitim sisteminden istenen ve beklenen, bilgi ve becerilerin yalnızca çocuklara kazandırılması değil; aynı zamanda alınan bilgilerin işlenip değerlendirilerek özümsemesi ve bu yolla yeni, özgün ürünlerin ortaya çıkarılması, yeteneklerin geliştirilmesi, bu yeteneklerin gerekli zamanlarda rahat bir şekilde kullanılmasının sağlanmasıdır. Bundan dolayı, eğitim sisteminde bilgi aktarımı sağlayan öğretmenlerin de bilgiyi kazanabilmesi için yetiştirilmesi ve eğitim alması gerekmektedir. Bu amaçla eğitim sisteminin bir bütün olarak incelenmesi ve bütün unsurlarının bir diğeri ile bağlantılı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi süreci değerlendirildiğinde, gereksinim duyulan öğretmen kadrolarının kaliteli ve planlı bir biçimde karşılandığı görülememektedir. Özellikle öğretmenlerin yetiştirilmesinin



üniversitelere bırakılmasından önce yapılan uygulama genellikle, ülkenin gereksinim hissettiği öğretmen sayısını sağlamaya yöneliktir. Bu uygulamalar zamanın koşullarına göre geçici olarak yapılırsa da, devamlılık kazanarak varlığını korumuştur (Özoğlu, 2010: 5). Hatalı uygulamaların başında, öğretmenlik mesleğine alan dışından yapılan atamalar gelmektedir. Mesleğe alan dışı atamalar 19. yüzyılın ortalarında başlamıştır. Günümüzde de atamalar ve öğretmen seçimi ile ilgili hataların bir kısmı varlığını korumaktadır.

Yukarıdaki bilgiler değerlendirildiğinde çalışmanın temel konusu; ülkenin gelişmişlik seviyesini arttıracak bireylerin eğitimini sağlayacak olan öğretmenlik mesleğine, Türkiye’de 2002 ile 2014 yılları arasında uygulanan eğitim ve atama politikalarının eğitimi nasıl etkilediği sorusudur. Öğretmenlere verilen eğitimin yeterli olup olmadığı, yapılan görev atamalarında yaşanan sorunlar çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı 2002 ile 2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının tarihi incelenmiş ve son dönemde öğretmen yetiştirme politikalarına hakim olan anlayış analiz edilmiştir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ile, öğrencilerin daha iyi ve nitelikli bireyler olabilmeleri için eğitim veren öğretmenleri yetiştiren bölümlerin programları ve politikalarının ne kadar yeterli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, tecrübe ve alan yeterliliğinde, aldıkları eğitimin faydaları ve eksiklikleri ile öğretmen yetiştirme politikalarının incelenmesi, topluma etkisinin belirlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgileri, teknik donanım ve yetenekleri kazanmalarını sağlayan öğretmen yetiştirme konusuna katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen yetiştirme ve atama politikaları tartışılmış olup bu konuda yapılan doğrular ve yanlışlar ortaya konulmuştur. Bu çerçevede, bu araştırmanın

tespitlerinin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında yol gösterici bir rehber olarak değerlendirilmesi mümkündür.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Eğitim, her ulus ve devlet için en temel hususlardan birisidir. Bu nedenle ülke politikalarının oluşturulmasında dönemin eğitim felsefesi ve her biri aldıkları eğitimin somut bir sonucu olan aktörlerin önemli bir rolü vardır. Bu nedenle eğitim konusunda yapılabilecek olan tartışmaların çok geniş bir alanı kapsadığını söylemek mümkündür. Çok geniş bir tartışma alanını içine almasına karşın bu araştırmanın kapsamı öğretmen yetiştirme ve atama politikaları ile sınırlandırılmış ve literatürde yer alan kavramların araştırmanın içeriğini ilgilendirmeyen boyutları değerlendirme dışı tutulmuştur.

Araştırma, öğretmen yetiştirme ve atama politikaları ile ilgili olarak daha önce yayınlanmış olan bilimsel çalışma ve raporlara dayanılarak hazırlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın elde edebileceği sonuçlar bu dokümanların konuyu açıklama kabiliyeti ile sınırlıdır.

#### **1.5. Varsayımlar**

Araştırma betimsel bir çalışma olup deneysel bir nitelik taşımadığı için sınanmak üzere bir varsayım belirlenmemiştir. Varsayımların deneysel olarak sınanması gerekmektedir. Ancak bu çalışma deneysel bir çalışma olmadığı için gerçekliği test edilmek üzere hipotez ve varsayımlar söz konusu değildir.

#### **1.6. Tanımlar**

Çalışma boyunca eğitim, öğretim, öğretmen, öğretmen yetiştirme ve atama gibi kavramlar sıkça kullanılmış ve bu kavramların tanımları kendi bağlamında çalışma içerisinde yapılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Eğitim ve Önemi

Her çocuk belli bir ailede doğar, belli bir toplumun dilini ve uyulması gereken kurallarını öğrenerek bir kasaba ya da şehir ortamında büyüyerek, eğitim sistemi içerisinde öğrenimini tamamlar. Doğduğu andan itibaren sosyal çevrenin içinde bulunarak oyun oynar, sohbet eder, bu ortama bütünlük sağlar. Bu toplumsal hareketler insanların ve özellikle yeni bireylerin içerisinde yer aldıkları sosyal yapıdan etkilenme yollarından bazılarıdır (Ergün, 1994: 6). İçerisinde bulunulan bu ortamlar, çocuk ve genç bireyleri hayatın amacı, değer yargıları, davranışları, önyargıları, bütün tavır ve düşünceleri yönünden etkiler, yönlenmesini sağlar ve kalıplaştırır.

Eğitim, toplumun içerisinde hareket eden bir sosyalleşme olgusu olarak incelendiğinde, okullar ve diğer eğitim kurumları da bu sosyal unsuru organize ettiği görülmektedir. Bu anlamda eğitim de sosyal bir olay olarak ele alınmaktadır. Çocukların gelişmesinde ailelerin etkili olduğu kadar, dış çevrenin etkisi de büyüktür. Çocukların ailelerinin haricinde içerisinde oldukları en önemli ortamlardan biri de okuldur. Okul, çocukların ailelerinden öğrenemediği birçok bilgi ve beceriyi kazandıkları, çocukların sosyalleşmesini ve iletişim yeteneğini kazandıkları ortamlardır. Okulların temel görevi, çocukların içinde yer aldıkları topluma adapte olmalarına yardımcı olurken, diğer yandan da onları gelişen ve ilerleyen çağın şartlarına hazırlamaktır.

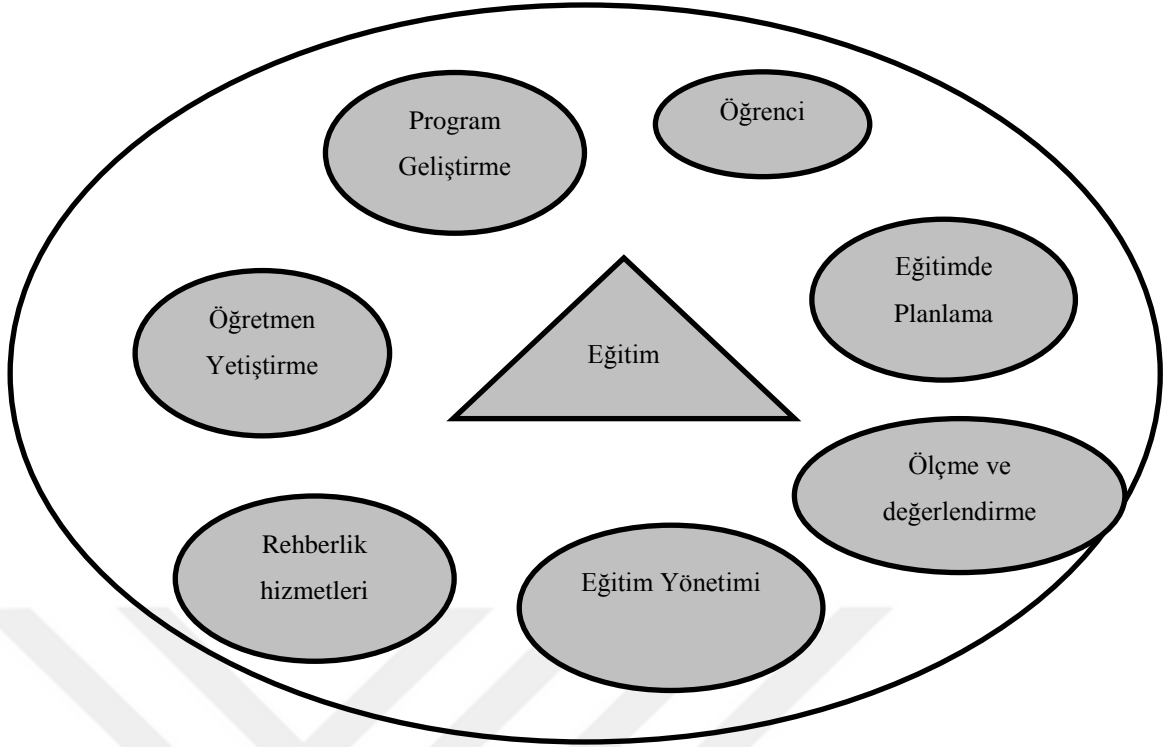
Eğitim üzerine literatürdeki çalışmalara bakıldığında zaman, eğitimin kültürleme işlevine yapılan vurgunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kültürleme ile bireylerin eğitimin amaç ve hedeflerine uygun olarak yeniden kültürlendiği, davranış ve düşüncesini yeniden biçimlendirdiği görülmektedir (Demirel 2012: 6). Biyo-kültürel bir varlık olan insanın davranışlarında amaçlı olarak gerçekleştirilen değişiklikleri ön plana çıkarırken Akyüz (2013: 2), toplum yapısına uygun amaç ve yeteneklerin

kazandırılmasına vurgu yapmaktadır. Bir başka araştırmada (Balay, 2004: 78) ise eğitimin bireylere geçmiş ve geleceği göstererek, onları toplumsal yapıyla barışık bireyler haline getirdiği dile getirilmektedir.

Aslantürk eğitimi, “nceden belirlenmiş kurallar vasıtasıyla ferde iradi davranışlar kazandırma, davranış geliştirme ve davranış değiştirme süreci” veya “kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin hayatına hazırlayan, gerekli bilgi beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç” olarak tanımlamıştır (Yılan, 2012: 53). Bu tanımdan eğitimin en önemli fonksiyonunun sosyalleşmek olduğu ve kişinin topluma hazırlanması şeklinde değerlendirilebileceği sonucu çıkarılabilir.

Eğitim, okul ve ğretmen kadrolarıyla öğrencilerin topluma hazırlanması için belli bir plan ve program çerçevesinde yapması gereken görevi en iyi şekilde yerine getiren sistemdir. Eğitimin tanımında yer alan davranış kazandırma, tutum değiştirme ve geliştirme, sosyalleşme sürecinin de amaçlarındandır. Bu eğitim, sadece eğitim kurumlarında verilen programlı eğitim yoluyla sağlıklı ve dikkatli bir şekilde verilebilmektedir. Eğitim, toplumun belirlediği hedef doğrultusunda, amacına ulaşmak için çalışmalar yapmaktadır. Bu türlü çalışmalar toplumu sürekli üretken ve etkin bir duruma getirmektedir (Yılan, 2012: 53). Ulaşılması gereken hedefler doğrultusunda toplumların, sürekli çalışan fertlere ihtiyaı vardır. Toplum için çalışmakta olan bireyler, kişilik oluşumunu tamamlamış ve sosyalleşme adına bütün özellikleri taşıyan bireylerdir.

Eğitim, genel olarak kişide davranışlarda değişim sağlama süreci olarak değerlendirilmektedir. Başka bir ifade ile, eğitim süreci aşamasından geçen bireyin tutumunda değişimler olması beklenmektedir. Varış çalışmasında, eğitim yolu ile kişinin davranış ve tutumları, amacı ve bilgisi ile ahlak değerlerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim süreci içerisine giren bireylerde bu değişmenin olumlu yönde olması hedeflenir. Bu anlamda Ertürk eğitimi, kişinin davranışında bireysel yaşantısı ile maksatlı değişim sağlamak amacıyla yapılan süreç olarak ifade etmiştir (Demirel, 2012: 6). Bu tanımlardan eğitim, kişinin bireysel yaşantısı ve maksatlı kültürleme yolu ile istenen davranış gelişimini meydana getirme sürecidir şeklinde yorumlanabilir.



**Kaynak:** (Çetin, Cakiroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004: 44).

*Şekil 2.1.* Eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı

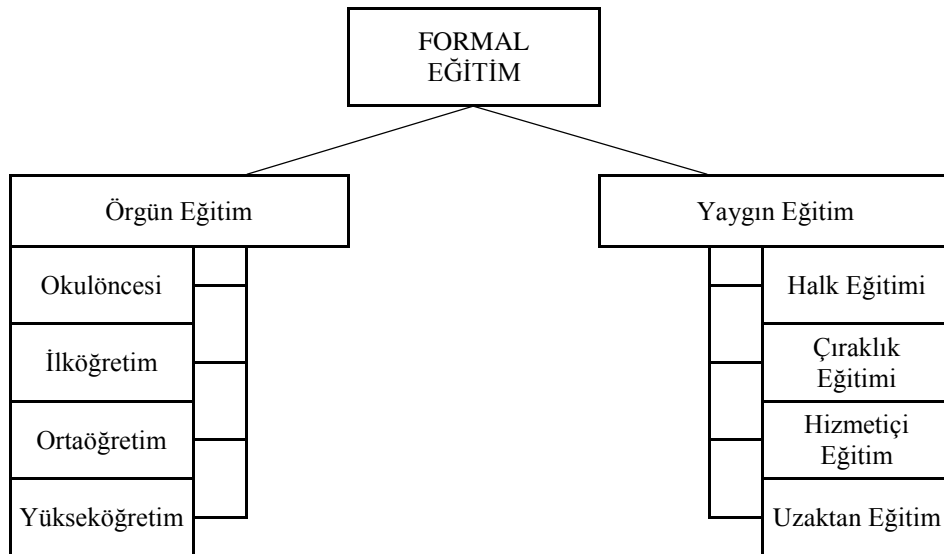
Eğitimin toplumda ve topluluktaki yerleri farklıdır. Cook çalışmasında, eğitim kurumlarının topluluktaki fonksiyonu ve okul ile topluluğun farklı görünüşleri arasındaki ilişkisi üzerinde durur. Pek çok köy sosyoloğu da, ilk ve orta öğretime devam bakımından toplulukları incelemiştir. JVarner da çalışmasında, yersel topluluğun tüzüğü bakımında okulun fonksiyonları üzerinde durmuştur. Bu sosyologlar sosyal yapının incelenmesinde, bilhassa eğitim fonksiyonuna önem vermiştir (Tezcan, 1985: 14-15). Topluluklara bağlı bütün fertlerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek, eğitim haklarını kullanmalarını sağlamak ve devletin eğitim fonksiyonundan istediği faydaları sağlamak amacı ile eğitim sistemleri kurulmuştur (Sağlam, 2013: 3).

Eğitim sistemleri kişisel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak için kurulan sistemlerdir. Bununla birlikte eğitim, toplulukların tarih içerisindeki gelişimlerini, bir kademedен diğerine taşımayı sağlayan, ilerici bir fonksiyona sahiptir. Büyük halk topluluklarının ayağa kalkmasını sağlamak, haklarına ve menfaatlerine sahip çıkıp savunmak, problemlerini çözmek amacı ile toplulukların örgütlenmesini sağlamak için eğitime ve eğitim sistemlerine önemli görevler düşmektedir.

Son yıllarda ağırlığını hissettiren küreselleşme ve buna bağlı olgular, geçmişten beri varlığını sürdüren kalkınma problemini günümüzde koşulları zorlaşan bir rekabet ortamı içerisinde daha da önemli bir sorun haline getirmektedir. Gelişmiş ülkelerin kalkınma sorununu nasıl çözdüğüne ve günümüzdeki rekabette nasıl öne geçtiğine bakıldığı zaman en fazla etki eden faktörün yetişmiş insan gücü olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim sorunu Türkiye için, her zaman olduğu gibi günümüzde de hayati bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İyi bir eğitimden geçmiş ve ülkenin kaynaklarını gerektiği şekilde değerlendirebilecek insan gücü kaynağı yaratılmadığı sürece, kalkınmanın sağlanamayacağı ve küresel rekabette geride kalınacağı açıktır. Son yıllarda eğitim sisteminde yapılan iyileştirmelerle, nicelik olarak eğitim seviyesinin yükseldiği ancak henüz nitelikli eğitim ve nitelikli insan gücü konusunda Türkiye'nin olması gerektiği yere ulaşamamış olduğu görülmektedir (Aydın vd., 2008: 121).

## 2.2. Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısı ve Temel Amaçları

Eğitim, informal ve formal olarak iki gruba ayrılmaktadır. İnfomal; hayatın içerisinde kendiliğinden meydana gelen, amaç ve plan içermeyen örgütlenmemiş eğitim olarak tanımlanmaktadır. Diğer ifade ile doğal eğitim olarak da ifade edilebilmektedir. Formal eğitim ise; belli bir hedefe yönelik, planlı ve programlı olarak uygulanan eğitim şeklinde ifade edilmektedir (Oktay, 2003: 5).



Şekil 2.2. Türk eğitim sistemi eğitim tür ve düzeyleri(Sağlam, 2013: 9).

Şekil 2.2’de yer alan Türk eğitim sisteminin tür ve düzeyleri incelendiğinde, eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılmaktadır. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise; örgün eğitimin yanı sıra ya da haricinde düzenlenen eğitim çalışmalarının bütünüdür. Bu eğitimler; halk eğitimi, çıraklık eğitimi, hizmetiçi eğitim ve uzaktan eğitim şeklinde sıralanmaktadır.

Türk eğitim sistemini gösteren yukarıdaki şemadan hareketle, eğitimin dar anlamdaki tanımı olan okullarda verilen eğitimin yanında, daha geniş bir alana yayılan süreçleri içine alan bir gelişme süreci olduğunu söylemek de mümkündür. Örgün eğitim çatısı altında yer alan eğitim, dar anlamdaki eğitim kavramının karşılığı olan süreçleri ifade etmektedir. Ancak şemada açık bir şekilde görüldüğü gibi, yaygın eğitim adı altında tasnif edilmiş olan ve çok önemli bir kısmı geleneksel okul çağını geçmiş bireylere hitap eden eğitimler de vardır. Halk eğitimi, çıraklık eğitimi, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim uygulamalarının hepsi örgün öğretimin dışında ancak bireylerin kendilerini çeşitli konularda geliştirmek için belirli bir sistemsel yapı içerisinde aldıkları eğitimlerdir.

Ayrıca bu iki eğitim türünün dışında informal eğitim olarak da adlandırılan ve bireyin farkında olmadan kendiliğinden kültürlendiği, çeşitli davranış ve alışkanlıklar edindiği bir eğitim türü daha vardır. Bireylerin kendiliğinden eğitim sürecini de ifade eden bu eğitim belirli bir sistemsel yapı içerisinde gerçekleşmemekte, bireyin olağan günlük yaşamı içerisinde hayat boyu birey üzerinde etkisini göstermektedir. Bütün bunları değerlendirdiğimizde eğitimi birkaç tür olarak ele alıp ona göre tanımlamak mümkündür:

- ✓ Belirli bir sisteme dayalı olarak verilen eğitim; örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak olmak üzere iki türdür.
- ✓ Sistemsel olmayan ve günlük yaşamın bir parçası olarak etkisini ortaya koyan, asimetrik bir yapıya sahip olan informal eğitim.

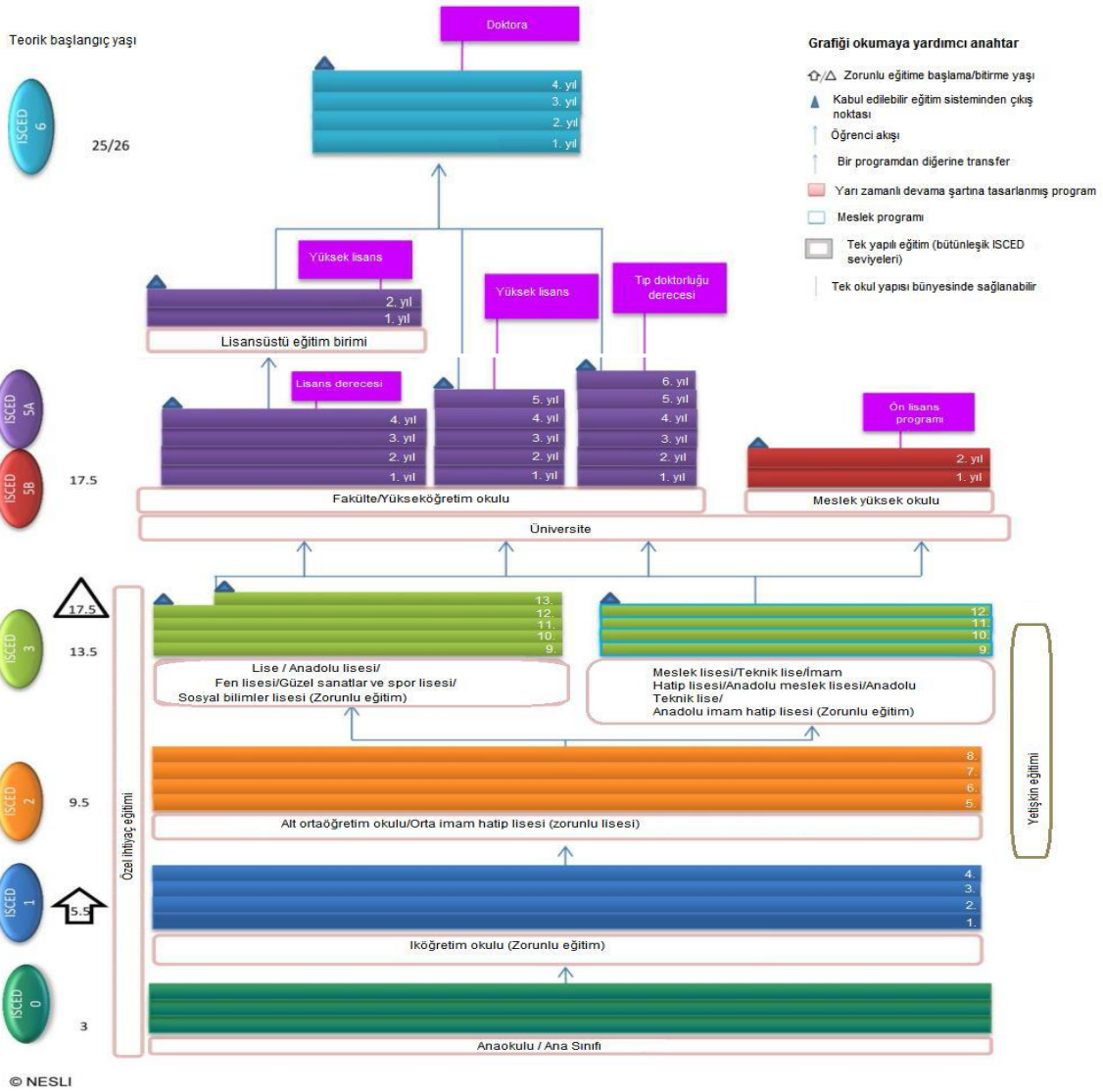
Türkiye’de 11 Mart 2012 tarih 6287 sayılı kanun ile kabul edilen 4+4+4 sistemi 11 Nisan 2012 yılında Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe konmuştur ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr), Erişim Tarihi: 25.10.2015). Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin yapısı Şekil 3’de gösterilmiştir. Şekil incelendiğinde; eğitimin en alt

kademesini okul öncesi eğitim olan anaokulu oluşturmaktadır. Okulöncesi eğitim; çocukların doğdukları andan, ilköğretim okuluna başlama zamanına kadar geçen çocukluk dönemlerini kapsayan, kişisel niteliklerine ve gelişimsel seviyelerine uygun, verimli çevre imkânları sunan, çocukların bütün gelişimlerine sağlıklı şekilde yön veren bir eğitim sürecidir (Sağlam, 2013: 10).

Bu süreçte, çocukların kişiliklerini kazanmaları, bilgi, yetenek, tutum ve alışkanlıklar edinmeleri ve gelişmelerinde bir dönüm noktasıdır. Bu noktada edindirilen tutumlar çocukların gelişimini ve sonraki senelerdeki eğitim hayatlarını etkilemektedir. Okul öncesi eğitime başlama yaşı 3-5 yaş arasındadır. İlköğretim (zorunlu eğitim); okul öncesi eğitimden sonra başlayan 4 senelik bir eğitimden oluşan, toplum içerisinde herkesin edinmesi gereken asgari ve temel yurttaşlık bilgilerini kazandıran bir eğitim kurumudur. Okula başlama yaşı 5,5'tir. Ortaöğretim, ilköğretimden sonra 4 yıl süren bir eğitimdir. Ortaöğretim; çocukların minimum kültür seviyesine sahip olması, toplulukların problemlerini tanıyan, ülkenin iktisadi, toplumsal ve kültürel iyileşmesine katkı sağlayacak bireyler yetiştirip, bir üst seviye eğitime hazırlamaktır. Ortaöğretim zorunlu eğitim olarak 4 yıldan oluşmaktadır. Ortaöğretimden sonra gelen lise düzeyi eğitim ise seçilen lise çeşidine göre, 4 veya 5 yıllık bir eğitimden oluşmaktadır. Lise düzeyindeki eğitim gençleri yükseköğretime hazırlamaktadır.



