



T.C.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MEZUN OLDUKLARI PROGRAMLARA GÖRE TÜRKÇE

ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE BAKIŞ

AÇILARI

EDUCATION OF TURKISH TEACHERS ACCORDING TO CURRICULUM

AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU DİLARA BAYRAMOĞLU

20132012008

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DURSUN ŞAHİN

GİRESUN – 2019



T.C.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MEZUN OLDUKLARI PROGRAMLARA GÖRE TÜRKÇE

ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİNE BAKIŞ

AÇILARI

EDUCATION OF TURKISH TEACHERS ACCORDING TO CURRICULUM

AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CANSU DİLARA BAYRAMOĞLU

20132012008

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ DURSUN ŞAHİN

GİRESUN – 2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 28 Mayıs 2019 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Yüksek Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlilik öğrencisi Cansu Dilara BAYRAMOĞLU'nun "Mezun Oldukları Programlara Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Bakış Açıkları" başlıklı tezini incelemiş olup aday 01.07.2019 tarihinde, saat 13.00'te jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Dr. Öğr. Üyesi Dursun ŞAHİN (Danışman)	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALVER	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE	
Üye		
Üye		

ONAY

...../...../2019

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans /~~Doktora~~ /~~Sanatta Yeterlilik~~ tezi olarak sunduğum “Mezun Oldukları Programlara Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Bakış Açıları” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../...

Cansu Dilara BAYRAMOĞLU

ÖN SÖZ

Şüphesiz ki eğitim bir ülkenin geçmişini, bugününü ve yarınını oluşturan temel yapı taşıdır. Eğitim, insanlığın doğuşuyla var olan ve insanla birlikte devam eden canlı bir süreçtir. Ülkemizin daha ileriye gidebilmesi için birçok eğitim kuramından faydalanılmış, farklı ve güncel eğitim metotları denenmiştir. Bu eğitim kuramlarını uygulayacak olan kişiler ise eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerdir. Atatürk'ün de dediği gibi "Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır." Dolayısıyla eğitimcinin eğitimi öncelikle üzerinde durulması gereken konudur.

Bu tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlar dikkate alınarak eğitim programlarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Mezun oldukları programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenliği alanına farklı branşlardan geçen öğretmenlerin meslekteki eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açılarına bakılmış ve hangi alanlardan ne tür sebeplerle geçiş yaptıkları tespit edilmeye çalışılmış.

Bu çalışmam süresince iş yoğunluğum sebebiyle bana her zaman destek olan ve çalışmamdan ümidini kesmeyen, her türlü yardım ve fedakârlığı sağlayan, bilgi, tecrübe, güler yüzü ile çalışmama ışık tutan, tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulunduran tez danışmanım Doktor Öğretim Üyesi Dursun ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

(Haziran, 2019)

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açılarını değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda dört alt amaca da yanıt aranmıştır. Alan değişikliği yapan Türkçe öğretmenleri tespit edilerek neden alan değişikliği yaptıkları belirlemeye çalışmak, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim gördükleri programlarla ilgili görüşlerini öğrenerek farklılıkları, benzerlikleri, sınırlılıkları tespit etmek, Türkçe öğretmenliği bölümünü seçme sebeplerini öğrenmek, lisans programında alınan derslerin yeterli olup olmadığını tespit etmek çalışmanın alt amaçlarıdır.

Bu değerlendirmeyi yaparken Trabzon ilinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, mezun oldukları eğitim kurumlarına (Eğitim Yüksekokulu, Fakülte vb.) göre Türkçe eğitim programlarının sınıf içine yansımaları değerlendirilmiş ve alan değişikliği yapan Türkçe öğretmenlerinin neden alan değişikliği yaptığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının Osmanlı Dönemi’nden günümüze kadar gelen süreci incelenmiş, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı’nda Trabzon ili, merkez ilçe Ortahisar’da bulunan 126 Türkçe öğretmenine ‘Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Bakış Açısı Anketi’ anketi uygulanarak görüşlerine başvurulmuştur.

Hazırlanan bu çalışma, betimsel tarama yöntemiyle yapılmış bir araştırmanın ürünüdür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe eğitim programı, alan değişikliği.

ABSTRACT

The purpose of this study, Turkish teachers's are to assess opinions of to the program which they graduated and their perspectives on educational activities. There are four sub-purpose in this study. It was tried to determine why Turkish teachers, who made field changes, made field changes. To learn the views of Turkish teachers about the programs they study, to identify differences, similarities and limitations, to learn the reasons why Turkish teachers choose Turkish Language Teaching Department, to determine whether the courses taken in the undergraduate program are sufficient

While making this evaluation, the opinions of Turkish teachers working in Trabzon were consulted and the reflection of Turkish education programs into the classroom was evaluated according to the educational institutions they graduated (School of Education, Faculties, etc.) and it was tried to determine why Turkish teachers, who made field changes, made field changes.

The process of the Turkish teacher training programs from the Ottoman period to the present has been examined, and in the 2016-2017 academic year, the opinions of the Turkish teachers in Ortahisar, Trabzon were consulted by applying the survey of "Perspectives on Educational Activities."

This study is a product of a research which was conducted by using descriptive models.

Key Words: Turkish education, Turkish education program, field change.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	IV
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	VII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	2
1. 1. PROBLEM DURUMU.....	2
1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1. 4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	5
2.1.TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE GENEL BAKIŞ	5
2.1.1.Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme	10
2.1.2.Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme.....	15
2.1.2.1. Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Alana Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları.....	16
2.1.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretime (İlkokul) Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları	18
2.1.2.3. Cumhuriyet Döneminde Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları.....	21
2.1.2.4. Cumhuriyet Döneminde Liselere Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları.....	24
2.1.2.4.1. Yüksek Öğretmen Okulunda Liselere Öğretmen Yetiştirme	24
2.1.2.4.2. Üniversitelerde Liselere Öğretmen Yetiştirme.....	26
2.1.2.4.3. Liselerin Diğer Öğretmen Kaynakları	27
2.2. BRANŞ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME.....	28
2.2.1.Cumhuriyet Döneminde Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme	30

2.2.1.1.Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmeni Yetiştirme	30
2.2.1.2.Yüksek Öğretmen Okullarında Türkçe Öğretmen Yetiştirme	32
2.2.1.3.Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmeni Yetiştirme	33
2.3. ÖĞRETMENLİKTE ALAN DEĞİŞİKLİĞİ	34
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
3. YÖNTEM	45
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	45
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	48
3.4.VERİLERİN ANALİZİ	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
4.1. Alan Değişikliği Yapan Türkçe Öğretmenleri Tespit Edilerek Neden Alan Değişikliği Yaptıkları Belirlemeye İlişkin Bulgular	50
4.2. Türkçe Öğretmenliği Bölümünü Seçme Sebeplerine İlişkin Bulgular	55
4.3. Lisans Programında Alınan Derslerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	56
4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Gördükleri Programlarla İlgili Görüşlerine Başvurarak Programlar Arası Farklılıkları, Benzerlikleri ve Sınırlılıkları Tespit Etmeye İlişkin Bulgular	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	68
ÖZ GEÇMİŞ	69

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

bk.	:	Bakınız
Çev.	:	Çeviren
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	:	Sayfa
TBMM	:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	:	Türk Dil Kurumu
vd.	:	ve diğerleri



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Cinsiyet Dağılım Tablosu	45
Tablo 2 Medeni Durum Tablosu	46
Tablo 3 Görev Dağılım Tablosu	46
Tablo 4 Mezun Olunan Lise Tür Dağılımı	46
Tablo 5 Mezun Olunan Fakülte Dağılımı	47
Tablo 6 Hizmet Yılı Dağılımı	48
Tablo 7 Alan Değişikliği Dağılımı	50
Tablo 8 Mezun Olunan Fakülteye Göre Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Dağılımı	51
Tablo 9 Türkçe Öğretmeni Olarak Göreve Başlayan Öğretmenlerin Dağılımı.	53
Tablo 10 Türkçe Öğretmenliğini Seçme Nedenleri	55
Tablo 11 Lisans Programlarında Meslek Bilgisi-Alan Bilgisi-Genel Kültür Derslerinin Yeterliliği	56
Tablo 12 Teorik Derslerin Pratik Uygulamalara Oranı	56
Tablo 13 Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Yeterliliği Dağılımı	57
Tablo 14 Akademisyenlerin Güncel Olanı Derse Taşınması Dağılımı	57
Tablo 15 Staj Eğitiminin Mesleki Yeterlilik Dağılımı	58
Tablo 16 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programında Eksiklik Dağılımı	59

GİRİŞ

Eğitim, kişinin yaşadığı toplumun standartlarını, inançlarını, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler sürecidir. Bilindiği gibi insanın eğitimi doğduğu andan itibaren ölünceye kadar devam eder. Aynı zamanda eğitim bir amaçla başlar ve bu amaçlar planlı bir şekilde yürütölür.

Eğitim bireyin tutum ve davranışlarında istendik yönde gelişmeler meydana getirme süreci olarak tanımlanırken öğretim ise okullarda planlı olarak yürütölen bir iş olarak tanımlanabilir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim sistemi ise ölke normlarına göre belirlenir ve ait olduğu toplumun költrölünü yansıtır. Her milletin kendine özđu bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, költröl, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulur ve geliştirilir. Hazırlanan eğitim programları ölkenin siyasetinden, politikasından, költrölünden, ekonomik düzeyinden, çevresel koşullarından etkilenir ve tüm bunların toplamı eğitim politikalarını oluşturma sürecine yansır.

Bu çalışmada geçmişten günümüze öğretmen yetiştiren kurumlar tarihsel süreciyle ve eğitim yöntemleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların var olma sürecinden bugüne kadar gelen zamanda yapılan değişiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Trabzon ilinde bulunan 126 Türkçe öğretmenine “Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Bakış Açış Anketi” uygulanarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları incelenmiştir. Bu incelemeyle birlikte mezun oldukları fakölterele göre Türkçe öğretmeni yetiştirmedeki ortak ve farklı uygulamaların eğitim öğretime nasıl yansıdığına bakılmak amaçlanmıştır. Ayrıca mezun oldukları fakölte veya bölümden farklı branşlara geçen öğretmenlerin branş değiştirme alt nedenleri incelenmeye çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1. PROBLEM DURUMU

Öğretmen geleceği yönlendirecek bireyleri yetiştiren kişidir, dolayısıyla bir ülke için en önemli meslek alanıdır denilebilir. Öğretmen bireylerin davranışlarını doğru yöntemlerle istendik yönde değiştirip geliştirmekten sorumludur. Erden (1998)'e göre öğretmen; örgün eğitim kurumlarında öğretimi sağlayan ve belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getiren kişidir.

Öğretmen uzman kişidir, profesyoneldir, değişime açıktır, yapıcıdır, ilericidir, hedefleri doğrultusunda hareket eden kişidir, hayatı seven sevdirendir, öğretmen sanatkârdır en büyük eseri de insan yetiştirmektir. Özetle öğretmen her şeydir. Geçmişten günümüze gelen sürece baktığımızda ülkemizde öğretmene verilen değer gittikçe azalmaktadır. Oysaki öğretmenler ülkenin eğitim felsefesini uygulayacak, ülkesine faydalı bireyler yetiştirecek en önemli kişilerdir. Dolayısıyla toplum tarafından öğretmene gerekli değer verilmesi devlet politikasıyla desteklenmelidir. Geçmişten günümüze devletin eğitim politikalarına baktığımızda öğretmen yetiştirmeyle ilgili birçok uygulamanın denendiği görülmektedir. Buradan şunu anlayabiliriz ki öğretmen yetiştirme politikasında en iyisini bulmak için çaba gösterilmiş ve öğretmen yetiştirme programları devlet tarafından özellikle dikkate alınarak çalışmalar yapılmıştır.

Tarihsel sürece bakıldığında hemen hemen her dönem öğretmen gereksinimi farklı yollar denenerek karşılanmaya çalışılmıştır. Bunlardan biri de branş değişikliği yapılarak farklı alanların öğretmen açığını karşılamaktır. Branş değişikliği yaparak öğretmenlik alanında başarılı olan eğitimciler vardır ancak branş değişikliği var olan bir problemi ortadan kaldırmak için uygulansa da beraberinde başka problemleri doğurmuştur. Bu çalışmada branş değişikliği yapan Türkçe öğretmenlerinin hangi sebeplerle branş değiştirdikleri, bunun branş değiştirdikten sonra mesleki verimliliğe etkileri ve eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları tespit edilerek alan değişikliği değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlara göre eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açılarını değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Alan değişikliği yapan Türkçe öğretmenleri tespit edilerek neden alan değişikliği yaptıkları belirlemeye çalışmak.
2. Türkçe öğretmenlerinin öğrenim gördükleri programlarla ilgili görüşlerine başvurarak programlar arası farklılıkları, benzerlikleri ve sınırlılıkları tespit etmek.
3. Türkçe öğretmenliği bölümünü seçme sebeplerini öğrenmek
4. Lisans programında alınan derslerin yeterli olup olmadığını belirlemektir.

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bugüne kadar Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları birçok açıdan incelenmiştir. İlgili tarama çalışmalarından problem durumu başlığı altında bahsedilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteler dikkate alınarak mezun oldukları programlarda aldıkları eğitimler ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Mezun oldukları programlara göre alınan teorik dersler, uygulamadaki pratikler, staj imkânları, yöntem ve tekniklerdeki farklılıklar veya benzerlikler tespit edilmeye çalışılmış ve mesleki deneyime nasıl yansıdığı gözlemlenmeye çalışılmıştır. Mezun oldukları eğitim kurumlarına (Eğitim Enstitüsü, Fakülte vb.) göre Türkçe eğitim programlarının sınıf içine yansımaları değerlendirilmiş ve alan değişikliği yapan öğretmenlerin alan değişikliği yapma nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. 4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılan araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır, elde edilen araştırma bulguları çalışma grupları olan Trabzon ilindeki 47 ortaokulda bulunan 126 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

Yapılan anket çalışması Trabzon ilinden 180 Türkçe öğretmenine uygulanmak istenmiş ancak 126 Türkçe öğretmeni anketi uygulamayı kabul ederek uygulamıştır. Alan değişikliği yapan 25 Türkçe öğretmenine ulaşılabilmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2.1.TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE GENEL BAKIŞ

Eğitim tarihine bakıldığında insanlığın tarihi kadar eski olduğu görülmektedir. İnsanı diğer canlılardan farklı kılan yetilerden biri akıldır. Akıl da sadece eğitim yoluyla işlenip geliştirilebilen bir kavramdır. Bu ise tüm çağlarda eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Bilindiği üzere eski zamanlarda Türkler çok geniş coğrafyaya yayılıp devletler kurmuşlardır.

Türklerin yayıldığı coğrafyanın genişliğini tarih boyunca kurdukları devletlerden anlamak mümkündür. Bu devletler Hun, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Selçuklu, Osmanlı Devletleri ve Atatürk'ün kurduğu, ebediyen yaşayacak olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'dir.

Başaran (1996) ise Orta Asya Türklerinin Müslüman olmadan önce örgün eğitim kuruluşlarının olup olmadığına ilişkin belge elde edilememiştir. Ama köklü ve büyük bir alana yayılmış olan Türk kültürünün sağlam bir yaygın eğitimle oluşmuş olduğuna kuşku yoktur şeklinde ifade eder. Eski Türklerde örgün eğitimle ilgili bir belge olmamasına karşın yaygın eğitimle ilgili birçok kanıt bulunmaktadır. Örneğin göçebe olan Hunlarda atçılık eğitimi, eli silah tutan her Türk'ün askeri eğitimden geçmesi, şamanların dinî törenlerle halkı eğitmesi bu duruma örnek gösterebilir. Bu durumda örgün eğitime yönelik belge bulunmayan toplumlarda toplum eğitimi, askeri eğitim, mesleki eğitim ve dinî eğitim de yaygın eğitimin olduğunu göstermektedir. “Hunlarda eğitimin önemli bir kısmını savaş eğitimi oluşturmaktaydı. Göçebe olarak yaşadıkları için devamlı savaş tehdidi altındaydılar ve kendilerini savunmak zorundaydılar. Bu nedenle çocuklara iyi bir avcılık ve savaş eğitimi verilirdi” (Arslan, 2004: 105). Doğanın var ettiği yaşam koşulları kendiliğinden oluşan bir süreçle yaygın eğitimi doğurmuştur. “Avcılıkla kendilerinin ve kavimlerinin yaşamını devam ettirmeyi sağlarlar ve savaş eğitimiyle de kendilerini ve çevrelerini düşmanlarından korurlardı” (Arslan, 2004,150). Yaşamı

devam ettirme ve kavimlerin devamı için savaş eğitimine önem verildiği görülmektedir. Ayrıca eğitici kişilerin seçiminde yetkin, bilgili ve tecrübeli kişiler seçilmiş, eğitici olmak bazı koşullara bağlanmıştı denilebilir. Arslan (2004) “Eğitim törelerle desteklenerek kutsal bir uğraş halini almıştı. Eğitim işini aile ve beraber yaşadıkları toplumun bilge kişileri yerine getirirdi” şeklinde belirtmiştir.

Bilge kişiler savaş eğitimi dışında usta-çırak ilişkisiyle genç kuşaklara halıcılık, madeni eşya işleme, hayvancılık gibi beceriler de öğretmekteydi. Göktürklerdeki yaşam şartlarının Hunlardakine benzemesinden dolayı eğitimde de benzerlikler olduğu söylenebilir. Göktürklerin Hunlardan farkı, 38 harfli bir alfabe kullanmaları ve yazılı eserler bırakmalarıdır. Tarihimizdeki ilk yapıtlar Göktürkler tarafından oluşturulmuştur. “Göktürklerde eğitim Hunlardakine kuşkusuz çok benzemekteydi: Eğitim töre içinde ve töre kanalıyla veriliyor, benzer özellikler taşıyordu. Çünkü Göktürklerin yaşam biçimi de Hunlardan farklı değildi” (Akyüz, 2001: 11). Hunlar gibi göçer bir yaşam sürdürdükleri için Hunlarda görülen eğitim özellikleri Göktürklerde de görülmektedir. “Ancak Göktürklerin 38 harfli gelişmiş bir alfabe ile işlenmiş bir dile sahip olmaları, yazılı eser bırakmış olmaları, yazı ve dil konusunda özgün, planlı bir eğitim yapmış olduklarını düşündürüyor” (Akyüz, 2001: 11).

