



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLER, KARARLAR VE ÖNERİLERİN İNCELENMESİ

Ebru ÜRÜN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN
GÖRÜŞLER, KARARLAR VE ÖNERİLERİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION ON THE OPINIONS, DECISIONS AND SUGGESTIONS
RELATED TO TEACHER EDUCATION IN THE NATIONAL SUPREME
EDUCATION COMMITTEE MEETINGS.

Ebru ÜRÜN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ebru ÜRÜN'¼n hazırladığı "Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler, Kararlar ve Önerilerin İncelenmesi" baŐlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Eda G¼rlen

İmza

J¼ri Üyesi
(Danışman)

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. G¼lg¼n Bangir Alpan

İmza

1. Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 24 / 06 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / /tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihini ele almak ve bu konuda var olan sorunların temeline inmek amaçlanmıştır. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığının en yüksek danışma kurullarından biri olan Milli Eğitim şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler tarihsel bir süreç içerisinde anlamlı bir bütün halinde incelenmiştir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsü ve niteliğini artırmak için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması; öğretmen adayı seçim süreçlerinden hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemlerine kadar öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yardımcı olması, öğretmen alım süreçlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutması, toplumun çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkması için öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi umulmuştur. Bu araştırmada, Birinci Milli Eğitim şurasından hâlihazırdaki son şura olan 19. Milli Eğitim şurasına kadar öğretmen yetiştirme konusunu ele alan on beş milli eğitim şurası betimsel tarama yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Veriler MaxQda 12 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan temaların, alt kategorilerin, kodların ve alt kodların adlandırılması konusunda dört uzman görüşü alınmış ve uzmanların görüşleri doğrultusunda nihai temalar belirlenmiştir. Araştırmanın temaları şu şekilde sıralanmıştır: “Öğretmenlerin mesleki statüsü ve itibarı”, “Öğretmen yeterlikleri”, “Öğretmen yetiştirme süreçleri”, “Öğretmen alım süreçleri” ve “Öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler”. Elde edilen temalar, alt kategoriler, kodlar ve alt kodların şuralardaki kodlanma frekansı ve yüzdeleri tablolaştırılmıştır. Tablolar aracılığıyla sunulan bulgular ilgili alanyazın ve şuralardaki örnek konuşmalarla desteklenerek yorumlanmış, sonuca ulaşılmış ve öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; bütün şuralarda üzerinde en çok durulan temanın öğretmen yetiştirme süreçleri olduğu, en az ise öğretmen yeterlikleri hakkında konuşulduğu gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: milli eğitim şuraları, öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen alım süreçleri

Abstract

This study aims to investigate the opinions, decisions and the suggestions related to the teacher education in National Supreme Education Committee Meetings in a meaningful whole within a historical process. This study was expected to contribute to the studies that aim to increase the professional reputation and status of the teachers, and teacher qualification; to help develop the teacher education processes; to shed light on the points to be considered in the teacher recruitment processes. In this study, fifteen national supreme education committee meetings referring to the teacher training from the first meeting to the 19. meeting was investigated by using document analysis technique which is one of the descriptive survey methods. The data was analyzed with MaxQda 12 Program. Four experts' opinions were received while naming of the themes, subcategories, codes and subcodes resulting from the analysis and the final themes were determined according to these expert opinions. The main themes were listed as follows: "the Professional Reputation and Status of the Teachers", "Teacher Qualification", "Teacher Training Processes", "Teacher Recruitment Processes", "the Measures to be Taken Related to Teacher Education". The coding frequency and percentages of the themes, subcategories, codes and subcodes were tabulated. The findings presented through the tables were interpreted as supported by the related literature and the example speeches from the meetings, the results were reached and the recommendations were developed. As a result, it was observed that the mostly spoken theme was teacher training processes and the least one was teacher qualification in meetings.

Keywords: national education councils, teacher training, professional reputation and the status of the teachers, teacher qualification, teacher training processes, teacher recruitment processes

Teşekkür

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, sabırla bütün değerli bilgilerini paylaşan; geç saatlere kadar bütün güler yüzü, samimiyeti ve bir anne şefkatiyle benimle çalışan; konu, kaynak ve yöntem açısından sürekli yardımda bulunan ve hayatıma akademik bilgiden çok daha fazlası katan çok değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na teşekkürlerin en büyüğünü ve şükranlarımı sunuyorum.

Uzun tez yazma sürecim boyunca, bütün huysuzluklarıma katlanan ve bana her bakımdan destek olan sevgili aileme; sevgililik, nişanlılık ve evlilik sürecinde sabırla tez yazma sürecimin bitmesini bekleyen ve bana her türlü teknolojik desteği sağlayan hayattaki en büyük şansım olan canım eşim Ümit KAYA'ya sonsuz teşekkürler.

Ebru ÜRÜN KAYA

Temmuz, 2019

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve Öğretmen Yetiştirme Programlarına Tarihsel Açıdan Bakış.....	9
Öğretmen Yeterlikleri.....	42
Öğretmenlerin Mesleki İtibarı ve Statüsü.....	54
Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme.....	58
Bölüm 3 Yöntem.....	76
Analize Tabi Tutulan Dokümanlar.....	76
Verilerin Analizi.....	77
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	82
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu ve Tartışma.....	82
İkinci Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma.....	133
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu ve Tartışma.....	154
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma.....	267

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma	283
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	304
Sonuçlar	304
Öneriler	311
Kaynaklar	314

Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	83
Tablo 2 Öğretmenlerin Yaşam Koşulları Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	111
Tablo 3 Öğretmen Yeterlikleri Teması Altında Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	134
Tablo 4 Öğretmen Yetiştirme Süreçleri Teması Altında Betimlenen “Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme” Alt Kategorisinin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	156
Tablo 5 Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	168
Tablo 6 Öğretmen Yetiştirme Programları Özellikleri Kodu Altında Betimlenen Alt Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	194
Tablo 7 Hizmet İçinde Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	240
Tablo 8 MEB’in ve YÖK’ün Sunduğu Hizmet İçi Eğitimler Kodu Altında Betimlenen Alt Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri	242
Tablo 9 Öğretmen Alım Süreçleri Teması Altında Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri.....	268
Tablo 10 Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Alınması Gereken Önlemler Teması Altında Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri	285

Şekiller Dizini

Şekil 1. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin belirlenen tema, alt kategori, kod ve alt kodların adlandırılmasına ait şema..... 81

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEŞ: Milli Eğitim Şurası

METK: 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

K: Milli Eğitim Şuralarında söz alan konuşmacı

Şuralar: Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirmeyi ele alan on beş milli eğitim şurası (1. MEŞ, 3. MEŞ, 4. MEŞ, 5. MEŞ, 7. MEŞ, 8. MEŞ, 9. MEŞ, 10. MEŞ, 11. MEŞ, 12. MEŞ, 14. MEŞ, 15. MEŞ, 17. MEŞ, 18, MEŞ, 19. MEŞ)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihinin başından bu yana toplum hayatının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Hangi millet olursa olsun kendine has bir eğitim sistemi geliştirmiş ve topluma ait sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerini aktarmak için bu eğitim sistemlerini kullanmışlardır. Topluma aktarılmak istenen değerlerle, toplumda davranış değişikliği yaratarak nitelikli insan yetiştirmek ve toplumun refah düzeyini artırmak hedeflenmiştir. İstendik yönde bu davranış değişiklikleri için ise planlı bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir (Ertürk, 2013).

Özelden daha genele ilerleyecek olursak; öğretmen, öğrenciye ünitenin, dersin, okulun ve nihai olarak Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda belirlenen davranışları kazandırmakla yükümlüdür (Varış, 1978). Özçelik (1990), istendik yönde gerçekleştirilen bu davranışları kazandırma sürecinin “dış kaynaklar açısından çeşitli öğretme, içerdeki bireyler açısından ise çeşitli öğrenme etkinliklerinden” oluştuğunu belirtmektedir.

Eğitimi insanları belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlarsak bu amaçları en uygun ve etkili şekilde kazandıracak etkin elemanın öğretmen olduğunu görürüz. Öğretmen, bu eğitim sistemleri ve toplum arasında köprü görevi görür. Çünkü öğretmen, hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için duruma uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçer, öğrenme yaşantılarını düzenler, çıktılarını hedefler doğrultusunda değerlendirir ve bu değerlendirme sonucunda öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenler (Tom, 1980). Bilen (1982) başarılı öğretmeni, hedeflenen davranışları nitelikli bir öğretimle istendik yönde kazandıran kişi olarak yorumlamıştır. Senemoğlu (1987a), istendik yönde kazandırılacak bu davranışların ise büyük ölçüde yüksek nitelikli öğretme-öğrenme süreciyle oluşturulabileceğine vurgu yapmıştır. Bu süreç içerisinde, öğretmenler bilgi aktaran ve öğrenciler tarafından taklit edilen bir kişi olmaktan ziyade etkili öğrenmeyi çeşitli yollar kullanarak destekleyen, farklı öğrenciler için farklı öğretim yollarını işe koşan, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alan ve bu ihtiyaçlara yönelik öğretme-öğrenme ortamlarını düzenleyen ve öğrenmeye rehberlik eden kişidir (Senemoğlu, 1994b).

Nitelikli bir toplum yaratmanın anahtarı nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmaktan geçmektedir. Eğitim sistemini nitelikli yapacak en önemli etmen ise nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Senemoğlu (1989), eğitim sisteminin başarısının ancak bu sistemi işletecek ana unsur olan öğretmenlerin gerekli nitelikte yetiştirilmesi ile mümkün olacağını belirtmektedir. Şüphesiz ki öğretmen yetiştirmeye önem vermeyen bir ülkede toplumsal sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Bu nedenle tüm uluslar “toplum mühendisleri (Ertürk, 2013)” olarak adlandırabileceğimiz öğretmenlere ayrı bir değer verir. Çünkü öğretmen, toplumu kalkındırabilecek temel yapı taşlarından biri olarak kabul görmektedir. Ancak, ülkeyi geliştirme ve nitelikli bir toplum yaratma hususunda öğretmeni tek başına bırakmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yardımı ve uzman desteğini sağlamak devletin öncelikli görevlerinden biri olmalıdır (Ertürk, 2013). Yeterli desteğin sağlanması ise öğretmene yeterli değerin verilmesi, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına gerekli özenin gösterilmesi ve öğretmenin hizmet içinde desteklenmesi ile mümkün olacaktır.

Öğretmen nitelikleri konusu, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının temelindeki kavramlardan biridir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde nitelikli öğretmenlerin, öğrencilerin dolayısıyla toplumun gelişiminde büyük bir role sahip olduğuna dair kanıtların varlığından söz etmek doğru olacaktır (Darling-Hammond, 2000). Darling-Hammond (2006) bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde özetlemektedir: Öğretmen, öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği ve öğretme süreçlerini nasıl düzenleyeceği ve yöneteceği hakkında yeterli pedagojik bilgiye sahip olmalıdır; bunun yanı sıra öğretmenin öğrenenlerin ruhunu anlaması ve onu nasıl besleyeceğini bilmesi nitelikli bir öğretme-öğrenme ortamı sağlamak için önemli bir olgudur; sınıf yönetimini sağlayabilmesi, sınıf ortamını etkili bir şekilde düzenleyebilmesi, doğru iletişim kanallarını kullanabilmesi, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi ve öğretmenlik tecrübeleri hakkında özeleştiri yaparak kendini geliştirmesi nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler arasındadır. Öğretmenlere bu nitelikleri kazandırmak adına nitelikli öğretmen yetiştiren kurumların kurulması ve nitelikli öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan çalışmalar tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde bazı uygulamaların öğretmene atfedilen değeri artırdığını bazı

uygulamaların ise düşürdüğünü görebiliriz. Bu uygulamalara tarihten örnekler vermek gerekirse yapılan bu çalışmalardan bazıları, öğretmenlerin mesleki itibari ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri ve öğretmen alım süreçlerine ilişkin doğurguları açısından tarihsel perspektif içinde aşağıda belirtildiği gibi incelenebilir.

Akyüz (2002), öğretmenlik mesleğinin Osmanlı'dan itibaren önem verilen bir meslek olduğuna değinmektedir. Örneğin, Fatih Sultan Mehmet döneminde öğretmen niteliklerinin belirlenip öğretmen yetiştirme programlarına "Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi" gibi bir dersin ilave edilmesi o dönemin pedagojik görüşünün çok ileri olduğunun bir kanıtıdır. Ayrıca, medresede görev alacak öğretmenlerin (müderrislerin) en üst medrese düzeyi mezunları arasından seçilmesi, dönemin öğretmen niteliğini ve değerini artıran bir uygulama örneği olarak gösterilebilir (Akyüz, 2002). Ancak Osmanlı Devleti'nin gerileme döneminde devlet adamlarının ve zenginlerinin çocuklarının doğrudan müderris olarak sayılmasının, öğretmen niteliğini yok sayan ve öğretmene verilen değeri düşüren bir uygulama olarak tarihte yer aldığı söylenebilir (Kavcar, 1999; Kete, 1999; Özalp, 2000).

Tarihsel perspektif içerisinde incelendiğinde öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan çalışmalar nitelikli öğretmen yetiştirme konusunun hep gündemde olduğunu göstermektedir. Ancak dönemin koşulları ele alındığında ihtiyacı karşılamak adına öğretmen niteliğini yok sayan kimi uygulamaların yapıldığını söylemek mümkündür (Kavcar, 1980). Örneğin, 1848 yılında, rüştiyelere öğretmen yetiştirme amacıyla açılan Darülmualimin-i Rüşdiler öğretmenlerin sadece öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilmesi fikrini ortaya çıkarmıştır. Öncelikle rüştiyelere öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bu kurumlar daha sonra Darülmualimin-i Sıbyan ismiyle ilkokullara da öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Akyüz, 2010). Darülmualimin-i Sıbyanların programına "öğretim usulü" dersinin konması (Ataunal, 1994) öğretmenlerin meslek bilgisi açısından da yetkin bir şekilde yetiştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan bu okullara rağmen bu okul mezunu olmayan kişilerin de öğretmen olarak göreve başlatıldığı gözlenmiştir. Hatta dönemin Eğitim Bakanlığı tarafından sadece okuma yazma bilmesinin öğretmen olmak için yeterli görmüştür (Kaya, 1984; Sözer, 1991). Yukarıda söz edilen bu durum dönemin koşullarından dolayı nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarının aksine hareket edildiğini göstermektedir. Başka bir örnek

vermek gerekirse; zamanın köylü nüfusunu eğitmek amacıyla öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen Köy Enstitüleri, öğretme-öğrenme süreçlerinde uyguladığı yöntem ve tekniklerle adından halen söz ettiren bir kurum olma özelliği taşımaktadır (Kavcar, 1999). Bu kurumlar köy çocuklarını alıp “iş başında öğrenmeye dayalı bir program” uygulayarak köy öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmen adayları, köylüye rehberlik edebilecekleri, tarımsal teknik bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalı dersler almışlardır (Yüksel, 2010). Bu Öğretmen adayları, köy öğretmeni olma bilinciyle köylerine dönmüş ve köylerinde neredeyse bütün alanlarda (eğitim-öğretim faaliyetleri, ziraat sanatları, demircilik, çocuk bakımı, ev idaresi, vs.) söz sahibi olabilecek nitelikte uygulamalara imza atmışlardır (Koçer, 1967). Bu okullardan mezun olan öğretmenler, toplum tarafından büyük saygı görmüş ve öğretmenlik mesleğine verilen değer artmasına yönelik çalışmalar yapmışlardır (Akdemir, 2013). Oğuz (1999), bu dönemde öğretmene gösterilen saygıyı yaptığı bir çalışmada şu cümleyle belirtmiştir: “Bir Öğretmen kahvenin önünden geçerken oturanların hep birlikte ayağa kalktıklarını bizim yaşımızdaki herkes hatırlar.” Bu denli saygı duyulan öğretmenlerin yetiştirildiği Köy Enstitüleri hakkında 1946 yılı itibariyle kapatılma kararının alınması (Koçer, 1967) sonucu öğretmenlik mesleğine çok fazla değer ve nitelik kazandıran bir uygulama sona ermiştir.

Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından sonraki örnekleri inceleyecek olursak, bütün kademelere öğretmen yetiştiren kurumların 1982 yılında üniversitelere bağlanarak eğitim sürelerinin dört yıla çıkarılmasını örnek gösterebiliriz. Her ne kadar 14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün öğretmenlere yükseköğrenim şartı getirilse de, bütün kademe öğretmenlerinin aynı çatı altında yetiştirilmesi 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kabul edilmiştir (Sözer, 1991; Yüksel, 2010). Ancak 1990’lı yıllarda öğretmen niteliğinden çok niceliğe önem verilmesi, alan öğretiminin ihmal edilmesi, Fen-Edebiyat Fakültesinin programının ağır basması gibi nedenlerden dolayı öğretmen yetiştirme programları dünya standartlarına göre yetersiz kalmıştır (Saylan, 2013; Şişman, 2009; YÖK, 1998). Eğitime ilişkin yürütülen yanlış politikalar (Aslangil, 2000; Kaplan, 1999; Kavcar, 1999), hızlı formasyonlarla öğretmen atama çabaları ve öğretmen gelirlerinin diğer meslek gruplarının altında kalması (Güven, 2003) gibi durumlar öğretmenlik mesleğine gösterilen ilginin azalmasına ve bu atılan adımın değerini yitirmesine neden olmuştur. Bu sebeple, 1997 yılında öğretmen

yetiştirme sistemini dünya standartlarına çıkarmak için Eğitim Fakültelerinin programlarında yeniden yapılandırma çalışmaları başlatılmıştır (YÖK, 1998). Yukarıda belirtilen aksaklıklar dikkate alınarak ve çağdaş öğretmen yetiştirme programları incelenerek bir öğretmen yetiştirme programı hazırlanmıştır (Şimşek 2005). Öğretmen niteliğini artıracak eğitim fakültelerine üniversite içerisinde bir kimlik kazandırmak ve öğretmen yetiştirme programlarının alan öğretimi ve uygulama kısımlarını iyileştirmek adına birçok çalışma yapılmış olsa da (Şimşek, 2005), alan öğretime ve özel öğretim yöntemlerine gerekli özenin gösterilememesi ve Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin Fen-Edebiyat kökenli olması kişilerinden oluşması gibi nedenlerden dolayı bu yeniden yapılanma hareketinde istenilen hedeflere tam manasıyla ulaşılamamıştır (Ayas, 2005; Azar, 2011).

Öğretmenlik mesleğini talep edilen bir meslek haline getirmek öğretmen niteliğini artıracak bir faktör olacaktır. Örnek verecek olursak 2000'li yıllarda özellikle ilköğretim alanında öğretmen açığının olması başarılı öğrencilerin Eğitim Fakültelerini tercih etmesini sağlamıştır. Bu da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırarak gözde bir meslek haline getirmiştir (Saylan, 2013). Ancak, bu açığı kapatmak için eğitim fakültelerinin sayısının ve kontenjanlarının orantısız bir şekilde artırılması 20 yıllık açığı 4-5 senede doldurmuş ve öğretmenlik mesleğinin tekrar değer kaybetmesine neden olmuştur (Güçlü, 2014). Bu örnek, arz-talep dengesinin doğru kurulması durumunda Eğitim Fakültelerinin başarılı öğrenciler tarafından tercih edilebileceğini ve öğretmenlik mesleğinin gözde bir meslek haline getirebileceğini göstermektedir. Atanma kaygısı içinde olmayan başarılı öğrenciler öğretmen olma isteğiyle Eğitim Fakültelerini tercih edecek ve nitelikli öğretmenler olarak mezun olup göreve başlayacaklardır. Şüphesiz ki bu da öğretmen niteliğini ve öğretmene verilen değeri artırıcı bir unsur olacaktır.

Cumhuriyet'ten bu yana öğretmen niteliklerini geliştirmek adına birçok öğretmen yetiştiren kurumun kurulmasına ve birçok eğitim programının işe koşulmasına rağmen öğretmen yetiştirmenin halen istendik düzeye ulaşamadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusu Cumhuriyet'in ilanından bu yana eğitim hakkında görüşmelerin yapıldığı, önerilerde bulunulduğu ve önemli kararların alındığı Milli Eğitim Şuralarında sık sık gündeme gelmiştir. Eğitimle ilgili tüm paydaşların katılımıyla gerçekleşen bu şurular; Milli Eğitimin planlanıldığı, programların geliştirildiği, hedeflerin belirlendiği, "siyasi otoritelerin dışında

eğiticilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiği” bir “danışma organı” görevini üstlenmektedir (Dinç, 1999). İlki 1939 yılında yapılan ve 2019 yılında halihazırda sonuncusu toplanan şuralar dahil olmak üzere toplamda on dokuz milli eğitim şurası yapılmıştır. Bu şuralarda Türk Eğitim Sistemi için çok önemli kararlar alınmış ve çalışmalar yapılmıştır. Ancak, Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yetiştirmeyi ele alan on beş Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar ve çözümler ele alınmasına rağmen anlamlı bir bütün içerisinde doküman analizine dayalı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada öğretmen yetiştirmeye ilişkin şuralarda tartışılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler tarihsel bir süreç içinde Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar birincil dokümanlar, gerektiğinde diğer dokümanlar incelenerek ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen alım süreçleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin görüşler, alınan kararlar ve öneriler tarihsel bir perspektif içinde öğretmen yetiştirme sürecinin ele alındığı on beş Milli Eğitim Şurasında doküman analizi yapılarak incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Nitelikli bir toplum yaratma güdüsünde olan bir toplum, nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemi yaratma hedefinde olmalıdır. Nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturabilmek için ise toplumun geçmiş öğretmen yetiştirme sistemlerinin dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen niteliğini artıran özellikler sistem içerisinde tutulmalı ve daha iyi hale getirmek için üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Eksik bulunan noktalar ise ya tamamen sistem dışına çıkarılmalı ya da eksikleri tamamlanarak yeni sisteme dâhil edilmelidir. Geçmişte yapılan hataları tekrarlamamak, onlardan ders çıkarmak ve nitelikli bulunan tarafları ise bir basamak olarak görüp daha iyisini yapmak öncelikli hedef olmalıdır.

Cumhuriyetten günümüze öğretmenlik mesleği her zaman kutsal bir meslek olarak görülmüş ve bu mesleğin niteliğini artırma adına birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin gerek toplumdaki yeri, gerek çalışma koşulları, gerekse yetiştirilmeleri konusunda önemli adımlar atılmıştır. Her zaman ilerlemeye dönük kararlar alınsa da bu kararlar ya dönemin koşullarından dolayı ya da uygulamadaki

eksikliklerden dolayı çoğu zaman ertelenmiştir. Bu nedenle, eğitimde alınacak kararlar için çok önemli bir yere sahip olan ve bir “danışma kurulu” niteliği taşıyan Milli Eğitim Şuralarını öğretmen yetiştirme açısından incelemenin öğretmen yetiştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlar ve çözümlerin ele alınmasına rağmen, anlamlı bir bütün içerisinde doküman analizine dayalı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu sebeple, bu çalışma Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yetiştirmeyi ele alan on beş Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşler, kararlar ve önerileri doküman analizine tabii tutarak tarihsel süreç içerisinde anlamlı bir bütün içerisinde ele almayı hedeflemiştir. Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen alım süreçleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler incelenip çağdaş öğretmen yetiştirme yaklaşımlarıyla karşılaştırılmıştır. Böylelikle bu çalışmanın; öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsü ve niteliğini artırmak için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması, öğretmen adaylarının seçim süreçlerinden hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemlerine kadar öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yardımcı olması, öğretmen alım süreçlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutması ve toplumun çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkması için öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi umulmuştur. Çalışma bulgularında öğretmen yetiştirmeye yönelik sunulan görüşler, kararlar ve önerilerin, MEB’in ve akademisyenlerin öğretmen yetiştirme konusunda yapacakları her türlü çalışmaya yön vermede faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak diğer çalışmalara uyarıcı ve kaynak olması umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen alım süreçleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

Alt problemler

1.1. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsüne ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

1.2. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

1.3. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

1.4. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmen alım süreçlerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

1.5. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?

Sayıtlar

Kullanılan ikincil kaynaklar gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışmanın çerçevesi Milli Eğitim Şuraları, meclis tutanakları ve o döneme ait elde edilen kaynakların doküman analiziyle sınırlıdır.

Tanımlar

Milli Eğitim Şurası: Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma kurulu. Eğitim ve öğretimle ilgili konuları incelemek ve öneri niteliğinde kararlar almakla görevlidir.

Milli Eğitim Şuraları: Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirmeyi ele alan on beş milli eğitim şurası (1. MEŞ, 3. MEŞ, 4. MEŞ, 5. MEŞ, 7. MEŞ, 8. MEŞ, 9. MEŞ, 10. MEŞ, 11. MEŞ, 12. MEŞ, 14. MEŞ, 15. MEŞ, 17. MEŞ, 18. MEŞ, 19. MEŞ)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitimi istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak kabul edersek, bu süreçte kazandırılmak istenen bu davranışların öğrencilere aktarılmasına yardımcı olan en önemli unsurlardan bir tanesi öğretmenlerdir. Öğretmen, bu süreç içerisinde öğretme-öğrenme ortamlarını düzenleyerek, bu süreç dışında yavaş edinilebilecek ya da hiç edinilemeyecek davranışların kazanılmasını hızlandırmaktadır (Senemoğlu, 1989). Öğretmen bilgi aktaran kişi değildir, öğretmenlik “başlı başına bir meslektir” ve özel mesleki yeterlikleri gerektirmektedir.

Öğretmenlik bir davranış değiştirme mühendisliği olarak yorumlanmaktadır (Ertürk, 2013; Senemoğlu, 1994b). Toplum önemli ölçüde değiştirme ve şekillendirme vasfına sahip olan öğretmenlerin eğitimleri de nitelikli bir toplum yaratmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmen yetiştirme programlarına tarihsel bir açıdan bakılmış, öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü ve yabancı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiştir.

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve Öğretmen Yetiştirme Programlarına Tarihsel Açıdan Bakış

Nitelikli öğretmen yetiştirme adına Türkiye’de yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmen yetiştirmeye yönelik önemli adımların atıldığını söylemek doğru olacaktır. Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana toplumda birçok gelişmeye öncülük eden öğretmen yetiştiren kurumlar toplumun gelişimi için çok önemli bir yere sahip olmuştur. Tarihsel başlangıcı Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar dayanan öğretmen yetiştiren kurumlar her zaman tartışılan bir konu olmuştur (Akyüz, 2010). Bu kurumların 1982 yılında üniversitelere devredilmesine kadar öğretmen yetiştirmenin, dönemin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre çeşitli öğrenim seviyelerinde devam ettiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi ile öğretmen yetiştirme konusunda yapılan tartışmalar daha da artmış ve gündemdeki önemini hep korumuştur. Öğretmen yetiştiren kurumları ve onlara atfedilen değeri tarihsel süreç içerisinde değerlendirebilmek için, öğretmen yetiştiren kurumlar “Cumhuriyet’in kurulmasından önce öğretmen yetiştiren kurumlar”, “Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra anaokul ve ilkokullara öğretmen yetiştiren

kurumlar”, “Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren kurumlar” ve “Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi” başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Cumhuriyet’in kurulmasından önce öğretmen yetiştirme kurumları.

Osmanlı Devletinde, öğretmen olarak kabul edilen ilk grubu medreselerde dini eğitim veren öğretmenlerin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Hem din adamı hem de öğretmen olarak kabul edilen bu kişiler, dini eğitimin yanı sıra belirli hayati bilgileri de vermekle sorumlu tutulmuştur. Osmanlı’daki bu din adamları genellikle camiye yakın medreselerde eğitim görmüştür. O dönemlerde eğitim ve öğretim dini temellere dayandırılmış, bu nedenle de din adamları öğretmen statüsünde görülmüştür. Eğitim ve öğretim işlerini yürüten din adamları sadece Osmanlı Devletinde değil, dünya çapında hatırısayılır bir öneme sahip olmuşlardır (Koçer, 1967).

Fatih Sultan Mehmet Döneminde Öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilen öğretmenler temel olarak dini eğitim vermekten sorumlu olsalar da, devrin matematiğine ve mantığına hakim bir şekilde yetiştirilmiştir (Koçer, 1967). Fatih Dönemine kadar, medreselerde yetiştirilen öğretmenlere ayrı bir program uygulanmaması, Fatih Döneminin öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıç olarak sayılmasını sağlamıştır (Akyüz, 2010, Yüksel, 2010). Fatih Sultan Mehmet ile birlikte, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde öğretmen adaylarına özel bir program uygulanmış; diğer medreselerin uyguladığı “fıkıh (islam hukuku)” dersleri programa dahil edilmemiş, onun yerine “Adab-ı Muhasebe (Tartışma Kuralları) ve Usul-i Tedris (Öğretim Metodu)” gibi dersler konulmuştur (Akyüz, 2010). “Adab-ı Muhasebe (Tartışma Kuralları) ve Usul-i Tedris (Öğretim Metodu)” dersinin öğretmen yetiştirme programlarına özel olarak konulması o dönem için çok önemli bir yenilik olarak görülmüş ve sadece Türk Eğitim tarihi için değil dünya eğitim tarihi açısından da çok “ilginç bir buluş” olarak yorumlanmıştır (Akyüz, 2006) Ayrıca, Fatih Sultan Mehmet’, dönemin ilköğretim öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikleri (günümüz diliyle) şu şekilde sıralamıştır (Akyüz, 2006): “Öğretmen çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrıyı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakare ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak...” Bu sözleri, Fatih’in öğretmen

adaylarının sahip olması gereken temel özellikleri ve öğretim sürecinde sahip olması gereken tutum ve davranışları ne kadar “insancıl ve çağdaş pedagojinin en son önerilerine uygun bir biçimde” ifade ettiğini göstermektedir (Akyüz, 2006). Akyüz (2006), Fatih’in belirlediği bu öğretmen yetiştirme sisteminin zaman içerisinde bırakıldığını, medresede kısa bir süre öğrenim görmüş veya okuma-yazma bilen kişilerin sıbyan mekteplerine öğretmen olarak kabul edildiğini dile getirmiştir.

Her ne kadar ilk öğretmen okulları Fatih dönemine dayandırılrsa da ilk resmi Türk öğretmen okulu 16 Mart 1848 yılında İstanbul, Fatih’te açılmıştır (Akyüz, 2010). Tanzimatın ilanı ile birlikte Batı’nın eğitim sistemini örnek alan batı tarzı eğitim kurumları (rüştiyeler) açılmış ve sadece ulemalara eğitim veren geleneksel Osmanlı eğitim sisteminin aksine ulema nüfusu dışındaki kişilere de eğitim verilmeye başlanmıştır. 1839-1847 yılları arasında sayıca artan bu kurumların başarısının ancak “yeni bir anlayışla yetiştirilmiş” öğretmenlerle sağlanacağı belirtilmiş (Akyüz, 2006) ve bu kurumlara istenen nitelikte öğretmen yetiştirebilmek amacıyla “Darülmualimin-i Rüşdi” kurulmuştur. Darülmualimin-i Rüşdi 1868 yılına kadar öğretmen yetiştiren tek kurum olma özelliğini korumuştur (Akyüz, 2006; 2010). Açılan bu öğretmen okulları “Türk Eğitim Tarihinde çok önemli bir yenilik” ve “Türk öğretmen yetiştirme tarihi açısından bir dönüm noktası” olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2006). Tanzimatçılar batı tarzı açılacak olan yeni okullarda, medrese kültüründen gelme öğretmenlerden ziyade öğretmenlik eğitimi almış kişilerin görev alması gerektiğini savunmuştur (Aydın, 1998). Tanzimat döneminin özelliklerine uygun olarak yetiştirilecek bu “yeni tip öğretmen” adaylarının, farklı bir kaynak olmamasından dolayı medreselerden seçilmesi, bu kurumların eğitimcilerinin ise medrese hocaları arasından belirlenmesi uygun görülmüştür. Seçilen öğrencilere yatılı kalma ve burs olanaklarının sağlanması ile bu öğrencilerin bu okulları benimsenmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ergin, 1940).

1850 yılında Darülmualim-i Rüşdi Müdürü olarak görev yapmaya başlayan (Akyüz, 2006) Ahmet Cevdet Paşa, 1 Mayıs 1851 tarihinde Darülmualim-i Rüşdi için bir *Nizamname* hazırlamıştır. Cevdet Paşa, Darülmualiminleri, rüştiyelerin “ruhu” olarak yorumlamış ve bu kurumlara hayat veren esas öğenin öğretmenler olduğunu dile getirmiştir (Akyüz, 1990). Akyüz (2006), Cevdet Paşa’nın bu yorumunu “çağdaş eğitim açısından son derece önemli ve geçerli” bir yorum olarak tanımlamıştır.

1851 tarihli *Nizamname*'ye göre, öğrencilerin sınavla seçilmesi ve 3 yıl süreyle eğitim almaları uygun görülmüştür. Kurumun öğretmen yetiştirme programının ilk dersi “Usul-i İfade ve Talim (Ders Verme ve Öğretim Yöntemi)” olarak belirlenmiştir. *Nizamname*'de Darülmüalliminlerin dışında farklı bir kaynaktan öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili bir madde yer almamıştır. “Usul-i İfade ve Talim (Ders Verme ve Öğretim Yöntemi)” dersinin programın ilk ders olarak belirlenmesi de, bu kurumun öğretmenlik mesleğine kaynak sağlayan tek kurum olma niteliğini taşıdığını göstermiştir. Toplumdaki öğretmen saygınlığını artırmak adına öğretmen adaylarına burs sağlanması ve nicelikten çok niteliğe önem verilmesi istenmiştir. Alınacak öğrencilere arapça anlama ve konuşma kabiliyeti şartı getirilmiş; Farsça ve “Riyaziye (Matematik)” öğrenmeye yetenekli olmalarının yanı sıra güzel ahlak sahibi olmaları gerektiği de belirtilmiştir. 3 yıl süreli olan bu okullarda, öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra zorunlu hizmet yapacaklarına dair bir senet imzalanmış ve bu senet karşılığında aylık maaş bağlanmıştır. Öğretmen atamaları 3 sene sonunda bir sınavla yapılmış, açık olan kadrolar öğretmen adaylarının bu sınavlarda gösterdiği başarıya göre doldurulmuş ve atandıkları okulda stajyer öğretmen olarak görev yapmışlardır. Cevdet Paşa'nın hazırladığı bu Nizamname ile çok sayıda nitelikli öğretmenin yetiştirildiği iddia edilmiştir. Öğretmen adayı sayısı azaltılarak, mevcut ödenekle öğretmen adaylarına daha fazla ödenek sağlanmıştır (Akyüz, 1990). Böylelikle öğretmenlik mesleği iyi ve yetenekli öğrenciler için daha cazip hale gelmiş, dolayısıyla da daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesine katkıda bulunulmuştur.

Nizamname'de Darülmüallimin mezunları dışındaki kişilerin Rüştîyelerde öğretmen olarak görev alamayacağına dair bir maddenin yer almaması; 1860 yılında farklı kaynaktan kişilerin, dönemin öğretmen ihtiyacından dolayı ve “Darülmüallimin öğrencilerinin bir kısmının öğretmenlik yapabilecek yeterliliğe ulaşamadıkları” gerekçesiyle bu okullara öğretmen olarak atanmalarıyla sonuçlanmıştır. Yapılan itirazlardan bir sonuç alınamamış ve bu dışardan görevlendirmelerin “geçici” olduğu belirtilmiştir (Akyüz, 1998). 2 Mart 1861 tarihinde *Nizamname*'ye Darülmüalliminlerden istenen sayı ve yeterlikte öğretmen adayları mezun edilinceye kadar, farklı kaynaklardan öğretmen ataması yapılabileceği maddesi konmuştur. Fakat, 1 Eylül 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile

farklı kaynaklardan öğretmen ataması yasallaştırılmış, Darülmualimin mezunlarına atamalarda sadece öncelik tanınmıştır (Akyüz, 2006).

Darülmualimin-i Rüşdilerin yurdun tamamına yayılmaya başlaması ile farklı bir tartışma konusu gündeme gelmiştir. Yeni öğretme-öğrenme metodlarını bilen öğretmenlerin orta öğretim kurumlarına tayin edilmesi ve sıbyan mekteplerinde ise hala medrese kökenli öğretmenlerin eski usullerle eğitim veriyor olması eğitim sisteminin çarpıklaşmasına neden olmuştur. Bu nedenle, ortaöğretim kurumlarına temel oluşturan Sıbyan Mekteplerinde köklü bir değişime ihtiyaç duyulmuştur. Cevdet Paşa, yazdığı *Tezakir* isimli eserinde yenileşme hareketinin temelden başlatılması gerekirken ortadan başlatıldığını belirterek eleştiri de bulunmuştur (Akyüz, 2010). Bu sebeple, 15 Kasım 1868 tarihinde ilk okullara (sıbyan mektebi) medrese haricinde, modern tarzda öğretmen yetiştirmek amacıyla “Darülmualimin-i Sıbyan” (öğretmen okulu) kurulmuştur. 1 Eylül 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'ne göre İstanbul'da büyük bir Darülmualiminin kurulması gerekli görülmüştür. Bu Darülmualiminin “Rüşdiye”, “İdadiye” ve “Sultaniye” şubelerinden oluşması ve Darülmualimin-i Sıbyanın bu kurumun bir parçası olarak eğitime devam etmesi kararı alınmıştır (Akyüz, 2010, Ergin, 1940; Unat, 1964).

Darülmualimin'lerin “sıbyan” yetiştiren bölümlerinde 2 yıllık bir program uygulanmış, alınacak öğrenci sayısı 20 olarak belirlenmiş ve her birine aylık maaş bağlanmış (Öztürk, 1996). Program dahilindeki dersler şu şekilde sıralanmıştır: “Din dersleri başlangıcı”, “Türkçe Gramer”, “Öğretim Usulü”, “Anadili”, “Ahlak”, “Aritmetik ve Defter Tutma Usulü”, “Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası”, “Faydalı Bilgiler”, “Müzik” ve “Dikiş-Nakış”. 1882 itibariyle “Darülmualimin-i Sıbyan”lar İstanbul dışındaki illere de açılmış ve 1908 yılında sayıları 31'i bulmuştur. 1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ile birlikte her kentte ilköğretime öğretmen yetiştirilmek üzere “Darülmualimin-i İptidaiye” açılması öngörülmüştür (Ataüenal, 1994; Ural, 1986). 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesinin 59. maddesine göre ilk okula öğretmen yetiştiren bölümlere öğretmen adayı olarak girebilmek için “rüştiye”, “idadi” veya “sultani” mezunu olmak şartı aranmıştır. Bu kurumlar mezunu olmayanların ise komisyon tarafından yapılan sınavda başarılı olmaları beklenmiştir (Ataüenal 1994).

Tanzimat dönemi Türk Eğitim sistemi'nde kızlar ancak 8-9 yaşına kadar eğitim alabilmiştir. Ortaöğretim'de eğitim veren öğretmenlerin erkek olmasından

dolayı kızların bu kurumlara devam etmesi uygun görülmemiştir. 1850'li yıllarda, kızların da eğitim almasının önemli olduğunu belirten fikirler ortaya çıkmaya başlamıştır (Öztürk, 1996). Bu sebeple, 1859 yılında İstanbul Sultanahmet'te bir "Kız Rüştüyesi" açılmış ve bu Rüştüyelerin sayısı zamanla artırılmıştır (Akyüz, 2006). Kız rüştüyelerinin açılması ile birlikte ise, bu okullarda görev yapacak kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi kararıyla Sıbyan Mektep'lerine ve Rüştüyelere kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla bir Darülmualimat'ın kurulmasına karar verilmiş ve Safvet Paşa 26 Nisan 1870 tarihinde ilk Darülmualimat'ı açmıştır (Akyüz, 2006; Kaya, 1984). Aynı Nizamnamenin 68. maddesi gereğince "Darülmualimat" ikiye bölünerek "sıbyan" ve "rüştüye"lere kadın öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Sıbyan Şubesi için 2 yıllık, Rüştüye şubesi için ise 3 yıllık bir öğrenim süresi uygun görülmüştür (Taşdemirci, 2001). Bu kurumlara alınacak öğrencilerin sıbyan ve rüştüye mezunu olması şart koşulmuş; aksi takdirde bir sınava tabii tutularak okula kabulleri sağlanmıştır. Diğer öğretmen yetiştiren kurumlarda olduğu gibi bu okullarda eğitim gören öğretmen adayları zorunlu hizmet şartıyla aylık maaş almıştır (Öztürk, 1996). 1890 yılı itibariyle öğretmen okullarının sayısı 40'ı bulmuştur. (Kaya, 1984).

Maarif Nazırı Safvet Paşa, 1870 yılında Darülmualimat'ın açılışında, "İlim öğrenmek, erkek ve kadın her müslümana farzdır." sözleriyle erkeklerin eğitimi kadar kadınların eğitiminin de çok önemli olduğuna vurgu yapmıştır (Öztürk, 1996). Akşit (2005), kadın öğretmenlerin okullarda görev almasıyla birlikte okuyan kız sayısının arttığını dile getirmiştir. Akyüz (2006) ise kadınlarının eğitim almasının ülke çapında bilgilili ve aydın bir kadın kitlesinin oluşmasını sağladığını ifade etmiştir.

II. Meşrutiyet ile birlikte Darülmualimatlar yatılı hale getirilmiş ve İstanbul dışındaki kız öğrencilerine de öğretmen olma imkanı sağlanmıştır (Altın, 2017). 1914-1915 öğretim yılı Darülmualimatlar için önemli değişikliklerin yapıldığı bir yıl olmuştur. Bu ders yılında yayınlanan Darülmualimat programı çeşitli kısımlara ayrılmıştır(Altın, 2010). Üzerinde düzenleme yapılan bu program, günümüz anaokulu öğretmeni yetiştirme programının temelini oluşturan ve Ana Muallime Mektebi'nin kurulmasını sağlayan bir program olarak tarihte yerini almıştır. Ana Muallime Mektebi, Darülmualimat'ın bir parçası olarak işlev görmüştür. Bir yıl eğitim süresi olan bu okul, eğitime başlamasından bir sene sonra Türk eğitim sisteminin ilk anasınıfı öğretmenlerini mezun etmiştir (Öztürk, 1996).

Cumhuriyetin kuruluşundan önceki dönemlerde öğretmen ihtiyacı bazı dönemlerde tam manasıyla karşılanamamıştır. Bu nedenle nitelik ve nicelik göz önünde bulundurularak, mevcut öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kurslar açılmıştır. Bu kurslar doğrudan öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan ya da hizmetiçi eğitim veren kurslar niteliğinde görülmüştür. Tanzimat'tan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar olan dönemde, batı tarzı eğitim-öğretim metodlarını bilen öğretmen sayısını artırmak amacıyla hizmetiçi kurslar öğretmen yetiştirme adına yapılan çalışmalar arasında yerini almıştır (Öztürk, 1996).

II. Abdulhamit Döneminde Darümuallimlerin İstanbul dışındaki illere de kurulması gündeme gelmiştir (Unat, 1964). Devletin ihtiyaç duyduğu ilkökul öğretmeninin sadece İstanbul'dan karşılanamayacağı dile getirilmiş ve dolayısıyla taşrada öğretmen yetiştirme çalışmalarına başlanmıştır. 14 Temmuz 1882'de alınan bir kararla il merkezlerine "Darümuallimin-i Sıbyan" açılması gerekli görülmüştür (Akyüz, 2008). Açılan bu okulların çoğunun "İbtida-i Mekteplere" öğretmen yetiştirdiği gözlenmiştir (Taşer, 2010). 1905-1906 yılları arasında toplam 33 Darümualliminin eğitim verdiği tespit edilmiştir (Kodaman, 1999). II. Meşrutiyet sonrasında Darümuallimlerin sayılarının düşmeye başladığı belirtilmiştir (Alkan, 2000). 1914 yılında 22 Darümualliminin aktif olarak öğretmen yetiştirdiği gözlenmiştir (Ergün, 1996). 1923-1924 eğitim-öğretim yılında toplamda sadece 13 Öğretmen okulunun kaldığı görülmüştür (Öztürk, 1996)

Darümuallimin ve Darümuallimatların kuruluşundan sonra gerekli nitelik ve nicelikte öğretmen yetiştirebilmek amacıyla çok sayıda öğretmen okulu açılmış olsa da zaman içerisinde sayılarının azalmasından ve bu sebeple oluşan öğretmen açığından dolayı ilki 1860 yılında yaşanan (Akyüz, 1998), öğretmen okulu çıkışlı olmayan kişilerin öğretmen olarak göreve başlatılması uygulamasına sonraki yıllarda da devam edilmiştir. Dönemin Eğitim Bakanlığı öğretmen olmak için okuma-yazma bilmenin yeterli olduğu kanaatine varmış, hatta Eğitim Bakanı Emrullah Efendi 1910 yılında okuma yazma bilenlerin öğretmen olabileceğine dair gazetelerde duyuru yayınlamıştır (Kaya, 1984; Sözer, 1991).

Milli Mücadele yıllarında Darümuallimin ve Darümuallimatların çoğu işgalci güçler tarafından, TBMM kontrolünde olan diğer öğretmen okulları ise yaşanan mali sıkıntılardan ötürü kapatılmıştır. Maarif vekaletinden gösterilen tepkilerle bütçe sağlanıp Ankara'daki Darümuallimin tekrar açılrsa da, sağlanan mali destek bitince

tekrar kapatılmak durumunda kalmıştır. Kamuoyunun tepkisi artınca Kasım 1921 yılında Darümuallimin ve Darümuallimat'ların tekrar açılması gerektiğine karar verilmiş ve sırayla bu kurumlar Ocak ve Şubat 1922 yılında tekrar eğitim vermeye başlamıştır. Her ne kadar bu kurumların tekrar göreve başlaması için büyük çabalar harcansa da savaş koşulları nedeniyle bu binalar kimi zaman askeri amaçlı, kimi zamansa tıbbi hastane olarak kullanılmıştır. TBMM'nin açılışı döneminde ise milletvekillerine yatakhane hizmeti vermiştir (Öztürk, 1996).

Hususiye-i Vilayet Kanunu'na göre Darümuallimin ve Darümuallimatların masrafları, il özel idareleri tarafından toplanan "Hisse-i Maarif" vergisi ile karşılanmıştır. Savaş dolayısıyla vergilerin toplanamaması bu okulların kapanmasına neden olmuştur. Ancak milli mücadele yıllarında bu okullara duyulan ihtiyaç dolayısıyla bu okulların genel bütçeye alınması gerekliliği devamlı gündeme gelmiş, uzun bir süre reddedilmiş ve yapılan baskılardan dolayı bütçenin bir kanun ile Maarif Vekaletine bağlanması sağlanmıştır. Ancak, hala çok masraflı olarak görülen bu kurumlar için yeni teklifler sunulmaya devam etmiştir. Bu teklifler neticesinde, nicelik olarak fazla ancak nitelik olarak düşük olan bu kurumların, belirli mıntika öğretmen okulları çatısı altında birleştirilmesinin daha uygun olacağı teklif edilmiştir. Böylelikle, daha çok öğretmenin öğretim göreceği bu mıntika okullarında daha nitelikli eğitim verilebileceği belirtilmiştir (Öztürk, 1996).

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra ilkokullara ve anaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında, siyasal, kültürel ve ekonomik alanlarda yapılan inkılapların halka benimsetilmesinin ve ülke kalkınmasının ancak eğitim yoluyla gerçekleşebileceği ve bunu sağlayacak en temel unsurun öğretmenler olacağı dile getirilmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme konusuna öncelik verilmesi gerekli görülmüştür (Akyüz, 1978). Dolayısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlar hem nitelik hem de nicelik bakımından toplumun çağdaş gereksinimleri doğrultusunda en iyi düzeye getilmeye çalışılmıştır (Sözer, 1991).

Cumhuriyet'in temellerinin atılmaya başlandığı Kurtuluş Savaşı sırasında Mustafa Kemal Atatürk, 16 Temmuz 1921 tarihinde Maarif Kongresini toplamış ve vatani ve milleti kurtaracak en temel ögenin eğitim olduğu vurgusunu yapmıştır. Eskişehir'de gerçekleşen kongre'de Atatürk şu konulara dikkat çekmiştir (Senemoğlu, 2001):

- İstikrarlı bir eğitim politikasının olmamasından dolayı ülkenin çeşitli yerlerinde birbirinden çok farklı programlar uygulanmış, görev başına gelen her nazır kendi programını uygulatmıştır.
- Eğitim sisteminde yıllardır sadece entelektüel ihtiyaçları gidermek için bir şeyler öğrenen ezberci bir eğitim anlayışı egemen olmuştur. Atatürk, bundan sonra pratik ve işe yarayan bilgilerin öğretilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Eğitim sisteminin amacının devlet memuru yetiştirmekten çok, dönemin bilim ve tekniğini maddi hayatında kullanabilen bireyler yetiştirmek olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Atatürk, Maarif Kongresi'nde "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir." sözüyle öğretmenlerden beklentisinin ne kadar büyük olduğunu dile getirmiş ve sözlerine şöyle devam etmiştir: "Yüzyıllardır devam eden derin bir umursamazlığın devlet yapısında açtığı yaraları sarmak için gerekli olan çabaların en büyüğünü, hiç kuşkusuz eğitim alanında, esirgemedi göstermek gerekir." Atatürk, eğitimde yapılması gereken reformun temelini öğretmen okullarını koymuştur (Tekişik, 2009).

Cumhuriyet döneminde, halkın okuma-yazma oranını artırmak amacıyla ilk okullara öğretmen yetiştirme meselesine öncelik verilmiştir (Akyüz, 2006). Bu sebeple, Anadolu'da 20 öğretmen okulu açılmış, ülkenin içinde bulunduğu sıkıntıya rağmen 819 sayılı Öğretmen Okulları Yardım Kanunu ile Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuş ve yeni öğretmen okulu binaları yapılmıştır (Tekişik, 2009). 1921-1923 yılları arasında birçok ilde açılan öğretmen okulları ile nitelikli okul sayısının artırılması amaçlanmıştır. Tek başına okul açmaya imkanı olmayan illerin ise kendi aralarında birleşmesi ve kendi öğretmen okullarını kurmaları önerilmiştir. Maarif vekaleti tarafından, Ekim 1923 itibariyle yurt çapında toplam 37 öğretmen okulu açıldığı ifade edilmiştir. Ancak, bu tarihten sonra yeni okul açmaktan ziyade varolan okulların niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmaya başlanması uygun görülmüştür (Öztürk, 1996).

Milli Eğitim Şuralarının temelini oluşturan ve ilki 16 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye'de, dönemin öğretmen ihtiyacını karşılamak için ortaöğretim, lise ve yüksekokul mezunlarına belirli kurslar düzenlenmesi ve bu kurslarda başarı gösterenlerin mesleğe alınması gündeme

alınmıştır. Birinci Heyeti İlmîye toplantısında öğretmenlerin maddi ve manevi refahını artırmak adına da bazı konuşmalar yapılmıştır. Bu konuşmalar, öğretmen maaşlarının düzenli olarak artırılması; öğretmenlere ikramiye hakkının tanınması; öğretmenlerin konaklama sorununun ve konaklama ücretlerinin mahali idarelere devredilmesi; öğretmenlere ulaşım araçlarında %50 indirim yapılması; evlenen ya da iki çocuk veya daha fazla çocuk sahibi olanlara bir maaş ikramiye verilmesi; hastalanan öğretmenlere iki yıla kadar izin süresi tanınması ve tedavilerinin ücretsiz olarak devlet hastanelerinde yapılması; “resmi törenlerde özel protokole sahip olmaları”; üstün hizmet ve başarı ödülleri ile teşvik edilmeleri gibi kararları içermektedir (Hakimiyet-i Milliye, 9 Ağustos 1923). Bu kararlarla öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki önemini artırılması ve daha çok rağbet gören bir meslek haline getirilmesi amaçlanmıştır. 1924 yılında gerçekleştirilen İkinci Heyet-i İlmîye’de eğitimde yaşanan problemler tartışılmış; ortaöğretim öğretmen yetiştirme kurumları ve bu kurumların programları değerlendirilmiş ve önemli düzenlemeler yapılmıştır. Toplantı sonucunda, İbtida-i Darülmuallimin ve Darülmuallimatların öğrenim süresi 5 yıla çıkarılmıştır (Ergin, 1940). Ayrıca bu kurumların programlarının Cumhuriyet ve inkılap ilkelerine göre tekrar düzenlenmesi teklif edilmiştir (Ergin, 1940; Gürkan, 1993). Programda öğretmenlerin ülkenin kalkınmasına yardımcı olabilecek derslerin yer almasının önemine vurgu yapılmıştır. Örneğin, Ziraat derslerinin programda yer alması istenmiştir. Bunun yanı sıra, Darülmuallimatlarda “Ev Ziraati” dersi aracılığıyla kadın öğretmenlerin “Sebzecilik”, “Çiçekçilik”, “Arıcılık”, “Tavukçuluk” gibi konulara bilgi ve tecrübe edinmesi talep edilmiştir. Batı eğitim sisteminden ziyade, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına yönelik programların uygulanması önerilmiştir (Öztürk, 1996).

1 Eylül 1924 yılında “Darülmuallimin”ler “Erkek Muallim Mektebi” adını alırken, “Darülmuallimatlar “Kız Muallim Mektebi” adını almıştır. 1935 yılı itibariyle ise her iki öğretmen yetiştirme kurumu “öğretmen okulu” adıyla eğitim-öğretime devam etmiştir (Öztürk, 1996).

Öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda öğretmen yetiştirmek amacıyla, il “Tedrisat-ı İbdaniye Meclisleri” “ihliyetname imtihanı” adını verdikleri sınavlar açmaya karar vermiştir. Bu sınavı geçen kişiler “Ehliyetname” (öğretmenlik belgesi) almaya hak kazanarak öğretmen olarak Anadolu’nun çeşitli noktalarında görevlendirilmişlerdir. Esasları Tedrisat-ı İbsaniye Kanun-ı Muvakkati’ye göre

belirlenen bu sınavlardan alınan belgelere üç yıllık bir kullanma süresi verilmiştir. Bu belgeye sahip kişilerin 3 senenin sonunda Darümuallimin sınavlarını geçmeleri beklenmiştir. Ancak bu şekilde “şahadetname” adını verdikleri diplomaları alma hakkı sağlanmıştır. Bu sınavdan başarısız olanların ise “ehliyetname”leri iptal edilmiştir. Uzun süre öğretmen açığı karşılanamadığı için bu öğretmen yetiştirme kursları ve “ehliyetname imtihanları” uygulanmaya devam etmiştir. Bu uygulama ile öğretmen olan kişilerden, 1923 yılında “Usul-i Tedris Kursları”na katılmaları istenmiş, aksi takdirde öğretmenlik mesleğinden ihraç edilecekleri ifade edilmiştir. Bu kursların amacı yeni eğitim ve öğretim metodlarını öğretmenlere öğretmek olarak belirlenmiştir. Yeni kurulacak Türk Devletinde, öğretmen niteliğini artırmak adına yapılan bu tarz çalışmalar öğretmen yetiştirmeye ne denli önem verildiğini göstermektedir (Öztürk, 1996).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında anaokulları için nitelikli öğretmen ihtiyacı artmıştır. 1923-1924 öğretim döneminde sayıları toplamda 80’i bulan anaokullarındaki öğretmenlerin yarısından fazlası bu alanda eğitim almamış kişilerden oluşmuştur. Ayrıca her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı oldukça fazla olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya’da gerçekleştirilen “Maarif Müfettişleri Kongresi”nde Darümuallimin’lere bir şube açılması ya da doğrudan bir “Ana Muallim Mektebi”nin açılması kararı alınmıştır. Bu mekteplerde nitelikli öğretmen kadrosu oluşturmak üzere nitelikli öğretmenlerden bir kaçının, yurt dışına eğitim almak için gönderilmesi konusu gündeme gelmiştir. 1926 ve 1927 yıllarında Ana Muallim Mektebi açma teşebbüsleri olsa da ilk Ana Muallim Mektebi, ancak 1927-1928 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Bu mektep, 1930-1931 eğitim-öğretim yılında “İstanbul Kız Muallim Mektebi”ne bağlanmış; 1932-1933 öğretim yılının sonunda Tatbikat Mektebi’nin bir parçası haline getirilmiştir. Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme uygulaması 1935 yılında “Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulu”nun “Çocuk Bakımı ve Biçki Dikiş Bölümü” programı dahilinde yapılmaya başlanmıştır (Öztürk, 1996).

Darümuallimin ve Darümuallimat (daha sonraki adıyla “erkek muallim mektebi” ve “kız muallim mektebi”) mezunu öğretmenler köy hayatına uyum sağlayamadıkları sebebiyle zaman içerisinde köy okullarına gitmek istememişlerdir. Bu nedenle sadece köylere özel öğretmen yetiştiren kurumların kurulması gerektiğine dair fikirler üretilmeye başlamıştır. Maarif Vekaleti, yeni Türk eğitim

sistemini kurarken temele alınması gereken esasların neler olması gerektiği konusunda kendilerine rehber olması için John Dewey'i 1924 yılında Türkiye'ye davet etmiştir (Akyüz, 1978). John Dewey (1925) ziyareti sonrası hazırladığı raporda köy mektepleri konusuna şu şekilde değinmiştir:

Köy mekteplerine, bilhassa Türk hayatının temeli olan çiftçilerin ihtiyacına tekabül edecek mekteplere muallim yetiştirmek üzere, muhtelif tipte muallim mekteplerine ihtiyaç vardır. Mekteplerde, köylülerin ve çiftçilerin alaka ve ihtiyaçlarına hususi bir ehemmiyet verilmeden tahsilin umumi ve mecburi kılınması, içtimai zararlar verecek fevkaalede bir tehlike teşkil eder. Köylülerle çiftçilerin ihtiyaçları düşünülmeden vücuda getirilecek bir maarif sistemi, nazari ve skolastik olur. Ve genç neslin, herhangi bir meslekte muvaffakiyetini temin etmemekle beraber, onları köy hayatından kolaylıkla uzaklaştırır. Bundan başka, Türkiye'de milli refahın inkişafı, ziraat ameliyatının ıslahıyla sıkı bir surette alakalıdır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak bir nevi ibtidai ve tali mektepler tesisidir. Ancak bu suretle mektebin ameli faidesi herkesin nazarında taayyün eder... fakat bu neticenin elde edilmesi, ancak, ilmi bir tarzda ve ihtimam le bu gayeye hizmet edecek muallim mektepleri açmakla temin edilebilir.

Dewey (1925), bu sözleriyle köy şartlarına göre öğretmen yetiştirilmesi için bir köy öğretmen okulunun açılmasının Türk eğitim sistemi ve ülke kalkınması açısından büyük önem taşıdığına değinmiştir. Dewey'in (1925) değindiği bir başka konu ise öğretmen yetiştirilen kurumların ıslah edilmesi olmuştur. Bu konuyu şu sözleriyle ifade etmiştir: "Türkiye'de eğitim inkilabının ihtiyacı olan yeterli miktarda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi yönünden halledilmesi gereken en önemli problemlerden biri de, öğretmen okullarının ıslah edilmesidir." Dewey, öğretmen okullarının hem nicelik hem de nitelik olarak geliştirilmesinin Türk eğitim sistemi için hayati önem taşıdığına değinmiştir. Bu sebeple, bu okullarda görev alacak öğretmenlerin en nitelikli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Hatta bu öğretmenlerin beş- altı yılda bir, yurtdışına eğitim almaları için gönderilmesi ve masrafların devlet tarafından karşılanmasını önermiştir (Dewey, 1925).