## Türkiye

Referans yılı:  
2012-13

Şekil 2.3. Türk eğitim sisteminin yapısı(OECD, 2013: 19)

Türk eğitim sisteminde eğitimin planlanması, planların uygulanması ve nihayetinde eğitim sisteminin eğitimden beklenen amaçları gerçekleştirmesi, MEB'nin görevidir. MEB, Türk eğitim sisteminde ana düzenleyici kurum iken, öğretmenlerin yetiştirilmesi görevi ise büyük ölçüde üniversitelerin görev alanına girmektedir. Türkiye'deki sisteme göre MEB'in ana biçimlendirici olduğu eğitim sistemi içerisinde MEB, çeşitli yasal düzenlemelerle planlamaları yapar ve üniversiteler ise öğretmenleri

yetiştirir. Üniversitelerin yetiştirdiği bu öğretmen adayları arasından MEB, yasalarda belirlendiği şekilde öğretmen istihdamını gerçekleştirir. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesi ile birlikte Eğitim Fakülteleri'nin önemi artmış ve öğretmen yetiştirmede yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Bunun yanında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği bir özel ihtisas mesleği haline getirilmiş ve öğretmen olmak özel şartlara bağlanmıştır (Koçak ve Kavak, 2014: 257-258).

Eğitimin yasalarla düzenlenmiş şekliyle Türk Milli Eğitiminin bireylerin belli ilkeler çerçevesinde yetiştirilip geliştirilmesi, toplumun ahlaki ve milli değerlerinin oluşturulmasına yönelik önemli görevleri vardır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Millî Eğitiminin amaçları, genel amaçlar doğrultusunda şu şekilde belirtilmiştir (www.mevzuat.meb.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015);

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâplarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insânî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle yaşama hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı

desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Eğitim, insanlığın başlangıcından bu yana devam eden vazgeçilmez bir olgudur. Her ulusun kendi değerlerine göre bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bu sistemler, toplumun kültürel, politik, ekonomik ve sosyal değerlerine bağlı olarak uygulanır ve geliştirilir. Diğer bir ifade ile uygulanan her eğitim sistemi sahip olduğu milletin ilkelerini yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Toplumun eğitimden beklentileri yerine getirmek üzere en önemli etken öğretmen faktörüdür. Bursalıoğlu, öğretmeni “okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir” şeklinde ifade etmiştir. Bir ulusta, öğretmenliğin meslek olarak var olması, ülkenin öğretmen yetiştirilebilme ve çalışma kriterlerini oluşturması ile mümkündür (Azar, 2011: 36).

### **2.3. Türkiye’de Toplumun Eğitim Durumu**

Türkiye’de 20. yüzyılın başlarında eğitim seviyesi oldukça düşük olmasına karşın geçen yüzyıl boyunca uygulanan eğitim politikalarıyla toplumdaki okuryazarlık oranı ve okullaşma oranı hızla yükselmiştir. Eğitimi temel bir sorun olarak, politikaların daima merkezine alan devletin girişimleri ile ilkokul seviyesindeki okullaşma oranı 1990’larda %90’lar seviyesine ulaşırken; günümüzde ise %98 seviyesini geçmiş durumdadır. Bunun yanında eğitime yapılan yatırımlarla derslik sayısı artırılmış ve sınıf mevcutları düşürülmüş, öğretmen alımlarında yapılan artışlarla öğretmen başına düşen öğrenci sayısında da önemli azalmalar görülmüştür. İlkokul eğitimindeki gelişmelere benzer şekilde ortaokul ve diğer eğitim seviyelerinde de son yıllarda önemli gelişmelerin olduğu görülmektedir.

Aşağıda resmi istatistiklere dayalı olarak ilkokul ve ortaöğretim seviyesinde verilen eğitimler için Türkiye’deki eğitim sisteminin durumu tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

#### **2.3.1. İlkokul istatistikleri**

Son yıllarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine bağlı olarak, toplam nüfusun ilkokul seviyesindeki okullaşma oranı% 98’i geçmiştir. 2002-2203 eğitim öğretim

yılında bu oran %91 seviyesinde iken, 2007 yılında getirilen değişikliklere bağlı olarak hızlı bir yükseliş göstermiş ve birkaç yıl içerisinde bugünkü seviyelere ulaşmıştır.

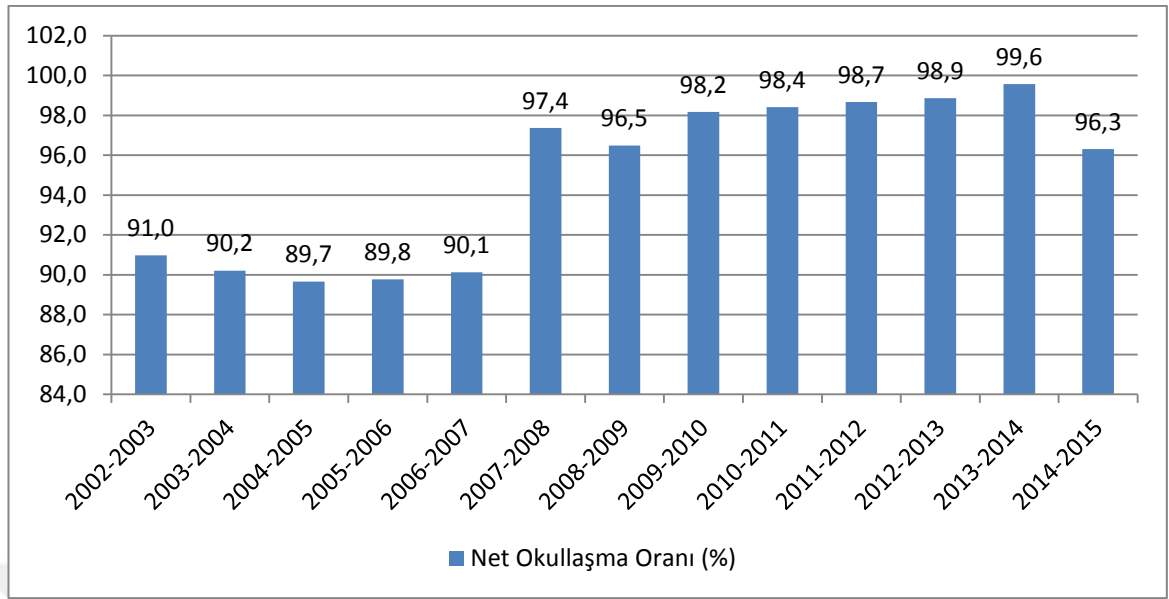
Okullaşma oranındaki artışa rağmen son yıllarda ilkokul sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısında önemli bir düşmenin olduğu görülmektedir. Okul sayısı 2002 yılında 35 bin civarında iken, 2012 yılı itibarıyla 32 bin civarına düşmüştür. Öğrenci sayısı 2002 yılında 10 milyon civarında iken, 2012 yılı itibarıyla 10,9 milyona ulaşmıştır. Öğretmen sayısı ise aynı dönemde 373 binden 516 bine yükselmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+4 sistemine geçildiği için, ilkokullar 5. sınıfa kadar değil 4. sınıfa kadar eğitim veren kurumlara dönüşmüşler ve ilkokul 5. sınıf öğrencileri ortaokul öğrencisi statüsüne geçmişlerdir. Bu nedenle bu tarihten itibaren öğrenci sayısında görülen düşme sistem değişimi ile alakalıdır.

Tablo 2.1.

*İlkokul Seviyesindeki Eğitim İstatistikleri*

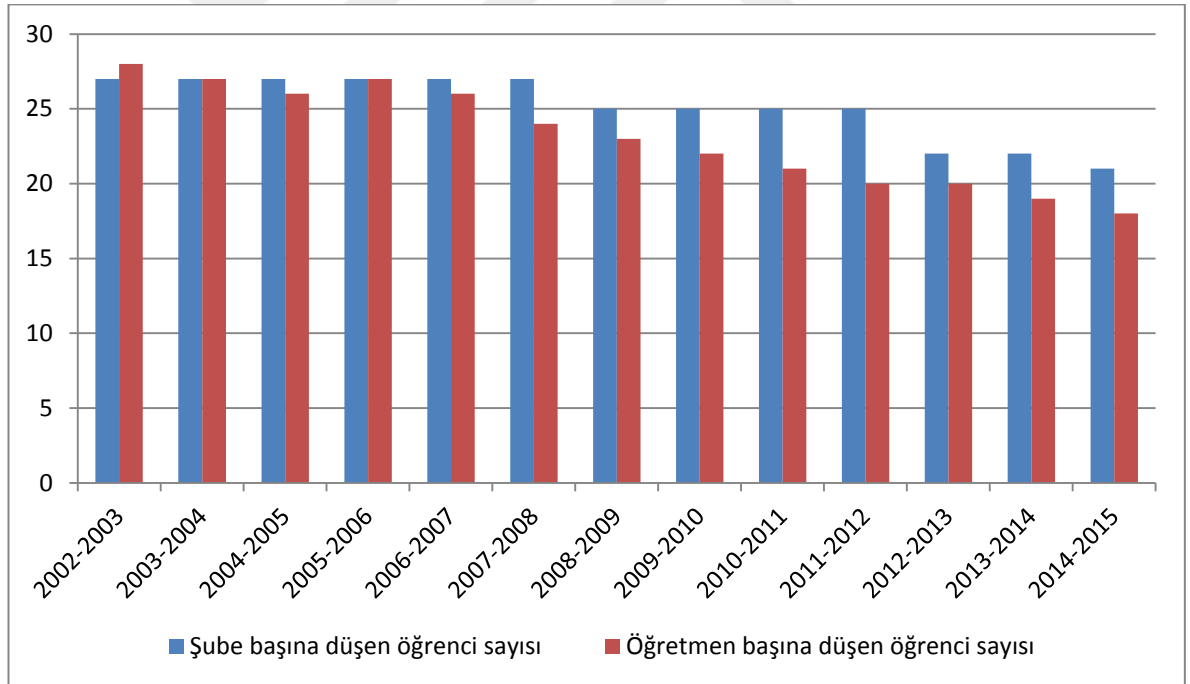
Öğretim Yılı	Net Okullaşma Oranı (%)	Okul Sayısı (Bin)	Öğretmen Sayısı(Bin)	Öğrenci Sayısı	Derslik Sayısı (Bin)	Şube Sayısı (Bin)	Okul Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Şube Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2002-2003	91,0	35	373	10.331.645	-	378	294	27	28
2003-2004	90,2	36	384	10.479.538	-	387	285	27	27
2004-2005	89,7	36	401	10.565.389	-	380	290	27	26
2005-2006	89,8	35	390	10.673.935	297	382	297	27	27
2006-2007	90,1	35	403	10.846.930	307	387	305	27	26
2007-2008	97,4	34	445	10.870.570	315	393	310	27	24
2008-2009	96,5	34	453	10.709.920	320	408	307	25	23
2009-2010	98,2	33	486	10.916.643	332	417	316	25	22
2010-2011	98,4	33	503	10.981.100	339	418	322	25	21
2011-2012	98,7	32	516	10.979.301	344	423	323	25	20
2012-2013	98,9	29	282	5.593.910	234	251	192	22	20
2013-2014	99,6	29	288	5.574.916	243	252	195	22	19
2014-2015	96,3	28	295	5.434.150	237	255	197	21	18

Kaynak: www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.



**Kaynak:** www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.

Şekil 2.4. İlkokul seviyesindeki eğitimde okullaşma oranı (%)



**Kaynak:** www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.

Şekil 2.5. İlkokullardaki öğretmen ve öğrenci istatistikleri

### 2.3.2. Ortaöğretim istatistikleri

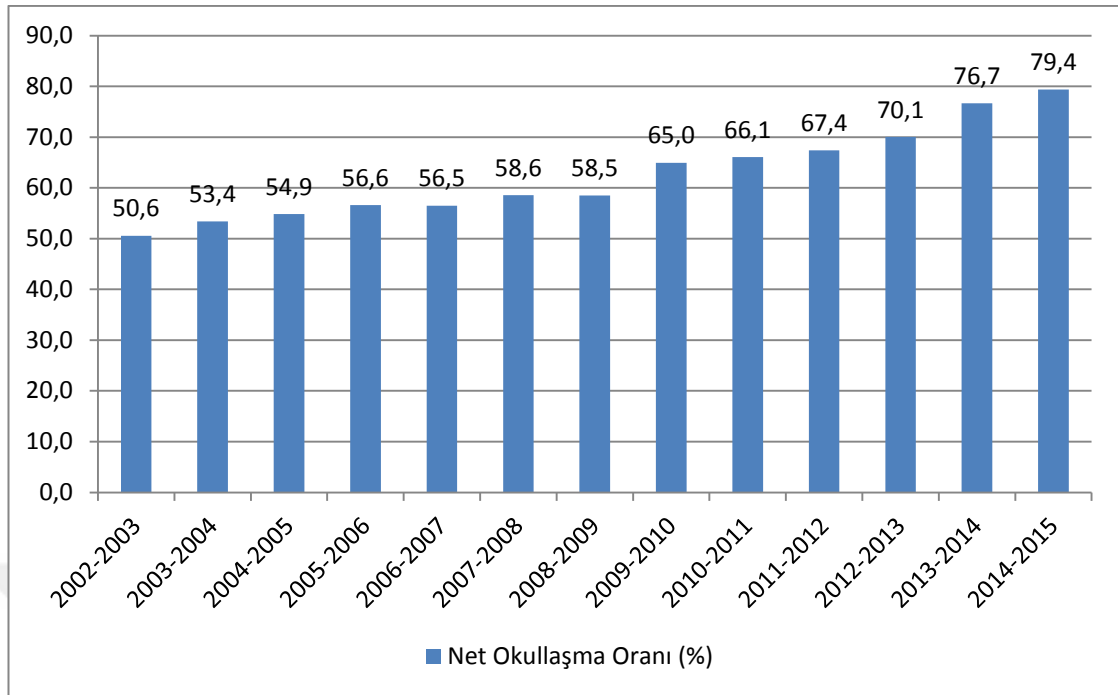
Son yıllarda ilkokullardaki okullaşma oranındaki yükselişin yanında, ortaöğretim seviyesindeki eğitimde de okullaşma oranı yükselmektedir. Bundan yaklaşık 15 yıl kadar önce % 50 civarında olan okullaşma oranının, 2015 yılı itibarıyla % 79 seviyesini geçtiği görülmektedir. Eğitim alt yapısına yapılan yatırımlarla ortaokul sayısı 6 bin civarından 10 bin seviyelerine yükselmiştir. Öğretmen sayısı ise, 2002-2015 döneminde 138 binden 298 bine yükselmiştir. Öğrenci sayısı ise 3 milyondan 5,6 milyona yükselmiştir. Bu rakamlar açık bir şekilde öğretmen sayısındaki artış oranının öğrenci sayısındaki artış oranından daha fazla olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısının aynı dönemde 18'den 14'e kadar düştüğü de görülmektedir. Görüldüğü üzere eğitim sistemi içerisinde asıl büyük yatırım öğretmen istihdamına yapılmıştır.

Tablo 2.2.

#### *Ortaöğretim Seviyesindeki Eğitim İstatistikleri*

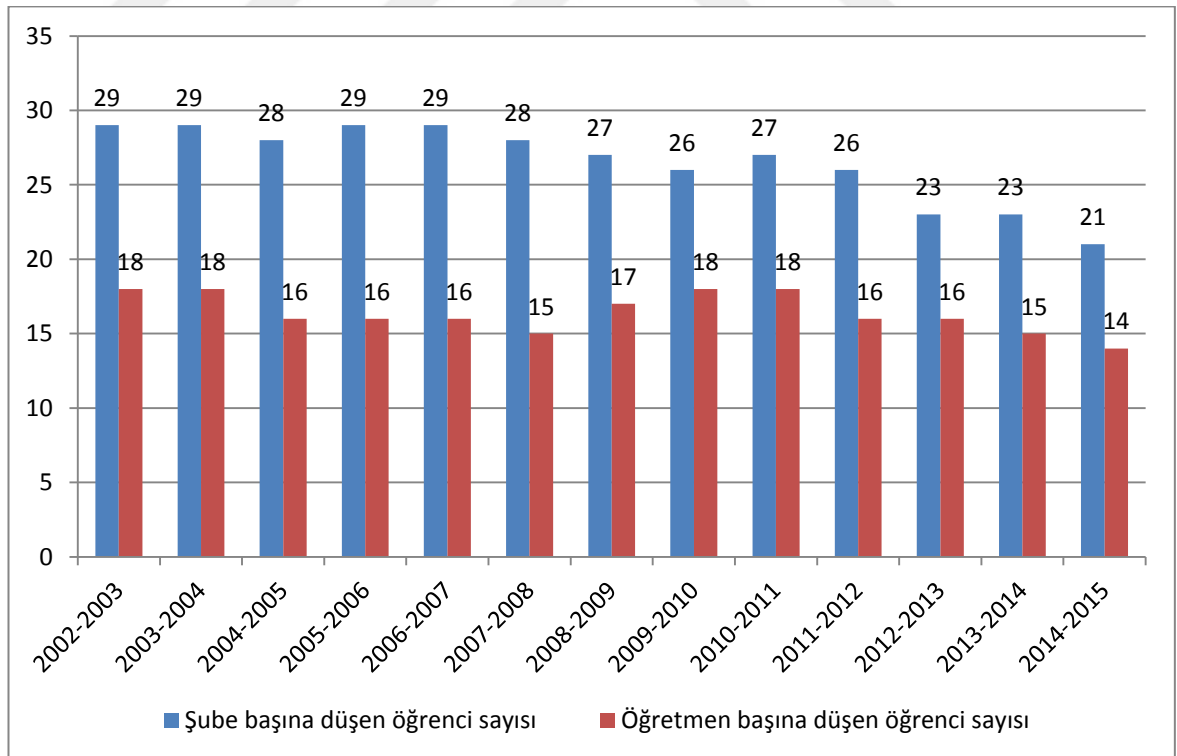
Öğretim yılı	Net okullaşma oranı (%)	Okul sayısı (Bin)	Öğretmen sayısı (Bin)	Öğrenci sayısı	Derslik sayısı (Bin)	Şube sayısı (Bin)	Okul başına düşen öğrenci sayısı	Şube başına düşen öğrenci sayısı	Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2002-2003	50,57	6,2	138	3.023.602	-	87	399	29	18
2003-2004	53,37	6,9	148	3.014.392	-	92	389	29	18
2004-2005	54,87	6,8	168	3.039.449	-	96	379	28	16
2005-2006	56,63	7,4	185	3.258.254	93	100	394	29	16
2006-2007	56,51	7,9	188	3.386.717	99	106	382	29	16
2007-2008	58,56	8,3	191	3.245.322	101	106	352	28	15
2008-2009	58,52	8,7	197	3.837.164	109	124	384	27	17
2009-2010	64,95	8,9	207	4.240.139	110	139	408	26	18
2010-2011	66,07	9,3	223	4.748.610	118	147	428	27	18
2011-2012	67,37	9,7	236	4.756.286	122	149	395	26	16
2012-2013	70,06	10,4	255	4.995.623	130	170	382	23	16
2013-2014	76,65	11,0	279	5.420.178	141	178	375	23	15
2014-2015	79,37	9,1	298	5.691.071	152	200	466	21	14

**Kaynak:** www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.



**Kaynak:** www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.

Şekil 2.6. Ortaöğretimde okullaşma oranı (%)



**Kaynak:** www.tuik.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015.

Şekil 2.7. Ortaöğretimde öğrenci ve öğretmen istatistikleri

Yukarıda verilen istatistikler son yıllarda eğitim sistemindeki alt yapı ve öğretmen istihdamı yatırımlarının önemli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bir yandan okullaşma oranı önemli ölçüde artarken, diğer yandan sınıf başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı önemli ölçüde azalmaktadır. Bu da uzun yıllardır Türk eğitim sistemi için önemli bir eleştiri konusu olan, kalabalık sınıflarda eğitim sorununun çözümü adına çok önemli ilerlemeler kaydedildiğini göstermektedir.

#### **2.4. Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Başlıca Görevleri**

Eğitim sisteminin başlıca öğeleri, öğretmen, öğrenci, okul müdürü, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, eğitim programları, finansal ve fiziki kaynaklardan oluşmaktadır. Bunların içerisinde en temel öge öğretmendir. Eğitimin kalite ve niteliği de öğretmenlerin niteliği ile büyük ölçüde doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitim sistemi dâhilinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet dönemi içerisinde kaliteli bir şekilde yetiştirilmesi, eğitim sisteminde hizmet kalitesi açısından önemlidir (Şişman, 2007: 189). Öğretmen, eğitim sisteminin başlıca unsurlarındandır. Eğitim sisteminde başarı, sistemi yürütecek öğretmenlerin ve diğer personelin özelliklerine bağlı olarak hareket eder. Eğitim modelleri, öğretmenlerin niteliklerinin üzerinde bir hizmet veremez (Kavcar, 2002: 1). Diğer bir ifade ile okullarda verilen eğitim yalnızca eğitimi veren öğretmenlerin nitelikleri kadar iyidir.

Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenler, devletin eğitim stratejilerini uygulayan ve uygulama teknikleriyle bu stratejileri etkileyen faktörlerdendir (Gürkan, 1987: 305). Başarı gösteren ve etken bir öğretmen, öğretmenlik vasıflarını etkili bir biçimde öğrenen, beklentileri ve amaçları doğrultusunda eğitimini öğrencilere karşı şekillendirebilen, öğrencilere karşı uygun ve doğru eğitim görüşünü seçebilen, eğitimini değerlendirebilen, bunlara bağlı olarak da hedefleri ve eğitim sürecini baştan düzenleyebilen bir birey şeklinde ifade edilmektedir (Senemoğlu, 1992: 145-146). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin kişilik ve psikolojik özelliklerini anlayabilme, ders aktivitelerini oluşturup yönetebilme, teknolojiden yararlanma ve iletişim kurabilme gibi yetenek, bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir (Hammond, 2006: 1).



Eğitim stratejilerinin uygulamaya koyulmasını sağlayan ve uygulama biçimleriyle bu politikalara etki ederek katkı sağlayan, eğitime doğru ve yapıcı hedefler katıp şekillendiren ve eğitim hizmetlerini başlatarak ilerlemesini sağlayan öğretmenler, sistemin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu sebeple eğitim sisteminin yapıcıları, sistemin temeline öğretmenleri yerleştirmiştir (Mete, 2013: 861).

Öğretmenler yalnız kùltürün öğretilmesinde değil, devamlı olarak gelişim ve değişim göstermekte olan geleceğe, öğrencilerin yetiştirilmesinde gerçek anlamda önemli bir rol oynamaktadır. Toplumda yaşanan farklılıklar, aile içerisindeki farklılıklar, kùltürel ve teknolojik farklılıklar yalnız eğitim programlarını değil aynı anda okul ve sınıf hareketlerini de etkilemektedir (Abazaoğlu, 2014: 3). Öğrenci başarıları kaliteli ve nitelikli eğitime, eğitimin sağlamlığı ise öğretmenlerin nitelik ve kalitesine bağlıdır. Bu sebeple tüm uluslar sınıf ve dal öğretmeni yetiştirme yöntemlerini geliştirip ilerletmeye çalışmaktadır.

Öğretmenlik, insanlığın tarihi kadar eski ve insan hayatında çok önemli yeri olan bir meslektir. Tarihler boyunca üzerinde konuşulup, devamlı gelişme göstererek geleceğe taşınan mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlik, insanoğlunun genellikle öğrenim amacı ile hayatları boyunca başvurdukları bir kapı, medeniyetlerin bilgi ile arasındaki bağ, kalıcı bir mimar, bilgisi ile insanoğluna ışık tutan bir meslek özelliği taşımaktadır (Karadoğan, 2014: 11).

Eğitim sistemlerinin verimliliği, öğrencilerin amaçlarında gerçekteşen değişiklikler ile belirlenmektedir. Öğrencilerin amaçlarını gerçekteştirme dereceleri, öğrenme seviyelerinin gelişimine yol açar. Diğer bir ifade ile öğrencilerin zihinlerindeki şekillerin çoğalmasına sebep olur. Bu durum öğrenim sürecinin etkili kılınması ile meydana gelmektedir. Eğitim sistemlerinin en hareketli ve işlevsel unsuru olan öğrenim süreci temel olarak iki boyuttan meydana gelmektedir. Birinci boyut, direkt olarak sürecin içerisinde olan kişileri etkileyen “öğrenme”, ikinci boyut ise öğrenmenin meydana gelmesine dıştan etki eden ve ortamdaki uyarıcıları örgütleyen “öğretme”dir (Hançer, şensoy ve Yıldırım, 2003: 83).

Ahn çalışmasında; öğretmenlerin, öğrencilerin hislerini uygun bir şekilde anlatmalarını cesaretlendirebilmek için öğrenciler ile etkin bir şekilde konuştuğunu, öğrencilerden beklenen hal ve hareketleri yaptıklarında onayladığını, öğrencilerin

kendilerini anlatmalarına imkân sunduğunu, öğretmenlerin kendini öğrencilerin yerine koyduğunu ifade etmektedir (Yüksel ve Adıgüzel, 2012: 288). Dolayısıyla bu yeteneklerin gelişmesine katkı sağlayan öğretmenlerin, eğitimleri boyunca da bu yetenekleri geliştirmeleri beklenmektedir.

Nitelikli öğretmen gereksinimi, özellikle gelişen ülkelerde ve dünyada önemli bir sorun olmaktadır. Pek çok ulusal ve uluslararası kurum bu anlamda çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Öğrenci başarısı bakımından üst seviyede başarı sağlayan ülkelerdeki eğitim yöntemlerinin temel özelliklerinin kaliteli öğretmen olduğu saptanmıştır. Kaliteli öğretmen, eğitim verdikleri öğrencilerin başarı seviyesinde ve bilhassa sosyoekonomik geçmişin meydana getirdiği dezavantajı azaltabilmek adına önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır (Eğitim-Bir-Sen Raporu, Tarihsiz: 16).