Göktürk Devleti yıkılınca kurulan Uygur Devleti, Hunlar ve Göktürklerden farklı olarak göçebe olarak yaşamamış yerleşik hayata geçmiş ve Maniheizm dinini benimsemiştir. “Yerleşik hayat nedeniyle, planlı ve özgün eğitim öğretimin de var olması gerekir. Bilginin yazı ve yerleşik hayat kanalıyla genişlemesiyle sözlü töre bilgisi çok alışıldı. Bilginin önemine ilişkin geleneksel değerler de gelişerek sürdü gitti” (Akyüz, 2001: 14). Din ve yaşam şeklinin devletin savaşçılık özelliğinden beslenme alışkanlığına kadar birçok şeyi etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla Uygurların eğitim alanında diğer devletlere göre farklılıkları ön plana çıkmaktadır. “Uygurların, 14 harfli Soğd alfabesine bazı eklerle aldıkları bir alfabeleri vardı. Bu yazı ile kütüphaneler dolduran edebiyat, sanat, din konularında kitaplar yazdılar” (Akyüz, 2001: 14).

Uygurların benimsediği din hayatlarını her noktada etkilemiştir. Yaşam tarzı, savaşçıl özellikleri, eğitim öğretim yöntemleri, ihtiyaç duyulan öncelikler gibi. İlk Türk devletlerinde eğitimin yaşam standartları ve inanış biçimine göre şekil aldığı

görülmektedir. Türkler, Müslüman olduktan sonra da devlet yönetim şeklinde değişiklikler olduğu gibi eğitimde de farklılıklar meydana gelmiştir. Türklerin İslamiyet’i benimsemesi eğitime yeni özellikler kazandırmış ve örgün eğitim öğretim kurumu olan okulun varlığını ortaya çıkarmıştır.

“Türkler, Müslüman olduktan sonra medrese denilen ve din eğitimi yapan bir örgün eğitim örgütü ile tanıştılar. Medrese, İslam dininin mezhepleşmesi ile Sünnilerin Şiilere karşı mezheplerini daha güçlü savunmak için ortaya çıkmıştır. İlk Selçuklular, ardından Osmanlı medreseyi örgün eğitim kuruluşu olarak benimsemişti” (Başaran, 1996: 1). Bu durum ise Anadolu’nun bazı kentlerinde medreseler açılmasını sağlamıştır. Her medresenin birey yetiştirme anlayışı, eğitim faaliyetleri farklıydı. Medreseler arasında ortak bir eğitim programı yoktu. Ancak öldükten sonraki yaşam için insan yetiştirmeyi esas alan her medrese kendi içinde bir sistemdi.

“Büyük Selçukluların ünlü veziri Nizamülmülk tarafından başlatılan medrese inşa etme geleneği İslam dünyasında hızla yayıldı... Selçuklulardan sonra Anadolu’nun değişik bölgelerinde kurulan beylikler döneminde de pek çok medrese yapılmıştır. Bu noktaya kadar gelişerek gelen medrese anlayışı Osmanlılara kaynaklık teşkil etmiştir” (Hızlı, 1987: 276-277).

“İslam medeniyetinin izdüşümü durumundaki Osmanlı kültür ve medeniyeti, Selçuklu birikimi üzerine bina edilmiş yapısıyla birçok alanda son derece başarılı hamleler gerçekleştirmiştir. Türk eğitim öğretim tarihinin en kayda değer gelişmeleri Osmanlı Döneminde yaşanmış ve pek çok bilim adamı söz konusu dönem medreselerinde yetişmiştir” (Hızlı, 2004: 371). Bu durum yüzyılları aşan Osmanlı Devleti’nin toprak ve milleti üzerinde verdiği eğitimle de etkin olduğuna işaret etmektedir. Medreselerde yetişen bilim insanları döneme ait eğitim kalitesi ve Osmanlı Devleti’nin eğitime verdiği önemi göstermektedir.

“Osmanlı Devleti’nin kuruluş ve yükseliş döneminde Osmanlıların, oldukça liberal, yeniliğe açık, dış dünyaya karşı meraklı ve açık fikirli olmalarında eğitim ve öğrenmeye verdikleri önemin büyük rolü olmuştur” (Güven, 2014, 56).

Osmanlı Devleti’nde yönetimin başına gelen her padişahla birlikte eğitim anlayışında farklılıklar görülmektedir. Ancak klasik Osmanlı medrese düzeninden de bahsedilmektedir. Bu medrese düzeninde belirli kurallar olduğu görülmektedir.

Zaman planlaması olmayan Osmanlı eğitiminde öğrencilere hazır bilgiler verildiği ve öğrenciden mutlak saygı beklendiği görülmektedir. Bununla beraber öğrenci sayısının sınırlı tutulması ve öğrencilere maddi yönden destek verilmesi eğitimde bir standart oluşturmaktadır. Belirtilen hoca öğrenci ilişkisi ise hocanın eğitimdeki yerini gösterirken öğretmen öğrenci ilişkisindeki bağın önemini vurgulamaktadır.

Siyasetin bilim anlayışını baskı altında tutması medreselerde yapılan eğitimin bilimsel bir amaçtan ziyade yönetime göre şekil almasına sebep olduğunu göstermektedir. Bununla beraber bilimin temelinde iman esaslarının aranması baskıcı bir çalışma ortamı yaratılmasına ve belli kalıplar dışına çıkılmamasına sebep olmuştur.

“18. yüzyıldan itibaren Osmanlı’da belirginleşen ve gözlemlenmeye başlayan modernleşme çabalarının rotasını ise devletin kurtarılması gayesi tayin etmiştir. Hassas ve bozulmaya elverişli yapının yaşadığı krizin atlatılabilmesini sağlamak ve dengeyi yeniden kurabilmek için devlet, gönülsüz de olsa modernleşme sürecini başlatmak zorunda kalmıştır” (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015: 311).

Devletin kurtuluşunu amaçlayan Tanzimat Fermanı’nda eğitime de önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Devletin kurtuluşunda eğitiminde önemli bir yeri olduğu anlaşılabilir. Bununla ilgili çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Öğretmen okullarının açılması ilk kez Tanzimat Fermanı’yla birlikte gündeme gelmiştir. “1845’te Eğitim Geçici Meclisi kuruldu, bu meclis 1849’da Eğitim Genel Meclisi adını aldı, 1851’de okulların ders kitaplarını hazırlayacak bir başka meclis (Encümen-i Daniş) kuruldu. 1839 Tanzimat Fermanı’nda eğitime ilişkin bir maddenin bulunmamasına karşın 1856 Islahat Fermanı’nda eğitime ilişkin maddeler bulunmaktaydı.” (Başaran, 1996: 13). Fermanla tüm milletlere okul açma hakkı veriliyordu bu durum ise Osmanlı Devleti okullarının kapısını gayrimüslimlere de açmaktaydı. Bahsedildiği üzere ferman öncesi Osmanlı okullarında sistemsel birlik mevcut değildi. Fermanla birlikte yapılan düzenlemelerde amaçlanan eğitim düzenine erişilememiştir.

“İkinci Meşrutiyet’in ilanından sonra eğitim alanında yapılan çabalar, Cumhuriyet Döneminde gerçekleştirilecek eğitim devriminin tohumları oldu. Öğretim birliği sağlamanın ilk girişimi bu dönemde yapıldı” (Başaran, 1996: 15).

Öğretimde birliğin sağlanması ile modern eğitimin en önemli adımı atılmıştır. Dinin değil bilimin temele alındığı bir eğitim sistemi benimsenerek laik eğitim sisteminin temeli atıldığı görülmektedir.

“1923’te Cumhuriyet’in ilanı ile modernleşmenin en radikal evresine geçilmiştir. Osmanlı Devleti’nde dengenin yeniden üretilmesi adına sınırlı tutulan devlet müdahaleleri yerine Cumhuriyet’i hazırlayan ve biçimlendiren kadrolar toplumu değiştirmek ve hatta ‘toplum değiştirme’ amacı ile hareket etmişlerdir” (İnsel, 1995: 19-20). Bu amaç doğrultusunda bazı yeniliklere gidilmiştir. Bu alanlardan biri de öğretimdir. Eğitim yönetimi açısından okullar farklılık göstermektedir. “Öğretimdeki bu dağınıklığı ortadan kaldırmak ve öğretimi devletin denetimi altına sokmak için, 3 Mart 1924’te 430 sayılı Öğretim Birliği Yasası (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) çıkarıldı” (Başaran, 1996: 16). Buradan hareketle eğitim faaliyetlerinin tek çatı altında toplanarak eğitimin laikleştiği söylenebilir.

Yasanın çıkarılmasıyla beraber buna uygun bir öğretimin gerçekleşmesi eğitimde güçlü bir yapıyı gerekli kılmaktadır. Kurtuluş Savaşı sonrası Cumhuriyet ile yönetilen ülkenin başarısını devam ettirebilmesi için eğitim sisteminde de Cumhuriyet ilkeleri yer almalıdır. Böyle bir eğitim için çeşitli kongrelerin düzenlendiği görülmektedir. “1928’de, 1353 sayılı yasa ile Türk Abecesi kabul edildi. 1929’da 15-45 yaşları arasındaki yurttaşlara okuma yazma öğretmek için Millet Mektepleri açıldı. Bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi için geniş kapsamlı bir okuma yazma seferberliği sürdürüldü” (Başaran, 1996: 18).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıyla medreselerin kapatılması, okuma yazma seferberliğinin başlaması, eğitim faaliyetlerinin yayılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda bu birlik millî çalışmalarını beraberinde getirmiştir. “Türkçeyi yabancı dillerin sarmalından kurtarmak, bilimlerin gereklerine göre geliştirmek; Türkçenin yanlış kullanılmasını önlemek için 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti kuruldu” (Başaran, 1996: 18). Sonradan Türk Dil Kurumu adını alan bu kurumun belli bir süre Atatürk önderliğinde çalıştığı bununla beraber Atatürk’ün başka eğitim öğretim faaliyetlerinde yer aldığı görülmektedir.

“Atatürk’ün başöğretmenliğinde yürütülen bu çalışmalarla harf devrimini yaygınlaştırmak için 16-45 yaş arasında çok sayıda vatandaşın katıldığı kurslar düzenlendi. Bu kurslarda daha çok okuma yazma hesap sağlık ve yurt bilgisi

derslerine ağırlık verildiği görülmektedir” (Güven, 2014: 242-243). Buradan hareketle Kurtuluş Savaşı'nın verdiği zararı ortadan kaldıracak insan yetiştirme hedeflendiği düşünülebilir.

Cumhuriyet Dönemi eğitiminin bu özelliklerinde eğitim öğretim konusunda durulduğu ve halkın eğitime önem verildiği görülmektedir. Eğitim ortamları bireylere Cumhuriyet ilkesine sadık kalma, okuma alışkanlığı kazanma, sağlıklı bir yaşam sürme, millet ve toprak bilinci oluşturma, yardımlaşma ve kendini iktisadi yönden kontrol etme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu becerilerin öğrencilere verilebilmesi ise istenilen düzeyde bir eğitimciyle mümkün görülmektedir. Herhangi bir nitelik gözetilmeden seçilen eğitimciler ile eğitim öğretimin istenilen düzeye ulaşmasını beklemek doğru olmayacaktır. O halde ülkenin eğitim düzeyi istatistiğinden bahsedebilmek için öğretmenin tarihsel süreci incelenmelidir.

2.1.1.Osmanlı Döneminde Öğretmen Yetiştirme

İslam âleminde medreseler ortaya çıkmadan önce de eğitim çalışmaları vardır. Ancak bu çalışmaların belirli bir yerde değil bilgin evleri, kitapçılar gibi farklı mekânlarda yapıldığı görülmektedir. Medreselerin ortaya çıkmasıyla beraber öğretim kadrosu oluşmaya başladı. Osmanlı Devleti ise bu uygulamalardan yararlanarak bir öğretim kadrosu oluşturma yoluna gitti.

“Osmanlı ve Selçuklular devrindeki öğretmen; diğer bütün İslam memleketlerinde olduğu gibi, ağırlık merkezi din öğretimi olan okulların istediği bir öğretmendir” (Toplantı, 1992: 4). Selçuklu Türkiye'sinde öğretmenlik genel olarak "din adamlığı", "hocalık", "imamlık" ve "müezzinlik" ile iç içe bir meslekti. Bu dönemde öğretmenlik mesleği dinsel ağırlıklı, çok işlevli bir meslek niteliği taşıyor. Usta-çırak ilişkisi, loncalardaki çıraklık eğitimi, şehzade eğitimi vb. Bu dönemde öğretmenlerin din eğitimi vermesi dolayısıyla da öğretmenliğin farklı bir uzmanlık alanı olarak görülmemesi öğretmenlik için ayrı bir program oluşmamasına neden olmuştur.

Başta gelen her Osmanlı padişahına göre ilme verilen önem farklılaşsa da hemen hemen her padişah eğitim alanında bir çalışma yapmıştır. “İlk sultanlar, çeşitli Türk ve İslam ülkelerinden Osmanlı ülkesine bilgili, erdemli kimseleri getirmek için

de çalışırlardı. Bu nedenle Osmanlı ülkesinde böyle insanlar çoğalmış, birçok önemli medrese kurulmuş ve gelişmişti” (Akyüz, 2001: 58). Osmanlı sultanlarının bilgiye, bilge kişilere ve bilgi alışverişine katkı sağlamak ayrıca devletini bilimsel anlamda kalkındırmak için uluslararası bağlantıları kullandığı söylenebilir. “Osmanlı hükümdarları, medreselere, Türk beylikleri ve İslam ülkelerindeki değerli müderrisleri, bilim adamlarını davet etmişler ya da bunlar Osmanlı hükümdarlarının bilim sevgilerini, bilim adamlarına gösterdikleri saygıyı duyarak kendileri Osmanlı ülkesine gelmişlerdir” (Akyüz, 2001: 58). Osmanlı Devleti’nin bilime ve bilim insanlarına duyduğu saygı ve sevginin geniş coğrafyaya yayıldığı görülmektedir. Bu da Osmanlı Devleti’ni bilimin merkezi konumuna getirecek en önemli özelliği olarak görülebilir. Osmanlı’da önemli bilim insanları yetişmiştir. “Bunlar arasında Kayserili Davut, Fahrettin Acemi (öl. 1460), Alaettin Tusi (öl. 1482) vb. görüyoruz. Bunlar ilk Osmanlı müderrisleri ve bilim adamlarının yetişmesine de katkıda bulunmuştur” (Akyüz, 2001: 58). Çeşitli Türk ve İslam ülkelerinden gelen bilim insanları Osmanlı müderrislerinin yetişmesinde katkıda bulunduğu görülmektedir. “Kayserili Davut (1260’lar-1350), Kayseri’de doğmuş, orada akli ve dinî bilimleri öğrenmiş, bilgilerini iletirmek için Mısır, İran ve Konya’ya gitmiştir. Orhan Bey tarafından İznik Medresesi’ne günlük 30 akçe ile müderris olarak görevlendirilmiştir” (Bayraktar, 1998: 79). Dinî eğitimin yanında akli bilimlere de ağırlık verilmeye başlanmış ve müderrisler belli bir ücret karşılığında çalışmaya başlamıştır. “Burada Hadis, Fıkıh, Mantık, Kelam, Tasavvuf okutmuş, birçok öğrenci yetiştirmiş, eserler vermiştir” (Bayraktar, 1998: 79).

“Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu Eyüp ve Ayasofya Medreselerinin sübyan okullarından öğretmenlik yapacaklar için ayrı dersler görmesinin, öğretmen yetiştirmede ilk adım olduğunu kimi kaynaklar savunmaktadır” (Başaran, 1996: 109). Fatih Sultan Mehmet’in, öğretmeni din adamlığı vasfından ayırarak eğitimde laikliği getirmek adına bir adım attığı, öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılan ilk ve en önemli çalışmalardan birini gerçekleştirdiği söylenebilir. Ancak Fatih’ten sonra bu alanda istenilen başarı istikrarlı bir şekilde sürdürülememiştir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin birçok görüş öne sürülmüş ve bir standarda bağlanmak istenmiştir. Meslekle alakalı yönetmelik ve kanun çalışmaları yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin kalitesi belli bir standarda çıkarılmak istendiğinden

denetime tabi olduğu söylenebilir. Öğretmen olacak kişilerde belli beceri ve yetenekler aranmaktadır. Bilgi ve becerinin dışında öğretmen topluma örnek olacak kişiler olduğundan öğretmen eğitimine önem verilmektedir ve herkes öğretmen olamamaktadır.

Bilimsel çalışmaların yapılmadığı sadece din eğitiminin verildiği ve eğitim süresinin belirli bir zaman dilimi olmadığı bu kurumlarda ezbere dayalı bir eğitim sistemi olduğu görülmektedir. “Alt düzeydeki medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni (muallim) ve üst düzeydeki medreseleri bitirenler de medrese öğretmeni (müderris) olmuşlardır” (Okçabol, 2005: 36). Eğitim kurumlarının sistemsel bir yapıyla kademeli olarak artan bir düzene girdiği görülmektedir. Öğretmenlik kendine özgü bir meslek olma sürecine girmiş, yenilikçi bir nitelik kazanmaya başlamıştır.

Osmanlı Döneminde *Enderun Mektepleri*'nin ayrı bir yeri vardır. Devşirilen çocukların okutulduğu bir saray mektebidir. “Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde Saray Okulu olarak da bilinen Enderun Mektebi; askerlikten diplomasiye, güzel sanatlardan spora kadar her türlü eğitim öğretimin üst düzeyde öğrenci merkezli ve uygulamalı olarak yapıldığı bir eğitim kurumudur” (Ödemiş, 2014: 65). Enderun Mektebinde Sübyan Mekteplerine göre daha nitelikli bireyler yetiştirildiği söylenebilir.

Türk eğitim tarihinde ayrı bir yeri olan ve dünya tarihinde çok az benzerine rastlanan eğitim kurumudur. Kuruluş amacı ve işleyişleri bakımından medreselerden farklıydılar. İlk kuruluşu Fatih Sultan Mehmet zamanına dayanmaktadır. Genellikle Hristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukları devlet adamı ve asker yapma amacı güdüyordu. Üstün yetenekli çocuklara eğitim vermesi nedeniyle, özel eğitim kurumu olarak da tanımlanabilir. Irk, din, dil farkı gözetilmeden yetenekli olanlar bu okullara alınmışlardır (Arslan, 2004: 109).

Ödemiş (2014) ise Enderun Mektepleri'ni “Osmanlı Devleti'nde mülkî, idarî, diplomatik ve diğer önemli kadronun yetiştirildiği bu okul dünyanın ilk ‘kamu yönetimi okulu’ olarak da nitelendirilebilir” şeklinde ifade etmiştir. Tanzimat Dönemi'nde kurumlara yeterli sayıda öğretmen desteği sağlamak için öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapılmıştır.