Dewey (1925), köy mekteplerinin yanı sıra öğretmen okullarının en azından birine uygulama okullarının yani "Tecrübe Mekteplerinin" açılmasını önermiştir. Bu okulda hem "yeni eğitim-öğretim metot ve araçlarının" kullanılması hem de "psikoloji ve pedagoji akımlarının" uygulanması planlanmıştır. Dewey (1925), ayrıca, öğretmenlerin kendilerini bilgi ve beceri yönünden geliştirebilmeleri için "Yaz Mekteplerinin" açılmasını teklif etmiştir. Öğretmenlerin bu mekteplere katılımını

teşvik etmek için ise barınma, ulaşım gibi masraflarının devlet tarafından karşılanmasını önermiştir.

Öğretmene yeterli maddi ve manevi rahatlığın sağlanması konusu öğretmen yetiştirme açısından oldukça büyük önem arz etmektedir. Dewey (1925), öğretmenliğin güvenilir, arzu edilir ve istikrarlı bir meslek haline getirilmesinin, ancak zeki ve yetenekli gençlerin öğretmen okullarını seçmeleri ile mümkün olabileceğini dile getirmiştir. Bunun ise, öğretmenlerin maddi ve manevi refahlarının sağlanması ile mümkün olacağını ifade etmiştir. Öğretmenin maddi refahını sağlayacak ve toplum içerisindeki saygınlığını artırabilecek öğretmen maaşı konusu hakkında ise şu şekilde bir açıklama yapmıştır (Dewey, 1925):

Muallimlerin maaşları süratle ve pek büyük bir nispette tezyid olunmalıdır. Maaş meselesi, en münasip şahsiyetleri muallimlik mesleğine cezb için başlıca nokta olmamakla beraber, muallimin alacağı ücret, kendisini ve ailesini münasip bir şekilde yaşatacak derecede olmadıkça, bundan zararlar tevellüt eder. Nasıl ki, bu zararlar Türkiye’de bugün kendisini göstermiştir... Muallim mektepleri, istikbalde açılacak mekteplerin muallim ihtiyacını temin edecek derecede talebe bulmak şöyle dursuni birçok ahvalde bugünkü mekteplerin en acil muallim ihtiyacını bile temin edecek derecede talebe bulamıyor...

Dewey (1925), Türkiye’de öğretmenlere verilen mevcut maaşların öğretmenlerin refah içerisinde yaşaması için yeterli olmadığını dile getirmiş ve bu sebeple de gençlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmediğine değinmiştir.

Yeni kurulan Türk Devletinde öğretmenlerin, nitelikli insanlar yetiştirerek yeni Türk Devletinin kalkınmasına katkıda bulunması beklenmiştir. Ancak, nüfusun büyük bir çoğunluğunun okuma-yazma bilmemesi kalkınma hareketine zarar veren bir neden olarak görülmüştür. Dolayısıyla 20 Nisan 1924 tarihinde çıkarılan Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile birlikte her Türk vatandaşının ilköğretim okullarında okuması zorunlu tutulmuş ve eğitim parasız olarak verilmeye başlanmıştır. Bu nüfusu eğitecek öğretmenlere ve onları eğitimini üstlenecek olan öğretmen yetiştiren kurumlara ayrı bir önem verilmiştir. Aynı sene çıkarılan 439 sayılı kanun ile birlikte ise öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir (Ataunal, 1994; Koçer, 1967; Küçükahmet, 1993). Öğretmenlik, “devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır (Koçer, 1967; Sözer, 1991). Bu yasanın yayınlamasıyla birlikte daha

fazla öğretmen okulu faaliyete girmiş ve öğretmen yetiştirme konusundaki çalışmalar artırılmıştır (Sözer, 1991).

Dewey'in köy mekteplerine köy öğretmeni yetiştirme hakkındaki düşünceleri ve Maarif vekaletinin bu konudaki çalışmaları doğrultusunda, 26 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı "Maarif Tekilatı Kanunu" ile öğretmen yetiştiren kurumlar ikiye ayrılarak "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" adını almışlardır (Ataünal, 1994; Özalp, 2000). Köylerdeki eğitim sorununu gidermek amacıyla 1927-1928 eğitim-öğretim yılında 3 yıl öğrenim süreli 3 Köy Muallim Mektebiaçılmıştır. Ancak, bu Köy Muallim Mektepleri 1932-1933 öğretim yılında kapatılmıştır (Ataünal, 1994). Bu okulların kapatılma sebebi, "1929-1931 Dünya Ekonomik Krizi"nden kötü etkilenen yeni Türk Devletinin eğitim konusunda tasaruffa gitme girişimi olarak gösterilmiştir (Koçer, 1967). Yeni kurulan Türk Devletinde yaklaşık 35.000 Türk köyünün olduğu ve köy öğretmeni yetiştiren kurumlardan yılda ortalama 50 öğretmen mezun edildiği belirtilmiştir. Açığın kapatılması için en az 400 yıllık bir süreç gerektiği ifade edilmiştir. Bu açığın kapatılması imkansız olarak görüldüğü için ise köy öğretmeni yetiştiren kurumlar bir masraf olarak görülmüştür (Kirby, 1962). Ayrıca köy ve şehre öğretmen yetiştiren kurumlarda ayrı programların uygulanmaması ve şehir ve kasabadan gelen öğrencilerin hedeflenen şekilde, köy şartlarına göre yetiştirilememesi nedeniyle mevcut öğretmen okullarının ıslah edilmesi yeterli görülmüştür (Okan, 1971). Ancak, 1933 yılında "köycülük" ve "köy kalkınması" fikrinin tekrar ortaya çıkması ile birlikte tekrardan köy şartlarına göre öğretmen yetiştirme çalışmaları başlatılmıştır (Koçer, 1967). Bu çalışmalar kapsamında 1933 yılında Köy İşleri Komisyonu tarafından hazırlanan raporda, yeni tip köy öğretmeni yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yeni tip köy öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklerise şu şekilde tanımlanmıştır (Gedikoğlu, 1949): "Öyle bir köy muallimi tipi yaratmalıyız ki, o, köylünün yalnız itikatlarını işlemek ve içtimai muamelelerine müessir olmakla da kalmasın. Köyün maddi simasını, iktisadi hayatını da değiştirsin. Çünkü içinde yaşadığımız Türk cemiyeti de artık durgun bir cemiyet olamaz. O artık daima inkişaf eden yani maddi bünyesi yeniden kurulan hareketli bir cemiyet olmak mecburiyetindedir."Bu sözlerden hareketle yetiştirmek istenen yeni tip köy öğretmenin; köylünün, dolayısıyla ülkenin her bakımdan gelişimine ve kalkınmasına yardımcı olmasının beklediği söylenebilir.

1930 yılında “Muallim Mektebi Talimatnamesi (öğretmen okulları yönetmeliği) yayınlaştırmıştır. Bir önceki yönetmelikte İlköğretmen Okulları, ilkokul üzerine beş yıl öğrenim süresini kapsarken; yeni yönetmelikte,1933-1934 eğitim-öğretim yılı itibariyle İlköğretmen Okullarının ortaokul üzerine 3 seneye çıkartılması ve bu okullara meslek okulu statüsü verilmesi kararı alınmıştır (Gürkan, 1993; Yücel, 1938). İlköğretmen Okullarının ilk üç sınıfının kaldırılması, hem bu okullardaki eğitim niteliğini artırmış hem de eğitim süresinde tasarruf edilmesini sağlamıştır (Yücel, 1938). 1929-1938 yılları arasında “İlk Öğretmen Okullarının” sayısı azaltılmıştır. Ülkede yeni ilk okulların açılmaması ve birçok ilkokul öğretmenin işsiz kalması sebebiyle, 1934 yılında Maarif Vekaleti (Eğitim Bakanlığı) kararıyla bazı öğretmen okulları kapatılmış, mevcut olan okullara ise yeni öğrenci alımı durdurulmuştur (Öztürk, 1996). Yeni okullar açmak yerine mevcut öğretmen okullarını iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Ancak, zaman içerisinde öğretmen açığı tekrar oluşmaya başlamıştır. Öğretmen açığının giderek büyümesi ve 10 yılda yaklaşık 30 bin öğretmen ihtiyacı oluşması sebebiyle öğretmen okulundan mezun olan öğretmen sayısı zaman içerisinde tekrar artırılmaya çalışılmıştır (Ataunal, 1994; Tonguç, 1947).

1935 yılında köy öğretmeni yetiştirme konusunda ikinci bir teşebbüs yapılarak hem Köy Eğitim Kursları hem de Köy Öğretmen Okulları tekrar faaliyete geçirilmiştir. Saffet Arıkan, dönemin Maarif Vekili (Eğitim Bakanı), şehirde okuyan öğretmen adaylarının köylerde çalışmak istemediğini belirtmiş ve şu öneride bulunmuştur (Ağaoğlu, 1935):

Köy muallimi, köy hayatı şartları içinde ve köy muhitini andıran bir muhitte yetiştirilmelidir. O, kendisi köy hayatı yaşmalıdır ve köylünün ihtiyaçlarını ta mektepten kavramalıdır. Binaenaleyh bundan sonra kurulacak köy muallim mektepleri, mutlak köy muhiti içinde kurulmalıdır. Bu suretle köye gelirken muallim, alışmış olduğu başka bir muhitten koparılarak götürülmeyecektir. Bildiği, yaşadığı muhite gelecektir ve tabiatıyla kolaylıkla ısınacak, kolaylıkla köy hayatına intibak edecektir.

Bununla beraber, böyle bir muallim, ameli vazifelerini ifa edecek bir tarzda yetiştirilecek. Artık onun kafası, fuzuli nazariyelerle doldurulmayacak, köyün ameli ihtiyaçlarını tatmin edebilecek ameli bilgilerle teçhizat edilecektir.

Dewey’in Türkiye ziyaretinden bu yana dile getirilen köy öğretmenlerinin köy şartlarına göre yetiştirilmesi konusunu Saffet Arıkan bu sözleriyle tekrar gündeme getirmiştir. Ayrıca, dönemin İlköğretim Umum Müdürü (İlköğretim Genel Müdürü)

İsmail Hakkı Tonguç, dönemin başbakanı İsmet İnönü için hazırladığı raporda, ülkenin yarısından fazlasını köylülerin oluşturduğunu; köylülerin eğitimini modern medeniyet düzeyine getirmeden ise ülkede hiçbir manada reform yapılamacağını ifade etmiştir. Bu nedenle, 1936 yılında yedi-sekiz aylık köy öğretmen kursları açılmış (Öztürk, 1996); köy öğretmenlerinin köy şartlarına göre bir köy öğretmen okulunda yetiştirilmesi konusu tekrar rafa kaldırılmıştır. Köy öğretmenleri yetiştirme programı dahilinde ordu içerisinde okuma-yazma bilen erbaşlara, “köylülere okuma-yazma öğretmek; faize kadar basit hesap öğretmek; Türk tarihi ve coğrafya hakkında mükemmel ve fakat temelli malumat vermek; aynı zamanda hayat bilgisi ve işini ve ziraat bilgilerini köylülere ameli olarak öğretmek” amacıyla ilki Temmuz 1936 açılan kurslar verilmiştir. Düzenlenen kurs programları başarılı bulununca, köy eğitimini yetiştirmeyi amaçlayan kursların sayısı zamanla artırılmıştır (Koçer, 1967).

1937 tarihli ve 3238 sayılı Köy Öğretmenleri Kanununun 1. Maddesine göre köylerde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek ve ziraat işlerinin bilimsel yöntemlerle yapılmasını öğretmek üzere nüfusu öğretmen göndermeye müsait olmayan yerlere köy öğretmeni gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Bu köy öğretmenlerinin, 2. madde gereğince ziraat yapmaya elverişli kurumlarda (okul ve çiftlik) eğitim alması ve masraflarının “Maarif ve Ziraat Vekillikleri (Eğitim ve Ziraat Bakanlıkları)” tarafından karşılanması teklif edilmiştir. Kurstan mezun olmaya hak kazanan öğretmenlere maaşları ve konaklama ücretlerinin tam yatırılması 3. madde ile garanti edilmiştir. 4. madde gereğince, köy öğretmenlerinin, köylerinde tek başına eğitim vermesi beklenmemiştir. Hemen hemen her 8-10 köye bir öğretmen tayin edilmiş ve bu öğretmenler, köy öğretmenlerinin veremediği dersleri öğrencilere konferans şeklinde vermiştir. 5. ve 6. Maddelerde köylerde yapılacak zirai faaliyetlerin “Ziraat Vekilliğinden”, kadrolarla ilgili ücretlerin ise “Maarif Vekaletinden” yapılması kararlaştırılmış ve bu köylerin teftiş işi ise her iki “vekilliğe” de verilmiştir (Koçer, 1967).

1937-1938 eğitim-öğretim yılında İzmir Kızılcıllu ve Eskişehir Çifteler-Mahmudiye’de Kültür Bakanlığı bünyesinde “Köy Öğretmen Kursu” açılmıştır. Bu kursların ve köy okullarının sayısı zaman içerisinde artarak devam etmiştir. On yıl içerisinde 8.543 köy öğretmeni yetiştirilmiş ve köylerde görev almışlardır. Bu kurslar aracılığıyla 6.598 yeni köy okulu açılmıştır (Öztürk, 1996). Bu kurslar sayesinde Türk devleti adına bir hayli güzel işler yapılmış olsa da; öğretmenlerin zaman içerisinde,

köylerdeki görevlerini kötüye kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, eğitim olmayı sadece memur olabilmek için seçenlerin bu kursların niteliğini zamanla düşürdüğü dile getirilmiştir (Kirby, 1962)

Atatürk, köylülerin eğitimi konusunda şu sözleri etmiştir: “Kati olarak inanıyoruz ki, köylümüzün tahsilini ve maişetini daha yüksek bir dereceye vardırıdığımız gün milletimizin her sahada kudreti bu gün güç tasarruv olunacak kadar yüksek ve heybetli olacaktır.” Ülke gelişiminin ancak köy halkının eğitilmesi ile sağlanacağını bu sözleriyle dile getiren Başöğretmen Atatürk’ün ölümünün ardından cumhurbaşkanı olarak seçilen İsmet İnönü de köylülerin eğitimi için gerekli çalışmaları yapmıştır. Cumhurbaşkanı olmasının hemen ardından bu konuyu görüşmek üzere Milli Eğitim Şurasını toplama kararı almıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda “yeni tip bir köy öğretmen modeline” ihtiyaç duyulduğunu, dolayısıyla “yeni tip bir köy öğretmen okulunun” kurulması gerektiği ifade edilmiştir (Koçer, 1967).

“Yeni tip bir köy öğretmeni” amacıyla “yeni tip bir öğretmen okulu” olarak kurulan (Koçer, 1967) ve Türk eğitim tarihine damgasını vuran Köy Enstitüleri ,17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı “Köy Enstitüleri Kanunu” ile 1940 yılında eğitim-öğretime başlamıştır (Akyüz, 2010). Bu kurumlar ilkokul mezunu köy çocuklarını alıp 5 yıllık “iş başında öğrenmeye dayalı bir program” uygulayarak köy öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamıştır. Temele aldığı iş başında öğrenmeye dayalı program, köy enstitülerini diğer öğretmen okullarından ayıran en önemli etmen olmuştur. Köy enstitülerindeki öğretmen adayları uygulamalı bir eğitime tabii tutulmuş ve köylüye rehberlik edebilecekleri tarımsal teknik bilgi ve becerilerini geliştiren dersler gibi uygulamalı dersler almışlardır (Yüksel, 2010).

Köy Enstitüleri Kanununun 1. maddesinde Ziraat yapılmaya elverişli alanlarda Köy Enstitülerininin kurulması kararlaştırılmıştır. Bu enstitülere alınacak öğrencilerin köy okullarını bitirmiş sağlıklı köy çocukları arasından seçilmesi istenmiştir. İlgili Kanunun 5. maddesi, bu enstitüden mezun olan öğrencilerin tayin edildikleri yerde 20 sene çalışmak zorunda olduğuna değinmiştir. Tayin edilen öğretmenler hem köyün eğitim-öğretim hizmetlerinden hem de zirai faaliyetlerinden sorumlu tutulmuştur (6. Madde). Bu enstitülerde görev alacak öğretmenlerin seçimi ise şu kurumlardan sağlanmıştır (17. Madde): “Yüksek Okullar ve Üniversite Fakülteleri”, “Gazi Terbiye Enstitüsü”, “Öğretmen Okulları”, Ticaret Liseleri ve Orta

Ziraat Okulları”, “Erkek Sanat Okulları ve Kız Enstitüleri”, Köy Enstitüleri”, İnşaat Usta Okulları (Koçer, 1967).”

Koçer (1967), Köy Enstitülerinin Köy Öğretmen Okullarından farkını şu şekilde sıralamıştır:

- Enstitüye kabul edilecek öğrenciler sadece köylerden seçilmiştir.
- Köylerden alınan bu çocuklar köy hayatından uzaklaşmadan yine köy içinde öğretmenlik eğitimi almıştır.
- Öğrenciler bir çiftçi kadar iyi ziraat bilgisine sahip ve zirai faaliyetleri bu doğrultuda yürütebilecek yetenekte yetiştirilmiştir.
- Köy Enstitüsü öğrencilerine Öğretmenlik Meslek Bilgisinin yanı sıra şu programlar da uygulanmıştır: “Erkek öğrencilere; Demircilik, Yapıcılık, Dülgercilik, Kooperatificilik”, “Kız öğrencilere; Çocuk Bakımı, Dikiş, Ev İdaresi, Ziraat sanatları, Hasta Bakımı”
- Öğrenciler, köylerdeki bütün eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilecek nitelikte yetiştirilmişlerdir.
- Öğretmen olma vasfı taşımayan öğrenciler, köydeki diğer işleri yürütebilme amacıyla eğitilmiştir.
- Köyden alınan köy çocuklar, köy ortamında eğitilmiş ve tekrar köyde çalışacakları düşüncesiyle yetiştirilmiştir. Bu çocuklar, 20 sene kadar mecburi hizmete tabii tutulmuşlardır.
- Bu çocuklardan, devlete yük olmamaları için hem enstitü eğitimleri boyunca hem de bu kurumlardan mezuniyetleri sonrasında üretici olmaları beklenmiş ve çok az ücretlerle öğretmenlik yapmaları istenmiştir.

Toplumun gelişimine büyük katkı sağlayan bu enstitüler zaman içerisinde birçok farklı şehirde faaliyet göstermeye başlamıştır. İlkokulu başarılı bir şekilde bitiren zeki köy çocukları bu kurumlarda eğitim almış ve köyelerine öğretmen olarak tekrar dönmüşlerdir. Bu okullarda eğitim alan çocuklar, köylerde öğretmenlik yapacakları bilincinde göreve başlamışlar ve görev aldıkları köylerde eğitim verme görevlerinin yanı sıra eğitim binalarının ve donanımlarının kurulmasına da öncülük

etmişlerdir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler gittikleri köylerde köylüleri her bakımdan eğitebilecek yeterlilikte yetiştirilmiştir. Bu öğretmenler; köylülere “yeni tarım teknikleri öğretmekle kalmamış, okuma yazma kursları düzenlemiş, bahçe ve tarla gibi araziler açmış ve imcece usulüyle yol yapımı” gibi önemli işlere de imza atmışlardır (Akdemir, 2013).

Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek; öğretmenlerin teftişinden sorumlu müfettişler yetiştirmek; diğer köy enstitülerine merkez teşkil etmek ve köy enstitüleri hakkında araştırma yapmak amacıyla 1942-1943 eğitim-öğretim yılında Hasanoğlan’da bir Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Akyüz, 2010; Koçer, 1967). Ancak; bu kurum 1947-1948 eğitim-öğretim yılına kadar faaliyet gösterebilmiştir. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünde, ziraat ve teknik saha öğretmenlerinden çok edebiyat bölümden öğretmenlerin mevcut olması; bu öğretmenlerin, enstitü içerisinde “sol” eğilimli ders verdikleri dedikoduları ve öğrencilerin de bu eğilimde oldukları iddiası dönemin siyasi şartları açısından pek hoş karşılanmamıştır. Enstitüdeki mevcut öğrencilerin ve gelecekteki Köy Enstitüsü öğretmenlerinin, Gazi Eğitim Enstitüsü tarafından daha nitelikli yetiştirilebileceği dile getirilmiş ve Hasanoğlan Yüksek Eğitim Enstitüsü 1947 yılında kapatılmıştır (Koçer, 1967).

Dönemin siyasi baskıları nedeniyle programında çeşitli değişiklikler yapılarak kapatılmaya çalışılan Köy Enstitüleri, 1950’de iktidara gelen Demokrat Parti’nin köylere ve şehirlere öğretmen yetiştiren kurumları tek çatı altında birleştirme talepleri nedeniyle tamamen kapatılmak istenmiştir. Köy Okulları ve Köy Enstitüleri için çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüsü Kanunu ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Köy Enstitüsü Teşkilat Kanununun maddeleri 1947 yılından itibaren ya değiştirilmiş ya da kaldırılmıştır. Bu tarihten itibaren değişikliğe uğrayan bu kurumlar, 27 Ocak 1954 tarihli 6234 sayılı kanun gereğince tamamen kapatılmıştır (Koçer, 1967). 1953 yılı itibariyle köydeki ve şehirlerdeki ilk okullara, ayrı kurumlarda öğretmen yetiştirme politikasının yerini standart öğretmen yetiştirme politikası almış ve Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri tek başlık altında birleştirilerek “İlköğretmen Okulları” adını almıştır (Akyüz, 2010).

1959 yılında “Türkiye Milli Eğitim Komisyonunun” yaptığı bir araştırma raporunda İlköğretmen okullarının dönemin ilkokullarındaki öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz olduğu şu sözlerle ifade edilmiştir (Koçer, 1967):

Bugün Öğretmen Okullarında okuyan öğrencilerimizin sayısı, memleketin ilköğretmen ihtiyacını karşılayacak durumda değildir. Zira ilköğretmen okullarından her yıl ortalama olarak 2000 öğrenci mezun olur. Bu duruma göre ilkokullarda büyük bir hızla artmakta olan öğrenci sayısı ve çeşitli sebeplerle meslekten ayrılma hallerinin meydana getireceği kayıplar hesaba katılmaksızın, şimdiki ihtiyaç ancak 10 yıl sonra karşılanabilecektir.

1960 darbesi sonrası yurt çapında istikrarlı bir eğitim politikası hazırlamak amacıyla bir “Türk Milli Eğitim Planı”nın hazırlanması önerilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme konusundaki problemlerin belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması için bir çok çalışma yapılmıştır. Ancak nüfusun artmasıyla beraber daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulması ve öğretmen yetiştiren kurumların bu ihtiyacı karşılayamaması daha farklı yöntemlerin denenmesine neden olmuştur. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla “ücretli öğretmenlik, yardımcı öğretmenlik, yedek subay öğretmenlik, mektupla öğretim ve kısa süreli kurslar” gibi uygulamalarda bulunulmuştur (Akyüz, 2010; Koçer, 1967).

11 Ekim 1960'ta çıkarılan “Yedek Subay Adayı Öğretmenler Kanunu” ile 22452 yedek subay adayı belirli kurslara tabii tutulduktan sonra öğretmen olarak köylere gönderilmiş, 26 Temmuz 1963 tarihinde ise askeri öğretmenlikten sürekli öğretmenliğe geçirilmişlerdir. Ancak Öğretmen açığını hızlı bir şekilde kapatmak amacıyla yapılan bu uygulama “Yedek Subay Adayı öğretmenlerin köylüyü küçük görmeleri, onlarla bağdaşamamaları, görevlerini benimsememeleri, görevlerinin yalnız iki yılı doldurmak olarak görmeleri” gibi nedenlerden dolayı başarısız olmuştur (Akyüz, 2010; Koçer, 1967). Ayrıca, 5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile orta okul mezunu kişilerin bir kurs alarak ilkokullara; orta öğretim ya da daha üst seviyede okullardan mezun olan kişilerin ise yine bir kursa tabii tutularak orta dereceli okullara vekil öğretmen olarak görevlendirilmeleri de öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla denenen yöntemlerden biri olmuştur (Akyüz, 2010).

1970-1971 öğretim yılı itibarıyla 3 yıl süreyle eğitim veren İlköğretmen Okulları, dört yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2010). 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununa ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” hükmü gereğince hangi kademe öğretmeni olduğu farketmeksizin bütün öğretmenlerin yüksek öğretim kurumları tarafından yetiştirilmesi gerekli görülmüş ve 1974-75 öğretim yılı başında bütün öğretmenlerin liseden sonra iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlanması

kararı alınmıştır. Bu amaçla, enstitü olmak için yeterli altyapıya sahip olan İlköğretmen Okullarının bünyesinde “2 yıllık Eğitim Enstitüleri” açılmış ve öğretmenlerin bu kurumlarda eğitim görmesi uygun görülmüştür. Yeterli altyapıya sahip olmayan İlköğretmen Okulları ise “Öğretmen Lisesi” adını alarak eğitim-öğretime devam edeceği belirtilmiştir. Ayrıca bu yasa ile birlikte “öğretmenlik mesleğinin özellikleri ve işlevleri” belirlenmiş ve öğretmenliğin “özel bir ihtisas mesleği” olduğu tekrar vurgulanmıştır (Akyüz, 2010; Baksan, Aydın ve Madden, 2006; Yüksel, 2010; Sözer, 1991).

1974 yılında öğretmen ihtiyacını kısa sürede karşılayabilmek amacıyla, normalde 72 haftada tamamlanan öğretmen yetiştirme programı, 15 haftada mektupla uygulanmaya çalışılmıştır. Mektupla öğretmen yetiştirme programına lise mezunlarının alınması ve yükseköğretim düzeyinde öğretmenlik eğitimi verilmesi hedeflenmiş; ancak bu uygulama yeterli öğretmenlik vasfına sahip olmayan binlerce kişinin öğretmen olarak göreve başlamasına neden olmuştur. Ayrıca, 1975 yılı itibariyle eğitim enstitülerinde meydana gelen siyasal ve ideolojik kaynaklı şiddet olayları nedeniyle, normal programın yarısının bile uygulanamadığı hızlandırılmış programlarla on binlerce öğretmen adayı yetiştirilmiş, daha iyiye gitmesi beklenen öğretmen yetiştirme işi daha içinden çıkılmaz bir hale girmiştir (Akyüz, 2010). 1970’li yıllarda hızlandırılmış eğitim programlarından mezun olan öğretmenlerin durumu Milli Eğitim Bakanlığının 1988 tarihli bir yayınında şu şekilde belirtilmiştir (Hizmetiçi Eğitim, 1988): “12 Eylül 1980’den önce, mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüzbinin üzerinde öğretmen vardır. Sayıları, sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlere en kısa zamanda, branşlarında kullanabilecekleri pratik metot ve tekniklerin kazandırılması kaçınılmazdır.” Bakanlığın bu yayını da 1970’li yıllarda uygulanan bu hızlandırılmış programların öğretmenlere gerekli mesleki bilgiyi sağlayamadığını ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmadan okullarda görev yapan bir çok öğretmen olduğunu ifade etmektedir.

1976 yılı itibariyle eski İlköğretmen Okulları bünyesinde açılan Eğitim Enstitüsü sayısı 50’yi bulmuştur. Ancak o yıllarda üniversite sınavında en düşük puanları alan öğrencilerin seçtiği bu okullar, öğrenci alımı, yetiştirmesi ve mezun etmesi konularında dönemin ideolojik ve politik amaçları doğrultusunda hareket ettiği düşüncesiyle eleştirilere maruz kalmıştır. 1981 yılında yapılan bir düzenleme

ile ise, bulunduğu şehrin adını alan sadece 17 eğitim enstitüsünün öğrenime devam etmesi kararı alınmış ve bu kurumlarda “sınıf öğretmeni” yetiştirilmeye başlanmıştır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi ile birlikte Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülmüş ve üniversitelerin bünyesi altına girmiştir. 1989-1990 eğitim-öğretim yılı itibariyle 4 yıla çıkarılan bu kurumlar, 1992 yılında Eğitim Fakültesi olmuştur (Akyüz, 2010).

1982 yılında öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğunun getirilmesi ile birlikte görev yapmakta olan 130 bin ortaöğretim mezunu öğretmenin eğitim seviyesinin yükseköğrenim seviyesine çıkarılması konusu gündeme gelmiştir. Mevcutta görev yapan öğretmenlerin öğrenim seviyelerindeki bu açığın kapatılması için uygulanması planlanan hizmetiçi eğitimin uzun yıllar sürebileceği düşüncesiyle, bu öğretmenlere öğretim yoluyla iki yıllık “Eğitim Önlisans Programı”nın uygulanması daha uygun görülmüştür. 1986 yılı Mayıs ayı itibariyle Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulunun çalışmaları ile Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin yaptığı araştırmalar sonucunda “Ortaöğretimli İlkokul Öğretmenlerine Uzaktan Öğretim Yoluyla Önlisans Kazandırma Projesi” hayata geçirilmiştir. Uygulamanın ilk yılında 50 bin öğretmenle eğitime başlanmış, ancak sadece 37 bini mezun edilmiştir (Akyüz, 2010; Sözer, 1991).

1996 yılında ise MEB’in öğretmenlik formasyonu vermeden, hatta bir sınava bile tabii tutmadan, öğretmen yetiştirme kurumlarına adımını bile atmamış binlerce fakülte veya yüksek okul mezunu genci sınıf öğretmeni olarak ataması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azaltan bir diğer uygulama olarak tarihte yerini almıştır (Akyüz, 2010; Kavcar, 1980). Günümüzde ilköğretim ilk kademedeki görev alan öğretmenlerin göreve gelme kaynağının sayısı, Akyüz (2010) tarafından 433 olarak belirtilmiştir. Öğretmenlik, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununda özel bir ihtisas mesleği olarak gösterilse de, herkesin yapabileceği hiçbir özelliği kalmayan bir şekle bürünmüştür. Her ne kadar nüfusun ihtiyacını karşılamak amacıyla hızlandırılmış öğretmen yetiştirme programları uygulanmaya konsa da, veyahut ucuz ve çabuk öğretmen atama yolları seçilse de bu uygulamaların eğitimin niteliğini düşürdüğü ve öğretmenlik mesleğine zarar verdiği açıktır (Akyüz, 2010).

1974 yılında öğretmen yetiştirme işinin yükseköğrenim düzeyinde yapılması kararı ile alt yapısı yetersiz bulunan Öğretmen Okulları “Öğretmen Liselerine”

dönüştürülmüştür. Bu liseler, Eğitim Fakültelerine kaynak sağlayan bir ortaöğretim kurumu olarak görevine devam etmiştir. Ancak okullarda tek tipleştirme çalışmaları kapsamında, 2014 yılında, bu okulların Fen ya da Anadolu Liselerine çevrilmeleri ile 166 yıllık öğretmen okulları tarihe gömülmüştür. Böylelikle henüz liseden öğretmenlik mesleğiyle tanışan ve Eğitim Fakültelerine giriş yaparken puan avantajı olan öğretmen aday adaylarından vazgeçilmiştir (Akdemir, 2013).

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra ortaokul ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar. Cumhuriyet tarihinde ortaokullara öğretmen yetiştiren ilk kurum, 1926 yılında Konya'da "orta muallim mektebi" adıyla açılmıştır. Bu kurum, daha sonra Ankara'ya taşınmış ve "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. Bu eğitim enstitüsüne ilave olarak 1946 yılı itibarıyla farklı şehirlerde, liseden sonra önce iki yıl daha sonra üç yıl süreli eğitim enstitüleri kurulmuş ve sayıları 1977 yılında 18'e kadar yükselmiştir (Akyüz, 2010; Duman, 1991; Sözer, 1991).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumların köklü bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Darülmualimin-i Aliye Osmanlı Döneminde idadi (lise) ve daha üst dereceli okullara öğretmen yetiştiren bir kurum olarak işlev görmüştür. Bu kurum kimi zaman bağımsız işlemiş kimi zamansa Darülfünun'a bağlı görev yapmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu tarihlerde Darülfünuna (üniversite) bağlı faaliyet gösteren bu kurum 7 Haziran 1924 yılında çıkarılan bir yönetmelik ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış; fakat öğrenciler alan derslerini üniversiteden almaya devam etmişlerdir. Darülmualimin-i Aliye'nin adı 1924-1925 eğitim-öğretim yılında Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş, daha sonra ise Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Akyüz, 2010; Duman, 1991; Sözer, 1991). Bu kurumda nicelik olarak az ancak nitelik olarak çok kaliteli öğretmenler yetiştirilmiştir. 1923 ve 1963 yılları arasında bu kurumdan sadece 630 mezun verilmiştir. Buradan mezun olan öğrenciler, İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültelerinde lisans öğrenimlerine devam edebilmişlerdir (Akyüz, 2010).

1956 yılında İzmir'de, 1959 yılında ise Ankara'da iki Yüksek Öğretmen Okulu açılmış; ancak 1978 yılında bu kurumlar tamamen kapatılmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştirme işi 4 yıl süreli Eğitim Enstitülerinde devam etmiştir (Sözer, 1991). Sözer (1991), bu kurumların kapatılması ile birlikte, öğretmen yetiştirme görevinin (sertifika programları dışında) üniversitelerden koparıldığına değinmiştir.

Yüksek Öğretmen Okullarını diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan ayıran kendine has bir eğitim sistemine sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini Yüksek Öğretmen Okullarında alırken alan derslerini üniversitenin ilgili fakültesinden almıştır. 1933 yılında ülkemize getirilen Albert Malche (1939), “Üniversite Reformu” yapma amacıyla İstanbul Üniversitesinde bir takım incelemelerde bulunmuş ve üniversite ile Yüksek Öğretmen Okullarındaki “pedagoji kürsüsünün (eğitim bilimleri bölümü)” birbiriyle ilişkisinin kopuk olduğunu belirtmiştir. Ülkemize davet edilen diğer bir uzman Maaske (1955) da İstanbul Üniversitesi ve Yüksek Öğretmen Okulu’nun uyguladığı bu sistemi olumlu bir uygulama olarak bulmadığını belirtmiştir. İki kurumda da birbirinden kopuk programların uygulandığını, üniversitedeki alan dersi programının çok ağır olduğunu ve bundan dolayı da öğrencilerin Yüksek Öğretmen Okulundaki öğretmenlik meslek derslerini ihmal ederek bu alan derslerine yoğunlaştığını belirtmiştir.

Öğretmen yetiştirme işinin yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi gerektiği konusu, daha Cumhuriyet’in daha ilk yıllarında gündemde alınan bir konu olmuştur. Örneğin, Baltacıoğlu (1932), 1924 yılında yazdığı bir makalede nitelikli öğretmen yetiştirmenin ancak Darülfünunlarda mümkün olabileceğine, bu nedenle de Yüksek Öğretmen Okullarının Darülfünunlara bağlanması gerektiğine değinmiştir. Fakat, Yüksek Öğretmen Okullarının 1924 yılında Milli Eğitim Bakanlığının bünyesine girmesi (Akyüz, 2010; Duman, 1991; Sözer, 1991) ile bu önerinin hayata geçirilmesi ertelenmiştir.

1950’li yıllara kadar öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi konusu bir çok kez daha gündeme gelmiştir. Kimileri bu görevin Fen-Edebiyat Fakültelerine verilmesinin öğretmenlerin alan yeterliliğini artırma açısından olumlu olabileceğini savurken, kimileri de Fen-Edebiyat Fakültelerine bu görevin verilmesi ile fakültenin kendi amacından uzaklaşabileceğini ayrıca pedagoji konusunda da yetersiz kalabileceğini savunmuştur (Yüksel, 2010). 1950’lerde, ayrıca, sadece öğretmen yetiştirme görevini üstenecek bir “Eğitim Fakültesi” kurma konusu da gündeme gelmiştir. Hatta, 1958 yılında doktorasını tamamlayarak Amerika’dan dönen Dr. Mitat Enç ODTÜ’de bir Eğitim Fakültesi kurma girişiminde bulunmuş; ancak başarılı olamamıştır. Öğretmen yetiştirme işi, Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğretmenlik sertifika uygulamasıyla devam etmiştir (Altunya, 2006; 2008).

1964 yılında “Eğitim Fakültesi” konusu tekrar gündeme getirilmiş ve açılması planlanan bu fakülte hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalarda Eğitim Enstitüleri mezunlarının bu fakültele girişinin önünün kapatılması konusu eleştirilere maruz kalmıştır. Ayrıca, Eğitim Enstitülerinin yanı sıra Eğitim Fakültelerinde de öğretmen yetiştirilmesi ile öğretmen yetiştirme kaynağının ikiye çıkarılması ve iki farklı kurumda iki farklı programla öğretmen yetiştirilmesi düşüncesi de pek hoş karşılanmamıştır. Bu nedenle Eğitim Fakültesi projesi bir kez daha rafa kaldırılmıştır. Fakat ülkemize davet edilen J. A. Lauwerys “Eğitim Fakültesi” için yeni bir model önermiş ve bu model kapsamında 1964 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde bir “Eğitim Fakültesi” kurulmuştur. Ancak, Eğitim Fakültesinin görevi öğretmen yetiştirmekten ziyade eğitim bilimlerinde uzman yetiştirmek ve araştırma yapmakla sınırlı kalmıştır (Altunya, 2006; Yüksel 2010).

14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte öğretmen yetiştirmenin tamamen üniversitelere devredilmesi konusunda önemli bir adım atılmıştır. İlgili kanun gereği bütün öğretmenlerin yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilmesi şart koşulmuştur. İlgili kanunda öğretmenlik mesleği şu şekilde tasvir edilmiştir:

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifşa 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 görmeleri esastır (mad. 43).

Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı'na tespit olunur (mad. 45).

Bu kanun gereğince, 1974 yılında orta okula öğretmen yetiştirmek için 3 yıllık Eğitim Enstitüleri yeterli görülmüştür. 1978 yılında ise ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar, Yüksek Öğretmen Okullarının kapanması ile birlikte 4 yıllık Eğitim Enstitülerine devredilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların yükseköğretime taşınması ile bu kurumların üniversite bünyesine taşınması konusu gündeme taşınmıştır. 1979 yılında bu kurumları üniversiteye bağlamak için önemli girişimlerde bulunulsa da dönemin “ağır sosyal ve politik şartları” dolayısıyla bu girişim başarısız olmuştur (Altunya, 2006; Sözer, 1991; Yüksel, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kalmış ve bu süre içerisinde öğretmen yetiştirme programlarında sık sık değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ve artan öğrenci sayısı nedeniyle çoğu zaman öğretmen niteliği hiçe sayılmış ve nicelik bakımından daha fazla öğretmen yetiştirmeye odaklanılmıştır. Bu öğretmen yetiştirme politikaları öğretmen yetiştirme kurumlarının kalitesini düşüren faktörlerden biri olmuştur (Azar, 2011). Özellikle 1970'li yıllarda, öğretmen alımlarının yanlış yapıldığına dair iddialar ortaya atılmıştır. Öğretmen alımlarının öğrencinin politik ve ideolojik görüşlerine göre yapıldığı ve bunun da Milli Eğitimde kadrolaşmaya neden olduğu söylenmiştir (Kaya, 1984). 1970'lerin sonlarına doğru öğrenciler arasında çıkan politik çatışmalar sonucu, bu kurumlarda eğitim-öğretime zaman zaman ara verilmek zorunda kalınmıştır. 1978-1979 öğretim yılında staj uygulaması kaldırılarak "Hızlandırılmış Öğretim" adıyla öğretmen yetiştirme sadece kurumsal bilgiye dayandırılarak yapılmaya başlanmıştır. Haftada yaklaşık 70 bin öğrenci mezun olmuş ve öğretmen olarak göreve başlamıştır. Bu programın yanı sıra 1974-1980 yılları arasında uygulanan mektupla öğretmen yetiştirme programı ile yaklaşık 15 bin kişiye öğretmen olma hakkı verilmiştir. O dönemde sadece sınavlara girerek, hiç öğretmenlik eğitimi almadan öğretmen olanların sayısı ise 42 bin olarak belirtilmiştir (Akyüz, 2010; Duman, 1991). Yüksel (2010), 1970'li yıllarda öğretmen yetiştirme adına yapılan bu yetersiz uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve toplum içindeki statüsünü oldukça düşüren ve eğitim sistemine ağır zararlar veren uygulamalar olarak nitelendirmiştir. Olumsuz etkilerini hala yaşadığımız bu uygulamalar, öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi ile birlikte sonlandırılmaya çalışılmıştır (Yüksel, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. 1982 yılına kadar öğretmen ihtiyacı çeşitli kurumlar tarafından karşılanmaya çalışılsa da çok sık değişen programlar, amaçlar ve uygulamalar sonucunda farklı kurumlarda ve farklı ölçütlerle yetişen öğretmenler sebebiyle öğretmen yetiştirmede belirli bir standart yakalanamamıştır (Akyüz, 2010). Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana gündemde olan bütün kademe öğretmenlerinin aynı çatı altında yetiştirilmesi konusu, 20 Temmuz 1982 gün ve 1760 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kabul edilmiştir ve öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredilmiştir. "İlkokula öğretmen yetiştiren kurumlar iki yıllık ön lisans eğitimi veren

Yüksek Okullara”, “mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerine”, “ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlar ise 4 yıllık Eğitim Fakültelerine” aktarılmıştır (Küçükahmet, 1976; Senemoğlu, 1989; Sözer, 1991; Yüksel, 2010). Öğretmen yetiştirme işini üniversiteler üstlenirken, istihdam işi de Milli Eğitim Bakanlığına bırakılmıştır (Duman, 1988).

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye devredilmesinin olumlu sonuçlarının yanı sıra olumsuz sonuçlarının da olduğu iddia edilmiştir. Öğretmen eğitiminin daha akademik ve özgür ortamda gerçekleştirilmesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilirken; öğretmen yetiştiren kurumların üniversiteye uyum sağlayamaması, Eğitim Fakültelerinin eğitim kadrosunun çoğunun Fen-Edebiyat Fakültesi, hatta Mühendislik Fakültesi kökenli öğretim üyelerinden oluşması, ve bu nedenle öğretmenlik bilgisi derslerinden çok alan bilgisi derslerine ağırlık verilmesi bu devretme süreci sonrası yaşanan olumsuz durumlara örnek olarak gösterilmiştir (Yüksel, 2010).

Eğitim Fakültelerinin eğitim bilimleri kökenli öğretim üyelerinden oluşmaması; kadro ve mekan bakımından Eğitim Fakültelerine diğer fakültele göre daha az kaynak sağlanması; alan bilgisinin öğretmenlik yapmak için yeterli olduğunun düşünülmesi ve üniversite genelinde öğretmenlik bilgisi dersinin önemsiz görülmesi gibi faktörler Eğitim Fakültelerinin üniversite içerisinde diğer fakültele göre ikinci plana itilmesine neden olmuştur (Ataunal 2003; Okçabol, 2005; Oktay, 1998). Eğitim Fakültelerine akademik düzeyi düşük lise mezunlarının girmeye başlaması da zamanla şikayet konusu haline gelmeye başlamış ve dolayısıyla üniversitelerin öğretmen yetiştirebilecek niteliğe hala ulaşamadığı sonucuna varılmıştır (MEB, 1990). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştiremediği şikayetiyle öğretmen yetiştirmenin tekrar kendi bünyesine verilmesini istemiştir (Yüksel, 2010). Ancak, ilerleyen yıllarda Eğitim Fakültelerinin sayısı üniversitelerin bünyesinde artmaya devam etmiştir (Saylan, 2013). Kaya (1984) öğretmen niteliğini göz ardı ederek ve bina, laboratuvar, akademik personel, kütüphane gibi olanakları dikkate almadan yeni üniversitelerin ve fakültelerin açılmasını öğretmen niteliğinin düşüren sorumsuz bir tutum olarak değerlendirmiştir.

1982 yılında öğretmen yetiştirme konusunda her ne kadar bir bütünlük sağlanıldığı düşünülse de, orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmenin halen iki kaynaktan devam ettiği gözlenmiştir. Eğitim Fakültelerinin yanı sıra Fen-Edebiyat

Fakültesi mezunları da öğretmen sertifikası programları aracılığıyla öğretmen olarak yetiştirilmiştir. Öğretmen adaylarının iki farklı kaynaktan yetişmesi 1984 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 5. maddesinin c bendinde yer alan “programda birlik sağlanması” ilkesine aykırı bir durum olarak görülmüştür (Senemoğlu, 1989). Senemoğlu (1989) Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için iki ayrı kaynağın da öğretmen yetiştirmek amacıyla kullanılmasını şu şekilde yorumlamıştır: “Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye için bu durum, kıt kaynakların en etkili ve verimli bir biçimde kullanılması ilkesine de uymamaktadır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştiren bu iki kaynaktan hangisinin daha etkili olduğu belirlenmeli; öğretmen yetiştirmede en etkili olduğu görülen yol izlenmelidir.” Senemoğlu (1989), ortaöğretime en etkili yollarla öğretmen yetiştiren fakültenin belirlenmesinin nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemine değinmiştir.

1988 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının dört senelik Eğitim Fakültelerine çevrilmesi sonucunda, bu kurumlardan iki yıl süre ile sınıf öğretmeni mezunu verilememiş ve gerekli tedbirler alınmadığı için 1990’lı yıllarda 30.000’i bulan sınıf öğretmeni açığı meydana gelmiştir. Bu sebeple, sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla üniversitelerde kısa süreli pedagojik formasyon kursları düzenlemiş ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır (Özoğlu, 2010). Zamanla bu ihtiyacın daha fazla artması sonucunda formasyona bile ihtiyaç duyulmadan çeşitli fakülte mezunları doğrudan öğretmen olarak atanmıştır (Akyüz, 2010). Senemoğlu (1993), öğretmenlikle ilgili alan mezunu olmayan kişilerin doğrudan öğretmen olarak alınmasını eleştirmiş ve bu uygulamanın acil olarak düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Senemoğlu (1993), bu öğretmenlerin, çalıştıkları bölgeye en yakın Eğitim Fakültesinde MEB’in işbirliğiyle hazırlanan iki yıllık bir eğitim programıyla yetiştirilmesini önermiştir.

1990’lı yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının dünya standartlarına göre yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Akdemir, 2013). Senemoğlu (1994a), gelişmiş ülkeler tarafından hemen hemen yirmi sene önce terkedilen kurum ağırlıklı programların ülkemizde uygulandığını ve uygulama kısmının gözardı edildiğini dile getirmiştir. Kuramın, öğrenenleri düşünmeye, anlamaya, yaratıcı düşünmeye, akranlarıyla ve dünyayla etkili iletişim kurmaya yönlendirerek öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, hazırlanacak programlarda kurum ve uygulama kısımlarının

bütünleşmesinin şart olduğuna değinmiştir. “Okul dayanaklı yaşantı kazanma ve öğretme uygulamalarının” öğretmen eğitimi açısından hayati bir öneme sahip olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların, programlarını hazırlarken ve diğer uygulamalarını geliştirirken “okul” ve “öğretmen yetiştiren kurum” işbirliğini de dikkate almasının önemli olduğunu belirtmiştir (Senemoğlu, 1992). Senemoğlu'nun (1992) diğer bir önerisi ise 2 yıllık lisans üstü öğretimle öğretmen yetiştirme uygulamasının hayata geçirilmesi olmuştur. Böylelikle, lisans eğitiminden sonra mesleğin önemini bilen ve bu mesleğe gerekli değeri veren kişilerin öğretmen olmayı seçeceğini ifade etmiştir. Bunu da, bireylerin topluma daha sağlıklı bir şekilde kazandırılmasını sağlayacak bir uygulama olarak nitelendirmiştir.

1990'lı yıllarda Eğitim Fakültelerinin, çağdaş öğretmen yetiştiren kurumların gerisinde kalmasına sebep olan nedenler şu şekilde sıralanmıştır (YÖK, 1998; Şişman, 2009; Saylan, 2013):

- Nitelikli öğretmen yetiştirmeden çok niceliğe önem vermesi,
- Öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tecrübeye sahip olmaması,
- Fen-Edebiyat Fakültesinin programlarının ağır basması,
- İhtiyaç duyulan sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen yetiştirmede eksik kalması ve bazı branşlarda gereğinden fazla öğretmen yetiştirmesi,
- Alan öğretimini ihmal etmesi,
- Lise öğretmeni yetiştirmeye ağırlık verilmesi,
- Sertifika programlarını para kazanma aracı olarak görmesi,
- Öğretmen yetiştiren kurumlardan Eğitim Fakültelerine devredilen öğretim elemanlarının çok azının disiplin alanında akademik unvana sahip olması,
- Çeşitli disiplin dallarındaki öğretim üyelerinin kendi kurumlarında yükselmemesi sonucunda Eğitim Fakültelerinde kadro almaya çalışması ve kendi alanındaki dersleri öğretmen yetiştirmeden uzak bir anlayışla kendi disiplin alanındaki gibi vermesi,

- Öğretmen yetiştiren üniversiteler ile istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı iletişimin kurulamaması.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası ortaklığında “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında;

- Öğretmen yetiştirme program geliştirme çalışmaları yapılmış,
- Eğitim fakültelerinin öğretim elemanları lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilmiş,
- Eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında iş birliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması uygulama okullarında başlatılmış,
- Eğitim Fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuş,
- Öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş, sayıları artırılmış ve alan dersleriyle paralel hale getirilmeye çalışılmış,
- Yan dal uygulaması başlatılmış,
- Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının açılması amaçlanmıştır. Ancak bu proje kapsamında yapılan bu çalışmalarla, Eğitim Fakültelerinde yaşanan sorunlara kalıcı çözümler üretilenmemiştir (Akdemir, 2013).”

Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere bağlanmasından sonra üniversitelerin öğretmen yetiştirmede yetersiz kalması hakkında yapılan eleştiriler sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde değişiklik yapılması kararı alınmıştır. 1997 yılında yapılan bu değişikliklere “yeniden yapılanma” ismi verilmiştir (Yüksel, 2010). YÖK (1997), Eğitim Fakültelerinde “yeniden yapılanma” ihtiyacı doğuran nedenleri ise şu şekilde açıklamıştır:

- Öğretmen ihtiyacı olmayan branşlara fazlasıyla öğretmen yetiştirilmesi, asıl ihtiyaç duyulan anasınıfı ve ilköğretim alanlarındaki branşların ise ihmal edilmesi,

- Öğretmen yetiştirmede alan derslerine yoğunlaşılması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ihmal edilmesi,
- Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesinde uygulanan programların birbiriyle neredeyse aynı olması ve öğretmen adaylarına ihtiyaçları olmayan alan bilgilerinin de verilmeye çalışılması,
- Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarına, içerik ve süre bakımından sığ bir pedagojik formasyon vererek öğretmenlik belgesi verilmesi.
- Ayrıca, 1990-2000 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK ortaklığında geliştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında farklı ülkelerin programları incelenmiştir. Bunun sonucunda, nitelikli ortaöğretim alan öğretmenleri yetiştirmek için Fen-Edebiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakültelerinin birlikte çalışması önerilmiştir (Toprak ve Akboy, 1999).

YÖK, “yeniden yapılanma” kapsamında öğretmen yetiştirme programında yapılan güncellemelerin fakülteler tarafından birebir uygulanmasını zorunlu tutmuştur. Güncellenmiş yeni programda alan öğretimi ve uygulama derslerine ağırlık verilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programlarında da değişiklikler yapılmış, eğitimin temel dersleri (eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, vb) programın dışında bırakılmıştır. Belirli bir istihdam olanağı bulunmayan ölçme değerlendirme, program geliştirme gibi programlar kapatılmış, bu programlar yüksek lisans düzeyinde taşınmıştır. Öğretmenlik alan bilgisi dersi verecek öğretim üyeleri yetiştirmek amacıyla yurt dışına öğrenciler gönderilmiştir (Yüksel, 2010). Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar, tezsiz yüksek lisans uygulamasına geçiş yaparak beş yıl süreye çıkarılmıştır. Yedi yarıyıl boyunca alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde alınması; geri kalan üç yarıyıl da Eğitim Fakültesinde formasyon derslerinin alınması hedeflenmiştir (Özoğlu, 2010).

Yeniden yapılanma uygulaması bazı kesimler tarafından olumlu bulunurken, bazı kesimler tarafından da eleştirilmiştir. Şimşek (2005), Eğitim Fakültesinin Fen-Edebiyat Fakültesinden ayrılması ile Eğitim Fakültelerinin üniversite içerisinde bir kimlik kazandığını dile getirmiştir. Şimşek (2005), ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında, uygulamaya ağırlık verilmesini öğretmen niteliğini artıracak bir uygulama olarak görmüştür. Yeniden yapılanma sonrası, alan bilgisi ve öğretimi

konusunda Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri uzmanlaşmış; eğitimle ilgili yerli dergilerde yayınlanan makale ve bildirilerin sayısı ve niteliği artmıştır. Nitelikli ilköğretim ikinci kademe fen ve sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Ülke çapında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı karşılanmaya başlanmıştır. Son olarak, burs yardımı ile yurt dışına eğitime gönderilen öğretim üyeleri Eğitim Fakültelerine büyük katkılar sağlamıştır (Şimşek, 2005). Ancak, Şimşek (2005), yeniden yapılanma sonrası üniversite ve Milli Eğitim arasında bağlantının tam anlamıyla kurulamadığını belirtmiştir. Bu iletişim bozukluğu okul-üniversite işbirliğinin sağlanamamasına, dolayısıyla öğretmen yetiştirmenin uygulama basamağının tam olarak uygulanamamasına neden olmuştur. Ayrıca, alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerine verilmesi Fen-Edebiyat öğretim üyelerinin ders yükünü artırmış ve bu da öğretmen adaylarının bu fakültelerde ikinci plana itilmesine neden olmuştur (Şimşek, 2005).

Ayas (2005) Eğitim Fakültelerinde alan bilgisi dersi vermektten çok, öğretmen eğitimine yoğunlaşılmasının yeniden yapılanmanın temel amaçlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Ancak “yeniden yapılanma” sonrasında Eğitim Fakültelerindeki Fen-Edebiyat kökenli öğretim üyelerine, Fen-Edebiyat Fakültelerine geri dönmeleri için çağrı yapılsa da; çoğu, eğitim fakültelerinde kalmayı tercih etmiştir. Bunun yanı sıra, yurt dışına eğitim için gönderilen öğretim üyelerinin Eğitim Fakültelerine atamalarının geciktirilmesi; alan eğitimine ve özel öğretim yöntemlerine gerekli özenin gösterilmemesi ve bu derslerin hala genel eğitim bilimi öğretim üyeleri tarafından verilmesi “yeniden yapılanma” sürecinin başarısız olmasına neden olmuştur. Ayas (2005), alan eğitimine yönelik yapılan araştırmaların, yayınların ve tezlerin içerik ve nitelik bakımından kötü olduğuna ve beklentileri karşılayamadığına değinmiştir. Ders yükü çok ağır olan öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirmenin uygulama kısmında öğretmen adaylarına gerekli rehberliği yapamaması, sınıfların kalabalıklığı, yeniden yapılandırmanın hedeflerinin tam olarak anlaşılabilmesi de yaşanan olumsuzluklardan bir kaçısı olarak sıralanmıştır (Ayas, 2005).

Yeniden yapılandırma hakkında yukarıda sıralanan eleştiriler sonucu, YÖK Eğitim Fakültesi programları üzerinde tekrar düzenleme yapmaya karar vermiştir. “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu” adını verdiği bir grupla beraber öğretmenlik meslek bilgisi dersleri tekrar gözden geçirilmiş ve bazı yenilikler

yapılmıştır. Eğitim programlarında yapılan güncellemeler 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen adaylarını entelektüel açıdan geliştirmek amacıyla genel kültür dersleri programa eklenmiştir. Bunun yanı sıra, fakültelere esnek bir program sunulmuş, programa %30 oranında yeni dersler ekleyebilecekleri bildirilmiştir. (YÖK, 2006a; 2006b).

Yeniden yapılanma ile uygulamaya konan 3,5+1,5 uygulaması; Fen Edebiyat Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri arasında yeterli işbirliğin sağlanamaması, 5 yıl öğrenim süresinin öğrencilerde maddi sıkıntıya yol açması, “7 yarıyla indirilen lisans programında bazı derslerin eksik kalması”, lisans düzeyinde verilen derslerin yüksek lisans derecesine uygun olmaması gibi nedenlerle 2007 yılında kaldırılmıştır (Azar, 2011). Alan dersleri Fen-Edebiyat Fakültelerinden alınmış (YÖK, 2007a); bu uygulama yerine, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin birlikte verilmesini öneren beş yıllık bir program uygulanmaya başlanmıştır. 2008 yılında tezsiz yüksek lisans programının yükü hafifletilerek program 4+1 süre ile uygulanmaya başlanmıştır. Seçmeli genel kültür derslerinin Fen-Edebiyat Fakültesi dersleri arasından da seçilmesi gerektiği düşüncesiyle Fen-Edebiyat Fakülteleri tezsiz yüksek lisansın tekrar bir parçası haline getirilmiştir (YÖK, 2007b; YÖK, 2008).

2006 yılında öğretmen yetiştirme uygulamasının niteliğini düşürmemek için daha fazla Eğitim Fakültesi açmama kararına varılmıştır. Ancak 2007 yılında yeni kurulan üniversitelerde Eğitim Fakültelerinin açılması, ihtiyaç duyulan öğretmenden daha fazlasının yetiştirilmesine neden olmuştur (Özoğlu, 2010). İş alanı çok dar olan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ve mezunlarının ısrarları neticesinde (Azar, 2011), 2009 yılında YÖK’ün aldığı bir kararla formasyon programları Fen-Edebiyat Fakültesi lisans eğitimi sürecinde verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2009). Bu uygulama çok büyük tartışmalara yol açmıştır. Standart bir program hazırlanmadığı için her üniversite kendi formasyon programını farklı tarih ve şekillerde uygulamıştır. Uygulanan programlarda birlik olmadığı gibi; zaten çok sayıda öğretmen adayı, atanmayı beklerken bu orduya bu formasyon programları ile yenileri eklenmiştir. Arz talep dengesi gözetilmeden yapılan bu uygulamalar öğretmenleri atanma sıkıntısıyla baş başa bırakmıştır (Saylan, 2013). Ayrıca Yüksel (2010), yeniden yapılanma ile yeni yeni aşılacak tek kaynaktan öğretmen yetiştirme çabalarının bu karar ile çöpe atıldığını, 10 yıl geriye gidilerek tekrardan iki kaynaktan öğretmen yetiştirilmeye başlandığını belirtmiştir.