Eğitim sistemlerinde verilen eğitici çalışmalar öğrencileri, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve ilkelerine uygun şekilde; Atatürk ilke ve inkılaplarına ve milliyetçiliğine bağlı, vatanını ve ulusunu seven, ulusal, ahlaki ve insani değerlere sahip, demokrasinin ilkelerini benimseyen, yaratıcı, yapısı, özgür bir şekilde bilimsel fikri ve sorumluluk duygusu taşıyan, ulusal ve toplumsal yaşama etkili bir şekilde katılmalarına yardımcı olmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere (www.tokat.meb.gov.tr, Erişim Tarihi: 25.10.2015):

- ✓ Kendilerini anlayabilmek, becerilerini geliştirip toplumun yararına kullanabilmek,
- ✓ Düzenli bir çalışma alışkanlığı kazanabilmek,
- ✓ Bireysel girişimlerde bulunabilmek ve bunu başarıyla devam ettirebilmek,
- ✓ Yeni ortam ve durumlara uyum sağlayabilmek,
- ✓ Kendine ve başkasına güvenebilmek,
- ✓ Boş vakitlerini faydalı bir biçimde değerlendirebilmek,
- ✓ Başkalarını istekli ve dikkatli bir şekilde dinleyebilmek,
- ✓ Kendi fikirlerini başkalarına etkili bir şekilde anlatabilmek,
- ✓ Farklı fikir, çalışma ve görüşlere müsamaha gösterebilmek,
- ✓ Toplumsal ilişkilerde hoşgörü, saygı ve ölçülü davranabilmek,
- ✓ Grup olarak verilen görevleri bitirebilmek için istek gösterme ve gruba karşı sorumluluk hissedebilmek,

- ✓ Bireysel ya da grup olarak çevresindeki problemler ile ilgilenebilmek, problemlere çözümler bularak uygulamaya koyabilmek, gibi davranışları kazanabilmelerini sağlamaktır.

Eğitim sistemleri içerisinde yer alan öğrenciler arasında kişisel farklılıklar, öğretim esnasında çeşitli teknik, yöntem ve stratejilerin uygulanmasını gerektirmektedir. Teknik, yöntem ve stratejilerdeki çeşitlilik, öğrencilerin öğrenmelerini daha rahat ve etkili bir duruma getirmektedir. Bu sebeple öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrencinin başarısını önemli oranda etkilemektedir. Dersleri daha eğlenceli duruma dönüştürmek modern öğretim yaklaşımını benimseyen ve uygulayan nitelikli öğretmenler ile mümkün olmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlerin iki temel görevi olduğu belirtilmektedir (Çelikkaya, 2007: 8):

- a) **Branş Görevi;** Milli Eğitim'in özel amaçları sebebi ile koyduğu bir görevdir. Dolayısıyla matematik öğretmenin matematik öğretmesi, onun en normal görevidir.
- b) **Kültürleme ya da Sosyalleştirme Görevi:** Dalı ne olursa olsun, öğretmenlik mesleğini yapan her eğitimcinin yapması gereken görevidir. Diğer bir ifade ile Milli Eğitim'in genel amaçları doğrultusunda yapılması gereken bir görev olması sebebi ile öğretmenin bu görevi, “mesleki görev” şeklinde de ifade edilmektedir. Mesleki görev; okullarda ya da özel kurumlarda yapılacak öğretmenlikten başka, her dal öğretmenin ders konularını öğretirken, konuların herhangi bir yerinde, doğru ortamı yakaladığında kültürle ilgili konuları, ulusal ve insani duygu ve düşünceleri güçlü duruma getiren konuşmalar yapmak gibi yerine getirmesi gereken görevidir.

Öğretmenlere yüklenen bu iki görev, eğitimin temel amacına yönelik açıklamaları da pekiştirici bir niteliğe sahiptir. Literatürde eğitim, sıklıkla bir kültürleme işlemi olarak ele alınmakta ve eğitim yoluyla bireylerin toplumsal değerlere uygun olarak biçimlendirilmesine vurgu yapılmaktadır. Milli Eğitim Sistemi'nin öğretmenlere yönelik olarak tanımlamış olduğu branş görevi, öğrencinin bilgi edinme ve bilgiyle

donatılmasına yönelik iken ikinci görev olarak karşımıza çıkan kültürleme ve sosyalleştirme görevi, eğitimin bahsedilen bu işlevi ile ilişkili bir görevdir.

## 2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları

### 2.5.1. Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme politikaları

Eğitim politikalarının başarıyla uygulanması, nitelikli ve yeter sayıda öğretmen istihdamı ile mümkündür. Niteliğin sağlanması öğretmen yetiştirme politikaları ile mümkünken yeterli sayıda öğretmen istihdamı ise öğretmen atama politikaları ile mümkündür (Koçak ve Kavak, 2014: 157). Bu nedenle her ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve ihtiyaca uygun bir şekilde atanması, toplumun istenilen eğitim seviyeye ulaştırılması için kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de son 150 yıldır batılılaşmanın da etkisi ile öğretmen yetiştirme daima önemli bir konu olmuş ancak gerek toplumun eğitilmesinde gerekse ihtiyaca uygun niteliklerde öğretmen yetiştirilmesinde istenilen seviyeye ulaşılamamıştır.

Türkiye’de tarihsel olarak eğitimin ilk basamağı, İslam toplumu özelliklerine uygun olarak günümüzdeki okul öncesi eğitime karşılık gelen ve çocukların 5-6 yaşlarından itibaren temel dini bilgileri öğrendiği ve ahlaki terbiyeyi aldıkları eğitimdir. Osmanlı’daki eğitim kurumlarına bakıldığı zaman, Sıbyan mektepleri adı altında en yaygın eğitim kurumlarının çocukların bu tür temel eğitimini sağlayan mektepler olduğu görülmektedir. Batı tarzı eğitim kurumlarının ortaya çıktığı döneme kadar Türk eğitim sistemi açısından en önde gelen eğitim kurumları bunlar olup, buradan alınan eğitimin ardından diğer eğitim kurumlarına geçiş yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği açısından da bu okulların ihtiyaçlarının belirleyici bir rolü söz konusudur. Ancak 1830’lu yıllardan itibaren, modern okulların açılması ile birlikte günümüzdeki anlamıyla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmaya başlamış ve buna uygun öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlanmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007: 173-174).

Öğretmenlik, pek çok ülkede 1800’lü yıllardan başlayarak bir meslek olarak vasıflandırılmaya başlanmıştır. Bu durumun en önemli sebebi, zorunlu eğitimin yaygın hale gelmesi ve bu bağlamda öğretmen gereksinimini doğurmasıdır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihi çok eskilere, Osmanlı dönemine dayanmaktadır. 1800’lü

yılların ortalarından başlayarak ilkokulların ve ortaokulların yaygınlaşması ile beraber nitelikli öğretmen ihtiyacı doğmuştur (Eğitim Bir-Sen Raporu, Tarihsiz, 5-6).

Osmanlı'da Tanzimat ile başladığı kabul edilen bu sürecin batı tarzı eğitim anlayışını da Türk toplumuna getirdiğini söylemek mümkündür. Çünkü Tanzimat'la başlayan yeni eğitim anlayışında, gerek verilen eğitimin içeriği; gerekse yetiştirilen öğretmenlerin hitap ettiği alanlar geleneksel eğitim anlayışından önemli bir farklılaşma içermektedir. Bu dönemdeki eğitime yönelik girişimler, Osmanlı'da eğitimin laikleşmesine yol açmış, bir anda olmasa da zaman içerisinde Türk toplumunda laik eğitim sisteminin kurumsal yapısının ve anlayışının yerleşik bir hale gelmesine zemin hazırlamıştır (Deringöl, 2007: 19-20).

Osmanlı tarihinde örgün eğitim çalışmaları yapan ilk öğretmen çeşitleri, sıbyan mektebinde eğitim veren muallim ve medreselerde eğitim veren müderrislerdir. Alt seviyedeki medreseler genel olarak muallim ve imamları, üst seviyedeki medreselerde müderrisleri yetiştirmektedir. Muallimlerin yardımcıları kalfa ya da halife gibi ünvanlarla anılırlar ve genel olarak medrese haricinde yetişen kişilerden seçilmişlerdir. Müderrislerin yardımcıları ise muid olarak adlandırılmaktadır ve medrese içerisinde yer alan öğrencilerin en zekilerinden seçilmektedir (Ergün, 1987: 10).

Osmanlı döneminde eğitim sistemi incelendiğinde, ülkede yaygın olarak iki eğitim kurumu olduğu görülmüştür: Bu kurumlar mahalle arasında ağırlıklı olarak din eğitimi veren "sıbyan mektepleri" ile, vakıflarca çalıştırılan ezber mantığı ile eğitim veren yükseköğretim düzeyindeki medreselerdir (Kuzu, 2014: 1). Sıbyan mektepleri, çok yaygın olarak cami yanlarında kurulan, önceden hazırlanan bir eğitim programı olmayan, en önemli amacı kur'an-ı kerimi tevhitte öğretmek olan, ayrıca yazı yazmayı ve dört işlemi öğreten kurumlardır. Öğretmenler buldukları çevredeki saygın kişilerden seçilirdi (Altın, 2009: 25).

Fatih Sultan Mehmet'in uygulattığı bir programa göre, "Eyüp ve Ayasofya" medreselerinde sıbyan mektebinde öğretmenlik yapmayı amaçlayan öğrencilere, medreselerde uygulanan genel programların haricinde farklı bir program uygulanmıştır. Programda "Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi" gibi dersler yer almış, "Fıkıh" gibi zor ve en temel ders ise programda yer almamıştır. Fakat daha sonra Fatih Sultan Mehmet'in uygulattığı bu program kaldırılmış ve geleneksel olarak sıbyan

mekteplerine öğretmen yetiştirme düzeni gelmiştir. Geleneksel düzene göre sıbyan mektebinde öğretmenlik mesleğini yapabilecek kişiler aşağıda sıralanmıştır (Demirtaş, 2007: 175):

- ✓ Cami müezzin ve imamları,
- ✓ Okuma ve yazmayı az bilen, olgun ve yaşı ilerleyen kimseler,
- ✓ Öğretmenlik mesleğini yapan bir kişinin ölmesi sonucu özellikleri uyan oğlu,
- ✓ Bazı hafız ve okuyan kadınlardır.

Öğrencilerin sübyan mekteplerine gitme yaşı 5 ile 6, bitirme yaşlarıysa 13 ile 15 civarında idi (Demirtaş, 2007: 181). Medreselerse; ilköğretim üzerine ders veren, öğrencilerin yiyip içmesini, barınmasını ve para gereksinimlerinin medrese vakıflarınca giderildiği yatılı okullardan oluşmaktaydı (Sarıkaya, 1997: 14). Bu dönemlerde de medreseler ağırlıklı olarak din eğitimi vermekteydi. Öğretmenler din bilimlerinde uzman kişilerden oluşmaktaydı. Genel olarak sübyan mekteplerinde ezber tekniği, medreselerdeyse yazı yazma ve kitap okuma teknikleri kullanılmakta, disiplin olarak mekteplerde dayak, medreselerdeyse saygı göstermeye dayalı sınıf geçme sistemi uygulanmaktaydı (Ergün, 1987: 10).

Osmanlı döneminde on dokuzuncu yüzyıla kadar öğretmenler, Fatih Sultan Mehmet döneminde gerçekleştirilen kısa süreli uygulamalar hariç, özel bir eğitim olmaksızın medreselerde yetiştirilmektedir. Fatih zamanında, “Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde Sıbyan mektebi” öğretmeni olacaklar için genel medreselerden değişik olarak bir müfredat öngörülerek “Adâb-ı Mubâhase ve Usul-i Tedris” derslerinin okutulması talep edilmiştir (Şimşek, 2014: 81). Öğretmenlik mesleği için formasyon özelliği olan bu derslerin öğretmenlik mesleğine mecburi tutulması, o dönem için önemli bir yeniliktir (Akyüz, 2007: 92-93). Fakat bu uygulama bir zaman sonra terk edilerek, 1800’lü yılların yarısına kadar Sıbyan okullarında cami hocaları tarafından öğretmenlik mesleği yapılmıştır.

Tablo 2.3.

*Osmanlılarda Eğitim Kurumları*

Örgün Eğitim Kurumları	Yaygın Eğitim Kurumları
<b>Sivil Eğitim Kurumları</b>	Camiler
Mektepler	Tekkeler
Medreseler	Kütüphaneler
<b>Askeri Eğitim Kurumları</b>	Sahaflar
Acemi Oğlanlar Ocağı	Loncalar
Yeniçeri Ocağı	Kıraathaneler
Enderun (Saray Mektebi)	Rasathaneler

**Kaynak:** Yaşayan ve Topçu, 2012: 62.

Osmanlı döneminde eğitim sisteminin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Akyüz, 2013: 59-60):

- ✓ Medreseler, Osmanlı Devleti eğitim sisteminde yaygın ve eğitimi gerçekleştirmek amacıyla türlü ve düzenli görevler yapan kurumlar durumuna gelerek, toplum içerisinde bir hayli ilgi çekmişlerdir. Medreseler Osmanlı döneminde önemli bir yere sahiptir.
- ✓ Üst düzey yöneticilerse “Enderun” olarak isimlendirilen eğitim kurumlarında yetiştirilmektedir.
- ✓ Osmanlı döneminde ilkokula ağırlık verilmemiştir.
- ✓ Osmanlı Devleti’nde yükseköğrenime yalnızca erkek öğrenciler gitmektedir.
- ✓ Osmanlı dönemi eğitim sistemleri genel olarak ezbere dayanmaktadır.
- ✓ Eğitimde, Tanzimat dönemine kadar ücret alınmamakta, bazı okullarda vakıflara bağlı olmadıkları için ücret alınmaktadır.
- ✓ Eğitimde azınlıklar özgür bırakılıp denetlenmeyerek, iktisadi ve siyasi alanda problemlere sebep olmuştur.
- ✓ Osmanlıca isminde bir yazılı dil ortaya çıkarak aydınlarla halk arasındaki fark giderek açılmıştır.
- ✓ Eğitim alanında gerçekleşen ilk yenilik askeri rüştiyelerin açılması olmuştur.

1770 yılından itibaren Osmanlı eğitiminde önce askeri eğitim sahasında bir takım yenilikçi çabalar gösterilerek bazı askeri okullar açılmıştır. 1839 yılında,

II.Mahmut döneminde “Rüşdiye” okulları olarak isimlendirilen sivil okullar açılmıştır. Rüştiyelerin açılma gereksinimini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Akyüz, 2006: 24):

- a) Eğitim kurumu olarak açılan askeri okul ve açılacak Darülfünun (üniversite) veya yüksekokullara kaliteli öğrenci sağlamak için bir kaynak meydana getirmek.
- b) Zaman içerisinde daha fazla gereksinim hissedilen kaliteli memurların yetiştirilmesi için bir kaynak oluşturmak.
- c) Zaman içerisinde gereksinim duyulan aydınları yetiştirmek.
- d) Geleneğe dayalı bir eğitim sürdüren sıbyan mektebi ve medrese eğitiminin geliştirmekte olan dünya içerisinde gereken bilgileri sağlayamaması.
- e) Sıbyan mektepleri ve medrese kurumlarının iyileştirilmesinde karşılaşılan zorluklar sebebi ile yeni bir eğitim sisteminin kurulmasının daha kolay olması.
- f) Ülkenin ilerlemesi, çağdaş seviyeye ulaşması, toplumsal mutluluk ve refahın eğitim modernleştirilip geliştirilmesine bağlı olduğu devlet tarafından anlaşılması.

1840 yılına gelindiğinde herkesin öğretmenlik mesleğini yapamayacağı, öğretmenlik mesleğinin özel bir meslek olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşüne varılarak, öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi gerektiği kararı verilmiştir. 1848 yılında öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi için okullar açılmıştır. Açılan ilk öğretmen okulu yalnızca erkek öğretmenler yetiştirmekteydi. Darülmualimin, 16 Mart 1848 tarihinde, geleneksel Osmanlı eğitim sistemindeki eğitim kurumlarından farklı bir yapıda ve Batı'daki eğitim kurumları örnek olarak açılmış bir okuldur. Osmanlılarda öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış ilk okul olması nedeniyle Türk eğitim tarihinde özel bir yeri vardır. Daha sonraları adı Darulmualimin-i Rüşdi yapılan bu okuldan sonra, 1868 yılında Sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek için açılan Darulmuallimin-i Sıbyan izlemiştir. 1870'lerde kız rüştiyeleri ve Sıbyan okullarındaki kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak için Darulmuallimat açılmıştır. Bu okulun özelliği kadın öğretmen yetiştirmesidir (Duman, 2009).



Darulmuallimat'ın yanında “Büyük Darulmuallimin” adıyla da bir okulun açıldığı, ancak bunun tam anlamıyla faaliyete geçirilmediği görülmektedir. Önceleri bazı bölümleri faaliyete geçirilmiş, daha sonra kapanmış; ancak 1891’de Darulmuallimin-i Aliye adıyla yeniden faaliyete geçmiştir. Öte yandan 1890’da öğretmen okullarının sayısı kırka ulaşarak İstanbul haricinde Amasya, Sivas, Kastamonu, Edirne, Trabzon ve Kudüs illerinde kurulmuştur (Yılmaz, 2005: 7; Duman, 2009).

Dönemin ilk öğretmen okulu olan Dar’ul Muallim, İstanbul’da Kemal Efendi tarafından kurulmuştur (Küçükahmet, 1993: 3). Bu şekilde kurulan çağdaş okullar yeni nesil öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük bir adım atılmasını sağlayarak, öğretmenin öneminin anlaşıldığını ortaya koymuştur. Öğretmen yetiştirilmesine yönelik çalışmalar geliştirilerek, İstanbul haricinde taşralarda Dârulmuallimîn’lere benzer okulların öğretmen yetiştirmesi için bazı uygulamalar yapılmıştır. 1800’lü yılların üçüncü çeyreğinde yapılan uygulama, ilköğretim seviyesinde temel eğitimin yaygınlaşmasına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Vilayetlere tayin edilen eğitim müdürlerine, gittikleri vilayet merkezlerine Dârulmuallimîn-i Sıbyan mektebi açarak, “usûl-i cedide üzere” eğitim ve öğretim yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlanmış; Sıbyan Mektepleri’ni yenileme görevi verilmiştir (Şimşek, 2014: 88).

1845’te eğitim çalışmalarını görüşmek üzere “Meclis-i Maarif-i Muvakkat” Geçici Eğitim Kurulu açılmıştır. Bu kurul eğitim sistemini ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite basamaklarına ayırmıştır. Daha sonra 1846’da kalıcı bir “Meclis-i Maraif-i Umumiye” Genel Eğitim Kurulu açılmıştır. Bu kurul ilköğretimi zorunlu hale getirerek, falakayı kaldırmıştır (Demirtaş, 2007: 177).

Tanzimat döneminin 1847 yılının Nisan ayında ilköğretim ile ilgili yayınlanan bir talimat, önemli yenileme hareketlerinin başlamasını sağlayacak bir belge özelliği taşımaktadır. Bu talimat “Nizamname” ismi ile de anılmaktadır. Fakat bu belge yayınlamasına rağmen, ulaşılması zor olan bir broşür şeklinde kaldığı ve kâfi derecede incelenerek açıklanmadığı için yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır.

Talimat 23 bentten oluşmaktadır. Talimat sıbyan mekteplerinin ders programlarını, öğretim araç ve gereçlerini, öğretim yöntemlerini, ders disiplinini, zorunlu eğitimin zamanını ve devamını, öğrenim süresi ve girilecek sınavları,

öğretmenlerini ve yardımcılarını, okul ortamlarını (erkek ve kız öğrencilerin birlikte değil kendi aralarında birlikte oturmaları gibi), öğretmenlerin gelir ve maaşları ile ilgili düzenlemeleri içermektedir (Akyüz, 1994: 1-21).

Fakat o senelerde üst düzey yöneticiler ilköğretimin geliştirilmesinin gerektiğini düşünseler de, uygulamada o dönem için çok detaylı ve güç olacağını anlayarak daha ileri gitmemişlerdir. Bu talimat sıbyan mekteplerini dört yıl, rüştiye mekteplerini iki yıl şeklinde belirleyerek toplamda altı yıl mecburi eğitim koşulunu getirmiştir. Bu talimat, eğitimin yöntemini, öğretmenlerin eğitimsel davranış ve tutumlarını, ekonomik durumlarını, eğitim kurumlarının denetlenmesini ve öğrencilerin disiplinleri gibi konularda çok önemli ve bulunduğu çağdan daha ileri seviyede hükümler içermektedir.

Batı modellerine uygun olarak oluşturulmaya çalışılan ve devlete bağlı kurumlarda çalışması için ve memur yetiştirmeyi de hedefleyen rüştiyeler için, öğretmen ihtiyacını gidermek amacı ile 1848 yılında “Dar-ül Muallimin-i Rüşti” ismi ile İstanbul’da çağdaş olarak bir öğretmen mektebi kurulmuştur. Bu kurum, öğrencilerini medreselerden karşılamakta ve öğretmenlerini de medrese öğretmenleri oluşturmaktaydı. Dört seneden oluşan okulun ilk devresi olan iki senelik bölümü sıbyan okullarına, iki senelik olan ikinci devresi ise rüştiye okullarına öğretmen yetiştirmektedir (www.academia.edu.tr, Erişim Tarihi: 25 Ekim 2015).

1860’da gereksinim gerekçesi ile bir kere olmak üzere alanları haricinde sekiz kişinin sınav ile öğretmen olarak atanması ile başlayan hatalı yöntem, Cumhuriyet dönemine kadar sürmüştür (Şimşek, 2014: 79). İlköğretim alanında yenilenmelerin uygulanması ve öğretmenlerin yeni tekniklere göre eğitim vermeleri (usul-i cedit hareketi) 1868 ile 1870 yılları itibari ile gelişme göstermiştir (Akyüz, 2006: 26).

Ahmet Cevdet Paşa, kayıtlarda Darulmuallimin mektebinin ilk müdürü olarak geçmektedir. Rüştiyelere öğretmen yetiştiren kurumun gelişip ilerlemesi çok yavaş olmuştur. 1868’de “Darulmuallimin-i Sıbyan” ismi ile ikinci bir öğretmen yetiştirme okulu kurulmuştur. Bu dönem içerisinde yayınlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”nde öğretmen okullarının açılmasından bahsedilmiştir. 1874 yılında yalnızca İstanbul’da sıbyan, rüştiye ve idadi şubelerini içerisinde barındıran bir “Darulmuallimin” açılmıştır (Aksoy, 2008: 69). 1848 yılında Darulmuallimin-i Rüşdi mektebinin açılmasından 20 yıl sonra, 1868’de mektebin ilk devresi olan iki yıllık

eğitimden sonra, ilköğretim öğrencilerine öğretmen yetiştiren ayrı bir okula dönüştürülerek “Darümuallimin-i Sıbyan” ismini almıştır. 1874 yılında öğretmen yetiştiren okula idadi bölüm eklenerek öğretmen yetiştirme, sıbyan, rüştiye ve idadi olarak üç kademe şeklinde uygulanmaya başlamıştır.

Tablo 2.4.

*Nizamnameye Göre Darümuallimin Programı*

<b>İdadi Şubeleri Programı</b>	
I.Sene	Hesap, Coğrafyayı Umumi, Kitabet, Muhtasar Tarihi Umumi, Kavaidi Osmaniye, Farişi.
II.Sene	Cebir, Hendese, Coğrafyayı Osmani, Resim, Fransızca
III.Sene	Müsellesat, Hendesei Mücesseme, Resim, Fransızca
IV.Sene	Mevalidiselase, Hendesei Resmiyye, Kozmoğrafya, Menazır ve Gölge, Resim, Fransızca, Hikmet, Kimya.
V.Sene	Mevalidiselase, Tarama ve Cerri Eskal, Menazır ve Gölge, Resim, Fransızca, Kimya.
<b>Rüştiye Şubeleri Programı</b>	
I.Sene	Arabi, Farişi, Coğrafya, Tarih, Eşya, Rik'a, Hesap, Resim
II.Sene	Hikmet, Kimya, Arabi, Farişi, Tarih, Eşya, Rik'a, Resim Cebir
III.Sene	Hikmet, Kimya, Arabi, Farişi, Coğrafya, Tarih, Eşya, Rik'a, Resim, Cebir, Hendese, Usulü Defteri.

**Kaynak:** Aksoy, 2008: 69.

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde, Darümuallimin Programı İdadi şubeleri programı ve rüştiye şubeleri programı olarak iki programdan oluşmaktadır. İdadi şube programları beş sene, rüştiye şubeleri programı ise üç seneden oluşmaktadır.

Maarif nizamnamesiyle, öğretmenlerin genel kültür düzeylerini artıran önlemlerin alınması, öğrencilerin heves ve çabalarının arttırılması için gereken konuların belirlenmesi bir hükme bağlanmıştır. Tüm okullarda, Osmanlı uyuğundan yalnızca diplomalı öğretmenlerin eğitim verebileceği belirtilmekte ve öğretmenlerin yükselmelerinde yeterlilik ve kıdem esasına dayanacağı belirtilmiştir (Ürekli, 2002: 401). Öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurulan öğretmen okulları özellik ve kalite açısından çok yeterli olmasa da, yine de, ilköğretim ve ortaöğretim açısından gelişimci bir hareket ve çağdaş bilgi ve kültür zihniyetinde olan kişilerin başarısı şeklinde değerlendirilebilmektedir.

1870 yılında kız ilköğretim okullarıyla rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirilmesi için, “Darümuallimat” okulu öğretime açılmıştır. 1882'den itibaren öğretmen yetiştiren okullar İstanbul'un haricinde de açılmaya başlamıştır (www.academia.edu.tr, Erişim Tarihi: 25 Ekim 2015). 1877 yılında “Büyük

Darümuallimin” ismi verilen ve idadi, ali bölümleri olan öğretmen okulu açılmıştır. Fakat bu okullarda; kalıcı olamama, hem açılıp kapanma hem de ders müfredatlarında gerçekleştirilen değişiklikler sebebi ile düzenli bir çalışma yapılamamıştır (Ergün, 1987: 11). 1870 yılından sonra öğretmen yetiştiren okullarda öğretim yöntemleri ve birtakım eğitim bilimleri derslerinin eklendiği, uygulama çalışmalarının da yapıldığı belirlenmiştir.