“İlk olarak 1848 yılında başlanan öğretmen yetiştirme çabaları 1857 yılında resmen Darümuallimin kurulmasını sağlamıştır... Bu öğretmen okulunun öğretim programı incelendiğinde Kur’an, tecvit, ilmihal derslerinin yanı sıra, hesap, ahlak, coğrafyaya giriş ve usul-i tedris gibi dersler verildiği görülmektedir” (Güven, 2014: 158). Bu durum ise okullarda sadece dinî bilgilerin değil başka ilimlerin de yer aldığı göstermektedir. Din dışındaki ilimler de okutulmaya başlanmıştır denilebilir. Ayrıca kadın öğretmen yetiştirmek için de okullar açılmıştır.

“İlk kız öğretmen okulu (Darümuallimat) 1870 yılında İstanbul’da açıldı. Bu okul 2 yıllık öğretimle sübyan okullarına ve 3 yıllık öğretimle de kız rüştiyelerine öğretmen yetiştiriyordu” (Başaran, 1996: 110).

Okulun öğretim programında sıbyan bölümüne din ilimlerine giriş, Osmanlıca dil kuralları, kitabet, öğretim usulü, her cemaatin kendi dili, risale-i ahlak hesap ve defter tutma, Osmanlı tarihi, Coğrafya, musiki, dikiş-nakış dersleri yer almış rüştiye şubesinde ise bu derslerin yanı sıra Arapça, Farsça, menzil (ev ekonomisi), matematiğe tedbir giriş, sağlık bilimlerine giriş ve terzilik dersleri konulmuştur (Güven, 2014: 159).

Osmanlı’da eğitim bahsedildiği üzere ağırlıklı olarak din ile biçimlenmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilere İslami bilgilerin yanında günlük hayatta kullanacağı bilgiler de verilmektedir. Verilen bu bilgilerin eğitimcinin birikimleri ile şekillendiği söylenebilir. Eğitimcilerin medreselerde eğitim alan ve hoca olarak nitelendirilen, öğretmenlik konusunda ise herhangi bir yöntem dersi almayan kişiler olduğu bilinmektedir.

Fatih’in programa Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi anlamına gelen bir ders koyması çağına göre dikkat çekicidir. İlkokul seviyesindeki öğrencilere tartışabilme becerisini kazandırmayı hedeflemesi öğrencilerin özgürce düşünebilmesine önem verdiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu dersin problem çözme becerisine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca Fatih’in fıkıh dersini ilkokul öğretmenliği yapacaklar için gerekli görmeyişi yeni bir programın adımını atmıştır. Ancak söylendiği gibi Fatih’le başlayan bu yenilik Fatih’ten sonra devam ettirilememiştir. Öğretmen dinî görevleri olan, hakkı ödenmeyen, kutsal kişi olarak bilinmeye devam etmiştir.

“Öğretmen okullarının açılması, yeterince öğrenci artışı sağlayamamıştır. Öğretmen eksiğini gidermek için 1860 yılında öğretmen okulu mezunu olmayanlar öğretmen olarak atanınca, öğretmen okulu öğrencileri sadrazama dilekçe yazarak şikâyetle bulunmuşlardır” (Okçabol, 2005: 42). Buradan hareketle öğretmen yetiştirmenin devlet yönetiminde bazı ihmallere uğradığı ve zor günler geçirdiği düşünülebilir. Halk yapılan yanlış uygulamalara sessiz kalmayıp tepkisini göstererek bir düzenleme yapılmasını beklemiştir.

“1883 yılından sonra ise öğretmen yetiştirmenin İstanbul dışına taşmaya başladığını görmekteyiz. Nitekim Edirne Öğretmen Okulunun açılması bu yıla rastlar. Bu okulların 1882 yılından itibaren 14 yerde açıldığı, 1908’e kadar da sayılarının 31’e kadar yükseldiği görülmüştür” (Toplantı, 1992: 5).

1891’de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin öğretmen yetiştirmekle ilgili hükümleri değiştirilmiştir. Darülmuallimin idadi bölümü kapatılarak iptidaiye, rüştiye ve aliye bölümü şeklinde ve her bölüm iki yıllık olarak yeniden düzenlenmişti.

1900 yılında ilkokul öğretmeni yetiştiren Darülmuallimin sayısı 15, bunlardaki öğretmen sayısı genelde bir veya iki öğretmenli olmak üzere toplam 32 öğrenci sayısı toplam 496’ydı.

1908’de II. Meşrutiyet Döneminde iptidaiye bölümü Darülmualliminden ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir.

“İkinci Meşrutiyet döneminde, Mülkiyeli ünlü siyaset adamı, eğitimci ve düşünür M. Satı Bey’in, 1909 yılında tam yetki ile İstanbul Erkek Öğretmen Okulu (Darülmuallimin) Müdürlüğüne getirilmesi, öğretmen yetiştirmede reformun başlangıcıdır. Onun çabaları ile bu okula, çağdaş eğitimbilimin aydınlığının girdiği söylenebilir” (Altunya, 1998: 17). Darülmuallimine müdür olarak atanan Satı Bey’in köklü yenilikler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerini sınavdan geçirerek okul dışında işi olan öğretmenleri uzaklaştırıp öğretmen atamalarında genç ve yeteneklileri tercih ederek, değerli elemanlardan oluşan bir öğretim kurulu meydana getirdiği görülmektedir.

Programda yer alan derslere bakıldığında ‘Ders Uygulamaları’ dışında verilen tüm dersler teoriktir. Öğrencide oluşturulmak istenen davranış değişikliklerinin öğrenciye nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir bilgi, içerik veya ders yer

almamaktadır. Aynı zamanda eğitim psikolojisine de yer verilmediği görülmektedir. Ancak psikolojiye giriş özellikle çocuk psikolojisine yer verilmiştir ayrıca Avrupa'nın birçok ülkesinde uygulanan Froebel yöntemi programda ders olarak yer almaktadır.

Ataünal (2003) 1923'teki öğretmen verilerini şu şekilde belirtmiştir: 1923'te 10102 ilkokul öğretmeni vardı: Bunların 1081'i kadın 9021'i erkekti mesleki öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın, 20356'sı erkek olmak üzere toplam 2734'tür. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğretim görmüş, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş, 2107'si ise hiçbir öğretmenlik ehliyetini taşımayan kişilerdi.

2.1.2.Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Dönemine kadar gelen süreçte modern anlayışla öğretmen yetiştirme ve öğretmenliği bir meslek haline getirme çabaları yürütülmekteydi. Ancak tam anlamıyla yaygın bir örgün öğretim sistemi oluşturulamamıştı. Okuryazar oranı oldukça düşük ve nitelikli öğretmen sayısı yetersiz kalmaktaydı.

Bırakalım nitelikli insan gücü, "okuryazar" ların sayısı bile resmi rakamlara göre yüzde onun altında bulunuyordu. Ülke, yetişkin insan açısından tam bir fukaralık içindeydi denilirse abartma sayılmamalıdır. Bu nedenle de Mustafa Kemal'den başlayarak, devletin en üst düzey yöneticileri eğitim hizmetleriyle doğrudan ilgilenmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı ve öğretmenler, devrin itibarlı kurum ve görevlileri haline gelmişlerdir. Latin harflerinin kabulü, kız çocukların erkeklerle birlikte okula gönderilmesi devrim niteliğinde toplumsal dönüşümlerdir. Amaç, en kısa sürede, en çok sayıda insanı yeni hayat tarzına, devrimlere kazandırmaktır (Katoğlu, 1997: 404).

Cumhuriyet Dönemine geçilirken 'öğretmen yetiştirme' konusu çok önemli sorun olarak acil çözümler bekleyen alanlardan birisiydi. Cumhuriyetle birlikte yapılan toplumsal değişimleri halkla bütünleştirmek için çabaların yoğunlaştığı görülmektedir. Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında öğretmenin geleceğe yön veren kişiler olduğu fark edilmiş ve öğretmen yetiştirme çok yönlü olarak ele alınmıştır.

Çünkü siz onu benden daha iyi bilirsiniz. Yalnız bir hususu hep beraber tekrar edelim: Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğiticiden mahrum bir millet henüz millet adını almak yeteneğini kazanamamıştır. Ona gelişigüzel bir kütle denir, millet denemez. Bir

kütlenin millet olabilmesi için mutlaka eğitimcileri, öğretmenleri, olmalıdır. Onlardır ki, bir sosyal topluluğu gerçek millet haline koyarlar. Bizim milletimiz elbette dünyanın takdirlerini kazanmış bir sosyal heyettir. Fakat onu hak ettiği şeref derecesine ulaştıracak sizlersiniz. Millet, memleket, Cumhuriyet sizden yüksek hizmet beklemektedir. Siz harekete geçtikten sonradır ki en yüksek yeteneği uygulamaya geçirilmiş olacaktır (<http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/izmir-erkek-ogretmen-okulunda-bir-konusma>)

Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcanmıştır. Örneğin, 3 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesine göre, “muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir (Akyüz, 2009: 380).

Bu maddeyle öğretmenlik mesleği devlet hizmeti olarak görülmüş ve yasal bir düzene oturtulmaya çalışılmıştır. “22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununa göre de (md. 12) “maarif hizmetlerinde aslolan muallimlik” (Akyüz, 2009: 380). Bu maddeyle öğretim hizmetleri içerisinde öğretmenliğin her zaman daha üstün tutulduğu söylenebilir. “... 13 Mart 194 tarih ve 49 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilir. Bu yasayla öğretmenlik, “Devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek’ haline getirilir; ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılır” (Kavcar, 2002: 2).

2.1.2.1. Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Alana Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Başal (1998) ifadesinde ‘20 Mayıs 1925 tarihli Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi’nde bir rapor hazırlanmış ve bu raporda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu kongredeki öneri doğrultusunda, 1926 yılında İzmir’de bir ana muallim mektebi açılması kararlaştırılmışsa da, bu okulun hizmete girdiğine dair bilgi bulunamamaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde 80 kadar anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam olarak 5880 öğrenci eğitilmekteydi’ bilgilerini aktarmıştır.

Cumhuriyet döneminde okul öncesi öğretmeni yetiştirmek üzere ilk defa 1927 yılında Ankara’da ana muallim mektebi açılmış, okula, okul öncesi eğitim alanında İsviçre’de eğitim görmüş Vicdan Hanım adında bir müdür

atanmıştır. Keçiören'deki bu okul, yatılı ve 2 yıl süreli olarak planlanmış ve bu okuldan mezun olanlara kız muallim mektebinden mezun olanlarla aynı haklar verilmiştir. Parasız yatılı olarak okuyacak öğrencilerde aranan şartlar şöyle belirlenmiştir:

- Türk olmak
- Öğretmenliğe engel özrü bulunmamak
- Ortaokul mezunu olmak veya liselerin 8., kız muallim mekteplerinin 3. sınıfını tamamlamış olmak
- 25 yaşını geçmemiş olmak

Ana muallim mektebine kayıt ve kabul koşullarını gösteren belgelerde, okula girmek isteyenlerin sayısı 30'u aşarsa, adaylar arasında bir seçme sınavı yapılacağı da belirtilmektedir. Bu okul daha sonra 1930-31 yıllarında İstanbul'a nakledilmiş ve burada da iki yıl anaokulu öğretmeni yetiştirdikten sonra kapatılmıştır (Güven, 2014: 362).

Eğitimde düzenlemelere gidilme çabası ve eğitime yenilikler getirilmesi ön planda tutulduğundan yurt dışında eğitim görmüş kişilerin deneyimlerinden yararlanılmak istenmiştir. Öğretmenlik mesleğine bir standart getirtilmeye çalışılmış ve öğretmenliğe başvuran aday sayısı fazla olduğu takdirde seçme sınavı sistemi getirilmiştir. Osmanlı Döneminde olduğu gibi Cumhuriyet Döneminde de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirecek kurumlar uzun ömürlü olmamış ve beklentileri karşılayamamıştır. Artan toplumsal ihtiyaçla birlikte okul öncesine öğretmen yetiştirecek kurumlarda düzenlemelere gitme daha sonra tekrar gündeme gelmiştir.

Ural (1986) "5-15 Ocak 1962 tarihinde toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrası, okul öncesi eğitimin önemini etkin bir şekilde gündeme getirmiş ve bu konuda verilmesi gereken hizmeti belirlemiştir. Yedinci Millî Eğitim şûrasından sonra, 16 Haziran 1962 tarihinde ilk 'Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği' yayımlanmıştır." Çıkarılan bu yönetmeliğin uygulanmasıyla Türkiye'de kurumlarda yuva ve anaokullarının yaygınlaşması amaçlanmış ve böylece daha fazla çocuğa ulaşılmak istenmiştir.

1961 yılında çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu'nun 17. maddesi ile okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme işi belli esaslara bağlanmıştır. Bu maddeye göre:

- Öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olanlar ile yabancı memleketlerde buna denk öğrenim görmüş olanlar,
- Lise veya kız enstitüsü mezunu olup özel okul veya kursları başarı ile bitirenler anaokullarına öğretmen olarak atanırlar.

Bu yasal düzenleme çerçevesinde, 1961-62 öğretim yılında açılan anasınıflarında 20 ilkokul öğretmeni görevlendirilmiştir (Güven, 2014: 363).

Okulöncesine öğretmen yetiştirme çalışmalarının daha nitelikli bir duruma getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. “İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde 1977 yılında bir “Okul Öncesi Şubesi” kurulmuş; öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması, okul öncesi için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmıştır” (Yıldızhan, Yıldırım ve Abazaoğlu, 2016: 147).

Öztürk (2001) ‘Millî Eğitim Temel Kanunu’nun tüm öğretmenlerin mutlaka yükseköğrenim görmesiyle ilgili hükmü gereğince, 1970’li yıllardan itibaren, yükseköğretim düzeyinde, bu alana öğretmen yetiştiren programlar açılmıştır.’ Artan toplumsal ihtiyaçlarla birlikte okulöncesine öğretmen yetiştiren kurumlara tekrar düzenleme getirilmiş ve bir standarda bağlanmak istenmiştir.

“1982 yılında çıkarılan Yüksek Öğretim kanunu ile bütün öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteler bünyesine alınarak Eğitim Fakülteleri kurulmuştur” (Oktay, 1998: 22). Belli niteliklerin standart olarak verildiği, kültür ve alan dersleri olan, mesleki formasyon dersleri içeren, gerekli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı aynı zamanda toplumun ihtiyacını karşılayan kurumlar Eğitim Fakültesi adı altında oluşturulmuştur.

2.1.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretime (İlkokul) Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Halkın büyük kısmı okuma yazma bilmediğinden ilköğretime yönelik öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapılmaya çalışılmıştır. Yetişmiş öğretmen sayısı okullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamadığından okul sayısı arttırılmaya çalışılmıştır.

İlk Öğretmen Okulu adıyla anılan okullarda, ilkokul mezunlarına yönelik 6 yıl süreli, ortaokul mezunlarına 3 yıl süreli eğitim verilmekteydi. 1970 yılından sonra süreleri, ilkokul üzerine 7 yıla ve ortaokul üzerine 4 yıla çıkarılan bu

okullar, Cumhuriyetin ilk 50 yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olarak öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer almışlardır (YÖK, 1998:3).

“3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığı’na (Maarif Vekaleti) bırakılmıştır” (MEB, 1995: 15). Eğitimde birliğin sağlanması amaçlanmış ve bunun için kanun çıkarılarak öğretmen yetiştirme konusunda da önlemler alınmıştır. “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğretimin mecburi kılınması ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi ilkokul öğretmeni yetiştirme konusunda devletçe köklü tedbirler alınmasını gerektirmiştir” (MEB, 1995: 15).

“Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında illerde bulunan İlköğretmen Okulu (muallim mektebi) (Erkek ve Kız İlk Muallim Mektepleri) 1 Eylül 1923’te il özel idarelerinden alınıp, Eğitim Bakanlığına bağlanmışlardır” (Güven, 2014: 365). “Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz olan bu okullar sayıca azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretim niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır” (Akyüz, 2009: 381). “Bu dönemde 20 Muallim Mektebi bulunmakta, buralarda uygulanan programın %80’i genel kültür derslerine, ancak %20’si mesleğe dönüktü” (Güven, 2014: 365).

“1924-1925 öğretim yılından itibaren Darülmuallimin adı ‘Muallim Mektebi’ ve 1935’lerden itibaren de ‘Öğretmen Okulu’ haline çevrilmiştir” (Akyüz, 1993: 329). “Öğretmen Okullarının programlarına 1924-25 ders yılında ilk kez İçtimaiyat (Sosyoloji) konmuştur” (Akyüz, 2009: 381). “1926 yılında kabul edilen 789 sayılı ‘Maarif Teşkilatına Dair Kanun’ ile ‘İlk Muallim Mektepleri’ ve ‘Köy Muallim Mektepleri’ olmak üzere iki tip öğretmen okulu getirilir” (MEB, 1995: 15).

“Önceleri 5 yıllık olan bu okulların süresi 1932-1933 ders yılında 6 yıla çıkarılmıştır. 6 yılın ilk 3 yılı ortaokul düzeyinde derslerden, son 3 yılı da meslek derslerinin yer aldığı bir programdan oluşmaktadır” (Güven, 2014: 365). Bu yapılanma Köy Enstitülerini doğurmuştur. “Bu dönemden sonra ilköğretime öğretmen yetiştiren en önemli kurum Köy Enstitüleri olmuştur” (Güven, 2014: 365).

“Köy ilkokullarının ihtiyacını karşılamak amacı ile 17.04.1940 tarih ve 3803 sayılı ‘Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu’ çıkarılarak, öğretim süresi ilkokul üzerine 5 yıl olan ‘Köy Enstitüleri’ kurulmuştur” (MEB, 1995: 16).

“Köy Enstitülerinin amacı sadece köye öğretmen yetiştirmek değildir. Ancak, öğretmen yetiştirme boyutu daha fazla önem taşımıştır. Köy Enstitülerinde, köyden alınarak yetiştirilen köylü çocukları düşünüldüğünde, köy koşullarına uyum sağlayabilen öğretmen tipi yaratılmak istendiği ortaya çıkmaktadır” (Şeren, 2008: 211). Öztürk’e (1999) göre, dünya ekonomik krizinin de etkilerinin yansıdığı 1930’lu yıllar, “köycülük ve köy kalkınması hareketlerine paralel olarak, köye öğretmen yetiştirme çabalarının gözlemlendiği yıllardır. Bu çabalardan biri olarak 1940’ta kurulan, ilkokul üzerine 5 yıl eğitim veren Köy Enstitüleri, köy ilkokullarının öğretmen gereksinimini karşılama amacının yanında, köyün kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen, öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir modeldir.