2018 yılında ise, YÖK öğretmen yetiştirme programlarında bir düzenleme daha yapmıştır. Bu düzenleme geçmiş güncellemelerin uygulanmasıyla ilgili yapılan bir takım çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında geliştirdiği “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)” dikkate alınarak yapılmıştır. Geçmiş program güncellemeleri hakkında yapılan çalışmalar ışığında yapılacak yeni düzenlemede şunlara ihtiyaç duyulduğunu görülmüştür (YÖK, 2018):

- Programdaki alan derslerinin ve meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulmasına ve ağırlıklı olarak programda bu derslerin yer almasına,
- Öğretmenlik uygulama sürecinin daha uzun bir süreçte gerçekleştirilmesine ve bu sürecin daha iyi bir şekilde yapılandırılmasına,
- Hazırlanan programın MEB ile işbirliği içinde hazırlanmasına ve MEB programlarıyla uyum içinde olmasına.

Bu program düzenlemesinde, Bolonya sürecine uyum kapsamında fakülteler arasındaki ders kredilerinde yaşanan sorunlar giderilmiş ve derslerin AKTS'leri konusunda belirli bir standart sağlanmıştır. Geçmiş güncellenmiş programların daha çok ilköğretim kademesiyle ilgili düzenlemeleri içermesi diğer alan öğretmen yetiştirme programlarının ihmal edilmesine neden olmuş ve yeni güncellemede bütün lisans programları dikkate alınmıştır. Ayrıca, seçmeli derslere programın %25 oranında yer verilmesine ve bir seçmeli ders havuzunun oluşturulmasına karar verilmiştir (YÖK, 2018). Bunlara ek olarak, programa teknoloji tabanlı içerik ve uygulama temelli dersler eklenerek öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Usta, 2018).

Öğretmen Yeterlikleri

Hızlı bir şekilde artan bilgiyi üretme ve edinme sürecinin evrimi hem okullarda hem de öğretmen eğitiminde reforma neden olmakta ve öğretmen adaylarının “bilgi çağının” gereklerine uyum sağlayacak şekilde kendilerini ayarlamalarını gerektirmektedir (Senemoğlu, 2011). Bu sebeple de öğretmenlerin, çağın gereklerine göre değişen öğretmen yeterliklerini hizmet öncesi ya da hizmet içi

eğitimler yoluyla kazanması beklenmektedir. Senemoğlu'nun (2011) da belirttiği üzere öğretmen yetiştirme süreci hayat boyu öğrenmeyi gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının hangi mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiğinin farkında olmaları, potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri açısından önemli bulunmaktadır (Senemoğlu, 1993).

Gelişmiş ülkelerin gelişim süreçlerine eğitim sistemlerini geliştirerek başladıkları görülmektedir. Senemoğlu (1989), eğitim sisteminin başarısının ise ancak bu sistemi işletebilecek yeterliklere sahip öğretmenlerle sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu yüzden gelişmiş ülkelerin de yaptığı gibi eğitim sistemini geliştirme çalışmalarına öğretmen yeterliklerini belirleyerek başlanması gerektiği ifade edilmektedir (Varış, 1973). Örneğin; öğrenenlere uygun ve zengin bir öğrenme ortamı hazırlayabilme yeterliğine sahip bir öğretmenin, çocukların gelişimini desteklediği gözlenirken; gerekli yeterliklere sahip olmayan bir öğretmenin, çocuk gelişimine uygun ortamları hazırlamada yaşayacağı sorunlar dolayısıyla çocukların gelişimini engelleyebileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrenenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri için onları yetiştiren öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu,1994). Senemoğlu (2011), bu öğretmen yeterliklerinin öğretmen eğitimi sürecinde kazanılacağını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılacak bir meslek olarak görülmemesi gerektiğini, aksine hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde özel bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu dile getirmektedir (Senemoğlu, 1994a). Bu sebeple de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarını karşılamalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır (Senemoğlu, 2011).

Bülbül (1979), ise toplumca “kutsal” olarak görülen öğretmenliğin “ana meslek” (Ertürk, 2013) olarak kabul edilmesi için nitelikli öğretmen yetiştirmeye öncelik verilmesinin ve bu öğretmen adaylarını topluma örnek teşkil edecek bireyler olarak yetiştirmenin önemine vurgu yapmıştır. Bülbül (1981) öğretmenlerin, yaşadığı toplum içerisinde “örnek insanlar” olarak kabul edilmeleri için ise öğretmen yetiştirme sürecinde, “ideal olarak kabul edilen bir takım öğretmenlik davranışlarını” edinmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinin önemini ise, Adams ve Bjork (1969)'a dayandırarak “bir eğitim sisteminin en önemli ve sürekli görevi öğretmen yetiştirmektir” sözüyle dile getirmiştir. Butts (1966) ise öğretmen

yetiştirmeye verilmesi gereken önemi “her şeyin ötesinde öğretmen yetiştirmeyi, insan kaynağını geliştirme planlarının kalbi olarak görmek zorundayız” sözleriyle belirtmiştir (akt Bülbül, 1981).

Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlere kazandırılması planlanan “öğretmen yeterliklerinin” ne demek olduğuna dair çeşitli tanımlar yer almaktadır. MEB (2008), öğretmen yeterliklerini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. Türkçe kaynaklarda daha çok “Öğretmen yeterlikleri” kavramı tercih edilse de yabancı kaynaklar, “öğretmen yeterliği” yerine “öğretmenlik mesleği standartları” kavramını kullanmaktadır. “Öğretmenlik mesleği standartları” ya da “öğretmenlik yeterlikleri”, “öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve özelliklerini” içermektedir (MEB, 2008; Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007a; The Teaching Council, 2009).

Senemoğlu (1992), öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına şu yeterliklerini kazandırması gerektiğini belirtmiştir:

- Çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine yardımcı olan program hazırlayan,
- Çocukların bireysel ve özel ihtiyaçlarını tatmin eden,
- “Etkili öğrenme yaşantılarını seçip organize eden, kazandıran ve değerlendiren,”
- Çocukları kendi kendine öğrenmeye, araştırmaya, yaratıcılığa teşvik edecek etkili bir öğretim sürecini yöneten,
- Veli, okul personeli ve toplum ile işbirliği ve iletişim kuran,
- Çağdaş eğitim problemleri ile ilgili bilgisi olan,
- Kendi mesleki gelişimini takip eden ve kendi ihtiyaçlarının farkında olan,
- Belirli bir durumu gözlemleyip, analiz edip, etkili çözüm yolları bulan,
- “Kendi kararlarını değerlendiren,”
- “Kendi öğretim ilkelerine ve teorisine ulaşan.”

Öğretmenlerden beklenen yeterliklerin evrensel olduğu söylenebilir. Örneğin, Senemoğlu'nun (2003) yaptığı bir araştırmada, hem Türk öğrencilerin hem de Amerikan öğrencilerin iyi bir öğretmenden beklenen özellikleri benzer şekilde sıraladıkları gözlenmiştir:

- Öğrencilerine sevgi ve saygı gösteren,
- Öğrencilerine arkadaşça davranan,
- Öğrencilere sorunlarını çözme sürecinde yardımcı olan,
- Öğrencileri öğrenmeye teşvik eden,
- Hem disiplinli hem de sevecen ve esprili davranan,
- Ders boyunca öğrencilerin dikkatini konu üstünde tutabilen,
- Gerçek yaşamdan örnekler veren,
- Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gerekli araç gereçleri kullanan,
- Ağır öğrenen öğrencilere gerekli vakti ayıran,
- Bütün öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımlarını sağlayan,
- Bütün öğrencilerine eşit davranan,
- Öğrencilere başarısızlık duygusunu tattırmadan eksiklerini tamamlamalarına yardımcı olan,
- Öğrencileri bir bütün olarak ele alan ve onlarla olumlu iletişim kurarak hedeflenen davranışları kazandıran.

Öğretmenlik yeterlikleri, birçok ülkede benzer özellikler taşısa da bu yeterliklerin yapılandırılması konusunda farklılar göstermektedir. Farklı ülkelerde, kavramsal çerçeveler farklı modellerle ifade edilmekte ve bu modeller farklı şekillerde uygulanmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Dünya çapında öğretmenlere ve dolayısıyla öğretmen yeterliklerine verilen önem şu cümlelerle belirtilmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009):

- Öğretmenler ve okullar çoğu öğrencinin yaşamında anlamlı bir fark yaratabilir ve yaratmaktadır (Ministry of Education: New Zealand, 1999).

- Öğretmen eğitiminin niteliği eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir ve çocukların yalnızca bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (European Parliament, 2008).
- Aklın ve Sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin niteliği, eğitim açısından dezavantajlı ailelerden ya da sorunlu aile çevrelerinden gelen çocuklar için daha da önemlidir (Leigh ve Mead, 2005).
- Dünya Standartlarında bir eğitim istiyorsak, dünya standartlarında bir eğitim ordusuna sahip olmak zorundayız. ... öğretimin ve öğretmenin kalitesini yükseltmek için... öğretmenlerin neleri bileceği ve yapabileceğine ilişkin yüksek ve katı standartlar sağlamalıyız (NBPTS, 2002).

Örneklere de anlaşılacağı üzere Dünya çapında, öğretmenlerin öğrencilerin hayatında büyük bir etkisi olduğu düşünülmekte, bu sebeple de öğretmen yeterliklerine ayrı bir önem verilmektedir. Türkiye’de öğretmenlere atfedilen roller incelendiğinde ise Varış (1973)’in şu sözleriyle öğretmenlerin toplum gözünde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu görülebilir:

Öğretmenlik statüsü yalnızca bilgi verme rolünü gerektirseydi, bu işi öğretim makinaları, televizyon, radyo, vb. araçlarla yapmak mümkün olurdu. En azından teknoloji yönünden gelişmiş ve teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözümlenirdi. Oysa davranış bilimleri bize öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışlarıyla etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir.

Varış (1973), bu sözleriyle öğretmenden sadece bilgi aktarmasının değil çok daha fazlasının beklendiğini dile getirmiştir. Varış (1973), Bruner (1966)’in görüşüne katılarak “öğrencilerin nitelikleri ile öğretmenin niteliklerinin özdeşik” olduğunu belirtmiştir. Varış ve Bruner’in bu görüşünden hareketle, bir öğretmen mesleğinde ne kadar nitelikli yetiştirilirse, öğrencilerini de o kadar nitelikli yetiştireceği yorumuna varmak mümkündür.

Senemoğlu (1994a), öğretmenin öğretme yani öğrenmeyi sağlama sürecinin “yaratıcı düşünmeyi”, “buluşu”, “seçme ve karar vermeyi” içeren “karmaşık, dinamik ve talepkar” bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreci etkin bir şekilde yönetebilmeleri için öncelikle şunları yapmalarının gerektiğini dile getirmiştir:

- “Çocukların gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını tanıması”,
- “Öğretme-öğrenme ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ve tüm gelişimlerine yardım edecek şekilde düzenlemesi”
- “Çocukların kazandıkları davranışları ve uyguladığı programın ne derecede etkili olduğunu belirlemek üzere ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olması”
- Alanlarında yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgileri etkili bir şekilde nasıl öğreteceği konusunda gerekli yeterliklere sahip olması
- Meslektaşları, okul personeli, veliler ve toplumun diğer bireyleriyle etkili iletişim kurabilmesi ve işbirliği yapabilmesi
- “Eğitimle ilgili değerleri ve sorunları anlayabilme ve çözümü için girişimlerde bulunabilme” yeterliklerine sahip olması.

Kısacası, Senemoğlu (1994a) nitelikli bir öğretmenin öğrenenlerin “öğrenme yollarına uygun bir şekilde öğretimi planlayabilme, düzenleyebilme, uygulayabilme ve değerlendirebilme” yeterliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Darling-Hammond, Wise ve Klein (1999), öğretmenlik mesleğinin sadece öğretme-öğrenme süreçleriyle sınırlandırılmasının yanlış olduğunu, bunun yanı sıra öğretmenin öğrencinin sağlığı, güvenliği, ailevi durumları gibi ekstra işlerle de uğraştığını dile getirmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin farklı uzmanlar tarafından farklı başlıklar altında sıralandığı görülmektedir. Örneğin Demirel (2003), öğretmenlerin mesleki yeterliklerini; “öğretim etkinliklerini planlama”, “öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma”, “ etkili iletişim kurma”, “sınıfı yönetme”, “zamanı etkili kullanma”, “öğrenmeleri değerlendirme” ve “rehberlik yapma” başlıkları altında toplamıştır. Kavcar (2002) ise, 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanundaki (METK) yeterlik alanlarıyla aynı sınıflamayı yapmıştır: “genel kültür”, “alan bilgisi” ve “öğretmenlik meslek bilgisi”. Dünya çapında önemli sayılan sınavlarda başarılı olan ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletlerinde de NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) (2002) yaptığı Mesleki Standartlar adlı çalışmada da öğretmen yeterlikleri METK’ye benzer bir sınıflandırma yapılmıştır: “alan bilgisi”, “eğitim ve meslek bilgisi” ve “uygulama yeterlikleri”. Bu çalışmada

genel kültür bilgisi yerine “uygulama yeterliklerinin” olduğu görülmektedir. Türkiye’nin Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında, Avrupa Birliği Komisyonu ve Türkiye’nin yaptığı ortak bir çalışmada öğretmen yeterlik alanları; “kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme ve öğretme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul-aile ve toplum ilişkileri” ve “program ve içerik bilgisi” olarak sıralanmıştır (MEB 2005; 2006b).

Apple (1995), Dünya çapında öğretmenlerden daha az bir zaman diliminde daha çok iş yapmalarının istendiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin dersin dışında geçirdikleri süreyi; daha öğrenci merkezli hale gelen öğretim programları sebebiyle daha da uzayan öğrenci değerlendirmesine, ders hazırlama sürecine, elektronik sistemlere veri girmeye ya da veli görüşmelerine ayırdığı belirtilmiştir (Zembylas, 2010). Hargreaves’in (1991) yaptığı bir araştırmada, aşırı ders yükünün, öğretmenlerin (1) dinlenme süresini azalttığını, (2) mesleki gelişim için kendine yeteri kadar vakit ayıramadığını, (3) meslektaşlarıyla etkileşim fırsatlarını kısıtladığını, (4) kronik iş yüküne neden olduğunu, (5) verdiği hizmetin kalitesini azalttığını, (6) gereğinden fazla sorumlulukla yüzleşmek zorunda bıraktığını, (7) öğretme süreci öncesi yapacağı hazırlık süresini azalttığını ve (8) mesleğinin farklı bir şekilde algılamasına yol açtığını dile getirmiştir.

Her ne kadar öğretmenin işinin karmaşıklığı, öğretmen yeterliklerini belirlemeyi zorlaştırırsa da; Dünya Bankası (World Bank, 2005), hazırladığı bir raporda öğretmen yeterlikleri için bir yeterlik modeli sunmuştur. Bu kavramsal çerçeve üç ana boyutta ele alınmıştır (World Bank, 2005): “öğretmenliğin mesleki boyutu ile ilgili yeterlikler”, “öğretim ve sınıf içi çalışmalarla ilgili yeterlikler”, çalışma ortamı olarak okul ile ilgili yeterlikler”. Bu model çerçevesinde öğretmen yeterlikleri şu şekilde özetlenmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009):

- Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlama,
- Öğretimi planlama ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğretim davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,

- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurullar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Bu model incelendiğinde; 2005 yılında ele alınan bu öğretmen yeterliklerinin, 1994 yılında Senemoğlu tarafından çoktan ortaya konduğu görülmektedir.

NBPTS (The National Board for Professional Teaching Standards) (2004), öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğrencileri ve onların öğrenme stillerini tanır, (2) öğreteceklerini konuya ve o konuyu nasıl öğreteceğine hâkimdir, (3) öğrencilerin öğrenme süreçleri yönetir ve kontrol eder, (4) sistemli düşünerek uygulama yapar ve tecrübelerinden ders çıkarır.

Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlerin taşıması gereken özellikler genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Güven, 2001; Mutsan, 2002; Doğan, 2002; Erdem, 2005; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Gürbüzürk, 2005, Özer ve Gelen, 2008):

- Öğrenciyi merkeze alan,
- Toplumsal rol bilinci gelişmiş,
- Lider
- Araştırmacı,
- Profesyonel,
- Barış kültürünü oluşturan. Öğretmen yetiştirme programlarının bu özellikler çerçevesinde hazırlanması beklenmektedir.

Toplum kalkınmasında “eğitilmiş insan gücünün” önemini Henry Ford “fabrikalarımı, makinelerimi tahrip edin, fakat adamlarımı bana bırakın” sözleriyle dile getirmiştir (Korkut, 1986). Bu eğitilmiş insan gücünü ise iyi eğitilmiş öğretmenler yetiştirecektir. Bu nedenle öğretmen eğitimi ülke kalkınmasındaki önemini göz ardı etmemek lazımdır. Ülkede yapılacak her türlü reformun temelini öğretmen yetiştirme oluşturmalıdır. Öğretmen yetiştirmede yapılacak her türlü reformun ise öğretmen rollerinde de bir takım değişiklikleri meydana getireceği unutulmamalıdır (Uçan ve diğerleri, 1980; Sözer, 1991).

Öğretmen yeterliklerine tarihsel açıdan bakış. Tarihsel perspektifle bakıldığında, öğretmenlik mesleği hep saygın bir yere sahip olmuştur. Öğretmenler her zaman model olarak alınan örnek insanlar olarak görülmüştür. Ancak öğretmenlik mesleğinin bir meslek olarak kabul edilmesi zaman almıştır. Günümüzde uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak görülen öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yere sahip olup olmadığı hala tartışma konusudur (Celep, 2005).

1960'lı yıllardan itibaren eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yapılan araştırmalarda öğrenci başarısına etki eden etmenlerden birinin öğretmen yeterlikleri (Darling-Hammond, 2000; Rockoff, 2003; Goe ve Stickler, 2008) olduğu ortaya konmuştur. Rivkin, Hanushek ve Kain (2005) öğrenci başarısında, öğretmen yeterliklerinin diğer birçok etmenden daha etkili olduğunu dile getirmektedir. Darling-Hammond, Wise ve Kleine (1999), eğitimin amacının önceden olgusal bilgileri kazandırmak olarak düşünüldüğünü; ancak şu an üst düzey düşünme ve performans becerilerinin geliştirilmesi olarak değişime uğradığına vurgu yapmıştır. Bu değişimin, öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapması gerektiği konusundaki algılarını da değiştirdiğini belirtmiştir. Kısacası, zaman içerisinde öğretmenden sadece bilgi aktarması değil, daha fazlası istenmeye başlanmıştır.

1960 yılından itibaren, gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin değişen ve gelişen toplumun standartlarına uygun yetiştirilmeye başlandığını ve öğretmenlere bu doğrultuda roller verildiği gözlemlenmiştir (OECD, 1974). Kısakürek (1976), eğitim sisteminin ve dolayısıyla öğretmen rollerinin değişmesine neden olan başlıca nedenleri şu şekilde sıralamaktadır: gelişen teknoloji nedeniyle ortaya çıkan yeni insangücü gerekleri ve istihdam alanları, 2. Dünya Savaşı'dan sonra meydana gelen nüfus patlaması, "bireylerin istek düzeylerinin yükselmesi", "eğitimde demokratikleşme", vb. Toplumda ve teknolojide kendini gösteren bu değişimler, öğretmenlere büyük sorumluluk ve görevler yüklemiş, dolayısıyla daha nitelikli öğretmen yetiştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Erdem, 2013). Ancak, nitelikli öğretmenden kastedilen şey hakkında her zihinde farklı bir algının var olduğunu düşünürsek; standart bir öğretmen tanımının, öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretmen yeterlikleri çerçevesinde standart bir öğretmen yetiştirmeleri açısından çok önemlidir. Bu amaçla, bürokratik resmi yetkililer öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlemeye çalışmış ve "tek ve en iyi bir sistem" oluşturmak istemiştir.

Ancak bu çalışmalar, öğretmenlik mesleğinin çok basit bir şekilde tanımlanmasıyla sonuçlanmıştır (Darling-Hammond, Wise ve Kleine, 1999). İşlevsel olmaktan çok uzak olan bu tanımda, farklı düzeylerde eğitim veren öğretmenlerin hepsinin de aynı yeterliklere sahip olması gerektiği varsayılmış ve farklı yaş gruplarındaki öğrenenlerin gelişim evreleri yok sayılmıştır. Ayrıca, bu yeterlikler, ölçülebilirliği ve uygulanabilirliği konusunda da yetersiz bulunmuştur (Türk Eğitim Derneği, 2009).

1970'lerden itibaren dünya çapında, ebeveynlerin ve politikacıların, öğretmen nitelikleri ve öğretmen eğitimi konusuna geçmiştekine göre daha çok önem verdikleri gözlemlenmektedir. Hatta birçok ülke öğretmen niteliğini artırmak adına hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusunda yoğun araştırmalar yapmıştır (Senemoğlu, 1993). Senemoğlu (1993) öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının, alanlarıyla ilgili bilgileri iyi bir şekilde öğrenmelerinin yanı sıra hangi mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiğinin farkında olmalarının da potansiyellerini tam olarak geliştirebilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Wilson (1975), bir öğretmenin yapması gereken üç temel görevden bahsetmektedir. Bunlar; alan bilgisi, bu bilgiyi öğretebilmeyi önemsemesi ve öğrenciyi anlamasıdır (akt Senemoğlu, 1989).

Ülkemizde öğretmenlik, Tevhid-i Tedrisat (1924) kanunu ile bir meslek olarak kabul edilmiş ve Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda (1924) "Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. 1926 tarihli Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da öğretmenlik mesleği, "Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir." sözüyle özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, "öğretmenlik mesleği" ve "öğretmen yetiştirmedeki ölçütler" şu şekilde ifade edilmiştir (Senemoğlu, 1989):

Öğretmenlik, devlerin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin Amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

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

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır.

1970'lerde öğretmen eğitimi, eğitim bilimlerinin kavramlarını kullanmak olarak kabul görürken, zamanla günlük mesleki sorunların çözümlenmesi olarak düşünölmeye başlanmıştır. 1980'lerde ise mesleki bilgi ve yeterliğin, öğretme-öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesi, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve okul deneyimi ve diğer okul dayanaklı etkinliklerde edinilen yaşantılardan kazanıldığı ileri sürölmüştür (Alexander, 1984; Galton, 1990; Pollard ve Tann, 1987; akt Senemoğlu, 2011).

Bölböl (1981), UNESCO'da yayınlanan bir belgede "Öğretmen yetiştirmede temel görevin yenilikçi öğretmenler yetiştirmek olduğu ve bugün yetiştirilen öğretmen adaylarının 2000 yılında öğretmen olacağının" vurgulandığını dile getirmiştir. Sözer (1991), Bölböl'ün bu görüşünden hareketle ölkemizde 1990'lı yıllarda "öğretmen adaylarının, programların içeriğini öğrencilere aktarmada uzman kişiler olarak yetiştirilmelerinden ziyade; temelde, eğitimciler olarak yetiştirilmeleri gerektiği" görüşünün yaygınlaşmaya başladığını belirtmiştir.

1998 yılında MEB "öğretmen yeterlikleri" adında bir çalışma yapmış ve öğretmen yeterliklerini 1973 tarihli ve 1739 sayılı METK'ye göre düzenleyerek, yeterlik alanlarını şu şekilde sınıflanmıştır: "genel költür, özel alan ve eğitim-öğretme yeterlikleri". Eğitim-öğretme yeterlikleri başlığı altında şu öğretmen yeterlikleri sıralanmıştır (MEB, 2002): "öğrenciyi tanıma", "öğretimi planlama", "materyal geliştirme", "öğretim yapma", "öğretimi yönetme", "başarıyı ölçme ve değerlendirme", "rehberlik yapma", "temel becerileri geliştirme", "özel öğretime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme", "yetişkinleri eğitim", "ders dışı etkinliklerde bulunma", "kendini geliştirme", "okulu geliştirme" ve "okul-çevre ilişkilerini geliştirme" 1998 yılında yapılan bu çalışma öğretmen yeterliklerine önem verildiğinin bir kanıtı olarak sayılabilir.

2002 yılında AB desteğiyle yapılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) ile öğretmen yeterlikleri belirleme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaya öğretim elemanları, ilköğretim müfettişleri, öğretmenler ve MEB projelerinde görev alan bir ekip katılmıştır. Çalışma öncesinde İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avusturalya ve İrlanda öğretmenlik mesleği standartları incelenmiştir. Yeterlikler belirlenirken "21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?" ve "Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?" soruları sorulmuştur (MEB, 2008). Öğretmenlere kazandırılacak tutum, davranış, bilgi ve beceriler öğretmen yetiştirme programlarına şu üç ana başlıkta

yerleştirilmiş ve öğretmenler bu doğrultuda yetiştirilmiştir: genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (Celep, 2005).

MEB, 2005 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adlı bir belge yayınlamıştır. Bu belge de öğretmenlerin ulusal ve evrensel değerlere önem veren ve benimseyen bireyler yetiştirmesinin ülke kalkınması açısından önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, programlarda hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırması beklenmiştir (MEB, 2005). 2006 yılında ise öğretmenlik yeterlik alanları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006a): “Kişisel ve mesleki değerler”, “öğrenciyi tanıma”, “öğrenme ve öğretme süreci”, “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul-aile ve toplum ilişkileri” ve “program ve içerik bilgisi”.

Ülkemizde öğretmen yeterliklerini belirleme yetkisi MEB'e aittir. Darling-Hammond, Wise ve Kleine'in (1999) da belirttiği gibi Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik mesleki yeterliklerin belirlenmesi bürokratik resmi yetkililere bırakılmaktadır. Onlar dışında yeterlikleri belirleyecek mesleki örgütlenme ya da yapıların henüz yeterince geliştirilemediği görülmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009). Celep (2005), öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi için şu şartlara sahip olması gerektiğini belirtmektedir: “Mesleğe girişte bir denetim/seçme sistemlerinin olması, mesleğe özgü bir meslek ahlakının olması, meslekle ilgili meslek örgütlerinin olması, mesleğin toplum tarafından kabul görmesi, vb.” Celep (2005), bu şartların gerçekleştirilme oranına bakarak Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmediği konusundaki eleştirilerin haklı olabileceğini savunmaktadır.

Türkiye tarihinde, öğretmen yeterlikleri öğretmenlere çeşitli öğretim seviyelerinde verilmiştir. 1982 yılında ise üniversite düzeyinde yapılmaya başlanmıştır. Ancak, Dünya'da öğretmen eğitimi 1970'li yıllarda üniversite düzeyine taşınmıştır. 1980'li yıllarda Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi lisans ve lisansüstü düzeylerde ayrı ayrı yapılmaktadır; birçok ülkede (İngiltere, Kanada, Avustralya, Singapur, Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz, Slovenya, Sırbistan ve İzlanda (ETUCE, 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000) olduğu gibi hala lisansüstü düzeye çekilememiştir. Bu ülkelerde bütün branşlar için olmasa da bazı branşlar için lisansüstü eğitim şart koşulmaktadır. Özellikle ortaöğretim

öğretmenleri lisansüstü düzeyde eğitilmektedir (ETUCE 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000).

Erdem (2013), öğretmenlik mesleğinin gelişmiş ülkelerde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu Japon eğitim felsefesine dayanan şu sözlerle belirtmiştir: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” Ancak, ülkemizde, 1980’li yıllara kadar nitelikli öğretmen yetiştirmekten ziyade niceliğin daha fazla ön plana çıkarılması, sürekli değiştirilen programlar, öğretmenlik mesleğinin çekici bir meslek haline getirilememesi, öğretmen yetiştirmede belirli bir ölçütün belirlenememesi öğretmen yetiştirme konusunda başarısızlığa neden olmuştur. Öğretmenlerin farklı kurumlarda farklı ölçütlere göre yetiştirilmesi, bu kurumlar arasında uyum sağlanamaması ve nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi konusunda belirli bir standartın yakalanamaması öğretmen yetiştiren kurumlarda niteliğin düşmesine neden olan sebepler arasından gösterilmektedir (Sözer, 1991).

Öğretmenlerin Mesleki İtibarı ve Statüsü

Hem ülkemizde hem de Dünyada öğretmen niteliğini yükselteceği düşünülen önemli konulardan biri de öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü olmuştur (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011; OECD, 2011). Mesleki itibarı ve statüsü yükseltilecek öğretmenlik mesleğinin nitelikli öğrenciler tarafından seçildiği, dolayısıyla öğretmenlerin niteliğinin yükseldiği bilinmektedir (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü etkileyen faktörler uluslararası platformda farklı şekillerde sıralanmaktadır. Örneğin; ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) ve UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) (2008) öğretmenlerin mesleki statüsünü etkileyen faktörleri; öğretmen yeterlikleri, mesleki teşvik, maddi koşullar, çalışma koşulları ve diğer mesleklerle karşılaştırılarak sahip oldukları yaşam koşulları olarak sıralamıştır. Hargreaves (2007) ise öğretmenlerin mesleki statüsünü; toplumun ve dönemin hükümetinin öğretmenlere bakış açısı, öğretmenlerin yerel ve ulusal medyadaki yeri, manevi olarak teşvik edilmeleri, benlik saygılarının artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi olarak nitelemiştir. Symeonidis (2015) ise öğretmenlerin mesleki statüsünün, öğretmenlerin ekonomik

ve sosyo-kültürel koşulları, çalışma ve maaş koşulları, iş güvenlikleri, mesleki özerklikleri, mesleki gelişim olanakları ve nitelikli yetiştirilmeleriyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımlardan hareketle; Dünya çapında, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüleriyle ilgili benzer faktörlerin ele alındığı ve Dünyada ortak bir mesleki itibar ve statü algısı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü genel olarak; maddi faktörler, çalışma koşulları, mesleki tatmin, manevi teşvik ve yaşam koşulları ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü hakkında yapılan ilgili ulusal çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünün düşük olduğu ve giderek düşmekte olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır (Aydın, vd., 2016; Celep, 2005; Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013; Yurdakul, vd. 2016). Özoğlu, vd. (2013), öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünün sadece ülkemizde değil, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan yabancı ülkelerde de düşmekte olduğunu ya da düşme kaygısının yaşandığını belirtmiştir. Ingersoll ve Merrill (2011), öğretmenlik mesleğinin bir çok ülkede doktorluk, hakimlik ve mühendislik kadar saygı görmediğini dile getirmiştir. OECD'nin yaptığı TALIS 2013 araştırmasına göre öğretmenlerin sadece %30,9'u öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygı gören bir meslek olduğunu dile getirmiştir. Aynı araştırmaya göre öğretmenler, toplumun öğretmenlere duyduğu saygının düştüğünü düşünmektedir. Dünya çapında ülkeler incelendiğinde, Slovakya Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin %4'ü, Fransa'da öğretmenlerin %4,9'u, İsviçre'de öğretmenlerin %5'i, İspanya'da öğretmenlerin %8,5'i, Finlandiya'da öğretmenlerin %58,6'sı, Güney Kore'de öğretmenlerin %66,5'i, Singapur'da öğretmenlerin %67,6'si öğretmenlerin toplum tarafından saygı duyulan bireyler olarak görüldüğünü belirtmiştir. PISA, TIMSS gibi uluslararası alanda önemli bir yere sahip olan sınavlarda başarı gösteren ülkelerde öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünün diğer ülkelere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu ülkelerin eğitim sistemindeki başarının ana sebeplerinden biri nitelikli öğretmenlere sahip olmaları olarak belirtilmiştir (Barber & Mourshed, 2007). Dünya çapında yapılan çalışmalar, öğrenci başarısını en çok etkileyen faktörün öğretmen olduğunu göstermektedir (EFA Global Monitoring Report Team, 2015; UNESCO, 2015). (OECD, 2014). Yurdakul, vd. (2016) bu saygınlığın sebebinin büyük çapta öğretmenlerin geliriyle alakalı olduğunu, ancak tamamen buna bağlanamayacağını ifade etmiştir. Politikacıların öğretmenlere karşı tutumu ve

medyanın da öğretmenlerin toplumdaki statüsü üzerinde büyük etkisi olduğu belirtilmektedir (Özoğlu, vd., 2013).

OECD (2014) raporları, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmenlerin, en yüksek maaşı almasa dahi, ülkenin en saygın meslek gruplarından biri olarak nitelendirildiklerini göstermektedir. Bu saygınlığı sağlayan etmenler ise başarılı gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmesi, öğretmenlerin yüksek eğitim düzeyleri ve sahip oldukları yüksek mesleki özerklikleri olarak sıralanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-hammond, 2010; Wagner, 2008).

Ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar, öğretmenlerin statüsünü etkileyen, dolayısıyla başarılı gençler tarafından seçilmesini sağlayan temel faktörlerden birini maddi koşullar olarak göstermiştir (Aydın, vd., 2006; Kavcar, 1980; Uluğ, 2003; Özoğlu, 2010). ILO ve UNESCO (1966), yayınladıkları "*Öğretmen Statüsü Tavsiyesi*" adlı belgede öğretmenlerin mesleki statüsünü, hem çalışma koşullarıyla hem de aldıkları ücret ve sahip oldukları diğer maddi getirilerle özdeşleştirmiştir. Kniveton'un (2004) bireylerin meslek seçiminde ekonomik faktörleri dikkate aldığını gösteren çalışması da maddi koşulların öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünde etkili olduğunu göstermiştir. Maddi koşulların genel olarak diğer çalışma ve yaşam koşullarını da etkilediği Uygun'un (2012) yaptığı bir çalışmayla ortaya konmuştur. Örneğin; geçim sıkıntısı çeken öğretmenlerin tatil olanaklarını değerlendiremedikleri, konut sorunu yaşadıkları, çocuklarının gelecekle alakalı endişe duydukları ve çok fazla seyahat edemedikleri gözlenmiştir. Yurdakul'un (vd, 2016), OECD ülkeleri arasında en düşük öğretmen maaşının Türkiye'de olduğunu gösteren çalışması ise öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinin gençler arasında neden bu kadar düşük olduğunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü etkileyen diğer faktörler incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olduğu çalışma koşulları ve mesleki özerkliklerinin de öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü artırdığı gözlenmiştir (Yurdakul, vd, 2016). Ayrıca, öğretmenlere mesleki ilerleme olanaklarının sağlanmasının da öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir. Taşkaya (2007), öğretmenlerin meslekte kademeli olarak yükselmelerinin ve kariyer basamaklarının ise buna göre yapılandırılmasının öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsünü yükselteceğini savunmuştur. Kavcar ve

Sezgin (2003) öğretmenleri mesleki olarak teşvik etmenin ve öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme olanağının verilmesinin mesleğin itibar ve statüsü için büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Mesleki ilerleme sağlayabilmek ve kendini geliştirmek için çabalayan bireylerin mesleğine bağlılığının artacağı ve böylelikle meslekten ayrılma niyetinin azalacağı dile getirilmiştir (Carswell ve Allen, 2000; Meyer, Allen ve Smith, 1993). Ayrıca, Güven (2010), bu tarz bir yapılandırmanın öğretmeni sistem içinde sınırlandırmaktan kurtaracağını, nitelikli ve başarılı öğretmenlere ilerleme olanağı sağlayacağını ve böylelikle mesleki statülerinin artmasına katkı getireceğini dile getirmiştir. Erdoğan (1999) terfiinin, çalışana getireceği ekonomik desteğin yanı sıra kazandıracığı sosyal statünün de, hem çalışanın hem de toplumun bu mesleğe bakış açısını değiştireceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Dünya çapında öğretmenlerin maruz kaldığı ayrımcılıklar (cinsiyet, dil, ırk, gibi), ağır iş yükleri, kötü çalışma koşulları ve dolayısıyla yaşadıkları stres ise öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılmıştır (OECD, 2005).

Öğretmenlerin maddi ve manevi olarak teşvik edilmesi konusu da, ilgili çalışmalarda önemli bulunan konular arasında yer almıştır. Ücret artışları, kademe-derece artışları, çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi etmenler çalışanlara verilen teşvikler kapsamında değerlendirilmiştir (Katz ve Kahn, 1996). Başaran (1992) ödülü (teşvik), çalışanın verdiği emeğin bedeli olarak yorumlamıştır. Çabası ödüllendirilmeyen bireylerin çalışma isteklerinin azalacağını dile getirmiştir. Hargreaves (1994) ve Nias (1996) desteklenmeyen ve takdir edilmeyen öğretmenlerin mesleklerine olumsuz bir açıdan bakmaya başladıklarını, genellikle öz saygılarını yitirdiklerini ve mesleki tatmin konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğülmüş (2001), öğretmenlerin motivasyonları her ne kadar artırılırsa çalışma performanslarının da o kadar artacağını ifade etmiştir. Ancak, Dünya çapında öğretmen motivasyonu faktörünün genel olarak ihmal edildiği gözlenmiştir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmen motivasyonunun git gide azaldığı belirtilmiştir (VSO, 2002). Öztürk ve Pelit(2008), kıdemindeki artışın, Başaran (2004) ise, adil ve zamanında yapılan terfilerin çalışanların motivasyonlarını artırabileceğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin fiziksel çalışma ortamlarının (Eren, 2000) ve çalışanların diğer çalışanlarla ilişkilerinin (Eren, 2000; Gümüştekin ve Öztemiz, 2005) de, çalışma

istekleri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. TALİS'in 2013'te 34 ülkede yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin diğer öğretmenlerle bir takım halinde çalışmasının, öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmesinin ve karar süreçlerinde etkin bir şekilde yer almasının öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusunu yükselttiği ve iş doyumlarını artırdığını göstermiştir. Fiziksel olanakları iyileştirilmiş, gerekli araç-gereçleri temin edilmiş (Eren, 2000) ve olumlu ilişkiler kurulmuş (TALIS, 2013) bir çalışma ortamının çalışanları daha çok motive edeceği dile getirilmiştir.

Navarro (2003), okullara nitelikli öğretmenlerin atanmasının da öğretmenlerin mesleklerine bakış açısını ve toplumun öğretmenlere duyduğu saygıyı olumlu etkileyeceğini dile getirmiştir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için ise, bu mesleği başarılı öğrencilerin seçmesi sağlanmalıdır. Bunun da öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü yükseltilmesi ile mümkün olacağını söylemek mümkündür. Bu yüzden, öğretmenlik mesleğinin itibarını ve statüsünü yükseltmek amacıyla öncelikli olarak öğretmenlerin maddi koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi ile birlikte öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki itibarı ve statüsü artmış olacak ve başarılı gençler öğretmenlik mesleğini tercih edecektir (Özoğlu, 2010). Nitelikli gençlerin bu mesleği seçmesi ile birlikte ise ülkenin eğitim sisteminin niteliği artacak ve dolayısıyla ülke ekonomisi daha iyi bir seviyeye gelecektir. Ekonomik refaha sahip olan bir ülkede ise sadece öğretmenlerin değil, bütün meslek gruplarının çalışma ve yaşam koşullarının iyileştirilecektir.

Yabancı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme

Toplumlar önemli ölçüde değişmekte ve toplumdaki insanların ihtiyaçları git gide daha karmaşık, çeşitli ve zorlayıcı hala gelmektedir. Eğitim tüm toplumlarda, insanların bu ihtiyaçlarını karşılayan en önemli sistemlerden biridir. Bu yüzden, eğitim sistemi devamlı olarak yeni durumlara uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmaktadır (Senemoğlu, 1991).

Bir ülkenin kalkınması o ülkenin eğitim sisteminin başarısıyla doğru orantılı görölmektedir. Neredeyse bütün gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerini bir yatırım aracı olarak görmektedirler. Bu nedenle de eğitim sisteminin kalbini oluşturan öğretmenlerin eğitimlerine ayrı bir önem verilmektedir. Eğitim sisteminin başarısı ile öğretmen yetiştirmedeki başarı özdeş görölmektedir. Batılı devletlerin öğretmen

yetiştirme sistemleri incelendiğinde çağın gereksinimlerine uygun, araştırma-geliştirme çalışmaları sonucunda elde edilen verilere dayanarak, geleneksel yaklaşımlardan uzak, yeni yöntemlerin geliştirilmeye çalışıldığını görebiliriz (Sözer, 1991).

Darling-Hammond ve Lieberman (2012), neredeyse bütün ülkelerde öğretmen niteliği konusunun eğitim hakkında yapılan bütün tartışmaların bir parçası olduğunu; ancak bu konuda yapılan tanımların, belirlenen politikaların ve uygulamaların farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Sadece birkaç ülkenin (Finlandiya, Singapur) politika ve uygulama konusunda kusursuz bağlantı kurabildiğini ve öğretmenlik vasfının kazandırmak için öğretmenlere lisansüstü derecede eğitim verilmesini şart koştuğu; bazı ülkelerde (Avusturalya, Amerika ve Hong Kong) ise 21. yüzyılın eğitim gereksinimlerine uygun, minimum hazırlıkla eğitim verildiği görülmektedir. Bazı ülkeler (Canada), öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda diğerlerine göre daha fazla uygulama yaparken; bazı ülkeler (Avustralya) için yeni başlayan öğretmenleri göreve hazırlamak, başlatmak, desteklemek ve değerlendirmek milli bir meseledir (Darling-Hammond, 2012).

Çağdaş öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını daha yakından incelemek ve aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları daha yakından görebilmek adına şu ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelenecektir: Finlandiya, Singapur, Hong Kong, Ontonia (Kanada), Hollanda, Avusturalya ve Amerika. Ülkeler PISA (Program in International Student Assesment) gibi uluslararası değerlendirmelerde en yüksek başarıyı göstermiş ülkeler arasından seçilmiştir. Hong Kong'un seçilme sebebi, uluslararası yapılan sınavlarda gösterdiği başarıdan ziyade son 25 yılda eğitim alanında eşsiz bir tarihe sahip olmasıdır (Darling-Hammond, 2012).

Finlandiya. Finlandiya, okuryazar oranı en yüksek olan ülkelere biridir. Hemen hemen bütün yaş gruplarından herkesin eğitim kurumlarına yüksek oranda katılımı, devlet tarafından finanse edilen eğitim kurumlarına girişte sağlanan fırsat eşitliği, son zamanlarda yapılan uluslararası değerlendirme sınavlarında öğrencilerin gösterdiği yüksek başarı oranı, Finlandiya'nın eğitim sisteminin en başarılı sistemlerden biri olarak görülmesini sağlamıştır (Sahlberg, 2012).

Finlandiya'nın eğitim sisteminin bu denli başarılı görülmesini sağlayan etmenler şu şekilde sıralanmıştır:(1) öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap veren, modern

öğrenme tekniklerine odaklanan programlarla desteklenen, iyi okullarda eşit eğitim alma şansını sağlayan birleştirilmiş 9 senelik zorunlu eğitim ve (2) eğitim fırsatlarının herkese eşit şekilde ulaşmasını ve okulların devamlı gelişimini sağlamaktan sorumlu yerel özerklik ve sorumluluk. Fakat araştırmalar ve deneyimler bu etmenlerden daha baskın olan etmenin nitelikli öğretmenler olduğunu göstermiştir (Sahlberg, 2012).

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, Finlandiya'nın okuryazarlığa her zaman çok önem verdiği görülmüştür. Finlandiya tarihinde birinin yetişkin olarak görülebilmesi için okur-yazar olmasının gerektiği belirtilmiştir. Mesela, kilise yasal olarak evlenebilmeleri için çiftlerin okuma-yazma bilmelerini şart koşmuştur. Bu nedenle okullara yüksek oranda katılım sağlanmıştır. Öğretmenlere bu konuda büyük bir sorumluluk yüklendiği için ise, öğretmenlere toplumda büyük saygı gösterilmeye başlanmış ve öğretmenlik mesleği en prestijli meslekler arasında yerini almıştır (Sahlberg, 2012). Gençler arasında öğretmenlik; doktorluk, avukatlık, mimarlık kadar gözde bir meslek olarak görülmektedir (Helsingin Sanomat, 2004 akt. Sahlberg, 2012).

Finlandiya'da öğretmen eğitimi 1971 yılında üniversitelere devredilmiş ve 1980'li yıllardan itibaren lisansüstü seviyede yapılmaya başlanmıştır (Kansenen, 2003). Finlandiya'daki eğitim fakültelerine girebilmek için, çoğunluğunu ülkenin en yetenekli, yaratıcı ve motive olmuş gençlerinin oluşturduğu binlerce genç bahar aylarında başvuru yapmaktadırlar. Bu fakültelere kabul edilmek için öğretmen adaylarının, orta öğretim kurumlarından mezun olup, yeterlilik sınavını geçip, üniversiteye giriş sınavında başarılı olmaları yeterli görülmemektedir. Adaylardan, yüksek puanların yanı sıra pozitif bir kişiliğe ve çevresiyle mükemmel uyum becerilerine sahip olmaları da beklenmektedir (Sahlberg, 2012).

Öğretmen adayı seçimi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, bütün adaylar eğitim ve öğretimin bütün yönlerini ölçen metinlerden oluşan ulusal bir sınava girmektedir. Daha sonra adaylar, yeterlik sınav sonuçlarına ve okul içi ve okul dışı becerilerini gösteren orta öğretim diploma notlarına göre, ikinci aşamaya yönlendirilmektedirler. İkinci aşamada adaylar, bir mülakata çağırılırlar. Mülakatta adaylara, eğitsel konular hakkında görüşleri sorulmakta ve bu adayların kişilikleri öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmektedir. Bu seçim süreçleri, Finlandiya

öğretmen eğitiminin ne kadar seçici olduğunu göstermektedir. En yetenekli bulunan adaylar öğretmen adayı olarak kabul edilmektedir (Sahlberg, 2012).

Jakku-Sihvonen & Niemi (2006) Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminin, araştırma yaparken düşünme süreçlerine ve bilişsel yeteneklere dayanmayı ve bilimsel bilgiyle desteklemeyi gerektiren araştırma tabanlı bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Finlandiya'daki araştırma tabanlı öğretmen eğitiminin temel prensibi bilimsel eğitimsel bilginin, pedagojik içerik bilgisinin ve uygulamanın sistemli birleşiminden oluşmaktadır. Finlandiya'da kadrolu öğretmen olmak için temel gereklilik öğretmenlerin master derecesinde bir eğitime sahip olmalarıdır (Sahlberg, 2012).

Finlandiya'da öğretmenler yüksek bir sosyal prestije, okullarında mesleki özerkliğe ve millete ve halk yararına çalıştıklarına dair bir inancına sahiptirler. Ayrıca, maaşları ortalama milli maaş seviyesine çok yakındır (Sahlberg, 2012).

Singapur. Singapurlu öğrencilerin, uluslararası yapılan değerlendirmelerde rakiplerine göre üstün performans sergiledikleri görülmektedir (Luke vd; Ministry of Education; National Center for Educational Statistics; akt Goodwin, 2012). TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) verilerine göre, Singapurlu öğrenciler Birleşmiş Milletler dahil olmak üzere dünya çapında da akranları arasında sadece üstün başarı göstermekle kalmamış, en üst sıralarda kendine daimi bir yer edinmiştir. Eğitimdeki bu başarısı, Singapur'a uluslararası bir ün kazandırmıştır (Goodwin, 2012).

Gopinathan (2007) Singapur'un, eğitim politikasını hem toplumu yapılandırmak hem de eğitimi değerli bir sosyal kurum haline getirmek için kullandığını belirtmektedir. Bu yüzden eğitimin; ekonominin, toplumun ve toplum kimliğinin ana dişlisi olduğuna dair yaygın bir görüş ortaya çıkmıştır (Goodwin, 2012).

Singapur, 1965'te Malezya'dan ayrılışıyla birlikte "hayatta kalma odaklı bir eğitim" anlayışı benimsenmiştir. Evrensel bir ilköğretim eğitimi vermek, geniş çapta öğretmen ataması yapmak ve okulların sayısını artırmak temel amaç olmuştur (Goh & Lee, 2008). Yeterli sayıda öğretmen atama kaygısıyla öğretmen niteliği göz ardı edilmiştir. Ancak 1978 ve 1997 yılları arasında Singapur'un dünya ekonomisiyle yarışabilmesi ve nitelikli çalışanlar yetiştirebilmesi amacıyla "verimlilik odaklı bir

eğitim” anlayışına y6nelinmiştir (Tan, 2005). 6đretmen niteliğinden 6ok niceliğine 6nem verme d6nemi sona ermiş; yetenekli 6đrenciler yetiştirmek amacıyla nitelikli programlar ve 6đretmenler temele alınmış ve programlar ve okullar buna y6nelik tekrar d6zenlenmiştir (Goh & Lee, 2008). 1997 yılında, d6nemin başbakanı Goh Chock Tong 6lkenin k6resel geleceği i6in gerekli olan yaratıcı d6ř6nme ve 6đrenme becerilerini geliştirmek amacıyla 6lkenin yeni milli vizyonunu, “d6ř6nen okullar, 6đrenen toplum” olarak belirlemiştir. B6ylelikle “yetenek odaklı bir eğitim” anlayışına ge6iş yapılmıştır. Bu eğitim anlayışa g6re, bireylerin yeteneklerini maksimum derecede tanımalarını sağlamak ve geliştirmeleri ama6lanmıştır (Tan, 2005). “D6ř6nen okullar, 6đrenen toplum” vizyonu, 6đretmenin rol6n6 tekrar tanımlamıştır. Bu vizyona g6re her okulun, bir model 6đrenme kurumu niteliği taşıması; 6đretmen ve idarecilerin devamlı yeni fikir ve uygulama arayışı i6inde olması ve s6rekli kendi 6đretmenlik bilgilerini yenileme ihtiya6ı hissetmesi gerektiği belirtilmiştir. 6đretmenlik, tıpkı geleceğin diğer bilgi tabanlı meslekleri gibi tek başına bir 6đrenme mesleği olarak tanımlanmıştır (Goodwin, 2012).

1998 yılında Singapur h6k6meti, 6đretmen maaşları ve atamalarında geniş 6apta değişiklik yapmıştır (Goh & Lee, 2008). Yeni 6đretmen maaşları; m6hendislik, avukatlık ve işletme gibi aynı hazırlık ve 6alışma s6re6lerini gerektiren mesleklerle hemen hemen aynı seviyeye getirilmiştir. Ayrıca, okuyan 6đretmen adayları, Milli Eğitim Bakanlığının bir 6alışanı olarak kabul edilmekte ve milli eğitimin d6nemin 6deme kriterlerine g6re iki yıla kadar maaş almaktadır. Bunun yanı sıra, emeklilik, sağlık sigortası gibi ekstra hizmetlerden de yararlanabilmektedir. Singapur h6k6meti, 6đretmenin performansına bağlı olarak 6dediği 6cretin yanı sıra o anki ekonomik durumuna g6re 6đretmenlere ekstra yıllık 6cretler de 6demektedir. 6đretmen adaylarına yapılan 6demeler tamamen Milli Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır. Ayrıca, bu adayların kitap ve laptop gibi ihtiya6ları da Bakanlık tarafından sağlanmaktadır. Bunun karşılığında adaylardan okudukları programın s6recine bağlı olarak 3-5 yıl arası devlete hizmet etmesi beklenmektedir. Zamanından 6nce programı bırakan ya da hizmet etmeyi tercih etmeyen adaylardan onlara 6denen 6creti tekrar 6demeleri istenmektedir (Goodwin, 2012).

Toplumun 6đretmenliđi saygın bir meslek olarak kabul etmesi, başbakanın toplumun yapılanmasında 6đretmenin 6nemi hakkında yaptđı konuşmalar ve 6đretmenliđin garanti bir meslek olarak g6r6lmesi 6đretmenlik mesleğine olan talebi

artırmıştır. Singapur'da öğretmelik bölümlerine sadece nitelikli adayların alınması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, Singapur hükümeti okullardaki açığı niteliksiz öğretmenlerle doldurmak yerine bekleyip açığı nitelikli öğretmenlerle doldurmayı amaç edinmiştir (Goodwin, 2012).

Singapur öğretmen yetiştirme programı, üç ana elemanı temel almaktadır: değerler, beceriler ve bilgi. Öğrenci başarısı, öğrencinin programa devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. İki defadan fazla not ortalaması 2.00'nin altına düşen öğrenciler program dışına çıkarılmaktadır. Program elemanları şu şekilde sıralanmaktadır (Goodwin, 2012): eğitim çalışmaları (okullarda etkili öğretim ve yansıtıcı uygulama için gerekli olan ana kavramlar ve ilkeler), akademik çalışmalar (lisans eğitimi), program çalışmaları (öğretmen adaylarına okullarda belirli konuları öğretebilmeleri için pedagojik becerilerin kazandırılması), uygulama (sınıf yönetimi ve değerlendirme becerileri tarafından takip edilen planlama ve ders anlatma becerilerinin geliştirilmesi, sınıf öğretiminin yanı sıra bir öğretmenin hayatının diğer yönlerini keşfetme olanakları), dil geliştirme ve akademik söylem becerisi (öğretmen olarak sınıfta etkili iletişim kurmak için gerekli olan konuşma ve yazma becerisi ve aileler, toplum ve meslektaşlarıyla kurduğu profesyonel iletişim), hizmet içi eğitimde grup davranışları (zorunlu proje ödevleri; çalışma programı içerisinde aday öğretmenler bir grupta halinde içerisinde bir toplum hizmeti tamamlamak zorundadır.).

Hollanda. Hollanda, Avrupa ve Birleşmiş Milletler'deki bir çok emsaline göre büyük akademik başarıya sahip bir ülke olmasına rağmen, öğretmen niteliği ve işe alımı konusunda diğer ülkelerin de yüzleştiği bazı sorunlar yaşamaktadır. Fakat, Hollanda'daki öğretmen yetiştirme, bir şekilde eşsiz bulunmaktadır. Hollanda öğretmen yetiştirme programı, dünya çapında en iyi ve en çok değer gören üniversitelerin öğretmen yetiştirme vizyonlarıyla ortak noktalar paylaşmaktadır (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012).

Hollandalı öğrenciler, okuma testlerinde (özellikle ilkökul seviyesinde) uluslararası ortalamanın üstünde bir başarı göstermektedir (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; OECD, 2007,2010). 2009 PISA raporuna göre, Hollanda Avrupa'da ikinci, Dünyada onuncu sırada yer almıştır (OECD, 2010). Hollandalı öğrenciler TIMSS testi sonuçlarına göre Matematikte bir çok ülkeyi geçmiş, daha büyük yaştaki

öğrenciler PISA sonuçlarına göre Finlandiya'yı bile sollayarak en yüksek test puanlarının bazılarında sahip olmuşlardır (Mullis vd, 2007; OECD, 2010).

Hollanda 1993 yılında, eğitimdeki genel kaliteyi artırmak amacıyla, programda beceri eğitime daha fazla yer vermek istemiş ve meslek seçimini 12 yaştan 15 yaşa ertelemeyi hedeflemiştir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılında, öğrencileri yüksek eğitim kurumlarına daha iyi hazırlamak amacıyla, dört ders kümesi belirlemiş ve öğrencilerin bunlardan birini seçip o doğrultuda ilerlemelerini amaçlamışlardır: kültür ve toplum, ekonomi ve toplum, bilim ve teknoloji, bilim ve sağlık. Böylelikle öğrencilerin, olgusal öğrenmeden ziyade bağımsız araştırmaya yönlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerden ise, bilginin kaynağı olmaktan ziyade bir danışman, rehber ve yönetici olmaları beklenmiştir. Ancak, yapılan reformların öğretmenlere danışılmadan yapılması ve bu reformları uygulamak zorunda bırakılmaları eleştirilmiş ve bundan sonra yapılacak reformlarda öğretmenlerin de bu reformlara dahil edilmesinin hayati bir öneme sahip olduğu bildirilmiştir (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012).

Nicelik bakımından ülkede yaşanan öğretmen sıkıntısı, yetiştirilecek öğretmenlerin niteliği ve bunun muhafaza edilmesi konusunu da sık sık gündeme getirmektedir. Öğretmenliğe gösterilen ilgi yıllar içinde azalmakta ve halk, öğretmen niteliği konusunda endişe duymaktadır (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). 2008 yılında Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı her yıl daha az öğrencinin öğretmenlik programlarına başvurduğunu belirtmiştir (Ministry of Education, Science and Culture, 2008).

Öğretmen adaylarının, göreve başladıklarında yaşadıkları şoku azaltmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında yer alan tam zamanlı okul deneyimlerinin daha yoğun ve uygulama temelli olmasına karar verilmiştir. 2004 yılında Hollanda Hükümeti, öğretmenlerin sadece nitelikli değil yetenekli de yetiştirilmesi amacıyla bir yasa çıkarmıştır. Bu yasaya göre öğretmenlerin şu yedi temel yeterliğe sahip olmaları beklenmiştir (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012):

1. Hoş, güvenli ve etkili bir sınıf ortamı yaratmak,
2. Çocukların bağımsız ve sorumlu yetişmelerine yardım ederek kişisel gelişimlerine destek olmak,
3. Sağlam bir alan bilgisine sahip olup, uygun öğretme metodlarını uygulamak,

4. Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen programlar hazırlamak,
5. Sadece meslektaşlarıyla iş birliği yapmakla yetinmeyip, okul kurumunun iyi bir şekilde işlemesine katkıda bulunmak,
6. Okul dışı elemanlarla (örneğin ebeveynler ya da veliler) da işbirliği yapmak,
7. Uzun süreçte mesleki alanda sahip oldukları güçlü ya da zayıf noktaları belirleyip, geliştirmek.

Hollanda'da iki ayrı şekilde öğretmen yetiştirilmektedir. Biri direkt liseden sonra, her hangi bir alanda temeli olmadan üniversiteye başlayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır (VWO). Diğeri ise bir alanda yüksek lisans eğitimini tamamlamış, sadece öğretim metodlarını ve genel pedagoji öğrenmek için programa dahil olmuş öğretmen adaylarıdır (HAVO). Öğretmen yetiştirme programının amacı, sınıflarında güvenli ve pozitif öğrenme ortamı yaratan, öğrencilerin aktif öğrenmelerini destekleyen ve kariyerleri boyunca kendi öğrenmelerinin ve mesleki gelişmelerinin sorumluluğunu alan öğretmenler yetiştirmektir. Programın %40'ını alan çalışmaları, %25'ini mesleki çalışmalar, %25'ini staj yoluyla uygulama öğretimi ve %10'unu fakültenin "Metawork" olarak adlandırdığı "destek ve gözetim (Üstbilişsel düşünme becerileri geliştirmek amacıyla portfolyo gibi değerlendirme araçları kullanılmaktadır.)" oluşturmaktadır. Staj programı süresince öğretmen adaylarına maaş ödenmektedir. Bu süre içerisinde adaylar okulun bir çalışanı olarak görülmekte ve tam zamanlı çalışmaktadır (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012).

Hong Kong. Günümüzde Hong Kong, kalabalıkve modern bir kent olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ileri teknolojiyi ve başlıca ileri teknoloji mesleklerini barındıran, ve oldukça hızlı büyüyen yapısı dikkat çekmektedir. 1960'larda iki milyon olan nüfusu günümüzde 7 milyona ulaşmıştır. Bu hızlı büyüme, barınma ihtiyacını karşılamak amacıyla inşaat sektöründe gelişmeyi dolayısıyla okul binaları ve kaynaklarında artışı ve bu nüfusun eğitimini üstlenecek öğretmen arayışını da beraberinde getirmiştir (Draper, 2012).