II. Abdülhamid dönemi içerisinde Dârümuallimât'ta 1878-1879 öğretim döneminde 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı ve devamında gerçekleşen Rus işgali ile Osmanlı topraklarında İstanbul'a göç gerçekleşmiştir. Bu sebeple okullarda iyi bir eğitim yapılamadığından mezun da verilememiştir (Şanal, 2009: 226). Daha sonra, İstanbul'da Darümuallimini mektebi geliştirilerek çağdaş düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. 1880 yılında idadi şube kapatılarak 3 Kasım 1891'de gerçekleştirilen yenilik ile “Darümuallimine aliye (yüksek) şubesi” eklenmiştir. Bu şube idadi ve sultaniler için öğretmen yetiştirmekteydi. Bu tarihten itibaren gerçekleştirilen iyileştirme hareketlerinden sonra ilköğretim için öğretmen yetiştirme okulu (iptidaiye şubesi), ortaöğretim için (rüşdiye şubesi), yükseköğrenim için (aliye şubesi) olarak üç ayrı bölüm olarak devam etmiştir. Aliye şubesi fen ve edebiyat bölümü olarak iki bölüme ayrılmaytken, 1895 yılında birleştirilerek tek bölüm haline getirilmişse de 1901'de yeniden iki bölüm haline getirilerek öğrenim süresi üç seneden iki seneye düşürülmüştür (Aksoy, 2008: 69-70).

1908 yılında II.Meşrutiyet'in ilanından sonra düşünce çeşitliliği bakımından çok yoğun bir döneme girilmiştir. Bu dönem, aynı anda Sultanilerin önemli birer okul olarak ön plana çıktıkları dönemdir. II.Abdülhamid'den sonra var olan okulların yaygın hale getirilmesine çaba gösterilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sahasında pek çok okul açılmıştır (Şen, 2013: 486). 1910 - 1911 ders yılında Fatih Çarşamba'daki Leyli Kız Sanayi Mektebi'nde ilk olarak yatılı darümuallimat açılmıştır. Bu okul bir sene sonra Çapa'da bulunan Derviş Paşa Konağı'na taşınmıştır. 1913 - 1914 ders yılında öğretmen adaylarına uygulama olanağı vermek için bir uygulama okulu açılmıştır. 1914 - 1915 ders yılında yayınlanan program ile İstanbul Darümuallimatı uygulama bölümü, ibtidaidarümuallimatı, ana muallim ve ana mektebi şeklinde dört bölüme ayrılmıştır (<http://www.islamansiklopedisi.info>, Erişim Tarihi: 25.10.2015). II. Meşrutiyet'te Ana

Muallime Mektebi, açılmadan önce Ana Mektebi ve çocuk parklarında genel olarak Avrupa’da bu alanda eğitim alan gayr-ı Müslim kadınlar görev yapmaktadır. Bu durumun nedeni Hristiyanların kendilerine ait anaokullarının olmasıdır. Ana Muallime Mektebi 1914-1915 eğitim döneminde açılmıştır. Mektebin açılma amacı 2 ile 6 yaş arası çocukların, sokakta olan kötü etkilerden korunması, olan Ana Mekteplerine öğretmen yetiştirmektir (Altın, 2011: 18-19). Ana Muallime Sınıfı’nın ders programında yer alan dersler; çocuk psikolojisi, doğa, hayvan, bitki bilimi, madenler ve insan yapısıyla ilgili genel bilgiler, çocuk sağlığıyla ilgili bilgiler, sağlık koruma, matematik, geometri, müzik, Osmanlı tarihi ve coğrafyası, beden eğitimi ve ders uygulamaları şeklinde sıralanabilmektedir (Akyüz, 1997: 173-175).

Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşı’ndan mağlubiyet ile ayrılmasının sonucu olarak ortaya çıkan politik ve ekonomik yıkımlar, Dârulmuallimât’ı etkileyerek 1918-1919 öğretim döneminde hazırlık ile Ana Muallime Mektepleri kapatılmıştır. Mektebin hazırlık bölümünün öğretmen yetiştirme görevi “İnasDarülfünûnu” na bırakılmıştır. Mektebin kapatılma sebebiyse yeteri kadar anaokulunun açılması ve gereksinimden çok anaokulu öğretmenin yetiştirilmesi gösterilmiştir (Şanal, 2009: 240). Tablo 2.5’te ana muallime mekteplerinde uygulanan ders programı yer almaktadır.

Tablo 2.5.

*Ana Muallime Ders Programı*

Saat/Hafta	Dersler
1	Ulûm-i Diniye
3	İlm-i Ruh
2	Fen-ni Terbiye
2	Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı
1	İmla
3	Kıraat
3	Ulûm-i Tabiiye
1	Hıfzıssıhha
2	Hesap
2	Hendese
2	Gına ve Piyano
2	Tarih-i Osmani
1	Coğrafya
1	Terbiye-i Bedeniye
6	Tatbikat
1	Resim
Toplam	33 Saat

**Kaynak:** Güler ve Öztürk, 2003: 266.

Öğretmen yetiştiren ilk kurum olarak 1848 yılında kurulan Darülmualimîn-i Rüşdi'yeden, yirmi birinci yüzyıla kadar yüzlerce öğretmenin yetiştirilmesi ve istihdam modeli uygulanmıştır. Bu modellerin bir bölümü öğretmenlerin niteliklerini üst seviyeye çıkarmak amacıyla yapılan yararlı uygulamalar olsa da, genellikle hep var olan, fakat bazı dönemlerde fazlaca artan öğretmen eksikliğini çabucak gidermek için kullanılan, mesleğin esasları ile uyum göstermeyen, çelişkili, acelece ve ara sıra ideolojik teknikler olmuştur (Özoğlu, 2010: 5).

Osmanlı döneminde eğitim kademelerine göre öğretmen yetiştiren kurumların açılış tarihlerini ve isimlerini şu şekilde sıralaması şu şekildedir (Akyüz, 1999: 139-187);

- a) 1848 yılında DarülmualiminiRüşdi; ortaöğretim öğretmen okulu,
- b) 1868 yılında DarulmualliminiSıbyan; erkek ilköğretim öğretmen okulu,
- c) 1870 yılında Darülmualimat; kız öğretmen okulu,
- d) 1891 yılında Darülmualimin Âliye; yükseköğrenim öğretmeni okulu,
- e) 1913 yılında Ana Muallim Mektebi; anaokulu öğretmen okuludur.

Osmanlı döneminde öğretmenlerin yetiştirilmesi iki temel akım halinde devam etmiştir. Bir taraftan öğretmen okullarının açılarak kalite öğretmen yetiştirme gayreti devam ederken, diğer taraftan az bir zamanda öğretmen yetiştirerek okullara tayin edilmesi için çaba gösterilmiştir. Sayı olarak çok olması sebebi ile öğretmenlerin yetiştirilme uygulamalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin yetiştirilme konusu ön plana çıkmıştır.

II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte eğitim alanında yaşanan deneyimler öğretmen yetiştirilmesinde kullanılarak taşrada açılan öğretmen okullarının modernleşmesinde etkili bir şekilde kullanılmıştır. Bu uygulamalar; okulların çalışma ve atölye yerleri, spor salonları ve bahçe, müzik, laboratuvar derslerinin müfredata eklenmesi, dergilerin çıkarılması, çocuk edebiyatının ilerletilmesi ve müzik bestelerinin yapılması, ezber yerine yeni tekniklerin oluşturularak uygulama okullarının kurulması şeklinde özetlenebilmektedir (Ata, 2006: 5). II. Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi'ne öğretmen yetiştirme bakımından fikir ve uygulama yönü ile zengin bir deneyim ve eğitim kadrosu bırakabilmiştir.

Tablo 2.6.

*İstanbul İli 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistikleri*

İstanbul	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Okul Sayısı
Resmi İbtidâiyye Mektebi	17.514	813	274
Resmi Rüşdiye Mektebi	6.514	561	34
Resmi İdadi Mektebi	4.950	1.113	11
Üniversite ve askeri okullar	8.039	1.492	21
<b>Toplam</b>	<b>37.017</b>	<b>3.979</b>	<b>340</b>

İstanbul	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Okul Sayısı
Özel İbtidâiyye Mektebi	84.292	3.094	2.087
Özel İslam Rüşdiye Mektebi	5.994	603	31
Özel İslam İdadi Mektebi	686	116	5
<b>Toplam</b>	<b>90.972</b>	<b>3.813</b>	<b>2.123</b>

**Kaynak:** Güçtekin, 2012: s. 125- 127 [verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur].

Tablo 2.6 incelendiğinde İstanbul ili içerisinde Resmi İbtidâiyye Mektebi, Resmi Rüşdiye Mektebi, Resmi İdadi Mektebi ve üniversite ile askeri okulların toplam öğrenci sayısı 37.017, öğretmen sayısı 3.813 ve toplam okul sayısı da 2.123 olarak verilmiştir. Yine İstanbul ilinde yer alan Özelİbtidâiyye Mektebi, Özel İslam Rüşdiye Mektebi, Özel İslam İdadi Mektebi öğrenci sayısı 90.972, öğretmen sayısı 3.813, okul sayısı ise 2.123 olarak verilmiştir.

Tablo 2.7.

*1907-1908 Yılında İstanbul' a Ait Okul ve Personel İstatistikleri*

İstanbul	Yatılı Okul	Gündüz Okulu	Erkek	Bayan
Erkek Okulu	16	766		
Kız Okulu	1	99		
Karma Okul	3	1.579		
Öğretmen Sayısı			7.287	433
Erkek Öğrenci Sayısı	5.072	83.478		
Kız Öğrenci Sayısı	75	39.364		
Hademe Sayısı			63	9

**Kaynak:** Güçtekin, 2012: s. 125- 127 [verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur].

Tablo 2.7’de İstanbul iline ait 1907-1908 eğitim yılında 16 erkek, 1 kız, 3’te karma olmak üzere toplamda 20 yatılı okul, 20 yatılı okul içerisinde 5.072 erkek öğrenci, 75 kız öğrenci olmak üzere toplamda 5.147 öğrenci yer almaktadır. Gündüz okulunda 766 erkek okulu, 99 kız okulu, 1.579 karma okul olmak üzere toplam 2.444 gündüz okulu, okulun içerisinde 83.478 erkek öğrenci, 39.364 kız öğrenci olmak üzere toplamda 122.842 öğrenci bulunmaktadır. Okullarda 7.287 erkek öğretmen, 433 bayan öğretmen olarak toplamda 7.720 öğretmen ile 63 erkek hademe, 9’da bayan hademe olmak üzere toplamda 72 personel yer almıştır.

Tablo 2.8.

*Taşra Vilayetlerinde Müslüman Eğitimi Veren Mekteplere Ait Eğitim İstatistikleri*

Taşra Vilayetleri	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Okul Sayısı
Resmi İbtidâiyye Mektebi	206.520	6.446	5.145
Resmi Rüşdiye Mektebi	7.539	560	160
Resmi İdadi Mektebi	9.562	1.069	70
<b>Toplam</b>	<b>223.621</b>	<b>8.075</b>	<b>5.375</b>
Taşra Vilayetleri	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	Okul Sayısı
Özel İbtidâiyye Mektebi	84.292	3.094	2.087
Özel İslam Rüşdiye Mektebi	3.020	172	16
Özel İslam İdadi Mektebi	1.536	133	5
<b>Toplam</b>	<b>88.848</b>	<b>3.399</b>	<b>2.108</b>

**Kaynak:** Güçtekin, 2012: 128 [verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur].

Tablo 2.8’deki verilere göre Taşra vilayetlerinde Müslüman eğitimi veren Resmi İbtidâiyye Mektebinde 206.520 öğrenci, 6.446 öğretmen, 5.145 okul bulunmaktadır. Resmi Rüşdiye Mektebi’nde 7.539 öğrenci, 560 öğretmen, 160 okul bulunmaktadır. Resmi İdadi Mektebi’nde 9.562 öğrenci, 1.069 öğretmen ve 70 okul yer almaktadır. Toplamda taşralarda Müslüman eğitim veren 8.075 öğretmen, 5.375 okul, 223.621 öğrenci yer almıştır. Taşra vilayetlerinde Özel İbtidâiyye Mektebi’nde 84.292 öğrenci,



3.094 öğretmen, 2.087 okul bulunmaktadır. Özel İslam Rüşdiye Mektebi'nde 3.020 öğrenci, 172 öğretmen, 16 okul, Özel İslam İdadi Mektebi'nde ise 1.536 öğrenci, 133 öğretmen, 5 okul bulunmaktadır. Toplam olarak taşra vilayetlerinde 21 okul, 305 öğretmen, 4.556 öğrenci yer almaktadır.

Tablo 2.9.

*Taşra Vilayetlerinde Müslüman Eğitimi Veren Okullara Ait Okul ve Personel İstatistikleri (1907-1908)*

Taşra Vilayetleri	Yatılı Müslüman Okul	Gündüzcü Müslüman Okulu	Erkek	Bayan
Erkek Okulu	25	3.475		
Kız Okulu	3	307		
Karma Okul		3.693		
Öğretmen Sayısı			10.574	521
Erkek Öğrenci Sayısı	2.466	237.944		
Kız Öğrenci Sayısı	4	73.908		
Hademe Sayısı			451	52

**Kaynak:** Güçtekin, 2012: 128 [verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur].

Tablo 2.9'daki veriler incelendiğinde Yatılı Müslüman Okullarının 25'i erkek okulu, 3'ü kız okulu olmak üzere toplamda 28 okul vardır. Ayrıca 3.475'i erkek, 307'si kız, 3693 karma olmak üzere toplamda 7.475 okul bulunmaktadır. Okulda 237.944 erkek öğrenci, 73.908 kız öğrenci toplamda 311.852 gündüzcü okul, 2.470 yatılı okul olmak üzere toplamda 314.322 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu okullarda 10.574 erkek, 521 bayan olmak üzere toplamda 11.095 öğretmen, 451 erkek hademe, 52 bayan hademe olmak üzere 503 hademe görev yapmaktadır.

Anadolu'da gerçekleşen yoğun savaş koşullarına rağmen; 1921'de bazı yeni Darümualliminler kurulurken, 1922 yılında öğretmen yetiştirmede yeni düzenlemelerin gerçekleşmesi ve "Mıntika Dârümualliminleri" n açılması gündemde yerini almaktadır (Ergün, 2006: 1). 1921'de ilk defa bir araya gelen "Eğitim Kongresi'nde" ilk ve orta öğretimdeki hedef ve programlar tartışılarak bir yasa tasarısı çıkarılmıştır. Bu yasa tasarısında zorunlu parasız eğitim yaygınlaştırılarak ilkokulların altı yıldan dört yıla ve

ya beş yıla düşürülmesi önerilmiştir. Bundan başka bu yasaya göre “köy bünyeli işçi mektepleri”nin açılması istenmiştir. Yerel idarelerin sorumluluğunda olan öğretmen okulları 1923 yılının Nisan ayında genel bütçe içerisinde yer almıştır (Şahin, 1995: 48).

### **2.5.2. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme politikaları**

Cumhuriyet devrinde, öğretmenlik mesleğinin gelişimi, öğretmenlerin sayısı ve kalitesi açısından gereksinimi karşılayacak şekilde yetiştirilmesi ve buna bağlı olarak öğretmen okullarının açılması amacıyla önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Özellikle Atatürk ve yeni Türk Devletinin kurucuları, halkı içerisinde bulunduğu cahillikten çıkarmak ve yeni kurum kadrolarını bilgili kişilerle doldurmak amacı ile eğitim sahasında büyük ilerlemeler kat etmişlerdir. Bilhassa nitelikli öğretmen yetiştirilmesi hususuna ayrı bir önem verilmiştir (Kavcar, 2002: 2).

Cumhuriyet’in kurulduğu 29 Ekim 1923 yılında Osmanlı Devleti’nden medreseler, sıbyan mektepleri gibi geleneklere bağlı okulların haricinde batıya uygun olarak kurulan Rüşdiye, İdadi, Sultani gibi ortaöğretim ve İptidai ilköğretim okullarıyla azınlık ve ecnebilere ait okullarda kalmıştır. Bu okullar ulusal bir hedef içermekten ziyade, birbirlerine zıt düşüncelerde olan bireyler yetiştirmektedir. Ülkede olan öğretim karmaşasını ortadan kaldırmak ve beraberliği sağlamak amacı ile 3 Mart 1924 yılında “430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu” çıkarılmıştır. Bu kanun ile ülkede yer alan bütün bilim ve eğitim kurumları Maarif Vekâleti Merkez Taşkilatı’na bağlanmıştır (Demirtaş, 2007: 181).

Cumhuriyetin kurulmasından sonra on yıllık bir zaman zarfında öğretmenlik mesleği ve öğretmen okullarıyla ilgili pek çok kanun çıkarılmıştır. Bu kanunlardan öğretmen okullarına parasal destek ve okulların güçlendirilmesine imkân sağlayanlar en önemlileridir. 07 Nisan 1924 tarihinde çıkarılan kanunla öğretmenlik, modern bir yaklaşım ile tanımlanarak kanuni statüsü belirlenmiştir. 22 Mart 1926’da “Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. maddesinde maarif hizmetlerinde asıl olan muallimlik” ifadesi ile öğretmenlik mesleğinin önceliğine vurgu yapılmıştır. Aynı kanunun 7. Maddesi, öğretmenleri yetiştiren kurumların, ilk öğretmen, köy öğretmenleri, orta öğretmen okulları ve yüksek öğretmen okulları olarak düzenlemiştir (Kuru ve Uzun, 2008: 212).

Cumhuriyet'in kurucusu olan Atatürk, Cumhuriyet'i ilan etmeden önce, 1 Mart 1923 yılında TBMM'de gerçekleştirdiği konuşmada öğretmenlik mesleğinin gerekliliğine ve bu mesleğin gelişimi için çalışmaların önemine vurgu yapmıştır. Bu tarihten bir sene sonra 13 Mart 1924'te 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" onaylanmıştır. Bu yasa ile öğretmenlik mesleği, devlet tarafından yapılması gereken görevli bir meslek durumuna getirilmiştir. Eğitim; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde üç aşamalı hale getirilmiştir. Kanunda; eğitimin değiştirilmesinden başka öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için gereken şartlar da detaylı olarak verilmiştir (Kavcar, 2002: 2).

"Orta Tedrisat Kanunu" ile Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin genellikle mesleki bilgi ve deneyimine sahip olmaması, büyük bölümünün beşik ulemalarından seçilmesi uygulamasının sonlandırılması için öğretmenliğin mesleki anlamda tarif edilmesinin yanı sıra, mesleğe belli başlı koşullar da getirilmiştir. Bu koşullarla ilgili maddeler aşağıda sıralanmıştır (Mete, 2009: 55):

- a) Ortaöğretim ve öğretmen okullarındaki öğretmenlerin, Darülfünun, Yüksek ve Orta Öğretmen Okulları ile Yüksek İhtisas Okulları mezunlarından tayin edilmesi,
- b) Öğretmenlerin tayin edildikleri eğitim kurumlarında öğretmen yardımcısı olarak uygulamalı öğrenim yapması,
- c) Öğretmen olmak için yirmi yaşını bitirmesi ve kırk beş yaşını aşmamış olması,
- d) Sınavların yöntem ve teknikleriyle diplomaların değerlendirilmesiyle ilgili yöntem ve tekniklerin bir talimatnameyle belirlenmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmen okullarının haricindeki okullardan mezun olanlardan öğretmenlik mesleğini yapmak isteyenlerse, kanunun 6.maddesi gereğince zorlu bir elemenden geçirilmekteydi. Kanuna göre öğretmen okullarının haricindeki yükseköğretim okullarından mezun olanlar kendi branşlarında öğretmenlik yapmak istiyorlarsa, Bakanlığın belirlediği bir okulda minimum bir sene staj yapmalı, bir senenin sonunda da okul öğretmenleri kurulunun onayını alarak Türkçe, pedagoji ve felsefe derslerinden oluşan sınavda başarı göstermeleri gerekiyordu

(Cicioğlu, 1984: 29-30). Burada dikkati geçen nokta, ğretmen adaylarını Türkçe sınavlarına tabi tutmaktır. Daha sonra yasada yapılan değişiklik ile OTMK'nın 6.maddesi 10.06.1930 tarih ve 1702 sayılı kanunun 4.maddesine uygun olmadığı gerekçesi ile 1 Eylül 1930 tarihinde kaldırılmıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitim ile ilgili ne çıkan en önemli nokta, eğitimin laik özelliği ve bütün halka benimsetilmesi gerekliliğine olan inançtır. Osmanlı Devleti'deki eğitimin, askeri okulların haricinde yerel yönetimle dini kurumların elinde olması ve eğitim verilen halkın toplam nüfusun yüzde onundan az olması, Cumhuriyet döneminde ağdaş bir topluma ulaşılması yolunda eğitime daha çok önem verilmesine sebep olmuştur (Aksoy, 1991: 145). Cumhuriyet dönemi içerisinde hız kazanan devlet eli ile uygulanan bir sosyal değişim projesi olan ağdaşlaşma hareketleri ve onunla ilişkili sanayileşme hareketleri, devletin ve milletin, olguculuk gibi egemen modelleri, eğitim sistemini ve sistemin üstünden yaşamın diğer alanlarını etkilemiştir (zpolat, 2013: 6).

1921 yılında TBMM'nin kontrolünde olan yerlerde 14 ilk ğretmen okulu bulunmaktaydı. Cumhuriyet'in ilanı ile bu sayı 37'ye çıkmıştır. Fakat bu okulların bazıları özellik ve işlev açısından yeterli değildi, yeterli olmayanlar kapatılarak sayı 18'e dşrlmştir. Bu dönemde ğretmen ihtiyacını gidermek için, 1913'te yürürlüğe konan “geçici ilköğretim kanununun 43.maddesine” göre “Ankara, Konya, Kastamonu ve Balıkesir” illerinde tatil dönemlerinde “ğretmen ehliyet sınavları” açılarak üç yıl geçerli olmak üzere diploma verilerek ğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. Üç yılın bitiminde ğretmen okulu sınavlarına girilerek diploma alma mecburiyeti getirilmiştir (Bilir, 2011: 233). 1923 yılında meslekle ilgili özelliklerin geliştirmesi için ğretim yöntemleri kursu açılmıştır.

Avrupa'da 13 ile 14. yüzyılda başlayan eğitim alanındaki ağdaşlaşma, Türkiye'ye Cumhuriyet dönemi ile girmiştir. Eğitim Bakanlığı'nın davet etmesi ile Türkiye'ye gelen John Dewey ve başka eğitimciler, Türk eğitim sisteminin ana esaslarının ne olması gerektiği ile ilgili rapor hazırlamışlardır. Cumhuriyet döneminin ilk senelerinde Dewey ve Khne raporlarında, köylere göre eğitim ve köy ğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili konulara yer vermiştir. Mustafa Necati Bey'in bakanlığında Türk eğitim sistemini baştan yapılandırmak amacı ile 1927-1928 ğretim

yılı içerisinde, Kayseri Zencidere’de ve Denizli’de olmak üzere, üç yıl öğretim süreli iki köy öğretmen okulu açılmıştır (Deringöl, 2007: 19-20).

Bu okullar beklenen sonuçları vermediği gerekçesi ile sırası ile 1932 ve 1933 yıllarında kapatılmıştır. 1937 yılında MEB’e bağlanan köy enstitüleri ile ilgili 11.06.1937 yılı ve 3704 sayılı köy öğretmenleri kanunu çıkarılmıştır. Köy öğretmenlerinin yetiştirilmesi için 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri kanunu onaylanarak, Türkiye’de ilköğretimin küçük köylere kadar yayılmasını sağlamak için başarılı çalışmalara imza atılmıştır. Fakat bu durum politik anlamda kötüye kullanıldığı için 1954’te köy enstitüleri kaldırılmıştır (Yılmaz, 2005: 8).

Bütün bu gelişim hareketlerine rağmen 1930 yılında eğitim alanında duraklama dönemi yaşanmıştır. Duraklamanın sebepleri arasında 1929’da ortaya çıkan “Dünya Ekonomik Bunalımı”nın Türkiye’de yansımaları ve sonrasında devrim heyecanının kaybolması, öğretmenliğin yeteri kadar önemsenmemesi bu durumun eğitimi ve dolayısı ile öğretmen yetiştirme politikalarına olumsuz etkisi gösterilebilir (Şahin, 1995: 49).

1934 yılından başlayarak, 19. yüzyılda Prusya’da uygulanan bir tekniğin Türkiye’de de denenmesi fikri ileri sürülmüştür. Bu fikir doğrultusunda askerde eğitim gören erlerin köylere döndükten sonra öğretmen olarak görevlendirilmesi uygulamasına 1936’da başlanmıştır. Bu uygulama kapsamında Eğitim Kursu olarak askerliğini bitiren 80 genç, sekiz aylık bir eğitim kursuna alınmıştır. Daha sonraki yıllarda da bu uygulama başarı ile sürdürülerek 1946 yılına kadar 8.675 öğretmen yetiştirilmiştir (Ergün, 1987: 12-13).

### **2.5.3. 1960 – 1980 arası dönemde öğretmen yetiştirme politikaları**

1961’de yürürlüğe konan “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 17.Maddesi”yle okul öncesi okullarına öğretmen yetiştirme çalışmaları belirli kurallara bağlanmıştır. 1973’te yürürlüğe konan “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43 maddesi” ile de okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır (Bilir, 2011: 234).

Cumhuriyet sonrası eğitim hayatımız açısından 1973 yılı bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu tarihte çıkarılan 1739 sayılı kanun ile milli eğitim sistemi; amaç, ilke, yapı, kuruluş ve işleyiş yönünden bir bütün olarak ele alınmış ve zorunlu eğitim de Temel Eğitim adı altında 5+3 olmak üzere 8 yıla çıkartılmıştır. Bu yasa ile yapılan bir diğer köklü değişiklik ise, hangi öğretim kademesinde olursa olsun bütün öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri gerektiğinin bir kurala bağlanmış olmasıdır (Duman, 2009; Türk Eğitim Sen, 2010: 11).

14 Haziran 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. ve 45. maddelerinde, öğretmenlik mesleğini daha sağlıklı bir hale getirmek ve öğretmenleri daha iyi yetiştirmek için aşağıdaki hükümlere yer verilmiştir (MEB, 1973, Erişim Tarihi: 25.10.2015):

- a) Madde 43: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

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

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

- b) Madde 45: Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.