“Birinci sorun, kırsal alanı kalkındırmak, insanına bilinç kazandırmak, ulusal hedeflerin dayanağı haline getirmek için, belli düzeyde bilgi ve beceri sahibi kılmaktı” (Katoğlu, 1997: 406). Köy enstitüleriyle birlikte sadece öğretmen yetiştirmek hedeflenmemiş bununla birlikte kırsal alanları kalkındırmak için bilgi düzeyi yüksek, bilinçli, belli donanımları olan, yetenek sahibi bireyler yetiştirilerek ülkenin kalkınmasına fayda sağlamanın amaçlandığı söylenebilir.

Okula öğrenci seçilebilme şartlarından biri de köylü çocuğu olmaktı, köy yaşam şartlarını bilen, köyün yaşam şartlarına ayak uydurabilecek kişileri yetiştirerek bölgesinin her açıdan kalkınmasına katkıda bulunması amaçlanıyordu. “Bunun yöntemi olarak da bu amaç için rehberlik, önderlik yapacak insan gücünü yine kırsal alanın içinden seçmek ve kendi sosyal çevresinde yetiştirmektir” (Katoğlu, 1997: 406).

“Öğretmen adayları, köy enstitülerinde kent yaşantısının rahatlığına alıştırmadan iş içinde disiplinle yetiştiriliyorlardı. Bireyler aynı zamanda köyün sosyal ve ekonomik yaşantısında da değişmeler yapacak öncüler ve liderler olarak hazırlanıyorlardı” (Güven, 2014: 366). Enstitülerde bölgeyi bilen, köy sorunları içinde yetişmiş adaylar öğretmen olarak yetiştirilmiştir. Bu enstitülerin eğitim programlarında genel kültür derslerine yer verildiği gibi köy çocuklarını tarımsal ekonomiye, ilkel sanayi biçimlerine ve köylerde yaşanabilecek benzer sorunlara da hazır olacak şekilde derslere yer verilmiştir.

Öğretmelerin her konuda bilgisine başvurulacak kişiler olarak yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Köylerde tarım, hayvancılık ve sağlık konusunda bilgilere

sahip en yetkin kişilerdir. Köy Enstitülü öğretmen, Cumhuriyetin değerlerine, dolayısıyla aydınlanmanın önemine inanmıştır. Bu nedenle, her türlü engele karşı savaşım vermeyi göze alabilmektedir (Özdemir, 2008: 50).

“1943 yılına kadar her enstitünün programını kendisinin yaptığı görülmektedir. Deneme ve incelemeler sonucunda 1943 yılında tüm enstitülerin kullanabileceği bir program yapılmıştır. Bu program Enstitülerin ilk resmi programıdır. Programda yer alan dersler kültür, ziraat ve teknik olmak üzere üç grupta toplanabilir” (Şeren, 2008: 223). Enstitülerin kendi programlarını kendilerinin oluşturması ihtiyaçlara anında müdahale edilmesini sağlayarak eğitimde daha hızlı ilerlemeyi sağlamış ve eğitimdeki olumlu geri dönütleri arttırmıştır. “Köy Enstitülerinin programında öğrencilere kuramsal bilginin yanı sıra tarım ve teknikle ilgili becerilerin de kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir” (Şeren, 2008: 222).

“Köy Enstitüleri yasal gerekçesi ile şöyle özetlenebilir: Anayasanın bir hak ve ödev olarak parasız ve zorunlu kıldığı ilköğretim sorununun yaygınlaştırılması, verimlileştirilmesi, eğitim ve ekonomi ilişkilerini ve karşılıklı etkilerini de ele almanın gerekliliği üzerindeki görüşler Köy Enstitülerinin kurulmasına yol açmıştır” (Güven, 2014: 368).

“Köy Enstitüleri 1954’te kapatılırken, ilkokul öğretmenliğinde ayırımın ortadan kaldırılacağı, meslekte eşit işlemlerin yaratılacağı, üstün kalitede öğretmen yetiştirileceği yapılacak zorunlu hizmetin genel yargılara bağlanması suretiyle adaletin sağlanacağı ve köy şehir ayrılığının giderileceği öne sürülmüştür” (Gedikoğlu, 1971: 224). “1970-71 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri, Lise gibi, 3 yıllık İlköğretmen Okullarında yetiştirile gelmiştir. 1970-1971 öğretim yılında süreleri 4 yıla çıkarılmıştır” (Akyüz, 2009: 383).

2.1.2.3. Cumhuriyet Döneminde Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

“Cumhuriyet Döneminde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştirildiği söylenebilir. ‘1923-1924 öğretim yılında, ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul Darülmualimin ve Darülmualimatla bağlı birer Orta Darülmualimin ve Orta Darülmualimat açılmış, ancak bu okullar bir yıl sonra kapatılmıştır” (Öztürk, 1999: 294). “22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif

Teşkilatına Dair Kanuna göre şu amaçlarla bir Orta Muallim Mektebi açılacaktı: a) Orta okullara öğretmen yetiştirmek, b)İlköğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek, c)İlköğretmen müfettişi yetiştirmek, d)Uygulama mektebine (İlköğretmen okulları bünyesinde vs.) müdür yetiştirmek...” (Akyüz, 2009: 386).

Türkiye’deki öğretmen gereksinimini karşılamak için çalışmalar hep var olmuştur. Öğretmenlik mesleği beklenti ve sorumlulukları ağır olan bir meslek olduğundan öğretmenlere gerekli temel eğitimin verilmesi için Muallim Mektebi’nin açılması düşünülmüştür.

1973’e kadar ortaokul öğretmeni ihtiyacı Eğitim Enstitüleri tarafından karşılanmıştır. Bu kurumların ilki 1926-1927 öğretim yılında, Konya’da (Gazi Eğitim Enstitüsü) ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere açılmıştır. İki yıllık öğrenim süresi olan bu okul daha sonra Ankara’ya nakledilmiş ve yeni bölümler açılmıştır (YÖK, 1998: 8).

Yapılan düzenlemeler ve iyileştirme çabalarıyla farklı bölümlerin eğitimi de okul programına eklenmiş ve okul Konya’dan Ankara’ya taşınmıştır.

Ortaokulların öğretmen ihtiyacı ise uzun süre, 1926’da Konya’da kurulan 1927 yılından itibaren de Ankara’ya getirilip «Gazi Orta Muallim Mektebi» adını alan okulla karşılanmaya çalışıldı. Bu okul başlangıçta sadece Eğitim Bilimleri Bölümünü içerirken daha sonra çeşitli bilimlerle resim, müzik, beden eğitimi gibi dalların da bölümleri eklenmiştir (Ergün, 2005: 14).

Sönmez (2004), ‘1932-1933 Öğretim yılında İş Dersi, Resim ve Beden Terbiyesi Bölümleri, 1937-1948 yılları arasında Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca Bölümlerinin eklenmesiyle bu Öğretmen Okulu, Ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir duruma gelmiştir.’ Öğretmen yetiştirmede oluşturulmak istenen standarda ulaşılmaya çalışırken bir yandan da öğretmen açığı sorunuyla da karşı karşıya kalındığı söylenebilir.

“1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsünün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni gereksinimini karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır” (Güven, 2014: 378). Farklı illerde de okullar açılarak öğretmen açığının kapatılması amaçlanmıştır. “1940’larda çok ciddi bir durum alan ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla başta Balıkesir, İstanbul ve İzmir illerinde yeni Eğitim Enstitüleri açılmıştır” (MEB, 1995: 31). “1959-1960 öğretim yılında Buca’da bir eğitim enstitüsünün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan

bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmiştir” (Güven, 2014: 378). Yapılan çalışmalarla okul sayısının arttırılmaya çalışılmıştır. Eğitim enstitülerinde öğretmen adaylarına kazandırılacak belli nitelikler olduğu görülmektedir.

Nitekim eğitim enstitülerinde öğretim kuramsal, pratik dersler, laboratuvar, atölye, seminer ve uygulama etkinlikleri, kurslar, yakın ve uzak çevre incelemeleri, müzik, spor ve sahne çalışmaları şeklinde yapılmakta ve böylece öğretmen adaylarının başlıca;

1. Görev alacakları okulların ders konularına, bilgi ve beceri bakımından hâkim olmaları, gerektiğinde bu bilgi ve becerileri edinme, derinleştirme ve kullanma yollarını öğrenmeleri,

2. Okutacakları öğrencilerde en uygun yöntemlerle bilgi ve beceri kazandırma tekniği elde etmeleri,

3. Öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bedeni, fikri, ahlaki, iradi ve sosyal eğitimlerine hizmet edecek şekilde yürütme ve yeterliliği kazanmaları yoluna gidilmektedir (MEB, 1995: 23).

Öğretmen adaylarından konuya en iyi şekilde hâkim olmaları ve bilgilerini, birikimlerini, becerilerini en iyi şekilde kullanmaları beklenmektedir. Eğitim enstitülerinde günümüz programlarında da olduğu gibi bilgi ve becerilerin en uygun yöntemlerle öğrencilere kazandırılması hedeflendiği görülmektedir. Öğrenciye görelilik ilkesinin dikkate alındığı söylenebilir.

1970’li yıllarda öğretmen yetiştiren kurumların sayıları artmasına rağmen ortaokullardaki öğretmen gereksinimini yine de karşılayamamış ve kısa zamanda yeni çözümler aranmıştır. “1974 yılında “Gece Öğretimi” (toplam mezun 15.000) ve “Mektupla Öğretim” (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da “Hızlandırılmış Eğitim” (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (toplam 120.000)” (Güven, 2014: 379). Öğretmen açığını kapatmak için yapılan bu çalışmaların niteliksiz öğretmen yaratmaktan başka hiçbir işe yaramadığı görülmektedir.

“1978’de ‘Yüksek Öğretmen Okulu’ adı altında yeniden yapılandırılan enstitüler, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır” (Güven, 2014: 380).

Cumhuriyet sonrası dönemde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan tüm bu kurumlar ve yapılan tüm düzenlemeler öğretmen gereksinimini karşılamada yetersiz kalmıştır. Bu açığın kapatılması için farklı kaynaklara başvurulmuştur. Bu kaynaklardan bazıları: yedek subay öğretmenlik, öğretmenlik formasyonu kursları, vekil öğretmenlik, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, mektupla öğretmen yetiştirme ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarından öğretmen atanması şeklinde gerçekleşmiştir.

Daha önceki yıllarda Türkiye’de öğretmen açığını kapatmak için farklı fakültelerden mezun olan kişilerin sınıf öğretmeni olarak atanması da bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Nicelik olarak öğretmen yetiştirmeye odaklanıldığından öğretmene kazandırılmak istenen niteliklerin göz ardı edildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen açığı sorununu çözmek için yeni düzenlemeler yapılırken daha farklı problemlerle karşı karşıya kalınmıştır.

2.1.2.4. Cumhuriyet Döneminde Liselere Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilmektedir. Bunlar “Yüksek Öğretmen Okulları” ve “Üniversiteler” dir.

2.1.2.4.1. Yüksek Öğretmen Okulunda Liselere Öğretmen Yetiştirme

Ortaokullara Öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri olarak adlandırılan kurumlara 1978-1979 Öğretim Yılı’ndan itibaren “Yüksek Öğretmen Okulu” denmiş, sayıları azaltılmış ve programları lise öğretmeni de yetiştirebilecek biçimde ve 4 yıl olarak düzenlenmişti.

Eğitim enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara branş öğretmeni yetiştirme işlevi (Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi bölümleri için liseler dahil, Eğitim bölümü için ise meslek dersleri öğretmenliği, İlköğretim Müfettişliği Halk Eğitim ve Özel Eğitim alanları dahil) 1978-1979 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu yıldan itibaren öğretim süreleri dört yıla çıkarılmış; adları “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. Temel eğitim II. Kademesine ve liselere branş öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 1992: 9).

“Bu kurumlarda, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih Coğrafya, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya,

İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim olmak üzere 16 branşta uzmanlaşmayı içeren bir düzenlemeye geçilmiştir” (YÖK, 1998: 10).

Lise öğretmenlerinin, yüksek öğretmen okullarında yetiştirileceği ilk kez 1869’da yürürlüğe konulan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde yer almıştı (m.56)” (Altunya, 2008: 42). “1959’a kadar liselere öğretmen yetiştiren asıl kaynak İstanbul *Yüksek Öğretmen Okulu* idi. Eski Darülmuallimin-i Aliye’nin devamı olan bu okul, yıllarca nitelikli öğretmenler yetiştirmiştir (Akyüz, 2009: 387).

Ülkemizde ilk Erkek Yüksek Öğretmen Okulu İstanbul’da açıldı. “İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu öğrenci sayısı bakımından çok yetersiz kalmıştı. 1950’lerden sonra yılda verdiği mezun sayısı 7-8’e kadar düşmüş, 1923-1963 arasında 630 mezun vermişti” (Akyüz, 2009: 388). Ortaokullara öğretmen yetiştirmede karşılaşılan okul sayısının azlığı liselere öğretmen yetiştiren okullar için de aynı olmuştur. Okullardaki öğrenci sayısının öğretmen ihtiyacını karşılamadığı görülmektedir. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere açılan Eğitim Enstitülerinin mezunlarının da ihtiyaç nedeniyle liselere öğretmen olarak atandıkları bilinmektedir.

Akyüz (2009) ‘Lise öğretmeni yetiştirmede İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun yetersiz kalışı nedeniyle 1959’da Ankara’da yeni bir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. Öğretim biçimi Yüksek Öğretmen Okulu ile aynı olmasına karşılık, okul, öğrenci kaynağını İlköğretmen okullarına dayandırmıştı. 1964’te İzmir’de de bir Yüksek Öğretmen Okulu açıldı.’ Yeni okulların açılarak öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. ‘Ne var ki Yüksek Öğretmen Okulları, yönetmelik ve programlarında yapılan değişikliklere ve öğrenci kontenjanlarının artırılması yönünde girişilen tüm çabalara karşın, lise öğretmen açığının kapatılmasında Bakanlığın öngördüğü ölçüde yeterli olamıyorlardı” (Oğuzkan, 1983: 610).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla yeni okullar açmış ve programlarda değişikliğe gitmişse de yapılan düzenlemelerden istenilen sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Bakanlığın yaptığı çalışmaların öğretmen yetiştirme politikası açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. “Lise öğretmenlerine duyulan gereksinimin artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açmıştır. Ancak, uzun

yıllar lise öğretmeni yetiştirmede ülkenin en köklü eğitim kurumu olma özelliğini koruyan Yüksek Öğretmen Okulları 1978 yılında kapatılmıştır” (Güven, 2014: 382).

2.1.2.4.2. Üniversitelerde Liselere Öğretmen Yetiştirme

Yüksek öğretmen okullarından bazıları Eğitim Fakülteleri, bazıları da Eğitim Yüksek Okulları haline dönüştürülerek mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmıştır. “1989-1990 öğretim yılında Eğitim Yüksek Okullarının süreleri 4 yıla çıkarılıp Eğitim Fakülteleri ile eşit duruma getirildi, ancak adları yine Eğitim Yüksek Okulu olarak kaldı” (Akyüz, 2009: 389).

Öğretmen eğitimini tümüyle üniversite düzeyine çıkarmaya yönelik ilk girişim, 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 Sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” olmuştur” (Yüksel, 2010: 51). Bu şart kanunda şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde 43- Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimin 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.

Madde 45- Öğretmen adaylarına genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.

Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından, Millî Eğitim Bakanlığınca seçilirler (MEB, 1992: 398-399).

“Yasanın tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmelerini emretmesi nedeniyle, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretmen okullarını lise mezunlarının kabul edildiği birer yüksekokul haline getirmişti (Yüksel, 2010: 52).

1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’yla öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleri adı altında üniversiteye bağlanarak, ilk kez Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olmaktan çıkarılmıştır. Böylece

yetiştirmede kaynak çeşitliliğine son verilmiş, anaokulu öğretmenliğinden lise öğretmenliğine kadar her düzeyde öğretmenlik için statü farklılığına son verilerek 4 yıllık lisans eğitimi ilkesi getirilmiştir (Erdem, 2013: 38).

“Eğitim fakültelerinde lise öğretmeni yetiştiren programların bir kısmı sadece eğitim fakültelerinde, bir kısmı da eğitim fakülteleriyle fen ve edebiyat fakültelerinde yürütülmektedir” (Altunta, 2008: 44).

Cumhuriyet tarihi boyunca, Türkiye’de lise öğretmenleri, sırasıyla, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmiştir. 1982 yılında çıkarılan kanunla artık öğretmen eğitiminin üniversitelere devredildiği söylenebilir.

2.1.2.4.3. Liselerin Diğer Öğretmen Kaynakları

İlkokul ve ortaokul kademelerinde karşılaşılan öğretmen açığı problemi liselerde de görülmüştür. İhtiyacı karşılamak için farklı çözümler öngörülmüştür.

Liseler, öğretmen gereksiniminin tümünü yüksek öğretmen okullarından karşılayamazdı. Onun için, özellikle farklı branşlarda değişik öğretmen kaynaklarına başvurmak zorundaydı. Bu kaynakların belli başlıları şunlardır:

- Liseler, resim, müzik, beden eğitimi öğretmenlerini eğitim enstitülerinden karşıladılar. Yüksek öğretmen okulları nicel gereksinmeyi karşılayamayınca, liselerin edebiyat, yabancı dil, tarih, coğrafya, matematik ve fen dallarındaki öğretmen eksikliklerine de uzun zaman eğitim enstitüsü çıkışlı öğretmenlerle giderildi.

- Liseler din bilgisi öğretmeni gereksinmelerini Yüksek İslam Enstitüsü ve İlahiyat Fakültelerinden karşılamışlardır.

- 1936 yılında İstanbul Üniversitesi’nde açılan *Pedagoji Enstitüsü* ile 1939’da Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi’nde açılan *Pedagoji Kürsüsü*’nün, fen ve edebiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler için başlattığı öğretmenlik formasyonu kazandırma uygulaması, 1960’ların ortasından sonra açılan eğitim fakültelerince de sürdürülmüştür. 1982’den sonra bu uygulama eğitim fakültelerinin tekeline verilmiştir.

- Ortaöğretim kurumlarında özel bir yeri olan millî güvenlik (askerlik) dersleri, yakındaki askeri garnizonlardan görevlendirilen subaylarca verilmiş, verilmektedir. Böyle bir olanak yoksa bu ödevi askerliğini yedek subay olarak yapan öğretmenler üstlenmektedir (Altunya, 2008: 45).