Nüfusun artması, çalışanların ihtiyaçlarını ve eğitimden beklentileri radikal bir şekilde değiştirmiştir (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Hong Kong eğitim tarihine bakıldığı zaman öğretmenler, bu işin uzmanları olarak kabul edilmiş, toplum tarafından büyük saygı görmüştür ve geleneksel Konfüçyüsçü bir eğitim anlayışını

benimsemiştir. Hong Kong eğitim tarihinde; öğrenme süreci pasif, rekabetçi, ezberci ve ayrıntılı çalışmaya dayanmıştır. Öğrenci profilini, genel olarak daha prestijli okullarda okuyan terbiyeli öğrenciler oluşturmuştur. Eğitim ise, elit kesime ait bir kavram olarak görülmüştür. Sistem içerisinde oluşan rekabetçi ortam, zamanla özel derslere talebin artmasına neden olmuş ve eğitim sisteminin gölgesi olarak hep varlığını sürdürmüştür. Öğrenciler, orta öğretim ve yüksek öğretime başta İngiltere, Amerika, Kanada ve Avustralya olmak üzere yabancı ülkelerde devam etmeye çalışmışlardır. Günümüzde ise, herkes rahatça eğitime ulaşabilmektedir.(Draper, 2012).

2000 yılında yayınlanan Eğitim Komisyonu raporu (yaşam için öğrenme, yaşayarak öğrenme), öğretim programları, değerlendirme, okul yapısı ve öğretmen gelişimi hakkında köklü değişiklikler sunmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin önemine ve kaliteli eğitim kavramlarına odaklanan bu rapor, hızla değişen global Dünyada Hong Kong'un uluslararası rekabette var olmasını sağlamayı ve en iyi şekilde gelişmesini amaçlamıştır. Yeni öğretim programı, bütünleşmiş, çok çeşitli ve daha süreç odaklı yeni bir öğrenme ortamı sunmuştur. Bu yeni programın öğretmenlere tanıtılması ve benimsetilmesi amacıyla "sürekli kişisel gelişim (Continuing professional development-CPD)" kavramı öğretmenlerin görevleri arasına eklenmiştir. CPD, öğretmenlerin pedagojik görüşlerini değiştirmesini öngören bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Fakat bir çok öğretmen, yeni programın gerekliliklerine uyum sağlamaları için pedagojik görüşlerini değiştirmeye zorlandıklarını ancak kalabalık sınıflarda öğretim yapmaya devam etmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir (Draper, 2012).

Eğitim Komisyonu (Education Commission) (2000), Hong Kong eğitim sisteminde eksik olan "düşün, keşfet, yarat" fırsatını ve sadece elit kesime ulaşılabilir olan eğitim fırsatlarını herkese ulaştırabilmeyi hedeflemiştir. Geçmişte kullanılan içerik öğretiminden ziyade, daha uzun vadede "insan" ve "ekonomik gelişim" için daha önemli olan öğrenmeyi öğrenme kavramına odaklanılmıştır (Education Commission, 2000).

Hong Kong Öğretmen yetiştirme sistemi, dört ayrı kaynaktan öğretmen yetiştirmektedir. Birinin, öğretmen olabilmesi için şu şartlardan biri gerekmektedir (Draper, 2012):

- Eğitim fakültesinden mezun olmak.
- Bir alandan ve eğitim bilimlerinden çift ana dal mezunu olmak.
- Bir alanda lisans eğitimi devam ederken son sınıfta öğretmenlik sertifika programına başlamak ve iki yıl süreyle devam etmek.
- Bir alandan mezun olduktan sonra bir senelik öğretmenlik sertifika programını bitirmek.

Öğretmenler, çalışırken iki sene süreli yarı zamanlı hizmetiçi eğitim almaya teşvik edilmektedir. Bazıları bu eğitimi başka bir zamana erteleme hakkını kullanırken, bazıları ise kendilerini daha yeterli hissedene kadar eğitimlerini bir veya iki sene uzatma hakkını kullanmaktadır. Bütün öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla sürekli eğitimlere teşvik edilmektedir (Draper, 2012).

Ontario, Kanada. 2003 yılında, Ontario eğitim sisteminde ciddi sorunlar yaşanmıştır. 1995 yılından 2003 yılına kadar hükümet; öğretmenleri tembel olmakla suçlamış, öğretmenlik sertifikası alma sürecini sadece çoktan seçmeli testlere dayandırmış, okulların bütçesini kısımış, öğretmenleri devamlı değiştirdiği yeni öğretim programlarına maruz bırakmış ve böylelikle öğretmenleri eğitim sistemi içerisinde yabancılaşmaya itmiştir. Öğrenci başarısı ilköğretimde hep sabit kalmış, lisede ise düşmüştür. Okullarda ahlaki değerler çok düşük kalmış ve öğretmenlerin hükümetle pazarlık tartışmaları sık sık gündeme gelmiştir. Meslekten istifa eden öğretmen sayısı artarken, devlet okulundaki öğrenciler özel okullara yönelmiştir (Levin, 2012).

2003'te toplumsal eğitimin tekrar yapılanmasını, öncelikli hedefi olarak benimseyen yeni bir hükümet göreve gelmiştir. 2007 yılına gelmeden, öğrenci başarısı artmaya başlamış, öğretmen istifaları azalmış ve özel okullaşma oranı düşmüştür. 2010 yılı itibariyle, yüksek yazın yeteneği ve matematiksel beceri oranı %55'ten %70'e çıkmış, temel yeterlilik altında kalan kesmin oranı ise %10'dan %5'e düşmüştür. Lise mezun oranı %61'den %81'e ulaşmıştır. Öğretmen motivasyonu artmış, mesleğinin ilk beş yılında mesleğini bırakanların oranı %10'un altında kalmıştır. Emekli olmak isteyenlerin yaş ortalaması artmış, öğretmenler daha fazla süreyle bu mesleği yapmak istediklerini belirtmişlerdir (Levin, 2012).

Bu denli önemli bir değişimin gerçekleşmesini sağlayan beş ana elementten söz edilmektedir (Levin, 2012):

1. Bir çok öğretmen, kendilerinin dışarda tutulduğu ve yapmaları için zorlandıkları değişimleri kabul etmeye direnç göstermektedirler. Bu nedenle bu yapılanmada, öğretmenler değişim hareketinin temel ögesi olarak görev yapmışlar, direnç göstermek yerine liderlik yapmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca sonu gelmeyen pilot uygulamalar yerine, etkin görev yapan başarılı okulların uygulamalarını daha geniş bir alana yayma eğilimine gidilmiştir.
2. Öğretmenlere yukarıdan gelme uygulamaları dayatmak yerine, öğretmenlerin gelişmiş uygulamaları kendi yorumlarını katarak kullanmaları istenmiştir. Öğretmenlerin uygulamaları denemeleri ve cidden yararlı buldukları takdirde kullanmaları istenmiştir.
3. Yeni yapılanmaya göre, daha zengin ve çeşitli bir programın yazın yeteneğine ve matematik becerisinin gelişmesine daha çok katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Böylelikle sadece öğrencilerin test puanlarının yükselmesi değil, aynı zamanda okuma becerilerinin gelişmesi ve motivasyonlarının artması hedeflenmiştir.
4. Her okuldan ve bölgeden; ortaokullarda, yazın yeteneği ve matematik becerisi için bir lider takım ve orta öğretimde, öğrenci başarısı için ise başka bir lider takım kurmaları istenmiştir. Her okul ve bölge, kendi hedeflerini ve stratejilerini belirlemiştir. Bankanlık, yaklaşımlar önermiş olmasına rağmen, her bölge kendisi için o yaklaşımı en iyi şekilde nasıl kullanacağına kendisi karar vermiştir. Öğrenci başarısını geliştirmede yararlı bulunan uygulamalar ve araştırma sonuçları ise bölgeler ve okullarla paylaşılmıştır.
5. Öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişiklikler yapılmamıştır. Yeni öğretmenlerin zaten yeteri kadar nitelikli yetiştiklerine inanılmıştır. Ayrıca, okulların yeni öğretmenleri değiştirme oranının yeni öğretmenlerin okulları değiştirme oranından daha yüksek olduğuna inanmışlardır. Öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını kısmen değiştireceğine inanılırken; uygulamasını değiştiren bir okulda göreve

başlayan bir öğretmenin uygulamaya tamamen uyum sağlamasında daha mümkün olacağı görülmüştür. Tabii ki de öğretmen eğitiminin daha iyi olabileceği savunulmaktadır; ancak kısıtlı kaynaklar öğretmen eğitiminden ziyade okullara yatırım yapmanın daha doğru bir seçim olduğunu göstermiştir.

Ontario'da 11 Eğitim Fakültesi (dört yıllık programlarla eşzamanlı yürütülen bir yıllık program) ve birkaç 2 yıllık master dereceli sertifika programı yer almaktadır. Her üniversite kendi programı üzerinde özerkliğe sahiptir. Öğretmen adayları, alan bilgisi ve okul tecrübesi gibi gerekliliklerin dışında üniversitenin şart koştuğu diğer gereklilikleri tamamlayarak mezun olmaktadır.

Geniş çaplı bir değişim sağlamak amacıyla sağlam bir altyapı kurulmuştur. Tabandan başlayan değişim, sonuç olarak en üst tabakada birleştirilmiş ve tek bir çatı altında toplanmıştır.

Avusturalya. Avusturalya'da 34 devlet üniversitesinde öğretmen eğitimi verilmekte ve öğrencilerin çoğunun eğitimi devlet tarafından desteklenmektedir. Öğretmenler 4 ayrı kaynaktan yetiştirilmektedir: Öğretmen olmak için şu şartlardan birine sahip olmak yeterlidir (Mayer, Pecheone ve Merino, 2012):

- 4 yıllık Eğitim Fakültesinde lisans derecesi almak,
- 4 yıllık, biri eğitim diğeri bir ana bilim dalında olmak üzere çift anadal programı derecesi mezunu olmak,
- Bir ana bilim dalından 3 yıllık lisans derecesi aldıktan sonra eğitim programlarında bir yıllık lisansüstü diplomasına sahip olmak,
- Bir ana bilim dalında lisans derecesi aldıktan sonra öğretim programlarında 2 yıllık master derecesine sahip olmak.

Öğretmen eğitimi programları genel olarak şu öğeleri içermektedir: mesleki çalışmalar, program çalışmaları ve mesleki deneyimler (uygulama). Öğretmen adayları 12-20 hafta süreyle okullarda denetim altında uygulama yapmaktadır (Mayer vd, 2012).

Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilme süreçleri, eyaletler ya da bölgelerde yer alan bölgesel giriş merkezleri tarafından yönetilmektedir. Bu merkezler adayların başvurularını kabul etmekte ve bu

başvuruları enstitülere iletmektedir. Enstitüler seçim kararlarını verdikten sonra, merkezler enstitüler tarafından başarılı bulunan adaylara öneri mektubu göndermektedir. Her eyalette ya da bölgede giriş puanları hesaplanırken uygulanan prosedürler farklılık göstermektedir. Bu puanlar, okulların değerlendirme süreçlerinin ve eyalet genelinde yapılan testlerden alınan puanların kombinasyonu ile belirlenmektedir. Eyalet/Bölge Öğretmen Kayıt Kurulları, öğretmen atamaları ve nitelikleri için gerekli olan koşulları belirlemektedir. Öğretmenlerin, iş başvurusu yapmadan önce bu kurullara kayıt yaptırmaları gerekmektedir. Ülke çapında yedi tane öğretmen kayıt kurulu bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, üniversitelerdeki öğretmen eğitimcileri tarafından geliştirilmekte, ilgili eyalet/bölgedeki kayıt kurulu tarafından onaylanmaktadır. Kayıt yetkilileri, öğretmen yetiştirme programlarının mesleki standartlara uygun olup olmadığını değerlendirip, nitelikli mesleki bilgi ve uygulamayı sergileyebilecek öğretmenler yetiştirebilecek nitelikte olup olmadığını bakıp komite kararı ile kabul etmektedir. 12-18 aylık bir uygulama sürecinde, öğretmenler gözlemlenerek, tam kayıt için uygun olan niteliklere sahip olup olmadıklarına bakılmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmen adaylarına okul tabanlı rehberlik yapılmakta, uygulama olanağı ve diğer mesleki öğrenme fırsatları sunulmaktadır (Mayer vd, 2012).

2002-2012 yılları arasında nitelikli öğrencileri öğretmenlik eğitime yönlendirmek, öğretmen niteliğini geliştirmek, milli standartları ve öğretmen kaydını iyileştirmek, nitelikli öğretmenleri ve okul liderlerini ödüllendirerek öğretmenliği cazip hale getirmek adına reformlar yapılmıştır. 2010 yılında "Avustralya için öğret" adında bir program geliştirilerek ülkedeki yetenekli öğrenciler 2 yıllık bir lisansüstü diplomayla Avustralya'daki herhangi bir ortaöğretim kurumunda öğretmenlik yapma hakkı kazanmıştır (Mayer vd, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri. Amerika'da öğretmen eğitimi üzerine son otuz yılda ciddi tartışmalar yapılmıştır. 1960'larda yapılan araştırmalar, öğretmen bilgi ve tecrübelerinin, öğretmen etkilliğine (öğretmenin genel akademik ve sözlü yeteneği, alan bilgisi, öğretme ve öğrenme üzerine bilgisi, öğretme tecrübeleri ve öğretmenlik sertifikası alabilmesi için sahip olması gereken nitelikler) katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen özellikleri üzerine yapılan bu araştırmalar öğretmen niteliklerini değişime uğratmıştır. 1980'lerin ortasından itibaren eyaletler, öğretmen

niteliklerini iyileştirmek adına öğretmen eğitimi lisans şartlarını güçlendirici çalışmalar yapmıştır (Darling-Hammond, 2012).

Halkın dikkatinin öğretmen niteliği konusuna kaymasıyla birlikte Amerika'da bütün öğrencilerin nitelikli öğretmenlere ulaşamadığı fikrine varılmıştır. Bu nedenle, 2002 yılında bütün öğrencilerin "yüksek nitelikte", öğretmenlik sertifikasına ve yeterli alan bilgisine sahip öğretmenlere ulaşımının sağlanması için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Darling-Hammond, 2012).

Öğretmen eğitimi eyaletten eyalete, okuldan okula, programdan programa ve öğretmenlerin eğitim aldıkları profesörlere göre değişiklik göstermektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda genel olarak alan bilgisi, öğretim metotları ve pedagoji, çocuk ya da ergen gelişimi ve öğrenmesi ve eğitimin temelleri (eğitim tarihi, felsefesi ve sosyolojisi) konusunda eğitim verilmektedir. Bazı eyaletlerde öğretim programı ve değerlendirme dersleri de programda yer almaktadır. Okul deneyimi 8-30 hafta arasında değişiklik göstermektedir (Darling-Hammond, 2012).

Bir çok eyalette öğretmen adaylarının, öğretmen olarak kabul edilebilmeleri için, temel becerilerini, genel akademik becerilerini ya da genel kültürlerini ölçen testlerden geçmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretecekleri alanda girecekleri alan bilgisi testini geçmeleri, eğitim bilimleri alanında belirlenen dersleri almaları ve öğretmenlik bilgi ve becerilerini ölçen testten de başarılı olmaları gerekmektedir (Darling-Hammond, 2012).

Öğretmen eğitimi üç kanaldan gerçekleşmektedir: (1) lisans dereceli öğretmen eğitimi, (2) lisansüstü öğretmen eğitimi, (3) sertifika programları. 1950'lerde bir çok eyalette öğretmen ihtiyacı 4 yıllık lisans programları aracılığıyla sağlanmıştır. Ancak, bu programlar alan bilgisi açısından eksik bulunmaya başlanınca, öğretmen adayları temel olarak bir alanda eğitim görürken, yan dal olarak eğitim bilimlerinde eğitim görmeye başlamıştır. Bu programa ek olarak, 4. sınıf programının sonuna 8-10 haftalık okul deneyimi eklenmiştir. Öğretmen eğitimine farklı bir kaynak olarak üniversiteler bir çok "alternatif" sertifika programı yürütmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının, 4 yıllık lisans eğitimlerinin üzerine artı bir yıllık öğretmen eğitimi alarak ya da lisanstan mezun olduktan sonra eğitim alanında 2 yıllık lisansüstü derecesi alarak öğretmen olmaları mümkün kılınmaktadır (Darling-Hammond, 2012).

Öğretmenlere sağlanan koşullar ve verilen maaşlaraletten eyalate farklılıklar göstermektedir. Zengin ve daha fakir bölgelerde çalışan öğretmenlerin maaşları ve çalışma koşulları arasında ciddi farklar vardır. Ayrıca lisans eğitimi alarak öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin %80'i mesleğin ilk beş yılından sonra işten ayrılma eğilimi göstermektedir. Bu oran, bir sertifika almadan göreve başlayan öğretmenlerde mesleğe tam manasıyla hazırlanan öğretmenlere kıyasla üç kat daha fazladır. 5 yıllık üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının da, mesleklerinde kendilerine güvenmeleri ve denetleyiciler tarafından nitelikli bulunmalarına rağmen, mesleklerinin ilk beş yılında istifa ettikleri gözlemlenmiştir (Darling-Hammond, 2012). Ayrıca Amerika'da tecrübeli ve nitelikli öğretmenlerin öğrenci niteliğinin yüksek olduğu okullara geçtiği, ülkenin öğretmen dağılımında bir dengesizlik yaşandığı da belirtilmiştir (Allience for Excellent Education, 2005; Feng ve Sass, 2011; Ingersoll, 2012).

Öğretmen yetiştirme programlarının genel özellikleri yapılan araştırmalarda şu şekilde sıralanmıştır (Darling-Hammond, 2012):

- Nitelikli bir öğretimin nasıl olması gerektiği hakkında ortak ve net bir görüşe sahip olması,
- Mesleki uygulama ve performansın iyi tanımlanması ve standartlar oluşturulması,
- Güçlü bir çekirdek programa sahip olması,
- Genişletilmiş klinik deneyimler-denetim altında en az 30 hafta uygulama yapılması ve gerçek sınıf ortamında öğretim yapma fırsatlarının verilmesi,
- Vaka yöntemi, öğretmen araştırması, performans değerlendirmesi ve portfolyo değerlendirmesinin kapsamlı kullanımı,
- Öğrencilerin yerleşmiş algılarını, öğrenmeye ilişkin görüşleriyle yüzleşmelerini sağlayacak stratejilerin belirlenmesi,
- Öğretmen eğitimi veren fakülte ve okullar arasındaki ortak görüşlerin paylaşılması.

1987 yılında öğretim için standartlar belirlemek amacıyla ulusal bir kurul (NBPT-National Board for Professional Teaching) kurulmuştur. Kurulun misyonu,

nitelikli öğretmenlerin neleri bilmesi, neleri yapabilmesi ve neleri geliştirmesi konusunda bir takım standartlar geliştirmek ve bu standartları öğretmenlerin gönüllü olarak öğrenci öğrenmelerini geliştirmesi amacıyla kullanmak olarak belirlenmiştir (Baratz-Snowden, 1990). Öğretmen adaylarından sadece aldıkları derslerde başarılı olmalarından daha çok öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri istenmektedir. Öğretmen adaylarının ulusal kurul sertifikası alabilmeleri için iki kısımdan oluşan değerlendirmeden geçmesi gerekmektedir. Değerlendirme, öğretmen adaylarının örnek çalışmaları, okul deneyimini gösteren videoları ve geniş çaplı yazılı analiz ve düşüncelerini içeren portfolyodan oluşmaktadır. Ulusal kurul, Amerika genelinde büyük bir etki yaratmış ve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik lisansı almaları için gerekli olan ulusal standartları büyük ölçüde etkilemiştir (Darling-Hammond, 2012).

Öğretmen yetiştirme Türk toplumu için de her zaman önemli bir konu olarak gündemde kalmış ancak bir türlü fikir birliğine varılamamıştır. Öğretmen niteliğini artırmak adına yapılan çalışmalar tarihte hala adından söz ettirirken; günü kurtarmak adına alınan kararlar ise eğitim sistemine ağır zararlar vermiş ve vermeye devam etmektedir. 1982 yılına kadar, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi konusu tartışılırken; 1982 yılı sonrasında Eğitim Fakültelerinin üniversite içerisindeki konumu, uyguladığı programlar ve yetiştirdiği öğretmenlerin niteliği eleştirilen yeni tartışma konuları haline gelmiştir. Günümüze gelindiğinde halen belirli bir öğretmen yetiştirme standardı yakalamış sayılmayız. Binlerce öğretmen adayının atanmayı beklediği, hızlandırılmış formasyon programlarıyla bu adaylara yenilerinin eklendiği, niteliğine bakılmadan Eğitim Fakültelerine öğrenci alınması, öğretmen yetiştirmenin uygulama kısmına hala gereken özenin gösterilmemesi gibi konular öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsünün düşmesine neden olmuştur (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştirme konusunda ilerleme kaydedilmek isteniyorsa öncelikle geçmişte yaşanan aksaklıkların tarihsel bir perspektifte incelenmesi ve bu aksaklıkların tekrarlanmaması adına önlemler alınması gerekmektedir. Ancak bu aksaklıkların giderilmesi ile ilerleme kaydedilebilir. Geçmişte yaşanan aksaklıkları belirlemek ise sadece bilimsel araştırmalarla mümkündür. Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitim hakkında görüşmelerin yapıldığı, önerilerde bulunulduğu ve önemli kararların alındığı Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme konusu sık sık

gündeme gelmiş ve hala gelmektedir. Eğitim camiasından önemli kişilerin katılımıyla gerçekleşen bu şuralar sorunların ortaya konması ve bu sorunlar hakkında nitelikli çözümlerin üretilmesi bakımından önemli bir danışma kurulu niteliği taşımaktadır. Milli Eğitim Şuraları, eğitim camiasındaki en temel kurullarından biri olup, MEB'in en yüksek danışma kurulu olarak görülmektedir. Şuraların amacı Türk Eğitim Sistemini geliştirmek ve eğitimde niteliği artırmak adına eğitimle ilgili incelemeler yapmak ve öneri niteliğinde kararlar vermektir. Bu sebeple, bir danışma ve planlama kurulu olarak anılmaktadır. Şura bünyesinde görev alan komisyonlar rapor ve öneriler hazırlar ve bir takım kararlar alırlar. Bu rapor, önerge ve kararlar genel kurul kararıyla onaylanır ya da değiştirilir. Şuralarda onaylanan kararlar MEB'e öneri niteliğinde gönderilir. MEB, bu kararları ister uygular veya dönemin hükümetine tavsiye olarak iletir. Bu sebeple, Şuralarda alınan kararlar MEB'in çabaları ve dönemin hükümetinin bakış açısına göre uygulamaya konur (Kapluhan, 2014). Milli Eğitim Şuraları, 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanun ile yasal bir konuma getirilmiş ve şuraların her üç sene bir toplanmasına karar verilmiştir. 1995 yılında çıkarılan yönetmelik ile şuraların dört yılda bir toplanması uygun görülmüştür. Heyet-i İlmiye (1923, 1924, 1925) adıyla daha önce Milli Eğitim Şuraları yapılmasına rağmen ilk hukuki statüdeki Milli Eğitim Şurası 1939 yılında gerçekleşmiştir. 2014 yılında yapılan hâlihazırdaki son Milli Eğitim Şurası olmak üzere toplam on dokuz milli eğitim şurası yapılmıştır. Bakanın daveti üzerine Milli Eğitim Şurasının dört yılda bir toplanması gerekli görülmektedir. Ancak, Şuranın Bakan Şurayı olağanüstü olarak toplama yetkisine sahiptir. Bakan, Milli Eğitim Şurasının gündemini ve tarihini doğrudan kendisi belirler veya Kurul tarafından tespit edilerek Bakan'a sunulur. Şura gündemi belirlenirken "merkez ve taşra birimleri" ile "diğer kurum ve kuruluşlara" da başvurulabilir (Güven ve Kılıç, 2016). Milli Eğitim Bakanı, şuraların "tabii üyesi ve başkanıdır". Şuralarda tabii üyeler ve davetli üyeler görev alır. Tabii üyeler şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Türkiye Büyük Millet Meclisi Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyeleri, (2) Bakanlıktan; Bakan Yardımcısı, Müsteşar ve Bakanlık merkez teşkilatı birim amirleri. Davetli üyeleri ise şu kişiler oluşturmaktadır: (1) Bakanlık, bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ile yurt içi ve yurt dışından meslek odaları, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, basın ve yayın kuruluşları, öğrenci ve veli temsilcileri ile eğitim alanında Şura konusuyla ilgili çalışmalarını tanınmış uzmanlar (Resmi gazete, 2014).

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili araştırmalar incelendiğinde Türk eğitim sistemi ve tarihi açısından büyük önem taşıyan Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme konusunda yeterli araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada Cumhuriyetin ilanından bu yana öğretmen yetiştirme ele alındığı on beş milli eğitim şurası, “öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü”, “öğretmen yeterlikleri”, “öğretmen yetiştirme süreçleri”, “öğretmen alım süreçleri” ve “öğretmen yetiştirmeye ilişkin öneriler” temaları altında birincil dokümanlar ve gerektiğinde diğer dokümanlar doküman analizine tabii tutularak tarihsel bir süreç içerisinde ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmayla elde edilen bulguların da “öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsü” ve “öğretmen niteliğini” artırmak için yapılacak çalışmalara katkı sağlaması; öğretmen adaylarının seçim süreçlerinden hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemlerine kadar öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yardımcı olması, öğretmen alım süreçlerinde dikkat edilmesi gereken noktalara ışık tutması ve toplumun çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkması için öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi beklenmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada, geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'ın (2006) belirttiği gibi araştırılması amaçlanan olay, birey ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Şuraları incelenirken betimsel tarama yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin incelenmesinde kullanılan bir teknik olup araştırma problemi hakkında elde edilen ilgili dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini mümkün kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırma problemi ve alt problemlerine cevap bulmak amacıyla bugüne kadar öğretmen yetiştirmenin ele alındığı on beş milli eğitim şurası; “öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü”, “öğretmen yeterlikleri”, “öğretmen yetiştirme süreçleri”, “öğretmen alım süreçleri” ve “öğretmen yetiştirmeye ilişkin öneriler” açısından analiz edilip, betimlenmiştir.

Analize Tabi Tutulan Dokümanlar

Çalışmanın evrenini, Birinci Milli Eğitim Şurasından hâlihazırda sonuncu olan 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirmenin ele alındığı on beş milli eğitim şurası oluşturmuştur. Öğretmen yetiştirmenin ele alındığı on beş milli eğitim şurası şunlardır:

- Birinci Milli Eğitim Şurası (1939)
- Üçüncü Milli Eğitim Şurası (1946)
- Dördüncü Milli Eğitim Şurası (1949)
- Beşinci Milli Eğitim Şurası (1953)
- Yedinci Milli Eğitim Şurası (1962)
- Sekizinci Milli Eğitim Şurası (1970)
- Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası (1974)
- Onuncu Milli Eğitim Şurası (1981)

- On Birinci Milli Eğitim Şurası (1982)
- On İkinci Milli Eğitim Şurası (1988)
- On Dördüncü Milli Eğitim Şurası (1993)
- On Beşinci Milli Eğitim Şurası (1996)
- On Yedinci Milli Eğitim Şurası (2006)
- On Sekizinci Milli Eğitim Şurası (2010)
- On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası (2014)

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin işlenmesi, analizi ve sunuluşu ortaya konmuştur. Araştırmadaki veriler nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise nitel analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz elde edilen ham verilerin okuyucunun anlayabileceği bir şekle getirilmesidir. Toplanan veriler araştırma öncesinde belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Çözümleme sürecinde incelenen verileri dikkat çekici bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirmeyi ele alan on beş milli eğitim şurasına orijinalliği kontrol edilerek ulaşılmış; “öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü”, “öğretmen yeterlikleri”, “öğretmen yetiştirme süreçleri”, “öğretmen alım süreçleri” ve “öğretmen yetiştirmeye ilişkin önerilerle” ilgili görüşler ve kararları içeren konuşmalar ve tutanaklar analiz edilerek ortaya konmuştur. Bu temaların on dokuz milli eğitim şurasından on beşinde görüşüldüğü gözlemlenmiştir. İkinci, Altıncı, On Üçüncü ve On Altıncı Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme konusu üzerinde hiç durulmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusunun ele alındığı on beş milli eğitim şurası analiz edilmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunun ele alındığı on beş milli eğitim şurasından elde edilen veriler MaxQda 12 programına aktarılmıştır. Veriler, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak MaxQda 12 programı ile analiz edilmiştir. MaxQda 12 programına Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesinin lisanslı yazılım sunucusu

üzerinden ulaşılmış ve bu program üzerindeki çalışmalar Hacettepe Üniversitesi internet ağı üzerinden gerçekleştirilmiştir. MaxQda 12 programı içeriğinde yer alan eğitim videoları aracılığıyla MaxQda 12 kullanımı konusunda bilgi edinilmiştir. Milli Eğitim Şuralarından elde edilen veriler MaxQda 12 programına girilmiş ve verilerin analizi sonucunda alt problemleri oluşturan temalar belirlenmiştir. Daha sonra; veriler ışığında temalar alt kategorilere, alt kategoriler kodlara, kodlar ise alt kodlara ayrılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan temaların, alt kategorilerin, kodların ve alt kodların adlandırılmasında bir sorun olup olmadığı konusunda iki uzmana başvurulmuş ve bu iki uzmanla beraber çalışılmıştır. İlk önce alt problemleri oluşturan temaların adlandırılmasında, daha sonra bu temaların altında yer alan alt kategorilerin adlandırılmasında bir kavram kargaşası olup olmadığına bakılmış ve gerekli düzeltmeler beyin fırtınasıyla yapılmıştır. Son olarak alt kategorilerin altında yer alan (eğer mevcutsa) kodların ve kodların altında yer alan alt kodların adlandırılması konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Adlandırma işlemi sonrasında iki ayrı uzmana daha başvurulmuş ve görüş alınmıştır. Uzmanların görüşü birbiriyle birebir örtüşmüştür. Belirlenen nihai temalar, alt kategoriler, kodlar ve alt kodlar aşağıdadır:

1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İTİBARI VE STATÜSÜ (Tema)

a. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları (Alt Kategori)

- i. Tayin-terfi-atama-nakil (Kodlar)
- ii. Mesleki ilerleme olanakları
- iii. Maddi ve manevi teşvik
- iv. Kanun-yönetmelikler
- v. Ders yükü
- vi. Sendika hakkı
- vii. Diğer

b. Öğretmenlerin Yaşam Koşulları (Alt Kategori)

- i. Barınma ihtiyacı (lojman, kira, yakacak yardımı, vb.) (Kodlar)
- ii. Maddi koşullar (maaş, yolluk-yevmiye, vb.)
- iii. Öğretmen çocuklarına yönelik sağlanan olanaklar
- iv. Sağlık hizmeti
- v. Ulaşım
- vi. Konaklama ve tatil olanakları
- vii. Diğer

2. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ (Tema)

a. Uzmanlara Göre Öğretmen Nitelikleri (Alt Kategoriler)

b. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Göre Öğretmen Nitelikleri

3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ (Tema)

a. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme (Alt Kategoriler)

b. Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme

- i. Öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri (Kodlar)
- ii. Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri
- iii. Öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri
- iv. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri
- v. Öğretmen yetiştirme programları özellikleri
 1. Genel kültür bilgisi (Alt Kodlar)
 2. Konu alanı bilgisi

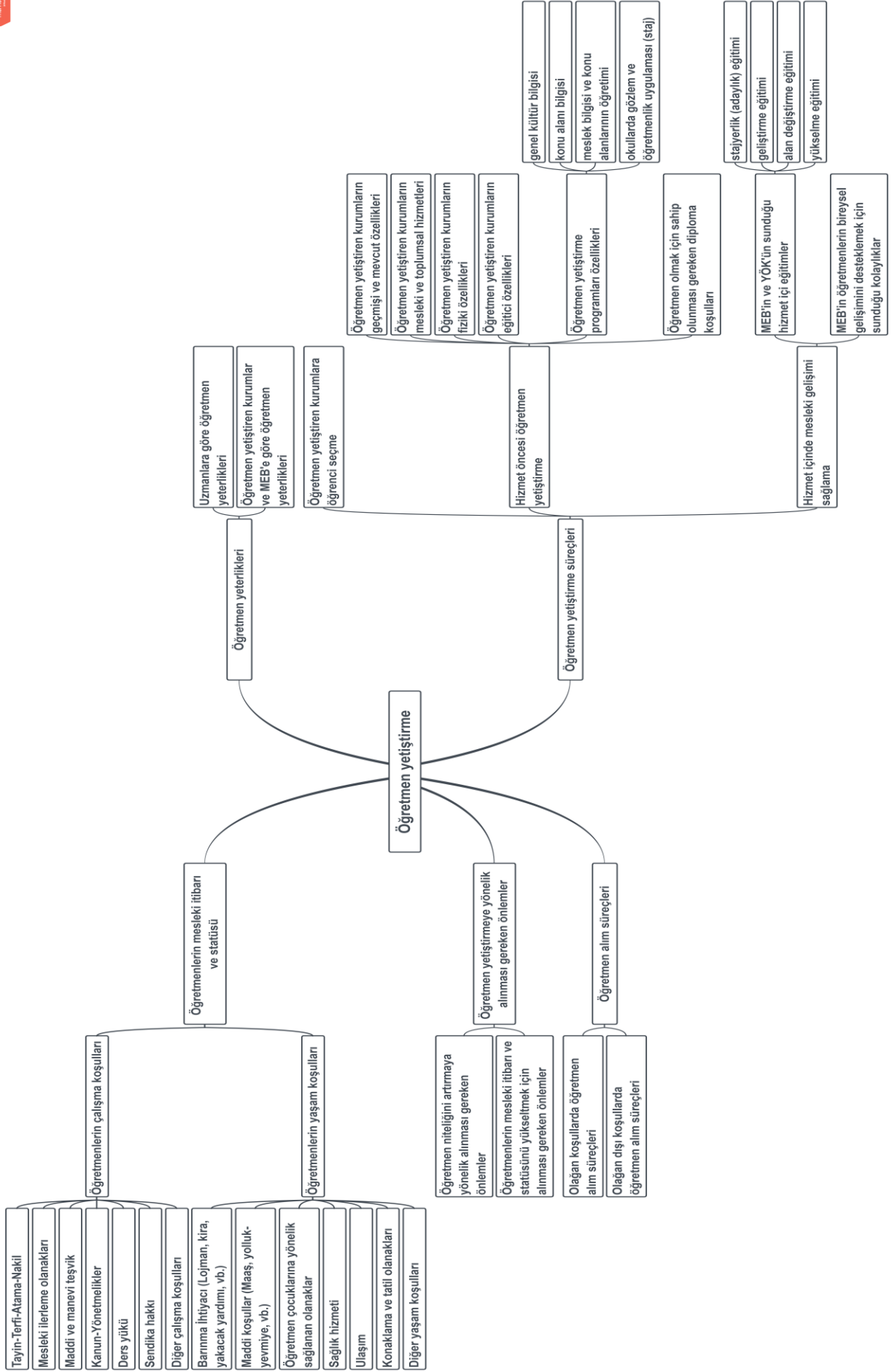
3. *Meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi*
 4. *Okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (Staj)*
 - vi. Öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları **(kod)**
 - c. Hizmet içi Eğitimde Mesleki Gelişimi Sağlama **(Alt Kategori)**
 - i. MEB'in ve YÖK'ün sunduğu hizmet içi eğitimler **(Kod)**
 1. *Stajyerlik (adaylık) eğitimi (Alt Kodlar)*
 2. *Geliştirme eğitimi*
 3. *Alan Değiştirme eğitimi*
 4. *Yükselme eğitimi*
 - ii. MEB'in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar **(Kod)**
4. ÖĞRETMEN ALIM SÜREÇLERİ **(Tema)**
- a. Olağan Koşullarda Öğretmen Alım Süreçleri **(Alt Kategoriler)**
 - b. Olağanüstü Koşullarda Öğretmen Alım Süreçleri

5. ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE YÖNELİK ALINMASI GEREKEN ÖNLEMLER **(Tema)**

- a. Öğretmen Niteliğini Artırmaya Yönelik Alınması Gereken Önlemler **(Alt Kategoriler)**
- b. Öğretmenlerin Mesleki İtibarı ve Statüsünü Artırmaya Yönelik Alınması Gereken Önlemler

Elde edilen temalar, alt kategoriler, kodlar ve alt kodların Milli Eğitim şuralarında kodlanma frekansları ve yüzdeleri tablolştırılmıştır. Tablolar aracılığıyla sunulan bulgular ilgili alanyazın ve milli eğitim şuralarındaki örnek konuşmalarla desteklenerek yorumlanmış, sonuca ulaşılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Belirlenen nihai temalar, alt kategoriler, kodlar ve alt kodlar aşağıdaki şekilde semalaştırılmıştır:



Şekil 1. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin belirlenen tema, alt kategori, kod ve alt kodların adlandırılmasına ait şema

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen yetiştirmeyle ilgili olan on beş milli eğitim şurasından elde edilen veriler; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ortaya çıkan “öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü”, “öğretmen yeterlikleri”, “öğretmen yetiştirme süreçleri”, “öğretmen alım süreçleri” ve “öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler” temaları altında betimlenmiştir. Aşağıda alt problem sırasıyla bulgular sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu ve Tartışma

“Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsüne ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?” alt problemini cevaplamak için şura dokümanları MaxQda 12 analiz programıyla analiz edilmiş ve öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü temasına ilişkin temanın alt kategorileri “*öğretmenlerin çalışma koşulları*” ve “*öğretmenlerin yaşam koşulları*” olarak betimlenmiştir.

Öğretmenlerin çalışma koşulları. “Öğretmenlerin çalışma koşulları” alt kategorisine ilişkin kodlar ise şunlardır: “*tayin-terfi-atama-nakil*”, “*mesleki ilerleme olanakları*”, “*maddi ve manevi teşvik*”, “*kanun ve yönetmelikler*”, “*ders yükü*”, “*sendika hakkı*” ve “*diğer çalışma koşulları*”. Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “çalışma koşullarına” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “çalışma koşulları” alt kategorisinin kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	
	Tayin-terfi-atama-nakil	Mesleki ilerleme olanakları	Maddi ve manevi teşvik	Kanun-yönetmelikler	Ders yükü	Sendika hakkı	Diğer	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ	2 12	2 4	1 1		3 4		2 2	10 21
3. MEŞ	3 5	2 4	6 14	10 14	2 3	1 3	5 11	29 43
4. MEŞ	2 7	2 2						4 9
5. MEŞ	1 9	1 9	2 11				2 4	6 24
7. MEŞ	19 10	1 1	12 6	12 8	3 2		3 9	50 31
8. MEŞ								
9. MEŞ	3 8	4 11	3 9	1 1	1 1	1 1	2 8	15 30
10. MEŞ	2 2		1 2					3 2
11. MEŞ	7 3	2 1	5 2		2 1	1 1	1 1	18 7
12. MEŞ	2 2	3 3	4 5	1 1		1 2	1 5	12 15
14. MEŞ								
15. MEŞ	2 15			1 1		1 4		4 20
17. MEŞ								
18. MEŞ	1 2	2 11	5 22					8 24
19. MEŞ	1 2	1 2	2 4	1 2	1 2			6 10
TOPLAM (tüm şuralar)	45 6	20 3	41 5	26 3	12 1	5 1	16 4	165 19

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüşüldüğü 15 milli eğitim şurasının on ikisinde “çalışma koşulları”, toplamda 165 kez ele alınmıştır. Çalışma koşullarından %43 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %31 oranla 7. Milli Eğitim Şurası (1962) ve %30 oranla 9. Milli Eğitim Şurası (1974) izlemiştir. Çalışma koşullarına ilişkin konuşmalar, “Tayin-Terfi-Atama-Nakil”, “Mesleki ilerleme olanakları”, “Maddi ve manevi teşvik”, “Kanun-yönetmelikler”, “Ders yükü”, “Sendika hakkı” ve “Diğer çalışma koşulları” kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kodlara ilişkin Tablodaki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Tayin-Terfi-Atama-Nakil. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Tayin-Terfi-Atama-Nakil” koduna, on iki milli eğitim şurasında toplamda 45 kere yer verildiği görülmektedir. “Tayin-Terfi-Atama-Nakil” konusundan %15 oranla en fazla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996), daha sonra %10 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %9 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin tayin-terfi-atama-nakilleri konusunda özlük haklarının iyileştirilmesine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “tayin, terfi, atama ve nakil” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): 4644 sayılı kanun gereğince, özel okulda çalıştıktan sonra devlet okullarına geçiş yapan öğretmenlerin özel okullardaki hizmet süresinin devletteki hizmet süresine eklenmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991b; s.111). Ortaokullar ve meslek okullarında çalışmaya başlamadan önce ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ilkokulda çalıştıkları sürenin kıdemlerine ve maaşlarına yansıtılması gerekli görülmüştür (MEB, 1991b; s. 112).
- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), öğretmen terfilerinin diğer devlet memurlarından farklı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Her ne kadar kıdemle beraber terfi almak konusu haklı görünse de, öğretmenin kendini geliştirirken hem öğrencilerine hem de çevresine yarar sağlaması, eserler yazması ve yapılan çeşitli sınavlardan başarılı olmasının

- da terfi için bir gerekçe olması gerektiğinin altını çizmiştir (MEB, 1991b; s.185).
- (7. MEŞ, 1962): Ülke şartları göz önüne alınarak öğretmenlerin büyük şehirlere tayin işinin adil bir şekilde yapılması istenmiştir (MEB, 1991e; s. 222-223, s. 241-242).
 - (7. MEŞ, 1962): Mecbur kalınmadıkça, öğretmenlerin istekleri dışında tayin edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1991e; s. 242).
 - (7. MEŞ, 1962): Kadrosuzluk bahanesiyle öğretmenlerin terfilerinin geciktirilmesi sorununun giderilmesinin önemine değinilmiştir (MEB, 1991e; s.222).
 - (7. MEŞ, 1962): Mesleğe başladıktan sonra yabancı dil öğrenerek yabancı dil sınavında başarılı bulunan öğretmenlere bir derece kıdem verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 223-225, s. 243-245).
 - (7. MEŞ, 1962): Beş yıl süreyle mahrumiyet bölgesinde görev yapan öğretmenlere istedikleri yere tayin olma hakkının verilmesi gündeme gelmiştir (MEB, 1991e; s. 223-225, s. 243-245).
 - (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin, mecburi hizmeti ve stajyerlik durumu olsa dahi, eşleri yanına tayin edilmesi maddesinin eklenmesine karar verilmiştir (MEB, 1991e; s. 354).
 - (9. MEŞ, 1974): Milli Eğitim Temel Kanununun 46. Maddesinde öğretmenlerin memleketin çeşitli bölgelerinde görev yapması gerektiği ifade edilmiştir. Yönetmeliklerde belirlenen şartlar dâhilinde öğretmenlerin hizmet bölgeleri arasında yer değiştirebileceği belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 139).
 - (11. MEŞ, 1982): Tayin, nakil ve rotasyonların belirli ölçütlere dayandırılması, ihtiyaçlara yönelik düzenlenmesi, objektif şekilde yapılması, ceza ve tehdit aracı olarak kullanılmaması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 150-152).
 - (11. MEŞ, 1982): “Kadro tıkanıklığı” dolayısıyla terfisi yapılmayan öğretmenlerin mağduriyetinin giderilmesi gerektiği belirtilmiştir.(MEB, 1991i; s. 152-154).

- (12. MEŞ, 1988): Öğretmenlerin tereddüt ve endişe yaşamadan tayin ve nakillerinin yapılması ve bu konuyla ilgili mevzuatın günün ihtiyaç ve şartlarına göre düzenlenmesi önerilmiştir (MEB, 1991h; s. 293-294)
- (12. MEŞ, 1988): Aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlere maaş (burs niteliğinde) ödenmesi, geçirdikleri bu sürenin terfi ve emekliliklerine sayılması teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 295).
- (15. MEŞ,1996): Öğretmen tayin, nakil ve atamalarının siyasetten uzaklaştırılması ve belirli bir düzen ve sistem içinde yapılması konusu gündeme getirilmiştir (MEB, 1996; s. 109).
- (18. MEŞ, 2010): Bölgeler, köy ve şehir arasındaki dengesiz öğretmen dağılımını ortadan kaldırmak amacıyla çalışmaların yapılması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2010).

7. MEŞ (1962)'te gündeme alınan "Öğretmenlerin büyük şehirlere adil dağılımının yapılması" konusundan, 18. MEŞ (2010)'te halen "dengesiz öğretmen dağılımı" olarak şikâyet edilmesi bu konunun seneler içerisinde çözüme kavuşturulamadığını göstermektedir. Ayrıca, 7. MEŞ (1962)'te "öğretmenlerin istekleri dışında tayin edilmesi" sorunu 1980'li yıllarda da devam etmiştir. 11. MEŞ (1982)'te bu sorunun çözülmesi için "tayinlerin belirli ölçütlerle yapılması" teklif edilmiş ve "tayinlerin ceza ve tehdit aracı olarak kullanılması" uygulamasının kaldırılması istenmiştir. 15. MEŞ (1996)'te "tayin-nakil-atama" işinin siyasetten uzaklaştırılıp belirli bir düzen ve sistem içerisinde yapılmak istenmesi "tayin-nakil-atamaların" halen belirli bir standarta oturtulamadığını göstermektedir. EARGED'in 1995 yılında yaptığı "Öğretim Yüğü Analizi" adlı çalışmasında, 1949 yılından itibaren öğretmenlerin yurdun çeşitli yerlerine dengeli bir şekilde istihdam edilmesi için çeşitli yönetmeliklerin çıkarıldığı belirtilmiş; ancak bu konuda yeterli düzeyde başarılı olunamadığı görülmüştür (Çiçek, 1995). EARGED'in bu çalışması şuralarda yinelenen dengesiz öğretmen dağılımı sorununu destekleyen bir belge niteliği taşımaktadır. Aynı belgede, bu dengesizliğin ortadan kaldırılması için (1) "Öğretmenlerin okutmakla yükümlü oldukları ders saatleri," (2) "Öğretmenlerin okutmaları gereken esas ve yardımcı dersler," (3) "Okullardaki sınıf sayıları ve sınıflardaki öğrenci mevcutları" gibi faktörlerin belirlenmesi ve buna göre öğretmenlerin istihdam edilmesi önerilmiştir.

2010'lu yıllarda "öğretmen yetersizliğinden" bahsedilirken, belirli branşlarda ise öğretmen fazlalığı olduğu ortaya konmuştur. Özellikle bölge bazında bir değerlendirme yapıldığında öğretmen dağılımında hala bir dengesizlik sorunu olduğu saptanmıştır (Uygun, 2013). Özoğlu (2010) Türkiye'de genel olarak doğudan batıya, kırdan kente doğru bir öğretmen hareketinin yaşandığını ve bundan dolayı da "sürekli bir öğretmen değişikliği ve açığı" yaşandığını dile getirmiştir. Ancak aynı durumun Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerde de yaşandığı, tecrübeli ve nitelikli öğretmenlerin öğrenci niteliğinin yüksek olduğu okullara geçtiği belirtilmiştir (Allience for Excellent Education, 2005; Feng ve Sass, 2011; Ingersoll, 2012).

3. MEŞ (1946)'te öğretmen başarılarının terfileri için bir gerekçe sayılması, geçmişte özel okulda ya da daha alt kademelerde çalışmış öğretmenlerin çalışma sürelerinin hizmet süresine, kıdem ve maaşlarına eklenmesi; 7. MEŞ (1962)'te yabancı dil öğrenen öğretmenlere bir kıdem derecesi verilmesi; 12. MEŞ (1988)'te stajyer öğretmenlerin staj dönemlerinin terfi ve emekliliklerine sayılması teklifleri tartışmaya sunulmuştur. Ayrıca, şuralardan konuşma örnekleri incelendiğinde 7. MEŞ (1962)'teki öğretmen terfilerinin geciktirilmesi probleminin 12. MEŞ (1988)'te kadro tıkanıklığı bahanesiyle halen devam ettiği gözlenmiştir.

Aile bütünlüğü için büyük önem taşıyan eş durumu tayinlerinin her ne olursa olsun (mecburi hizmet ya da stajyerlik) yapılması gerektiği 7. MEŞ (1962)'te gündeme taşınmıştır. Aile bütünlüğü konusu hassas bir konu da olsa da, Dilaver (1992) "mazeret gruplarına dayalı nakillerin" dengeli öğretmen dağılımını olumsuz etkilediğini savunmuştur. Özellikle ders yılı içerisinde yapılan nakillerin eğitim-öğretimin sürekliliğini böldüğünü ve dolayısıyla bu süreci olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir.

İlgili alanyazın, kıdemdeki artışın çalışanların iş doyum düzeyini artırdığını göstermektedir (Öztürk ve Pelit, 2008). Bu nedenle, şuralarda sık sık teklif konusu olan öğretmenlerin kıdem artışının öğretmenlerin iş doyumunu artırması ve dolayısıyla da öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne katkı sağlaması beklenmiştir. Ayrıca, adil ve zamanında yapılan terfilerin de çalışanların çalışma isteklerini artıracacağı belirtilmiştir (Başaran, 2004). Yukarıdaki nedenlerle, şuralarda da şikâyet edilen, öğretmenlerin terfilerinin geciktirilmesi durumunun öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsüne olumsuz etkisi olduğu düşünülebilir. Erdoğan (1999)

terfiinin, çalışana getireceği ekonomik desteğin yanı sıra kazandıracığı sosyal statünün de, hem çalışanın hem de toplumun bu mesleğe bakış açısını değiştireceğini ifade etmiştir.

Gülcan (2003), "Türkiye'nin AB'ye adaylık sürecinde Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli" isimli çalışmasında Türkiye'de öğretmen istihdamında yapılan dengesiz dağılımın öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Navarro (2003), okullara nitelikli öğretmenlerin atanmasının da öğretmenlerin mesleklerine bakış açısını ve toplumun öğretmenlere duyduğu saygıyı olumlu etkileyeceğini dile getirmiştir. Navarro'nun (2003) bu sözünden hareketle; istihdam sürecinin, öğretmen niteliğini dikkate alarak dengeli halde yapılması gerektiği söylenebilir. Bu sebeple, çok yakın tarihe kadar öğretmenlerin tayin ve atamalarının sadece belirli bir plan ve programa bağlanması değil, aynı zamanda belirli ölçütlere dayandırılması da istenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü yükseltmek amaçlanmıştır.

Mesleki ilerleme olanakları. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan "*Mesleki ilerleme olanakları*" koduna, on milli eğitim şurasında toplamda 20 kere yer verildiği görülmektedir. "Mesleki ilerleme olanakları" konusundan %11 oranlarıyla en fazla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) ve 18. Milli Eğitim Şurasında (2010), daha sonra %9 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlere mesleklerinde ilerleme olanaklarının sunulmasına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "mesleki ilerleme olanakları" koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K1 (1. MEŞ) köyden gelen çocuklara şehir öğretmeni olma fırsatının önünün kapatılmasını haksızlık olarak görmüştür (MEB, 1991a; s. 356). K2 (1. MEŞ), köy öğretmenin şehir öğretmenliğine geçişini ya da tam tersini gerektiren bir durumun uygun görülmemesinin saçma olduğunu belirtmiştir (MEB, 1991a; s. 357).
- (5. MEŞ, 1953): İlkokul öğretmenlerine, ortaokul öğretmeni olma fırsatını sağlamak amacıyla bu öğretmenlere eğitim enstitülerine sınavla giriş hakkı verilmiştir. Ancak bu öğretmenlerin yüksek öğretmen okullarına ya da

üniversiteye kabul edilmesi için liseyi bitirme ve lise olgunluk sınavından başarılı olma şartı getirilmiştir (MEB, 1991d; s.570).

- (5. MEŞ, 1953): İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmeni ya da ilköğretim müfettişi olmalarını sağlamak amacıyla eğitim enstitüsü bulunan bölgelerde enstitü tarafından akşam ve yaz seminerlerinin açılması önerilmiş ve bu kursa katılan öğretmenlerin kurs sonunda bir sertifika sınavına tabii tutulması uygun görülmüştür. Bu sınavdan başarılı olan öğretmenlere, staj dönemini uygun görülen bir şekilde tamamladıktan sonra ortaokul öğretmeni olma hakkının verilmesi kararı alınmıştır (MEB, 1991d; s.570).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlik mesleğinde ilerleme imkânlarının sürekli bir şekilde geliştirilmesi, bu konuda YÖK ile birlikte çalışmalar yürütülmesi ve görev yaptığı bölgeden dolayı meslekte ilerleme ve üst öğrenim görme fırsatı bulunmayan öğretmenler için maaşlı izin gibi kolaylıklar sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).
- (18. MEŞ, 2010): Mevcut öğretmen ve yöneticilerinin gelişimi açısından üniversite ve MEB arasında işbirliği sağlanarak, bu çalışanların uzaktan ve örgün eğitim yoluyla lisansüstü eğitim almalarının sağlanması gerekli görülmüştür. Bu nedenle, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere verilecek izinlerin bir düzenlemeyle güvence altına alınması, maaşlarında artış sağlanması, yüksek lisans mezunu öğretmenlere “uzmanlık”, doktora mezunu öğretmenlere “başöğretmenlik” unvanının verilmesi özendirici tedbirler olarak sıralanmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Yükseköğretim kurumlarının hazırladıkları modellerden eğitim alan öğretmenlerin, eğitimlerinin kredilendirilerek MEB bünyesindeki “kariyer geliştirme sistemine” işlenmesi gerekli görülmüştür (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, 1. MEŞ (1939)’ten itibaren öğretmenlerin mesleklerinde ilerleme sağlayabilmesi için birçok öneri sunulmuştur. 11. MEŞ (1982)’e kadar öğretmenlerin mesleki ilerleme olanakları, köy öğretmenliğinden şehir öğretmenliğine, ilkokul öğretmenliğinden ortaokul öğretmenliğine ya da ortaokul öğretmenliğinden lise öğretmenliğine geçiş olarak ele alınmıştır. Kademeler arası geçiş için öğretmenlerin bir takım koşulları yerine getirmesi şart koşulmuştur. 11. MEŞ (1982)’ten itibaren, öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesi ile

birlikte, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine YÖK'ün katkı sağlamaya başladığı görülmüştür. Lisansüstü öğretim kurumları ya da YÖK modellerinden alınan eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin mesleki ilerleme olanaklarından yararlanması gündeme gelmiştir. Öğretmenlere mesleki ilerleme konusunda her türlü desteğin sağlanması gerektiği de konuşulan konular arasında yerini almıştır.

Şuralarda öğretmenlere sağlanan mesleki ilerleme olanakları hakkında yapılan konuşmalar, bu olanakların öğretmenlerin mesleki gelişimine etki edeceği yöndedir. İlgili alanyazında da, öğretmenlere sağlanan mesleki ilerleme olanaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı yönde araştırmalar mevcuttur. Taşkaya (2007) ve Sezgin (2003), öğretmenlik mesleğinin mesleki itibarı ve statüsü açısından öğretmenlerin meslekte kademeli olarak yükselmelerinin ve kariyer basamaklarının buna göre yapılandırılmasının büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Güven (2010) ise, bu tarz bir yapılandırmanın öğretmenleri sistem içinde sınırlandırılmaktan kurtaracağını dile getirmiştir. Böylelikle meslek içinde ilerleme olanağı bulan bu öğretmenlerin daha nitelikli ve başarılı çalışmalar yaparak öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Türkiye'de 13 Ağustos 2005 tarihine kadar öğretmenlik mesleği statik ve kariyer ilerlemesinde belirli sınırları olan bir yapıya sahipti. Bu tarihten sonra öğretmenlik mesleği belirli sınırlamalardan kurtarılıp, farklı kariyer basamaklarında sınıflandırılmak istenmiştir (Resmi gazete, 2005). 13 Ağustos 2005 tarihli yapılan bu düzenleme sayesinde öğretmenlik kariyer basamakları şu şekilde sınıflandırılmıştır: "aday öğretmen", "öğretmen", "uzman öğretmen" ve "baş öğretmen." Bu sınıflandırma sayesinde her ne kadar öğretmenlere unvan ve maaş artışı sağlanmaya çalışılsa da mesleki açıdan öğretmenlere ne tür roller kazandırılacağı açıkça belirtilmemiştir (Çelikten, 2008). Güven (2010), yapılan bu çalışmaların "öğretmenliği kariyer basamakları olan ve ilerlemeye fırsat tanıyan profesyonel meslek" haline dönüştürmede başarılı olamadığını ifade etmiştir.

Uluslararası örnekler incelendiğinde mesleki ilerleme konusunda bazı ülkelerin de benzer sorunları yaşadığı görülmüştür. Mesela; Amerika'da farklı uygulamalar nedeniyle öğretmenlerin meslekten ayrılma eğiliminin yüksek olduğu belirtilmiştir (Darling-Hammond, 2012). Bu sebeple, öğretmenlere, usta ve mentör öğretmen gibi roller aracılığıyla mesleki ilerleme olanaklarının sağlanması sık sık

gündeme getirilmiştir. Öğretmenlere sağlanan bu olanakların, öğretmenlik mesleğinin mesleki itibar ve statüsünü artıracığına inanılmıştır (Darling-Hammond, 1997; Wagner, 2008). Mesleki ilerleme sağlayabilmek ve kendini geliştirmek için çabalayan bireylerin mesleğine bağlılığının artacağı ve böylelikle meslekten ayrılma niyetinin azalacağı dile getirilmiştir (Carswell ve Allen, 2000; Meyer, Allen ve Smith, 1993).

Yukarıda örnekleri verilen ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırmalar; öğretmenlere mesleki ilerleme olanaklarının verilmesini öğretmenlerin çalışma isteklerini artıracığını, dolayısıyla öğretmenleri mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalara katılmaya teşvik edeceğini göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlere sağlanan mesleki ilerleme olanakları öğretmenlerin hem niteliğini hem de mesleki itibar ve statüsünü yükseltebilecek önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Şuralarda da 1939 yılından hâlihazırda son milli eğitim şurasının yapıldığı 2014 yılına kadar öğretmenlere mesleki ilerleme olanaklarının sağlanması konusunda konuşmalar yapıldığı görülmektedir. Bu durumda bu sorunun henüz çözülmediğine dair bir işaret olarak alınabilir.

Maddi ve manevi teşvik. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan “*Maddi ve manevi teşvik*” koduna, on milli eğitim şurasında toplamda 41 kere yer verildiği görülmektedir. “Maddi ve manevi teşvik” konusundan %22 oranlarıyla en fazla 8. Milli Eğitim Şurasında (1970), daha sonra %14 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve %11 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artırmak ya da öğretmenleri mesleki ve kişisel olarak gelişmeye teşvik etmek amacıyla öğretmenlere sunulan maddi ve manevi ödüllere yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “maddi ve manevi teşvik” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): Görevini layıkıyla yerine getiren öğretmenlere hem maddi hem de manevi ödüllerin sağlanmasının, görevini istenilen düzeyde yerine getirmeyen öğretmenlerin ise meslek dışına çıkarılmaları konusu tartışmaya sunulmuştur (MEB, 1991a; s. 338-339).

- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlik mesleğinden ayrılıp devletin diğer kurumlarında bir süre çalıştıktan sonra tekrar göreve başlayan öğretmenlerin bu hareketini engellemek ve öğretmenlik mesleğine bağlanmalarını sağlamak amacıyla bir takım önemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991b; s. 108). K3 (3. MEŞ), görevden ayrılan bu öğretmenlerin tartışma gündemine alınması gerektiğini dile getirmiştir. Göreve aşkla başlayıp zamanla daha fazla bağlanmaları gerekirken özellikle müzik, resim, beden eğitimi gibi ülkenin ihtiyaç duyduğu branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin meslekten ayrılmalarını endişe verici bulmuştur. Öğretmenlerin meslekten ayrılma nedenlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve öğretmenleri mesleğe bağlayacak ve bu bağlılıklarını kuvvetlendirecek unsurların belirlenmesini sağlamak amacıyla bilimsel bir araştırma-inceleme kurulunun ve bir takım yayın kurullarının kurulmasını teklif etmiştir (MEB, 1991b; s. 115).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin kişisel gelişimini sağlamak ve onları sanat ve bilim dallarında daha aktif yer almaya yöneltmek için 1702 sayılı kanunun, bilim ve sanat alanında eser veren ve mesleğinde üstün başarı elde eden öğretmenlerin lehine yönelik yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir (MEB, 1991b; s.111). K4 (3. MEŞ), öğretmenin lehine olacak bu düzenlemeleri şu şekilde açıklamıştır: “14. Madde ile de Komisyon esasen 1702 sayılı kanunun 18. Maddesi ile tespit edilmiş olan öğretmenlerin emsali arasında hususi kıymeti haiz orijinal bir eser meydana getirenler aynı kanunun 36 ve 40. Maddeleriyle tespit edilmiş komisyon kararıyla bir sene kıdem zammı verilmesini ve yine aynı madde ile ödevlerini emsalleri arasında üstün bir başarı ile yapanların da takdirname ile taltif edilmelerini ve bir seneye kadar da kıdem zammı verilmesini tespit eden hükümleri ihtiva etmektedir (MEB, 1991b; s. 122).”
- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), 1702 sayılı kanunu “öğretmenlerin sadece terfi ve tecziyeleri bahsinde kifayetsiz değil, aynı zamanda, zihniyeti ve metotları itibarıyla da kifayetsiz, öğretim ve eğitim meseleleri üzerinde fena etkileri olan bir kanun” olarak tanımlamıştır. K1 (3. MEŞ) böyle bir kanunun, öğretmenleri daha çok çalışmaya ve kendilerini geliştirmeye motive edecek bir nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu kanunun öğretmenleri ödüllendirecek olumlu ve yapıcı bir özellik taşıması gerektiğini de dile getirmiştir. Kanunda

on çeşit suç ve on çeşit ceza yer alırken, öğretmeni ödüllendirecek sadece bir maddeye yer verildiğini belirtmiştir. Böyle bir kanunun öğretmenin yapabileceği hataları teker teker hesaplamasından ziyade öğretmenleri çalışmaya teşvik edecek ödüllendirme sisteminde cömert davranması gerektiğinden bahsetmiştir (MEB, 1991b; s. 183-184).

- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), kıdemle beraber öğretmenleri maaşla ödüllendirmek, üstün başarı gösterenlere “uzman öğretmen” sıfatının vermek, yabancı ülkelere araştırma-incelemeye göndermek, bakanlığa ait yayınları ücretsiz vermek, öğretmen çocuklarını parasız yatılı okutmak, yaz tatillerinde öğretmenlere bakanlıkça sağlanan yerlerde ailesiyle birlikte tatil yapma imkânı vermek; hatta öğretmenlerin geliş ve gidiş yol paralarını karşılamak gibi uygulamaların öğretmenlere ödül ve terfi olarak sunulabileceğine değinmiştir (MEB, 1991b; s.185).
- (5. MEŞ, 1953): Seminer ve toplu çalışmaların öğretmenlere cazip hale getirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere çeşitli ödüller ve terfi hakkının teşvik olarak verilmesi istenmiştir (MEB, 1991d; s. 566).
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmenler arasında düzenlenecek çeşitli yarışmalara öğretmenlerin katılımının sağlanması ve başarılı olan öğretmenlere, kitabını bastırma, ikramiye, kıdem zammı gibi ödüllerin verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991d; s. 571).
- (7. MEŞ, 1962):Belirli ölçütlere göre değerlendirilip işbaşında başarılı bulunan öğretmenlere terfi imkânının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Bilimsel yayın yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 1991e; s, 223, 243).
- (7. MEŞ, 1962): Üstün başarı gösteren öğretmenlerin resmi olarak ödüllendirilmesi ve bu başarının duyurulması hazırlanan rapora sonradan eklenmiştir (MEB, 1991e; s. 245).
- (7. MEŞ, 1962): 1702 sayılı kanunun 18. maddesinde başarılı bulunan öğretmenlere başarı durumlarına göre kıdem zammının verilmesi hakkındaki hükmün tekrar kanuna sokulması kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 246).

- (9. MEŞ, 1974): Doğu ve Güney Doğu Anadolu'daki öğretmenlerin ortalama bir-iki sene kaldığı tespit edilmiştir. Bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin mahrumiyet ödeneği ve konut gibi önlemlerle bu bölgelerde kalmalarının sağlanması (MEB, 1991g; s. 210, 219), sosyal ve ekonomik imkânların sağlanması (MEB, 1991g; s. 216) önerilmiştir.
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlere ceza verilmesinden ziyade, onların başarıları ile değerlendirilmesinin önemine değinilmiştir (MEB, 1991g; s. 233).
- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmenlerin ve eğitim personelinin akademik ve mesleki çalışmalara katılmalarını kolaylaştırma ve bu yönde başarıyı pekiştirme ilkesi” gereğince, mesleğinde kendini geliştirecek öğretmenlere burs, maaşlı izin gibi kolaylıkların sağlanması, yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenin yüksek lisans gördüğü ile atanması ya da yarı zamanlı izin verilmesi gibi olanakların sunulması teklif edilmiştir (MEB, 1991h; s. 315-319).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenleri, “mahrumiyet bölgelerinde” çalışmaya yönlendirmek için “özendirici ve ödüllendirici” çalışmaların yapılması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 150).
- (12. MEŞ, 1988): Hizmet içi eğitimleri başarıyla tamamlayan öğretmenlerin bu başarılarının özlük hakları açısından değerlendirilmesi ve öğretmenlerin görevlerinde yükseltme yapılırken bu başarılarının dikkate alınması teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 293).
- (12. MEŞ, 1988): Başarılı bulunan öğretmenler maaş, unvan, üst göreve getirme gibi yollarla ödüllendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1989; s. 295)
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmenlerin okulda daha uzun süre kalmalarını sağlamak için özendirici önlemlerin alınması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Yıpratıcı bir meslek olan öğretmenliğin, bazı meslek gruplarında olduğu gibi “meslek güçlüğü zammını” gerektiği ve bu zammın tüm öğretmenlere verilmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Hatta özendirici bir tedbir olarak isteyen öğretmenlere erken emeklilik hakkının verilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir (MEB, 2010).

- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişime teşvik edebilmek amacıyla mesleki ve kişisel gelişim etkinliklere katılan öğretmenlere yönelik “mesleki ve kişisel gelişim ödeneğinin” ayrılması faydalı görülmüştür (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): İhtiyaç duyulan bölgelere öğretmenlerin gönüllü olarak gitmesini sağlamak amacıyla belirli teşviklerin sağlanması gerekli görülmüştür (MEB, 2014).

1939 yılından itibaren birçok şurada başarılı öğretmenlerin maddi ve manevi teşvik edilmesinin, öğretmenlerin mesleğe bağlanmaları ve kendilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşıdığına değinilmiştir. 1. MEŞ (1939)'te başarı gösteren öğretmenlerin teşvik edilmesi beklenirken, görevini başarıyla yerine getiremeyen öğretmenlerin görevden uzaklaştırılması istenmiştir. 3. MEŞ (1946)'te ise başarılı öğretmenlerin meslekten ayrıldıkları gözlenince bu öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını geliştirmek için bir takım önlemlerin alınması teklif edilmiştir. Özellikle, başarılı bulunan öğretmenlerin bir derece kıdem, takdirname, kıdem zammı gibi ödüllerle teşvik edilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretmenleri ödüllendirmekten ziyade cezalandırmaya odaklanan 1702 sayılı kanunda, düzenlemelerin yapılması ve öğretmeni ödüllendirme sisteminde cömert davranılması istenmiştir. 9. MEŞ (1974)'te cezadan ziyade ödüllendirme yöntemine gidilmesinin teklif edilmesi, 3. MEŞ (1946)'te yapılan teklifin hala uygulamaya geçirilemediğini göstermektedir.

5. MEŞ (1953) itibariyle öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etmek için bir takım ödül ve terfi sisteminin kullanılması önerilmiştir. 10. MEŞ (1981)'te bu teşvik maaşlı izin, burs olarak; 12. MEŞ (1988)'te görevinde yükselme, özlük haklarında iyileştirme olarak; 18. MEŞ (2010)'te ise mesleki ve kişisel gelişim ödeneği olarak sunulmuştur.

9. MEŞ (1974)'te mahrumiyet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin bölgede en fazla bir-iki sene kaldığı tespit edilince, öğretmenlerin bu bölgede kalmalarını sağlamak için çeşitli maddi ve manevi teşviklerin verilmesi gündeme gelmiştir. Öğretmenlere mahrumiyet ödeneğinin verilmesi, o bölgeye sosyal ve ekonomik imkânların sağlanması ve bölgedeki kötü imajı değiştirmek için o bölgeye başarılı öğretmenlerin gönderilmesi gibi teşviklerin verilmesi istenmiştir. Mahrumiyet bölgesindeki öğretmen sorunu 11. MEŞ (1982)'te de devam etmiş ve aynı şurada o

bölgedeki öğretmenleri orada tutmak için özendirici ve ödüllendirici teşviklerin sağlanması teklif edilmiştir. Mevcut son şura olan 19. MEŞ (2014)'te “ihtiyaç duyulan bölgelere öğretmenlerin gönüllü olarak gitmesini sağlamak için belirli teşviklerin verilmesi” konusunun konuşulması bu sorunun seneler içerisinde hala çözülmediğini göstermektedir.

İlgili alanyazın, ödülü (maddi ve manevi teşvik) çalışanların başarısının yazılı veya sözlü takdir edilmesi ya da teşekkür niteliğinde hediyeler verilmesi olarak tanımlamıştır. Ücret artışları, kademe-derece artışları, çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi etmenler çalışanlara verilen ödül kapsamında değerlendirilmiştir (Katz ve Kahn, 1996). Başaran (1992) ödülü, çalışanın verdiği emeğin bedeli olarak yorumlamıştır. Çabası ödüllendirilmeyen bireylerin çalışma isteklerinin azalacağını dile getirmiştir. Hargreaves (1994)ve Nias (1996) desteklenmeyen ve takdir edilmeyen öğretmenlerin mesleklerine olumsuz bir açıdan bakmaya başladıklarını, genellikle öz saygılarını yitirdiklerini ve mesleki tatmin konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğülmüş (2001), öğretmenlerin motivasyonları ne kadar artırılırsa çalışma performanslarının da o kadar artacağını belirtmiştir.

İlgili alanyazından hareketle, emeklerinin karşılığını alan öğretmenlerin daha istekli çalışacakları ve kendilerini mesleki olarak geliştirme isteği duyacakları yorumuna varılabilir. Bu sebeple de öğretmenlere maddi ve manevi teşvik sağlanmasının öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü için çok önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır. Dünya çapında öğretmen motivasyonu faktörünün, genel olarak ihmal edildiği gözlenmiştir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmen motivasyonunun git gide azaldığı belirtilmiştir (VSO, 2002).

Öğretmen motivasyonunun önemi Milli eğitim Şuralarında sık sık dile getirilmiş ve öğretmenlerin teşvik edilmesi için alınması gereken önlemler tartışmaya sunulmuştur. Şuralarda, öğretmenlerin hem maddi hem de manevi olarak teşvik edilmesi yönünde yapılan bu konuşmalar hem öğretmenlerin motivasyonları artırmak hem de öğretmenlerin hak ettikleri değeri görmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Kanun-Yönetmelikler. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Kanun-Yönetmelikler” koduna, altı milli eğitim şurasında toplamda 26 kere yer verildiği görülmektedir. “Kanun-

Yönetmelikler” konusundan %14 oranlarıyla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %8 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlanan ya da hazırlanması planlanan kanun-yönetmeliklere ve bu kanun-yönetmeliklerdeki maddelerin öğretmenlerin yararı yönünde düzenlenmesine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Kanun-Yönetmelikler” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): 1702 sayılı kanunda “toplantı ve nöbet görevlerine” gelmeyen öğretmenler için bir madde bulunmadığı belirtilmiştir. Bu durumu önlemek amacıyla ilgili kanunun 21. Maddesinin 1. bendine “müzakere saatlerine girmemek” ve 2. bendine “nöbet görevini yerine getirmemek” kayıtlarının eklenmesi ve son fıkrada yer alan “özür bildirme müddetinin” 24 saat olarak değiştirilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991b; s. 112).
- (3. MEŞ, 1946): “Öğretmenlik şerefine aykırı harekette bulunmak” belirli bir cezayı gerektirmesine rağmen 1702 sayılı kanunda bununla ilgili bir madde yer almamaktadır. Bu sebeple, ilgili kanunun 24. maddesine “öğretmenlik şerefine aykırı harekette bulunmak” kaydının eklenmesi gerekli görülmüştür (MEB, 1991b; s. 113).
- (3. MEŞ, 1946): 1702 sayılı kanunun 25. Maddesinde yer alan “bir orta öğretim öğretmenin orta derecedeki okullarda ders vermekten aciz olduğu iki talim sicili ile sabit olduğu takdirde öğretmen ilkökul öğretmenliğine nakledilir.” kaydının günün şartlarına göre uygulanmasının zor olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle ilgili maddenin “İki ayrı müdürden aldığı talim sicilleri ve müfettiş raporları ile aczi sabit olan öğretmen, hizmet müddetine bakılmaksızın emekliye sevk olunur” maddesi ile değiştirilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir (MEB, 1991b; s. 113).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin kendilerini ve yetiştirdiği gençleri her türlü zararlı fikirden korumaları amacıyla 1702 kanununun 27. maddesine “Particilik ve Politikacılıkla meşgul olan ve rejim aleyhine muzır fikirler telkin eden ve

bunlara vasıta olan öğretmenler” kaydının eklenmesi gerekli görülmüştür (MEB, 1991b; s. 113).

- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin gereğinden fazla rapor aldığı gözlenmiş ve durumun işleri aksattığı belirtilmiştir. Bu nedenle, 4357 sayılı kanunun 8. Maddesi gereğince “Sihhi lüzum, ölüm, doğum gibi zaruretler olmadıkça mazeretle ilgili izinlerin vazife mahallinde kullanılması mecburiyeti” gibi önlemlerin alınması gerekli görülmüştür (MEB, 1991b; s.114).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin özlük hakları ile kanun tasarısının her dereceden okul öğretmenlerini içerecek şekilde hazırlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Günün şartları göz önüne alınarak, nakil ve tayin olacak öğretmenlerin maddi güçlük yaşamamaları açısından “Harcırah Kanununun” yeniden düzenlenmesi önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Kanunen öğretmenlere hak ettikleri yerin ve değerin verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 223-225, s. 243-245).
- (7. MEŞ, 1962): 5439 sayılı kanunda öğretmenlik mesleğine zarar verecek bir madde olduğu tespit edilmiş, bu nedenle de bu maddenin mesleğe zarar veremeyecek şekilde düzenlenmesi gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 246).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek amacıyla tamamen yürürlükten kaldırılan ya da değiştirilen şu maddelerin tekrar eski haline getirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 225-226). 739 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 17. maddesinde bulunan “uzaklıkları ve idari ve sihhi sebeplerle İcra Vekilleri Heyetince kabul edilen mahrumiyet bölgelerinde çalıştırılan öğretmenlere verilmesi gereken 2/3 ten bir misline kadar maaş, zam ve ona göre tahsisatı fevkalade” ödenmesi hakkındaki yürürlükten kaldırılan hükmün tekrar eski haline getirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 225).
- (7. MEŞ, 1962): 1702 sayılı kanunun 18. maddesinin 1880 sayılı kanunla değiştirilen öğretilerin yazdığı bilimsel eserlerin değerinin

değerlendirmesi hakkındaki yürürlükten kaldırılan hükmün tekrar eski haline getirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 246).

- (7. MEŞ, 1962): 1702 sayılı kanunun 18. maddesinde başarılı bulunan öğretmenlere başarı durumlarına göre kıdem zammının verilmesi hakkındaki hükmün tekrar kanuna sokulması gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 246).
- (7. MEŞ, 1962): Meslekte başarılı bulunan öğretmenlerin borçlandırılarak Emekli Sandığı Kanunu kapsamına alınması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 246).
- (7. MEŞ, 1962): Çeşitli “intibak kanunlarından” kaynaklanan haksız durumların ortadan kaldırılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991e; s. 247).
- (9. MEŞ, 1974): Özellikle mahrumiyet bölgesinde bulunan öğretmenlere konut sağlanması METK’nın 50. Maddesinde yer almıştır (MEB, 1991g; s. 139).
- (12. MEŞ, 1988): “Öğretmen personel kanunun” kesinlikle çıkarılması gerektiği savunulmuştur (MEB, 1989; s. 295).
- (15. MEŞ, 1996): Acil bir şekilde “öğretmen personel kanunu” çıkarılması gerektiği dile getirilmiştir. (MEB, 1996; s. 109).
- (19. MEŞ, 2014): Çıkarılacak bir “Öğretmenlik Meslek Kanunu” aracılığıyla öğretmenlik mesleğiyle alakalı çeşitli mevzuatların birleştirilmesi ve “öğretmenlik mesleğinin statüsünü geliştirilmesi” hedeflenmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, 3. MEŞ (1946)’te kanun ve yönetmelik üzerine yapılan değişikliklerin genellikle öğretmenlerin olumsuz sayılabilecek davranışları üzerine olduğu gözlenmiştir. Nöbet yerine gelmeyen, öğretmenlik şerefine aykırı harekette bulunan, öğretmenlik mesleğinde başarılı olamayan, partililik ve siyasetle ilgilenen ya da gereğinden fazla rapor alan öğretmenlerin ne tür yaptırımlarla bu davranışlardan uzaklaştırabilecekleri dile getirilmiş ve bu yaptırımların ilgili kanuna eklenmesi istenmiştir. 7. MEŞ (1962) itibarıyla ise, olumsuz davranışlardan ziyade öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsüne katkı sağlayacak maddelerin ilgili kanunlar aracılığıyla yürürlüğe sokulması gündeme getirilmiştir. Her kademe

öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi için “Özlük Hakları Kanun Tasarısının” yürürlüğe sokulması, nakil ve tayinlerde kolaylık sağlamak için “Harcırah Kanununun” yeniden düzenlenmesi, öğretmenlik mesleğine zarar verdiği düşünülen 5439 sayılı kanunun iyileştirilmesi gibi maddeler gündemdeki yerini almıştır. Aynı yıllarda öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü için büyük önem taşıyan bazı maddelerin tekrar yürürlüğe sokulması da istenmiştir. Mahrumiyet bölgesinde çalışan öğretmenlerin 2/3 misline kadar maaş ya da zam alması bölgedeki öğretmenleri buldukları yerde kalmalarına teşvik etmek açısından hayati bir öneme sahipken, 7. MEŞ (1962) öncesinde bu maddenin kaldırılması öğretmenlerin mahrumiyet bölgelerinde en fazla bir-iki yıl kalmalarına sebep olmuştur. Ayrıca başarılı bulunan öğretmenlere verilen kıdem zammının tekrar yürürlüğe sokulmak istenmesi de bu maddenin daha önce uygulandığını ancak kaldırıldığını göstermektedir. Öğretmenleri daha fazla çalışmaya ve kendini geliştirmeye teşvik etmek açısından büyük önem taşıyan ilgili kanunun bu maddesi öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü açısından önemli bulunmuş ve tekrar yürürlüğe sokulmak istenmiştir. 12. MEŞ (1988) ve 15. MEŞ (1996)’te “Öğretmen Personel Kanununun” kesinlikle çıkarılması istenmiştir. 19. MEŞ (2014)’ten önce bu kanun “Öğretmenlik Meslek Kanunu” adıyla çıkarılmıştır; ancak 19. MEŞ (2014)’te öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü geliştirecek şekilde, bu kanunun çeşitli mevzuatlarla birleştirilerek, yeniden düzenlenmesinin istenmesi bu kanunun halen istenilen düzeye getirilemediğini göstermektedir.

Ders yükü. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Ders yükü” koduna, altı milli eğitim şurasında toplamda 12 kere yer verildiği görülmektedir. “Ders Yükü” konusundan %4 oranlarıyla en fazla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939), daha sonra %3 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve %2 oranla 19. Milli Eğitim Şurasında (2014) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin ders yükünün hangi koşullara göre, kaç saat olarak belirlenmesi gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Ders yükü” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K3 (1. MEŞ), köy okullarının olanaklarının çok kötü olduğuna değinmiştir. Orada öğretmenlik yapan öğretmenlerin çalışma

koşullarının çok zor olduğunu, dolayısıyla şehirde tek sınıf okutan öğretmenlere kıyasla daha çok çaba harcadıklarını belirtmiştir (MEB, 1991a; s. 202).

- (1. MEŞ, 1939): K4 (1. MEŞ) köylerde açılacak olan 5 sınıflı okullar kararının, çok isabetli bir karar olduğunu belirtmiştir. Ancak bu beş sınıflı idare edecek öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesine imkân tanıyacak materyallere ihtiyaç duyacağına da değinmiştir (MEB, 1991a; s. 203).
- (1. MEŞ, 1939): 25 Temmuz 1939 tarihli ikinci oturumda 5 sınıflı bir okulda 5 sınıflı aynı anda idare etmenin öğretmen için çok zor olacağı savunulmuştur. Ancak oturum başkanı K5 (1. MEŞ); Almanya, Fransa, Bulgaristan gibi ülkelerde de böyle eğitim verildiğini dile getirmiş ve 5 sınıflı köy okulu meselesini oylamaya sunmuş ve teklif kabul edilmiştir (MEB, 1991a; s. 209).
- (3. MEŞ, 1946): Lise ve dengi okullarda çalışan öğretmenler ile orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin girdikleri ders saatleri arasında ciddi bir fark olduğu ve bu eşitsizliğin ortadan kaldırılması konusunun gündeme alınması uygun görülmüştür. Ayrıca, haftalık ders saatlerinin mesleki kıdeme göre yeniden düzenlemesi konusu da değerlendirilmeye alınmıştır (MEB, 1991b; s. 110).
- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), öğretmenlerden haftalık 18-24 saat arası derse girmeleri beklenirken 3007 sayılı kanunun bir maddesinde Kız Teknik Öğretim Okullarında “meslek ve atelye dersleri” veren öğretmenlerden 28-44 saat derse girmelerinin beklendiğini belirtmiştir. Özellikle bu teknik okul öğretmenlerinin, mesleki ve sanat bilgileri konusunda daha çok araştırma-inceleme yapmaya ihtiyaç duymalarına rağmen yoğun ders programları nedeniyle buna fırsat bulamadıklarına değinmiştir. Kendileri geliştirme imkânı bulamamalarının yanı sıra bu yoğun programın sağlıklarına olumsuz etkilediğinin de altını çizmiştir. Ayrıca, bu öğretmenlere diğer öğretmenlere göre daha az ek ders ücreti ödenmesinin eşitsizliğe yol açan bir uygulama olduğunu dile getirmiştir (MEB, 1991b; s.187).

- (7. MEŞ, 1962): İlköğretmen Okulu öğretmenlerinin çalışma koşulları göz önünde bulundurularak pazartesi sabahtan cumartesi öğlen tatiline kadar çalışmalarının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 216, 231).
- (7. MEŞ, 1962): İlkokul öğretmenlerinin 20 saatten sonra ek ders ücreti almaları teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 355).
- (7. MEŞ, 1962): İlkokul öğretmenlerine 30 saat derse girme hakkının verilmesinin ve bunun dışında yaptıkları mesainin maaşlarının 1/3 oranında ödenmesi önerilmiş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 356).
- (9. MEŞ, 1974): İlkokul öğretmenlerine 18 saatten sonra ek ders ücreti verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991g; s. 234),
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin sadece kendi mesleklerini ilgilendiren çalışmalar yapması ve eğitimin niteliğini artırmak adına uğraş vermesi için günlük rutin işlerden kurtarılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991i; s. 151).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin okulda yaptıkları bütün işler göz önünde bulundurularak, görevlerini en nitelikli şekilde yapacakları şekilde haftalık ders ve çalışma yüklerinin belirlenmesinin önemine şu sözlerle dikkat çekilmiştir:

Öğretmenlerin haftalık ders ve çalışma yükleri, onların görevlerini en verimli düzeyde yürütebilecekleri ölçüde tutulmalı; ders yükleri hesaplanırken, ders hazırlama, araç-gereç hazırlama, nöbet, kurul, zümre toplantıları, sınıf öğretmenliği, eğitsel kol başkanlığı, ders dışı sosyal, kültürel, sportif faaliyetler, laboratuvar, işlik hazırlığı, düzenlenmesi, korunması işleri, sınav kâğıdı, ödev okuma, sınıf mevcutları, çevre ile ilişkilerde harcadığı zaman, okul-a ile birliği, okul koruma derneği çalışmalarında harcadığı zaman gibi, öğretmenlerin tüm görevleri dikkate alınarak belirlenmelidir (MEB, 1991i; 153-154).

- (19. MEŞ, 2014): Dal ve sınıf öğretmenlerinin maaş karşılığı girdikleri haftalık ders saatlerinin 15 ders saati olarak eşitlenmesi amacıyla yasal çalışmaların yapılması gerekli görülmüştür (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, 1. MEŞ (1939)'ten 19. MEŞ (2014)'e kadar öğretmenlerin ders saatlerinde ve ders yüklerinde devamlı bir iyileştirmeye gidilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında köy öğretmenlerinin 5 sınıfı aynı sınıf içinde idare etmesi konusu sık sık gündeme getirilmiş ve çalışma koşullarının çok ağır olduğundan

bahsedilmiştir. Fakat aynı uygulamanın Almanya ve Fransa gibi ülkelerde de uygulandığı dile getirilmiş ve günün şartlarından dolayı 5 sınıflı köy okulları uygulamasının devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple bu özellikteki sınıflara öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine fırsat sağlayacak materyallerin temin edilmesi istenmiştir. 3. MEŞ (1946)'te farklı kademe ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin ders saatleri arasındaki dengesizlikten bahsedilmiş ve ders saatlerinin öğretmenlerin meslekleri hakkında araştırma-inceleme yapabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri şekilde tekrardan düzenlenmesi istenmiştir. 11. MEŞ (1982)'te ise öğretmenlerin günlük rutin işlerden uzaklaştırılması ve mesleki çalışmaları için vakit ayırabilmeleri için ders saatlerinde düzenleme yapılması teklifi, 3. MEŞ (1946)'te dile getirilen ders yükü probleminin hala istenen şekilde çözülemediğini göstermektedir. 3. MEŞ (1946)'te öğretmenler arasındaki dengesiz ders yükü dağılımı dolayısıyla, bazı öğretmenlerin ders saatinin 44 saate kadar çıktığı belirtilmiştir. Bu sebeple sonraki şuralarda ders yükü dağılımında bir eşitlemeye gidilmek istenmiştir. Örneğin, 7. MEŞ (1962)'te ilkökul öğretmenlerinin maaş karşılığı 20-30 saat derse girmeleri, fazla mesai için ise öğretmenlere 1/3 oranında ödeme yapılması teklif edilmiştir. 9. MEŞ (1974)'te maaş karşılığı ders saati 18 olarak belirlenirken 19. MEŞ (2014)'te maaş karşılığı ders saatlerinin 15 saat olarak bütün kademe öğretmenleri için eşitlenmesi önerilmiştir. Ayrıca, maaş karşılığı ders saatini dolduran öğretmenlere ek ders ücreti verilmesi teklif edilmiştir. Bu örnek konuşma özetleri incelendiğinde öğretmenlerin ders saatlerinde yıllar için gözle görünür bir iyileşme olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

12. MEŞ (1988)'te öğretmenlerin "haftalık ders ve çalışma yüklerinin" nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine yapılan konuşma, öğretmenlerin ders yüklerinin ne kadar fazla ve ağır olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sadece derse girmekle sınırlı kalmadığı, daha bir sürü ekstra ders öncesi, ders içi ve ders dışı aktiviteleri de yaptığı gözlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin ders yüklerinin bu faktörleri dikkate alarak hesaplanması istenmiştir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde yakın tarihe kadar ders yükü dağılımında hala bir denge kurulamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. EARGED'in öğretim yükü analizi adlı çalışmasında bazı branşlarda hatalı yapılan istihdamın (Çiçek, 1995) öğretmenler arası dengesiz ders yükü dağılımına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalı istihdam uygulamasından dolayı belirli okul ve ya bölgelerde yığılmalar olduğu ve bazı okul ya da bölgelerin

öğretmensiz kaldığı belirtilmiştir (Çiçek, 1995). Bu bilgiden hareketle, bazı branş öğretmenlerinin çok az ders yüküne sahip olduğu, bazı okul ya da bölgelerdeki öğretmenlerin ise çok fazla derse girmek zorunda kaldığı yorumuna ulaşmak mümkündür.

Milli eğitim şuralarında, yıllar içerisinde öğretmenler arası ders yükü dağılım dengesizliğinden söz edilmiş ve öğretmenlerin çalışma niteliğini düşüren ders yükü fazlalığı azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak azaltılan ders yüküne “ek ders” adında ekstra bir ders yükü daha eklenmiştir. Güven (2010), öğretmenlerin ekonomik koşullarını iyileştirmek amacıyla öğretmenlere sağlanan bu ek ders olanağının öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendilerine ayırdıkları zamanı azalttığını ve dolayısıyla öğretmenliğin mesleki niteliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Bu yüzden devletten, öğretmenleri bu ek ders yükünden kurtarmasının beklendiğini; bunu da ancak yeterli sayıda öğretmen atayarak ve öğretmenlerin maaşlarını tatmin edici bir düzeye taşıyarak başaracağını dile getirmiştir. Şura konuşmaları ve ilgili alanyazından hareketle; tatmin edici bir maaş karşılığında yeterli ders yüküne sahip olan öğretmenlerin, mesleki gelişimlerine daha çok vakit ayıracakları ve böylelikle hem öğretimin niteliğini hem de öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü artıracığı sonucuna ulaşılabilir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise, öğretmenlerin ders yüklerinin, tıpkı şuralarda ve ulusal alanyazında da belirtildiği gibi, öğretmenlerin yaptığı ekstra aktiviteleri de hesaplayarak yapılması gerektiği savunulmuştur. Apple (1995), Dünya çapında öğretmenlerden daha az bir zaman diliminde daha çok iş yapmalarının istendiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin dersin dışında geçirdikleri süreyi; daha öğrenci merkezli hale gelen öğretim programları sebebiyle daha da uzayan öğrenci değerlendirmesine, ders hazırlama sürecine, elektronik sistemlere veri girmeye ya da veli görüşmelerine ayırdığı belirtilmiştir (Zembylas, 2010). Öğretim programlarının öğrenci merkezli hale gelmesi her ne kadar olumlu bir gelişme olarak ele alınsa da, öğretmenlerin artan ders dışı yükümlüklerinin, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında bir takım olumsuzluklara yol açtığı yorumuna ulaşmak mümkündür. Çünkü Hargreaves'in (1991) yaptığı bir araştırmada, aşırı ders yükü nedeniyle, öğretmenlerin (1) dinlenme süresini azaldığını, (2) mesleki gelişim için kendine yeteri kadar vakit ayıramadığını, (3) meslektaşlarıyla etkileşim fırsatlarını kısıtladığını, (4) kronik iş yüküne neden

olduğunu, (5) verdiği hizmetin kalitesini azalttığını; (6) öğretmenleri gereğinden fazla sorumlulukla yüzleşmek zorunda bıraktığını, (7) öğretme süreci öncesi yapılması beklenen hazırlık süresini azalttığını ve (8) öğretmenlerin mesleklerini farklı bir şekilde algılamasına yol açtığını dile getirmiştir. Hargreaves'in (1991) bu çalışmasından ve Milli Eğitim Şuralarından hareketle öğretmenlerin ders yükünün, hem öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşulları hem de verecekleri eğitim ve öğretimin niteliği açısından değerlendirilip ona göre belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Sendika Hakkı. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan "*Sendika hakkı*" koduna, beş milli eğitim şurasında toplamda 5 kere yer verildiği görülmektedir. "Sendika hakkı" konusundan %4 oranlarıyla en fazla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996), daha sonra %3 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %2 oranla 12. Milli Eğitim Şurasında (1988) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen örgütlenmeleri ve devletin öğretmenlere bu konuda sağladığı haklara yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "Sendika hakkı" koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): K5 (3. MEŞ), ilkokul öğretmenlerinin (şehir ve kasabalarda çalışan öğretmenler ayrı tutularak) çok zorlu şartlar altında çalıştıklarını, bu nedenle de huzur içinde görevlerini yerine getiremediklerini dile getirmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi imkânlarıyla ya da devlet yardımıyla öğretmen kooperatiflerinin kurulmasının teklife sunulmasını istemiştir (MEB, 1991b, s. 112).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlere, "grevli sendikal örgütlenme hakkının" verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991g; s. 233).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğinin ve eğitim sürecinin gelişimde etkin rol alan, öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde görev ve sorumlulukları bulunan "profesyonel meslek adamları" olarak kabul edilmesi ve devletin bu amaçla öğretmenlerin örgütlenmelerini desteklemesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 281).

- (12. MEŞ, 1988): K1 (12. MEŞ), “öğretmen çalışma şartları, mesleğe itibar ve statü” başlığı altında yer alan öğretmen örgütlenmesi hakkında bir madde konulmasını teklif etmiştir. Öğretmenlerin bir araya gelerek kendi hak ve çıkarlarını savunmalarının en doğal bir demokratik süreç olduğunu belirtmiştir (MEB, 1989; s.332).
- (15. MEŞ, 1996): K1 (15. MEŞ), sendikalarının en önemli iki amacından birinin öğretmenlerin maddi durumlarını, sosyal haklarını ve özlük haklarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapmak olduğunu belirtmiştir (MEB, 1996; s. 246).

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin örgütlenmesi konusu ilk olarak 3. MEŞ (1946)'te gündeme gelmiştir. Öğretmenlerin (özellikle köy öğretmenlerinin), zorlu çalışma koşullarından dolayı kooperatifler kurması teklif edilmiştir. Öğretmenlere örgütlenme hakkının verilmesi sırasıyla 9. MEŞ (1974), 11. MEŞ (1982), 12. MEŞ (1988) ve 19. MEŞ (2014) yıllarında dile getirilmiştir. Sendikaların öğretmenlerin maddi durumlarını, sosyal haklarını ve özlük haklarını iyileştirmeleri için çalışmalar yapmaları istenmiştir. Çünkü güçlü örgütlenmeye sahip öğretmen gruplarının, meslek hakkında alınan hem politik hem de ekonomik kararlar üzerinde güçlü bir etkisi olduğu savunulmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsüyle ilgili algı, örgütün gücüyle doğru orantılı görülmektedir (Helvacı ve Şimşek, 2008). Hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin maddi koşulları ve çalışma koşulları sendikalarla yapılan görüşmeler baz alınarak belirlenmektedir (EURYDICE, 2008). Ayrıca Dünya çapında önemli bulunan bazı sınavlarda başarılı bulunan Finlandiya, Güney Kore, Kanada, Japonya, Singapur ve Avustralya gibi ülkelerde güçlü bir mesleki örgütlenme olduğu görülmektedir. Bu örgütlenmelerin ülkedeki öğretmen saygınlığına büyük katkı sağladığı ifade edilmektedir. Ancak, Türkiye'deki öğretmen örgütlenmeleri ele alındığında “öğretmen sendikaları” olarak adlandırılan öğretmen örgütlenmelerinin “güçlü ve bağımsız bir yapıya” sahip olmadığı dile getirilmiştir. Dönemin hükümetiyle olan ilişkilere göre hareket eden çoğu sendikanın bağımsız hareket etme konusunda sorun yaşadığı dile getirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sendikalara katılma konusunda isteksizliği ve sendikalar arasındaki “bilimsel ve mesleki dayanışma” eksikliği de öğretmen sendikalarının yaşadığı sorunlar arasında sıralanmıştır (Uygun, 2013). Öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne katkı sağlaması beklenen sendikaların yetersiz kalmasından dolayı, öğretmenlerin

çalışma ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi konusunun biraz daha geri plana atıldığı yorumuna varılabilir

Diğer çalışma koşulları (öğretmenlere sağlanması beklenen hakları, öğretim ortamı, öğretmene sağlanan araç-gereçler vb.). Şuralarda öğretmenlere sağlanan ya da sağlanması istenen hakların yanı sıra, öğretmenlere cezai işlem uygulayacak kurumlar, öğretmenlere sağlanan araç-gereç ve öğretim ortamları gibi konular da gündeme alınmıştır. Yukarıda, çalışma koşulları alt kategorisi altında betimlenen kodlar dışında kalan bu konular “*diğer çalışma koşulları*” kodu altında betimlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma koşulları alt kategorisi altında ele alınan “*diğer yaşam koşulları*” koduna, yedi milli eğitim şurasında toplamda 16 kere yer verildiği görülmektedir. “Diğer yaşam koşulları” kodu altında betimlenen konuların %11 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %9 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %8 oranla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında “diğer çalışma koşulları” kodu altında betimlenen konularla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ; 1939): K5 (1. MEŞ) eğitimciler için köylerdeki zirai işlemler için hükümet tarafından toprak ayrıldığını ve Ziraat Bakanlığı tarafından kendilerine zirai araçların temin edildiğini belirtmiştir (MEB, 1991a; s.9-10).
- (1. MEŞ; 1939): Köylüye zirai işleri öğretecek olan eğitimciler için arazi temin edilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991a; s. 238).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlere, yükseköğretim mezunlarına sağlanan aynı hak ve saygınlığın kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991b; s. 99).
- (3. MEŞ, 1946): K3 (3. MEŞ), eğitim enstitüleri sayesinde çeşitli öğrenim kademelerine öğretmen yetiştiren kaynakların arasındaki öğrenim seviyesi farkının ortadan kalkacağına değinmiştir. Yükseköğretim sayesinde ilköğretim öğretmenlerinin, daha önceden sahip olmadığı haklara sahip olacağını ve dolayısıyla maddi refaha ereceklerine vurgu yapmıştır (MEB, 1991b; s.136).

- (3. MEŞ, 1946): K6 (3. MEŞ), 9 Aralık 1946'da yapılan üçüncü oturumda söz alarak, Köy Enstitülerinden yetişerek köylerde öğretmenliğe başlayan öğretmenlere köylülere zirai işlerde önderlik yapması için bir miktar uygulama toprağı verildiğinden bahsetmiştir. Ayrıca, uygulama toprağının yanı sıra okula ait bir kümes ve sairenin de devlet tarafından köy öğretmenine temin edildiğini belirtmiştir (MEB, 1991b; s. 121).
- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), öğretmene verilecek bir ihtar cezasının hiyerarşik merasimlerden dolayı 8-9 sürdüğünü ve cezanın etkisini hiçe sayan formalitelerden oluştuğunu dile getirmiştir. Bu nedenle, "bazı cezalar Bakanın, Milli Eğitim Müdürlerinin, okul müdürlerinin yetkisine bırakılmalı, ancak kıdem indirme, derece indirme, meslekten çıkarılma, devlet memurluğundan çıkarılma gibi ağır cezalar Bakanlık Disiplin Kurulunca verilmelidir" teklifini şuraya sunmuştur (MEB, 1991b; s. 186).
- (5. MEŞ, 1953): K1 (5. MEŞ), ilkokullara ve köylere öğretmen yetiştiren iki ayrı kaynağın olduğunu ve bu öğretmenlerin aynı haklardan faydalanmadığını ifade etmiştir. Hem şehir öğretmen okullarından hem de köy enstitüleri öğrencilerinin aynı vazife için eğitim aldığını, ancak ayrı vasıflar taşıdığını belirtmiştir (MEB, 1991d; s. 13).
- (7. MEŞ, 1962): Eğitim Enstitüsünden mezun olacak öğrencilere tanınacak hakların eski mezunlara da, belirli kursları almaları şartıyla, sağlanması oylanmaya sunulmuş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 351).
- (9. MEŞ, 1974): Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasının kapanış konuşmasında K1 (9. MEŞ), Şurada alınan kararların başarıyla uygulanmasının ancak öğretmenlerle mümkün olacağını savunmuştur. Öğretmenlerin özlük haklarının geliştirilmesinin, dolayısıyla bütçeye gelecek cari yükün ülke ekonomisine önemli bir yatırım olarak döneceğini ifade etmiştir (MEB, 1991g;s. 25).
- (12. MEŞ, 1988): K2 (12. MEŞ), sadece öğretmen yetiştirme üzerine yoğunlaşmanın yeterli olmadığını öğretme ortamlarının da öğretmen yetiştirmeye beraber düşünülmesi gerektiğine değinmiştir. 60-80 kişilik sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimiyle uğraşmaktan öğrencilerin yaratıcı

ve özgür düşünmelerini destekleyemediklerini ifade etmiştir. (MEB, 1989, s. 312).

Görüldüğü gibi; 1. MEŞ (1939) ve 3. MEŞ (1946)'te, köylerde zirai işleri öğretecek eğitimciler devlet tarafından uygulama toprağı, kümes ve saire gibi imkânların sağlanması konusu ele alınmıştır. Bu tarihlerde köy nüfusunun eğitilmesi ve ekonomik kalkınma hareketine destek sağlama konularının gündemde olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Köylülere, tarım ve hayvancılığın nasıl yapılması gerektiği öğretilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple bu tarihlerde öğretmenlere genel olarak zirai araç gibi okul dışı aktiviteleri kapsayan araçların gönderilmesi gündeme getirilmiştir. Köy enstitülerinin kaldırılmaya başladığı tarihten (1946) (Koçer, 1967) sonra ise öğretmenlere sağlanacak araç-gereçler daha çok okul ortamı içerisinde ele alınmaya başlanmıştır.

12. MEŞ (1988)'te, 60-80 kişilik sınıflarda ideal öğretme ortamının sağlanmasının mümkün olmayacağına dair konuşmalar yapılmıştır. 60-80 kişilik sınıflara sahip bir okulun tam teçhizatlı olmasının, yaratıcı ve özgür düşünmeyi desteklemediği sürece pek bir anlamı olmayacağı belirtilmiştir. Bu sebeple, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının etkili ve nitelikli bir öğretme süreci açısından öneminin çok büyük olduğu sonucuna varmak mümkündür. OECD (2012) raporlarına göre Türkiye'de 2000'li yıllarda İlköğretim kademesinde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalama 30 iken, 2011 yılında 20'ye düşmüştür. Aynı raporda, OECD ülkeleri arasında öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 15,9 olarak belirtilmiştir. Türkiye oranlarının OECD ülkelerinin ortalamasından yüksek olması olumsuz görülse de, şuralarda söz edilen 60-80 kişilik öğrenci gruplarından sonra 20'li rakamları görmek mutlu edici bir tablodur. Ancak; bu 20 kişilik oranının Türkiye ortalamasını yansıttığı düşünülünce, Türkiye'de iller ve bölgeler arasındaki dengesiz öğrenci sayısı dağılımından dolayı bu sayısının bazı yerlerde çok daha fazla, bazı yerlerde ise daha az olduğu yorumuna ulaşılmaktadır (TUİK, 2012).

İlgili alanyazın, fiziksel çalışma ortamlarının (Eren, 2000) ve çalışanların diğer çalışanlarla ilişkilerinin (Eren, 2000; Gümüştekin ve Öztemiz, 2005) çalışma istekleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. TALİS'in 2013'te 34 ülkede yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin diğer öğretmenlerle bir takım halinde çalışmasının, öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmesinin ve karar süreçlerinde etkin bir şekilde yer

almasının öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusunu yükselttiğini ve iş doyumlarını artırdığını göstermektedir. Fiziksel olanakları iyileştirilmiş, gerekli araç-gereçleri temin edilmiş (Eren, 2000) ve olumlu ilişkiler kurulmuş (TALIS, 2013) bir çalışma ortamının çalışanları daha çok motive edeceği dile getirilmiştir. Şuralarda da bu amaçla, öğretmenlere ideal çalışma ortamının ve gerekli araç-gereçlerin temin edilmesi sık sık gündeme alınmıştır.

Öğretmenlerin yaşam koşulları. “Öğretmenlerin yaşam koşulları” alt kategorisine ilişkin kodlar şunlardır: “*barınma ihtiyacı (konut kirası, lojman, yakacak yardımı, vb.)*”, “*maddi koşullar (maaş, yolluk-yevmiye, ek ders vb.)*”, “*öğretmen çocuklarına sağlanan olanaklar*”, “*sağlık hizmeti*”, “*ulaşım*”, “*konaklama-tatil olanakları*” ve “*diğer yaşam koşulları*”. Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin yaşam koşullarına ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “yaşam koşullarına” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “yaşam koşulları” alt kategorisinin kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yaşam Koşulları Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların
Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	
	Barınma ihtiyacı	Maddi koşullar	Öğretmen çocukların a sağlanan olanaklar	Sağlık Hizmeti	Ulaşım	Konaklama -tatil olanakları	Diğer	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ	2 3	5 19	1 1	1 1				9 21
3. MEŞ		8 11	2 4	2 4	1 1	1 3	1 1	15 17
4. MEŞ	1 1						1 0	2 4
5. MEŞ		3 11						3 11
7. MEŞ	6 5	17 12	4 2	3 2	3 1	3 2	1 1	37 23
8. MEŞ								
9. MEŞ	2 5	10 19	3 3	2 2	1 1	1 1		19 25
10. MEŞ								
11. MEŞ	5 3	12 9	2 1	2 1	1 0	3 1	3 3	28 12
12. MEŞ	2 2	3 5	1 1		1 1	1 1		8 9
14. MEŞ								
15. MEŞ		2 14	1 2				2 3	5 18
17. MEŞ								
18. MEŞ		4 21						4 21
19. MEŞ		2 3						2 3
TOPLAM (tüm surular)	18 2	66 9	14 1	10 1	7 0	9 1	8 1	132 13

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüşüldüğü 15 milli eğitim şurasının on birinde “yaşam koşulları”, toplamda 132 kez ele alınmıştır. Yaşam koşullarından %25 oranla en fazla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %23 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %22 oranla 1. Milli Eğitim Şurası (1939) izlemiştir. Yaşam koşullarına ilişkin konuşmalar “Barınma ihtiyacı”, “Maddi koşullar”, “Öğretmen çocuklarına sağlanan olanaklar”, “Sağlık hizmeti”, “Ulaşım”, “Konaklama-tatil olanakları” ve “Diğer yaşam olanakları” kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kodlara ilişkin tablodaki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Barınma ihtiyacı (lojman, konut, yakacak yardımı, vb.). Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “*Barınma ihtiyacı*” koduna, altı milli eğitim şurasında toplamda 18 kere yer verildiği görülmektedir. “Barınma ihtiyacı” konusundan %5 oranla en fazla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) ve 5. Milli Eğitim Şurasında (1953), daha sonra %3 oranla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlere sağlanan lojman olanakları, kira ve yakacak yardımı gibi konulara yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “barınma ihtiyacı” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K3 (1. MEŞ), öğretmenleri köye sevk etmek ve orada kalmalarını sağlamak amacıyla hayat şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öncelikli olarak köy öğretmen maaşlarının artırılması, daha sonra bu öğretmenlerin kalacakları evin ve öğretim yapacakları okulun temin edilmesinin büyük önem taşıdığına değinmiştir. K3 (1. MEŞ), bu koşullarla hemen hemen bütün öğretmenlerin köylerde çalışmaya gönüllü olacağına vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s. 202-203).
- (1. MEŞ, 1939): K6 (1. MEŞ), eğer köylere bir okul yapılacaksa öğretmene kalacağı bir yerin de mutlaka temin edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 1991a; s 363).

- (4. MEŞ, 1949): Öğretmen okullarının, kurulacakları bölgenin en uygun noktasına kurulması ve burada görev yapacak öğretmenlere okul çevresinden lojman sağlanmasının büyük önem taşıdığı belirtilmiştir (MEB, 1991c; s. 216).
- (7. MEŞ, 1962): İlköğretmen okullarına lojman imkânının sağlanması konusunda bir plan yapılması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 215)
- (7. MEŞ, 1962): Lojman ya da mesken tazminatı imkânının sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Emekli Sandığının sağladığı imkânlar göz önünde bulundurularak öğretmenlere en kısa sürede ev sahibi olmaları imkânının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 222).
- (7. MEŞ, 1962): Özellikle köy ilkokulları, İlköğretmen Okulları ve mahrumiyet bölgesinde görev yapan öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlere lojman imkânının sağlanması ve “mesken ödeneğinin” verilmesi konusu dile getirilmiştir (MEB, 1991e; s. 222)
- (7. MEŞ, 1962): Mahrumiyet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin terfi süresinin iki seneye indirilmesi ve maaşlarına “ev kirası” ve “yakacak ücretinin” de eklenmesi teklifinde bulunulmuştur (MEB, 1991e; s.222)
- (7. MEŞ, 1962): Emekli olmuş ya da kimsesi olmayan Milli Eğitim personelinin kalması için bir “olgunlar evinin” kurulması konusu gündeme taşınmıştır (MEB, 1991e; s. 225, 245)
- (9. MEŞ, 1974): Özellikle mahrumiyet bölgesinde bulunan öğretmenlere konut sağlanması METK'nın 50. Maddesinde yer almıştır (MEB, 1991g, s. 139).
- (9. MEŞ, 1974): Bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin mahrumiyet ödeneği ve konut gibi önlemlerle bu bölgelerde kalmalarının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991g; s. 210, 219).
- (11. MEŞ, 1982): Başta köyler olmak üzere “mahrumiyet bölgelerinde” lojman imkânı sağlanması ve bunun bir plan ve programa bağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).

- (11. MEŞ, 1982): Zorunlu rotasyon nedeniyle taşınmak zorunda kalan öğretmenlerin taşınma ücretleri karşılanması; lojman olmayan yerlerde yıllık peşin kira istenen evler için devlet öğretmenlerine düşük faizli kredi imkânının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).
- (11. MEŞ, 1982): Kış koşulları ağır geçen yerlerde öğretmenlik yapan öğretmenler için yakacak yardımı yapılması önerisinde bulunulmuştur (MEB, 1991i; s. 153).
- (12. MEŞ, 1988): “Meskene kavuşma projesinin” faaliyete geçirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 295).
- (12. MEŞ, 1988): Özellikle zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenler için lojman imkânı sağlanması, bu imkânın sağlanmadığı yerlerde ise öğretmenlere kira bedelinin ödenmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 1989; s. 295).

Güven (2003), bireylerin hem fizyolojik hem de biyolojik gereksinimlerini giderme ihtiyacı duyduğunu dile getirmiştir. Maslow’ a (1943) göre fiziksel ihtiyaçların en alt basamağı olan “fiziksel ihtiyaçların” içinde yer alan “barınma ihtiyacı” ise bireyler için çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, öğretmenlerin lojman, konut gibi barınma ihtiyacına yönelik alınması gereken tedbirler her zaman gündemde olmuştur. En temel ihtiyacı karşılanmayan öğretmenlerin kendilerinden beklenen diğer şeyleri yapmalarının beklenmesi haksız bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Bu sebeple milli eğitim şuralarında öğretmenlerin bu ihtiyacına yönelik birçok konuşma yapılmıştır. Özellikle, mahrumiyet bölgesi olarak tanımlanan yerlerde görev yapan öğretmenlere; lojman ya da konut sağlanması, yapılamıyorsa kira yardımı yapılması, hatta zorlu kış şartlarının yaşandığı bölgelerde görev yapıyorlarsa yakıt yardımının da yapılması teklif edilmiştir. Ancak 1. MEŞ (1939)’ten 12. MEŞ (1988)’e kadar öğretmenlere sağlanması istenen lojman konusunun, şuralarda belirli aralıklarla gündeme getirilmesi bu konunun yıllar içerisinde belirli bir plan ve programa oturtulamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili yapılan bir araştırmada, özellikle Doğu bölgelerinde yaşayan öğretmenlerin sık sık barınma, altyapı ve ısınma gibi sorunlarla karşılaştıkları dile getirilmiştir (Özdemir, vd, 2015). Bu sebeple köyde ve zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçları diğer

öğretmenlere göre daha çok dile getirilmiştir. Milli eğitim şuralarında; köy öğretmenlerine ya da zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere sağlanmaya çalışılan barınma olanakları diğer öğretmen grupları için daha farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, 7. MEŞ (1962)'te bütün öğretmenleri ev sahibi yapmak için emekli sandığının imkânlarından yararlanılması istenmiştir. Aynı şurada kimsesi olmayan ya da emekli olan MEB personeli için “olgunlar evi” açılması gündeme gelmiştir. 12. MEŞ (1988)'te ise öğretmenler, “meskene kavuşma projesi” ile ev sahibi yapılmaya çalışılmıştır. Bu örnek konuşmalar bize öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarının Milli Eğitim Şuralarında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Barınma sorunu, yıllarca Milli Eğitim Şuralarında gündeme taşınmış olsa da, özellikle ekonomik koşullardan dolayı, öğretmenlerin konut sorununun hala çözülemediği tespit edilmiştir (Uygun, 2013).

Maddi Koşullar (maaş, yolluk-yevmiye, ek ders, vb). Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “*Maddi koşullar*” koduna, on milli eğitim şurasında toplamda 66 kere yer verildiği görülmektedir. “Maddi koşullar” konusundan %21 oranla en fazla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010), daha sonra %19 oranla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) ve 1. Milli Eğitim Şurasında (1939) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin yaşam standartlarını yükseltmek amacıyla öğretmenlere sunulması beklenen maddi olanaklara yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “maddi koşullar” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K3 (1. MEŞ), öğretmenleri köye sevk etmek ve orada kalmalarını sağlamak amacıyla hayat şartlarının iyileştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Öncelikli olarak köy öğretmen maaşlarının artırılması büyük önem taşıdığına değinmiştir (MEB, 1991a; s. 202-203).
- (3. MEŞ, 1946): Okul idarecilerinin tamamıyla okula odaklanmaları ve görevlerini huzurla ve kaygısız bir şekilde yürütebilmeleri için maaşlarının artırılması ve maaşlarında kesinti olmadan yılda bir ay izin kullanmaları uygun görülmüştür. Ancak, ortaokul ve dengi okullar ile lise ve dengi okullarda görev yapan idarecilerin maaşlarının, bu iki ayrı derecedeki

okulların arasındaki öğrenim derecesi farkı hesaba katılarak belirlenmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir (MEB, 1991b; s. 109).

- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin yaptığı ek görevler karşılığında aldıkları ücretlerin günün hayat şartlarına göre artırılması önerilmiştir. Farklı dairelere bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin aldıkları ücretin, çalıştıkları okulun derecesine bakılmaksızın belirli bir standarda bağlanması, eşitsizliğin önlenmesi ve bir birlik sağlaması açısından önemli bulunmuştur (MEB, 1991b; s.110).
- (5. MEŞ, 1953): Dönemin Milli Eğitim Müdürü K1 (5. MEŞ), öğretmen maaşlarının seneler içinde periyodik olarak artırılacağını umduğunu dile getirmiştir (MEB, 1991d; s.7-8).
- (5. MEŞ, 1953): Ülke için büyük fedakârlıklar yapmaları beklenen ilkökul öğretmenlerinin belirli bir maddi refaha ulaştırılmasının, mesleklerine daha büyük bir aşkla sarılmalarının sağlaması açısından büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir. Bu nedenle devletin bütçesinin imkânları dâhilinde öğretmenlerin o günün “bir üst derece aylığıyla” göreve başlatılmalarının gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991d; s. 563).
- (7. MEŞ, 1962): Kurs ve seminerlere katılacak öğretmenlere kanunen yolluk düzenlenmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 358),
- (7. MEŞ, 1962): Günün şartları göz önüne alınarak, nakil ve tayin olacak öğretmenlerin maddi güçlük yaşamamaları açısından “Harcırah Kanununun” yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin çalışma şartlarının çok ağır olduğunun ifade edilmesi üzerine, “öğretmenlere eğitim ve öğretim yıpranma ödeneği verilmesi” istenmiştir (MEB, 1991e; s. 222-223).
- (7. MEŞ, 1962): Bakanlığın düzenlediği “mesleki toplantı, yetiştirme ve geliştirme kurslarına” katılanlara “geçici görev yolluğu” ödenmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 223, 243)
- (7. MEŞ, 1962): Dönemin koşullarında ücretlerinin azlığından dolayı idareci bulunmakta güçlük çekilmiştir. Bu sebeple, idarecilere ödenen ücretin

öğretmenlerin toplam ek dersinden az olmaması kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 223, 243).

- (7. MEŞ, 1962): Aynı seviyedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin zorunlu ve ücrete tabi maksimum ek ders saatleri ve ders ücretlerinin aynı olması için çalışmalar yapılması gerekli görülmüştür (MEB, 1991e; s. 224, 244).
- (7. MEŞ, 1962): Milli Eğitim personelleri kendi istekleri doğrultusunda nakil olduklarında yolluk alamamaktaydılar. İstekleri dâhilinde de olsa tayin olan personele yolluk verilmesinin gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991e; s. 225-246).
- (7. MEŞ, 1962): İlkokul öğretmenlerine 30 saat derse girme hakkının verilmesinin ve bunun dışında yaptıkları mesainin maaşlarının 1/3 oranında ödenmesi önerilmiş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 356).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlere, “eğitim ve kitap ödeneğinin” ayrılmasının önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991g; s, 234),
- (9. MEŞ, 1974): Ortaöğretim ders ücretlerinin artırılması konusu dile getirilmiştir (MEB, 1991g; s, 234),
- (9. MEŞ, 1974): Tedavi olmak için uzak bir bölgeye giden öğretmene yolluk verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991g; s. 234),
- (9. MEŞ, 1974): Seminerlere katılacak ilkokul öğretmenlerine gündelik ve yolluk verilmesi önerisinde bulunulmuştur (MEB, 1991g; s, 234),
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen maaşlarının öğretmenleri tatmin edebilecek düzeyde olması ve öğretmenler arasındaki ek ders kaynaklı gelir farklılıklarının ortadan kaldırılması konusu gündeme taşınmıştır (MEB, 1991i; s. 149).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin sayısının çok fazla olması bahane gösterilerek maaş ve ücretlerinin artırmaktan kaçınılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin gelir düzeyleri belirlenirken yaptıkları işin öneminin dikkate alınması, benzer görevleri yapıp da farklı okullarda farklı

ücretler alan öğretmenler arasındaki eşitsizliğin giderilmesi ve en üst ve en alt düzey öğretmenler arasındaki maaş farkının azaltılması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).