Türkiye’de hizmet içi eğitimi zorunlu hale getiren kanun ve yönetmelikte 24 Haziran 1973 yılı “14574 sayı ve 1739 No’lu Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 47. maddesi örgün ve yaygın” eğitim kurumlarında ve hizmet içi yetiştirme kurs, seminer ve konferanslarında uzman ve usta öğretmenlerin de geçici olarak görevlendirilebileceği ile ilgili hüküm yer almıştır. Aynı yasanın 48. maddesi ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarıyla üst eğitim görmeleri sağlanmıştır (Altınışık, 1996: 342).

Bu dönemde öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki bir diğer önemli değişiklik ise 1974-1975 öğretim yılından itibaren daha önce var olan öğretmen okullarının Öğretmen Lisesi adı altında yeniden yapılandırılması ve iki yıl eğitim veren Eğitim Enstitüleri'nin açılmasıdır. Aynı dönemde Temel Eğitim Okulu II. Kademe'de yer alan bazı dersleri öğretecek öğretmenleri yetiştirmek üzere, Ankara'da 1975 tarihinde Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Sönmez, 2004: 4; Duman, 2009).

#### **2.5.4. 1980 sonrası dönemde öğretmen yetiştirme politikaları**

1980'li yıllarda bütün dünyada kendini hissettiren küreselleşme, eğitim politikalarının da yapısını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Bu dönemde küresel rekabetin öne çıkmasıyla birlikte yetişmiş iş gücüne duyulan ihtiyaç artmış ve eğitimin yetişmiş iş gücünün hazırlanmasındaki rolüne ilişkin bilinçlenme artmıştır. Dünya genelinde etkisini gösteren bu değişimlerin, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemini de köklü bir şekilde değişime uğrattığı görülmektedir (Bilir, 2011: 240). Türkiye'de 1982 yılına kadar öğretmenler, MEB'e bağlı okullarda yetiştirilmiş, ancak bu tarihten itibaren sistemde köklü değişikliklere gidilmiştir. 1982'de Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kaldırılarak, öğretmen yetiştirilmesi Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere bırakılmıştır (Yılmaz, 2005: 8).

Yüksek öğretim sistemini yeni baştan düzenleyen 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştirme görev ve yetkisi üniversitelere devredilmiştir. Bu değişiklikte birlikte öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir statü ve hukuki yapıya kavuşmuştur. Getirilen değişikliklere bağlı olarak öğretmen yetiştiren okullar; yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri adıyla yeni bir isim ve statü altında tekrar yapılandırılmıştır. Sistemde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılırken, öğretmenlerin istihdam görev ve sorumluluğu ise MEB'in görev alanına bırakılmıştır (Azar, 2011: 37).

Bu dönemde, yüksek öğretim sisteminin yanında temel eğitimin verildiği ilk okul ve ortaokullar ile ilgili düzenlemelerin yapıldığı da görülmektedir. Bu konuda 1983 yılında yapılan yasal bir düzenleme ile temel eğitim kurumları kavramı kaldırılarak, yerine ilköğretim kurumları kavramı getirilmiş ve ilkokullar ile ortaokullar,

ilköğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. Daha sonra 1997 yılında yapılan yasal bir düzenleme ile ilköğretim zorunlu eğitim adı altında 8 yıla çıkarılırken, ilkokul ve ortaokul ayırımına son verilmiştir (Türk Eğitim Sen, 2010: 9-10).

1980 sonrasında dünya genelinde yaşanan değişim bir bütün halinde eğitim sistemlerine de yansımış ve Türk eğitim sistemi de bu değişimden etkilenmiştir. Özellikle 1990'lardan itibaren Türk eğitim sisteminde sistemi iyileştirmeye yönelik bir çok değişikliğe gidildiği görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması konusunda gerçekleştirilen düzenlemelerle öğretmen yetiştirme ve atama sisteminde kalıcı bir yapı oluşturulmak istenmiştir. 1991 yılından itibaren getirilmiş olan yasal düzenlemelerde öne çıkan belli başlı hususları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Koçak ve Kavak, 2014: 160-165):

- ✓ Öğretmen atamalarında öğretmen yetiştiren kurumlara öncelik tanınmış, ihtiyacın karşılanamaması halinde diğer yükseköğretim kurumlarının mezunları da istihdam edilmiştir.
- ✓ Öğretmenler için bir yeterlilik kriteri olarak kabul edilen pedagojik formasyonla ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.
- ✓ 1996 yılında getirilen bir düzenleme ile Özel Eğitim Okulları'na yapılacak atamalarda görme, işitme ve zihinsel engelli öğretmenliği alanlarına öncelik verilmiştir.
- ✓ Öğretmen atamaları 2003 yılında getirilen bir düzenleme ile KPSS sistemi ile merkezi hale getirilmiştir.
- ✓ 2000 yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği için yeterlilik koşulları yeniden düzenlenmiştir.
- ✓ Fen, matematik, Türkçe gibi dersler için hangi alan mezunlarının ne şekilde öğretmenlik yapabileceği ve ne şekilde atanacağı yeni baştan düzenlenmiştir.
- ✓ İlköğretim ve ortaöğretimde okutulan dersler için hangi yüksek öğretim programlarının kaynak eğitim sağladığı yasal düzenlemelerle açıklığa kavuşturulmuş ve atamalar buna göre yeniden düzenlenmiştir.



Dünyada bilim, teknoloji, kültürel ve toplumsal anlamda yaşanan gelişme ve değişimler eğitim alanında da çağa uygun uygulamaların yapılması gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Bireylerin, öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını en sağlıklı şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu değişimlere en kısa zamanda ve etkili olarak uyum sağlaması için hayatlarının her alanında eğitim almaları gerekliliği anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik hizmet içi eğitim ile ilgili, YÖK tarafından 1994 yılında aşağıdaki görüşler bildirilmiştir (Kayabaş, 2008: 12-15):

- a) Öğretmenlere dayalı hizmet içi eğitim uygulamalarının ilk basamağında, okul ve yönetim ile ilgili problemler belirlenerek, eğitime olan ihtiyaçlar tespit edilmelidir.
- b) Öğretmenlerin yetiştirilmesinde, eğitim müfredatlarının düzenlenmesinde, kişinin yeterlilik ve yetenekleri, özgeçmişi dikkate alınmalı ve baştan belirlenen kıstaslara göre tercih edilmelidir.
- c) Programlar, öğretmenlerin psikolojik ve toplumsal gereksinimlerine ve beklentilerini karşılayacak nitelikte geliştirilmelidir.
- d) Programlar, görevin gerekliliği olan tutum farklılığını ya da yeni tutumları kazandıracak biçimde düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.
- e) Öğretmenlerin eğitimlerinden doğan yetersizlikleri belirlenerek hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde göz önünde tutulmalıdır.
- f) Öğretmenlerin yetiştirilmesinde düzenlenecek programların, kişileri hizmet içi eğitimin faydasına ve lüzumlu olduğuna inandıracak biçimde geliştirilmelidir.
- g) Hizmet içi çalışmalarda yararlanılacak materyal, kaynak ve eğitim yöntemleri, öğretmenlerin durumu ve kurumun imkânları göz önünde tutularak yapılmalıdır.
- h) Hizmet içi eğitim programları, personelin becerilerini geliştirmesine, motivasyonun yükseltilmesine ve terfi edebilmesine imkân sağlayabilmelidir.
- i) Hizmet içi eğitimin amaçları belirlenirken kuruluşun vizyon, misyon, kaynak ve gereksinimleri göz önüne alınmalıdır.
- j) Öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitimlerde yetişkin eğitimi nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- k) Öğretmen yetiştiren bütün kuruluş ve kurumlarla koordinasyon sağlanarak, onların kaynak ve olanaklarından faydalanılmalıdır.
- l) Öğretmenlerin yurtiçi yurtdışı seminer, kurs, sempozyum, toplantı gibi aktivitelere katılmaları sağlanmalıdır.
- m) Öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim programının bitiminde ölçme ve değerlendirme yapılarak elde edilen veriler değerlendirilmeli ve programın geliştirilmesinde yararlanılmalıdır.
- n) Hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesinde programa katılan personelin de düşünce ve görüşlerine başvurularak, elde edilen veriler değerlendirilmelidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde aksaklıklar, sürekli var olan bir sorun olmuştur. Bu sorunun çözümü için, 1996 yılında politika değişikliğine gidilerek 1997 yılından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kararı alınmıştır. Bu karara bağlı olarak ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerinde yetiştirilmesi öngörülmüş, pedagojik formasyon yerine geçmek üzere tezsiz yüksek lisans programları devreye sokulmuştur. Ancak bu sistemin de yeterince başarılı olmadığı ve çeşitli eleştiriler aldığı görülmektedir. Araştırmacıların tespit ettikleri sorunları aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Azar, 2011: 37-38):

- ✓ Uygulama sırasında ortaya konulan faaliyetler için gerekli olan MEB-YÖK-Fakülteler arası işbirliği ihtiyaca uygun şekilde gerçekleşmemiştir. Ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirmek için uygulamaya konulan Tezsiz Yüksek Lisans programlarının ders içerikleri ve bu derslere bağlı olarak mezunlara bilim uzmanı diploması verilmesi Türkiye’nin gerçekleri ile örtüşmemektedir.
- ✓ Bu dönemde uygulanan 3,5+1,5 yıl ve 4+1,5 yıl uygulamaları, öğretmen adaylarının alanlarından uzaklaşmasına ve boşluğa düşmesine yol açmıştır.
- ✓ Lisans programlarında yapılan değişiklikler sırasında bazı derslerin eksik kalması, öğretmen adaylarının gerektiği şekilde yetişmesini engellemiştir.
- ✓ Verilen dersler arasında aşamalı ve mantıksal ilişkiler yeterince kurulamamış, seçmeli derslerin tercihi aşamasında öğrenci talepleri göz ardı

edilerek dersleri veren öğretim üyelerinin tercihleri belirleyici olmuştur. Dolayısıyla seçmeli dersler, zorunlu derslere dönüşmüştür.

- ✓ Öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanı ve üyelerinin yeterince eğitilememiş olması da büyük bir sorun kaynağı olmuştur.
- ✓ Birçok programda kadro azlığı nedeniyle 3-4 öğretim üyesi tarafından öğrenciler mezun edilmiştir.
- ✓ Uygulamada birçok öğretim üyesinin haftada 40 saat derse girerek programların yürütüldüğü görülmektedir. Bu kadar ağır bir ders yükü altındaki öğretim üyesinin verimliliği tartışmalı bir durumdur.
- ✓ Programların uygulanması sırasında dersler yükleri dengeli bir şekilde hazırlanmamıştır. Öğretmen adaylarına genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları derslerinin yeterince verilmediği görülmektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarının performanslarını sergileyebilecekleri uygulamalı sınavlar programlarda yeterince yer almamıştır.

Bu tarihlerde başvuru alan bir diğer uygulama ise, MEB'in aldığı bir kararla 1996 yılında ayırım yapmaksızın bütün fakülte ve yüksekokul mezunlarına sınıf öğretmeni olma hakkı tanınması ve bu yönde atamalar yapmasıdır. Ancak bu uygulama, öğretmenlik mesleğinin ruhuna aykırı bir uygulama olarak oldukça eleştirilmiştir. Çünkü bu uygulama ile on binlerce kişi öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak hiçbir öğretmenlik eğitimi ve formasyonu almadan ve sınavsız olarak öğretmenlik mesleğine girmiştir (Aydın vd., 2014: 399). Sınıf öğretmeni olarak atanma ile ilgili alan dışından atama yapma uygulaması ilk olarak 1993 yılında başlamıştır. MEB, bu tarihe kadar sadece Eğitim Yüksekokulu mezunlarını (geçmiş yıllarda 2 yıllık mezunlar da atanmıştır) atarken, bu tarihten itibaren eğitim fakültelerinden mezun olanları da atamaya başlamıştır. Daha sonra ortaöğretim öğretmenliği için pedagojik formasyon uygulamasına geçilmiştir. Arkasından pedagojik formasyonun yerine sayılmak üzere tezsiz yüksek lisans uygulamasına gidilmiş ancak tartışmalar bitmemiştir. Devamında ise bütün lisans mezunlarına öğretmen olma hakkının verilmesi ile birlikte sistem daha karışık bir hale gelmiştir (Koçak ve Kavak, 2014: 165).

1990 sonrası dönemde öğretmen yetiştirme sisteminde gerçekleştirilen yapılandırma ile sınıf öğretmenliğindeki yetişmiş aday eksikliği giderilmeye çalışılmış ve buna bağlı olarak hizmet içi eğitimler verilmiştir. 1998’de uygulanan yeniden yapılanma içerisinde okul öncesi öğretmenler, üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yer alan “İlköğretim Bölümleri Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarından” yetiştirilmesi sağlanmıştır. Fakat bu programlardan yetişen yeterli sayı ve kalitede öğretim üyesinin bulunmadığı bir gerçektir. MEB ihtiyaç hissedilen okul öncesi öğretmenleri karşılamak için, sınıf öğretmenlerinden bazılarını hizmet içi eğitim uygulayarak okul öncesi kuruluşlarda görevlendirmiştir (Bilir, 2011: 234).

Türkiye’de öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim programları kısıtlı olmasına karşın yukarıda sayılan esaslar dikkate alınarak hazırlanması durumunda, mesleğe yeni teknikler, yöntemler ve teknolojilerden, bilimsel çalışma sonuçlarından faydalanma imkânı sağlayacak ve görevlerini daha etkili ve uzun süreli yapmalarını sağlayacaktır. YÖK ve MEB’in beraber çalışmalarının sonucu olarak 1997’de öğretmen yetiştirme modeli düzenlenmiştir. Düzenlenen bu modelle özel eğitim teknikleri göz önüne alınarak, ilköğretim ve ortaöğretim kuruluşlarında öğretmen olan bilim dallarında alan eğitimi uzmanı yetiştirmek üzere lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına personel göndermiştir (Ergun, Yurdatapan ve Sürmeli, 2013: 50).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de 2002 ile 2014 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada temel olarak kullanılan yöntem, tarama modelidir. Tarama modeli; herhangi bir akademik çalışmada ele alınan konunun, olayın, örneklem veya evrenin, tamamının kendi koşulları içerisinde ve herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeden betimlenmesine dayalı bir modeldir. Bu modelde, hakkında bilgi sahibi olunmak istenen olgu veya olayların gözlenmesi ve belirlenmesi amaçlanır. Bu nedenle, araştırmacı herhangi bir değişiklik yapma amacı gütmeyen ve değişiklikte bulunmaz (Karasar, 2003: 77).

Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2013) göre ise, tarama yönteminin temelinde yaşanmış ve bitmiş veya halen yaşanmakta olan durumların mevcut haliyle, yani herhangi bir değişikliğe neden olmadan betimlenmeye çalışılması bulunmaktadır. Bu nedenle, tarama modelinin uygulandığı çalışmalarda araştırmacılar, incelenen konunun kaynaklarını incelemek ve değerlendirmek yerine örneklem olarak alınan bireylerde nasıl bir dağılım gösterdiğini incelerler (Büyüköztürk, vd. 2013). Dolayısıyla, çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının tarihi incelenmiş ve son dönemde öğretmen yetiştirme politikalarına hakim olan anlayış tarama modeli yardımıyla analiz edilmiştir.

#### 3.2. Veri Toplama Yöntemleri

Çalışmada kullanılan ana veri toplama yöntemleri, literatür taraması ve doküman incelemesi yöntemleridir. Karasar’a (2007) göre literatür taraması, herhangi bir çalışmanın problem cümlesinin cevaplanması amacıyla her türlü kaynağın araştırılması, temin edilmesi, bunlardan notlar alınması, analiz ve sentezinin yapılması aşamalarını kapsayan bir yöntemdir (Karasar, 2007). Dolayısıyla, araştırmanın amaçları ve problemi

doğrultusunda kütüphaneler, elektronik kaynaklar, dergiler ve arşivler taranarak literatür taraması yapılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ise, elde edilen kaynakların araştırma yapılan konunun amaçları doğrultusunda incelenmesine dayalı bir yöntemdir. Tanım olarak doküman incelemesi yöntemi, herhangi bir konu ile ilgili olarak yazılı, görsel vb. bilgi içeren çeşitli materyallerin incelenmesi yoluyla veri toplama yöntemidir (Tuna, 2016: 42). Bu çalışmada da doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş ve elde edilen kaynaklar ve raporlar veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca, öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi amacıyla; 2002 ile 2014 yılları arasında görev yapan hükümetlerin eğitim programları taranmış, Talim ve Terbiye Kurulu Kütüphanesi ile Yayınlar Dairesi Başkanlığı Kütüphanesinde yer alan kaynaklar detaylı incelemeye tabi tutulmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun tabi olduğu ve yayımladığı yasalar, Şurâlar, kalkınma planları, yıllık programlar, bütçe görüşmeleri ve icra planlarında yer alan öğretmen yetiştirme ve atama politikaları incelenmiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi için temel olarak içerik analizi kullanılmıştır. Amaç bölümünde ifade edilen araştırma sorusu içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi en kısa tanımıyla araştırmanın problem cümlesinin cevaplanması için elde edilen her türlü bilimsel kitap, dergi, arşiv, yazılı ve görsel basın kaynakları vb. kaynakta yer alan ve çalışma ile ilgili olan bilgilerin sistematik bir biçimde incelenmesidir.

İçerik analizi yöntemi; nicel ve nitel konuları kapsamaması, her türlü kaynağın bütünsel bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması, tarihsel ve kültürel anlayışa imkân tanınması ve araştırmacıların karmaşık düşünce sistemlerine daha uygun bir özellik göstermesinden dolayı önemli avantajlara sahiptir (Böke, 2011).

Ayrıca içerik analizi; nesnellik, sistemlilik, genellik, geçerlik ve güvenilirlik ve sayısallaştırma özelliklerine sahip olmasından dolayı önemli avantajlara sahiptir. Her şeyden önce içerik analizinde araştırmacılar aynı verileri inceledikleri ve kurallar formüle edildiği sürece aynı sonuçlara ulaşmaktadırlar. Dolayısıyla nesnellik söz konusudur. İkinci özellik ise, sistemliliktir. Çünkü içerik analizinde belirli bir sıra

izlenerek belirli aşamalar takip edilmektedir. Bu nedenle bir sistemlilik söz konusudur ve bu durum tarafsızlığa katkı sağlamaktadır.

İçerik analizinin sağladığı önemli avantajlardan birisi de genelliktir. Analiz edilen bilgiler ile araştırma yapılan konu arasında teorik bağlar kurulabilmekte ve buradan genellemelere gidilebilmektedir. Ayrıca, içerik analizi yönteminin en güçlü yanlarından birisi geçerlik ve güvenilirlik oranlarının oldukça yüksek olmasıdır. Çünkü elde edilen bilgiler araştırmacının görüşleri değildir. Tüm bilgiler belirli kaynakların içeriklerinin analiz edilmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle geçerli ve güvenilir bilgiler elde edilmiştir ve diğer araştırmacılar ve okuyucular tarafından kabul edilmektedir. Ayrıca, kontrole de imkân sağlamaktadır. Son olarak, içerik analizinin sağladığı avantajlardan birisi sayısallaştırmadır. Zira içerik analizinde nitel verilerin kodlanarak sayısallaştırılması mümkündür.

Dolayısıyla bu çalışmada; içerik analizinin nesnellik, sistemlilik, genellik, geçerlik ve güvenilirlik ile sayısallaştırma özellikleri kullanılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4. BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde Türkiye’de son yıllarda uygulanan öğretmen yetiştirme ve atama politikaları incelenmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaca göre yetiştirilmesi kadar öğretmenlerin ihtiyaç duyulan kadrolara uygun bir şekilde atanması da önemli bir problemdir. Geçmiş dönem istatistiklerine dikkat edildiği zaman öğretmen sayısının öğrenci sayısına oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan çok sayıda atama ile öğretmen kadroları önemli ölçüde doldurulmuş, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı düşürülmüştür. Ancak öğretmen atama politikalarında ihtiyaca göre atamaların yapılmadığı, öğretmen ihtiyacının bölgesel dağılımındaki bozukluğun henüz ortadan kaldırılamadığı, mezun olan adaylarda aşırı bir yığılma olduğu gibi çeşitli eleştiriler yapılmaktadır.

#### **4.1. 2002-2014 Yıllarında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları**

##### **4.1.1. Toplumsal değişimin öğretmenlerin rolüne etkisi**

Bireyin bilgi ve öğrenmeye olan inancı, direkt ya da dolaylı olarak bilişsel süreçler, güdülenme, tavır, davranış, gayret ve bunun gibi hareketler ile oluşan performansı ile ilgilidir. Bütün toplumlarda eğitim sistemlerinin başarı göstermesi büyük oranda öğretmenlerin performanslarına ve yeterliliklerine bağlıdır. Öğretmenler sınıf içerisinde kendi başlarına ve bağımsız bir şekilde davranış sergileme yetkisine sahip değildirler. Okulun içinde ve dışında pek çok unsur öğretmenlerin çalışmalarını, kararlarını ve ilişkilerini etkilemektedir (Özpolat, 2013: 7). Öğretmenler, okul içi uygulamalarında; öğrencilerin gereksinim ve ilgisine, ebeveynlerin ya da okul müdürlerinin isteklerine, programa, ders kitaplarına, mevzuata ve eğitim araçlarına bağlı kalmaktadır. Bilhassa siyasi endişelerin yoğun yaşandığı ve eğitim sisteminin siyasi çekişmelerin aracı olarak kullanıldığı topluluklarda, öğretmenler, inanç, düşünce ve görüşlerini uygulamalarına yansıtmaktadırlar.



Öğretmen olarak yetiştirilecek olan öğrencilere, sağlanmak istenen yetenek, tutum ve bilgi eğitim programlarına eklenecek meslek formasyonu ders ve faaliyetleriyle sağlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen öğrencilere; eğitime giriş, genel eğitim teknikleri, özel eğitim teknikleri, program geliştirme, öğrenim ve gelişim psikolojisi, ruh sağlığı, ölçme ve değerlendirme, öğretim materyalleri, eğitim tarihi, Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, rehberlik, eğitim psikolojisi, karşılaştırmalı eğitim, sağlık ve beslenme eğitimi gibi bilim dalları meslek formasyonunun teorisini verilmektedir (Gürkan, 1987: 300).

Öğretmen, milli ve milletlerarası seviyede meydana gelen toplumsal, siyasal, iktisadi ve kültürel gelişmeleri yakından takip ederek edindiği bilgileri ders müfredatına ekleyebilen kişilerdir. 21. yüzyılda sosyal bilinci olan öğretmen, artık kişisel ve sosyal rahatlık, eğitim imkânları, çalışma imkânları, toplumsal hak, ebeveyn okul çevre ilişkileri konularında bilgi sahibidir ve yeni bilgilere açıktır (Mustan, 2002: 119). Bu öğretmenler, kendi değer yargıları ile öğrencilerin değer yargıları ile farklı olan fikirlerini birleştirebilen, durumlara değişik yönlerden bakılabilmesini sağlayan kişiler olarak önemli bir görev üstlenmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin alacağı rolünü ve birey olarak var olan hakkını ve sorumluluklarını çocuklara aktarmak zorundadır.

Öğretmenin, öğrencilerin sosyalleşerek kültürel değerleri benimsemelerinin sağlanmasındaki görevi Milli Eğitim Mevzuatı içerisinde de konu edilmiştir (Çelikkaya, 2007: 29-30).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevive kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" şeklinde belirtilen 1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) maddesinde sosyalleşme açısından "kültürüne sahip olma" ve "geliştirme" vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin özelliklerinin geliştirilmesi hakkında Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler ortak çalışmalar yürütmüşlerdir. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi, 1999'da "Çağdaş Öğretmen Profili" isimli çalışması ile çağdaş öğretmenin ne şekilde olması gerektiğine açıklık getirmiştir. Çağdaş öğretmen (İlhan, 2005: 55);

- a) Çağın eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek yirmi birinci yüzyılın bilgi teknolojisi topluluklarında öğrencilerini gelecek yüzyıla hazırlayacak yeterlilikte,
- b) Branşındaki konulara hâkim,
- c) Öğrencilerin kişilik ve yeteneklerini anlayabilecek,
- d) Ders içerisindeki aktiviteleri planlayabilen,
- e) Eğitimini vereceği konuların niteliklerine göre eğitim teknik ve yöntemlerinden faydalanabilen,
- f) Öğrencilerle iyi bir şekilde bağ kuran, öğrenci ve konuların niteliklerine göre eğitim ortamını düzenleyebilen, öğrencilerin ders uygulamalarına etkili bir şekilde katılmasını sağlayabilen,
- g) Meslek anlamında gelişimini, sorunluluk ve haklarını, mesleğiyle ilgili hüküm, yönetmelik ve tüzükleri, toplum içerisindeki yerini ve görevini bilen bireyler şeklinde ifade edilmektedir.

Ayrıca çağdaş öğretmen; toplumsal ve çevre ile ilgili boyutta toplumsal, kültürel ve sporla ilgili aktivitelerin düzenlenmesinde etkili rol üstlenmeli, okul ve başka kurumlarla koordineli çalışarak eğitim sistemindeki eksiklikleri belirleyerek çözüm sunabilmelidir.

İnsanlık tarihinde gerçekleşen değişim ve gelişimler ülkelerin ve ulusların tarihlerini, kültürlerini, sosyal değerlerini etkilemiştir. Bu etkiler yirmi birinci yüzyılda da devam ederken ek olarak yüzyılın gerekliliği olan globalleşme, bilgi teknolojileri ve toplumu, demokratikleşme gibi unsurların daha etken olduğu görülmektedir. Sosyal değişim hareketlerinin içinde bulunan tehlikeler ve fırsatlar ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Sosyal yapıyı oluşturan kurum niteliğinde olan eğitim, diğer toplumsal kuruluşlar gibi pek çok durum ve unsuru etkilerken, diğer taraftan kendisi de türlü

baskıcı öğelerin etkisi altında kalarak değişim ve gelişim göstermekte ve baştan yenileneme sürecine girmektedir. Eğitimin önemli öğelerinden biri olan öğretmenlik mesleği de, gerçekleşen bu değişimlerden etkilenmektedir (Özpolat, 2010: 150).