Görüldüğü gibi liselerdeki öğretmen açığı, eğitim enstitüsü çıkışlılarla, kimi zaman yeterlilik belgeli öğretmenlerle, kimi zaman da değişik eğitim kurumlarını bitirmiş olan değişik meslek mensuplarıyla karşılanmaya çalışılmıştır. 1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Millî Eğitim Bakanlığına verilmiş ise de, üniversiteler de, özellikle liselere öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuşlardır. “1982 Anayasasıyla kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelere bağlanan eğitim enstitülerinin de yeni planlama ve yönetim merkezi haline gelmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır” (Akdemir, 2013: 19).

2.2. BRANŞ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

Branş öğretmeni yetiştirmenin eğitimde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Alanında yetkin bir öğretmenin öğrencileri sadece kendi alanında yetiştirmekle kalmayacağı kesindir. Her branşın disiplinler arası öğrencilere kazandıracağı hedefler vardır. Disiplinler arası ilişki içinde bulunarak yapılan öğrenmeler öğrencinin fonksiyonel anlamda da ilerlemesine katkıda bulunacaktır. Bilindiği üzere Cumhuriyet döneminde branş öğretmeni yetiştirmek ilk olarak eğitim enstitülerinin göreviydi sonrasında bu görev yüksek öğretmen okullarına devredildi.

Eğitim enstitüleri ortaokullara bazı branşlarda (müzik beden eğitimi gibi) genel ve mesleki lise ve dengi okullara branş öğretmeni yetiştirmede önemli görevler üstlenmiştir. Bunların ilk örneğini Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere 1926-1927 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi”(sonra Gazi Eğitim Enstitüsü) oluşturmuştur. Bu okul bir yıl sonra Ankara’ya taşınmıştır. Aynı yıl ilköğretmen okullarına meslek dersi öğretmeni ve ilköğretim müfettişi yetiştirmek üzere pedagoji bölümü açılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında kendi binasına taşınan okul, “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır (Kavcar, 2002: 2; Altunya, 2006: 16).

Enstitülerde en çok dikkat edilmesi gereken okutulan derslerdir. Çünkü branş öğretmenlerine kazandırılması istenilen beceriler verilen derslerle şekillenecektir. Bununla birlikte derslere ayrılacak olan zaman dilimi de oldukça önemlidir. Çünkü hedef sadece belli ders saatinde genel bilgileri alan bir öğretmen değil yetkin ve donanımlı bir öğretmen yetiştirmektir. Kavcar (2002), ‘Eğitim enstitülerinin çeşitli bölümlerine, önceleri ilköğretmen okulu ve lise mezunları yazılı sınav ve mülakat

sonucu alınıyordu. Sonraları test ve mülakat sonucu, en sonra ise lise mezunları, ÖSYM test sınavı sonucu alınıyordu. Bu kurumlarda okuyan öğrenciler, dal derslerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi dersleri okuyor, bir süre staj da yapıyorlardı.’ Öğretmen seçiminde yazılı sınav ve mülakat aşamalarının olduğu görülmektedir. Teorik bilgilerin pratikte uygulanabilmesi açısından dal dersleriyle birlikte staj eğitimi de alındığı dikkat çekmektedir. Meslek ve alan bilgisinin yanında çağın gereklerine ayak uydurabilen, teknolojik bilgiye sahip, yenilikçi, alanında tecrübeli branş öğretmenleri yetiştirebilmenin amaçlandığı söylenebilir.

“Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli hizmeti olan kurumlardan biri de yüksek öğretmen okullarıdır” (Kavcar, 2002: 3). Cumhuriyetin ilk yıllarında istenilen sayıda ve nitelikte lise öğretmenin bulunmayışı yeni çözüm alternatiflerini beraberinde getirmiştir. Yüksek Muallim Mektepleri bu ihtiyacı karşılamak için açılmıştır. “1959 yılına kadar lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan tek okul İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’dur. Türkiye’deki hızlı nüfus artışı nedeniyle, hızla sayıları artan ve yenilerinin açılması planlanan liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için çeşitli tedbirler düşünülmüştür” (Karmuk, 1973: 8). “I, III ve IV. Maarif Şûra’larında hazırlanan öğretmen yetiştirme ile ilgili raporlarda, ortaöğretimin öğretmen ihtiyacı için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’nun geliştirilmesi ve yeni bir modelle Ankara’da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu’nun açılması istenmiştir” (Duman, 1991: 7). Ankara Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin başarıları kısa zamanda yüksek başarı grafiği çizerek kendini göstermiştir.

1962-1963 yılında mezun olan 49 öğrenciden 30’u Ankara Fen Fakültesine asistan olur. Yüksek Öğretmen Okulları hizmet verdiği dönemlerde ülkeye saygın eğitimciler yetiştirmiştir. Mezunların sayısı 6.177’dir. Bunların 1200 kadarı lise çıkışlı, 5000’e yakını ilköğretmen okulu kökenlidir. Mezunlar arasından; biri Başbakan, üçü Millî Eğitim Bakanı olmak üzere pek çok parlamenter çıkmıştır (Eşme 2001:155).

Ankara Yüksek Öğretmen Okulu modeli kısa zamanda çok başarılı mezunlar yetiştirdiği için Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerini sadece kendi alanlarında değil Ziraat Fakültesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesinin

farklı fakültelerine de gönderilmiştir. Bu da yüksek öğretmen okulları hakkında tartışmalara sebep olmuştur. Tartışmaların getirisi olarak yüksek öğretmen okulları kapatılarak yerini üniversitelere bırakmıştır. Kavcar (2002) “20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanan ‘Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ ile, öğretmen yetiştiren bütün kurumlar, ya var olan ya da yeni açılan üniversitelere bağlandılar. Böylece Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere devretmiş oldu ve 1957’de kurulan Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü kaldırıldı.”

Üniversiteler, özellikle liselere öğretmen yetiştirmede öteden beri önemli rol oynamıştır. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakültesi olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakültesi; 1955’ten sora açılan diğer üniversitelerin edebiyat, fen ve fen edebiyat fakülteleri, lise ve dengi okullara; Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve Yabancı Diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmiştir (Güven, 2010: 377).

“1982’den sonra bütün dallarda öğretmen bakımından tek kaynak üniversiteler oluyor. Üniversiteler bu görevi iki kanaldan yürütüyordu: a) Eğitim fakülteleri b) Edebiyat, fen ve fen edebiyat fakülteleri” (Kavcar, 2002: 4).

Branş öğretmeni yetiştirmeye kaynak olan kurumların kısa bir tarihçesine baktıktan sonra ‘Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi’ konusuna ayrı bir başlık altında değinilecektir. Bilindiği üzere ‘Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi’ genel öğretmen yetiştirme politikasının bir parçası, bir boyutudur. Bu nedenle konumuzu genel öğretmen yetiştirme içerisinde ele alınmıştır.

2.2.1.Cumhuriyet Döneminde Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet Döneminde genel liselere ve dengi okullara dal öğretmeni yetiştiren kurumlara bakıldığında eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler olduğu görülmektedir.

2.2.1.1.Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmeni Yetiştirme

“Cumhuriyet döneminde ortaokul dal öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düştüğü bir gerçektir. Bu kurumdan yetişenlerin lise ve

dengi okullarda da dal dersleri verdiğini biliyoruz” (Kavcar, 2002: 2). Günümüzde ise lise ve dengi okullara branş öğretmenlerini sadece üniversiteler tarafından yetiştirilmektedir. Cumhuriyet Döneminde Türkçe öğretmenlerinin yetiştiği en önemli kurumlardan birisi eğitim enstitüleridir. Bu enstitülerin başında Gazi Eğitim Enstitüsü gelir.

“Eğitim enstitüleri denince en başta Gazi Eğitim Enstitüsü gelir. Eğitim enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya’da açılan ‘Orta Muallim Mektebi’ olmuştur” (Kavcar, 2002: 2). “Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan bu okulun yalnızca edebiyat bölümü vardı. Okula lise mezunları ile öğretmen okulunu üstün derece ile bitirmiş ve iki yıl başarıyla ilkokul öğretmenliği yapmış kimseler alınıyordu” (Duman, 1991: 47). Eğitim Enstitülerine girebilmek için belirli şartlar arandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine alınacak kişilerde bazı özelliklere dikkat edilerek eğitimin kalitesi yüksek tutulmaya çalışılmıştır.

Kavcar (2002), ‘Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928’de ilk mezunlarını verdi. Daha sonra yeni bölümler de eklenir. 1929-1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınmış ve “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. Bu köklü kurum, ortaokul ve liselere on binlerce dal öğretmeni yetiştirmekle kalmamış, yeni bir eğitim öğretim alanının ülke çapında yayılmasına ve benimsenmesine hizmet etmiş, yeni açılan eğitim enstitülerine de program ve öğretmen bakımından kaynaklık etmiştir.’

“Enstitülerin eğitim süreleri zamanla iki ile dört yıl arasında değişikliğe uğramıştır. Enstitü programında, alan derslerinin ağırlığı %40-44, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığı %17-19, genel kültür derslerinin ağırlığı ise %37-40 arasında değişmektedir” (Duman, 1991: 49).

“1940’larda çeşitli dallarda kendini gösteren ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla, öğretmen yetiştiren kurumların sayısını artırmaya karar verilir ve bu karar gereğince Balıkesir, İstanbul, İzmir gibi başka illerde de yeni eğitim enstitüleri açılır” (Kavcar, 2002: 2). Duman (1991), öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla daha sonraları sayıları arttırılarak İstanbul, İzmir, Bursa gibi yerlerde Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu okulların da Türkçe bölümleri bulunduğunu

söylemiştir. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında öğretmen sayısındaki düşmenin yanı sıra öğretmenlerin niteliğinin de giderek düştüğü belirtilmektedir.

2.2.1.2.Yüksek Öğretmen Okullarında Türkçe Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet Döneminde, orta öğretime, özellikle lise ve dengi okulların Türk dili ve edebiyatı/Türkçe derslerine öğretmen yetiştiren kurumlardan biri Yüksek Öğretmen Okuludur. 1890’da kurulan “Darümuallimin-i Âliye”, Cumhuriyetten sonra açılan bu tip okulların ilk örneği sayılır.

“Yüksek Öğretmen Okullarının başlangıcı sayılan “Dârümuallimin-i Âliye” 3 Kasım 1891’de kurulur. Bu kurum Cumhuriyet döneminde ıslah edilerek, orta öğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli hizmeti olan Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülür” (Akyüz, 2001: 350).

“İstenen sayıda ve nitelikte öğretmenin bulunmayışı 1924’te geliştirilen “Yüksek Muallim Mektebi’nin yeniden düzenlenmesine neden olmuştur. 7 Haziran 1924’te okulun yönetmeliği çıkartılarak Yüksek Muallim Mektebi sağlam bir şekilde kurulmuştur” (Duman, 1991: 43). Kavcar (2002) ‘Bu okul, üniversite öğrencilerinden bir kısmını sınavla alıyor ve devlet hesabına okutuyordu, istekli fazla olursa ayrıca sınav yapıyordu, okulun öğrenim süresi dört yıldır, öğrenciler, özel alanlarıyla ilgili dersleri Edebiyat ve Fen Fakültelerinde, pedagojik formasyon sağlayan dersleri de Yüksek Muallim Mektebinde görmekte şeklinde belirtmiştir 1940’a kadar kız öğrenci almayan kurum bu tarihten sonra kız öğrenci almaya başlamıştır.

İstanbul’daki Yüksek Öğretmen Okulu’nun lise öğretmeni ihtiyacını karşılayamaması üzerine 12 Ağustos 1959’da Ankara’da yeni bir öğretmen okulu açılmıştır. Okula ilköğretmen okullarının başarılı öğrencilerinin alınmasına dayanan bir model oluşturuldu. Bu okul edebiyat koluna 1960’tan itibaren öğrenci almaya başlamıştır. Okulun öğrencileri, branş derslerini üniversitenin ilgili fakülte ve bölümlerinden, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ise Yüksek Öğretmen Okulundan alıyorlardı. İlk uygulamadan verimli sonuçlar alınması üzerine, İstanbul’daki Yüksek Öğretmen Okulu da 1962 yılında aynı modele dönüştürülmüştür. Burası da hem edebiyat hem de fen

koluna öğrenci alıyordu. 1974 yılında başlayan olumsuz gelişmeler 1978 yılında bu okulların kapanmasına neden olmuştur (Saraç, 2005: 213).

“Böylece, Türk millî eğitiminde nitelikli öğretmen bakımından büyük bir canlılık sağlandı. Ancak 1974’ten sonra kendini gösteren olumsuz gelişmeler sonucu, 1978 yılında yüksek öğretmen okulları kapatıldı ve bu okullar da tarihe karıştı.” (Kavcar, 1982: 232).

2.2.1.3.Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmeni Yetiştirme

Ortaöğretim kurumlarına Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlar arasında üniversitelerin de önemli yeri vardır.

Kavcar (2002) ‘Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri, 1936’dan beri Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile 1943’ten beri Fen Fakültesi de lise ve dengi okullara binlerce dal öğretmeni yetiştirmiştir. Buralarda okuyan öğrenciler, geniş ve ayrıntılı branş öğrenimi yapıyor, çok düzenli olmamakla birlikte bazı pedagoji dersleri de alıyorlardı.’

“Üniversitelerde okuyan Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları pek düzenli olmayan pedagojik formasyon dersleri alarak öğretmen oluyorlardı” (Kavcar: 2003: 82). Yine Kavcar (2002) üniversitelerde okuyan öğrencilerden öğretmen olmak isteyenler için öğretmenlik sertifikası programları düzenleme yoluna gidildiğini belirterek üniversitelerin öğretmenlik sertifikası programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği bakımından önemli farklar olduğunu dile getirmiştir.

Bilindiği gibi, ülkemizde 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle bütün yükseköğretim kurumları, özellikle öğretmen yetiştiren yüksek okullar da YÖK bünyesinde toplanmıştır. Böylece ilkokullara Sınıf öğretmeni yetiştiren yüksek öğretmen okulları, ortaokullara Türkçe ve diğer branşlarda öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları (Eski Eğitim Enstitüleri) üniversitelerin kapsamına alınmıştır. Eğitim Fakültesi adıyla teşkilatlanan bu kurumlarda köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu fakültelerde açılan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümleri, lise ve dengi okullara “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni” yetiştirmeyi hedeflemiştir.

Fakat bu sisteme baktığımız zaman, ilkokul ve ortaokullara yönelik Türkçe öğretmeni yetiştirmeyi hedef dışı bırakmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ise bu öğretmenlere olan ihtiyacını, liseler için yetiştirilen “Türk Dili ve Edebiyatı” öğretmenleri veya asıl olarak da “Sınıf öğretmenleri” tarafından karşılamaya çalışmıştır. .

İlköğretimin ikinci kademesine “Türkçe öğretmeni” olarak; Türkçe Öğretmenliği bölümü, Sosyal Bilgiler Bölümü, Yabancı diller bölümü ve daha başka her bölümden mezun olan öğretmenler gönderilmektedir. Burada çok açık olarak büyük bir başarısızlık örneği göze çarpmaktadır. Şöyle ki;

- a. İlköğretimin ikinci kademesi için yetiştirilmesi hedeflenen Türkçe öğretmenliği bölümünde zaten alan dersleri kırpılmış, bunun yerine ilgili olmayan yan alan dersleri konulmuştur.
- b. Bu bölüme yan alan olarak da “Sosyal Bilgiler” eklenmiş ve böylece Türkçe Öğretmenini buradan da yetiştirmeyi nasılsa üstün bir zeka ile düşünmüşlerdir, yani Sosyal Bilgiler bölümünden mezun olanlar da Türkçe öğretmeni oluyor.
- c. Yabancı Diller veya başka bölümlerden mezun olanlar da “Türkçe öğretmeni” olarak atanmışlardır.

Burada görülen gerçek şudur ki, a ve b şıklarındaki bölümlerin her ikisi de bu konuda “yarım bilgi sahibi” olduklarından “Türkçe öğretimi” gereği gibi onlar tarafından öğretilmemektedir (Güzel, 2003: 14).

2.3. ÖĞRETMENLİKTE ALAN DEĞİŞİKLİĞİ

Eğitimin değişmeyen tek amacı bireyde istendik davranış değişiklikleri meydana getirmektir. İstenen davranış değişikliklerini her toplum kendi değer yargıları ve ulusal amaçları doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Toplumlar gelişip değiştikçe var olan sistemler yetersiz kalmaya başlamış ve hep yeni arayışlar içine girilerek daha iyiyi bulmak için düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla eğitim politikaları üzerinde ihtiyaca cevap verecek modeller geliştirilmekte ve uygulamaya koyulmaktadır. Çağa ve ihtiyaçlara uygun olarak geliştirilen programlar farklı boyutlarda problemleri de beraberinde getirmiştir. Türkiye’de uygulanan bazı eğitim politikalarının öğretmenleri alan değişikliğine yönlendirdiği görülmektedir.

Alan değişikliğine sebep olan eğitim politikalarının getirdiği problemlere bakıldığında;

- Dönmez (1998)'e göre 'Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda önemli bazı sorunların varlığı açıkça görülmektedir; ilköğretim kademesinde büyük bir öğretmen açığı varken, ortaöğretimde bazı branşlarda büyük ölçüde öğretmen fazlalığı vardır. Özellikle, 1997 yılı içinde, İlköğretim öğretmenliği alanında, temel eğitim konusundaki plansız gelişmelerden de hız alan, büyük bir öğretmen açığı ortaya çıkmıştır.'

- Çelik (1998) tarafından 1996 yılından itibaren eğitim sistemimize öğretmen yetiştiren diğer fakülte mezunlarından sınıf öğretmeni almaya başlandığı bildirilmektedir. Ayrıca açık öğretim fakültesi hariç, herhangi dört yıllık bir yükseköğretim kurumundan mezun olma şartı aranan bu kişilerin, eğitim sistemine uyumlarında önemli sorunlar yaşamış olduğu bildirilmektedir.

- Çelik (1998) veterinerden su ürünlerine kadar değişik fakültelerden mezun olan kişiler, sınıf öğretmeni olarak atandığını söyleyerek bu durumun ilköğretime öğretmen yetiştirme politikasındaki tutarsızlıktan kaynaklandığı üzerinde durmuştur.

- Dönmez (1998) de aynı görüşü desteklemiş ve ilköğretim düzeyinde çok büyük bir öğretmen açığı olmasına rağmen, ortaöğretim düzeyinde birçok alanda öğretmen fazlalığı olduğunu söylemiştir. Ayrıca öğretmenlik formasyonu olsun ya da olmasın, çok çeşitli branşlardan mezun olanların öğretmen olarak atandıkları doğrudur, şeklinde belirtmiştir.