- (11. MEŞ, 1982): Özellikle köyde ve “mahrumiyet bölgelerinde” çalışan öğretmenlere, yapacakları hizmet içi eğitimler için yolluk ve yevmiye ödenmesi kararı alınmıştır (MEB, 1991i; s. 154).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin huzur içinde çalışabilecek bir gelire sahip olmaları gerektiği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki ve diğer meslek grupları arasındaki büyük gelir farklılıklarının giderilmesi konusu tartışmaya sunulmuştur (MEB, 1991i; s. 281).
- (11. MEŞ, 1982): K2 (11. MEŞ), kurumlar ve branşlar arasındaki dengesiz ek ders ücretlerini ve kitap ve dergi alabilmeleri için öğretmenlere ek ödenek sağlanmamasını öğretmenlerin yaşadığı sorunlar olarak dile getirmiştir (MEB, 1991i; s. 296).
- (12. MEŞ, 1988): Aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlere maaş (burs niteliğinde) ödenmesi teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 295).
- (15. MEŞ, 1996): Hem ekonomik hem de sosyal yönden öğretmenlik mesleği adına iyileştirilmeler yapılması önerilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (18. MEŞ, 2010): Yıpratıcı bir meslek olan öğretmenliğin, bazı meslek gruplarında olduğu gibi “meslek güclüğü zammını” gerektirdiği ve bu zammın tüm öğretmenlere verilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen ve yöneticilerin gelir düzeylerini iyileştirmek amacıyla her sene Kasım ayında bir maaş miktarı ikramiye verilmesi, ek ders ücretlerinin artırılması, yürüttükleri projeler için ek ders ödenmesine yönelik çalışmaların yapılması konusu gündeme taşınmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlerin özlük hakları kapsamında, öğretmenlere dört yılda bir “yıpranma payı” ve “3600 ek gösterge” verilmesi uygun bulunmuştur (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılmasının, öğretmenlerin özlük hakları açısından önemi vurgulanmıştır (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, öğretmen yetiştirme konusunun ele aldığını hemen hemen bütün şuralarda öğretmenlerin maddi koşulları gündeme gelmiştir. 1. MEŞ (1939)'ten hâlihazırdaki son şura olan 19. MEŞ (2014)'e kadar, öğretmen maaşlarının ve aldıkları ek ders ücretlerinin öğretmenlerin refah içinde yaşaması için yeterli olmadığı ve artırılması gerektiği dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, diğer meslek gruplarıyla arasındaki gelir farklılıklarının giderilmesinin öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü için ne kadar önemli olduğuna değinilmiştir. Ayrıca, kademeler arasında yaşanan gelir eşitsizliği sorununun 1980'li yıllara kadar çözülemediği gözlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında, öğretmenleri mesleki gelişime teşvik etmek amacıyla mesleki toplantı ve seminerlere katılanlara yolluk, yevmiye gibi ücretlerin ödenmesi teklif edilmiştir. 7. MEŞ (1962)'ten itibaren bu teklif sık sık yinelenmiş ve üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılması istenmiştir. Ayrıca, öğretmenliğin yıpratıcı bir meslek olduğu düşünülerek 7. MEŞ (1962)'te öğretmenlere “yıpranma ödeneği” ödenmesi istenmiş, 18. MEŞ (2010)'te bu ödenek “meslek güçlüğü zammı” adını alarak tekrar gündeme gelmiştir. Görüldüğü gibi, öğretmenlere sağlanmaya çalışılan maddi koşullar genel olarak öğretmenlerin kendini geliştirmesine ve yaşam standartlarını yükseltmeye yönelik olmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında da öğretmenlerin statüsünü etkileyen en temel faktörlerden biri maddi koşullar olarak ele alınmıştır (Aydın, vd., 2006; Kavcar, 1980; Uluğ, 2003; Özoğlu, 2010). ILO ve UNESCO (1966) yayınladıkları “*Öğretmen Statüsü Tavsiyesi*” adlı belgede öğretmenlerin mesleki statüsünü, hem çalışma koşullarıyla hem de aldıkları ücret ve sahip oldukları diğer maddi getirilerle özdeşleştirmiştir. Öğretmenlere sağlanan maddi getirilerin yanı sıra çalışma koşullarının da nispeten ekonomik koşullarla bağlantılı olduğu söylenebilir. Eğitime ayrılan genel bütçenin; eğitim kurumlarının niteliğini, eğitim materyallerinin kalitesini ve öğretmen maaşlarını çok yakından ilgilendirdiği düşünülürse bu ekonomik faktörlerin, eğitim sisteminin niteliği üzerindeki etkisinin ne kadar büyük olduğu tahmin edilebilir (Güven, 2010). Örnek vermek gerekirse, tatmin edici maaş almayan öğretmenlerin maddi kaygıları; motivasyonlarını, iş doyumları ve mesleğe bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olarak sayılabilir. Yaptığı işe odaklanamayan, işini severek yapmayan öğretmenlerin ise eğitim sistemine yarardan çok zarar vereceğini söylemek mümkündür (Ünsal, 2018). Ayrıca, düşük

öğretmen maaşlarından dolayı başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmemeleri ve dolayısıyla daha az nitelikli öğretmenlerin mesleğe başlamaları da ülkenin eğitim sistemi açısından büyük bir problem olarak yorumlanabilir (Lankford, Loeb, Mceachin ve Wycoff, 2014).

Bu sebeple, şuralarda öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmak adına öncelikle öğretmelerin maaşlarının, ek derslerinin, tazminatlarının ve bunun gibi ekonomik faktörlerin iyileştirilmesi beklenmiştir. Ekonomik olarak tatmin olan öğretmenlerin geçim kaygısından uzaklaşıp daha motive bir şekilde çalışacakları belirtilmiştir. Ayrıca; öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi ile birlikte öğretmenliğin başarılı gençler tarafından tercih edileceği ve dolayısıyla öğretmenliğin mesleki itibar ve statüsünün yükseleceği dile getirilmiştir.

Dünya çapında önemli sayılan sınavlarda başarılı olan birkaç ülke ele alındığında, bu ülkelerde öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünün oldukça yüksek olduğu ve bunun temel sebeplerinden birisinin ise öğretmenlere sağlanan maddi koşullar olduğu görülmüştür. Başarılı bir eğitim sistemine sahip olduğu söylenen Singapur'u ele alacak olursak, geçmiş yıllarda yapılan birkaç düzenlemenin öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsüne büyük bir katkı sağladığı gözlenmiştir. 1998 yılında Singapur hükümetinin, öğretmen maaşlarında ve atamalarında geniş çapta yaptığı değişiklikler öğretmenlik mesleğinin saygınlığını oldukça artırmıştır (Goh & Lee, 2008). Yeni öğretmen maaşları mühendislik, avukatlık ve işletme gibi aynı hazırlık ve çalışma süreçlerini gerektiren mesleklerle hemen hemen aynı seviyeye getirilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğrenciliği sırasında, Milli Eğitim Bakanlığının bir çalışanı olarak kabul edilmiş ve milli eğitimin o zamanki ödeme kriterlerine göre iki yıla kadar maaş almıştır. Bunun yanı sıra emeklilik, sağlık sigortası gibi ekstra hizmetlerden de yararlanmışlardır. Singapur hükümeti, öğretmenin performansına bağlı olarak ödediği ücretin yanı sıra o anki ekonomik durumuna göre öğretmenlere ekstra yıllık ücretler de ödemeye devam etmiştir. Öğretmen adaylarına yapılan ödemeler tamamen Milli Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır. Ayrıca, bu adayların kitap ve laptop gibi ihtiyaçları da bakanlık tarafından sağlanmaktadır (Goodwin, 2012). Başarılı sayılan bir diğer ülke, Hollanda'da ise staj programı süresince öğretmen adaylarına maaş ödenmektedir. Bu süre içerisinde adaylar okulun bir çalışanı olarak görülmekte ve tam zamanlı çalışmaktadır (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). Finlandiya'da da

öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü yüksek bir düzeydedir. Öğretmenlik gençler arasında doktorluk, avukatlık, mimarlık kadar gözde bir meslek olarak görülmektedir (Helsingin Sanomat, akt. Sahlberg, 2012). Öğretmen maaşları ise ortalama milli maaş seviyesine çok yakın bir seviyede verilmektedir (Sahlberg, 2012). Verilen bu üç ülke örneği, öğretmenlerin sahip olduğu maddi koşulların öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsüne, dolaylı olarak ise ülkenin eğitim sistemindeki başarısına sağladığı katkıları göstermektedir. Şuralarda yapılan konuşmalar da öğretmenlerin maddi koşullarının, öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünde büyük çapta etki ettiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple Türkiye’de öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmak için öncelikle öğretmenlerin maddi koşullarının iyileştirilmesinin gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca, PISA ve benzeri sınav sonuçlarına göre en başarılı eğitim sistemlerinden birine sahip olduğu söylenen ve yukarıda örneği verilen ülkelerde öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artıran ve başarılı gençler tarafından tercih edilmesini sağlayan temel faktörlerden birinin öğretmenlerin sahip olduğu ekonomik koşullar olduğu yorumuna da ulaşılabilir. Kniveton’un (2004), bireylerin meslek seçiminde ekonomik faktörleri dikkate aldığını gösteren çalışması yapılan bu yorumla örtüşmektedir. Yurdakul ve diğerlerinin (2016), OECD ülkelerinde öğretmen maaşları üzerine yaptığı çalışması ise Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tercih edilme düzeyinin gençler arasında düşük olma sebeplerinden birisinin, ekonomik faktörler olduğunu göstermektedir.

Şuralarda öğretmenlerin maddi koşullarıyla ilgili belirtilen sorunlar bazı gelişmiş ülkelerde de yaşanmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde öğretmenlere sağlanan koşullar ve verilen maaşların eyaletten eyalate farklılıklar göstermesi öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü büyük çapta etkilediği belirtilmektedir. Zengin ve daha fakir bölgelerde çalışan öğretmenlerin maaşları ve çalışma koşulları arasında ciddi farklar vardır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları farklılıklar göstermektedir (Darling-Hammond, 1997; Darling-Hammond, 2012). Amerika Birleşik Devletleri örneğine benzer olarak, Türkiye de ek ders kaynaklı gelir farklılıklarının yol açtığı gelir dağılımı adaletsizliğinin kaldırılması da şuralarda gündeme alınmıştır.

Maddi koşulların genel olarak diğer çalışma ve yaşam koşullarını da etkilediği Uygun’un (2012) yaptığı bir çalışmayla ortaya konmuştur. Örneğin; geçim sıkıntısı çeken öğretmenlerin tatil olanaklarını değerlendiremedikleri, konut sorunu

yaşadıkları, çocuklarının gelecekleriyle ilgili olarak endişe duydukları, çok fazla seyahat edemedikleri söylenebilir. Milli eğitim şuralarında diğer çalışma ve yaşam koşullarıyla ilgili yapılan bazı konuşmalar bu çalışmayla örtüşmektedir.

Sonuç olarak; şuralardaki konuşmalar ve verilen örnekler ışığında, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü yükseltmek için öncelikli olarak öğretmenlerin maddi koşullarının iyileştirilmesi gerektiği yorumuna varılabilir. Öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesinin yanında öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrencilere burs imkânının sağlanması da başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesini sağlayabilir ve böylelikle öğretmenliğin mesleki itibarı ve statüsünü artırabilir (Ünsal, 2018). Nitelikli gençlerin bu mesleği seçmesi ile birlikte ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin artacağı ve niteliği artan eğitim sistemi ile birlikte ülke ekonomisinin daha iyi bir seviyeye geleceği söylenebilir (Varış, 1973). Ekonomik refaha sahip olan bir ülkede ise sadece öğretmenlerin değil, bütün meslek gruplarının çalışma ve yaşam koşullarının iyileşeceği sonucuna ulaşılabılır.

Öğretmen çocuklarına yönelik sağlanan olanaklar. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Öğretmen çocuklarına yönelik sağlanan olanaklar” koduna, yedi milli eğitim şurasında toplamda 14 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen çocuklarına yönelik sağlanan olanaklar” konusundan %4 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %3 oranla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) ve %2 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen çocuklarına sağlanan imkânlarla öğretmenlerin, çocuklarının geleceği hakkındaki endişelerini azaltmalarına yardımcı olmaya yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Öğretmen çocuklarına yönelik sağlanan olanaklar” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): Köy öğretmenlerinin çocuklarının ortaokula devam etmeleri durumunda bu çocuklara devlet tarafından yardım edilmesi ve yatacak yer sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991a; s. 338-339).

- (3. MEŞ, 1946): Yaşam olanakları bakımından özel durumu olan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin “rahatça ve huzurla” çalışabilmelerini sağlamak amacıyla onlara özel hakların sağlanması ve çocuklarının eğitimi açısından özel düzenlemelerin yapılması şura gündeme alınmıştır (MEB, 1991b; s. 108).
- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), öğretmen çocuklarını parasız yatılı okutmak, yaz tatillerinde öğretmenlere bakanlıkça sağlanan yerlerde ailesiyle birlikte tatil yapma imkânı vermek; hatta öğretmenlerin geliş ve gidiş yol paralarını karşılamak gibi uygulamaların öğretmenlere ödül ve terfi olarak sunulabileceğine değinmiştir (MEB, 1991b; s.185).
- (7. MEŞ, 1962): Ülke şartları göz önüne alınarak öğretmenlerin büyük şehirlere tayin işinin adil bir şekilde yapılması, yapılamadığı durumlarda bu öğretmenlerin çocuklarının eğitim işinin devlet tarafından üstlenilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Mahrumiyet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin çocuklarının eğitim şartlarının iyileştirilmesinin önemine değinilmiştir (MEB, 1991e; s. 242)
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen çocuklarına “pansiyonlu okullarda” ve “Milli Eğitim Bakanlığına ait yükseköğrenim yurtlarında” öncelik sağlanmasının öğretmenler açısından önem taşıdığı belirtilmiştir (MEB, 1991e; s. 224, 244).
- (7. MEŞ, 1962): 1-6 yaş arasında çocuğu olan öğretmenlere, yaşadıkları şehirlerde yer alan kreş ve çocuk yuvalarından yararlanma imkânının sağlanmasının öğretmenlerin refah içinde çalışabilmesi bakımından önemli olduğu dile getirilmiştir (MEB, 1991e, s. 224, 244).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen çocuklarının eğitimine devlet tarafından mali destek sağlanması ve bu çocuklara barınma olanağının verilmesi önerilmiştir (MEB, 1991g, s. 232),
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen çocuklarına kreş imkânının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991g, s. 233),
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen okullarında öğretmen çocuklarına sağlanan özel kontenjanların artırılması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991g, s. 233),

- (11. MEŞ, 1982): Rotasyonla tayin olan öğretmenlerin çocuklarına, gittikleri yerde benzer bir okul bulamamaları durumunda, yatılı bir okula yerleşme imkânının sağlanması veya bu öğretmenlere “çocuk okutma yardımı” adında bir ödeme yapılması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen çocuklarının okul öncesi eğitim alabilmeleri amacıyla kreş ve çocuk yuvaları açılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB, 1991i, s. 153).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen Liseleri, Anadolu Liseleri, Yüksek Öğretim Kurumları’na girecek ve yurttan kalacak öğretmen çocuklarına özel kontenjan ayrılması ve burs imkânı sağlanması önerilmiştir (MEB, 1989; s. 295)
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen çocuklarına yükseköğretim kurumlarında yurt ve kredi imkânının sağlanması gündeme taşınmıştır (MEB, 1996; s. 109).

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin huzur ve refah içinde çalışabilmeleri için 1. MEŞ (1939)’ten itibaren öğretmen çocuklarının eğitimi konusu sık sık gündeme getirilmiştir. Şuralarda öğretmenlerin, çocuklarının eğitimiyle ilgili endişe duydukları dile getirilmiştir. Özellikle yaşam şartları bakımından özel bölgelerde yaşayan öğretmen çocuklarının eğitimlerinin devlet tarafından desteklenmesi ve çeşitli okul ve yurtlarda bu çocuklara özel kontenjanların sağlanması talep edilmiştir. Yakın tarihe kadar yapılan bu talepler öğretmen çocuklarının, ebeveynlerinin görev yerindeki eğitim imkânlarının eksikliğinden dolayı mağdur durumda kaldıklarını göstermektedir. Şuralarda yapılan teklifler aracılığıyla bu mağduriyetin giderilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimin yaygınlaştığı dönemlere rast gelen 1962 tarihli şura itibariyle öğretmenlerin huzur içinde çalışmalarını için küçük çocuklarına kreş ve çocuk yuvası imkânlarının sağlanması istenmiştir. Böylelikle küçük çocuklu öğretmenlerin, çocukları hakkında endişe duymadan huzur içinde çalışabilmeleri istenmiştir.

Ancak, öğretmen çocukları için sağlanmaya çalışılan bu olanaklara rağmen öğretmenlerin, maddi yetersizlikten dolayı, çocuklarının geleceği hakkında hala endişe duydukları görülmüştür (Uygun, 2013).

Sağlık Hizmeti. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Sağlık hizmeti” koduna, beş milli eğitim şurasında toplamda 10 kere yer verildiği görülmektedir. “Sağlık hizmeti” konusundan %4

oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %2 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin, ihtiyaç duyduğu sağlık olanaklarından yararlanabilmesi için öğretmenlere sunulması beklenen sağlık hizmetlerine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Sağlık hizmeti” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): Öğretmenlere ve ailelerine özel sağlık imkânlarının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991a; s. 338).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin ve aile fertlerinin tedavisinin devlete bağlı sağlık kuruluşlarında ücretsiz olarak yapılmasının, öğretmenlerin huzur içinde çalışabilmeleri açısından büyük önem taşıdığına değinilmiştir. Bu nedenle bu konuda tedbirlerin alınmasının şart olduğu belirtilmiştir (MEB, 1991b; s. 111).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlik mesleğinin özelliğine uygun olarak öğretmenlere bir hayat sigortasının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991b; s. 112). K8 (3. MEŞ), bir beden eğitimi öğretmeni olarak özellikle kaza sigortasına ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir. Birçok öğretmenin meslekte yaşadığı zorluklar ve geçirdikleri kazalar dolayısıyla görevden ayrıldıklarına değinmiştir. Bu sebeple ilgili maddenin “Meslek özelliklerine uygun olarak bir hayat ve kaza sigortası teşkilinin lüzumuna” şeklinde değiştirilmesini teklif etmiştir ve yapılan oylamada bu teklif kabul edilmiştir (MEB, 1991b; s.153).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlere bir sosyal sigortanın bağlanması, okul çevresinde acil ihtiyaçlara yönelik sağlık kuruluşlarının kurulması ve öğretmenlerin bu kuruluşlardaki tedavi imkânlarından üst düzeyde faydalanmalarının sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991e; s. 222).
- (7. MEŞ, 1962): Günün bilimsel ve tıbbi bakış açısıyla meslek hastalıkları konusunun incelenmesi ve mesleki sakatlık ve bedensel beceri konusunun ihtiyaçlara göre tekrar düzenlenmesi şurada tartışmaya açılmıştır (MEB, 1991e; s. 222).

- (7. MEŞ, 1962): Sağlık hizmeti karşılığında öğretmenlerden alınan reçete ücretlerinin devlet bütçesinden karşılanması ve öğretmenlerin yılda bir kez genel muayeneden geçirilerek gerekli tedaviyi görmeleri önerilmiş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 359).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlerin tedavi olanaklarının geliştirilmesi, hatta gerektiğinde özel doktora muayene olabildiği önerilmiştir (MEB, 1991g; s. 233).
- (9. MEŞ, 1974): Tedavi olmak için uzak bir bölgeye giden öğretmenlere yoluk verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991g; s. 234),
- (11. MEŞ, 1982): Doğum yapan kadın öğretmenlere, istemeleri durumunda bir eğitim-öğretim yılına kadar ücretsiz izin imkânı sağlanması ve bu dönem süresince sosyal haklarından yararlanabilmeleri konusu gündeme getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 154).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlere sağlık hizmetlerinin sağlanması ve öğretmenlerin bu hizmetlerden yeteri kadar yararlanması için gerekli çalışmaların yapılması, büyük şehirlerde dispanserlerin açılması ve “öğretmen hastanelerinin” kurulması için gerekli araştırmaların yapılması konusu şura gündemine sunulmuştur (MEB, 1991i; s. 154).

Öğretmenlerin, kendine özgü meslek hastalıklarına ve sağlık risklerine maruz kaldığı ilgili araştırmalarla ortaya konmuştur. Özellikle uzun süre ayakta kalmaları, kalabalık ve kapalı ortamda çalışmaları, ders anlatırken seslerini yoğun ve gür bir şekilde kullanmalarından dolayı öğretmenlerin birçok hastalığa yakalanma riskine sahip oldukları ifade edilmiştir (Akturan, vd., 2015). Bu sebeple, öğretmenlere devlet tarafından sağlık hizmetinin sunulması öğretmenlerin yaşam koşulları açısından, dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli bir şekilde çalışabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple Milli Eğitim Şuralarında da bu konu Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gündeme taşınmış ve öğretmenler için önemine vurgu yapılmıştır. Bu sağlık hizmetinin sadece öğretmenlere değil, ailelerine de sunulması istenmiştir. Hatta mesleklerini yaparken öğretmenlerin geçirebilecekleri kazalara karşı bütün öğretmenlere “hayat ve kaza sigortası” yapılması önerilmiştir. 7. MEŞ (1962)’te öğretmenlerin en az yılda bir kez genel muayeneden geçirilmesi ve gerekli tedavinin yapılması talep edilmiş, reçete ücretlerinin ise devlet tarafından

karşılanması teklif edilmiştir. 11. MEŞ (1982)'te büyük şehirlerde öğretmenlere özel, hastanelerin kurulmasının istenmesi 1980'li yıllara kadar öğretmenlerin sağlık koşullarına çok önem verildiğinin bir kanıtı olarak sayılabilir.

Ulaşım. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “Ulaşım” koduna, beş milli eğitim şurasında toplamda 7 kere yer verildiği görülmektedir. “Sağlık hizmeti” konusundan %1 oranla en fazla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962), 12. Milli Eğitim Şurasında (1988) ve 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlere sunulması beklenen ulaşım olanaklarına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Ulaşım” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlerin “inceleme gezisi” yapmalarına imkân sağlamak için Devlet Demir Yollarında öğretmenlere özel bir fiyat tarifesinin uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 1991b; s. 111).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlere yurt içi ve yurt dışına seyahat etme fırsatının sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991e; s. 22, 241).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlere indirimli seyahat etme imkânının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 225, 245)
- (9. MEŞ, 1974): Büyük şehirlerde görev yapan öğretmenlere toplu taşıma araçlarında indirim sağlanması ya da görev yolluğu verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991g; s. 234).
- (11. MEŞ, 1982): Büyük şehirlerde görev yapan öğretmenlere toplu taşıma araçlarında indirim imkânı sağlanması konusu gündeme taşınmıştır (MEB, 1991i; s. 153).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmenlerin belediye araçlarında ücretsiz; hava, demir ve deniz yolu araçlarında ise yüzde elli indirimli seyahat etmesi teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 295).

Görüldüğü gibi, öğretmenlere ulaşım konusunda sağlanmak istenen ilk kolaylık 3. MEŞ (1946)'te gündeme taşınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin bir parçası haline gelmesi beklenen “inceleme gezilerine” öğretmenleri teşvik etmek için Devlet Demir Yollarında özel bir fiyat tarifesi uygulanması istenmiştir. 7. MEŞ (1962)'te ise

öğretmenlere diğer taşıma araçlarında da indirimli seyahat etme imkânının tanınması teklif edilmiştir. Özellikle büyük şehirlerde öğretmenlerin toplu taşıma araçlarını ücretsiz ya da indirimli şekilde kullanması istenmiştir. Bunun yanı sıra 3. MEŞ (1946)'te öğretmenlerin, yurtiçinde mesleklerinin gerektirdiği inceleme gezilerini yapabilmeleri amacıyla da ulaşım tarifelerinde özel imkânların sağlanması konusu, 7. MEŞ (1962)'te de talep edilmiştir. İlk olarak 3. MEŞ (1946)'te yurt içi gezileri için yapılan bu talep, 7. MEŞ (1962)'te hem yurt içi hem de yurt dışı gezileri için istenmiştir. Bu konuşmalardan, öğretmenlerin ülkesini ve Dünyayı tanımalarının ve gerekli inceleme gezileri yapmasının mesleki gelişimleri ve öğrendiklerini öğrencilerine aktarmaları için çok önemli olduğu ve bu sebeple ulaşım konusunda öğretmenlere kolaylık sağlanmak istendiği yorumuna ulaşmak mümkündür.

Milli Eğitim Şuralarında, genel olarak büyük şehirde çalışan öğretmenlere yönelik ulaşım imkânları sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak İlgili çalışmalar ulaşım sorununu daha çok köyde ve doğu bölgelerinde çalışan öğretmenlerin yaşadığını göstermektedir. Özdemir ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada özellikle doğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin ulaşım sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sidat ve Bayar (2018), köy öğretmenlerinin yaşadığı temel problemlerden birini ulaşım sorunu olarak ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar da öğretmenlerin ulaşım sorunlarının eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Sarpkaya, 2007; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Günümüzde ulaşım araçlarının çeşitlenmesi ve modernleşmesine rağmen öğretmenlerin, çalıştıkları yerlerdeki konut eksikliği ya da çalıştıkları merkezlerin yaşam koşulları bakımından yetersizliğinden dolayı, yaşadıkları yerden uzaktaki okullara gitmek zorunda kalmaları da ulaşım sorunları arasında gösterilmektedir (Şimşek, 2010). Sonuç olarak, Milli Eğitim Şuralarındaki konuşmalardan hareketle, genel olarak şehirde yaşayan öğretmenlere ulaşım kolaylıklarının sağlanmasına yönelik teklifler yapıldığı ve köyde ya da doğu bölgelerde çalışan öğretmenlerin ulaşım sorununun giderilmesine yönelik ihmal söz konusu olduğu yorumuna varılabilir.

Konaklama ve tatil olanakları. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan “*Konaklama ve tatil olanakları*” koduna, beş milli eğitim şurasında toplamda 9 kere yer verildiği görülmektedir. “Sağlık hizmeti” konusundan %3 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %2

oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %1 oranla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlere ve ailelerine sağlanması beklenen tatil olanakları ve geçici süreyle gittikleri yerlerde, konaklama imkânlarının sağlanmasına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Konaklama ve tatil olanakları” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): K1 (3. MEŞ), yaz tatillerinde öğretmenlere bakanlıkça sağlanan yerlerde ailesiyle birlikte tatil yapma imkânı vermek; hatta öğretmenlerin geliş ve gidiş yol paralarını karşılamak gibi uygulamaların öğretmenlere ödül ve terfi olarak sunulabileceğine değinmiştir (MEB, 1991b; s.185).
- (7. MEŞ, 1962): Yaz tatilinde büyük yerleşim yerlerinde öğretmenler için dinlenme kamplarının açılması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 242).
- (7. MEŞ, 1962): Yaz tatilinde denize kıyısı bulunan yerlerde yaz kamplarının açılması ve öğretmenlerin bundan yararlanmasının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 225, 245).
- (7. MEŞ, 1962): Kadın öğretmenlerin dinlenmesini sağlamak ve bilgi ve görgülerini artırmalarına yardımcı olmak amacıyla Ankara ve İstanbul gibi büyük şehirlere misafirhaneler kurulması ve kadın öğretmenlerin uygun bir ücret karşılığında burada kalmalarının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 225, 245).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin, yaz tatillerinde aileleriyle birlikte yapabilecekleri tatil olanakları için devlet tarafından MEB’e araziler sağlanması ve bu arazilere dinlenme tesislerinin inşa edilmesi konusu gündeme alınmıştır (MEB, 1991i; a. 153).
- (11. MEŞ, 1982): Özellikle köyde ve “mahrumiyet bölgelerinde” çalışan öğretmenlere yaz tatillerinde, öğretmenlere tahsis edilen dinleme tesislerinde öncelik verilmesi önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 154).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmenlere yönelik dinlenme evleri ve öğretmen evlerinin açılması konusunda hassasiyetle durulması önerilmiştir (MEB, 1989; s. 295).

Görüldüğü gibi özellikle yaz tatillerinde, öğretmenlerin aileleriyle birlikte tatil yapıp, dinlenebilecekleri dinlenme tesislerinin ya da yaz kamplarının kurulması talep edilmiştir. 3. MEŞ (1946)'ten itibaren yapılmaya başlanan bu talep belirli aralıklarla şuralarda gündeme taşınmış; ancak tam manasıyla başarılı bir şekilde uygulanamamış olunacak ki aynı şeyler tekrar ve tekrar konuşulmuştur. Ayrıca, Öğretmen Evlerinde kadın öğretmenlere pozitif bir ayrımcılık uygulanması da yapılan istekler arasında yer almıştır. Şuralarda genel olarak, tatil olanakları bütün öğretmenlere yönelik talep edilirken; 11. MEŞ (1982)'te köy öğretmenlerine ya da mahrumiyet bölgesinde çalışan öğretmenler için bir öncelik sağlanması teklif edilmiştir.

1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 50. maddesinde çalışanlara dinlenme olanaklarının sağlanmasından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin ise, anayasal bir hak olarak görülen dinleme olanaklarından, maddi sıkıntılardan dolayı çok fazla yararlanamadığı tespit edilmiştir. Tatilde köye giden öğretmenlerin tatilini tarlada, maddi sorunlar yaşayan ve tatilde şehirde kalmayı tercih eden öğretmenlerin ise tatilini ek bir işte çalışarak geçirdikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin, yaz tatilini aileleriyle birlikte deniz kıyısında geçirmeyi pahalı bir aktivite olarak gördüğü ifade edilmiştir (Tezcan, 1983). 4. MEŞ (1949)'ten itibaren Milli Eğitim Şuralarında konaklama ve tatil olanakları konusu hakkında yapılan tartışmalar aracılığıyla öğretmenlerin bu insanı haktan yararlanması istenmiştir. Öğretmen evleri, deniz kenarında MEB'e ait arazilerde kurulan dinlenme tesisleri ve kamplar gibi olanaklarla öğretmenlerin tatil yapması teklif edilmiş, ancak konfor yönünden çok eksik olan bu uygulamalarda istenilen hedefe ulaşılamamıştır. Öğretmenlerin tatilini daha temiz, ucuz, iyi organize edilmiş ve sağlıklı koşullara sahip olan dinleme merkezlerinde geçirmeleri için gerekli tesislerin kurulması temenni edilmiştir (Tezcan, 1983).

Diğer yaşam koşulları (güvenlik, sosyal olanaklar, vb). Şuralarda öğretmenlere sağlanan ya da sağlanması istenen sosyal olanaklar ve öğretmenlerin güvenlikleri gibi konular da gündeme alınmıştır. Yukarıda yaşam koşulları alt kategorisi altında betimlenen kodlar dışında kalan bu konular "*diğer yaşam koşulları*" kodu altında betimlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam koşulları alt kategorisi altında ele alınan "*diğer yaşam koşulları*" koduna, beş milli eğitim şurasında toplamda 8 kere yer verildiği görülmektedir. "Diğer yaşam koşulları" kodu

altında betimlenen konuların %3 oranlarıyla en fazla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) ve 15. Milli Eğitim Şurasında (1996) söz edildiği gözlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında “diğer yaşam koşulları” kodu altında betimlenen konularla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): Yaşam olanakları bakımından özel durumu olan bölgelerde görev yapan öğretmenlerin “rahatça ve huzurla” çalışabilmelerini sağlamak amacıyla onlara özel hakların sağlanması şura gündeme alınmıştır (MEB, 1991b; s. 108).
- (4. MEŞ, 1953): K1 (4. MEŞ), Öğretmen Okullarından yeni mezun olan genç kızların köylere gönderildikten sonra yaşadıkları zorlukları şu şekilde ifade etmiştir (MEB, 1991c; s. 281): “Bunlardan birisinin kapısı, gece yarısından iki saat sonra, emir tebliğ etme bahanesiyle, emniyet ve asayişini temine memur jandarma tarafından vuruluyor. Bunun maksat ve manasını açıklamaya lüzum görmüyorum. Köylerde delirip ölenleri de tanıyorum. Bu çocuklar öğretmen bolluğu dolayısıyla köylere gönderiliyorsa Kız Öğretmen Okullarına öğrenci alırken daha hesaplı olalım.” Bu sözleri üzerine ise yüksek şuraya genç ve tecrübesiz kadın öğretmenlerin tek başlarına köylere tayin edilmesini engellemek amacıyla kız öğretmen okullarına kabul edilecek öğrenciler hakkında yeni düzenlemeler yapılmasını teklif etmiş ve oy çokluğuyla kabul edilmiştir (MEB, 1991c; s.316).
- (7. MEŞ, 1962): Mahrumiyet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin yurt içi inceleme, araştırma, görgü ve bilgi artırımı yapmaları amacıyla onlara kısa süreli burs imkânlarının sağlanması konusu gündeme gelmiştir (MEB, 1991e; s. 221, 240).
- (11. MEŞ, 1982): On Birinci Milli Eğitim Şurasının açılış konuşmasını yapan K1 (11. MEŞ), öncelikle öğretmenlerin maddi ve manevi kaygılarının giderilmesinin; konaklama, güvenlik gibi ihtiyaçlarının karşılanmasının gerektiğine değinmiştir (MEB, 1991i; s. 5).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin yaşam koşullarını iyileştirmek için gerekli sosyal hizmetlerin yapılması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 152).

- (15. MEŞ, 1996): Hem ekonomik hem de sosyal yönden öğretmenlik mesleği adına iyileştirilmelerin yapılması konusu gündeme getirilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmenlerin ulaşım, can ve çalışma güvenlikleri hakkında gerekli önlemlerin alınması teklif edilmiştir (MEB, 1996; s. 109).

3. MEŞ (1946)'te öğretmenlerin “rahatça ve huzurla” çalışabilmeleri için öğretmenlere yaşam koşullarıyla ilgili bir takım özel hakların sağlanması teklif edilmiştir. 3. MEŞ (1946)'te yapılan bu teklife rağmen, 5. MEŞ (1953)'te yeni mezun kadın köy öğretmenlerin köylere tek başına gönderildikleri dile getirilmiş ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları yerdeki huzursuzlukları ele alınmıştır. Kadın köy öğretmenlerin bu mağduriyeti 3. MEŞ (1946)'te yapılan bu talebin pek de dikkate alınmadığını göstermektedir.

5. MEŞ (1953)'te öğretmenlerin güvenlikleriyle ilgili bazı endişeler paylaşılmıştır. 11. MEŞ (1982) ve 15. MEŞ (1996)'te de öğretmenlerin can ve çalışma güvenlikleri hakkında konuşmalar yapılması yıllar içerisinde öğretmen güvenliğinin hala devlet güvencesiyle belirli bir plan ve programa oturtulmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin “diğer yaşam koşullarıyla” ilgili farklı konular da gündeme taşınmıştır. Örneğin, öğretmenlerin yurt içi inceleme ve araştırma yapmalarını sağlamak ve görgü ve bilgilerini artırmak amacıyla da bazı düzenlemelerin yapılması gündeme gelmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin yaşam koşullarını iyileştirmek için bir takım sosyal hizmetlerin sağlanması konusu da hem 11. MEŞ (1982) hem de 15. MEŞ (1996)'te ele alınmıştır.

İlgili alanyazın, çalışanların mesleğine bakış açısını değiştirebilecek etmenlerin bazılarını güvenlik ve sosyal olanaklar olarak sıralamıştır. Özellikle; çalışanlara sağlanacak lokal, kantin, spor salonu gibi sosyal olanakların, çalışanların işlerine motivasyonları artırabilecek faktörler olarak sayılabileceği dile getirilmiştir (Eren, 2000; İşcan ve Timuroğlu, 2007). Dewey (1996) ise, 1924 yılında Türkiye'ye yaptığı ziyareti sırasında öğretmenlere kültürel gereksinimlerini karşılayacak fırsatların sağlanmasının öğretmenlik mesleğinin itibarı ve statüsü açısından büyük önem taşıdığına değinmiştir. İlgili alanyazın ve şura konuşmalarından hareketle, güvenlik ve sosyal olanaklar gibi faktörlerin

öğretmenlere, yaşayacakları yeri sevdireceği ve dolayısıyla orada kalma isteklerini artıracak sonucuna varmak mümkündür.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma

“Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?” alt problemini cevaplamak için şura dokümanları MaxQda 12 analiz programıyla analiz edilmiş ve öğretmen yeterliklerine ilişkin temanın alt kategorileri “*uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri*” ve “*öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB’e göre öğretmen yeterlikleri*” olarak betimlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yeterliklerine ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “öğretmen yeterliklerine” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “öğretmen yeterlikleri” alt kategorisine ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 3

Öğretmen Yeterlikleri Teması Altında Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	ALT KATEGORİ		ALT KATEGORİ		TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	Uzmanlar a göre öğretmen yeterlikleri		Öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'e göre öğretmen yeterlikleri		
	f	%	f	%	
1. MEŞ	7	24			7 24
3. MEŞ	4	12	2	3	6 15
4. MEŞ	6	20			6 20
5. MEŞ	2	11			2 11
7. MEŞ			2	2	2 2
8. MEŞ					
9. MEŞ	2	18	3	15	5 33
10. MEŞ	7	17	1	8	8 25
11. MEŞ	5	6	6	24	11 30
12. MEŞ	2	6			2 6
14. MEŞ	1	11			1 11
15. MEŞ					
17. MEŞ	1	9			1 9
18. MEŞ			1	3	1 3
19. MEŞ			2	6	2 6
TOPLAM (tüm şuralar)	37	10	17	6	54 17

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on üçünde “öğretmen yeterlikleri”, toplamda 54 kez ele alınmıştır. Öğretmen yeterliklerinden %33 oranla en fazla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %29 oranla 11. Milli Eğitim Şurası (1982) ve %24 oranla 1. Milli Eğitim Şurası (1939) izlemiştir. Öğretmen yeterliklerine ilişkin konuşmalar “Uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri” ve “Öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB’e göre öğretmen yeterlikleri” alt kategorilerine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin tablodaki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri teması altında ele alınan “*Uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri*” alt kategorisine, on milli eğitim şurasında toplamda 37 kere yer verildiği görülmektedir. “Uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri” konusundan %24 oranla en fazla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939), daha sonra %20 oranla 4. Milli Eğitim Şurasında (1949) ve %18 oranla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmalar, genel olarak şuralarda görev alan uzmanların öğretmen yeterliklerinin ne olması gerektiği konusundaki görüşlerini kapsamaktadır.

Milli Eğitim Şuralarında “Uzmanlara göre öğretmen yeterlikleri” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), Saffet Arıkan’ın öncülüğü ve bu prensiple kurulan köy öğretmen okullarından mezun olacak öğretmenlerin, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren milli hedefler arasında yer alan köy kalkınma hareketinin “yorulmaz ve idealist yapıcıları” olacaklarını belirtmiştir (MEB, 1991a; s.7).
- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), köy öğretmenlerinin beş sınıfı birden idare edecek nitelikte yetiştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir (MEB, 1991a; s.8).
- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), eğitimcilerin köy kalkınmasının önemini farkında bir şekilde yetiştirildiğine ve köy halkının eğitimi için gerekli olan “bilgi, maharet, teknik, vasıta ve idealleri” edindiklerine değinmiştir. Bu eğitimciler, köy halkına ve çocuklarına okuma ve yazmanın yanı sıra “hesap, tabiat, sağlık, vatandaşlık terbiyesi, Türk İnkılap esasları ve yeni ziraat

usulleri” gibi bilgileri de öğretmekle yükümlü tutulmuştur (MEB, 1991a, s 8-9).

- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), dönemin öğretmenlerinin maddi refahına artırmak adına çalışmalar yapıldığını; ancak öğretmenlerin hedeflerinin maddiyattan çok memleketlerine katkı sağlayabilmek olduğunu şu sözlerle belirtmiştir (MEB, 1991a; s.19):

Biz, üstümüze aldığımız talim ve terbiye mes’ulüyetini para ile sırtlarımızda taşıdığımız bir yük değil; vatanseverliğimizin, memleket ve millet aşkının gönlümüze ve kafamıza tevdi ettiği mukaddes bir emel belliyoruz. Bütün kuvvet ve kudretimiz, servetimizde değil, bu zihniyetimizdedir. Bir ibadet gibi, geceyi gündüzden ayırmadan çalışmamız, bu yüksek idealimizin özünden geliyor.

Keşaneler, mabetler ve şehirler gibi insanlar da bina olunurlar. Bugünün nesillerini yarınki nesillere ulaştıracak yolun yapıcıları bizleriz. Biz Türk hocaları, Türk milletin istikbalini tertemiz ellerimizle yoğurur ve kurarken, gözlerimiz, bahtiyar yarınların seher yıldızlarına dikilir.

- (1. MEŞ, 1939): K7(1. MEŞ); köy muallim mekteplerinden önce, köylerde görev yapan öğretmenlerin tatil olur olmaz şehirlere, sahillere, yaylara koştuğunu; köy hayatıyla bir süre bağlarını kopardıklarını dolayısıyla da öğrencileriyle bütün temaslarının kesildiğini dile getirmiş ve bunu çok yanlış bulduğunu belirtmiştir. Köy öğretmeninden beklenen şeyleri şu şekilde sıralamıştır (MEB, 1991a; s.334):

Öğretmen köyü yadırgamamalı, içinde ailesinin yaşadığı ve çocukluğuna, gençliğine ait bütün hatıralarının örüldüğü şehrin hasretini çeken insan olmamalıdır. Bunun tersine olarak öğretmen; içinden çıktığı ve kuracağı ailelerle bütün hatıralarıyla hatta muayyen toprak menfaatleriyle ferdi huzur ve saadetini köyde arayan ve bunu köyde kurabilecek bir insan olmalıdır. Böyle bir insandır ki köyde kalır, köyün meselelerini kendi öz meseleleri bilir, köylü ile konuşur ve köyün kalkınmasına amel olur.

- (3. MEŞ, 1946): K6 (3. MEŞ), köy öğretmenlerinden kendilerine verilen uygulama toprağını etkin bir şekilde kullanıp, köylüye örnek teşkil etmesi için ziraat işinden anlaması ve iyi bir şekilde uygulaması beklenmektedir. Ayrıca köy öğretmenin el işini öğrencinin zekâsını geliştirmek amacıyla kullandığına, dolayısıyla da sanata önem verdiğine değinmektedir (MEB, 1991b; s. 121).

- (3. MEŞ, 1946): K9 (3. MEŞ), İngiltere ve Amerika başta olmak üzere yurtdışındaki gelişmeleri ve yayınları takip edebilmeleri için öğretmenlerin bir lisan bilmesinin şart olduğunu belirtmiştir (MEB, 1991b, s. 199).
- (4. MEŞ, 1946): Belirli branşlarda uzmanlaşmaktansa, öğretmenlerin “bilim şubelerinde toplu görüş kazanan”, öğrenci eğitimini bir meslek olarak kabul eden, öğrencileri daha yakından tanımaya çalışan ve davranışlarını bu yönde düzenleyen, dersler arasında bağlantı kurabilen, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaki eğitimleriyle daha yakından ilgilenen kişiler olarak yetiştirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 1991c; s. 133).
- (4. MEŞ, 1946): Öğretmenden sadece alan bilgisini öğrenciye aktarması değil öğretme-öğrenme süreçlerini onun psikolojik durumuna göre düzenleyecek mesleki bilgiye sahip olmasının da beklendiği dile getirilmiştir (MEB, 1991c; s. 134).
- (4. MEŞ, 1946): Uygulama öğretmenlerinden, öğretmen adaylarını uygulama derslerine götürmelerinin yanı sıra lise öğretmenliğine alışmada onlara anlayışlı bir rehber ve “mesleki ağabey” olmaları da beklenmiştir (MEB, 1991c; s. 141).
- (4. MEŞ, 1946): Değiştirilmek istenen ilkokul programlarının “yakın yurtla” ilgili konuları içermesi nedeniyle bu kurumlara yetiştirilecek öğretmenlerin de “yakın yurt araştırması yapabilecek” nitelikte yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.
Hazırlanacak yeni ilkokul programının özelliklere uygun öğretmenler yetiştirmek ve onlara, yeni yapacakları çalışmalara uygun beceriler kazandırmak başlıca görevlerden arasında görülmüştür. Yeni öğretmen adaylarının bir enstrüman çalabilmesi, resim-iş alanında iyi yetişmesi ve sporun bir dalında başarılı olması da beklenmiştir (MEB, 1991c; s. 217).
- (5. MEŞ, 1953): Öğrencilerin ferdi olarak ele alınması, okullarda verilecek bilgi ve becerilerin ülküler doğrultusunda kazandırılması, toplumdaki ahlaki gelişimin sağlanmasına yardımcı olunmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve öğretmenlerin bunları dikkate alarak eğitim vermesinin öneminden bahsedilmiştir (MEB, 1991d, s. 573).

- (9. MEŞ, 1974): Şuranın üçüncü bölümünde Sınıf Öğretmenlerinin görevleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991g, s. 118).:
 1. Diğer öğretmenlerle koordineli bir şekilde çalışarak yıllık çalışma programını hazırlamak ve uygulamak,
 2. Öğrenciyi tanımak ve hakkında gerekli olan bilgiyi toplamak amacıyla danışman rehber ve grup rehberi rehberliğinde fiş, gözlem kartı, anket vb. doldurmak, kendi grubuyla uygulamalar yapmak ve sonuçlarını dosyaya kaydetmek,
 3. Sınıfa yeni katılan öğrencilere ait geçmiş bilgileri incelemek ve değerlendirmek,
 4. Öğrencilerle, öğretmenlerle, ailelerle görüşmeler düzenlemek, gerekli görüldüğü durumlarda elde ettiği sonuçları danışman rehber ya da grup rehberine bildirmek ve bu durumu “Öğrenci Kişisel Dosyasına” kaydetmek,
 5. Ders seçimlerinde öğrencilere yardım etmek,
 6. Sorunu olduğu belirlenen öğrencilerle konuşmak ve gerekli görünen zamanlarda durumu danışman rehberine iletmek,
 7. Öğrencilerin okul, iş ve meslek seçimlerinde yardımcı olmak,
 8. Eğitsel kol çalışmalarını etkili bir şekilde yapmak için gerekli önlemleri almak,
 9. Öğrencilere, olası kişisel ve ailevi sorunlarını çözmeye yardımcı olmak,
 10. Öğrencilerin iyi iletişim kurma yollarını keşfetmelerini sağlamak.
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin hazırlık aşamasında üç temel öge sıralanmıştır: genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon. Öğretmen olmak için gerekli olan niteliklerin, hangi kademe öğretmeni olursa olsun, ancak bir yükseköğretim kurumunda kazanılabileceği ifade edilmiştir. Öğretmen

eğitimi lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde gerçekleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 138).

- (10. MEŞ, 1981): Önerilen yeni modele uygun olarak öğretmenlerin “çok boyutlu” yetiştirilmesi ve bir branşı temel alarak en az iki branşta öğretmenlik eğitimi alması teklif edilmiştir (MEB, 1991h; s. 96-97):
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlerin “akademik kariyer” sahibi olmalarının sağlanması uygun görülmüştür (MEB, 1991h; s. 96).
- (10. MEŞ, 1981): K1 (10. MEŞ), bir öğretmenin en az lisans derecesinde eğitim almasının ve öğrendiği bilgi kategorilerini uygulama ve stajla pekiştirmesinin önemine değinmiştir. (MEB, 1991h, s. 132).
- (10. MEŞ, 1981): K2 (10. MEŞ), iyi bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerini şu beş maddede özetlemiştir (MEB, 1991h, s. 236):
 1. “Ruhen ve bedenen güçlü olacak”,
 2. “Öğretmende, meslek sevgisi, talebe sevgisi, insan sevgisi olacak,”
 3. “Öğretmende genel kültür olacak; özel alan bilgisi olacak; pedagojik formasyon olacak;”
 4. “Öğretmende sosyal olgunluk olacak,”
 5. “Öğretmende sağlam karakter, iyi ahlak olacak.”
- (10. MEŞ, 1981): K3 (10. MEŞ), öğretmenin iki ayrı fonksiyonu olduğunu belirtmektedir: (1) Öğretim (Bilgi aktarımı), (2) Eğitim (Davranış değiştirme). Bunların yanı sıra kalıtsal olarak sahip olunan yeteneklerin geliştirilmesi ve bireylerin toplumsal hayata sağlıklı bir şekilde uyumlarının sağlanmasını da öğretmenlerin görevleri arasında değerlendirmiştir (MEB, 1991h, s. 248).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu, bu nedenle öğretmen yetiştirme işinin özel bir yetiştirme programı gerektirdiği ve öğretmenlerin özel bilgi, duygu ve hünere sahip olmalarının beklendiği ifade edilmiştir (MEB, 1991i; 149).
 - (11. MEŞ, 1982): K3 (11. MEŞ), öğretmenlerin hem standartlarını hem de özlük haklarını geliştirmek ve öğretmenleri arasında bir birlik sağlamak

amacıyla şu konularda fikir birliği sağlanmasını gerekli görmüştür (MEB, 1991i; s. 206):

1. Öğretmenlik bir meslektir.

2. Öğretmen olarak yetiştirilen kişiler, eğitim öğretim görevini yapmakla yükümlüdürler.

3. Öğretmenler görevlerini yaparken, Türk Milli Eğitiminin temel amaçları ve ilkelerini göz önüne almalıdır.

4. Her kademe öğretmenliği için dört yıllık lisans öğretmenliği esas alınmalıdır

- (12. MEŞ, 1988): Öğreten öğretmenden ziyade eğiten öğretmen niteliğinin kazandırılmasının amaçlanmıştır (MEB, 1989; s. 294).
- (14. MEŞ, 1993): Dönemin Cumhurbaşkanı K1 (14. MEŞ) yaptığı açılış konuşmasında öğretmenlerden isteklerini şu şekilde ifade etmiştir (MEB, 1993, s. 5-6) : “Türk Milletinin fertlerine, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsetmek”, “ilimi ve bilgiyi vermek”, “yapma ve başarma azmini kazandırmak”.
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmenlerin sadece “kendi kültür, değer ve varlıklarından haberdar olmasının” yeterli olmadığı, bunun yanı sıra “farklı kültürleri algılama ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmasının” da önemli olduğuna değinilmiştir. “kültürler arası iletişim kurabilen” ve “eğitim tarihinin engin birikimine” ve “tarih bilincine” sahip olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 2006a).

Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarında ülkeyi her yönden kalkındırma ve halkı bu doğrultuda eğitime hareketi kapsamında köylere ayrı bir özen gösterilmiş ve öğretmenlere önemli roller yüklenmiştir (Sözer, 1991). 1. MEŞ (1939)'te de öğretmenlerin köy kalkınma hareketine katkı sağlayacak şekilde ve dolayısıyla köy şartlarına uygun olarak yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Köylerin kalkınması için çok önem taşıyan köy öğretmenlerinden köyü yadırgamaması ve köyden kaçmak için fırsat kollamaması beklenmiştir. Bu öğretmenlerin hesap, tabiat, sağlık, vatandaşlık terbiyesi gibi derslerin yanı sıra köylüye, kalkınma hareketi kapsamında ziraat, hayvancılık gibi işlerde de eğitim vermesi beklenmiştir. Köy

öğretmenlerinin sadece ekonomik kalkınmaya odaklanmaması; ayrıca, köylüye sanatsal faaliyetleri ve zekâlarını geliştirecek el işi de öğretmeleri istenmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin kültür derslerinin yanı sıra sanat dersleri de alarak mezun olmaları gündeme gelmiştir. İlgili alanyazında da, 1930'lu yıllarda öğretmenlerin köylerde çalışmak istemediğine dair bilgilere rastlanmıştır. Buna çare olarak, dönemin Maarif Vekili Saffet Arıkan, köy öğretmenlerini köy şartlarında yetiştirmeyi ve Köy Öğretmen Okullarının köylere kurulmasını teklif etmiştir. Böylelikle, köy ortamında yetişen öğretmenlerin köyde göreve başlayınca yabancılık çekmeyeceklerini belirtmiştir (Ağaoğlu, 1935). Ayrıca o dönem ülke nüfusunun yarısını, köylülerin oluşturduğuna ve bu nedenle de ülke kalkınmasına köylüleri eğiterek başlanması gerektiğine değinilmiştir (Öztürk, 1996). Atatürk köylülerin eğitiminin önemini şu sözleriyle açıklamıştır (Koçer, 1967): “Kati olarak inanıyoruz ki, köylümüzün tahsilini ve maişetini daha yüksek bir dereceye vardırduğumuz gün milletimizin her sahada kudreti bu gün güç tasarruv olunacak kadar yüksek ve heybetli olacaktır.” Atatürk, ülke kalkınma hareketinin başlangıç noktasını köylülerinin eğitimi olarak belirlemiştir. Görüldüğü gibi, hem ilgili alanyazında hem de şuralarda ülkenin kalkınması açısından köylülere ve köylülerin eğitimine çok önem verilmiş ve bu sebeple şuralarda bu konuda öğretmenlerin yapabileceği şeyler sıralanmıştır.

Şuralarda yer alan uzmanlar, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler hakkında çeşitli görüşler bildirmişlerdir. 1. MEŞ (1939)'te daha çok, köy öğretmenlerine yoğunlaşılırken; 3. MEŞ (1946)'ten itibaren bütün branş öğretmenlerine yönelik öğretmen yeterlikleri gündeme taşınmıştır. 3. MEŞ (1946)'te öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerini öğrencilerin psikolojik durumuna göre düzenlenmesi; öğretmenin bilgi aktaran değil, öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik eden kişi konumunda olması istenmiştir. Darling-Hammond, Wise ve Kleine (1999), eğitimin amacının önceden olgusal bilgileri kazandırmak olarak düşünüldüğünü; ancak şu an üst düzey düşünme ve performans becerilerinin geliştirilmesi olarak değişime uğradığına vurgu yapmıştır. Bu değişimin, öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapması gerektiği konusundaki algılarını da değiştirdiğini belirtmiştir. Kısacası, Darling-Hammond, Wise ve Kleine (1999) zaman içerisinde öğretmenden bilgi aktarması değil, daha fazlasının istenmeye başlandığını ifade etmiştir. 3. MEŞ (1946)'teki bu konuşma günümüzde çağdaş

öğretmen yeterlikleri olarak tanımlayabileceğimiz öğretmen yeterliklerinin daha Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de konuşulduğunu göstermektedir. O tarihlerde öğretmenlerden bilgi aktarmalarından daha fazlası istenmiştir. Bu, bize şuralarda görev alan uzmanların ne kadar ileri görüşlü ve eğitim alanında ne kadar yetkin kişiler olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin bireysel olarak ele alınması ve öğretme-öğrenme ortamının, materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerin buna göre düzenlenmesi konusu sırasıyla 5. MEŞ (1953) ve 9. MEŞ (1974)’te de gündeme gelmiştir. Ayrıca öğretmenin bilgi aktaran kişiden ziyade öğrenciye rehberlik eden konumda görülmesi 3. MEŞ (1946)’ten sonra, 10. MEŞ (1981) ve 12. MEŞ (1988)’te de ele alınmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerden bilgi aktarması beklenmemiş; öğretmenlerin duygusal tepkileri, düşünsel tutumu ve çeşitli alışkanlıklarıyla öğrencilere kazandırmak istediği hedef konuya öğrencilerin yaklaşımını ve yorumlama biçimini etkilemesi (Varış, 1973) ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik etmesi istenmiştir. Öğretmenlerin bu öğrenme sürecini etkin bir şekilde yönetebilmeleri için ise öncelikle “çocukların gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını tanıması”, “öğretme-öğrenme ortamlarını çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ve tüm gelişimlerine yardım edecek şekilde düzenlemesi” ve “çocukların kazandıkları davranışları ve uyguladığı programın ne derecede etkili olduğunu belirtmek üzere ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olması” gerektiğini dile getirilmiştir (Senemoğlu, 1994a). Kısacası nitelikli bir öğretmenin öğrenenlerin “öğrenme yollarına uygun bir şekilde öğretimi planlayabilme, düzenleyebilme, uygulayabilme ve değerlendirme” yeterliklerine sahip olması gerektiğini belirtilmiştir (Senemoğlu, 1994a). Şuralarda Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan bu konuşmalar, öğretmen yeterlikleri konusunda günümüzde çağdaş olarak kabul edilen anlayışlara daha o zamandan sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri tanıması ve buna göre planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme yapması günümüzde hala çağdaş öğretmen yeterlikleri arasında sayılmaktadır (MEB, 2002; MEB, 2005; MEB, 2006b; Senemoğlu, 1994a).

3. MEŞ (1946)’te öğretmenlerin bir enstrüman çalmak, resim-iş alanında iyi yetişmiş olmak ve spor dalında başarılı olmak gibi niteliklere de sahip olması gerektiği konuşulmuştur. Bu konuşma, öğretmenlerin her bakımdan nitelikli bir

şekilde yetiştirilmeye çalışıldığını ve toplumu sanata ve spora teşvik etmek için toplumda örnek bir rol oynamalarının beklendiğini göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme resmi olarak 11. MEŞ (1982)'te üniversitelere devredilmiş olsa da, bu işin yükseköğretim düzeyinde yapılması konusu 9. MEŞ (1974)'ten itibaren şura gündeminde yer almaya başlamıştır. 9. MEŞ (1974)'te öğretmenliğin “özel bir ihtisas mesleği” olduğu ve öğretmenliğe hazırlık sürecinde genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyonun öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. 9. MEŞ (1974)'te yapılan bu konuşmaların, 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununun 43. Maddesine dayanılarak yapıldığı yorumuna varmak mümkündür. Bu da öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesinin 1973 tarihinden önce konuşulmaya başladığını, ancak şura gündemine ilk kez 1974 yılında alındığını göstermektedir. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda, öğretmenlik mesleği hazırlık sürecinde öğretmen yeterlilikleri alanları “genel kültür bilgisi” “özel alan bilgisi” ve “ pedagojik formasyon” olarak belirlenmiştir (Senemoğlu, 1989).

İlgili alanyazında uzmanların öğretmen yeterliklerini farklı şekillerde sınıflandırdığı görülmüştür. Ancak bu konuda yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde (Demirel, 2003; Kavcar, 2002; Senemoğlu ve Özçelik, 1989; Senemoğlu, 1994a), nitelikli bir öğrenme ve öğretme sürecinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin genel olarak genel kültür, özel alan bilgisi, meslek bilgisi ve kişilerarası etkili iletişim becerileri gibi becerilere sahip olmasının beklendiğini görülmüştür. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise, Dünyada önemli sayılan sınavlarda başarılı olan ülkelerden biri olan ABD'de, NCATE (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu) tarafından hazırlanan “Mesleki Standartlar (Professional Standarts)” adlı belgede öğretmen yeterlikleri “alan bilgisi”, “eğitim ve meslek bilgisi” ve uygulama yeterlikleri” olarak sıralanmıştır (NCATE, 2002). Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazın şuralarda konuşulan öğretmen yeterlikleri sınıflandırmalarıyla benzerlik taşımaktadır. Finlandiya, Singapur, Kanada, ABD gibi ülkelerdeki çağdaş öğretmen yetiştirme programlarında belirtilen öğretmen yeterlikleri de hemen hemen aynı sınıflandırmalara sahiptir (Darling-Hammond, 2012; Goodwin, 2012; Levin, 2012; Sahlberg, 2012).