Tezcan, öğretmenleri sosyo kültürel değişim ve gelişimde aldıkları role göre; yerel sosyo-kültürel değişme ve ulusal sosyo-kültürel değişmede öğretmen şeklinde iki ana başlığa ayırmıştır (Sanal, 1999: 54). Yaşanan yerel ve ulusal sosyo-kültürel değişimler öğretmelerin de yaşamını etkilemekte, öğretmenler hem değişimin bir parçası olmakta hem de değişimi etkileyen bir unsur olmaktadır.

Öğretmenlerin değişim süreci içerisindeki görevlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Sanal, 1999: 54-55):

- a) Öğretmen, sosyal değişim içinde dâhil olduğu toplulukların kültür değerleriyle ters düşmemeli, değerlere hâkim olmalı, çağın gerektirdiği ölçüde değişmeye çalışmalıdır.
- b) Öğretmenlik, topluluktaki bireylerle samimi, en fazla ilişkide bulunarak hizmet veren mesleğidir. Bu sebeple öğretmenin toplumsal rollerinin arasında toplulukların kalkınması, halk sağlığı hizmeti, halkın manevi ve kültürle ilgili değerlerinin muhafaza edilmesi ve geliştirilmesi gibi hizmetlerde bulunmaktadır.

Eğitim, değişim karşısında beklenen faaliyetleri gösterebilmek için, toplulukların beklentilerine uygun teknik ve yöntemler geliştirmeli ve uygulamalıdır. Bütün topluluklarda gençlere milli değerleri, kültürel mirasları aktarmak, onlara toplulukların beklentilerini fiziksel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gerekleri aktarmak öğretmenlerin görevleri arasındadır. Toplulukların devamlılığı için minimum temel eğitim şarttır. Gelişmemiş veya az gelişmiş ülkelerde ebeveyn ve bütün toplumsal ortamların aktarıldığı kültürel değerler, normları ileriki kuşaklara aktarma görevi çağdaş topluluklarda öğretmenlere bırakılmıştır (Akyüz, 2012: 5).

#### **4.1.2. Toplumsal değişimin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarına etkisi**

İşlevsellik özelliği olan sosyal ya da global bir teşkilatlanmanın olabilmesinde, bilginin belli bir hedef ve amaca dayalı eğitim zorunluluğu, okul ve öğretmen öğelerinin var olmasını anlamlı bir duruma getirmektedir. Öğretmenler, okul unsuru içinde, bilgiyle birey arasında bir geçiş köprüsü oluşturan bir unsur özelliğindedir. Bilgi birikimlerinde yaşanan gelişmeler ve değişimler, gelişip yenilenen dünyada, ciddi bir noktada bulunan öğretmenlerin, eğitim-öğretim yaklaşımlarına, eğitim teknik ve yöntemlerine farklı bakış açısı sunarak, öğretmenlerin bilgi, yetenek ve yeterlilikleriyle alakalı yetiştirme programlarının gözden geçirilmesine sebep olmuştur (Mustan, 2002: 115-116).

21. yüzyıla gelindiğinde, öğretmen yetiştirme politikaları, sosyal hayatın içinde tamamlayıcı bir öge şeklinde görülmesi gereken bir anlayış haline gelmiştir. Diğer bir ifadeyle; öğretmen yetiştirme, akademik eğitimin yanında kişinin ve toplulukların mesleğe ve öğretmene olan yaklaşımlarından hareketle öğretmenlerin tüm hayatı boyunca devam etmektedir.

Öğretmenlik toplulukların toplum, iktisadi, kültürel ve politik kalkınmanın temel kaynağı olarak görülmektedir. Okullarda verilen eğitimin özelliği, öğretmenlerin özelliğine bağlı olduğundan topluluklar öğretmenliğe önem vermişlerdir. Eğitim sistemlerinin başarı göstermesi, bu sistemin yürütücüsü olan öğretmenlerin özellikleri ile ilişkilidir. Öğretmenler, insan gücünü kaliteli hale getirmekte eğitim sisteminin bir unsuru durumundadır. Öğretmenlik mesleğinin, öğrencilerin gelişmesini etkileyen ruhsal, fiziksel ve toplumsal unsurları düzenleyen, kaliteli iş gücünü meydana getiren, hak, ahlak ve kültür düşünceleri gelişme gösteren bireyler yetiştiren ve toplulukların kalkınma problemlerini çözen bireyler olma gibi sorunlulukları bulunmaktadır (Erdem, 2015: 18). Öğretmenlerin sorumluluklarının ve etki alanlarının çok olmasının sebebi olarak değişik çalışma alanlarına insan yetiştirmeleri gösterilebilmektedir.

Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimini bir kültür, hayat şekli ve model olarak almayan milletlerde eğitimin temelinde genellikle program ve ders kitapları bulunmaktadır. Benzer şekilde, din unsuruna dayalı devlet örgütlenmesi yaşayan topluluklarda da aynı uygulama görülebilmektedir. Eğitimin temel unsuru bazı

durumlarda öğretmen olarak belirlenmektedir. Özellikle öğretmenler üstünde siyasi sistemlerin baskısı tekniğinin kabullenildiği dönemlerde öğretmenlerin misyonerlik niteliklerinden yararlanılmaktadır (Özpolat, 2013: 7).

#### **4.1.3. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının son dönem değerlendirmesi**

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu andan başlayarak öğretmenlere büyük bir rol vermiştir. Bir yandan Cumhuriyet düşüncesinin aktarılması, diğer yandan çağdaş toplumların yapılanmasında öğretmenler önemli aktörler olmuşlardır. Öğretmen yetiştirme görevinin Cumhuriyet'in kurulduğu dönemlerden üniversitelere bırakıldığı 1982 yılına kadar olan uygulamalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğine mesleki anlamda bir kimlik kazandırmak, devamlı bulunan öğretmen gereksinimi kaliteli öğretmenler ile karşılamak adına mühim adımlar atılmaya çalışılmıştır. Fakat devamlı olarak artan öğretmen gereksinimini giderecek oranda öğretmen yetiştirilememiştir (Eğitim Bir-Sen Raporu, Tarihsiz, 8).

Geçmişten beri Türk Milli Eğitim Sistemi'nin en önemli sorunu nitelikli öğretmen yetiştirme ve bunları ihtiyaca uygun bir şekilde istihdam edebilmektir. Tarihsel süreç içerisinde sürekli varlığını sürdüren bir problem olarak bu sorun, günümüzün değişen toplum yapısı içerisinde öğretmenin rolündeki değişime bağlı olarak daha da önemli bir sorun haline gelmektedir (Aydın vd., 2008: 119). Azar (2011: 37) da değişen toplum yapısının ihtiyaçlarına dikkat çekerek, model arayışları ve sorunlara çözüm yaklaşımlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Son yıllarda denenmiş olan Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon gibi uygulamaları bu tür arayışların bir uzantısı olarak görmek mümkündür. Ancak eğitim sistemindeki köklü sorunların geçici tedbirlerle çözülemeyeceği de açıktır.

Öğretmenlik mesleğiyle alakalı karşılaşılan diğer problem ise bu mesleği tercih edenlerin görevlerine başladıktan sonra meslekten istifa etmeleridir. Bu konuda ABD'de uygulanan çalışmalar, mesleğe başlayan öğretmenlerin % 40 veya 50'sinin ilk beş sene içerisinde görevin ayrıldığını belirlemiştir. Türkiye'de de öğretmenlerin meslekleriyle alakalı seçimleri onlara duyulan önemli orandaki gereksinime rağmen öğretmenlik ile alakalı olmayan bir işle uğraşması ve ya kamu okulları yerine özel okulları seçmesi gibi durumlarla karşılaşılmaktadır. Bu kaybın önüne geçilmesi için öğretmenliğe yeni

başlayanlar için kıdemli olan öğretmenlerin destek ve rehberliğinde deneyimi olmayan öğretmenlerin gelişmesinin sağlanamaması da önemli etkisi olmaktadır (Mustan, 2002: 121-122).

Öğretmen özelliklerinin artırılması için öğretmenlerde var olması gereken genel ve özel alan yeterlikleri önemlidir. Bir mesleği yerine getirmek için özel bir bilgiye sahip olmak yeterlik anlamına gelmektedir. Öğretmenlik mesleğinin daha etkin ve verimli olması için var olması gereken bilgi, yetenek ve davranışların bütünü öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini meydana getirmektedir (Ergun ve diğer, 2013: 51). Öğretmenlerde bu niteliklerin noksan ve ya yetersiz olması halinde meslek verimli ve etken olmayacaktır. Bu olumsuz durumun meydana gelmesini sağlayacak bir diğer faktör de, öğretmenlerin kendilerinde olan bireysel yeterliklerine olan inanışlarıdır (Aşkın ve Demirel, 2012: 179). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini MEB 2006'da 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde öğretmenlik mesleği geliştirme ve uygulanma süreci başlığı altında yayınlamıştır (MEB, 2006: 1504).

Eğitim tarihi içerisinde öğretmen gereksinimi ile ilgili planlama yapılmamıştır. Öğretmen eğitim ve niteliği ile ilgili olarak önemli ıslah çalışmaları yapılsa da, hangi koşullarda öğretmen olunabileceğine dair standartlar oluşturulmamıştır. Öğretmen atamalarında yaşanan çelişkili uygulamalar, öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkilemiştir (Özoğlu, 2010: 4).

Öğretmenleri daha çok profesyonelleştirmek adına Türkiye ve pek çok ülkede önemli yenilikler yapılmıştır. Genellikle öğretmen eğitimi veren üniversitelerle devletin arasındaki rol değişmiştir. İlk uygulamalarda üniversite, devletin belirlediği genel kurallar çerçevesinde programlarını planlamakta; devletse bu programları tasdik etmekte, programlardan mezun olan adaylara diploma veya sertifika almaktaydı. Artık devlet sürece daha çok müdahil olmakta ve eğitim programını meydana getiren özgül görevler, zaman ögelerini ve bağlarını detaylı bir biçimde belirlemektedir (Eğitim Bir-Sen Raporu, Tarihsiz, 8-9).

23 Mayıs 1989 yılında 89.22.876 sayılı karar ile 1981'de Eğitim Enstitüsünden Eğitim Yüksekokuluna çevrilen iki senelik okullar dört seneliğe dönüştürülerek eğitim fakülteleriyle benzer statüye sahip olmuştur. 1992'de verilen bir karar ile bu okulların bir kısmı sınıf öğretmenliği bölümüne çevrilerek eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Bu

uygulama planlı bir biçimde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri bir süre mezun verememiştir. Bu durum ciddi anlamda sınıf öğretmeni açığı oluşmasına sebep olmuştur (Özoğlu, 2010: 7). Oluşan öğretmen açığı için geçici çözümler üreten dönemde MEB, YÖK'ten üniversitelerde minimum 26 hafta olacak şekilde 21 kredilik pedagojik formasyon kursu açılması isteğinde bulunmuştur. Eğitim fakülteleri farklı olmasına rağmen birçok öğrenci bu kurslara katılarak sınıf öğretmeni olmuştur. O dönemlerde pedagojik formasyon kursları üniversitelerde belirli standartların sınırları içerisinde yürütülmediği, eğitim fakültelerinin bazılarının 26 haftadan daha az sürdüğü, yoğunlaştırılmış formasyon kurslarının uygulandığı ve gereksinimden çok mezun verildiği belirlenmiştir (Gündoğdu, 2011: 228).

Bu uygulamalardan sonra en kapsamlı uygulama 1997'de Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Dünya Bankası'nın sağladığı krediyle Milli Eğitimi Geliştirme Projesi olarak devam ettirilen "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında MEB ve YÖK beraber çalışarak var olan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programında yenilik yapmışlardır. Bu yeniliğin gerekçesi olarak Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevlerinden uzaklaşarak çoğunluklar "bilim ve temel araştırma yapma" konusunda yoğunlaştıklarını ve dolayısı ile ülkenin öğretmen gereksinimlerini nitelik ve nicelik bakımından karşılayamayacaklarını göstermiştir. Gerçekleştirilen düzenlemelerin belli başlı maddeleri aşağıda sıralanmıştır (Özoğlu, 2010: 8):

- a) Alan öğretim tekniklerini içeren bazı kitaplar hazırlanarak Eğitim Fakültelerine gönderilmiştir.
- b) Eğitim fakülteleriyle uygulama okulları arasında işbirliğinin sağlanarak süreklilik kazanması amacı ile MEB'le bir anlaşma imzaya alınmıştır.
- c) Fakültelerde var olan eğitmen sayısı ve teknoloji ile ilgili materyalleri ıslah etmek için, yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilerek fakültelerin donanım ihtiyacı karşılanmıştır.
- d) Fakültelerin sürdürdüğü öğretmen yetiştirme programlarının denetimi, devamlılığı ve güncel olmasını sağlamak ve ilişkili kurumların arasında bilgi ve haberleşme akışını sağlamak amacı ile "Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi" kurulmuştur.

- e) Formasyon programlarında değişiklik yapılarak, derslerin sayısı ve kredi miktarında artırma yapılarak, pratik yoğunlaştırılmıştır.
- f) Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
- g) Ortaöğretim alan öğretmenliği “Tezsiz Yüksek Lisans” seviyesine çekilmiştir.

Bu düzenlemelerden en öne çıkanı ortaöğretim alan öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans seviyesine çevrilerek beş yıla çıkarılmasıdır. Bu düzenleme ile öğrencilerin ilk yedi yarı dönemde ilgili alan fakültelerinde ders alması, son üç yarıyı kendi fakültelerinde formasyon dersi almaları ile eğitimlerine devam etmeleri karara bağlanmıştır. 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemede ALES ve okulu bitirme notu dikkate alınarak Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerini bitiren öğrencilere üç yarıyı devam edecek tezsiz yüksek lisans hakkı tanınarak öğretmen olma imkânı tanınmıştır. Eğitim Fakültelerinde 1997 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerden sonra yaşanan aksaklıkların düzeltilmesi için, 2006 yılında yeni düzenlemeler yapılarak son üç yıl alınan formasyon dersleri senelere dağıtılmıştır (Gündoğdu, 2011: 228).

YÖK Genel Kurulu 27 Ağustos 2009 yılında Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencisi olanlara, lisans eğitimlerini alırken pedagojik formasyon programı alma imkanı verilmiştir. Bu karar ile Fen Edebiyat ve İlahiyat fakülteleri, öğretmen yetiştirmekte diğer fakültelele alternatif duruma getirilmiştir. Bu şekilde beş senede edinilen fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi branş öğretmenlik yeterlilikleri 21 kredilik formasyon eğitimine indirgenmiştir (Bilir, 2011: 241). Bu uygulama yalnızca Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversite’lerinde yer alan Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde talep eden öğrencilere dört senelik lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul görmüştür. Düzenlemelerin yalnızca bu üniversitelere uygulanması diğer üniversitelerde tepkilere sebep olmuştur (Özoğlu, 2010: 10).

Eylül 2009’da tezsiz yüksek lisans uygulaması (4+1=5 yıl) kaldırılarak lisans eğitimi esnasında pedagojik formasyon sertifikası uygulaması getirilmiştir. Yükseköğretim Genel Kurulu 17.11.2009 tarih ve 037600 kararı ile sertifika programının kredisini 26 olarak belirlemiştir (Erdem, 2015: 27). Daha sonra 21 Ocak 2010’da formasyon programına katılma hakkı bazı kıstaslarla belirlenerek tezsiz yüksek lisans uygulaması tamamen kaldırılmıştır. Bunun yerine iki yarıyılık pedagojik



formasyon eğitimi uygulanmasına karar verilmiştir (Gündoğdu, 2011: 228). Kısaca, öğretmen atamaları ve yetiştirme politikalarında bir istikrar sağlamayarak sürekli değişikliğe gidilmiştir.

Yükseköğretim Genel Kurulu 5 Nisan 2012’de yaptığı toplantıda aldığı karar ile, Fen Edebiyat Fakültesi’nden mezun olanların pedagojik formasyon programları sonlandırılmıştır. Bu kararla Ortaöğretim Alan Öğretmenlikleri Tezsiz Yüksek Lisans Programı’nın Pedagojik Formasyon Sertifika Programı iki yılını doldurmadan sonlandırılmıştır. 2012-2013 eğitim döneminde Fen Edebiyat Fakültesini kazanan gençler öğretmenlik yapamayacaklardır. Ancak bu öğretim yılından önce fakülteden mezun olanlar Pedagojik Formasyon Programı’yla öğretmenlik yapabileceklerdir. Bu konu hakkındaki en son gelişme 18 Nisan 2013’te YÖK’ün yaptığı basın açıklamasında, MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun öğretmenlerin atamalarına temel oluşturan alanlara bağlı 80 nolu kararı ile programlara özgü olarak, farklı üniversiteleri bitiren mezunlar için sonrasında pedagojik formasyon sertifika programı alabilmelerine karar verilmiştir (Azar, 2011: 38; Kartal, 2011: 52-53; Erdem, 2015: 27).

Yapılan ikinci öğretim uygulaması, sayıca yeterli olmayan öğretim personellerine fazlaca ders yükü getirerek, kendilerinin alanları ile ilgili gelişmelerine ve bilimsel çalışmalarını yürütmelerine engel olduğu gerekçesi ile eleştirilmiştir. İhtiyaçtan daha fazla öğretmen yetiştirildiği gerekçesi ile YÖK’ün verdiği bir kararla, 2012-2013 öğretim döneminden başlayarak okul öncesi öğretmenliği gibi bazı gereksinim duyulan alanların dışında ikinci öğretim programları kaldırılmıştır (Eğitim Bir-Sen Raporu, Tarihsiz, 26).

Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda senelerden beri devam eden büyük sorunlar mevcuttur. Öğretmen yetiştirme hakkında modern gelişmeler ve yönelimler ayrıca temel gereksinimler, bu programların baştan yenilenmesinin gerekliliğini göstermektedir (Meriç ve Tezcan, 2005: 125). Eğitim alanında ve öğretmen yetiştirme alanlarında yapılan değişiklikler acele ile yapılan politika değişiklikleri olduğu için öğretmenlik mesleğinin mensuplarının değişikliklerin planlanmasına ve katılımına kâfi süre verilmemiştir. MEB’in bünyesinde yapılan değişikliklerle ilgili değerlendirme çalışmaları yapılmakta fakat çalışmalar yeterli olmamakta ve uygulanan politikaların eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4.1.

*Mesleki Gelişim İhtiyacı Duyulan Konuların Tercih Edilme Sırası*

<b>Mesleki Gelişim İhtiyacı Duyulan Konuların Tercih Edilme Sırası</b>			
<b>Sıra No</b>	<b>Konular</b>	<b>Toplam</b>	<b>Yüzde Oran</b>
1.	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme; öğretim teknolojisi ile ilgilikavramlar, öğretim teknolojisi ve iletişim, öğretim programının analizi,öğretimhedefleri ve ölçme aracı, öğretimi düzenleme, materyal geliştirme ilkeleri, öğretimmateryali seçme ve tasarlama, öğretim materyalini etkin kullanma,eğitimde teknoloji kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanımı, eğitim teknolojisive uzaktan eğitim	2.275	16,50824
2.	Rehberlik ve Psikolojik Danışma; (RPD) hizmetlerinin tanımı, amaçları ve ilkeleri, rpd'nin ortaya çıkış nedenleri ve diğer alanlarla ilişkisi, rpd hizmetlerinin eğitimdeki önemi ve öğrenci kişilik hizmetleri, rpd'da hizmet alanları, rpd'nintürleri, rehberlik modelleri, rpd'da kullanılan yöntem ve teknikler, okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi, rpd hizmetleri ve özel eğitim, rpd hizmetlerinin tarihsel gelişimi, yeni gelişmeler ve araştırmalar, sınav kaygısı başatme yolları	2.171	15,75357
3.	Sınıf Yönetimi; sınıfta ilk ders, öğrenciyi tanımanın önemi, sınıf içi davranışlar,öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler, sınıfta ödül ve cezanın yeri ve önemi, derste süre kullanımı, olumlu öğrenme ortamı oluşturma, sınıfta iletişim ve ilişkiler, sınıf düzeni	2.046	14,84653
4.	Özel Öğretim Yöntemleri; temel kavramlar, öğretim kuramları ve modelleri,öğretim stratejileri, strateji, yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler,eğitimde yaratıcı drama, yöntem ve tekniklerin avantajları ve sınırlılıkları, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama ilkeleri, kaynaştırma eğitimi	1.946	14,12089
5.	Gelişim Psikolojisi; gelişimle ilgili temel kavramlar ve ilkeler, gelişimi etkileyen faktörler, gelişim kuramları, gelişim dönemleri ve gelişim görevleri, gelişim alanları(bedensel gelişim, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, ahlak gelişimi, dil gelişimi),gelişimde kritik dönemler ve bireysel farklılıklar, gelişim psikolojisi alanındaki son gelişmeler ve araştırmalar	1.641	11,9077
6.	Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları; öğrenme ve öğretme ile ilgili temel kavramlar, öğretim yaklaşımları(sunuş, buluş, inceleme, araştırma vb.), üst düzeyöğrenmeler (yaratıcı, eleştirel), öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim modelleri(beyin temelli, çoklu zeka, tam öğrenme yapısalılık, klasik yapılandırmacı, aktiföğrenme vb.), öğrenme stilleri	1.362	9,883172
7.	Ölçme ve Değerlendirme; ölçme çeşitleri, ölçek türleri, ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları, ölçme sonuçlarıüzerinde istatistiksel işlemler, ölçmede hata ve hata türleri, değerlendirme çeşitleri, ölçme aracı geliştirme basamak ve ilkeleri, basit ölçme aracı hazırlama ve hazırladığı aracı değerlendirme	1.266	9,186561
8.	Program Geliştirme ve Öğretim; eğitim, öğretim programı kavramları, program geliştirmenin temelleri, program geliştirme modelleri, eğitim programının öğeleri,program geliştirme yaklaşımları, eğitim- öğretim planları, plan hazırlama	1.074	7,793339

**Kaynak:** MEB, 2014: 14.

Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili MEB'in hizmet içi eğitim gereksinimi belirlemeye yönelik online yaptığı anket, Nisan-Haziran 2014 aylarında bütün illerden katılan 5.562 personelin hizmet içi eğitim kapsamında 46.572 tercihi alınarak Mesleki Gelişim İhtiyacı Duyulan Konuların Tercih Edilme Sırası'na Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

2013 yılında göreve yeni başlayan öğretmenlere “uyum eğitimi” ve okul öncesi, sınıf, ortaokul branş ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik “mesleki gelişim eğitimleri” video konferans yöntemi ile merkezi olarak planlanarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.2.

*Uzaktan Eğitim Yaklaşımı İle Mesleki Gelişim Programına Katılan Öğretmenlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Faaliyet Adı	Tarihi	Hedeflenen Öğretmen Sayısı
Mesleki Gelişim Eğitimi (Uzaktan Eğitim)	17-21 Haziran 2013 24-28 Haziran 2013	40.504 Okul Öncesi 218.305 Sınıf ve 200.947 Ortaokul Branş Öğretmenleri olmak üzere TOPLAM: 459.756 Öğretmen
Mesleki Gelişim Eğitimi (Uzaktan Eğitim)	09-12 Eylül 2013 02-06 Eylül 2013	40.504 okul öncesi, 218.305 sınıf ve 200.947 ortaokul branş öğretmenleri olmak üzere TOPLAM: 459.756 öğretmen
FATİH Projesi kapsamında(uzaktan eğitim yoluya) bilişim teknolojileri araçlarının ortaöğrenim düzeyinde öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanma semineri	04-06 Eylül 2013	254.895 ortaöğretmen öğretmeni
Mesleğe ilk atanan öğretmenlere uzaktan eğitim yaklaşımı ile uyum eğitimi	Eylül 2013	40.000 öğretmen

**Kaynak:** MEB, 2014: 11.

Tablo 4.2'de MEB'in uzaktan eğitim yaklaşımıyla okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim ve uyum eğitimlerine katılan öğretmenlerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.

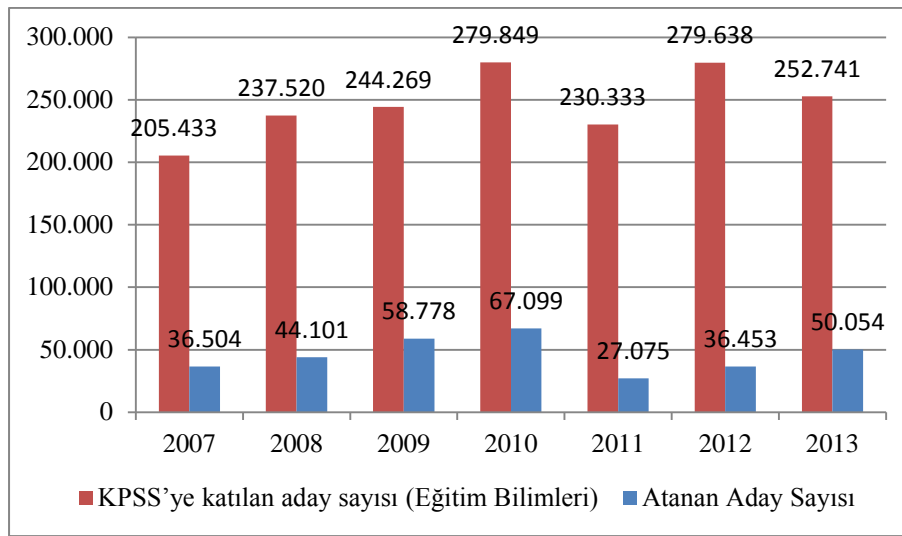
Şu anki durum itibarıyla Türkiye’de öğretmen atamaları Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’nin hazırladığı ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla bilinen çoktan seçmeli sınav yoluyla yapılmaktadır. Bu sınavın 2013 yılına kadar olan uygulaması üç grup soruya dayalı olarak yapılmıştır. Eğitim Bilimleri, Genel Kültür ve Genel Yetenek olmak üzere üç ara sınavdan oluşan KPSS uygulamasında YÖK’ün 10 Aralık 2012 tarihli duyurusuyla 2013 yılından itibaren geçerli olmak üzere değişiklik yapılmış ve alan bilgisi konusunda sınav genişletilmiştir. Yeni uygulamada Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) alanlarında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’nin (ÖABT) yapılmasına karar verilerek ilk olarak 14 Temmuz 2013 tarihinde yapılan KPSS’de bu sistem uygulanmıştır (Aydın vd., 2014: 401).