- Üstüner (2004) eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma sürecinde daha nitelikli bir öğretmenin yetiştirilmesinin temel amaç olmasının yanı sıra sayıları 71'e ulaşmış, öğrenci sayısı 126.000'i aşmış, istihdam alanı açısından sıkıntıda olan fen-edebiyat fakültelerini adeta kurtarma da temel bir kaygı olmuştüğünü söylemiştir.

- Doğan (2005) Türkiye'deki öğretmen atama sisteminin daha çok nicelik boyutuyla ilgilenildiğini, buna rağmen öğretmen açığına yönelik sorunların giderilemediğini ifade etmektedir.

- Bircan (2009), öğretmen istihdam politikalarındaki temel sorunları: MEB-YÖK eş güdüm eksiklikleri, eğitim fakültelerindeki niteliksel yetersizlikler, atanacak

öğretmenlerin formasyon uygulamalarındaki karmaşıklıklar, öğretmen arz-talep dengesizlikleri noktalarında ele almaktadır.

- Aynı şekilde SETA (2010) tarafından sunulan bir raporda, öğretmen istihdamına yönelik sorunların arz-talep dengesinin kurulamaması ve öğretmen atamalarında kıır-kent dengesinin sağlanamaması konularına değinildiği ifade edilmektedir.

- Öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere izlenen politikalar ve uygulamalar öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı ile eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlamak amacıyla çeşitli sertifika programları açılmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011: 430).

- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair 6287 sayılı Kanunla, 2012-2013 Eğitim Öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya geçen ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim modeli birçok sorunu da beraberinde getirmiştir (Gökkyer, 2014: 1188).

- Gökkyer (2014) özellikle sınıf öğretmenliği branşındaki norm kadro fazlalığı, haftalık ders saat sayısının ve seçmeli ders sayısının artmış olması ile birlikte ek öğretmen gereksiniminin oluşmasını sorunların başında geldiğini belirtmiştir.

Türkiye’de öğretmen istihdamına yönelik uygulanan politikalar, mezun öğretmen adaylarının fazla olması, buna rağmen öğretmen atamalarının ihtiyacı karşılamaması çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra 1860’larda öğretmen adayları ülkenin öğrenci sayısı oranına göre daha az olduğundan öğretmen açığının giderilmesi için çalışmalar yapıldığı görülmektedir. “Öğretmen okullarının açılması, yeterince öğrenci artışı sağlayamamıştır. Öğretmen eksikliğini gidermek için 1860 yılında öğretmen okulu mezunu olmayanlar öğretmen olarak atanınca, öğretmen okulu öğrencileri sadrazama dilekçe yazarak şikâyette bulunmuşlardır” (Okçabol, 2005: 42). Atav ve Sönmez (2013), ülkemizde bilimsel verilere dayalı bir istihdam politikasının olmadığını, bunun da öğretmenlik mesleğinde yığılmalara neden olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen açığını gidermek amacıyla farklı alanlarda lisans mezunları (Veterinerlik fakültesi, Ziraat mühendisliği gibi) öğretmenlik mesleğine atanarak öğretmen açığının kapatılmaya

çalışıldığı görülmektedir. Her mesleğin belli eğitim süreçleri ve değer ölçütleri vardır.

Özoğlu (2010)'a göre Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında öğretmen açığı olduğu görülmekteyken ve değişen eğitim politikalarıyla 2000'li yıllarda öğretmen adaylarında yığılmalar görülmektedir. Öğretmen açığı cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde ve özellikle ilköğretim düzeyinde hissedilirken, 1950'li yıllardan 1970'li yıllarda doğru ortaokul ve liselerde hissedilmeye başlanmıştır. Özoğlu (2010) çalışmasında 'Eğitim yükseköğretimlerinin 1989 yılında çıkarılan bir yasayla eğitim fakültelerine dönüştürülmeleri sonucunda bu kurumlar bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programları 1992 yılından itibaren birkaç yıl mezun verememiş ve sınıf öğretmenliği branşında yeterli mezun bulunmadığını belirtmiştir. Bu açığı kapatmak için Millî Eğitim Bakanlığının talebiyle üniversitelerde kısa süreli (en az 26 hafta süreli) pedagojik formasyon kursları açılmış ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır, şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen açığını kapatmak için alternatif çözümler üretilmiş ve ihtiyacın karşılanamaması durumunda çeşitli önlemler alınarak uygulanmıştır.

- En az lisans mezunu olma şartı getirilmeden önceki tarihlerde, yükseköğretim mezunlarından formasyon belgeleri olmayanların başvuruları kabul edilmiş ve adaylık dönemleri içinde formasyon kazanmaları sağlanmıştır.
- Kendi alanında ya da eğitim alanında lisansüstü eğitim almış olanlara öncelik verilmiştir.
- Yakın branşlardaki öğretmenlere aylık karşılıklı ders okutulmuştur.
- Lisans mezunu olma şartının getirilmesiyle birlikte, formasyonu olmayan lisans mezunlarının da atamaları yapılmış, adaylık dönemlerinde formasyon kazandırılmıştır.
- Mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla ihtiyaç duyulan alanda yetiştirilmesi sağlanmıştır.
- İngilizce öğretmeni açığı, İngilizce öğretim yapan diğer yükseköğretim program mezunlarından karşılanmıştır.
- İlköğretim alan öğretmenliklerine, alanla ilgili ortaöğretim alan öğretmenliği programı mezunları atanmıştır.

- Bilgisayar öğretmenliğine, elektronik öğretmenliği ile elektronik ve haberleşme öğretmenliği programlarından mezun olanlar atanmıştır.

- Açık alanlar için ücretli öğretmen ve usta öğretici kadrolarından yararlanılmıştır. (Koçak, Kavak, 2014: 161).

Yine artan öğretmen açığını kapatmak amacıyla özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren farklı yöntemler denenmiştir. Bu uygulamalar;

- Yedek Subay Öğretmenler: 11 Ekim 1960 tarihli bir kanunla, lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksekokullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek, askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bunlardan isteyenler, 26 Temmuz 1963 tarihli bir kanunla, sürekli olarak öğretmenliğe geçmişlerdir (Akyüz, 2001: 352).

- Özoğlu (2010), Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: İki yıllık eğitim enstitülerinde özellikle 1975-1980 arasındaki dönemin politik ve ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim kesintiye uğramıştır. Bu dönemde eğitimini tamamlayamayan öğrenciler 1979-1980 yıllarında birkaç aylık hızlandırılmış eğitime tabi tutularak öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir

- Vekil Öğretmenler: 5 ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile, orta okul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar, bir kurstan geçilerek, muvakkat öğretmen olarak ilkokullara atanmış, lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır (Akyüz, 2001: 352).

- Barış Görevlileri: 1962 Eylülünden itibaren bu isimle gelen ABD’li 1200’den fazla “uzmanın çoğu, 70’li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmıştır (Akyüz, 2001: 352).

- Öğretmenlik Formasyonu: 1970’lerden itibaren, çeşitli Fakültelerden mezun olan, fakat öğretmenlik yapmak isteyenler bir “pedagojik formasyon”dan geçmek zorunda idiler (Akyüz, 2001: 352).

- Mektupla Öğretmen Yetiştirme: 1974’te, bütün lise mezunları yükseköğretim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla yükseköğretim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46 000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır (Akyüz, 2001: 352).

Öğretmen açığına kapatmak için uygulanan politikalar kısa vadede problemi çözmüş olsa da uzun vadede daha farklı sorunlara yol açmış ve eğitim öğretimden beklenen verim alınamamıştır.

2012-2013 yılında uygulanan 4+4+4 sistemi problemleri de beraberinde getirmiştir. 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 7'nci maddesinin birinci fıkrasındaki değişiklikle, zorunlu öğretim süresi 12 yıla çıkarılıp kademeler 4+4+4'e ayrılmıştır. "Türk eğitim sisteminde son zamanlardaki en önemli değişikliklerinden biri olan yeni okul sistemi 2012-2013 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl) okul sistemi olarak oluşturulup zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır" (Korkmaz & Serin, 2014: 498). Kanun değişikliği, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını gündeme getirerek birçok probleme de altyapı oluşturmuştur.

Düzenlemenin en önemli amaçlarından biri de eğitim sistemimizi demokratikleştirme ve esnekleştirme arzusudur. Değişik kademelerde oluşturulacak seçimsel derslerle tüm vatandaşlarımızın ve öğrencilerimizin eğitimden beklentileri, sosyal ve kültürel talepleri karşılanmaya çalışılacaktır. Öğrenciler sporda, sanatta veya başka bir alanda yetenek sahibi ise veya bu alanların birinde kendinî geliştirmek istiyorsa 5. sınıftan itibaren kendisine bu imkân tanınmış olacaktır (MEB, 2012: 9).

Bu yasa ile yapılan düzenlemelerle çocukların yeteneklerine göre erkenden yönlendirilmesi ve meslek eğitiminin canlandırılması amaçlanmıştır. Düzenlemeyle birlikte bazı branşlarda norm fazlası oluşurken bazı branşlarda da öğretmen atamasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sorunu gidermek için görevde olan öğretmenlere alan değişikliği hakkı tanınmıştır. "2012-2013 Eğitim Öğretim yılından itibaren 2014-2015 Eğitim Öğretim yılına kadar kademeli olarak uygulamaya geçirilmesi planlanan 4+4+4 eğitim modelinin zorunlu bir sonucu olarak Millî Eğitim Bakanlığı, alan değişikliğine gitmek durumunda kalmıştır" (Gökçer, 2014: 1187).

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12.09.2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 2012 yılına mahsus olmak üzere;

1- Sınıf öğretmenleri aşağıdaki öncelik sırasına göre;

a) Yükseköğrenimleri diğer alanlara atanmaya kaynak teşkil edenler öğrenimlerine göre atanabilecekleri alana veya diplomalarında yazılı olan yan alana ya da öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim kurumu mezunları lisans tamamladıkları alana,

b) Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunmaması hâlinde Teknoloji ve Tasarım alanına alan değişikliği başvurusunda bulunabileceklerdir.

2- Diğer alan öğretmenleri aşağıdaki öncelik sırasına göre;

a) Yükseköğrenimleri diğer alanlara atanmaya kaynak teşkil edenler öğrenimlerine göre atanabilecekleri alana veya diplomalarında yazılı olan yan alana ya da aylık karşılığı okutabilecekleri dersin alanına,

b) Teknoloji ve Tasarım alanına alan değişikliği başvurusunda bulunabileceklerdir (MEB, 2012: 3).

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı kararıyla alan değişikliğinin nasıl yapılacağı konusuna açıklık getirmiştir.

Bu çalışmada farklı branşlardan Türkçe Öğretmenliğine geçen kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve alan değişikliği uygulamasının eğitim öğretime etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Farklı branşlardan Türkçe öğretmenliğine geçişler söz konusu olmuştur. “2010 yılı, Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu’na göre, Fransızca, Almanca Öğretmenliği kadrosunda olup alanlarının daralması nedeniyle istemeleri halinde ilköğretim okullarına Türkçe Öğretmeni olarak alan değişikliği isteğinde bulunabilirler denilmektedir” (Gökyer, 2014: 1191). Gökyer (2014), yaptığı çalışmada mezun olduğu alanı sınıf öğretmenliği olduğu halde alan değişikliği yapan öğretmenlerin 19 tanesi sınıf öğretmenliğinden başka bir branşa (Türkçe, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Teknoloji Tasarım, Resim-İş/Görsel Sanatlar ve Zihinsel Engelliler öğretmenliği) geçmek durumunda kalmıştır. Sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğe ve farklı diğer branşlara geçiş yapıldığı görülmektedir. Çalışmada branş değişikliklerinin sebepleri anket çalışması yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanlarına, hangi yükseköğretim programlarının kaynaklık ettiği bilmek de faydalı olacaktır.

Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanlarına, hangi yükseköğretim programlarının kaynaklık ettiğine ilişkin gelişim aşağıdaki gibidir:

- 1991 yılına kadar (37 sayılı karar dâhil); Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlikleri ortak alan olarak ele alınmış ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ana kaynak olarak kabul edilmiştir. Halk Bilimi Bölümleri mezunları da, kredilerinin en az %30'u Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden oluşmak koşuluyla kaynak program olarak kabul edilmiştir.
- 1993 yılındaki 523 sayılı kararla birlikte, kaynak programlar arasına Türkçe Öğretmenliği programları da eklenmiştir.
- 340 sayılı kararla birlikte, 2000 yılından itibaren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alanları ortak alan olmaktan çıkarılmış ve ayrı alanlar olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, Türkçe Öğretmenliğine, Türkçe Öğretmenliği programları; Türk Dili ve Edebiyatı alanına ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve tezsiz yüksek lisans ya da pedagojik formasyon belgesine sahip olmak koşuluyla Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümü mezunları kaynak olarak öngörülmüştür. 9 sayılı kararda Türk Dili ve Edebiyatı alanına, Türk Halk Bilimi bölüm mezunlarının da kaynaklık ettiği görülmektedir (Koçak, Kavak, 2014:163).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili literatür tarama sonuçlarında Türkçe öğretmenlerinin branş değişikliği, mezun olunan fakültelere göre Türkçe Öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açıları gibi konularda istenilen düzeyde yeterli çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmayı yapma ihtiyacı doğurmuştur.

Branş Değişikliği Üzerine Yapılan Tez Çalışmaları:

Dirikan (2019), ‘Branş ve Branş Dışı Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)’ adlı çalışmasında İstanbul ili Anadolu Yakası ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan branş ve branş dışı atanan İngilizce öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık düzeylerini çok boyutlu olarak incelemiştir. Araştırmanın bulguları İngilizce öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Armutçuoğlu (2017)’nun, ‘Ortaokul Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalıklarının Branş, Yaş, Çalışma Yılı ve Mezun Olunan Fakülte Değişkenleri Açısından İncelenmesi’ adlı çalışmasında branşlara göre öğretmenlerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bunun yanında Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanım düzeylerini branş değişkeni açısından ele almıştır.

Yıldız (2015), ‘Branş Değiştirerek İlköğretim Matematik Öğretmenliğine Geçen Öğretmenlerin Geçiş Sürecinde Yaşadıkları: Öyküleyici Bir Çalışma’ adlı çalışmasında branş değiştiren öğretmenlerin branş değiştirme nedenlerinde çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. Branş değişikliği yapan öğretmenlerin genel olarak ortak sebebi, buldukları köylerden daha yakın bir konumda ve ailelerinin de rahat edebileceği bir ilçe merkezinde görev yapmaktır. Bu çalışmadan ulaşılabilecek sonuç öğretmenlerin mesleki konforu ön planda tutmalarıdır.

Çetin (1997), “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlkokullara ve İlköğretim Okulları Birinci Kademesine Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Branş Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Sorunları Ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentiler” adlı çalışmasında sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin öğretim

faaliyetlerinde, okul yöneticileri, veliler ve hatta müfettişlerle uyum konusunda problem yaşadıklarını belirtmiştir.

Kaygas (1999)'ın , 'Sınıf Öğretmenliğine Atanan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliğine Uyum Sağlama Sorunları (Ankara İli Örneği)' çalışmasında sınıf öğretmenliğine atanan branş öğretmenlerin alan ve meslek bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branş Değişikliği Üzerine Yapılan Makaleler:

Şahin (2007), 'İlköğretim Bölümü Mezunlarının Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Karşılaştırılması' adlı çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden mezun olan öğrencilerin genel akademik ortalamalarının, meslek derslerindeki ortalamalarının ve KPSS puan ortalamalarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı farklar olduğunu belirtmiştir.

Ece, Bilgin (2007), 'Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi' çalışmasında öğrencilerin geldikleri lise türlerine göre yetenek sınavı puanlarında ve performans derslerinde aldıkları başarı puanlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Farklı kriterlere göre yapılan değerlendirmede anlamlı farklara ulaşılmamıştır.

Özer, Tüysüz, Bozkurt, Özdemir (2013), 'Branş Değişikliği ile Yan Alanlarına Geçen Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Bu Değişime İlişkin Görüşleri: Hatay İl Örneği' adlı çalışmasında sınıf öğretmenliğinden Türkçe, Beden Eğitimi ve İngilizce branşlarına geçen öğretmenlerin tamamının kendisini yeni branşında yeterli gördüğünü ifade etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eski branşlarında daha iyi olduklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenliği branşına geçen öğretmenlerden bazıları konular için hazırlık yapmanın zor olduğunu ve araştırma yapmak gerektiğini bu yüzden değişikliğin kendisi için iyi olmadığını belirtmiştir.

Gökçer (2014) , '2012 Yılında Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Yeni Alanlarına ve Uygulamaya İlişkin Görüşleri' çalışmasında mezun oldukları yükseköğretim programına göre atamaya esas olan alanında değil de değişik politik kararlardan dolayı farklı alanlara atanan öğretmenlerin, okul için çaba harcama isteği, öğrencilerini yetiştirme gayreti, öğrencilerin akademik başarıya ilgi

duymalarını sağlama gibi hedeflere ulaşmaları konusunda sorunlar yaşadığını dile getirmiştir.

Eskicumalı, Demirtaş, Erdoğan, Arslan, (2014), 'Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Sakarya Örneği' adlı çalışmasında öğretmenlerin branş değişikliğinde karşılaştığı problemleri ele almıştır. Çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin en çok eş durumu/tayin den dolayı branş değişikliği yaptıkları görülmektedir.

Korkmaz, Serin (2014), 'Branş Değiştiren Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Durumlarına İlişkin Görüşler' adlı çalışmada alan değişikliğini isteyerek yapanların büyük çoğunluğunu beden eğitimi, Müzik, Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi branşlara yan alan uygulamasıyla geçenler oluştururken istemeyerek yapanların büyük çoğunluğunu ise Zihinsel Engelliler branşına şartsız geçenler olduğunu belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma betimsel nitelikte tarama yöntemiyle yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. “Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir” (Kaptan, 1998: 53). Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir” (Karasar 2005: 183).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı’nda Trabzon ili, merkez, ilçe Ortahisar ortaokullarından oluşturmaktadır. Araştırma evrenini oluşturan 47 ortaokulda bulunan 126 Türkçe öğretmenleri seçilmiş ve “Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açısı” anketi söz konusu okullarda görev yapan 126 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır.

Geliştirilen ankette toplam 17 soru yer almaktadır. Bu 17 sorunun “Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan 6 soru evren ve örneklemin detaylı bilgilerini oluşturmaktadır.