Öğretmen yetiştirme işinin yükseköğretim kurumlarına devredilmesi konusu ilk olarak 9. MEŞ (1974)'te ifade edilse de, en az lisans düzeyinde yapılması

gerektiği 10. MEŞ (1981) ve 11. MEŞ (1982)'te dile getirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere resmi olarak devredilmesi ise 11. MEŞ (1982)'te gerçekleşmiştir (Akyüz, 2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme üzerine yapılan bu reform, Dünya çapında ise 1970'li yıllardan itibaren gerçekleşmeye başlanmıştır. 1982 sonrasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi farklı zamanlarda lisans öncesi, lisans ve lisansüstü düzeylerde yapılmıştır. 1988 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren ön lisans programları lisans seviyesine taşınarak bütün kademe öğretmenleri lisans düzeyinde yetiştirilmiştir. 2000'li yıllarda ise tezsiz yüksek lisans programlarında ortaöğretime öğretmen yetiştirilmeye çalışılmış, ancak bu uygulamadan zamanla vazgeçilmiştir (Özoğlu 2010). Günümüzde öğretmen yetiştirme, Dünya çapında yapılan önemli sınavlarda başarılı olan birçok ülkede (İngiltere, Kanada, Avustralya, Singapur, Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz, Slovenya, Sırbistan ve İzlanda (ETUCE, 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000) olduğu gibi hala lisansüstü düzeye çekilememiştir. Bu ülkelerde bütün branşlar için olmasa dahi bazı branşlarda lisansüstü eğitim şart koşulmuştur. Özellikle ortaöğretim öğretmenleri lisansüstü düzeyde eğitilmektedir (ETUCE 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000). Öğrenim düzeylerinin, öğretmen yeterliklerinin ve dolayısıyla ülkedeki öğretmen niteliğinin belirleyicisi olduğunu varsayarsak, yukarıda sayılan ülkelerdeki öğretmen yeterliklerinin Türkiye'deki öğretmen yeterliklerinin önünde olduğunu varsayılabilir. Özellikle öğretmen eğitimi konusunda çok başarılı bir ülke olarak sayılan Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme işini 1971 yılında üniversitelere devretmesi, 1980'li yıllarda ise lisansüstü düzeye taşınması (Kansenen, 2003) Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye'nin bir hayli önünde olduğunu gösteren bir örnek olarak sayılabilir.

Kısacası Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren uzmanlar şu an çağdaş olarak kabul edilebilecek öğretmen yeterlikleri hakkında konuşmalar yapmış; ancak yapılan bu konuşmalarda bahsi geçen öğretmen yeterlikleri öğretmen adaylarına istenilen düzeyde kazandırılmamıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'e göre öğretmen yeterlikleri. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri teması altında ele alınan "*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve MEB'e göre öğretmen yeterlikleri*" alt kategorisine, yedi milli eğitim şurasında toplamda 17 kere yer verildiği görülmektedir. "*Öğretmen yetiştiren kurumlara ve MEB'e göre öğretmen yeterlikleri*"

konusundan %24 oranla en fazla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982), daha sonra sırasıyla %15 oranla 9. Milli Eğitim Şurasında (1974) ve %8 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmalar, genel olarak öğretmen yetiştiren kurumlar ve MEB’de görev alan uzmanların bu kurumlardaki öğretmen yeterliklerinin ne olması gerektiğine yönelik görüşlerini kapsamaktadır.

Milli Eğitim Şuralarında “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve MEB’e göre öğretmen yeterlikleri*” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen yetiştiren kurumların bünyesindeki öğretmen adaylarını “şahsiyet ve ahlaki karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş” niteliklerine sahip şekilde yetiştirmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 213).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi için öğretmen yetiştirme ilkelerinkinden dördüncüsüne “mesleğin değerine inanmış” maddesine “ve çevresinde öğretmenliğin sosyal itibarını korumasını öğrenmiş” kaydının eklenmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991e, s. 347).
- (9. MEŞ, 1974): Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesinde öğretmen adaylarının sahip olması gereken niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiği ifade edilmiştir. Seçilecek öğretmenlerin şu kurumlardan mezun olmaları gerektiği belirtilmiştir: “öğretmen yetiştiren kurumlar, akademiler, üniversitelerin ilgili fakülteleri, enstitü ve bölümleri ve bunlara denkliği Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilen yurt dışı kurumları” (MEB, 1991g, s. 138).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen adaylarına kazandırılacak niteliklerin Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edileceği ve ilgi esasların yükseköğretim kurumları ile birlikte düzenleneceği ifade edilmiştir (MEB, 1991g, s. 141).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen yetiştiren kurumlarda bir öğretmene kazandırılması hedeflenen nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991g; s. 232):

1. Topluların tarihsel gelişimini, tarihsel olayların ekonomik ve sınıfsal nedenlerini, kendini, insanı, içinde yaşadığı toplum ve dünyayı bilimsel olarak tanıyabilmesi,

2. Çağının öğretmeni olabilecek bir biçimde eğitimden geçmesi,
 3. Halkla bütünleşebilen, köy gerçeklerini bilen, elinden bir ölçüde iş gelen, yapıcı, yaratıcı, önderlik özellikleri olan, okuma ve kendini yetiştirme alışkanlıklarını almış bir kimse olarak yetişmesi,
 4. Yalnız bilgi verici değil; yapıcı, yaratıcı, düşünmeye yönlendirici olma niteliklerini kazanmış olması.
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştiren kurumların belirleyebileceği meslek bilgisine yönelik yapılabilecek analiz şu şekilde örneklendirilmiştir (MEB, 1991h, s. 93-94):

1. Eğitim ve öğretim çalışmalarının esasta, Türkiye Cumhuriyetini ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek kuşakları yetiştirmeye dönük olduğunu bilir.
2. Ülkemiz kalkınma sorunları ile eğitim arasındaki bağlantı konusunda bilinçlidir ve yetiştireceği kuşakların bu konuda rol oynayacağını bilir.
3. Eğitim sorunlarının çözümünde inceleme ve araştırmaya dönük geliştirici yaklaşım uygular.
4. Eğitim biliminin kavramsal yapısı, metodolojisi ve terminolojisi hakkında bilgi sahibidir.
5. Çeşitli ders konularının, okul programının tümünde oynayacağı yolu bilir.
6. Çalışacağı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimine etki yapan fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik faktörlerin bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.
7. Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok, onun yetişmesine yardım etmek olduğunu bilir.
8. Bireysel farklılıkları, her öğrencinin yeteneklerini son hadde kadar geliştirme yolunda uygular.
9. Öğretim alanında sahip olduğu derinlemesine bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirmeye doğrultusunda kullanma bilgi ve becerisini kazanmıştır.
10. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü, ahlak kurallarını, başlıca sorunlarını ve mesleğin getirdiği olanak ve fırsatları bilir.

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen Eğitiminin Genel Amaçlarında, öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olan bir öğrencinin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991i, s. 31):

1. Eğitim ve öğretim çalışmalarının, esasta, Türkiye Cumhuriyetini ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek nesil yetiştirmeye dönük olduğunu bilir.

2. Ülkemiz kalkınma sorunlarıyla eğitim arasındaki bağlantı konusunda bilinçlidir ve yetiştireceği kuşakların bu konuda rol oynayacaklarını bilir.
 3. Eğitim Biliminin kavramsal yapısı, metodolojisi ve terminolojisi hakkında bilgi sahibidir.
 4. Eğitim sorunlarının çözümünde, inceleme ve araştırmaya dönük geliştirici yaklaşım uygular.
 5. Çeşitli ders konularının okul programlarının tümünde oynayacağı rolü bilir.
 6. Çalışacağı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimine etki yapan fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik faktörlerin bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.
 7. Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok, ona, yetişmesinde yardım etmek olduğunu bilir.
 8. Her bir öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklılıklarını dikkate alarak geliştirir.
 9. Öğretim alanında sahip olduğu derinlemesine bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanmıştır.
 10. Elde edebileceği araçlardan yararlanarak iletişim kurma becerisine sahiptir.
 11. Bilim ve teknolojideki mesleğine ve alanına özgü gelişmelerden yararlanma davranışı gösterir.
 12. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü, ahlak kurallarını, başlıca sorunlarını ve mesleğin getirdiği imkân ve fırsatları bilir.
- (11. MEŞ, 1982): Onuncu Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştiren kurumların programları için belirlenen Öğretmen Eğitimi Modeline göre bir ölçüt hazırlanmıştır. Yetiştirilen okul kademesi veya tipine ve öğretmen adayından beklenen bilgi ve becerilere göre içerik kategorilerinin ağırlığının saptanması kurumlara bırakılmıştır (MEB, 1991i, s. 78).
 - (11. MEŞ, 1982): Okul öncesi eğitim için öğretmen yetiştiren kurumlarından mezun olan öğrencilerden beklenen nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991i, s. 79):
 1. Alanıyla ilgili temel kavramları bilir.
 2. Çocuk gelişimini ve bu gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı gereksinimleri bilir.
 3. Çocukları inceleme, tanıma ve gelişmelerine yardımcı olma konusunda bilgi ve beceri kazanır.
 4. Çocukların sorunlarını tanımlar ve gereken önlemleri alır, çözüm yolları bulur.

5. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık faaliyet programları planlar, uygular, değerlendirir ve geliştirir.
 6. Okulöncesi çocukları için gerekli materyalleri seçer, değerlendirir ve geliştirir.
 7. Alanıyla ilgili kaynaklardan yararlanma ve yenilikleri izleme becerisi kazanır.
 8. Konusuyla ilgili araştırma yapar ve sonuçları değerlendirir.
 9. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki diğer personel ve idarecilerle işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder.
 10. Yerel kaynak ve olanaklardan yararlanır.
 11. Ana babalarla iletişim kurar ve onların çocuklarıyla ilgili sorunlarına çözüm yolları arar.
 12. Yeteneği doğrultusunda herhangi bir müzik aletini çalar.
- (11. MEŞ, 1982): Temel Eğitim öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olacak öğretmenlerde aranan nitelikler şu şekildedir (MEB, 1991i, s. 83-84):

1. Alanıyla ilgili temel kavramları bilir.
2. Temel eğitim çağındaki çocukların fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik gelişimlerini, bu gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı gereksinimleri bilir ve gelişmelerine yardımcı olma konusunda beceri kazanır.
3. Çocukları inceleme ve tanıma etkinliklerini bilir.
4. Çocukların fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik sorunlarını tanırlar ve sorunların çözüm yollarını bilir ve gereken önlemleri alır.
5. Çocukların ilgi ve yeteneklerini tanırlar ve geliştirilmesine yardımcı olur.
6. Özel eğitime muhtaç çocukları tanırlar ve gereken önlemleri alır.
7. Alanıyla ilgili eğitim teknolojilerini bilir, kullanır ve geliştirmeye çalışır.
8. Alanıyla ilgili yenilikleri ve gelişimleri devamlık izler ve kendisi de araştırma yaparak sonuçları değerlendirir.
9. Alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini en uygun yöntemlerle öğrencilerine öğretebilme tekniklerini bilir ve bu konuda beceri kazanır.
10. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık etkinlik programlarını planlar, uygular, değerlendirir ve geliştirir.
11. Anadil olarak Türkçeyi çok iyi bilir ve Türkçe okuma yazma öğretimi ile ilgili beceriler kazanır.
12. Yeteneklerini geliştirerek gerekli alanlarda iş görme alışkanlığı ve çalışma disiplini kazanır, araştırmacı, yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiliğe sahiptir.
13. Okul-endüstri ilişkileri ve yaygın eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibidir.
14. Toplum kalkınması ve halk eğitiminde üzerine düşen görevleri en uygun biçimde yaparak katkıda bulunur.
15. Toplumda iş alanlarını tanırlar, çocukları ilgi ve yeteneklerine göre mesleğe yönlendirmeye çalışır.

16. Yerel kaynak ve olanaklardan yararlanır.
 17. Ana babalarla iletişim kurar ve onların çocuklarıyla ilgili sorunlarına çözüm yolu arar.
 18. Temel eğitim kurumlarındaki diğer personeli ile işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik eder.
- (11. MEŞ, 1982): Orta eğitime öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olacak öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikler şu şekildedir (MEB, 1991i, s. 89):

1. Alanında derinlemesine bilgi sahibidir.
2. Orta eğitim çağındaki çocukların fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik gereksinimlerini, bu gelişim özelliklerinin ortaya çıkardığı gereksinimleri bilir ve gelişmelerine yardımcı olma konusunda beceri kazanır.
3. Çocukları inceleme ve tanıma tekniklerini bilir.
4. Çocukların fizyolojik, sosyolojik ve sosyolojik sorunlarını tanırlar ve sorunların çözüm yollarını bilir ve gereken rehberliği yapar.
5. Çocukların ilgi ve yeteneklerini tanırlar ve geliştirilmesine yardımcı olur.
6. Alanıyla ilgili eğitim teknolojisini bilir, kullanır ve geliştirmeye çalışır.
7. Alanıyla ilgili yenilikleri ve gelişimleri devamlı izler ve kendisi de araştırma yaparak sonuçları değerlendirir.
8. Alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini en uygun yöntemlerle öğrencilerine öğretebilme tekniklerini bilir ve bu konuda beceri kazanır.
9. Günlük, haftalık, aylık ve yıllık etkinlik programlarını planlar, uygular, değerlendirir ve geliştirir.
10. Ana dil olarak Türkçeyi çok iyi kullanır.
11. Yeteneklerini geliştirerek gerekli alanlarda iş görme alışkanlığı ve çalışma disiplini kazanır, araştırmacı, yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiliğe sahiptir.
12. Okul endüstri ilişkileri ve yaygın eğitim konusunda bilgi ve beceri sahibidir.
13. Toplum kalkınması ve halk eğitiminde üzerine düşen görevleri en uygun biçimde yaparak katkıda bulunur.
14. Toplumda iş alanlarını tanırlar, çocukları ilgi ve yeteneklerine göre yüksek eğitime ve mesleğe hazırlayıcı önlemleri alır.
15. Yerel kaynak ve olanaklardan yararlanır.
16. Ana babalarla iletişim kurar ve onların çocuklarıyla ilgili sorunlarına çözüm yolu arar.
17. Orta eğitim kurumlarındaki diğer eğitim personeli ile işbirliği yapar, gerektiğinde onlara rehberlik yapar.

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlere kazandırılacak ek niteliklerin neler olacağı ve öğretmen öğretim düzeyinin ne olacağı açık bir şekilde saptanamaması öğretmen yetiştirmede bir sorun olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991i; s. 206).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen yetiştiren kurumlarından mezun olacak öğrencilerin “öğretmen yeterliklerini ve özellikle iletişim becerilerini” kazanmış şekilde mezun olmalarının önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): MEB’in geliştirdiği “genel öğretmen yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin”, ilgili kişilerin dönütleri ve “teknolojik pedagojik alan bilgisi” doğrultusunda güncellenmesi ve hala yeterlikleri belirlenmemiş alanlar için acil olarak çalışmalara başlanması gündeme alınmıştır (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): MEB’in yürüttüğü Fatih projesinin gerektirdiği teknolojinin öğretmen yetiştiren kurumlara da yerleştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu teknolojik bilgi ve beceri donanımına sahip şekilde yetiştirilmesi gerekli görülmüştür (MEB, 2014).

Ülkemizde öğretmen yeterliklerini belirleme yetkisi MEB’e aittir. Dünyada olduğu gibi (Darling-Hammond, Wise & Kleine, 1999) ülkemizde de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi bürokratik resmi yetkililere bırakılmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). 9. MEŞ (1974)’te de öğretmen niteliklerinin MEB tarafından belirlendiği dile getirilmiştir. Ancak MEB’in bu nitelikleri belirlerken YÖK ile işbirliği yapması ve nitelikleri buna göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı tarihli şurada öğretmen adaylarının sadece öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilmesine gerek olmadığı, aynı zamanda ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerde de yetiştirebileceği; hatta akademiler ve denkliği kabul edilen yurt dışı kurumlarından da mezun olanların öğretmen olabileceği dile getirilmiştir.

11. MEŞ (1982)’te öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlere kazandırılması beklenen niteliklerin açıkça belirtilmemesi ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ne olması gerektiği konusunda hala bir belirsizlik olması öğretmen yetiştirme açısından önemli bir sorun olarak nitelenmiştir. Çünkü öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının hangi mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiğinin farkında olmaları, potansiyellerini tam olarak geliştirebilmeleri açısından önemli bulunmuştur (Senemoğlu, 1993). Öğretmenlerin hangi mesleki özelliklere

sahip olması gerektiğini bilmesi için öğretmen yeterliklerinin açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Yukarıda belirtilen belirsizliği ortadan kaldırmak amacıyla 11. MEŞ (1982)'te yapılan çalışmalarda; öğretmen yeterliklerinin “öğretmen yetiştiren okul kademesi veya tipine” ve “öğretmen adaylarından beklenen bilgi ve becerilere” göre belirlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların “içerik kategorilerinin ağırlığının” ilgili öğretmen yetiştiren kurum tarafından saptanmasına karar verilmiştir. 19. MEŞ (2014)'te ise MEB'in “özel alan yeterlikleri” ve “genel öğretmen yeterlikleri” olmak üzere iki alanda öğretmen yeterliği düzenlendiği ifade edilmiştir. Ancak, hala yeterlikleri belirlenmeyen alanlar olduğundan şikâyet edilmiş ve bu alanların yeterliklerinin hazırlanması için acil şekilde çalışmalar yapılması istenmiştir. Ayrıca, MEB'in belirlediği bu yeterliklerin ilgili tarafların dönütleri, teknolojik gelişmeler ve pedagojik alan bilgisi doğrultusunda güncellenmesinin önemine de vurgu yapılmıştır. Örneğin, aynı şurada MEB'in geliştirdiği Fatih Projesi için öğretmenlerin sahip olması gereken teknolojik yeterliklerin öğretmen yetiştiren kurumların programlarına yerleştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu teknolojik bilgi ve beceri donanımına sahip bir şekilde mezun edilmesi projenin sürekliliği açısından önemli bulunmuştur.

7. MEŞ (1962)'te öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin itibarı ve statüsü konusunda gerekli özeni göstermelerinin; mesleklerine yakışır bir şahsiyete ve ahlaki karaktere sahip olmalarının; mesleklerinin saygınlığını korumak ve yükseltmek için öncelikli olarak mesleklerinin değerine inanmalarının önemine vurgu yapılmıştır. Bu konu 10. MEŞ (1981)'te de gündeme alınmış ve öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını, öğretmenlik mesleğinin statüsünü, ahlak kurallarını, sorunlarını, olanak ve fırsatlarını tanıyacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

9. MEŞ (1974)'te öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını şu yeterliklere sahip bir şekilde mezun etmesi beklenmiştir: (1) toplum ve dünya tarihini bilen ve bilimsel açıdan analiz edebilen, (2) çağın gerekliliklerini karşılayabilecek şekilde eğitim alan, (3) halkı, özellikle köy halkını yakından tanıyan, (4) lider, yaratıcı, yapıcı ve kendini geliştirmeye açık, (5) yalnızca bilgi vermeyen aynı zamanda öğrenenleri yapmaya, yaratmaya ve düşünmeye teşvik eden. Benzer nitelikler 10. MEŞ (1981)'te, öğretmen yetiştiren kurumların belirleyebileceği meslek bilgisine yönelik yapılan bir analizde de sıralanmıştır. Bu analize göre

öğretmenlerden, özellikle (1) Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk ilkelerini yaşatacak şekilde kuşaklar yetiştirmeleri; (2) toplumsal kalkınmaya yönelik sorunların bilincinde olmaları ve öğrencileri bu doğrultuda eğitmeleri; (3) eğitim sorunlarını bilimsel bir çerçevede çözmeleri ve (4) öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin yanı sıra bireysel farklılıkların farkında olmaları beklenmiştir. 11. MEŞ (1982) itibari ile ise bu analizdeki öğretmen nitelikleri “Öğretmen Eğitiminin Genel Amaçları” içerisine yerleştirilmiştir. Bu bize, milli eğitim şuralarının gerçekten bir danışma kurulu niteliği taşıdığını ve yapılan çalışmaların eğitim alanında ciddiye alındığını göstermektedir. 11. MEŞ (1982)’te, ayrıca, okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim öğretmenlerinden beklenen nitelikler de ayrı ayrı belirlenmiştir. Okul öncesi ve temel eğitim öğretmenlerinden temel düzeyde alan bilgisi almaları beklenirken, orta öğretim öğretmenlerinin alanında derinlemesine bilgi sahibi olması beklenmiştir. Bunun yanı sıra her üç kademe öğretmenlerinden de öğrencilerini yakından tanımaları, gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre öğretme-öğrenme süreçlerini düzenlemeleri, öğrenci velileriyle iletişim halinde olmaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, ayrıyeten bir müzik aletini çalabilmesi ve alanındaki yenilikleri takip etmesi gerektiği de belirtilmiştir. Temel eğitim ve orta öğretim öğretmenlerinin ise Türkçeyi çok iyi kullanmaları; eğitim teknolojilerini yakından takip etmeleri; toplum kalkınmasına ve halkın gelişimine katkı sağlamaları; toplumdaki meslekleri tanımaları ve öğrencileri, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda bu mesleklere yönlendirmeleri beklenmiştir. Orta öğretim öğretmenlerinden, aynı zamanda, öğrencilerin yeteneklerini gerekli alanlarda geliştirmeleri; öğrencilere iş görme alışkanlığı ve çalışma disiplini kazandırmaları; bu öğrencileri yapıcı, yaratıcı ve üretici bir kişilikte yetiştirmeleri de istenmiştir. Şuralarda, özet olarak, öğrencilerin merkeze alınması ve öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi istenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden ülke gelişimine katkı sağlamaları ve öğrencilere rehberlik ederek araştırmaya ve üretmeye yöneltmeleri de beklenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde şuralarda konuşulan öğretmen yeterliklerinin uzmanların görüşleriyle ve ilgili araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği yorumuna varılabilir. Örneğin ulusal alanyazında, öğretmenlerden beklenen nitelikler şu şekilde sıralanmıştır (Güven, 2001; Mutsan, 2002; Doğan, 2002; Erdem, 2005; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Gürbüzürk, 2005, Özer ve Gelen, 2008): “öğrenciyi merkeze alan”, “toplumsal rol bilinci gelişmiş”, “lider”, “araştırmacı”, “profesyonel”, “barış kültürünü oluşturan”. Sayılan bu nitelikler

yukarıda belirtilen niteliklerle benzerlik taşımaktadır. Bunun yanı sıra, Senemoğlu'nun (1994a) öğretmenlerin öğretmen sürecini etkin bir şekilde yönetebilmeleri için "çocukların gelişim düzeylerini ve ihtiyaçlarını tanıması" ve buna göre öğretme-ortamlarını düzenlemesi gerektiğini belirtmesi de şuralardaki önerilerle paralellik göstermektedir.

Uluslararası alanyazında da şuralarda konuşulan öğretmen yeterliklerine benzer öğretmen yeterliklerinden bahsedilmiştir. The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (2004), öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) öğrencileri ve onların öğrenme stillerini tanır, (2) öğreteceklerini konuya ve o konuyu nasıl öğreteceğine hâkimdir, (3) öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetir ve kontrol eder, (4) sistemli düşünerek uygulama yapar ve tecrübelerinden ders çıkarır. Dünya Bankası (2005), hazırladığı bir raporda öğretmen yeterlikleri için sunduğu yeterlik modelinde, öğretmen yeterlikleri şu şekilde özetlenmiştir (Türk Eğitim Derneği, 2009): (1) alanında derinlemesine bilgi sahibidir, (2) öğretme süreçlerini planlar ve uygular, (3) öğretme sürecinin etkililiğini ve öğrencilerin gelişimini izler ve değerlendirir, (4) "öğretim sürecini ve öğretim davranışlarını yönetir", (5) öğretim süreçlerini öğrencilerin özelliklerine göre düzenler, (6) etkili bir şekilde bilişim teknolojilerini kullanır, (7) etkili iletişim kurabilir (8) "bireysel ve mesleki gelişimi planlar ve gerçekleştirir, (9) "diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışır", (10) sorumlu ve eleştirel davranır. Uluslararası araştırmalarda da, şuralarda önerildiği gibi öğrenci merkeze alınmakta ve yöntem ve teknikler öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik seçilmektedir.

18. MEŞ (2010)'te öğretmen yetiştiren kurumlardan; öğretmen adaylarını, belirlenen öğretmen yeterliklerini ve özellikle iletişim becerisini kazanmış bir şekilde mezun etmeleri beklenmiştir. Senemoğlu (1994a) öğretmenlerden öğretme-öğrenme süreçlerinin yanı sıra meslektaşları, okul personelleri, veliler ve toplumun diğer bireyleriyle etkili iletişim kurabilmesi ve işbirliği yapabilmesinin de nitelikli bir eğitim süreci açısından gerekliliğine vurgu yapmıştır. Dünyada yapılan önemli sınavlarda başarılı olan ve en başarılı eğitim sistemlerinden birine sahip olduğu söylenen Finlandiya'da da adaylardan, yüksek puanların yanı sıra pozitif bir kişiliğe ve çevresiyle mükemmel uyum becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Sahlberg, 2012). İlgili alanyazın ve 18. MEŞ (2010)'teki bu konuşmadan hareketle

öğretmenlerin iletişim becerisine sahip olmasının eğitim-öğretim süreçlerinin sürekliliği açısından çok önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Senemoğlu (1994a), öğretmenlerin “eğitimle ilgili değerleri ve sorunları anlayabilme ve çözümü için girişimlerde bulunabilme” yeterliklerine sahip olmasının da gerekliliğine vurgu yapmıştır. 10. MEŞ (1981)’te öğretmenlerin “eğitim sorunlarını çözmeye inceleme ve araştırmaya dönük geliştirici bir yaklaşıma” sahip olmak olarak belirlenen öğretmen niteliği, Senemoğlu’nun (1994a) yukarıda belirttiği niteliklerle paralellik taşımaktadır. Ayrıca, Varış (1973) gelişmiş bir ülke için gerekli olan başarılı bir eğitim sisteminin mimarlarını öğretmenler olarak tanımlamıştır. Başarılı bir eğitim sisteminin oluşturulmasında ise ilk olarak öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin gerektiğini dile getirmiştir. Bu nedenle şuralarda da toplumun kakınması için öğretmenlere özel bir rol biçilmiş ve buna yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Kısacası, Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerden, ezberci yaklaşımdan uzak bir eğitim anlayışına sahip olması, tam tersine öğrencileri düşünmeye, yaratmaya, araştırmaya yönlendirmesi; milli değerlere bağlı, toplumsal olaylara duyarlı gençler yetiştirilmesi; öğrencilere öğrenme süreçlerinde rehberlik etmesi ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini temel alarak öğretme-öğrenme ortamını düzenlemesi ve uygun yöntem ve tekniklerini belirleyip kullanmaları beklenmiştir. Milli Eğitim Şuralarında belirtilen bu öğretmen niteliklerinin ilgili alanyazında belirtilen öğretmen nitelikleriyle benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren her ne kadar çağdaş öğretmen yeterliklerine benzer öğretmen yeterlikleri sınıflandırmaları yapılsa da öğretmenler uzun bir süre bilgi aktaran kişi konumundan uzaklaşmamıştır. Türk Eğitim Sisteminin yapılandırılmasında hala büyük çaplı yenilikler yapılması gerekmektedir. Ancak, bu yapılandırma hareketine, gelişmiş ülkelerin de yaptığı gibi öncelikle öğretmenlerden, dolayısıyla öğretmen yeterliklerinden başlamak gerekmektedir (Varış, 1973).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu ve Tartışma

“Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?” alt problemini cevaplamak için şura dokümanları MaxQda 12 analiz programıyla analiz edilmiş ve öğretmen yetiştirme süreçleri temasına ilişkin temanın alt kategorileri “*öğretmen*

yetiştiren kurumlara ğrenci seçme”, “hizmet öncesi ğretmen yetiştirme” ve “*hizmet içinde mesleki gelişimi sağlama*” olarak betimlenmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci seçme. Milli Eğitim şuralarında“ ğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci seçme” alt kategorisine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “ğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci seçmeye” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “ğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci seçme” alt kategorisine ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 4

Öğretmen Yetiştirme Süreçleri Teması Altında Betimlenen “Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme” Alt Kategorisinin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

ALT KATEGORİ		Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçme		TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)	
		f	%	f	%
1.	MEŞ	5	13	5	13
3.	MEŞ	8	12	8	12
4.	MEŞ	7	13	7	13
5.	MEŞ	3	13	3	13
7.	MEŞ	8	7	8	7
8.	MEŞ				
9.	MEŞ				
10.	MEŞ	5	18	5	18
11.	MEŞ	8	8	8	8
16.	MEŞ	16	31	16	31
14.	MEŞ	4	22	4	22
15.	MEŞ	3	5	3	5
17.	MEŞ	1	4	1	4
18.	MEŞ	1	4	1	4
19.	MEŞ	5	14	5	14
TOPLAM (tüm şuralar)		74	12	74	12

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme süreçleri teması altında ele alınan “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme*” alt kategorisine, on üç milli eğitim şurasında toplamda 74 kere yer verildiği görülmektedir. “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme*” konusundan %31 oranla en fazla 12. Milli Eğitim Şurasında (1988), daha sonra %22 oranla 14. Milli Eğitim Şurasında (1993) ve %18 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçme süreçlerinde uygulanması beklenen aşamalara yöneliktir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlara yetenekli ve başarılı gençlerin nasıl teşvik edileceğine dair önerileri içermektedir.

Milli Eğitim Şuralarında “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçme*” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), köyde öğretmenlik yapacak öğretmenlerin “köyde doğmuş, büyümüş; köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından” seçilmesinin ve bu öğretmenlerin köy şartlarının uygulamalı olarak yaşandığı öğretmen okullarında yetiştirilmelerinin gerekliliğine vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s.7).
- (1. MEŞ, 1939): Gazi Terbiye Enstitüsü imtihan ve talebe kabul talimatnamesinin oylanması sırasında söz alan K7 (1. MEŞ) bu enstitüye kabul şartlarının “sağlam ve sıhhatli olmak, çolaklık gibi uzvi kusurları olmamak, verem vesaire gibi sâri ve müzmin hastalıklardan salim olmak” gibi maddelerini içerdiğini; ancak bu hastalık tanımların içine girmeyen başka hastalıkların da olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, bu hastalıkları tek tek saymak yerine, kabul talimatnamesine “her nevi uzvi ve bedeni emrazdan salim olmak” maddesinin konulmasını teklif etmiştir. K8 (1. MEŞ) ise total ya da şaşılık gibi kusurların öğretmen olmaya engel teşkil etmediğini, dolayısıyla da bu hastalık isimlerinin tek tek sayılmasının daha doğru olacağını altını çizmiştir. K9 (1. MEŞ) ise bu maddeler arasına “Ruhi arıza” kelimesinin eklenmesinin daha sağlıklı nesiller yetiştirme açısından gerekliliği üzerine bir konuşma yapmıştır. Bu konuşmalar üzerine kabul talimatnamesine “bedeni” ile beraber “ruhi arıza” kelimesi de eklenmiş ve oylamada kabul edilmiştir (MEB, 1991a; s.99-100).

- (3. MEŞ, 1946): Eğitim enstitülerine alınacak öğrencilerin, olgunluğunu vermiş lise mezunları ve öğretmen okulu mezunları arasından seçilmesi önerilmiştir (MEB, 1991b; s. 102).
- (3. MEŞ, 1946): Kız Meslek Öğretmen Okuluna öğrenci kabulünde ise aşağıdaki şartlar göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 1991b; s. 103):
 1. Kız enstitüsü beşinci sınıf öğrencileri arasından yetenekli öğrenciler öğretmenler kurulu tarafından belirlenecek ve bu öğrenciler arasında yapılan sınavda başarılı bulunanlar Ankara'da İsmet Paşa Kız Meslek Öğretmen Okulundaki beşinci sınıfa bir yıl yatılı olarak devam edecektir.
 2. Bu öğrenciler sene sonunda bir giriş sınavına tabi tutulacak ve başarılı bulunanlar Kız Meslek Öğretmen Okuluna kabul edilecektir.
 3. Başarılı bulunmayan öğrencilerin ise kız enstitüsü mezunu olarak, hazırlık sınıfında bir sene parasız yatılı olarak öğrenim gördükten sonra zorunlu hizmetlerini "köy kadınları gezici kurslarında" yapmaları önerilmiştir.
- (3. MEŞ, 1946): Parasız yatılı olarak liseyi bitiren öğrencilerin 3400 sayılı kanun gereğince Yüksek Öğretmen Okullarına doğrudan alınması uygun görülmüştür (MEB, 1991b; s. 179).
- (3. MEŞ, 1946): Ankara ve İstanbul Üniversiteleri Fen ve Edebiyat Fakültelerinde bazı öğrencilere mesleki formasyon almaları şartıyla burs verilmesi, özellikle öğretmen olmaları amacıyla yetiştirilen lise mezunlarına imtihansız geçiş ve burs imkanlarının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991b; s. 179).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmen yetiştiren kurumların tek bir idari yönetim kurulu altına toplanması kararlaştırılmıştır. Böylelikle her dereceden okuldaki öğretmen ihtiyacı belirlenmesi ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı yapılması istenmiştir (MEB, 1991b; s. 105).
- (3. MEŞ, 1946): Komisyon teklifinde, sekiz senelik ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla lise mezunları arasından eğitim enstitülerine öğrenci alınacağından bahsedilmiştir (MEB, 1991b; s. 128).

- (4. MEŞ, 1949): Eğitim enstitülerine kabul edilen öğretmen adaylarının bir yükseköğretim kurumuna giremeyen kişilerden oluştuğunu, bu kurumların liseye devam edemeyenlerin başvuru yeri haline geldiğini belirtmiştir. Bu nedenle, öğrenci alım sürecinde öğrenci niteliğine özel bir önem verilmesi, bunun için gerekli önlemlerin alınması ve gerekli şartların belirlenmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB, 1991c; s. 159).
- (4. MEŞ, 1949): Eğitim Enstitülerine öğrenci alım süreci şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991c; s.136): (1) Öğrenci adayı ve mezun olduğu okul idaresi “dilekçeli fişleri” kayıt ve kabul için doldurur. (2) Bakanlık dereceye göre sıralanmış fişleri, her enstitüye öğrenci kontenjanından daha fazla bir sayıda gönderir. (3) Her enstitü, bakanlık tarafından gönderilen bu öğrencileri kurumlarına davet eder ve her üç bölüme girecek öğrencileri bir kompozisyon sınavına tabii tutar. Ayrıca, fen ve edebiyat bölümlerine kabul edilecek öğrenciler sözlü bir sınavdan da geçmek zorundadır. (4) Yabancı Dil bölümüne alınacak öğrenciler şubenin eğitim dilinden de yazılı ve sözlü sınava girerler. (5) Her üç bölüme de girecek öğrenciler, yetiştirilecekleri ikinci branştaki yeteneklerinin yoklanacağı ayrı bir sınava daha alınırlar.
- (4. MEŞ, 1949): Öğretmen adaylarının öncelikle lise olgunluk sınavından geçmiş olmaları şart koşulmuştur. Bu öğrencilerin sağlık kontrolünün ardından “bilgi seçimine” tabii tutulacağı ve birinci aşamayı geçenlerin Yüksek Öğretmen Okuluna kabul edileceği belirtilmiştir (MEB, 1991c; s. 139).
- (4. MEŞ, 1949): Kurulacak olan yeni İlköğretmen Okullarına o bölgede yetiştirilmiş ve yaşamakta olan ailelerin çocuklarının alınması uygun görülmüştür. Bölge öğretmen okullarına, ilkokuldan “pekiyi” derecesiyle mezun olan öğrencilerin alınması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991c; s. 216).
- (5. MEŞ, 1953): K1 (5. MEŞ), Şura tarihi itibarıyla köy okullarına alınacak öğrencilerin çoğunlukla köy okulu mezunları arasından, belirli bir sayıda ise şehir ilkokulları mezunları arasından seçileceğini; öğretmen okullarına ise öğrenci alımının ortaokul mezunları arasından yapılacağını belirtmiştir (MEB, 1991d; s. 13).

- (7. MEŞ, 1962): Eğitim enstitülerinin her bölümüne kabul edilecek öğrenci sayısının öğretmen kadrosuna göre belirlenmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 217, s.231-233).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen Yetiştirme Raporunun Konu V, 9. Maddesine “Fakat Enstitü Öğretmenler kurulunca tespit edilen belli bir barajı aşamayan öğrenciler, kontenjan dolmasa da, Enstitüye alınamamalı, bu konuda Enstitü idarelerine tam yetki tanınmalıdır” ifadesinin eklenmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 351).
- (7. MEŞ, 1962): “Yüksek öğretmen okullarına alınacak öğrenciler için, üniversitelerin kontenjan ayırması” kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 352).
- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmen adaylarının seçimini geniş tabana dayama, adayların sistemle etkileşim olanak ve süresini artırma ilkesi” gereğince öğretmen olacak herkese “fırsat eşitliği” sağlanması ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini içselleştirmesi için sistemle “yoğun ve sürekli bir etkileşimde” bulunmalarının gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1991h; s. 318).
- (10. MEŞ, 1981): Temel Eğitim II. Kademe, Ortaöğretim Kurumlarına ve bazı “iki yıllık yükseköğrenim veren öğretmen okullarına”, “dört yıllık yükseköğrenimi içeren yüksek öğretmen okullarında” öğretmen yetiştirilmesi planlanmıştır. Bu kurumlara öğrenci alımının yapılacağı okullar şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmen okulları (öncelikli), bazı mesleki teknik okullar ve iki yıllık yükseköğrenim veren öğretmen okulları ve ortaöğretim kurumları. Bazı okullara özel kontenjan olanağı verilmesi ve okula alımlarda giriş sınavı şartı konulması uygun görülmüştür (MEB, 1991h; s. 320).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlik özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğu için bu mesleği sadece bu mesleğe yatkın ve ilgi duyan kişilerin yapması şart koşulmuştur. Bu nedenle öğretmen yetiştirme kurumlarına alınacak öğretmen adaylarının seçme ve yerleştirme sınavına tabi tutulmalarının yanı sıra onlara bir de öğretmenlik tutum ölçeğinin yapılması önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 97).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımının en etkili ve uygun yollarla yapılmasının önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 1991i; s. 149).

- (11. MEŞ, 1982): Üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerine öğrenci alımı programlarının oluşturulması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s 348-349).
- (12. MEŞ, 1988): On İkinci Milli Eğitim Şurası açılış konuşmasını yapan dönemin başbakanı K4 (12. MEŞ), öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına gelen öğrencilerin genellikle ortaöğretimde başarısız olan, öğretmen olmayı son çare olarak gören kişiler olduklarını gözlemlediğini dile getirmiştir (MEB, 1989; s. 30).
- (12. MEŞ, 1988): Okul öncesi öğretmenlerinin iki yıllık yüksekokullarda öğrenimlerine devam etmesi, öğretmen lisesi mezunlarına özel kontenjan ve ÖSS puan avantajının sağlanması, meslek liselerinden bu kurumlara yönlenecek öğrencilere ise “ÖSS+mesleğe yatkınlık testinin” uygulanması uygun görülmüştür (MEB, 1989; s.298).
- (12. MEŞ, 1988): Eğitim Yüksekokullarının öğrenim sürelerinin dört yıla çıkarılması, bu kurumlara girecek öğretmen lisesi mezunlarına özel kontenjan ve ÖSS puan avantajının sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 1989; s.298).
- (12. MEŞ, 1988): Eğitim Yüksekokulları bünyesinde Temel Eğitim ikinci kademe Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe gibi dal öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması ve bu bölümlere öğretmen liselerinden girecek olan öğrenciler için özel kontenjan ve ÖYS puan avantajının sağlanması önerilmiştir (MEB, 1989; s. 298).
- (12. MEŞ, 1988): Eğitim Fakültelerinin Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi bölümlerine Öğretmen lisesinden ÖSS + Yetenek sınavı ile öğrenci alınması teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 298).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen lisesi dışında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girmek isteyen öğrencilere “ÖSS veya ÖYS + Mesleğe Yatkınlık Testi ve Mülakat Sınavı” şart koşulmuştur (MEB, 1989; s. 298).
- (12. MEŞ, 1988): Bedensel ve zihinsel özrü olan öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara alımı kesinlikle uygunsuz bulunmuştur (MEB, 1989; s. 298).

- (12. MEŞ, 1988): Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci alımı yapılırken mülakat şartının getirilmesi faydalı bulunmuştur (MEB, 1989; s. 298).
- (12. MEŞ, 1988): K3 (12. MEŞ), üniversiteye öğrenci seçimi için ÖSYM'nin kullanılabilceğini; ancak öğretmen adayı seçmek için kullanılamayacağını savunmuştur. Bunun yerine, 1958-59 yıllarında öğretmen okullarına öğrenci alırken kullanılan öğrenci seçme sürecinin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1989; s. 330).
- (14. MEŞ, 1993): Öğretmen yetiştiren kurumlara şans eseri giren bazı öğrencilerin öğretmen niteliği taşımadığı gözlenmiştir (MEB, 1993; s. 265).
- (14. MEŞ, 1993): Okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlara alınacak öğrencilerin ÖSYM sınavının yanı sıra sözlü ve yazılı sınavlardan da başarı olması şartının getirilmesi gerekli görülmüştür (MEB, 1993; s. 266).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen adayları, öğretmen olma niteliği taşıyan kişiler arasından titizlikle seçilmesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): Eğitim fakültelerinin esas kaynağını Anadolu Öğretmen ve Öğretmen Liselerinin oluşturması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmen adaylarını öğretmen yetiştiren kurumlara alırken, sadece akademik başarının göz önüne alınmaması, öğretmen niteliklerini ölçen bir takım değerlendirme ölçütlerinin de kullanılması teklif edilmiştir (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin Eğitim Fakültelerini öncelikli olarak seçmelerini sağlayacak özendirici önlemlerin alınması yararlı görülmüştür (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlik mesleğini, üniversiteye giriş sınavında başarılı olan öğrencilerin ilk üç tercihi arasına sokabilmek amacıyla bazı tedbirlerin alınması gerekli görülmüştür. Burs ve barınma gibi destekler verilerek özendirici hale getirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alım sürecinde öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine yatkınlığını ölçen çoklu

değerlendirme sisteminin kullanılmaya başlanması teklif edilmiştir (MEB, 2014).

- (19. MEŞ, 2014): Eğitim fakültelerindeki öğrenci kontenjanlarının azaltılması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının dünya standartlarına getirilmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, Cumhuriyet'in ilk yılların itibaren öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrencilerin niteliğine büyük önem verilmiştir. Bu sebeple de öğrenci alım süreçlerinin en etkili ve uygun yollarla yapılması gerektiği konuşulmuştur. Köy kalkınmasının ve dolayısıyla köylünün eğitiminin büyük önem taşıdığı yıllarda köy öğretmen adaylarının seçim süreci özel bir tartışma konusu olmuştur. 1. MEŞ (1939)'ten 5. MEŞ (1953)'e kadar köy öğretmenlerinin köylerde yetişmiş gençler arasından seçilmesi konusu sık sık gündeme gelmiştir. Bu gençlerin köylere kurulmuş kurumlarında uygulamalı olarak yetiştirilmesi ve köy halkını her bakımdan eğitmeleri istenmiştir. Daha 1. MEŞ (1939) yapılmadan önce, 1935 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan da, köy öğretmenlerinin köyde yetişmiş gençler arasından seçilmesinin ve bu gençlerin köy ortamında yetiştirilmelerinin köy ortamını yadırgamamaları ve köy hayatını benimsemeleri açısından gerekli olduğunu belirtmiştir (Ağaoğlu, 1935). 1. MEŞ (1939)'ten hemen sonra çıkarılan Köy Enstitüleri Kanunu ile ise ilkokul mezunu köy çocuklar, 5 yıllık "işbaşında eğitime dayalı Köy Enstitülerinde tarımsal teknik bilgi ve becerileri kazanmak için eğitim almaya başlamışlardır (Yüksel, 2010). 1. MEŞ (1939)'te de belirtildiği gibi bu öğretmen adayları sağlıklı köy çocukları arasından seçilmiştir. Bu gençler, köyde 20 sene mecburi hizmet yapacakları düşüncesiyle öğretmen olmaya gönüllü olmuşlardır (Koçer, 1967). Öğretmen niteliğini yüksek tutmak amacıyla ise, öğretmen adayları ilkokulu bitiren zeki köy çocuklar arasından seçilmeye çalışılmıştır (Akdemir, 2013).

3. MEŞ (1946)'te Eğitim Enstitülerine, olgunluğunu vermiş lise mezunlarının ya da öğretmen okulu mezunlarının alınması şart koşularken, 4. MEŞ (1949)'te Eğitim Enstitülerinin bir Yüksek Öğretim Kurumuna giremeyen gençlerin tercihi haline geldiği belirtilmiştir. Bu sebeple, Enstitüye giren öğrencilerin niteliğini artırmak için Enstitüye alım sürecinde başvuruların öğrencilerin başarısına göre sıralanması ve bu öğrencilerin yazılı ve sözlü sınava tabii tutulması istenmiştir. Ancak 7. MEŞ (1962)'te, enstitüye alım sürecinde başarılı olamayanların enstitüye alınmaması

gerektiği konusunda yapılan konuşma bu alım sũrecinin başarılı bir şekilde uygulanmaya konulamadığını ya da bu sũrecin zamanla ihmal edildiğini gũstermektedir. 1976 yılında bu enstitũleri hala ũniversite sınavından en dũřũk puanı alan gençlerin tercih etmesi (Akyũz, 2010) ise ūđretmen yetiştiren kurumlara nitelikli ūđrenci alım sũrecinin belirtilen tarihte hala belirli bir plan ve programa oturtulamadığını gũstermektedir.

11. MEř (1982)'te ūđretmen yetiřtirme iřinin tamamen yũksekũđretim kurumlarına devredilmesine kadar, ūđretmen niteliđini yũksek tutmak amacıyla ūđretmen yetiřtirmeye kaynak sađlayan diđer kurumlarda da (Yũksek ūđretmen Okulu, Kız Meslek ūđretmen Okulu, Fen-Edebiyat Fakũlteleri, İlkũđretmen okulları) ūđrenci alım sũreçlerinde bazı uygulamaların yapılması istenmiřtir. Őrneđin, 3. MEř (1946)'te 3400 sayılı kanun ile lisede parasız yatılı olarak ūđrenim gũren ūđrencilerin dođrudan Yũksek ūđretmen Okuluna alınması kararı alınmıřtır. Bũylelikle bu kurumların bařarılı ūđrencilerin tercih yeri haline geleceđi dũřũnũlmũřtũr. Ayrıca, ūđretmen olmak isteyen lise mezunu gençleri ūđretmen olmaya teřvik etmek için bu gençlere sınavsız geçiş hakkı ve burs verilmesi de teklif edilmiřtir. Aynı řekilde, Fen-Edebiyat Fakũltelerinin ilgili bũlũmde okuyan ūđrencilere mesleki formasyon almaları řartıyla burs olanađının sađlanması da bařarılı ūđrencileri ūđretmenlik mesleđine teřvik için ūnerilen bir uygulama niteliđi tařımaktadır.

10. MEř (1981) itibariyle ise, ūđretmenlerin yũksekũđretim kurumlarında yetiřtirilmesi konusu gũndeme gelmeye bařlamıřtır. Temel Eđitim II. Kademe ve Ortaũđretim ūđretmenlerinin yetiřtiđi Yũksek ūđretim Kurumlarına ūđrenci alımında, bazı okullara ūzel kontenjan ayrılması ve sınav řartının getirilmesi uygun gũrũlmũřtũr. 1982 yılında ūđretmen yetiřtirme iřinin tamamen ũniversitelere devredilmesi ile birlikte, ũniversitelerin Milli Eđitim Bakanlıđı ile iřbirliđi yapması ve bir ūđrenci alım programı dũzenlemesi istenmiřtir. Őđrencilerin en etkili ve uygun yollarla seçilmesi, bu sebeple de seçme ve yerleřtirme sınavının yanında ūđretmenlik tutum ūlçeđinin de ūđrenci alım sũrecinde kullanması talep edilmiřtir.

12. MEř (1988)'te dũnemin Bařbakanı ortaũđretimde bařarısız ūđrencilerin ūđretmen olmayı son çare olarak gũrdũđũnũ belirtmiřtir. Őđretmenlik mesleđinin saygınlıđını artırmak ve ūđretmen niteliđini yũkseltmek amacıyla ūncelikli olarak ūđretmen liselerinden mezun gençlerin ūđretmen yetiřtiren kurumları seçmelerini sađlamak için bu gençlere ūzel kontenjan ve puan avantajı sađlanması ūnerilmiřtir.

Hatta başarılı öğrencilere bu kurumlara doğrudan geçiş hakkının verilmesi teklif edilmiştir. Öğretmen Lisesi mezunları dışında öğretmen olmak isteyen öğrenciler için ise sadece ÖSS veya ÖYS sınavından başarılı olmalarının yeterli görülmemesi gerektiğini belirtilmiş; şartlar arasına mesleğe yatkınlık testi ve mülakat sınavının da getirilmesi uygun görülmüştür. 12. MEŞ (1988)'te; 1958-1959 yıllarında kullanılan öğrenci seçim sürecinin dönemin öğrenci seçme süreçlerinde tekrar kullanılmasının istenmesi, 1950'lerden bu yana öğretmen seçme sürecinde öğrenci niteliğinin ihmal edildiğini gösteren bir örnek olarak ele alınabilir.

Dünya çapında yapılan önemli sınavlarda başarılı olan ülkelerden biri olan Finlandiya'da Eğitim Fakültelerine ülkenin en yetenekli, yaratıcı ve motive olmuş gençlerinin başvuru yaptığı belirtilmiştir. Bu öğrencilerin ortaöğretim mezunu olması, yeterlilik sınavını geçmesi, üniversite sınavından başarılı olması ve pozitif bir kişiliğe ve çevreye mükemmel uyum becerilerine sahip olması giriş şartları arasında sıralanmıştır. Aday seçme süreci aşamaları ise şu şekilde belirlenmiştir: Bütün adaylar eğitim ve öğretimin bütün yönlerini ölçen metinlerden oluşan ulusal bir sınava girerler. Öğrenciler yeterlik sınav sonuçlarına ve okul içi ve okul dışı becerilerini gösteren ortaöğretim sınav notalarına göre ikinci aşamaya geçerler ve bir mülakata çağırılırlar. Adaylara eğitsel konular hakkında görüşleri sorulur ve adayların kişilikleri öğretim üyeleri tarafından değerlendirilir (Sahlberg, 2012). Görüldüğü gibi Finlandiya'da öğretmen eğitimi çok seçici bir süreci kapsamaktadır. Sadece yetenekli bulunan adaylar öğretmen adayı olarak kabul edilmektedir. Şuralarda teklif edilen öğrenci seçme süreçleri Finlandiya'nın şu an uyguladığı süreçle benzerlik taşımaktadır. Şuralarda, Finlandiya örneğinde olduğu gibi, öğretmen yetiştiren kurumlara nitelikli ve başarılı öğrencileri yerleştirmek için; ulusal sınavların yanı sıra öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştiren kurum tarafından sözlü ve yazılı mülakata alınması ve adayların öğretmen olma niteliği taşıyıp taşımadığına dair bir mesleğe yatkınlık testinin de yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Ancak, yapılan bu teklifler tam manasıyla uygulanamamış, dolayısıyla zaman içerisinde birçok şurada tekrar ve tekrar ele alınmıştır.

14. MEŞ (1993)'te öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen niteliği taşımayan kişilerin girdiğinden şikâyet edilmesi ve 15. MEŞ (1996)'te öğretmen adaylarının öğretmen olma niteliği taşıyan kişiler arasından titizlikle seçilmesinin istenmesi, nitelikli öğrenci seçme süreçlerinin hala belirli bir plan ve programa oturtulmadığını

göstermektedir. 18. MEŞ (2010)'e kadar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kaynağının Öğretmen Liseleri olması gerektiği tartışılırken, 2014 yılında Öğretmen Liselerinin Fen Lisesi ya da Anadolu Liselerine dönüştürülmesi ile Eğitim Fakültelerine kaynak sağlayan ve puan avantajı olan bu kurumlardan tamamen vazgeçilmiştir (Akdemir, 2013). Hâlihazırda son milli eğitim şurası olan 19. MEŞ (2014)'e kadar hemen hemen her şurada öğretmen adaylarının “öğretmen yeterliklerine yatkınlıklarını ölçen çoklu değerlendirme sisteminin” kullanılmasının istenmesi şuralarda dile getirilen öğrenci seçme sürecinin hala uygulamaya konulmadığını göstermektedir. Ayrıca, 19. MEŞ (2014)'te başarılı öğrencilere burs, barınma gibi olanakların sağlanması ile öğretmen yetiştiren kurumları tercih etmelerinin sağlanmasının dile getirilmesi, öğretmenlik mesleğinin gençler arasında hala istenilen saygınlığa ulaşamadığını ve öncelikli tercih edilen meslekler arasında yer alamadığını göstermektedir.

4. MEŞ (1949)'te ve 7. MEŞ (1962)'te dönemin öğretmen ihtiyacına göre öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi gerektiği dile getirilmiş; ancak ihtiyaca göre öğretmen yetiştirme işinde başarılı olunamamıştır. 19. MEŞ (2014)'te Eğitim Fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının dünya standardına getirilmesi istenmiştir. Bu konuşmalar, Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından yakın tarihe kadar öğretmen yetiştirme konusunda arz-talep dengesinin hala kurulamadığını göstermektedir. Eğitim fakültelerinin sayısının ve kontenjanlarının orantısız bir şekilde artırılması (Güçlü, 2004) ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının mezun edilmesine, bu öğretmen adaylarının işsiz kalmasına ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin değer kaybetmesine neden olmuştur. Dünya çapında yapılan önemli sınavlardan başarılı olan ülkelerden biri olan Singapur'un 1960'lı yıllarda Malezya'dan ayrılması ile birlikte “hayatta kalma odaklı bir eğitim anlayışı benimsenmiş ve evrensel bir ilköğretim eğitimi vermek için okulların sayısı artırılmak istenmiştir (Goh & Lee, 2008). Bu sebeple yeterli sayıda öğretmen atama kaygısı ile öğretmen niteliği göz ardı edilmiş. Bu durum zamanla değişmiş nitelikli programlar ve öğretmenler yetiştirmek asıl amaç olmuştur. Öğretmenlik bölümüne sadece nitelikli öğrenciler alınmaya başlanmıştır. Okullardaki açığı ise niteliksiz öğretmenlerle doldurulmak yerine bekleyip nitelikli öğretmenlerle doldurmayı tercih etmişlerdir (Goodwin, 2012). Türk eğitim sisteminde ise nitelikten çok niceliğe önem verilmesi öğretmen niteliğinin

göz ardı edilmesine ve ihtiyaçtan çok daha fazla öğretmen yetiştirilmesine neden olmuştur. Bu sebeple arz-talep dengesinin doğru kurulması ve ihtiyaç duyulan sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirilmesi ülkenin eğitim sisteminin gelişmesi açısından çok büyük önem taşımaktadır. Arz-talep dengesinin doğru kurulması ve ihtiyaca göre Eğitim Fakültelerine öğrenci alınması ile birlikte atanma kaygısı yaşamayacak başarılı gençlerin öğretmenlik mesleğini seçecekleri ve böylelikle öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsünün artacağı sonucuna varmak mümkündür.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme. “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme” alt kategorisine ilişkin kodlar ise şunlardır: “*öğretmen yetiştiren kurumların geçmiş ve mevcut özellikleri*”, “*Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri*”, “*öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri*”, “*Öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri*”, “*Öğretmen yetiştirme programları özellikleri*” ve “*Öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları*”. Milli Eğitim Şuralarında hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “hizmet öncesi öğretmen yetiştirme” alt kategorisinin kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 5

Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	KOD	
	Öğretmen yetiştiren kurumların geçmiş ve mevcut özellikleri	Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri	Öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri	Öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri	Öğretmen yetiştirme programları özellikleri	Öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ	1 4	1 4	2 13	2 6	14 38	1 2	21 46
3. MEŞ	11 27	6 16	1 3	5 9	24 26		47 43
4. MEŞ	4 11	2 9	3 3	2 2	23 53	5 11	39 65
5. MEŞ	2 5	3 11			17 53	1 9	23 62
7. MEŞ	9 8	9 13	7 7	14 11	39 20	3 3	81 44
8. MEŞ							
9. MEŞ	2 6				11 20		13 26
10. MEŞ	7 25			6 15	26 45		39 51
11. MEŞ	1 1	2 7		4 3	28 20		35 28
12. MEŞ	5 18			2 5	21 35		28 49
14. MEŞ	1 11	1 18		1 18	5 21		8 50
15. MEŞ	2 6		1 1	2 10	9 17		14 35
17. MEŞ	5 25			2 6	9 56		16 77
18. MEŞ	1 5		1 6	3 14	10 30		14 41
19. MEŞ	1 3			3 7	15 30		19 31
TOPLAM (tüm şuralar)	52 11	24 7	15 3	46 7	252 32	10 2	399 44

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on dördünde “hizmet öncesi öğretmen yetiştirme”, toplamda 399 kez ele alınmıştır. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusundan %77 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %65 oranla 4. Milli Eğitim Şurası (1949) ve %62 oranla 5. Milli Eğitim Şurası (1953) izlemiştir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeye ilişkin konuşmalar “öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri”, “öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri”, “öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri”, “öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri”, “öğretmen yetiştirme programları özellikleri” ve “öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları” kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kodlara ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri” koduna, on dört milli eğitim şurasında toplamda 52 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri” konusundan %27 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %25 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) ve 17. Milli Eğitim Şurasında (2006) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen yetiştiren kurumların; aldığı isimler, geçmiş ve mevcutta taşıdığı nitelikler, işlevleri ve hangi kademe öğretmenlerini kaç yıl süreyle, hangi kuruma bağlı bir şekilde yetiştireceğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen yetiştiren kurumların geçmişi ve mevcut özellikleri” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): Birinci oturumda Yüksek Öğretmen Okulu konusu gündeme gelmiş ve isminin Gazi Terbiye Enstitüsü kadar duyurulamadığından şikâyet edilmiştir (MEB, 1991a; s.118).
- (3. MEŞ, 1946): Şura’da, ilk öğretmen okulları “yüz yıla yaklaşan şerefli ve çok verimli tarihi boyunca, yalnız ilköğretim alanında değil, milli eğitim hayatımızın her sahasında hizmetleri daima hürmet ve şükranla anılacak elemanlar yetiştiren” bir kurum olarak tanımlanmıştır. Öğretmen okulları, ilk

kurulduğu zamanlarda ilkokul üzerine bir sene eğitim veren bir kurum özelliği taşıırken zamanla orta dereceli bir kurum haline gelmiş ve daha fazla kendini geliştirme fırsatı yakalayamamıştır (MEB,1991b; s. 98). Öğretmen okullarının önceden orta dereceli okullara bile öğretmen yetiştiren bir kaynak olarak görev yaptığına ve toplum tarafından çok değer gören bir kurum olduğuna değinilmiş, ancak zamanla bu okulların saygınlığını yitirdiği ifade edilmiştir (MEB,1991b; s. 99).