Tablo 4.3.

*KPSS Sonuçlarına Göre Öğretmen İstihdamı*

Sınav Yılı	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
KPSS’ye katılan aday sayısı (Eğitim Bilimleri)	205.433	237.520	244.269	279.849	230.333	279.638	252.741
Atanan Aday Sayısı	36.504	44.101	58.778	67.099	27.075	36.453	50.054
Atanan Aday Sayısının Katılan Aday Sayısına Oranı (%)	0,18	0,19	0,24	0,24	0,12	0,13	0,20

**Kaynak:** Aydın vd., 2014: 403.



Şekil 4.1. KPSS sonuçlarına göre öğretmen istihdamı (Aydın vd., 2014: 403).

Yukarıda tablo ve şekil yardımıyla KPSS sonuçlarına dayalı olarak yapılan öğretmen atama istatistikleri verilmiştir. İstatistiklerin ilk söylediği şey, mevcut öğretmen adaylarının son yıllarda % 20'nin bile atanmadığıdır. Bu da KPSS'ye giren öğretmen adaylarının bir yılda yapılan alımın ancak beş katı kadar bir istihdam yaratıldığı zaman ancak atanabileceği anlamına gelmektedir. Çünkü her yıl üniversiteler yeni mezunlar vermekte ve girdiği sınava bağlı olarak atanamayan öğretmen atanabilmek için yeniden sınav yarışına girmek zorunda kalmakta, atanabilse bile mevcut kadrolar dolacağı için atanamayan % 80'den fazla öğretmen adayının bir sonraki atamayı beklemesini gerektirmektedir.

Öte yandan yıllık öğretmen istihdam oranlarına bakıldığı zaman sınava giren öğretmen adaylarının istihdam edilme oranları yıldan yıla değişmekte, bazı yıllar bu oran çok daha aşağılara inmektedir. İncelemenin yapıldığı 7 yılın toplamında 1.729 binden fazla öğretmen adayının KPSS'ye girdiği buna karşın ancak 320 bin öğretmen adayının atanabildiği görülmektedir. Bu rakamlara göre yedi yılın atama ortalaması ise % 19'dur. Şu durumda üniversiteler önümüzdeki yıllarda hiç mezun vermeyecek olsa bile 1 milyon 409 bin atanmayı bekleyen öğretmen adayı vardır. Sadece bu birikmiş öğretmen adayı stokunun mevcut atama performansı ile eritilmesi bile 30 yıllık bir atama dönemini alacaktır. Çünkü yedi yılın öğretmen atama performansına bakıldığı zaman toplam atanan öğretmen sayısının 7'ye bölünmesi ile elde edilen yıllık ortalama

rakam 45 bin civarındır. Her yıl bu şekilde atama yapıldığı takdirde geriye kalan 1 milyon 409 bin öğretmen adayının istihdam edilebilmesi ancak 30,8 yılda mümkündür.

Öğretmen atamaları ile ilgili bir diğer önemli problem ise branşlar bazında atama dağılımlarıdır. Bazı branşlarda neredeyse hiç atama yapılmazken son yıllarda revaçta olan bazı branşlarda ise atama yapılacak öğretmen bulunmamaktadır. Hatta son yılların gözde branşı olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşında 2010 yılında 12,955 puanla atama yapıldığı görülmektedir. Buna karşın bir branşın atama puanı 85-90 puan aralığında seyretmektedir (Aydın vd., 2014: 405-406).

Yazarların verdiği bu istatistiki bilgiler Türkiye’de yetiştirilen öğretmen branşları ile atanan öğretmen branşları arasında önemli açıklar olduğunu göstermektedir. Bazı branşlarda çok fazla mezun verildiği için aday sayısının çokluğundan dolayı atama puanları 90’ı geçmekte, bazı bölümlerde ise yetiştirilen öğretmen sayısının çok üzerinde istihdam yapıldığı için atama puanları bu kadar aşağılara düşebilmektedir. Oysa ki KPSS sisteminde 12,955 puan neredeyse hiçbir soruya doğru cevap verememiş olmak anlamına gelmektedir. Bu durum bir yandan neredeyse bütün sorulara doğru cevap verebilen öğretmenin kendine uygun kadro olmadığı için atanmadığını, ancak diğer taraftan hiçbir soruyu doğru cevaplama kapasitesi olmayan bir adayın da sırf kadronun boş kalmaması için atandığını göstermektedir. Bu durum çok açık bir şekilde öğretmen atamasında bir alt ve üst sınır olmaksızın atama yapıldığını, öğretmen adayının niteliğinden çok kadro sayısının ülkedeki öğretmen mevcudunu biçimlendirdiğini göstermektedir.

Bu koşullarda atama yapılan bir sistemde kaliteli bir eğitim beklemek mümkün değildir. Çünkü rakamlar açık bir şekilde ortalama bir öğretmen adayının atanabilmesi için beş yıllık bir sınav maratonundan başarılı olması gerektiğini göstermektedir. Atanabilmek için beş yıl üst üste sınava giren bir öğrencinin psikolojisinin ne kadar sağlam kalacağı, öğretmenlik mesleğinin kutsallığı ve önemine bu koşullarda ne kadar değer vereceği şüphelidir. Öte yandan hiçbir vasfı olmadığı halde sadece diploması olduğu ve atama puanı yeterli olduğu için atanabilen öğretmenlerin, öğrencilere ne gibi bilgi ya da sosyal değerleri aktarabileceği de şüphelidir.

Modern bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisi ile sosyal kuruluşların yapı ve işlevlerindeki değişimlerle aynı yönlü olarak eğitim kurumlarında da değişimler

yaşanmakta ve bu durumun sonucu olarak var olan modeller geçersiz duruma gelmektedir. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme alanlarında gerçekleştirilen yöntem ve teknikler, öğretmenlerin görev ve çalışmalarına, öğrencilerin özelliklerine ve teknolojik gelişmelere uygun değildir.

## **4.2. Öğretmen Yetiştirme Programları ve Atama Politikaları Hakkındaki Görüşler**

Çalışmanın buraya kadar olan kısımlarında, tarihsel süreç içerisinde Osmanlı'nın son döneminde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve atama politikaları incelenmiştir. Bu alt başlıkta ise Türkiye'de uygulanan öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının genel bir değerlendirmesini yapabilmek adına, bu konuda yapılmış çeşitli bilimsel çalışmaların tespitlerine yer verilmiştir. Bu tespitlerden bir kısmı öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmış olan tespitlerdir.

### **4.2.1. Öğretmen yetiştirme politikaları hakkındaki görüşler**

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunu, Tanzimat'tan günümüze değin eğitim sisteminin en önemli problemlerinden birisi olmasına karşın bu konudaki bilimsel çalışmaların yeterince yapılmadığını söylemek mümkündür. Bunun yanında bu alandaki ilk tezin çok geç bir tarih olarak kabul edilebilecek olan 1961 tarihinde yazıldığı görülmektedir. Bu konudaki bir diğer önemlik eksiklik ise çalışmaların belirli alanlarda ya da konularda kümelenme göstermesi, Türkiye'deki her üniversite tarafından dengeli bir şekilde değil de sınırlı sayıdaki üniversite ya da yönlendirici akademisyenin etkisiyle hazırlanmış olmasıdır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan tezlere bakıldığı zaman köy enstitüsü ile yapılan tezlerin diğer tezlerin tamamına yakın olduğu, eğitimin alana yönelik boyutlarının yeterince incelenmediği, Orta Anadolu'daki bazı üniversitelerin dışında bu meselenin gerektiği şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Yapılan birçok çalışmanın, Türk eğitim tarihinin duayen isimlerinden Profesör Doktor Yahya Akyüz ve sınırlı sayıda akademisyenin gözetiminde hazırlanmış olması da bir başka dikkat çekici husustur (Şahin vd. 2013a: 502-504).

Söz konusu bu durum, sorunun kaynaklarını tespit anlamında yeterli bir bilimsel gayretin ortaya konmadığına işaret etmektedir. Ayrıca çalışmaların önemli bir kısmının köy enstitüleri, öğretmen okulları gibi kurumlara odaklanmış olması da problemin

kurumsal boyutta ele alındığına işaret etmekte, öğretmenlik alanının özünün ikinci planda kaldığına işaret etmektedir. Öğretmenlik branşları, öğretmenlik eğitiminin içeriği ve bu içeriğe ilişkin sorunlar, uygulama ve mesleki bilgi ile alan bilgisinin nasıl dengelenebileceği gibi sorunlar esasında üzerinde en çok durulması gereken konulardır.

Sınıf öğretmenliği, çocukların eğitim hayatında gerçek anlamda eğitim öğretim faaliyetlerine başladıkları ilk dönemi kapsayan bir öğretmenlik olduğu için oldukça önemlidir. Çocuklara bu dönemde verilen temel bilgiler ve temel eğitim, onların daha sonraki eğitim öğretim hayatının da ilkesel açıdan temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden bu dönemde öğrencilere verilen meslek bilgisi ve alan bilgisi eğitimi, onların eğitimden ne anlaşılması gerektiğine ilişkin ilk kavrayışlarını da oluşturmaktadır. Bu nedenle, çocuklara bu dönemde verilen meslek ve alan bilgisi dersleriyle genel kültür bilgisini sağlayan dersler, onların eğitim ve öğretiminde geliştirici bir role sahip olmalı, etki bırakıcı bir nitelikte olmalıdır. Sınıf öğretmenliğinin çocukların eğitim hayatındaki bu rolü nedeniyle onlara bu temel bilgi ve değerleri aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirildiği öğretim programlarının da aynı niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları hayata geçirilirken, ders müfredatında alan bilgisi ile meslek bilgisi dengesinin her zaman gerektiği şekilde kurulamadığı görülmektedir. Ancak bir öğretmenin öğretmenlik davranışını öğretmenlik meslek bilgisi ile kazandığı gözden uzak tutulmamalıdır. Bir öğretmen alan bilgisi konusunda ne kadar yeterli olursa olsun öğretmenlik meslek bilgisi ve davranışları konusunda yeterli değilse sahip olduğu alan bilgisinin öğrenciye aktarılmasında daima problem yaşanacaktır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerdeki alan bilgisinden ziyade davranışlara dikkat ettiği göz önüne alındığında eğitim müfredatı içerisinde öğretmenlere meslek bilgisi edindirmenin çok önemli bir konu olduğu anlaşılır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin bir öğrencinin en temel eğitim gereksinimlerini karşılayan ve eğitim hayatına temel bakış açısını oluşturmasını sağlayan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde bu sorunun ilköğretim boyutundaki önemi daha da artmaktadır (Aydın vd., 2008: 138-139).

Öğretmen adayları, aldıkları eğitim programlarını genellikle yetersiz bulmaktadırlar. Bunun yanında öğretmen adayı öğrencilere göre bazı dersleri gereksiz yere alırken bazı önemli dersleri de yeterince almamaktadırlar. Öğretmen adayları



özellikle alan bilgisi ve meslek dersleri konusunda bu durumdan şikayetçidirler (Şahin ve Kartal, 2013: 18-184). Şahin vd. (2013: 106-111)'nin sınıf öğretmenleri yetiştiren okullarda uygulanan müfredatın öğretmen adayı öğrenciler tarafından nasıl algılandığını inceleyen çalışmasına göre müfredatta yer alan derslerin etki seviyeleri birbirinden farklı düzeylerde. Aday öğrencilerin aldıkları ders müfredatı ile ilgili genel değerlendirmesi şu şekildedir:

- ✓ Meslek bilgisi dersleri içerisinde öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri, öğrencilere göre etkili en yüksek derslerdir. Öğretmen adayları, meslek dersleri içerisinde özellikle uygulamaya yönelik dersleri daha çok önemsemektedir. Özel eğitim, eğitim psikolojisi ve rehberlik gibi dersler ise öğretmen adaylarının önem verdiği diğer meslek dersleri olarak öne çıkmaktadır.
- ✓ Öğretmen adaylarına göre kendileri için etkili görünmeyen derslerle ilgili asıl problem, dersin kendisi ve dersin içeriği değil dersi kendilerine anlatan öğretim görevlisi/üyesinin yetersizliğidir. Öğretmen adaylarının ders aldıkları öğretim üyesi nedeniyle dersin de etkili olmadığını düşünmeleri dikkat çekici bir husustur.
- ✓ Öğretmen adaylarına göre Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin ders içeriği çok ayrıntılıdır ve bu da o derslerin etkili olmasını engellemektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarına göre Özel Öğretim Yöntemleri dersinin ders içeriği uygulamada yararlı olmamakta bunun yanında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersleri de uygulama esnasında işlevsiz olarak görülmektedir.
- ✓ Alan dersleri konusunda öğretmen adayları Drama, Müzik Eğitimi, Görsel Sanatlar Eğitimi, Çocukta Oyun Gelişimi gibi dersleri etkili dersler olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının bu derslerle ilgili düşüncesi, bu derslerin öğrencinin farklı açılardan gelişimini sağlaması yönündedir. Öğretmen adaylarının derslere bu şekilde yaklaşarak bu dersleri önemsemesi, alan bilgisi dersleri konusunda müfredatın öğrencilerin yararına bir niteliğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

- ✓ Öğretmen adaylarının etkili bulmadıkları alan bilgisi dersleri ile ilgili temel şikayeti, ders aldıkları öğretim görevlisi/üyesi ve ilgili dersin hedeflerle örtüşmemesi gibi konulardadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı derslerin içeriğinin okul öncesi eğitimi için uygun olmadığını düşündükleri de görülmektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarının genel kültüre yönelik dersler içerisinde en etkili olduğunu düşündükleri ders, çocukların temel bilgisayar bilgilerini öğrenmek için müfredata konulmuş olan Bilgisayar dersi'dir. Bilgisayar dersini Etkili İletişim, Atatürk İlke ve Inkılaplar, İstatistik ve Toplumsal Hizmet Uygulamaları dersleri takip etmektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarına göre Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler etkililiği düşük olan derslerdir.
- ✓ Öğretmen adaylarına göre Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi gibi dersler, diğer derslerin içerisine serpiştirilerek verilirse daha etkili olacaktır.

Türkiye’de son yıllarda uygulanan öğretmen yetiştirme politikalarının sınıf öğretmenleri ve akademisyenlerin düşüncelerine göre bir değerlendirmesini yapan Deringöl (2007: 25-26)’ün tespitlerinde öne çıkan hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ✓ Sınıf öğretmenleri aldıkları eğitimi yeterli görmesine karşın uygulamada zorlanmaktadırlar.
- ✓ Akademisyenlere göre verilen dersler daha çok alan bilgisine yönelik olup öğretmenlerin mesleki pratiklerini geliştirmeye yarayacak ders sayısı azdır.
- ✓ Sınıf öğretmenlerine göre, pratik eğitimden teorik eğitime bir geçiş söz konusudur ve öğretmenlik uygulamaları azalmaktadır. Buna bağlı olarak da öğreten öğretmen sayısı azalırken yol gösteren rehber öğretmenlerin sayısı artmaktadır.
- ✓ Akademisyenler yeni anlayışın alan bilgisine ağırlık veren yönünü olumlu bulurken öğretmenler ise geçmişteki köy okulları tipindeki uygulamaları okulları daha gerekli bulmaktadır. Öğretmenler özellikle kırsal kesimdeki eğitim açısından bu tip okulları önemli bulmaktadır.

- ✓ Hem akademisyenler hem öğretmenler alan bilgisinin yanında genel kültür ve uygulama derslerini önemli bulmakta ve son yıllarda bu üç alt boyut arasında ortaya çıkan dengesizliğin giderilmesini önemli görmektedir.

Eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama politikalarının ülkeler bazında karşılaştıran araştırmalar, bu alandaki eksikliklerin görülmesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde uygulanan sistemlerin karşılaştırılması olarak incelenmesi başarı faktörlerinin görülebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu tür araştırmalardan birisi olan Ergun (2015: 47-48)'e göre Türkiye'deki öğretmen yetiştirme müfredatının uygulama dersleri bakımından eksik olduğuna işaret etmektedir. İsviçre ile Türkiye'deki sistemin karşılaştırıldığı çalışmanın bulgularına göre okulların ders müfredatı konusunda okullara verilen sınırlı yetki, öğretmen adaylarının kendilerinin kullanabileceği bir sınıfın olmaması gibi hususlar Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin eksikliklerindedir. Buna karşın İsviçre'de uygulanan sistemde her öğretmen adayının bir uygulama sınıfı bulunmakta ve bu sınıflar sayesinde öğrenimi sırasında öğretmenlik uygulamaları konusunda kendisini geliştirebilmekte, kontrolü kendisinde olan bir sınıf ve masanın yarattığı özgüvenle mesleğe daha hazır bir şekilde yetişmektedir.

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemini çeşitli ülkelerdeki sistemlerle kıyaslayan bir başka araştırmaya göre ise; Türkiye'deki eğitim fakültelerine öğrenci seçme süreci, öğretmen yetiştirme sistemi ve sistemin alt boyutlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü Türkiye'de sorunları olduğu açık olan ve yetersizliği sürekli tartışılan öğretmen seçme ve yetiştirme sistemi ile gelişmiş ülkelerin sistemleri arasında gözle görülür bir fark söz konusudur. Başta sınıf öğretmenliği olmak üzere bütün branşlarda alan bilgilerini ölçmeye yönelik daha kapsamlı sınavların yapılması gerekmektedir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliği ve performansını değerlendirmeye yönelik ölçümlerin yapılması ve bu yönde derslerin verilmesi gerekmektedir. Özellikle uygulama konusunda öğretmenlerin karşı karşıya olduğu yetersizliği ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarının kişisel özellik ve becerilerinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı, mevcut becerilerin ise bu yönde geliştirilmesi hususunda adımlar atılması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin yetenek ve becerilerini kullanarak eğitimini üstlenecekleri kişilerle iletişim kurması

zorunludur ve bunun için de iyi bir dil bilgisi, Türkçeyi doğru kullanma yeterliliği ve kişisel açıdan da iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Baskan vd., 2006: 41).

Öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmalardan bir başkası olan Küçüköğlü ve Kızıltaş (2012: 668)'in çalışması da bazı hususlara dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği alanında yapılmış olan çalışmaya göre öğretmen yetiştiren okullara giriş sistemi ülkelere göre önemli farklılıklar gösterirken alan dersi ve uygulama dersi konusunda da önemli farklılaşmalar gözlenmektedir. Türkiye'deki sistemde öğretmenlik uygulamasının gelişmiş Avrupa ülkelerindeki sisteme göre daha az olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın tespitlerine göre ülkelerin öğretmen yetiştirme süresi farklılaşmaktadır. İngiltere, Almanya gibi ülkelerde öğretmen yetiştiren programların eğitim süresi 3 yıl iken, Türkiye'nin 4 yıl, bazı ülkelerin ise 5 yıldır. Bu farklılık üzerinde düşünülmesi gereken bir farklılık olarak öne çıkmaktadır. İngiltere gibi ülkelerde okul öncesi öğretmeni adayları, eğitimleri sırasında farklı alanlara yönelik ek eğitimlerle sertifikalar da alabilmektedir. Ancak Türkiye'de ders programlarının yoğunluğu nedeniyle buna fazla imkan olmadığı ve öğretmenlerin uygulama için fazla zaman bulamadığı da görülmektedir.

#### **4.2.2. Öğretmen atama politikaları hakkındaki görüşler**

Bir hizmet aracı olarak eğitim, bir toplumdaki verimliliğin ve kalitenin artırılmasında, toplumun çağdaş değişimin gerekleri doğrultusunda ilerleyebilmesinde kritik bir role sahiptir. Türkiye'nin de diğer toplumlar gibi hayati bir mesele olarak baktığı eğitim meselesinde gösterilen bütün çabalara rağmen istenilen nitelik ve niceliğe ulaşamadığı, eğitimin temel aktörü olan öğretmen istihdamında ihtiyacın eksiksizce karşılanmasını sağlayacak politikaların uygulanamadığı görülmektedir (Aydın vd., 2014: 398).

Türkiye'de gerek öğretmen yetiştiren okullara giriş, gerekse mezun olduktan sonra atamalar merkezi sınav sistemi ile yapılmakta ve adayların aldıkları puanlar tek belirleyici olmaktadır. Bu konudaki eksikliklere yönelik olarak yapılan çalışmalar, öğrenci ile birebir ilişki ve öğretmen davranışının çok önemli olduğu böylesi önemli bir mesleğe sadece sınav puanı esasına göre alım yapılmasını önemli bir eksiklik olarak

görmektedirler. Özellikle yüksek seviyede iletişim becerisi gerektirmesi dolayısıyla sadece sınav puanına dayalı olarak öğretmen istihdamı yanlış görülmektedir. Ayrıca mevcut sınavların içeriğini oluşturan soruların bir öğretmende olması gereken vasıfları ve öğretmen adayının bilgi seviyesini gerçekçi bir şekilde ölçmekten uzak olduğu ileri sürülmektedir (Akdemir, 2013: 24-25).

Öğretmen yetiştirme ve atama politikaları konusundaki eksiklikler çeşitli araştırmalarda inceleme konusu yapılmıştır. Bu incelemelerde öne çıkan öğretmen istihdam politikası sorunlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Koçak ve Kavak, 2014: 258-259):

- ✓ MEB-YÖK eşgüdüm eksiklikleri,
- ✓ Eğitim fakültelerinin nitelik sorunları,
- ✓ Atanacak öğretmenlerle ilgili formasyon sorunları,
- ✓ Öğretmen arz-talep dengesizliği,
- ✓ Öğretmen atamalarında kırsal-kent dengesinin sağlanamaması,
- ✓ Kısa vadeli ve sistematik olmayan istihdam politikaları,
- ✓ Çocukların okula başlama yaşı, toplumun sosyal ve demografik özelliklerinin öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında yeterince göz önüne alınmaması,
- ✓ 4+4+4 sistemine geçişin istihdam alt yapısının yeterince oluşturulamamış olması,
- ✓ Eğitim fakültesi harici okul mezunlarının da istihdam edilmesi,
- ✓ KPSS sistemi ile ilgili sorunlar.

Türk eğitim sisteminde son yıllarda sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler, eğitim sistemi açısından bir problem olarak kabul edilmiştir. Ancak 2007 yılından itibaren yapılan atamalarla sözleşmeli öğretmen probleminin çözüldüğü görülmektedir. Özellikle öğretmenler arasında bir rahatsızlık kaynağı olarak görülen sözleşmeli öğretmen oranının, 2007 yılında % 69 gibi çok yüksek bir seviyede olduğu görülmektedir. Daha sonra bu oranın 2011 yılında sıfırlandığı ve önemli bir problem kaynağı teşkil eden bu uygulamanın fiilen son bulduğu görülmektedir. Bu noktada

KPSS'ye dayalı atama sisteminin işlevsel olduğunu söylemek mümkündür (Aydın vd., 2014: 408).

Gerek öğretmen yetiştirme gerekse öğretmen atama politikalarında siyasi nitelikli girişimlerin uygulanan politikaların başarısını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu durumu geçmiş dönem politikalarında da, günümüzde de görmek mümkündür. Eğitim sisteminin 1950'lere kadar olan belirli bir kesitini inceleyen Korkmaz vd. (2013: 155)'ün araştırması, dönemler itibarıyla uygulanan politikadaki siyasi nitelikli tutumların eğitim politikalarının bütününe ve bunun yanında hem öğretmen yetiştirmeye hem öğretmen ihtiyacının gerektiği şekilde karşılanmasına olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Akdemir (2013: 17-25) de siyasi tercihlerin eğitim politikalarına önemli etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaya göre Türkiye'de dönemler itibarıyla eğitim politikalarının yanında öğretmen yetiştirme ve atama politikaları, dönemin hükümetlerinin siyasi tercihlerine göre oluşturulmuştur. Bu siyasi tercihler bir bütün olarak bakıldığında eğitim sisteminin genelinde ve ana politikalarda sürekliliği olan kalıcı politikalar oluşturulmasını engellemiştir.

Öğretmen atamalarının yetersizliği ve yetiştirilen öğretmenlerin istihdam edilmesi ile ilgili olarak Bilir (2011: 241-242)'in dikkat çektiği bir başka hususa da değinmek gerekir: İstihdam fazlası olarak halihazırda işsiz durumda olan öğretmen adaylarının yaşamlarını devam ettirebilmek için çeşitli kurumlarda iş aramak zorunda olmaları önemli bir sorundur. Yetiştirilen öğretmen adayı ile ihtiyaç duyulan kadrolar arasındaki dengenin kurulamaması nedeniyle günümüzde başta sınıf öğretmenliği branşı olmak üzere birçok branşta sayısı yüz binleri geçen öğretmen adayı işsiz konumdadır. Hatta bu adayların birçoğunun mezuniyetlerinin üzerinden yıllar geçmiş olması nedeniyle, psikolojik olarak öğretmenlik yeterliliğini kaybetme durumunda olduğu görülmektedir. İşsiz kalmaktansa birçok öğretmen adayının dersane ve benzeri kurumlarda geçici olarak işe girdiği görülmektedir. Atama sistemindeki yetersizlik nedeniyle öğretmenlerin dersanelerde istihdam edilmesi adeta teşvik edilmektedir. Bunun yanında öğretmen maaş ve ücretlerinin de düşük tutularak mesleğin cazibesinin zarar gördüğüne şahit olunmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Eğitim, bir toplumu geliştirmek, kalkınma için gerekli olan insan kaynağını yaratmak için ihtiyaç duyulan en önemli olgudur. Eğitimle bir yandan bireylerin insan toplumuna uygun gelişimi sağlanırken diğer yandan toplumsal kalkınmanın dinamiklerini harekete geçirecek yetişmiş iş gücü yaratılır. Bu nedenle eğitim, tarihsel olarak bütün toplumların temel sorunlarından birisidir.