Tablo 1 Cinsiyet Dağılım Tablosu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Kadın	70	44,4
Erkek	56	55,6
Toplam	126	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere Trabzon ilindeki Türkçe öğretmenlerine uygulanan anketi cevaplayan 126 kişiden 56’sı erkek 70’i kadındır. Yüzdesel olarak ifade edildiğinde cevaplayan erkek yüzdesi %44,4 kadınların yüzdesi %55,6’tır.

Örneklem grubunu oluşturanlar arasında kadınların Türkçe öğretmenliğini seçme oranı daha yüksektir.

Tablo 2 Medeni Durum Tablosu

<i>Medeni Durum</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Bekar	12	9,5
Evli	114	90,5
Toplam	126	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 12 kişi bekar 114'ü evlidir.

Tablo 3 Görev Dağılım Tablosu

<i>Görev Dağılımı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Okul Müdürü	1	,8
Okul Müdür Yrd.	5	4,0
Öğretmen	120	95,2
Toplam	126	100,0

Katılımcıların 1'i okul müdürü, 5'i okul müdür yardımcısı geriye kalan 120 öğretmen ise Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Örneklem grubu içerisinde idari kadroda yer alan öğretmen sayısı azdır.

Tablo 4 Mezun Olunan Lise Tür Dağılımı

<i>Lise Mezuniyet Türü</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Lise	76	60,3
Anadolu Lisesi	4	3,2
Anadolu Öğretmen Lisesi	19	15,1
Meslek Lisesi	13	10,3
Diğer	14	11,1
Toplam	126	100,0

Yapılan araştırmada mezun olunan fakültelere göre eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirileceğinden ankete katılan öğretmenlere mezun oldukları

lise ve fakülteler sorulmuştur. Yapılan anket çalışmasına göre, liseden mezun olanların sayısı 76, Anadolu lisesinden mezun olanların sayısı 4, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olanların sayısı 19, meslek lisesinden mezun olanların sayısı 13 ve diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin sayısı ise 14'tür. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerden 2'si Çok programlı lise, 1'i Öğretmen okulu, 3'ü yabancı dil ağırlıklı lise, 2'si açık lise, 2'si ortaokul, 2'si üniversite, 2'si imam hatip lisesi şeklinde mezuniyetlerini belirtmişlerdir. Ortaokul mezunu olanlar "Mezun olunan fakülte" sorusunu ise eğitim enstitüsü olarak cevaplamıştır.

Tablo 5 Mezun Olunan Fakülte Dağılımı

<i>Fakülte Mezuniyet</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Eğitim Enstitüsü	12	9,5
Önlisans	4	3,2
Fen Edebiyat Fakültesi	12	9,5
Eğitim Fakültesi	92	73,0
Eğitim Yüksek Okulu	4	3,2
Diğer	1	,8
Cevapsız	1	,8
Toplam	126	100,0

Mezun oldukları fakülteler incelendiğinde eğitim enstitüsü mezunu olan 12 kişi, ön lisans mezunu 4 kişi, fen-edebiyat fakültesi mezunu 12 kişi, eğitim fakültesi mezunu 92 kişi, eğitim yüksekokulu mezunu 4 kişi, diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi ve soruyu cevapsız bırakan 1 kişi olduğu görülmektedir.

✓ Soruyu cevapsız bırakan 1 kişi, bir önceki "mezun olduğunuz lise" sorusunu üniversite olarak cevapladığından "mezun olunan fakülte" sorusunu bu sebeple cevapsız bıraktığı söylenebilir.

✓ Aynı kişi soruyu yanlış algılayıp cevabı "üniversite" olarak yanıtladığından "Alan değişikliği yaptınız mı?" sorusuna Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduğunu ancak Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığını belirtmiştir.

✓ Mezun olduğunuz lise türü sorusunu “Üniversite” olarak cevaplayan diğer kişi de eğitim fakültesinden mezun olduğunu ancak ilk 5 yıl lisede Edebiyat öğretmenliği yaptığını belirtmiştir.

✓ Bu kişilerin soruyu dikkatle okumadığı ve yanlış algıladığı görülmektedir.

✓ Diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi açıklama kısmına açık öğretimden lisans tamamladığını yazmıştır. Aynı zamanda açık öğretimden lisans tamamlayan kişi göreve sınıf öğretmeni olarak başladığını belirterek alan değiştirmedeki nedenini “Alan değiştirmedeki en önemli nedenim ise yöneticilik yaptığım okulun ortaokula dönüşmesidir. Yöneticilik görevimden ayrılmamak için alan değiştirdim.” şeklinde açıklamıştır. Aynı kişi “Türkçe Öğretmenliğini neden seçtiniz?” sorusuna “Yan alan tercihim Türkçeyi sevdiğimden kaynaklanıyor.” şeklinde olmuştur.

Tablo 6 Hizmet Yılı Dağılımı

<i>Hizmet Yılı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
1-5 yıl	3	24,
6-10 yıl	10	7,9
11-15 yıl	69	54,8
16-20 yıl	15	11,9
21 yıl ve +	28	22,2
Cevapsız	1	,8
Toplam	126	100,0

Tablo 6’da görev yapan öğretmenlerin hizmet yılı aralıkları sorulmuştur. Alınan cevaplar şu şekildedir; 1-5 yıl arası görev yapan 3 kişi, 6-10 yıl arası görev yapan 10 kişi, 11-15 yıl arası görev yapan 69 kişi, 16-20 yıl arası görev yapan 15 kişi, 21 yıl ve üstü görev yapan 28 kişidir. Soruyu cevaplamayan 1 öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket formu veri toplama ve ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Uzman görüşlerine başvurarak 17 soruluk bir anket formu

oluşturulmuş ve oluşturulan bu anket formuyla Türkçe oēretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

3.4.VERİLERİN ANALİZİ

Türkçe oēretmenlerinin mezun oldukları programlara göre eēitim oēretim faaliyetlerine bakış aıllarını deēerlendirmeyi amaçlayan araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, amaç ve alt problemler temel alınarak, SPSS 16.0 programı kullanılarak t testi ve madde analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Alan Değişikliği Yapan Türkçe Öğretmenleri Tespit Edilerek Neden Alan Değişikliği Yaptıkları Belirlemeye İlişkin Bulgular

Tablo 7 Alan Değişikliği Dağılımı

<i>Alan Değişikliği</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Alan Değişikliği Yaptım	97	77,0
Alan Değişikliği Yapmadım	25	19,8
Diğer	3	2,4
Cevapsız	1	,8
Toplam	126	100,0

Ankette “Türkçe Öğretmeni olarak mı göreve başladınız yoksa alan değişikliği yaptınız mı?” sorusu sorularak alan değişikliği yapan Türkçe öğretmenleri belirlenmek istenmiştir. 97 kişi Türkçe öğretmeni olarak göreve başlamış, 25 kişi alan değişikliği yaptığını belirtmiş ve 3 kişi diğer seçeneğini işaretlerken 1 kişi de soruyu cevapsız bırakmıştır. “Diğer” seçeneğini işaretleyen 3 kişi açıklama kısmında “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yaptım” şeklinde belirtmiştir. Aslında “diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin de alan değişikliği yapan öğretmenler olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Tablo 8 Mezun Olunan Fakülteye Göre Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Dağılımı

<i>Programda Eksiklik Görüyor Musunuz?</i>			<i>Türkçe Öğretmeni Olarak Mı Göreve Başladınız?</i>				
			<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Diğer</i>	<i>Cevapsız</i>	<i>Toplam</i>
Yok	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Enstitüsü	4	0	0		4
		Ön lisans	2	0	0		2
		Fen Edebiyat Fak.	3	4	2		7
		Eğitim Fak.	10	2	0		14
		Eğitim Yüksek Okulu	0	1	0		1
Toplam		19	7	2		28	
Var	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Enstitüsü	5	1	0		6
		Ön lisans	2	0	0		2
		Fen Edebiyat Fak.	4	1	0		5
		Eğitim Fak.	63	10	1		74
		Eğitim Yüksek Okulu	1	2	0		3
		Diğer	0	1	0		1
Toplam		75	15	1		91	
Cevapsız	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Enstitüsü	1	1		0	2
		Önlisans	2	2		0	4
		Cevapsız	0	0		1	1
Toplam		3	3		1	7	
Genel Toplam			97	25	3	1	126

Tablo 15'te alan değişikliği yapanların/yapmayanların mezun oldukları fakülteye göre Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik görüp görmedikleri incelenmiştir.

✓ Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik görmediğini belirten 28 öğretmen vardır. Bu 28 kişinin 19'u Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan ve alan değişikliği yapmayan kişilerdir. Bu 19 öğretmenin 4'ü Eğitim Enstitüsü, 2'si Ön lisans, 3'ü Fen Edebiyat Fakültesi, 10'u Eğitim Fakültesi ve 1'i de Eğitim Yüksek Okulu mezunudur. 4 kişi ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olup alan değişikliği yaptığını belirtmiş, 2 kişi ise Eğitim Fakültesi mezunu olarak başlamış sonrasında alan değişikliği yaparak Türkçe öğretmenliği görevine geçtiğini söylemiş ve 1 kişi de Eğitim Yüksek Okulundan mezun olmuş ve alan değişikliği

yaparak Türkçe öğretmenliğine geçtiğini belirtmiştir. Eğitim Fakültesinden mezun olan 2 kişi de ‘Türkçe Öğretmeni olarak mı göreve başladınız ya da alan değişikliği yaptınız mı?’ sorusunu ‘Diğer’ seçeneğini işaretleyerek cevaplandırmıştır.

✓ Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik gördüğünü belirten 91 öğretmen vardır. Bu öğretmenlerin 75’i Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan ve alan değişikliği yapmayan kişilerdir. 15’i ise alan değişikliği yapmış ve 1 kişi de alan değişikliği yaptınız mı sorusuna “Diğer” cevabını vermiştir. Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan 75 öğretmenin 5’i Eğitim Enstitüsü, 2’si Ön lisans, 4’ü Fen Edebiyat Fakültesi, 63’ü Eğitim Fakültesi ve 1’i de Eğitim Yüksek Okulu mezunudur. Alan değişikliği yaptığını belirten 15 kişinin mezun oldukları fakülteler ise şu şekildedir: 1’i Eğitim Enstitüsü, 1’i Fen Edebiyat Fakültesi, 10’u Eğitim Fakültesi mezunu, 2’si Eğitim Yüksek Okulu mezunu ve 1 kişi de “Diğer” cevabını işaretlemiştir. Ayrıca 1 kişi de ‘Türkçe öğretmeni olarak mı göreve başladınız ya da alan değişikliği yaptınız mı?’ sorusunu ‘Diğer’ seçeneğini işaretleyerek cevaplandırmıştır.

✓ Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik görüyor musunuz sorusunu cevapsız bırakan toplam 7 öğretmen vardır. Bu 7 öğretmenin 3’ü alan değişikliği yapmış, 3’ü göreve Türkçe öğretmeni olarak başlamış ve 1 kişi de soruyu cevapsız bırakmıştır. Alan değişikliği yapan 3 kişinin mezuniyetlerine bakıldığında 2’si Eğitim Fakültesi 1’i Eğitim Enstitüsü mezunudur. Göreve Türkçe öğretmeni olarak başlayan 3 öğretmenin de mezun oldukları fakülterlere bakıldığında yine 2’si Eğitim Fakültesi 1’i Eğitim Enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir.

✓ 126 kişinin cevapladığı bu ankette toplamda 97 kişi Türkçe öğretmeni olarak göreve başladığını, 25 kişi alan değişikliği yaptığını ve 3 kişi de diğer seçeneğini işaretlerken 1 kişinin de soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin 14’ü Eğitim Fakültesi mezunu 5’i Fen Edebiyat Fakültesi mezunu ve 3’ü Eğitim Yüksek Okulu mezunudur.

Tablo 9 Türkçe Öğretmeni Olarak Göreve Başlayan Öğretmenlerin Dağılımı

<i>Öğretmenliği Neden Seçtiniz</i>			<i>Türkçe Öğretmeni Olarak Mı Göreve Başladınız?</i>				
			<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Diğer</i>	<i>Cevapsız</i>	<i>Toplam</i>
İstedğim Meslekti	Mezun Olunan	Eğitim Enstitüsü	9	2	0		11
		Fakülte					
	Fak.	Ön lisans	4	0	0		4
		Fen Edebiyat	6	3	0		9
		Eğitim Fak.	45	8	3		56
		Eğitim Yüksek Okulu	0	1	0		1
Toplam		64	14	3		81	
Ailem İstedi	Mezun Olunan	Eğitim Enstitüsü	1				1
		Fakülte					
	Fak.	Eğitim Fak.	8				8
		Eğitim Yüksek Okulu	1				1
Toplam						10	
Puanım Yettiği İçin	Mezun Olunan	Fen Edebiyat	1	2			3
		Fakülte					
	Eğitim Fakültesi	17	4			21	
Toplam		18	6			24	
Rahat Çalışma Şartları	Mezun Olunan	Eğitim Fakültesi	1	0			1
		Fakülte					
	Eğitim Yüksek Okulu	0	2			2	
Toplam		1	2			3	
Diğer	Mezun Olunan	Eğitim Enstitüsü	4	0			4
		Fakülte					
Toplam		4	0			4	
Cevapsız	Mezun Olunan	Eğitim Fakültesi		2		0	2
		Fakülte				1	1
Toplam			2		1	3	
Genel Toplam			97	25	3	1	126

Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan ve alan değişikliği yapan öğretmenlerin Türkçe öğretmenliğini neden seçtiklerine bakılarak mezun oldukları fakültelerin bu seçimde bir etkisi olup olmadığı anlaşılacak istenmiştir.

✓ ‘Öğretmenlik istediğim bir meslekti’ cevabını veren toplam 81 kişi vardır. Bu 81 öğretmenin 64’ü göreve Türkçe öğretmeni olarak başlamış, 14’ü alan değişikliği yapmış ve 3’ü de diğer seçeneğini işaretlemiştir. Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan 64 kişinin mezun oldukları fakültelere bakıldığında; 9’u Eğitim Enstitüsü, 4’ü Ön lisans, 6’sı Fen Edebiyat Fakültesi, 45’i Eğitim Fakültesi şeklindedir. Alan değişikliği yapan 14 kişinin mezuniyetleri ise Eğitim Enstitüsünden mezun olan 2, Fen edebiyat fakültesinden mezun olan 3, Eğitim Fakültesinden mezun olan 8 ve Eğitim Yüksek Okulundan mezun olan 1 kişi şeklinde olduğu görülmektedir.

✓ Soruyu “Ailem öğretmen olmamı istedi” şeklinde yanıtlayan toplam 10 kişidir. Bu 10 öğretmenin hepsi göreve Türkçe öğretmeni olarak başladığını belirtmiştir. Soruyu bu şekilde yanıtlayan öğretmenler arasında alan değişikliği yapan olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan öğretmenlerin 1’i Eğitim Enstitüsü, 8’i Eğitim Fakültesi ve 1’i de Eğitim Yüksek Okulu mezunudur.

✓ ‘Puanım Türkçe Öğretmenliği Bölümüne Yetti’ şeklinde cevaplayan toplam 24 kişi vardır. Bu öğretmenlerin 18’i göreve Türkçe Öğretmeni olarak başladığını belirtirken 6’sı alan değişikliği yaptığını söylemiştir. Türkçe öğretmeni olarak göreve başlayan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere bakıldığında 1’i Fen Edebiyat Fakültesi, 17’si ise Eğitim Fakültesi mezunudur. Alan değişikliği yaptığını söyleyen 6 öğretmenin ise 2’i Fen Edebiyat Fakültesi, 4’ü ise Eğitim Fakültesi mezunudur.

✓ Soruyu ‘Rahat Çalışma Ortamı’ olarak yanıtlayan toplam 3 kişi vardır. Bunlardan 1’i göreve Türkçe öğretmeni olarak başlamış ve Eğitim Fakültesi mezunudur. 2’si ise alan değişikliği yaptığını belirtmiştir. Alan değişikliği yaptığını belirten bu kişi de Eğitim Yüksek Okulu mezunudur.

✓ “Diğer” seçeneğini işaretleyen toplam 5 kişidir. Bunlardan 4’ü Türkçe öğretmeni olarak göreve başlamış ve eğitim fakültesi mezunudur. 1’i ise alan değişikliği yapmış ve mezun olduğu fakülteyi de “Diğer” olarak belirtmiştir.

✓ Soruyu “Cevapsız” bırakan ise 1 kişidir. Aynı kişi “Türkçe öğretmeni olarak mı göreve başladınız yoksa alan değişikliği yaptınız mı?” sorusunu da “Cevapsız” olarak işaretlemiştir.

4.2. Türkçe Öğretmenliği Bölümünü Seçme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 10 Türkçe Öğretmenliğini Seçme Nedenleri

<i>Neden Türkçe Öğretmenliği</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
İstedğim Meslek	81	64,3
Ailenin İsteği	10	7,9
Puanının Yeterli Olması	24	19,0
Rahat Çalışma Şartları	3	2,4
Diğer	5	4,0
Cevapsız	3	2,4
Toplam	126	100,0

Ankette alana ait bilgiler içinde yer alan “Türkçe öğretmenliğini neden seçtiniz?” sorusuna “Öğretmenlik istediğim bir meslekti” cevabını veren 81 kişi, “Ailem öğretmen olmamı istedi” cevabını veren 10 kişi, “Puanım Türkçe öğretmenliğine tuttuğu için” cevabını veren 24 kişi, “Rahat çalışma şartları” diyen 3 kişi, diğer seçeneğini işaretleyen 5 kişi ve soruyu cevapsız bırakan 3 kişi olduğu görülmektedir.

✓ Toplamda 37 kişi Türkçe öğretmeni olmak istediği için değil çevresel koşullara bağlı kalarak bu alanı tercih ettiğini belirtmiştir.

✓ “Puanım Türkçe öğretmenliği bölümüne yetti” seçeneğini işaretleyen 3 öğretmenin “Alan değişikliği yaptınız mı?” sorusuna verdiği yanıtlara bakıldığında alan değişikliği yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu şekilde cevap veren öğretmenler Türkçe öğretmeni olarak göreve başladığını daha sonra Türk Dili ve Edebiyatı alanına geçtiğini ancak tekrar Türkçe Öğretmenliğine geri döndüğünü belirtmişlerdir.

✓ Yine anketi “Puanım Türkçe öğretmenliği bölümüne yetti” şeklinde cevaplayan öğretmenlerden biri alan değişikliği yaptınız mı sorusunu “Türk Dili ve

Edebiyatı mezunuyum ama Türkçe öğretmeni olarak atandım” şeklinde ifade etmiştir. Rahat çalışma koşullarından bu mesleği tercih ettiğini belirten öğretmenlerden ikisinin sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçiş yaptığı görülmektedir.

✓ Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin alanlar arasında daha rahat olan branşı tercih ederek geçiş yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Çevresel koşullardan dolayı bu mesleği seçen öğretmenlerin hedefleri Türkçe öğretmeni olmak değil önceliklerinin rahat çalışma ortamı olduğunu görülmektedir.

4.3. Lisans Programında Alınan Derslerin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 11 Lisans Programlarında Meslek Bilgisi-Alan Bilgisi-Genel Kültür Derslerinin Yeterliliği

<i>Lisans Programında Alınan Dersler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<i>Yeterli Mi?</i>		
Evet	51	40,5
Hayır	34	27,0
Kısmen	37	29,4
Cevapsız	4	3,2
Toplam	126	100,0

“Lisans programında aldığınız meslek bilgisi-alan bilgisi-genel kültür dersleri yeterli mi?” sorusu sorulmuş ve tabloda alınan yanıtların şu şekilde olduğu görülmektedir. 51 öğretmen aldığı meslek-alan ve genel-kültür bilgisinin yeterli olduğunu belirtmiş, 34 öğretmen “Hayır” seçeneğini işaretleyerek yeterli olmadığını söylemiş ve 37 kişi kısmen cevabını vermiştir. 4 kişi de soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 12 Teorik Derslerin Pratik Uygulamalara Oranı

<i>Teorik Derslerin Pratiğe Etkisi</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Örtüşüyor	11	8,7
Kısmen Karşılıyor	58	46,0
Etkisiz	31	24,6
Karşılamıyor	22	17,5
Cevapsız	4	3,2
Toplam	126	100,0

“Öğretmenlik eğitiminizde aldığınız teorik dersler meslek hayatınızda pratik uygulamalarla örtüşüyor mu?” sorusuna tabloda görüldüğü üzere 11 kişi “birebir örtüşüyor”, 58 kişi “kısmen karşılıyor”, 31 kişi “teorik dersler pratik derslerde etkisiz kalıyor”, 22 kişi “karşılamıyor”, 4 kişi de “cevapsız” şeklinde yanıtlamıştır.

Tablo 13 Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Yeterliliği Dağılımı

<i>Yöntem ve Teknikler Yeterli Mi?</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Yeterli	23	18,3
Kısmen	77	61,1
Yeterli Değil	23	18,3
Cevapsız	3	2,4
Toplam	126	100,0

Tablo12’yi incelediğimizde “Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda yeterli düzeyde eğitim verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna 23 kişi “yeterli düzeyde eğitim aldım”, 77 kişi “kısmen eğitim aldım”, 23 kişi “yeterli düzeyde eğitim almadım”, 3 kişi ise ‘cevapsız’ olarak yanıt vermiştir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorudan elde edilen ortak görüş aday öğretmenlere daha fazla yöntem teknik öğretilmesi ve bu yöntem teknik konularında uygulama alanlarının genişletilmesi gerektiği yönündedir.

Tablo 14 Akademisyenlerin Güncel Olanı Derse Taşması Dağılımı

<i>Güncel Bilgiler Derse Taşınıyor mu?</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Evet	19	15,1
Hayır	38	30,2
Kısmen	65	51,6
Cevapsız	4	3,2
Toplam	126	100,0

“Üniversite eğitiminizde akademisyenlerin güncel olanı derse taşımalarını yeterli buluyor musunuz?” sorusu katılımcılar tarafından şu şekilde cevaplanmıştır: 19 kişi “evet” seçeneğini işaretleyerek yeterli bulduğunu söylerken 38 kişi “hayır” seçeneğini işaretleyerek yeterli bulmadığını söylemiştir. 65 kişi “kısmen” yeterli bulduğunu belirtirken 4 kişi de soruyu cevapsız bırakmıştır.

Ayrıca öğretmenlere sorulan açık uçlu “Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?” sorusundan alınan yanıtlara bakıldığında üniversitede verilen teorik derslerin hayatta yakınlık ilkesine uygun olması ve pratikte uygulanabilecek özellikler taşıması gerektiği, üniversitelerin bilgi aktarımı yapılan yerler değil aday öğretmenleri hayata hazırlayan yerler olması gerektiği ve yetersiz dil bilgisi eğitimi aldığını söyleyen öğretmenlerin yanı sıra seçmeli derslerin yan alandan değil de Türkçe alından olması gerektiğini ortak görüşlerine ulaşılmıştır.

Tablo 15 Staj Eğitiminin Mesleki Yeterlilik Dağılımı

<i>Staj Eğitimi Yeterli Mi?</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Evet	19	15,1
Hayır	38	30,2
Kısmen	66	52,4
Cevapsız	3	1,6
Toplam	126	100,0

Ankette staj eğitimiyle ilgili sorulan “Aldığınız staj eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerinizi karşıladı mı?” sorusuna tabloda görüldüğü üzere 19 kişi “evet”, 38 kişi “hayır”, 66 kişi “kısmen”, 3 kişi ise “cevapsız” şeklinde

yanıtlamıştır. “Üniversite eğitiminizde akademisyenlerin güncel olanı derse taşımasını yeterli buluyor musunuz?” soruna verilen “evet” ve hayır” cevaplarının örtüştüğü görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlere sorulan açık uçlu “Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?” sorusundan alınan yanıtlara bakıldığında belli bir kesim öğretmenin staj eğitimi üzerinde durulduğu görülmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenmenin önemi ve staj süresinin uzatılması, stajyer öğrencinin sınıf ortamında daha aktif hale getirilmesi ayrıca merkezi okullar dışında köy okullarını da deneyimleyebilmek için staj okullarının çeşitlendirilmesi önerilmiştir.

4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Gördükleri Programlarla İlgili Görüşlerine Başvurarak Programlar Arası Farklılıkları, Benzerlikleri ve Sınırlılıkları Tespit Etmeye İlişkin Bulgular

Tablo 16 Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programında Eksiklik Dağılımı

<i>Eksiklik Görüyor Musunuz?</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Yok	28	22,2
Var	91	72,2
Cevapsız	7	5,6
Toplam	126	100,0

Ankette yer alan “Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik görüyor musunuz?” sorusunu ise 28 kişi “yok” cevabını vererek programda eksiklik olmadığını belirtirken 91 kişi “var” seçeneğini işaretleyerek Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik olduğunu dile getirmiştir. 7 kişi ise soruyu “cevapsız bırakmıştır.

Eksiklik olduğunu belirten öğretmenlerin ortak olarak üzerinde durdukları konuları şu şekilde özetlenebilir:

✓ Teorikle pratikteki uygulamaların örtüşmediğini vurgulayarak uygulama alanına daha fazla ağırlık verilmesi, staj süresinin uzatılması ve staj yapılan okulların çeşitlendirilmesi, aday öğretmenlerin genel kültür düzeylerinin

arttırılması, öğretmen eğitiminde daha fazla yöntem ve tekniklere yer verilmesi, aday öğretmenlere daha fazla yöntem tekniklerin öğretilmesi,

✓ El yazısı konusunda öğretmenlerin yeterli eğitim almamasının yarattığı olumsuzluklar, sınıf/okul yönetimi konusunda daha fazla bilgilendirilmesi, pedagojik eğitime ağırlık verilmesi, MEB’le eş güdümlü olarak müfredat bilgisinin üniversitede verilmesi,

✓ Öğretmenlik mesleği için bazı ölçütlerin oluşturularak herkese öğretmen olma hakkı tanınmaması, öğretmen olmanın bazı şartlara bağlanması, ders müfredatlarının işlenmesi konusunda öğretmenlerin daha özgür bırakılması ve müfredatları öğretmenlerin hazırlaması, her öğretmen adayının belli düzeyde kitap okuması ve kitap inceleme/kitap okuma gibi teşvik edici derslere daha fazla zaman ayrılması gerektiği yönünde öneriler yer almaktadır.

Yıldız (2015), “Branş Değiştirerek İlköğretim Matematik Öğretmenliğine Geçen Öğretmenlerin Geçiş Sürecinde Yaşadıkları: Öyküleyici Bir Çalışma” adlı çalışmasında branş değişikliği yapan öğretmenlerin genel olarak ortak sebebini buldukları köylerden daha yakın bir konumda ve ailelerinin de rahat edebileceği bir ilçe merkezinde görev yapmak olduğunu belirtmektedir. Benzer bir çalışma olan Eskicumalı, Demirtaş, Erdoğan, Arslan, (2014), “Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Sakarya Örneği” adlı çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin en çok eş durumu/tayin den dolayı branş değişikliği yaptıklarını belirtmektedir. Buna paralel olarak bizim çalışmamızda da branş değişikliği yapan öğretmenlerin merkezi okulda görev yapma, ulaşım, tayin olabilme gibi sebeplerle alan değişikliği yaptıkları görülmektedir. Bu iki çalışmada branş değişikliğine ilişkin elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açısını, mezun oldukları programa göre incelemeyi amaçlayan araştırmaya 126 kişi katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak kadın, evli, Türkçe öğretmeni, düz lise mezunu, eğitim fakültesi, 21 yıl üstü görev yaptığı ve doğrudan Türkçe öğretmeni olarak göreve başladığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleği neden tercih ettiği sorusuna %64,3 oranında ‘öğretmenlik mesleğini istediği için’ şeklinde cevaplandığı görülse de bölümü ailesinin isteği, puanının bu bölüme yetmesi ve çalışma şartlarının rahat olması gibi nedenlerle tercih ettiğini belirten öğretmenlerinin oranının %29,3 olduğu görülmektedir. Bu durumun eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenciyi yakalama ve öğrencinin başarı düzeyini artırma hususunda olumsuz bir durum oluşturacağı düşünülürse, öğretmenlerin meslek tercihlerinden hareketle eğitimde kalite konulu bir çalışma gerekli görülebilir ve bu çalışmadan hareketle bir iyileştirmeye gidilebilir.

Lisans programında aldığı meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri Türkçe öğretmenlerinin %40,5’i tarafından yeterli görülse de yetersiz gören ya da kısmen yeterli gören öğretmenlerin toplam istatistiği %56,4’tür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %8,7’si eğitim hayatında aldığı teorik dersleri meslek sürecinde pratiğe uyguladığını belirtirken %88’1’i de teorik derslerin pratik uygulamalarda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durum ise öğretmen adaylarına verilen eğitim kalitesini düşündürmektedir. Meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinde iyileştirmeye gidilmesi gerektiği görülmektedir. Teorik derslerin pratik uygulamalarda yetersiz kalması teorik derslerin yaşama daha yakın hale getirilerek güncelleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %72,2’si Türkçe öğretmeni yetiştirme programında eksiklik gördüğünü söylemiş ve öğretmenler eğitim sürecinde uygulama yapmayı istediğini belirtmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerin yeterli bulan öğretmenlerin oranı %18,3 iken staj eğitiminin yeterli olduğunu

söyleyen öğretmen oranı %15,1'dir. Öğretmenlerin daha fazla yöntem teknik ve daha uzun staj süresi istediğini belirtmesi de yaparak yaşayarak öğrenmenin daha etkili olacağını vurguladıklarını göstermektedir. Staj okullarının çeşitlendirilmesi, staj süresinin uzatılması ve yöntem teknik konusunda daha fazla uygulama yapılarak aday öğretmenlerin bu konuda uzmanlaştırılması düzenleme yapılması gereken çalışmalar arasında olduğu söylenebilir.

126 kişinin cevapladığı bu ankette toplamda 97 kişi Türkçe öğretmeni olarak göreve başladığını, 25 kişi alan değişikliği yaptığını ve 3 kişi de diğer seçeneğini işaretlerken 1 kişinin de soruyu cevapsız bıraktığı tespit edilmiştir. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin 14'ü Eğitim Fakültesi mezunu 5'i Fen Edebiyat Fakültesi mezunu ve 3'ü Eğitim Yüksek Okulu mezunudur. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden ve Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup Türkçe öğretmenliğine geçtikleri tespit edilmiştir. Alan değişikliğini yapmadığını belirten bir grup öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduğunu ancak Türkçe öğretmeni olarak atandığından Türkçe öğretmenliği yaptığı tespit edilmiştir.

Branş değiştiren öğretmenlerin branş değiştirme nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Türkçe öğretmenliği branşına geçen öğretmenlerin ortak sebepleri olarak yöneticilikten ayrılmama isteği, merkezî okulda görev yapma, ulaşım, tayin olabilme, yer değişikliği yaparak monotonluktan uzaklaşma, bulunduğu okuldan ayrılmamak, daha kısıtlı bir alan olması ve daha fazla kendine zaman ayırma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin alan değişikliği yapma nedenlerine bakıldığında mesleki açıdan daha verimli olabilme kaygısının yanı sıra kişisel konforun öne çıktığı görülmüştür. Branş değişikliğinin yasal düzenlemelerle yapılırken belli kurallar belirlenmiştir ancak bu kurallara mesleki yeterlilik açısından bazı ölçütlerin de eklenmesi ve öğretmenin geçmek istediği alana dair sınava tabi tutulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *JRET (journal of Research in Education and Teaching) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(6).
- Akyüz, Y. (1993). *Türk eğitim tarihi. (2. baskı)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi m.ö 1000- m.s. 2009. (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 2001'e, geliştirilmiş 8.baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Altunya, N. (1998). *Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi. (1.Baskı)*. Ankara: Başkent Kilişe ve Matbaacılık.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*. İstanbul: Uygun Basım
- Armutçuoğlu, Ş. (2017). *Ortaokul türkçe, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının branş, yaş, çalışma yılı ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından incelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Ankara: Millî Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atav, E., Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (kpss)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*. 01-13.
- Başal, H. A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi: Basımevi.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi. (3. Baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bozaslan, B., Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (3). 309-329. Web: <http://dergipark.gov.tr/gaziuiibfd/issue/28305/300791> 10 Ekim 2018'de alınmıştır.

- Çetin, F. (1997). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkokullara ve ilköğretim okulları birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan branş öğretmenlerinin meslekle ilgili sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentiler*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirikan, Y. (2009). *Branş ve branş dışı atanan ingilizce öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (istanbul ili anadolu yakası örneği)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programı. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (35).133-149
- Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırması üzerine bazı eleştiriler. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/629> adresinden 3 Eylül 2018’de alınmıştır.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi (tarihi gelişim)*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Ece, A. E., Bilgin, A. S., (2007). Mezun oldukları lise türlerine göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin başarı durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14). 113–130.
- Erdem, A.R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (2005). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049405/5000046726> 14 Ekim 2017’de alınmıştır.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Erdoğan, G. D., Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: sakarya örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 42 (116).
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi: Başarı Yayınevi.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri, getirdikleri ve yankularıyla köy enstitüleri*. Ankara: İdeal Matbaası.
- Gökyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3.)1187-1208

- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Güzel, A. (2003). *Eğitim fakültelerinde türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri*. Ankara: Tübar.
- Hâkimiyet-i Millîye, (1925). İzmir erkek öğretmen okulunda bir konuşma. (<http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/izmir-erkek-ogretmen-okulunda-bir-konusma> 5 Eylül 2018'de alınmıştır.
- Hızlı, M. (1987). Kuruluşundan osmanlılara kadar medreseler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 2 (2).
- Hızlı, M. (2004). Osmanlıdaki osmanlı medreseleri : bir icmal. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2 (4). 371-409.
- İnsel, A. (1995). *Türkiye toplumunun bunalımı*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karmuk, Z. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında millî eğitimimiz*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Katoğlu, M. (1997). *Cumhuriyet türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat, türkiye tarihi 4-çağdaş türkiye (1908-1980)*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kavcar, C. (2003, Mayıs). *Alan öğretmeni yetiştirme*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Kavcar, C. (1982). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesi, orta öğretim kurumlarında türk dili ve edebiyatı öğretimi ve sorunları*. Ankara: Ted Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kaygas, Y. (1999). *Sınıf öğretmenliğine atanan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğine uyum sağlama sorunları (Ankara ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koçak, S., Kavak, Y., (2014). Millî eğitim bakanlığının öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4). 157-170 [Ekim 2014].
- Korkmaz, İ., Serin, M.K., (2014). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2). 497-514
- M. Üstüner. (2004). İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 7. Web: <https://www.pegem.net/Akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuz-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx> 20 Ekim 2018'de alınmıştır.
- MEB, (2012). İnsan kaynakları genel müdürlüğü. Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu. Web: http://personel.meb.gov.tr/kilavuz/2012/ilici_alan_degisikligi_kilavuzu.pdf 29 Eylül 2018'de alınmıştır.
- MEB, (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (1995). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 4.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi, cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Oktay, A. (1998). *Türkiye'de öğretmen eğitimi*. Millî Eğitim Dergisi. 137
- Ödemiş, İ. S. (2014). Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3).
- Özdemir, O. (2008). Köy enstitüleri ve ortaçağın eğitim sorunu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1.)
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N., Özdemir S. (2013). *Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: hatay il örneği*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Adıyaman.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Seta Analiz.

- Öztürk, C. (1999). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. 283-310.
- Öztürk, C. (2001). *21. yüzyılın eşliğinde türkiye’de öğretmen yetiştirme*. O. Oğuz , A. Oktay ve H. Ayhan. (Editörler). 21.yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi. İstanbul: Sedar Yayınları.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı / türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21.
- Sönmez, M. (2004). Öğretmen yetiştirme. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilimdalı,Ankara.Web:http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/a_ksoy/er_list03g.htm 25 Ekim 2018’de alınmıştır.
- Şahin, E. A. (2007). İlköğretim bölümü mezunlarının başarılarının mezun oldukları lise türlerine göre karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (1.).
- Toplantı, 1992. Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile Erzurum’da 26-29 Mayıs 1992 Tarihleri Arasında Yapılan Toplantı.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde okulöncesi dönemde eğitimin yeri ve önemi*. Ankara: Ya-pa Yayınları.
- Yıldız, Y. (2015). *Branş değiştirerek ilköğretim matematik öğretmenliğine geçen öğretmenlerin geçiş sürecinde yaşadıkları: öyküleyici bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- YÖK, (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi raporu.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi



EKLER

- 1- Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerine bakış açısı anketi

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Cansu Dilara BAYRAMOĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : Trabzon – 28.11.1986

Lisans Öğrenimi : 19 Mayıs Üniversitesi- Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Bildiği Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Şahin, D. ve Bayramoğlu, C.D. (2016). “2015 Türkçe Öğretim Programının Metin Tür ve Tema Seçimi Bakımından Değerlendirilmesi

Çalıştığı Kurumlar : Meb- Türkçe Öğretmenliği
Okan Üniversitesi - Eğitim Uzmanı

E-posta : cdilarabayramoglu@gmail.com