Eğitim, vazgeçilmez bir fenomen olarak insan hayatının her döneminde yer almaktadır. Hatta Jean Jack Rousseau gibi filozoflar, eğitimin insanın doğması ile başlayan bir süreç olduğunu kabul etmektedirler. Genellikle bireylerin kültürleme yoluyla toplumsal yapıya uygun hale bir kişilik kazanması olarak tanımlanan eğitimin, doğuştan itibaren başlayan bir süreç olması, birbirinden farklı eğitsel süreçlere de işaret etmektedir. Teorik olarak eğitimin belirli bir plan çerçevesinde ve belirlenmiş amaçlara özgü bir süreç olarak ele alınmasına karşın planlananın dışında kendiliğinden ortaya çıkan süreçleri de vardır. Bu nedenle eğitim, informal ve formal eğitim olarak iki alt başlıkta ele alınmaktadır.

İnformel eğitim, bireylerin planlanmamış ve amaçları önceden saptanmamış süreçler içerisinde davranış ve bilgi edinimidir. Aile, arkadaş çevresi, özel ilişkiler, iş hayatı ve benzer birçok toplumsal ortamda bireyler başkalarından pek çok şey öğrenmekte ve davranışını, görgüsünü bu yapı içerisinde yeniden şekillendirmektedir. İnformel eğitimin genellikle alkol, uyuşturucu gibi kötü alışkanlıkların da edinildiği kontrolsüz bir süreç olması, onu formel eğitimden farklı kılan en önemli özelliğidir. İnformel eğitim sürecinde insanlar, doğumdan itibaren anne-baba, kardeşler, arkadaşlar, iş arkadaşları ve benzer birçok çevresel aktörlerin etkisinde kalmakta, onlardan bir şeyler öğrenmekte; dolaylı ya da dolaysız olarak davranış kalıpları ve alışkanlıkları şekillenmektedir.

İnformal eğitim, insan hayatında kendiliğinden gelişen ve birçok davranış kalıbının edildiği süreç olmasına karşın formal eğitim, sistemli bir şekilde bireylerin toplumsal yapıya uygun olarak yetiştirilmek istendiği bir süreçtir. Formal eğitimde önceden ortaya konulmuş amaç ve hedefler vardır; bu amaç ve hedeflere nasıl ulaşılabileceği önceden planlanmıştır. Başta okul olmak üzere birçok farklı kurumsal yapı içerisinde sürdürülebilecek bir faaliyet olan formal eğitimin en önemli faktörü, hiç kuşkusuz ki bu eğitim sürecini bütün girdileri kullanarak yürütecek olan öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tarihsel olarak, hem toplum hem de öğrenciler için en önemli rol modellerinden birisi olması, eğitim sürecinde öğretmenin önemini daha da artırmaktadır. Bu önemi nedeniyle eğitimde istenilen amaçlara ulaşılması ve öğrencilerin beklenen başarıyı göstermesi için öğrenciler kadar öğretmenlerin de iyi bir eğitim almış olması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitime verilen önemin bir sonucu olarak; Cumhuriyet tarihi boyunca okuryazarlık oranı hızla yükselmiş, nüfusun okullaşma oranı son yıllarda yüzde yüze yaklaşmıştır. Okullaşma oranının artması ile birlikte çeşitli branşlardaki öğretmen ihtiyacı artmış ve öğretmen yetiştirme ve atama konusu eğitimin kendisi kadar önemli bir sorun haline gelmiştir. Türk eğitim tarihine bakıldığında zaman zaman öğretmen yetiştirme konusunun daha öncelikli bir konu olduğu görülmektedir. Çünkü Tanzimat’tan günümüze kadar olan zamanda öğretmen ihtiyacı daima yetiştirilen kadro sayısından fazla olmuş ve öğretmenlerin işsizliği gibi bir problem fazla gündemde olmamıştır. Bu nedenle tarihsel süreç içerisinde geliştirilen politikalarda öğretmen yetiştirmek, öğretmenleri uygun kadrolara atamaktan daha öncelikli bir konu olmuştur. Fakat son yıllarda çok sayıda eğitim kurumundan mezun olan öğretmen adayının atanamaması ve sayısı yüz binleri geçen öğretmen adayının tekrar tekrar sınavlara girmesine karşın istihdam edilemedikleri görülmektedir. Bu durum açık bir şekilde öğretmen işsizliği diye adlandırabileceğimiz önemli bir soruna da yol açmıştır.

Günümüze gelen süreçte uygulanan eğitim politikalarının bir sonucu, birçok branşta atanacak öğretmen bulunamazken bazı branşlarda da istihdam fazlasının olması, tarihsel süreçte öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında önemli hatalar yapıldığını göstermektedir. Türkiye’de modern eğitim sistemine özgü öğretmen yetiştirme politikalarının Tanzimat Dönemi’ne kadar uzandığı görülmektedir. Bu dönemde Batılı



lkeler karşısında yaşanan geri kalmışlığa bir çözüm olarak askeri alanda başlatılan modernleşme çerçevesinde çok sayıda askeri okulun açıldığı ve bu okullara teknik yeterliliği olan ğretmen yetiştirmek için ise ğretmen yetiştiren okulların açıldığı görülmektedir. Askeri alanda yenilenmeyi ön planda çıkartan bu çabaların daha sonra eğitimin genelini kapsayacak şekilde genişlediği görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte askeri alana odaklanan ğretmen yetiştirme çabalarının, modernleşmeyi ön planda tutan bir anlayışla daha da geliştirildiği görülmektedir. Bir yandan toplumun eğitim-ğretim seviyesi geliştirilmek istenmiş diğer yandan kültür ve sanat başta olmak üzere birçok alanda ğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. 1940'lı yıllarda eğitimin geniş toplumsal tabanlara yayılması için Köy Enstitüleri açılmış ve bu okullardan yetişenlerle hem ülkenin yetişmiş insan gücü hem eğitim kadroları karşılanmaya çalışılmıştır. 1960 darbesinden sonra kurulan yeni yönetimlerce ğretmen yetiştirme sistemi yekpare hale getirilerek, ğretmen yetiştirme görevi yüksek ğretim kurumlarına bırakılmıştır. Daha sonra 1980 darbesi sonrası kurulan yönetimlerce ise ğretmen yetiştirme sisteminde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Daha nce Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumluluğunda olan ğretmen yetiştirme faaliyeti 1982'den itibaren tamamen üniversitelere bırakılmıştır.

Bütün bu çabalara karşın Türk Eğitim Sistemi açısından sağlıklı bir ğretmen yetiştirme ve atama politikası oluşturulamamıştır. Hatta 1990'lı yıllarda bazı alt alanlardaki ğretmen açığını karşılamak için niversite diploması olan herhangi bir niversite ve bölüm mezununa ğretmen olma hakkı getirilmiştir. 2000'li yıllara gelinen bu süreçte ğretmen açığı öğretmenlikle alakası olmayan bölümlerin öğretmenlik eğitimi ve formasyonu almamış mezunları ile kapatılırken, şu anki mevcut durumda ğretmen yetiştiren okullardan mezun yüzbinlerce ğretmen adayı işsiz durumdadır. 2002 yılında yapılan genel seçimlerle Türkiye'de siyasi olarak yeni bir dönem başlamış ve aralıksız olarak bugüne kadar devam eden bütün seçimlerde Adalet ve Kalkınma Partisi'nin seçimleri kazanmasına bağlı olarak koalisyon dönemi sona ererken, siyaseten istikrarlı bir hkmet yapısı ortaya çıkmıştır. Koalisyona ihtiyaç olmadan hkmetin tek bir parti tarafından sorunsuzca oluşturulması birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da sorunların çözülebileceği yönündeki beklentiyi artırmıştır. Ancak gelinen süreçte son 13 yılın uygulamalarının sorunu çözmekte yeterli olmadığı görülmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi-Eğitim Fakültesi ikilemi, ALES-KPSS esaslı atamalar gibi tartışmalar son yıllarda öğretmen yetiştirme ve atama problemlerinin sürekli merkezinde olmuştur. 2013 yılında getirilen bir uygulama ile öğretmen atamaları aynen memur atamalarında olduğu gibi KPSS ile tamamen merkezi bir hale getirilmiş ve öğretmenlerin bu sınavdan aldıkları puanlara göre boş kontenjanlara ataması yapılmıştır. Hâlâ sürmekte olan bu uygulamanın çok çarpıcı sonuçlara yol açtığı da görülmektedir. Bazı branşlarda neredeyse hiç doğru soru yapmadan alınabilecek bir puan olan 12,955 puan ile atama yapılırken, yeterli kontenjanın verilmediği ve çok sayıda mezunun olduğu diğer birçok branşta ise adaylar 85-90 puan gibi yüksek puanlarla bile atanamamaktadırlar. Bu da açık bir şekilde mevcut öğretmen havuzu ile ihtiyaç duyulan branşların oldukça uyumsuz olduğunu, bazı branşlarda atayacak öğretmen bulunamazken bazı branşlarda ise mevcut havuzun tamamını atamanın neredeyse imkansız olduğunu göstermektedir. Hatta bu konuda yapılmış çalışmaların verdiği istatistiklere göre mevcut atama performansı ile devam edildiği takdirde bugünden itibaren üniversiteler hiç mezun vermeyecek olsa dahi şu an kadro bekleyen öğretmen adaylarının tamamen atanabilmesi için 30 yıldan fazla süreye ihtiyaç vardır.

Aday havuzuna ilişkin bu durum, bilimsel izahı aşan dramatik bir tabloya işaret etmektedir. Öte yandan bu havuzdaki adaylar her yıl yeniden sınavlara girerek puanlarını yükseltmeye ve mesleğe atanmaya çalışmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, bu sürecin yıpratıcı olduğunu ve öğretmen adaylarının bu uzun maratonda oldukça yıpranarak mesleğin özverili doğasından uzaklaşarak iş bulma kaygısına odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durumun da bu adaylar atansa bile nitelik kaybına uğramış, yetenekleri ve hevesleri aşınmış bir öğretmen kadrosunun gelecekte beklenen verimlilikte bir eğitim veremeyeceğini açıkça göstermektedir. Dolayısıyla geçmişten beri birikerek gelen sorunlara mevcut sorunlar nedeniyle yeni sorunlar da eklenmektedir. Ayrıca gelecekte ortaya çıkması muhtemel potansiyel sorunların da varlığını göz önüne alınca, mevcut performansı ile eğitim sisteminin eğitim sorunlarını çözmesi imkansız görünmektedir.

Öğretmen atamaları ve öğretmen istihdamı ile ilgili bu problemlerin yanında öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili sorunların da artarak devam ettiği görülmektedir. Birçok araştırmanın bulgusuna göre Türkiye'deki öğretmen yetiştirme müfredatında

alan bilgisi derslerine ağırlık verilirken, öğretmenlerin uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeyi edinmeden mezun oldukları görülmektedir. İsviçre gibi ülkelerde öğretmenlik eğitimi almakta olan öğrencilerin, kendilerini deneysel olarak geliştirebilecekleri uygulama sınıflarının olduğu ve öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulama ve özgüven ihtiyacının önemli ölçüde öğrencilik döneminde edinildiği görülmektedir. Buna karşın Türkiye'deki müfredatta uygulamaya yeterince yer verilmemekte ve öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek formasyonu ile ilgili pratikler bakımından yeterli donanıma kavuşmadan mezun edildikleri görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak öne çıkan bir diğer önemli sorun ise, öğretmen yetiştiren okullardaki akademik kadronun yeterliliği ile ilgilidir. Öğrencilerin önemli bir kısmı kendilerine ders veren akademisyenleri yeterli görmediği, sırf ders saatini doldurmak için bazı derslerin hocaya göre verildiğini düşündüğü görülmektedir. Bu da açık bir şekilde öğretmen adaylarının aldıkları müfredatın yeterliliğine inanmadıklarını göstermektedir. Aldıkları eğitimin samimiyeti konusunda şüpheye düşecek bir öğrencinin, mesleğinin saygınlığı konusunda da şüpheye düşmesi ve mesleğini yaparken öğretmenliğin gereklerine uygun özveriyi göstermesi tartışmaya açık bir konudur.

Bazı araştırmalar ise öğretmen yetiştiren okullara öğrenci seçme sistemindeki eksikliklere işaret etmektedir. Yapılan değerlendirmelere göre öğrenci seçme sınavının merkezi ve standart sorulara göre olması, mesleğin doğasına ve ruhuna uygun öğretmen adaylarının seçilmesini önlemektedir. Dil bilgisi, güzel konuşma, çevresiyle başarılı ve pozitif bir şekilde iletişim kurma gibi özelliklerin çok önemli olduğu öğretmenlik mesleğine girişte bu özelliklerin varlığına bakılmaksızın seçme yapılması, araştırmacılara göre sistemin ilk başta gelen hatalarından birisidir. Yazarların eleştirisinin haklılık payı göz ardı edilemez. Çünkü bu ve benzeri yeteneklerin iletişimin esas olduğu öğretmenlik mesleği açısından önemi çok açıktır. Bu yeteneklere sahip olmayan adayların başarılı bir şekilde mezun olup ihtiyaç duyulan kadrolara atansalar bile eğitim başarısına sağlayacakları katkı tartışmalıdır.

Bir bütün olarak değerlendirildiği zaman Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme ve atama problemlerinin istenilen verimlilikte çözülemediği görülmektedir. Öğretmen ihtiyacının sürekli fazla olmasından dolayı, her ne kadar öğretmen yetiştirme

problemi ikinci planda kalmışsa da, branşlar bazında nicelik ve nitelik sorunlarının hem öğretmen yetiştirme hem öğretmen atamada günümüzde de varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Öğretmen olacak öğrencinin seçilmesi, öğrencinin öğretmen adayı olarak alan bilgisi ve mesleki bilgi açısından dengeli bir müfredatla yetiştirilmesi ve mezun adayların ihtiyaca göre atanması hâlâ çözülebilmüş bir sorun değildir.

## 5.2. Öneriler

Öğretmen yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili mevcut sorunlarla birlikte gelecekte de ortaya çıkması muhtemel olan potansiyel sorunları göz önüne alarak, uygulanacak politikalarda aşağıdaki hususların ön plana çıkarılmasını önermek mümkündür:

- ✓ Öğretmen yetiştirme ve atama ile ilgili sorunların sadece kurumlar bazında değil, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yapısal sorunları, içeriği ve branşlar bazında yaşanan sorunlara da odaklanacak bilimsel çalışmalara ağırlık verilmesi, bu tür çalışmaların politika yapıcılar tarafından teşvik edilmesi, elde edilen bulgu ve sonuçların rehberliğine göre hareket edilmesi,
- ✓ Öğretmenliğin sadece bir iş bulma ve istihdam edilme meselesi olmadığına dikkat edilerek öğretmen adaylarının dil, iletişim gibi becerilerin ölçülerek seçilmesi,
- ✓ Öğretmen adaylarına verilen eğitim müfredatının alan bilgisi, meslek bilgisi ve mesleki uygulama dengesini sağlayacak şekilde gözden geçirilerek düzenlenmesi,
- ✓ Öğretmen yetiştiren okullardaki derslerin mevcut akademisyenlerin ders ihtiyaçları gözetilerek değil, öğretmen adaylarının neleri öğrenmesi ve geliştirmesi gerektiği göz önüne alınarak düzenlenmesi,
- ✓ Uluslararası alanda başarısının sürekliliği, uluslararası sınavlarda elde ettiği başarılarla kanıtlanmış olan Finlandiya, Singapur, Güney Kore, İsviçre gibi ülkelerdeki öğretmen yetiştirme müfredat ve uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak gözden geçirilmesi, bu ülkelerin başarı faktörlerinin ilköğretim, orta öğretim ve üniversite düzeyinde ayrı ayrı tespit edilerek buna göre düzenlemeler yapılması, bu ülkelerde uygulanan müfredatların branşlar bazında gözden geçirilerek branşlar bazında düzenlemeler yapılması,

- ✓ Öğretmen yetiştiren okulların öğrenci alım kontenjanlarının gelecekte ihtiyaç duyulacak öğretmen açığına göre yeniden düzenlenmesi, gerekirse istihdam fazlası yüksek olan branşların geçici bir süre kapatılması, bu branşlarda eğitim veren kadroların başka branşlardaki eğitim alanlarına uygun bir şekilde transfer edilmesi, mezun olduğu halde atanamayacağı istatistiksel olarak açık olan öğretmen adayı yetiştirmeye geçici süreyle de olsa son verilmesi,
- ✓ Öğretmen atamalarında salt puana dayalı atamaya alternatifler üretilmesi, kadro açığı fazla denilerek öğretmenliği yüz üzerinden 15 puan bile alamamış adayların atanmasına son verilmesi,
- ✓ Öğretmen atamalarında bir alt puan barajı getirip bu barajı geçemeyen adayların hiçbir şekilde atamasının yapılmaması,
- ✓ Öğretmen istihdamı için daha fazla kaynak ayrılarak mevcut öğretmen adayı havuzunun mümkün olduğunca eritilmesi,
- ✓ Atanamayan adayların mesleğe yönelik tutum ve saygılarının, özverili çalışma anlayışlarının korunması için adaylara yönelik çeşitli programların geliştirilmesi.

En önemlisi ise eğitim sorunu ile birlikte öğretmen yetiştirme ve atama sorunlarının hükümetlerin sorunu olarak değil topyekün olarak ülkenin ve toplumun genel bir sorunu olduğu göz ardı edilmemelidir. Hem siyasi iradenin hem eğitimci ve eğitim araştırmacılarının eğitimin hükümetleri ve dönemleri aşan bir sorun olduğu bilinciyle hareket etmesi büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü siyasi bir sorunu çözmeye odaklanmakla toplumsal bir sorunu çözmeye odaklanmak, mental olarak oldukça farklıdır ve ikisi birbirinden farklı stratejiler gerektirir. Bu nedenle eğitim sorunlarının çözümü mental yaklaşım hatalarına kurban edilmemelidir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *TurkishStudies*, 9(5), 1-46.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksoy, H.H. (1991). Ortaöğretim düzeyindeki din eğitimi okulları ve diğer meslek liselerinin sayısal gelişmeleri (1978-1987 dönemi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 145-162.
- Aksoy, İ. (2008). II. meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey. *Gazi Türkiyat*, 3, 67-82.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme; tarihinde bir adım: nisan 1847 talimatı, OTAM. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5, 001-047.
- Akyüz, Y. (1997). Türkiye’de anaokullarının kuruluş ve gelişim tarihçesi, çocuk kültürü 1.ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri. *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları*, 152-181.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1999’a)*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuaallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Dergi Veri Tabanı, Sayı: 20, 17-58. [http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=19&sayi\\_id=1335](http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=19&sayi_id=1335) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi - m.ö. 1000 - m.s. 2013*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları, 25. Baskı.
- Altın, H. (2009). II. *abdülhamid ve u. meşrutiyet devirlerinde öğretmen yetiştirme meselesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Altın, H. (2011). Osmanlı son döneminde muallim okulları dışındaki öğretmen yetiştiren kurumlara genel bir bakış.*Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-24.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama.*Eğitim Yönetimi*, 3, 329-348.
- Aşkın, İ., ve Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 178-189.
- Ata, F. (2006). *Öğretmen yetiştirme*.Eğitimde Kalite Yaklaşımları Dersi Ödevi. Ankara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R., Şahin, H., ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları.*Türkiye Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,12(2), 119-142.
- Aydın, A., Sarıer, 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.
- Ayhan, H. (1995). Eğitim bilimine giriş.İstanbul: Şule Yayınları.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?.*Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- 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.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları.*Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Böke, K.(Ed.).(2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (3.baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cicioğlu, H. (1984). Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin temelleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 1-14.
- Çelik, M., ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çelikkaya, H. (2007). Öğretmenlerin kültürlenme sosyalleştirme etkileri üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 27-47.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, Ö., Cakiroğlu, M., Bayılmış, C., ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3, 144.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (19. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27.
- Duman, T. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunları. *Türk Yurdu Dergisi*, 98(262), <http://turkyurdu.com.tr/2309/turkiye-de-ogretmen-yetistirme-ve-sorunlari.html>, Erişim: 15.11.2015.
- Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen). (Tarihsiz). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik (Retorik ve Pratik)*, [http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/246-egitimbirsen.org.tr-246.pdf](http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/246-egitimbirsen.org.tr-246.pdf), Erişim: 25.10.2015.



- Ergun, M. (2015). İsviçre ve Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 35-54.
- Erdem, A.R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme ABC'si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16 - 38.
- Ergün, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi, Ocak Yayınları, Ankara, 6. <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Ergün, M. (2006). Atatürk döneminde öğretmen yetiştirme, Atatürk döneminden günümüze, *Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu*, Gazi Eğitim Fakültesi, 16-17 Mart, Ankara, 1-8.
- Ergün, M., Yurdatapan, M., ve Sürmeli, H. (2013). Fen ve teknoloji özel alan yeterliklerinin öğretmen yetiştirme programlarında kazandırılmalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(200), 50.
- Güçtekin, N. (2012). Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 yılına ait eğitim istatistiği. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 11(22), 125-167.
- Güler, D.S., ve Öztürk, F. (2003). Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye dönük ilk program ve uygulamalar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 261-275.
- Gündoğdu, A. (2011). 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu 10-11 Aralık 2011 Başkent Öğretmenevi, *Eğitim-Bir-Sen Yayınları*, Sayı: 52, Süresiz Yayın, Ankara, 228.
- Gürkan, T. (1987). Orta öğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar (öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerine göre). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 305-322.
- Fidan, N. (1985). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım, H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)13, 80-88.
- Hammond, D.L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 1-15.
- İlhan, A.Ç. (2005). 21. yüzyılda öğretmen yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 55-58.
- Karadoğan, A. (2014). *Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren bölümlerin müfredatlarının türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini karşılama düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50-57.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Koçak, S., ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, S. N., ve Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yılları arası). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 155-167.
- Kuru, M., ve Uzun, H. (2008). Türkiye'de Öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- Kuzu, V. (2014). Meşrutiyet Dönemi Öğretmen Okullarının Tarihsel Gelişimi, 1, <http://www.sosyalbilgiler.gen.tr/mesrutiyet-donemi-ogretmen-okullarinin-tarihsel-gelisimi/> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

- Küçüköğlü, A., ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, Rusya ve Türkiye’de okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 660-670.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Geliştirme ve uygulanma süreci, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2590(69), 1250-1560.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Hizmetiçi Eğitim İhtiyacını Belirleme Anketi Genel Değerlendirme Sonuçları, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara, 1-19.
- Meriç, G., ve Tezcan, R. (2005). Türkiye ve İngiltere’de Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 125.
- Mete, Y.A. (2013) Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *TurkishStudies*, 8(12), 859-878.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- OECD. (2013). Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye, <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Oktay, F. (2003). Yaygın Eğitim ve Gençlik Sivil Toplum Örgütleri, Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi 32. Dönem AB ve Uluslararası İlişkiler Temel Eğitim Programı, Ankara.
- Özoğlü, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, 17.

- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 149-172.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 200.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Yayınları, 102. Ankara: AÜ Basımevi.
- Şahin, M. (1995). Türkiye’de köye öğretmen yetiştirme model önerileri, uygulamaları ve değerlendirmeler (tarihi gelişim). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(4-5), 45-61.
- Şahin, Ç., ve Kartal, O.Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Şahin, Ç., Kartal, O.Y., ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Ültanır, Y.G. (2012). Okulları yaratan düşünürler ve etkilerinin devamlılığı, içinde karşılaştırmalı eğitim yansımaları. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Ürekli, F. (2002). Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları, *Koomduklimder Jurnalı*, Sayı: 3, Bişkek, 382-406. [http://journals.manas.edu.kg/mjst/oldarchives/Vol02\\_Issue03\\_2002/251.pdf](http://journals.manas.edu.kg/mjst/oldarchives/Vol02_Issue03_2002/251.pdf) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7. <http://www.pegem.net/akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Sağlam, A.Ç. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi.

- Sanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişmeler.*MADA Eğitim Yönetimi*, 17, 53-64.
- Sarıkaya, Y. (1997). Medreseler ve modernleşme.İstanbul: İz Yayınları.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin İngiliz Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri-İngiltere ve Türkiye'deki İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ingiltere.htm> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y., ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Şahin, M., Çetinoğlu, A., ve Ayvaz, S. (2013a). Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihçesi ile ilgili tezler üzerinde bir değerlendirme.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 494-504.
- Şanal, M. (2009). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunun (dârümuallimât), kuruluşu, okutulan dersler ve kapatılışı (1870–1924).*OTAM*, 26, 221-244.
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları.*EKEV Akademi Dergisi*, 17(57), 477-492.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme).*YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XI(I), 77-95.
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine giriş. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 150, 14-15.
- Türk Eğitim-Sen. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası 1-5 Kasım 2010, Kızılcahamam, Çalışma Raporu, Ankara.

- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 978-605-318-487-4.
- Yaşan, Z., ve Topçu, F. (2012). Türk Eğitim Tarihi 12. Sınıf, Anadolu Öğretmen Liseleri Ders Kitabı (1. Baskı).Ankara: Devlet Kitapları.
- Yavuz, C., ve Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yılan, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyalleşmeleri ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde türk halk oyunlarının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ., ve Vural, Ö.F. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik Nasıl Bir Meslektir?, Öğretmenin Dünyası, Odunpazarı Belediyesi Yayınları – 10, Eğitim Dizisi - 3. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Yüksel, İ., ve Adıgüzel, A. (2012). Atanan ve atanamayan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 287- 293.
- [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- <http://tokat.meb.gov.tr/teftis/userfiles/upload/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim%20Lise%20Ve%20Dengi%20Okullar%20E%C4%9Fitici%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmalar%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.doc> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- [https://www.academia.edu/4120789/T%C3%BCrkiyede\\_%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeti%C5%9Firme](https://www.academia.edu/4120789/T%C3%BCrkiyede_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Firme) adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c08/c080398.pdf> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Cemal SAÇ
Doğum Yeri ve Tarihi	Balıkesir-27/02/1978
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	--
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	---
<b>İş Deneyimi</b>	MEB'de Öğretmen, Müdür Yardımcısı, Müdür olarak çalıştım.
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	MEB-Yönetici
<b>İletişim</b>	
e-posta adresi	cemalsac@cemalsac.com
<b>Tarih</b>	21/06/2016