- (3. MEŞ, 1946): İlkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin yaşlarının birbirine çok yakın olduğuna; bu iki yaş grubu arasında ilkokuldan ortaokula geçerken, biyolojik ve psikolojik açıdan çok büyük bir farkın olmadığına dikkat çekilmiştir. Bu sebeple, bu kurumda görev yapan öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetiştirilmesinin yarattığı “ahensizliğin” (MEB, 1991b; s. 99) giderilmesi için bu iki okul türünün bir çatı altında birleşerek “8 yıllık öğrenim veren ve bir bütün teşkil eden bir okul tipine” dönüştürülmesi zorunlu görülmüştür (MEB,1991b; s. 101). Bu hedefe ulaşmak için ise öğretmen okullarına yüksek dereceli bir “eğitim enstitüsü” sıfatının verilmesi gerekli görülmüştür. Tarih boyunca toplumda saygın bir yere sahip olan bu kurumlara gerekli özenin ve önemin gösterilmesi teklif edilmiştir (MEB,1991b; s 102).
- (3. MEŞ, 1946): K7 (3. MEŞ), bir senelik öğrenim süreci ile eğitim hayatına adım atan öğretmen okullarının Şura'nın yapıldığı tarih itibari ile altı seneye çıkarıldığını, şimdi ise yükseköğrenim seviyesine çıkarılmasının gündeme gelmesinin mutluluk verici olduğunu dile getirmiştir. Bu yükseköğretim kurumlarının iki mi üç sene mi olacağını tartışmaktan ziyade, bu yükseköğretim kurumlarının biran önce açılmasının ve eğitim süresinin daha sonra duruma göre değiştirilmesinin daha doğru olacağına inandığını belirtmiştir (MEB,1991b; s. 135). K3 (3. MEŞ) ise, eğitim enstitüleri sayesinde çeşitli öğrenim kademlerine öğretmen yetiştiren kaynakların arasındaki öğrenim seviyesi farkının ortadan kalkacağına değinmiştir (MEB,1991b; s.136).
- (3. MEŞ, 1946): K6 (3. MEŞ), köy enstitülerinin 1940 senesinde kurulmaya başladığını, şuranın yapıldığı sıralarda ise hala kuruluş aşamasında

olduğuna vurgu yapmıştır. Bu enstitülerin “milli bir misyonla” kurulduğuna dikkat çekmiştir (MEB,1991b; s. 121).

- (3. MEş, 1946): K2 (3. MEş), eğitim enstitülerini Almanya’daki “Hochschule für lehrerbildung” ve İngiltere’deki “Teachers college”lara benzettiğini dile getirmiştir (MEB,1991b; s. 149).
- (4. MEş, 1949): Eğitim Enstitüsünün adındaki “enstitü” isminin kaldırılması eğitim enstitüsü yerine “orta öğretmen okulu” denmesi teklif edilmiş, ancak adının “eğitim enstitüsü” olarak kalması kabul edilmiştir (MEB, 1991c; s. 178).
- (4. MEş, 1949): K1 (4. MEş), Yüksek Öğretmen Okullarının son yıllarda edebiyat ve fen fakültesinde eğitimine devam eden gençlere formasyon veren yatılı bir kurum olmanın ötesine geçemediğini belirtmiştir (MEB, 1991c; s. 181).
- (5. MEş, 1953): ilkokullara tek kaynaktan öğretmen yetiştirmeyi sağlamak amacıyla TBMM’ne bir tasarı sunulduğunu söylemiştir. Tasarı da şehir Öğretmen Okulları ve Köy Enstitülerinin birleştirilerek “öğretmen okulu” adını alması teklif edilmiştir (MEB, 1991d; s. 13).
- (5. MEş, 1953): İlkokula öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenim seviyesi bakımından yetersiz bulunmuştur. Bu kurumların lise mezunu öğrenciler arasından öğretmen adayı seçerek iki-üç senelik yükseköğretim kurumu statüsüne yükseltilmesinin daha uygun olacağı ifade edilmiştir (MEB, 1991d; S. 562).
- (7. MEş, 1962): Önceki şuralarda sıkça gündeme gelen inceleme ve araştırmalarda bulunacak ve yüksek nitelikte idareci, öğretmen ve uzman yetiştirecek “Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü” adı altında bir kurumun kurulması bu şurada ayrı bir bölümde tartişılmıştır (MEB, 1991e; s. 214).
- (7. MEş, 1962): Eğitim Enstitülerini bilimsel olarak daha yüksek noktalara getirmek, gerek programı gerekse öğretmenleri bakımından bilimsel bir standarda oturtmak amacıyla enstitüler arası bir kurul tarafından sunulan Eğitim Akademileri Kanun Tasarısı tartişmaya açılmıştır (MEB, 1991e; s. 218, s. 234-235).

- (7. MEŞ, 1962): Yüksek öğretmen okullarının üniversitelere bağlanak “Eğitim Fakülteleri haline getirilmesi ve öğrenim süresinin beş yıl olması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 219).
- (7. MEŞ, 1962): Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyaç duyduğu personeli ve meslek dersi öğretmenlerini yetiştirmek, ayrıca öğretmenlere yüksek ihtisas yapma imkânı sağlamak amacıyla bir “Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü’nün kurulması teklif edilmiş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 352).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen yetiştiren kurumlar (İlköğretmen okulu, eğitim enstitüsü ve yüksek öğretmen okulu), “Yüksek Öğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. Öğretmenlerin, hangi kademedeki öğretmenlik yapacağı ve branşlarının diplomalarında belirtileceği ifade edilmiştir (MEB, 1991g; s. 146).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştirirken, Milli Eğitim Bakanlığının üniversite ve diğer Yüksek Öğretim kurumları ile koordineli bir şekilde çalışması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991h; s. 317).
- (10. MEŞ, 1981): Okul öncesi eğitim, Temel Eğitim I. Kademe Kurumlarının tamamlayıcısı olarak düşünülmüş ve bu nedenle her iki kurumun öğretmenlerinin de aynı kaynaktan yetiştirilmesi önerilmiştir. Bu kurumun Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması; ancak Eğitim hizmetleri planlama işinin üniversitelere ve diğer yükseköğretim kurumlarına bırakılması teklif edilmiştir (MEB, 1991h; s. 319).
- (10. MEŞ, 1981): Temel Eğitim II. Kademe, Ortaöğretim Kurumlarına ve bazı “iki yıllık yükseköğrenim veren öğretmen okullarına”, “dört yıllık yükseköğrenimi içeren yüksek öğretmen okullarında” öğretmen yetiştirilmesi öngörülmüştür. Bu kurumların eğitim programlarının planlanması ve uygulanması konusunda üniversite ve diğer yükseköğrenim kurumları ile koordineli bir şekilde çalışılması, Milli Eğitim Bakanlığının denetimi altında bazı konularda özerk bırakılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (MEB, 1991h; s. 320).
- (12. MEŞ, 1988): K5 (12. MEŞ), öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelerden alınıp tekrar Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına devri tartışmasını gereksiz bulmuştur. Üniversitelerin İlim ve irfan yuvası olduğunu dile getirmiş, öğretmen yetiştirmenin de akademik bir temele dayanması

gerektiğini savunmuştur. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme konusunda günden güne kendini geliştirildiğini, daha çok geliştirmesi için de vakte ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (MEB, 1989; s. 304-305).

- (12. MEŞ, 1988): K6 (12. MEŞ), öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesi ile birlikte öğretmenlerin Bakanlıktan uzaklaşmasının çok yanlış bir uygulama olacağını vurgulamıştır. Bakanlık okullarında görev yapacak öğretmenlerin bakanlıktan uzak bir şekilde yetiştirilmesinin söz konusu olamayacağını belirtmiştir (MEB, 1989; S. 340).
- (12. MEŞ, 1988): K7 (12. MEŞ), öğretmen yetiştirmenin Milli Eğitime ya da üniversiteye bırakılmasının asıl mesele olmadığını, üstünde durulması gereken noktanın öğretmen yetiştirmek için iyi yetiştirme şartların hazırlanıp hazırlanmadığı olduğunu belirtmiştir (MEB, 1989; s. 349). K10 (12. MEŞ), öğretmen yetiştirme işini günümüz ihtiyaçlarına göre hem nicelik hem de nitelik bakımından hangi kurum karşılıyorsa öğretmen yetiştirme sorumluluğunun da ona verilmesi gerektiğini savunmuştur (MEB, 1989, s. 352),
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesi altına alınması kararlaştırılmıştır (MEB, 1989, s. 363).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ve Bakanlık arasında işbirliği sağlanması ve bu kurumlar arasında bilgi akışı sağlanması önerilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): K2 (15. MEŞ), öğretmen üniversiteleri fikrini çok mantıklı bulmadığını belirtmiş ve öğretmen yetiştiren fakültelerin mutlaka bir üniversite bünyesinde olması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1996; s. 129).
- (17. MEŞ, 2006): Eğitim fakültelerinin, ihtiyaç duyulan alanlarda ve ihtiyaç duyulan sayıda açılması ve açılan bu fakültelerin öğretmen niteliğini artıracak nitelikte kurulması kısa ve uzun vadeli planlar açısından gündeme getirilmiştir (MEB, 2006a).
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmen niteliğini artırmak için yapılacak çalışmaların MEB, eğitim fakültesi ve uygulama okullarının işbirliğinde yürütülmesine ve

YÖK, MEB ve Eğitim Fakülteleri arasındaki yetki ve sorumluluk paylaşımının net ve ayrıntılı olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur (MEB, 2006a).

- (17. MEŞ, 2006): Eğitim fakültelerinin yapılandırılırken “eğitim ve öğretimin niteliğine katkı sağlayan önemli bir akademik birim” olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006a).
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmen niteliğini yükseltecek çalışmalar yapılırken Eğitim Fakültelerinin, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra üniversite içerisindeki diğer fakültelerle de iş birliği içinde çalışılması teklif edilmiştir (MEB, 2006a).
- (17. MEŞ, 2006): Eğitim fakültelerinin hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki kurum ve kuruluşlarla beraber çalışması uygun görülmüştür (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen yetiştirme sistemini geliştirme amacıyla kurulan çalışma gruplarından biri olan “ Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin” güçlendirilmesi, yeniden yapılandırılması, kadrosunun belirlenmesi, sahip olacağı yetki ve sorumluluklarla ilgili bir düzenleme yapılması ve MEB ve YÖK’ten bağımsız hareket etmesinin sağlanması gündeme getirilmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumların “akademik ve örgütsel teşkilatlanmasının ve programlarının” ulusal ve uluslararası “akreditasyon modellerini” temel alarak yeniden düzenlenmesi ve on iki yıllık zorunlu eğitime göre tekrar yapılandırılması konusuna dikkat çekilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumlarının hangi kademe öğretmenlerini, kaç yıl süreyle, hangi kuruma bağlı bir şekilde yetiştireceği şuralarda sık sık gündeme alınmıştır. 3. MEŞ (1946)’te öğretmen yetiştiren kurumlar hem nitelik hem de nicelik bakımından geliştirilmek istenmiş ve bu konuda incelemeler yapılması önerilmiştir. Öğretmen Okullarının yüzyıllık şerefli ve verimli bir tarihe sahip olduğu ve hep saygıyla anılan öğretmenler yetiştirdiği dile getirilmiştir. İlköğretim üzerine bir sene eğitim vererek öğretmen yetiştiren bu kurumlar zamanla orta dereceli bir kurum niteliğine getirilmiştir, ancak kendini daha fazla geliştirememiş ve zamanla saygınlığını yitirmiştir. Bu sebeple 8 senelik öğrenim yapan ilköğretim okullarında görev alacak ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin ayrı

kaynaklardan yetiştirilmesinden kaynaklanan ahenksizliği gidermek amacıyla bu öğretmen okullarına “Eğitim Enstitüsü” sıfatı vererek yüksek dereceli bir kurum niteliğine yükseltilmesi ve 8 senelik ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmesi istenmiştir. Altı sene süreli bu öğretmen okullarının yükseköğrenim seviyesine çıkarılması teklif edilmiştir. 5. MEŞ (1953)’te ilkokul öğretmenlerinin köy ve şehir öğretmeni olmak üzere iki ayrı kaynaktan yetiştirilmesinden vazgeçilmesi ve bu öğretmenlerin tek bir kaynaktan yetiştirilmesi önerilmiş ve Şura’yla aynı tarihte Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri tek başlık altında birleştirilerek “İlk Öğretmen Okulları” adını almıştır (Akdemir, 2013). Ayrıca, Şura’da ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenim seviyesi açısından yetersiz bulunmuş ve 2-3 senelik yükseköğretim seviyesine yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak, ilkokula öğretmen yetiştiren kurumların yükseköğretime taşınması 1974 yılında gerçekleştirilebilmiştir. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda her dereceden öğretmenin yükseköğretim kurumunda yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmış ve ilkokul öğretmenlerinin 1974-1975 eğitim-öğretim yılı itibarı ile iki yıllık eğitim enstitülerinde yetiştirilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle, yeterli altyapıya sahip İlköğretmen Okullarının bünyesinde 2 yıl süreli Eğitim Enstitüsü açılmasına, yeterli altyapıya sahip olmayan okulların ise öğretmen liselerine dönüştürülmesine karar verilmiştir (Akyüz, 2010; Baksan, vd. 2006; Yüksek, 2010; Sözer, 1991).

Eğitim Enstitülerinden ilk olarak 3. MEŞ (1946)’te bahsedilmiş ve Dünyada çağdaş olarak kabul edilen ülkelerde de bu enstitülere benzer kurumların varlığından söz edilmiştir. Bu enstitülerin çeşitli öğretim kademlerinde yapılan öğretmen eğitimini ortadan kaldıracığı dile getirilmiştir. 4. MEŞ (1949)’te Enstitü ismi yerine “orta öğretmen okulu” denilmesi istenmiş; ancak “enstitü” isminin kalması daha uygun görülmüştür. 7. MEŞ (1962)’te Eğitim Enstitülerinin bilimsel kimliğinin yükseltilerek istikrarlı bir kurum haline getirilmesi istenmiştir. Aynı Şura’da Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünde eğitim üzerine inceleme ve araştırma yapılması ve yüksek nitelikte idareci, öğretmen ve uzmanların yetiştirilmesinin yanı sıra yüksek lisans eğitiminin de verilmesi teklif edilmiştir.

1. MEŞ (1939)’te, ortaöğretim ve daha üst dereceli eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okuluna, Gazi Eğitim Enstitüsü kadar değer verilmediğinden şikâyet edilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında, hakkında

en az konuşulan kurumlardan biri Yüksek Öğretmen Okulları olmuştur. 4. MEŞ (1949)'te bu okulların Fen-Edebiyat ve diğer fakülte öğrencilerine mesleki formasyon veren tek okul olduğu belirtilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te ise, Yüksek Öğretmen Okulları'nın üniversitelere bağlanarak 5 yıl süreli Eğitim Fakültelerine dönüştürülmeleri istenmiş; ancak bu okullar 1978 yılında kapatılmış (Sözer, 1991) ve 4 yıllık Eğitim Enstitülerinde eğitime devam edilmiştir. 1979 yılında bu kurumları üniversiteye devretmek için önemli girişimlerde bulunulsa da dönemin şartlarında dolayı bu girişimler başarısız olmuştur (Altunya, 2006; Sözer, 1991; Yüksel, 2010).

9. MEŞ (1974)'te ise her kademeye öğretmen yetiştiren kurumların (İlköğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları), Yüksek Öğretmen Okulu adı altında birleştirilmesi istenmiştir. Bu teklif sonrasında öğretmen yetiştiren kurumlar Yüksek Öğretmen Okulu adı altında birleşmiştir (Altunya, 2006; Sözer, 1991; Yüksel, 2010). 10. MEŞ (1981)'te Temel Eğitim I. Kademe ve Okul Öncesi öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi önerilmiştir. Bu öğretmenlerin 2 yıl süreli yükseköğrenim veren Yüksek Öğretmen Okullarında yetiştirilmesi; Temel Eğitim II. Kademe ve Ortaöğretime öğretmenlerin ise 4 Yıllık yükseköğrenim veren Yüksek Öğretmen Okullarında yetiştirilmesi istenmiştir. Bu okulların MEB'e bağlanması, ancak planlama işinin üniversitelere ve Yüksek Öğretmen Okullarına bırakılması teklif edilmiştir.

12. MEŞ (1988) itibarıyla ise öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesinin doğru bir karar olup olmadığı tartışılmaya başlanmıştır. Her ne kadar 10. MEŞ (1981)'te; MEB, Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin koordineli bir şekilde çalışması konusunda konuşmalar yapılsa da, 12. MEŞ (1988)'te öğretmen yetiştiren kurumların bakanlıktan uzaklaştığından şikâyet edilmiştir. Bu sebeple bu kurumların tekrar Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlanması istenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere uyum sağlayamadığı iddia edilmiştir (Yüksel, 2010). Eğitim Fakültelerinin yeterli tecrübeye sahip olmadığı ve MEB ve üniversiteler arasında bağlantı kurulamadığı dile getirilmiştir (YÖK, 1988; Şişman, 2009; Saylan, 2013). MEB, Eğitim Fakültelerine akademik düzeyi düşük öğrencilerin girdiğini ve üniversitelerin nitelikli öğretmen yetiştiremediğini belirterek bu kurumları kendi bünyesine almak istemiştir (MEB, 1990). Şura'da öğretmen yetiştiren kurumların akademik bir temele dayandırılması, dolayısıyla da üniversitelere bağlı kalmasının daha uygun olacağı dile getirilse de,

bu kurumların tekrar Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlanmasına karar verilmiştir. 15. MEŞ (1996)'te aynı tartışmalar devam etmiş, bu kurumların tekrar üniversitelerin bünyesine devredilmesi önerilmiştir. Bu iki kurum arasında işbirliğin ve bilgi akışının sağlanması ile bu kurumların niteliğinin artacağı belirtilmiştir. Ancak, kurumlar arası işbirliği yine sağlıklı bir şekilde kurulamamıştır. 17. MEŞ (2006)'te MEB, üniversite ve Eğitim Fakültelerinin birlikte çalışması ve yetki ve sorumlukları paylaşmaları gerektiği konusunda konuşmalar yapılmaya devam etmiştir. Şuralardaki bu konuşmalardan ve ilgili alanyazından hareketle 1981-2006 yılları arasında istikrarlı bir görev paylaşımının sağlanamadığı ve öğretmen yetiştiren kurumların kime ve neye göre öğretmen yetiştireceğinin tam olarak belirlenemediği, bu sebeple de öğretmen niteliğinin ve öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünün bu durumdan olumsuz etkilendiği yorumuna varmak mümkündür.

17. MEŞ (2006)'te Eğitim Fakültelerinin kısa ve uzun vadede ihtiyaç duyulan alanda, ihtiyaç duyulan sayıda ve öğretmen niteliğini artıracak nitelikte kurulması istenmiştir. Bu kurumların yapılandırılmasında, Eğitim Fakültelerinin “eğitim-öğretimin niteliğine katkı sağlayan önemli bir akademik birim” olarak düşünülmesi ve buna göre hareket edilmesi istenmiştir. 2006 yılında, öğretmen niteliğini düşürmemek için, yeni Eğitim Fakülteler açmama kararı alınsa da, 2007 yılında yeni kurulan üniversitelere Eğitim Fakülteleri açılmaya devam etmiştir (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri” koduna, yedi milli eğitim şurasında toplamda 24 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri” konusundan %18 oranla en fazla 14. Milli Eğitim Şurasında (1993), daha sonra %16 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve %13 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmalar genel olarak öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve toplumun kalkınmasına yönelik yaptığı çalışmalarını kapsamaktadır.

Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen yetiştiren kurumların mesleki ve toplumsal hizmetleri” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): Şura'nın yapıldığı tarihlerde ilkokullara iki kaynaktan öğretmen yetiştirilmiştir: Öğretmen okulları ve köy enstitüleri. O yıllarda köylerdeki şartlardan dolayı, köylerdeki ilkokullara farklı bir kaynaktan öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğmuş ve bunun üzerine köy enstitüleri kurulmuştur. Öğretmenlere, köye özel vasıflar kazandırmayı hedefleyen bu kurumlardaki öğrenci sayısını artırmak ve bu kurumalara yenilerini eklemek ülkenin ihtiyacını karşılamak açısından önemli bir karar olarak nitelendirilmiştir (MEB, 1991b; s. 98).
- (5. MEŞ, 1953): Dönemin şartlarına bağlı olarak yerel şart ve ihtiyaçlara göre birleştirilen, şehirlerde ortaokul mezunlarını alarak üç yıl, köylerde ilkokul mezunu alarak altı yıllık eğitim veren öğretmen okullarını geliştirmek üzere öğrenim sürelerinin yedi yıla çıkarılması teklif edilmiştir. Böylelikle öğretmen ihtiyacının karşılanmasına, bu öğretmenlerin istenilen bilgi düzeyi ve nitelikte yetiştirilmesine ve ilköğretimin bütün yurda yayılmasına katkı sağlaması umulmuştur (MEB, 1991c; s.562-563)
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen yetiştirme görevinin yanı sıra çalışan öğretmenlerin gelişimleri için faaliyetlerde bulunma görevine de sahip olduğu belirtilmiştir. Bu amaçla, bu kurumlardan aşağıda belirtilen görevleri yapmaları uygun görülmüştür (MEB, 1991c; s. 569):
 1. Öğretmenler için okulda deneme dersleri, konferanslar ve sergiler düzenlenmek,
 2. Kurumun bulunduğu bölgede öğretmenlerin toplanmalarını sağlayıp çalışma yapmalarına yardımcı olmak,
 3. Bu kurumların mezunları ile iletişim halinde kalmak amacıyla bir dernek kurmak,
 4. Öğretmenlerin sorunlarını çözmek amacıyla bir danışma merkezi kurmak,
 5. Mesleki faaliyetler için milli eğitim kuruluşları ile sıkı bir işbirliği içinde olmak,
 6. Kurum mezunlarını üç yılda bir okula davet ederek toplantı yapmak.

- (7. MEŞ, 1962): İlköğretmen okulları kanun tasarısına göre ilköğretmen okullarının bölgenin eğitim ve öğretim merkezi haline getirilmesi ve yine o bölgenin ilkokul öğretmenini “işbaşında” yetiştirmesi kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 216, 231).
- (7. MEŞ, 1962): Eğitim Fakültelerinin aynı zamanda “Eğitim Araştırmaları Merkezi” işlevi de görmesi ve eğitim alanında “uzman”, “idareci” ve “test ve araştırmacı” gibi kişilerinde yetiştirilmesi görevini de üstüne alması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 219).
- (7. MEŞ, 1962): Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünün amaçların şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991e; s. 219):
 1. Ülkenin gerçeklerine ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim felsefesine sahip olmak.
 2. Ülkenin içinde bulunan eğitim sorunlarına bilimsel bir açıdan yaklaşmak ve araştırmacılar yetiştirmek.
 3. İdareci ve rehberlik gibi, Milli Eğitimin ihtiyaç duyduğu kadrolara uzman yetiştirmek.
 4. Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki eğitim kısmında bir birlik sağlanmasına yardımcı olmak.
 5. Anaokulu, özel eğitim kurumları gibi yerlere “uzman öğretmen” yetiştirmek.
 6. Her düzeyde öğretmenlik yapan personeli işbaşında yetiştirmek amacıyla akşam ve yaz kursları düzenlemek.
 7. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen yetiştirmek.
- (11. MEŞ, 1982): Temel Eğitime öğretmen yetiştiren kurumların işlevleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991i; s. 84-85):
 1. Alanıyla ilgili fonksiyonları öğretmek,
 2. Temel eğitim çağındaki çocukların gelişim özelliklerini bilmelerini sağlamak,
 3. Çocukları inceleme, tanıma ve onlara yardımcı olma bilgi ve becerisi kazandırmak,

4. Program hazırlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yöntem ve becerisini kazandırmak,
5. Alanları ile ilgili ders planı hazırlama ve uygulama becerisi kazandırmak,
6. Eğitim teknolojilerini tanıtmak ve kullanmalarını sağlamak,
7. Alanları ile ilgili kaynakları seçme ve geliştirme yeteneği kazandırmak ve yerel olanaklardan yararlanma alışkanlığı kazandırmak,
8. Yaratıcı düşünme ve başarıma alışkanlığı kazandırmak,
9. Alanı ile ilgili bilimsel davranma ve araştırma yapma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
10. Alanı ile ilgili bilgisini geliştirme ve değerlendirme becerisi kazandırmak,
11. Alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini öğretebilmeleri için gerekli olan teknikleri tanıtmak ve bu teknikleri kullanma becerisi kazandırmak,
12. İş görme ve üretici olma alışkanlığı ve çalışma disiplini kazandırmak,
13. Okul endüstri ilişkilerini kavramak ve yaygın eğitim konusunda beceri kazandırmak,
14. Toplum kalkınması ve halk eğitimine katkıda bulunma yollarını öğretmek,
15. İş ve meslek alanlarını tanıtmak,
16. Grup halinde çalışma ve başkalarıyla işbirliği yapma yeteneği kazandırmak,
17. Özel eğitime muhtaç çocukları tanıtmak ve bu çocukların özür gruplarına göre eğitim yollarını öğretmek.

- (11. MEŞ, 1982): Orta eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumların işlevleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991i; s. 90):

1. Alanlarıyla ilgili derinlemesine bilgi vererek ihtisaslaşmalarını sağlamak,
2. Orta eğitim çağındaki çocukların gelişim özelliklerini bilmelerini sağlamak,
3. Çocukları inceleme, tanıma ve onlara yardımcı olma bilgi ve becerisi kazandırmak,
4. Program hazırlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yöntem ve becerisini kazandırmak,
5. Alanları ile ilgili ders planı hazırlama ve uygulama becerisini kazandırmak,
6. Eğitim teknolojilerini tanıtmak ve kullanmalarını sağlamak,
7. Alanları ile ilgili kaynakları seçme ve geliştirme yeteneği kazandırmak ve yerel olanaklardan yararlanma alışkanlığı kazandırmak,
8. Yaratıcı düşünme ve başarıma alışkanlığı kazandırmak,
9. Alanı ile ilgili bilimsel davranma ve araştırma yapma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
10. Alanı ile ilgili bilgisini geliştirme ve değerlendirme becerisi kazandırmak,
11. Alanıyla ilgili bilgi ve becerilerini öğretebilmeleri için gerekli olan teknikleri tanıtmak ve bu teknikleri kullanma becerisi kazandırmak,
12. İş görme ve üretici olma alışkanlığı ve çalışma disiplini kazandırmak,

13. Okul-endüstri ilişkilerini kavratmak ve yaygın eğitim konusunda beceri kazandırmak,
14. Toplum kalkınması ve halk eğitimine katkıda bulunma yollarını öğretmek,
15. İş ve meslek alanlarını derinlemesine tanıtmak,
16. Grup halinde çalışma ve başkalarıyla işbirliği yapma yeteneği kazandırmak.

Görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumların temel amacı öğretmen yetiştirme olarak belirtilmiştir. Ancak, bu kurumlar öğretmen yetiştirmenin dışında çeşitli mesleki ve toplumsal hizmetler de vermiştir. Örneğin 3. MEŞ (1946)'te, Köy enstitülerinin amacı köy şartlarına uygun öğretmenler yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Bu kurumlardan, toplumun gelişimine katkı sağlaması ve "köycülük" hareketi kapsamında köylüyü her bakımdan eğitmesi (yeni tarım teknikleri, okuma-yazma kursları, bahçe-tarla işleri, imece usulüyle yol yapma gibi) beklenmiştir (Akdemir, 2013).

5. MEŞ (1953)'te Öğretmen Okullarının amaçları, öğretmen ihtiyacını karşılamak, öğretmenleri istenilen bilgi düzeyi ve nitelikte yetiştirmek ve ilköğretimi bütün yurda yaymak olarak sıralanmıştır. Aynı Şura'da öğretmen yetiştiren kurumların hizmet öncesi öğretmen yetiştirmenin yanı sıra öğretmenleri işbaşında yetiştirme görevini de üstlendiği belirtilmiştir. Bu kurumların; sergi ve konferans gibi etkinlikler düzenlemesi, mezunlarla iletişim sağlaması, öğretmenler için bir danışma kurulu niteliği taşıması istenmiştir. 7. MEŞ (1962)'te ise İlköğretmen okullarının bölgenin eğitim-öğretiminden de sorumlu olması ve 5. MEŞ (1953)'te de belirtildiği gibi ilköğretim öğretmenlerini "işbaşında yetiştirme merkezi" olarak da işlev görmesi kararı alınmıştır.

7. MEŞ (1962)'te kurulması planlanan Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsünün şu görevleri üstlenmesi beklenmiştir: (1) eğitim sorunlarıyla bilimsel açıdan ilgilenmek ve araştırmacı yetiştirmek, (2) ihtiyaç duyulan uzman kadroyu yetiştirmek, (3) öğretmen yetiştiren kurumların mesleki eğitim kısmında "birlik" sağlamak, (4) öğretmenleri iş başında eğitmek için akşam ve yaz kursları düzenlemek. Aynı tarihlerde, eğitim alanında uzman yetiştirmek ve eğitimde bilimsel araştırmalar yapmak üzere bir eğitim fakültesi kurulması istenmiş ve 1964 yılında faaliyete geçirilmiştir. Kurulan Eğitim Fakültesi, Şura'da da belirtildiği gibi, eğitim bilimlerine

uzman yetiştirmiş ve araştırma yapmıştır. Ancak görevi sadece bunlarla sınırlı kalmış; öğretmen yetiştirme işi yapamamıştır (Altunya, 2006; Yüksel, 2010).

11. MEŞ (1982)'te ise Temel Eğitime ve Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumların işlevleri sıralanmıştır. Bu kurumlara; öğretmenlere alanlarıyla ilgili ders planı ve programı hazırlama, öğretim yöntem ve teknikleri kullanma becerisi kazandırma, bilimsel davranma ve araştırmaya yöneltme, kaynak seçme ve geliştirme yeteneği edindirme gibi görevler yüklenmiştir. Bu kurumların, ayrıca, “öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında öğretmenlere bilgi verme,” eğitim teknolojilerini tanıtmaya ve kullanmalarını sağlama,” “toplum kalkınmasına ve halk eğitimine katkı sağlama” gibi işlevleri olduğu da ifade edilmiştir. Temel Eğitime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda öğretmenlere “alanlarıyla ilgili fonksiyonları öğretmek” hedeflenirken, Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda öğretmenlere “Alanlarıyla ilgili derinlemesine bilgi vererek” uzmanlaşmaları sağlanmak istenmiştir.

Konuşmalardan da görüldüğü üzere, öğretmen yetiştiren kurumların hem hizmet öncesi eğitim vermesi, hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, hem de toplum kalkınmasında yardımcı bir takım çalışmalar yapması beklenmiştir. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında “köy kalkınma” ve “köycülük” hareketine sağladığı katkı ülke gelişimi açısından büyük önem taşımıştır (Öztürk, 1991). Bu sebeple, bir ülkenin geleceğini yetiştirecek olan öğretmen okullarının imkânlarının artırılması ve niteliğinin yükseltilmesi hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de toplumun kalkınması açısından hayati bir öneme sahiptir.

Öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri” koduna, yedi milli eğitim şurasında toplamda 15 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri” konusundan %13 oranla en fazla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939), daha sonra %7 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) ve %6 oranla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen yetiştiren kurumların hangi fiziki koşullara sahip olması, hangi bölgeye hangi sayıda kurulması gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen yetiştiren kurumların fiziki özellikleri” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K10 (1. MEŞ), Yüksek Öğretmen Okullarında; pedagojik formasyonun daha sağlıklı verilebilmesi için öğrencilerin rahatça uygulama yapacağı daha geniş laboratuvara ihtiyaç duyulduğuna ve ilmi araştırmalar yapmak için ise kütüphaneler kurulması gerektiğine değinmiştir (MEB, 1991a; s. 118).
- (3. MEŞ, 1946): Ankara’da ikinci bir Yüksek Öğretmen Okulu açılması konusu gündeme getirilmiştir (MEB, 1991b; s. 105).
- (4. MEŞ, 1949): Her bölgede bir İlköğretmen Okulunun açılması teklif edilmiştir (MEB, 1991c; s. 216).
- (4. MEŞ, 1949): Türkiye 4-5 kısma ayrılarak, bölgenin ihtiyacına bağlı olarak büyük merkezlerde “Bölge Öğretmen Okullarının” kurulması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991c; s. 216).
- (4. MEŞ, 1949): Öğretmen Okullarının kurulacakları bölgenin en uygun noktasına kurulması ve burada görev yapacak öğretmenlere okul çevresinden lojman sağlanması önerilmiştir (MEB, 1991c; s. 217).
- (7. MEŞ; 1962): Öğretmen okullarına, eğitim için gerekli teçhizatın sağlanması konusunda gerekli tedbirlerin alınması konusu gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 214, 228).
- (7. MEŞ; 1962): Öğretmen adaylarının onlara sağlanan laboratuvar, kütüphane, işlik, uygulama okulları ve döner sermayeden maksimum derecede yararlanmasını sağlayarak bilgi, beceri ve sanat bilgisini ve mesleki formasyonu tamamen pratik bir şekilde uygulayabileceği fırsatların yaratılması gerekli görülmüştür (MEB, 1991e; s. 215, 229).
- (7. MEŞ; 1962): Sürekli uygulama okullarına bina ve sabit tesislerin sağlanması konusunun şura gündeminde öncelik olarak öne alınması kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s.214, 228).
- (7. MEŞ; 1962): İlköğretmen okulların bina ve tesislerin mümkün olduğunca toplu halde kurulması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 215, 229)

- (7. MEŞ; 1962): Yeni kurulacak olan İlköğretmen okullarının büyük yerleşim yerlerinin yakınlarına, tarıma elverişli ve geniş arazilere kurulması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s.215, 229).
- (7. MEŞ; 1962): Yeni İlköğretmen okullarının kurulacağı yer belirlenirken her bölgenin öğretmen ihtiyacının göz önüne alınması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 215, 229).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen yetiştiren fakültelerin gelişmiş yerlere kurulması uygun görülmüştür (MEB, 1996; s. 108).
- (18. MEŞ, 2010): Altyapı açısından yetersiz bulunan üniversitelerde öğretmen niteliğini artırmak adına kurum altyapısı olanaklarının artırılması gündeme taşınmıştır (MEB, 2010).

1. MEŞ (1939)'te öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlik uygulaması için ihtiyaç duyulan geniş laboratuvarların ve öğretmenlerin bilimsel araştırmalar yapmaları için kütüphanelerin sağlanması istenmiştir. Şura'da belirtilen bu uygulama alanları öğretmen yetiştiren kurumlara göre farklılık göstermiştir. Örneğin, Köy Enstitüleri için uygulama alanı olarak zirai alanlar kullanılmıştır. Şura'da söz edilen uygulama alanlarının köy öğretmenlerini yetiştirirken daha etkin ve etkili kullanılabilmesi için, Köy Enstitülerinin (1940 yılında yayınlanan Köy Enstitüleri kanununa göre), ziraat yapmaya elverişli alanlara kurulması gerektiği belirtilmiştir (Koçer, 1967). 7. MEŞ (1962)'te de öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili edindikleri bilgi ve becerileri meslek bilgisiyle birleştirip uygulayabilmesi için Öğretmen Okullarına; laboratuvar, kütüphane, işlik, uygulama okulları gibi olanakların sağlanması istenmiştir. Bu okullara gerekli teçhizatın sağlanması ve sürekli uygulama okullarına gerekli bina ve sabit tesislerin sağlanmasının önemine de dikkat çekilmiştir. Bu okullara, ayrıca, lojman imkânının sağlanması da önerilmiştir. 1. MEŞ (1939) ve 7. MEŞ (1962)'te yapılan bu tekliflere rağmen, yeni öğretmen okulları bina, laboratuvar, kütüphane gibi olanakları göz ardı edilerek kurulmuş ve bunun da öğretmen niteliğini düşürdüğünden şikâyet edilmiştir (Kaya, 1984). 18. MEŞ (2010)'te öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen niteliğini düşüren alt yapı eksikliklerinden bahsediliyor olması, öğretmen yetiştiren kurumlarda olması istenen fiziki özelliklerin halen istenilen standarda getirilemediğini göstermektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumların kurulacağı bölge ve alanlar da şura gündemine alınmıştır. Örneğin, 3. MEŞ (1946)'te ikinci Yüksek Öğretmen Okulunun Ankara'ya kurulması istenmiştir. Ancak; ikinci Yüksek Öğretmen Okulu 1956 yılında İzmir'e kurulmuştur. Yüksek öğretmen Okulunun Ankara'ya kurulması 1959 yılında gerçekleşmiştir (Sözer, 1991). 4. MEŞ (1949)'te ise her bölgeye bir öğretmen okulu açılması istenmiştir. Türkiye'nin dört ya da beş bölgeye ayrılması ve bölgenin ihtiyacına göre büyük merkezlerde "Bölge Öğretmen Okullarının" kurulması teklif edilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te İlköğretmen Okullarının bina ve tesislerinin mümkün olduğunca toplu halde kurulması talep edilmiştir. Yeni kurulacak İlköğretmen Okullarının da büyük yerleşim yerlerinin yakınlarına ve tarıma elverişli arazilere kurulması gündeme alınmıştır. Ancak, kurulacak bölge belirlenirken her bölgenin öğretmen ihtiyacının göz önüne alınması talep edilmiştir. 15. MEŞ (1996)'te de öğretmen yetiştiren fakültelerin gelişmiş yerlere kurulması istenmiştir. Yukarıda belirtilen örneklerde görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumların genel olarak öğretmen ihtiyacı olan, altyapısı uygun büyük yerleşim alanlarına kurulması istenmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan "öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri" koduna, on iki milli eğitim şurasında toplamda 46 kere yer verildiği görülmektedir. "Öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri" konusundan %18 oranla en fazla 14. Milli Eğitim Şurasında (1993), daha sonra %15 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) ve %14 oranla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen eğitimcilerinin hangi niteliklere sahip olması ve nerede ve nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "öğretmen yetiştiren kurumların eğitici özellikleri" koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K11 (1. MEŞ), ülkenin kalkınması için özel bir önem taşıyan öğretmenlik meselesine yön verecek olan Yüksek Muallim Mektebi ve Gazi Terbiye Enstitüsünün kadro ihtiyaçlarının hemen tespit edilip, diğer yükseköğretim kurumlarından önce doldurulması gerektiğini dile getirmiştir (MEB,1991a; s. 78-79).

- (1. MEŞ, 1939): K10 (1. MEŞ), pedagojik formasyonun daha sağlıklı yapılabilmesi için öğrencilere daha iyi rehberlik edebilecek bir öğretim kadrona sahip olmanın önemine değinmiştir (MEB, 1991a; s. 118).
- (3. MEŞ, 1946): Köy Enstitülerinde öğretmenlik yapacak kişilerin üniversite, Yüksek Öğretmen Okulu ve eğitim enstitüleri mezunların arasından seçilmesinin önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 1991b; s. 98).
 - (3. MEŞ, 1946): Köy Enstitülerinde yer alan kadın ve erkek sanat derslerini verecek öğretmenler yetiştirmek için, Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okullarında üç yıl süreli ayrı bir şube açılması kararı alınmıştır. Bu şubelere kabul edilecek öğrencilerin Köy enstitülerinden mezun olacak öğrenciler arasından seçilmesine karar verilmiştir. Aynı şekilde Köy Enstitüleri tarım derslerini verecek öğretilerin ise Tarım Bakanlığının ilgili okullarında yetiştirilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991b; s. 104). Şura sırasında köy enstitülerine sanat öğretmeni olarak göreve başlayacak Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin sadece sanat bilmelerinin yeterli olmadığını aynı zamanda pedagojik formasyona da ihtiyaç duydukları dile getirilmiştir. Bu bakımdan, bu okullara pedagojik formasyon vermek amacıyla özel bir şube açılmasının doğru olacağı savunulmuştur (MEB, 1991b; s. 160). K12 (1. MEŞ), meselenin sadece köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek olmadığını, aynı zamanda sanat okullarında görev alacak sanat öğretmenleri yetiştirmek de olduğunun altını çizmiştir (MEB, 1991b; s. 174).
- (3. MEŞ, 1946): Ülkedeki öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla alınması gereken tedbirlerin göz önünde bulundurulması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin en nitelikliler arasından seçilmesi konusunun altı çizilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim kadrosuna olabildiğince çok stajyer ve asistanın alınmasının, gelecekte kurulacak öğretmen yetiştiren kurumların kadro ihtiyacını karşılaması açısından önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991b; s. 105).
- (3. MEŞ, 1946): K6 (3. MEŞ), köy enstitülerinin “milli bir misyonla” kurulduğunu, bu nedenle de bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin en

iyi öğretmenler arasından seçilmeye çalışıldığına dikkat çekmiştir (MEB, 1991b; s. 121).

- (4. MEŞ, 1949): Yüksek Öğretmen Kurulu Teşkilatı belirlenirken uygulama öğretmenlerinin, tecrübeli ve öğretmen yetiştirme konusunda yetkin lise öğretmenleri arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu öğretmenlerden, bu öğrencileri uygulama derslerine götürmelerinin yanı sıra lise öğretmenliğine alışmada onlara anlayışlı bir rehber ve “mesleki ağabey” olmalarının beklendiği ifade edilmiştir (MEB, 1991c; s. 141).
- (7. MEŞ, 1962): Sürekli uygulama okullarında görev yapacak öğretmenlerin Bakanlık tarafından belirlenecek esaslara göre, bir komisyon tarafından tayin edilmesi kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 215, 229).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarını daha nitelikli bir şekilde yetiştirebilmek için uygulama okullarına nitelikli öğretmenlerin tayininin sağlanması gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 215-216, s. 230-231).
- (7. MEŞ, 1962): Öğrenci sayısı hızla artan Eğitim Enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla;
 - Yurt dışına yüksek lisans ya da doktora yapmaları için öğrenci ya da 4489 sayılı kanun gereğince öğretmen gönderilmesi,
 - “Türk üniversitelerinde doktora öğrencisi okutulması”,
 - Eğitim Enstitülerine “asistanlık” kadrosu getirilerek öğretmen yetiştirmeye yönelik gerekli koşulların hazırlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 218).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlerin “akademik kariyer” sahibi olmalarının sağlanması konusuna dikkat çekilmiştir (MEB, 1991h; s. 96).
- (10. MEŞ, 1981): Başta öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen yetiştirilmesi ve üst düzeyde diğer eğitim personelinin yetiştirilmesinin, “özel olarak düzenlenecek lisansüstü öğretim programları ile gerçekleştirilmesi ön görülmüştür. Dönemin koşulları gereği “bilim uzmanlığı” seviyesinde beklenen öğretmen eğitiminin zaman içerisinde doktora uzatılmasının beklendiği belirtilmiştir. Bu programların Milli Eğitim bakanlığı ve üniversiteler

işbirliği halinde yapılması planlanmıştır. Bu kurumlara öğrenci seçiminin sınavla yapılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 1991h; s. 320-321).

- (11. MEŞ, 1982): K3 (11. MEŞ), öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bağlanması ile bu fakültelerde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi işine ayrı bir özen gösterilmesinin ve bu fakülteler için gerekli olacak maddi ve manevi desteğin sağlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Gerekli desteği alamayan ve ihtiyaç duyulan eğitim kadrosuna sahip olan fakültelerin öğretmen yetiştirme işinde başarıya ulaşamayacağını ifade etmiştir (MEB, 1991i; s. 216).
- (11. MEŞ, 1982): Fakülte ve yüksek okullarda görev yapan akademisyenlere pedagojik formasyon programlarının uygulanması, bu programlar aracılığıyla genel ve özel öğretim yöntemlerinin öğretilmesi planlanmıştır (MEB, 1991i; s. 349).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında görev yapacak öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına örnek teşkil edecek nitelikler taşıması ve formasyon almaları konusuna özen gösterilmesi istenmiştir (MEB, 1989; s. 292).
- (12. MEŞ, 1988): İhtiyaç duyulan öğretim elemanının yetiştirilmesi için gerekli yüksek lisans ve doktora programlarının yurtiçinde açılması, doktora sonrası yurtdışında eğitim alacak akademisyenlere ise burs imkânının sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 293).
- (12. MEŞ, 1988): K8 (12. MEŞ), öğretmen yetiştirmenin üniversiteye devredildiğini; ancak eğitim fakültesi dekanlarının eğitim bilimleri kökenli olmadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun şuraca ele alınması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1989;s. 302).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak öğretim elemanlarının öğretmenlikle ilgili bir fakülteden mezun olan öğretmen adayları arasından seçilmesi ve yetiştirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1996; s. 108).

- (15. MEŞ, 1996): K3 (15. MEŞ), mevcutta görev yapan öğretmen yetiştiren öğretim görevlilerinin 2000'li yılların gerektirdiği şekilde öğretmen yetiştiremeyeceğine dikkat çekmiş ve gerekli tedbirlerin alınması konusunda gerekli uyarıları yapmıştır (MEB, 1996; s. 172).
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının “ilgili oldukları eğitim düzeylerinde” ve eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilmeleri uygun bulunmuştur (MEB, 2006a).
- (17. MEŞ, 2006): Eğitim Fakültelerinde, “eğiticinin eğitimi” konusunun gündeme gelmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretim üyesi açısından yetersiz bulunan üniversitelerde öğretmen niteliğini artırmak adına üniversite çapında öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirmeye özen gösterilmesi ve mevcutta öğretmenlik meslek bilgisi veren ve alan öğretimi yapan öğretim üyelerinin desteklenmesi gerekli görülmüştür (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010) Öğretmen niteliğini artırmak amacıyla, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin zorunlu ve ek ders saatlerinde yeniden düzenleme yapılması ve ders yüklerinin hafifletilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alan öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme konusunda yeterlikleri ve bu yeterliklerin yükseltilmesi konusunda çalışmalar yapılması uygun bulunmuştur (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Kendi alanında başarılı ve deneyimli öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının özellikle uygulama gerektiren derslerinde görev yapması ve bu konuda üniversiteyle işbirliği yapması teklif edilmiştir (MEB, 2014).

Öğretmen yetiştiren kurumların eğitimcilerinin, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının niteliği üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu düşünülmüştür. İlk olarak 1. MEŞ (1939)'te öğretmenleri yetiştirecek eğitimcilerin ülke kalkınması için çok büyük bir önem taşıdığı ve öğretmenlik mesleğine yön verecek kişiler oldukları belirtilmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen yetiştiren Yüksek Muallim

Mektebi ve Gazi Terbiye Enstitüsünün kadro ihtiyacının diğer yükseköğretim kurumlarından önce belirlenmesi istenmiştir. 3. MEŞ (1946)'te ise öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik yapacak kişilerin en nitelikli öğretmenler arasından seçilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca bu kurumların öğretim kadrosuna stajyer ve asistanların alınması, gelecek öğretim kadrosunun yetiştirilmesi açısından çok önemli bulunmuştur. 10. MEŞ (1981)'te ise öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik yapacak kişilerin "akademik kariyer" sahibi olmaları istenmiştir. Bu öğretmenlerin, özel olarak düzenlenecek lisansüstü öğretim programlarıyla yetiştirilmesi teklif edilmiştir. Bu teklife göre dönemin koşullarında öğretim elemanlarının "bilim uzmanı" unvanına sahip olmaları yeterli görülmüş, zamanla bu öğretmenlerin doktoralarını da tamamlamalarının gerekli olacağı belirtilmiştir. Bu öğretim elemanlarının yetiştirilmesinde MEB ve üniversitenin işbirliği içinde olması gerektiği dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimcilerini yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminin ise sınavla yapılması gerektiği konusuna vurgu yapılmıştır. 12. MEŞ (1988)'te ise öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimcilerin öğretmen adaylarına örnek teşkil edecek nitelikler taşıması gerekli görülmüştür. Ayrıca, bu öğretmenlerin formasyon almasının da şart olduğu dile getirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak öğretim elemanlarının yurt içinde açılacak yüksek lisans ve doktora programlarında yetiştirilmeleri, doktora sonrasında yurt dışında eğitim almak istiyorlarsa ise bu kişilere burs olanaklarının sağlanması teklif edilmiştir. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğretmenleri yetiştirecek eğitimcilerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi öğretmen yetiştirme için çok önemli bulunmuştur.

Köy Enstitülerine seçilecek eğitimciler konusu, 3. MEŞ (1946)'te kendine önemli bir yer bulmuştur. Bu okullarda görev alacak öğretmenlerin üniversite, Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitülerinin en iyi mezunları arasından seçilmesi uygun görülmüştür. Bu okullarda görev alacak sanat öğretmenlerinin ise Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okullarında mesleki formasyonun da verileceği bir şubede yetiştirilmeleri; tarım öğretmenlerinin ise Tarım Bakanlığının ilgili okullarında yetiştirilmesi teklif edilmiştir. Görüldüğü gibi, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak teknik öğretmenlerin ilgili teknik okullarda yetiştirilmesi gerekli görülmüştür. 7. MEŞ (1962)'te de bu uygulamaya devam edilmiş, İlköğretmen okullarının tarım,

ev işleri, sanat-iş öğretmenlerinin Kız ve Erkek Teknik Okullarının işbirliğiyle yetiştirilmesi önerilmiştir.

Ülke tarihinde geniş bir yer kaplayan Eğitim Enstitülerine öğretmen yetiştirme konusu da şura gündemine alınmıştır. Örneğin, 7. MEŞ (1962)'te, Eğitim Enstitülerini bilimsel olarak daha yüksek noktalara taşımak amacıyla enstitüler arası bir kurum tarafından sunulan Eğitim Enstitüleri Kanun Tasarısında, bu kurumlara seçilecek öğretim kadrosunun bilimsel bir standarda göre yetiştirilmesi önerilmiştir. Bu enstitülere öğretmen yetiştirmek için, yurt dışına yüksek lisans ve doktora için öğrenci ve öğretim elamanı gönderilmesi, Türk üniversitelerinde doktora öğrencisi yetiştirilmesi ve asistanlık kadrosu oluşturulması gerekli görülmüştür. Ayrıca Enstitüye öğretmen alım şartları arasına “bir ilim heyeti tarafından kabul edilmiş ilmi ve orijinal eser yazmış olmak” maddesinin konulması da önerilmiştir. Dönemin şartlarına göre, bu kurumlarda görev alması istenen öğretmenlerin yurt dışına lisansüstü eğitim için gönderilmesinin ya da yurt içinde doktora yapmalarının istenmesi, öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğine çok önem verildiğini gösteren bir örnek olarak sunulabilir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak öğretmenler kadar uygulama okullarında görev alacak öğretmenlerin niteliği de tartışma konusu olmuştur. Örneğin, 4. MEŞ (1949)'te öğretmenlik uygulaması öğretmenlerinin tecrübeli ve öğretmen yetiştirme konusunda yetkin lise öğretmenleri arasından seçilmesi istenmiştir. 7. MEŞ (1962)'te ise, sürekli uygulama okullarında görev alacak öğretmenlerin Bakanlığın belirlediği esaslara göre bir komisyon tarafından seçilmesi uygun bulunmuştur. Nitelikli öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa öncelikle uygulama okullarında görev yapacak öğretmenlerin nitelikli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Hâlihazırda son milli eğitim şurası olan 19. MEŞ (2014)'te de uygulama öğretmenlerinin kendi alanlarında başarılı ve deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. 4. MEŞ (1949)'ten 19. MEŞ (2014)'e kadar yapılan bu konuşmalardan hareketle, öğretmenlik uygulamasında görev alacak eğitimcilerin niteliği, nitelikli öğretmenler yetiştirme açısından her zaman dikkate alınması gereken bir faktör olarak görülmüştür.

11. MEŞ (1982)'te öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi ile birlikte yükseköğretim kurumlarına üniversite ve MEB işbirliğinde ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve fakülte ve yüksek okullarda görev yapan

akademisyenlere genel ve özel öğretim yöntemlerine yönelik pedagojik formasyon programının uygulanması istenmiştir. 11. MEŞ (1982)'te yapılan bu teklife rağmen, dönemin öğretim üyesi ihtiyacından dolayı Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat kökenli öğretim elemanları görevlendirilmiştir. 12. MEŞ (1988)'te Eğitim Fakültesi Dekanlarının eğitim fakültesi kökenli olmaması bir sorun olarak görülmüştür. Eğitim Fakültesi öğretim elamanlarının kadrosunu çoğunlukla Fen-Edebiyat, hatta Mühendislik Fakültesi kökenli öğretim üyelerinin oluşturması, eğitim kökenli öğretim üyesi sayısının az olması ve öğretmen yetiştiren kurumlardan Eğitim Fakültelerine devredilen öğretim elemanlarının çok azının disiplin alanında akademik unvana sahip olması öğretmen yetiştirme konusunda istenilen hedeflere ulaşılmasını engelleyen faktörler olarak sıralanmıştır (Ataünal, 2003; Okçabol, 2005; Oktay, 1998; Saylan, 2013, Şimşek, 2009; YÖK, 1998; Yüksel, 2010). Bu sebeple 15 MEŞ (1996)'te, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak öğretim elemanlarının ilgili fakülteden mezun olan kişiler arasından seçilmesi ve yetiştirilmesi istenmiştir. 17. MEŞ (2006)'te ise bu kurumlara alınacak öğretim elemanlarının "ilgili oldukları eğitim düzeylerinde" ve "eğitim aldıkları alanlarda" istihdam edilmesi gerektiği belirtilmiştir. 12. MEŞ (1988)'ten 17. MEŞ (2006)'e kadar eğitim kökenli öğretim elemanlarının öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alması gerektiği konusunda yapılan konuşmalar belirtilen tarihler arasında bu konuya belirli çözüm getirilemediğini göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Eğitim Fakültelerine eğitim kökenli öğretim elemanlarının görevlendirilmesini sağlamak için bir takım çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası ortaklığında yapılan "Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" kapsamında, Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanları lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilmiştir (Akdemir, 2013; Yüksel, 2010). 1997 yılında ise Eğitim Fakültelerinde yapılan yeniden yapılanma çalışmalarından sonra alan bilgisi ve öğretimi konusunda Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri uzmanlaşmış, burs olanakları ile yurt dışına gönderilen öğretim üyeleri alana büyük katkılar sağlamıştır (Şimşek, 2005). Bu yeniden yapılanma çalışmalarında Eğitim Fakültelerinde alan bilgisinden çok öğretmen eğitime yoğunlaşılması istenmiştir. Ancak (1) Eğitim Fakültelerindeki Fen-Edebiyat Fakültesi kökenli öğretim üyelerinin Eğitim fakültelerinde kalmayı tercih etmeleri; (2) yurt dışına eğitim için gönderilen öğretmenlerin atamalarının geciktirilmesi, (3) alan eğitimi ve özel öğretim yöntemlerine gerekli özenin gösterilmemesi ve derslerin hala genel eğitim bilimleri öğretim üyeleri tarafından verilmesi, (4) ders yükü ağırlaşan

öğretim üyelerinin uygulama kısmında yeterli rehberliği yapamamaları nedeniyle yeniden yapılanma çalışmalarında istenen hedeflere tam olarak ulaşılamamıştır (Ayas, 2005).

15. MEŞ (1996)'te mevcutta görev yapan öğretim üyelerinin 2000'li yılların gerektirdiği teknolojiyi öğretmen adaylarına öğretmede yetersiz kalacakları, dolayısıyla bu konuda ilgili öğretim üyelerine gerekli eğitimlerin verilmesi istenmiştir. 18. MEŞ (2010)'te ise öğretim üyelerinin zorunlu ve ek ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi ve ders yüklerinin hafifletilmesi teklif edilmiştir. İlgili yazında da ders yükü ağırlaşan öğretim üyelerinin öğretmen adaylarına yeterli rehberliği yapamadığı belirtilmiştir (Ayas, 2005). Bu sebeple öğretmen niteliğini olumsuz etkileyebilecek bu durumun ortadan kaldırılması istenmiştir. 19. MEŞ (2014)'te ise öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerin yükseltilmesi konusunda çalışmalar yapılması istenmiştir. Dewey'in (1925) Türkiye ziyaretinde söylediği gibi, nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için öncelikli olarak öğretmen okullarının ıslah edilmesi gerekmektedir. Bu okulların nitelikli bir şekilde öğretmen yetiştirebilmesi için ise bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin en nitelikli öğretmenler arasından seçilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Şuralarında da bu konuya yeterli önem verilmiş ve her fırsatta, öğretmen yetiştiren kurumlarda nitelikli öğretmenlerin görev almasının ve bu kurumlar için nitelikli öğretmenler yetiştirmenin önemine vurgu yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirme programları özellikleri. “Öğretmen yetiştirme programları özellikleri” koduna ilişkin alt kodlar ise şunlardır: “genel kültür bilgisi”, “konu alanı bilgisi”, “meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi”, ve “okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)”. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme programları özelliklerine ilişkin alt kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo'nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “öğretmen yetiştirme programları özelliklerine” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “öğretmen yetiştirme programları özellikleri” kodunun alt kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 6

Öğretmen Yetiştirme Programları Özellikleri Kodu Altında Betimlenen Alt Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	KOD	ALT KOD	ALT KOD	ALT KOD	ALT KOD	
	ÖĞRETİMİN YETİŞTİRME PROGRAMI ÖZELLİKLERİ	Genel kültür bilgisi	Konu alanı bilgisi	Meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi	Okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ	7 22		1 4	2 7	4 17	14 38
3. MEŞ	8 12	4 10	4 10	8 18		24 26
4. MEŞ	6 26		3 10	6 18	8 20	23 53
5. MEŞ	7 30	2 3	2 3	2 3	4 22	17 53
7. MEŞ	15 11	3 1	3 2	9 7	9 5	39 20
8. MEŞ						
9. MEŞ	4 17	2 9	2 9	2 9	1 1	11 20
10. MEŞ	18 38	1 3	2 8	2 5	4 10	27 45
11. MEŞ	12 16	3 6	3 6	7 8	3 6	28 20
12. MEŞ	14 30	1 2	2 4	2 4	2 3	21 35
14. MEŞ	3 17				2 10	5 21
15. MEŞ	4 10	1 4	1 4	3 11		9 17
17. MEŞ	6 47	1 5	1 5		1 10	9 56
18. MEŞ	5 18	1 3	1 3	2 9	4 9	15 30
19. MEŞ	7 20	1 3	1 3	2 6	4 9	15 30
TOPLAM (tüm şuralar)	116 21	20 4	26 6	47 9	43 8	252 32

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on dördünde “öğretmen yetiştirme programları”, toplamda 252 kez ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme programları özellikleri konusundan %56 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %53 oranla 4. Milli Eğitim Şurası (1949) ve 5. Milli Eğitim Şurası (1953) izlemiştir. Öğretmen yetiştirme programları özelliklerine ilişkin konuşmalar “genel kültür bilgisi”, “konu alanı bilgisi”, “meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi”, ve “okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)” alt kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu alt kodlara ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Betimlenecek alt kodları içermeyen öğretmen yetiştirme programı özellikleri, “öğretmen yetiştirme programı özellikleri” kodu altında betimlenmiştir. Bu özellikler, öğrenim süresi, ders saatleri, ders programları, öğretim ortamları, yatay ve dikey geçiş imkânları gibi program özelliklerini kapsamaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “öğretmen yetiştirme programları özellikleri” koduna, on dört milli eğitim şurasında toplamda 118 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen yetiştirme programları özellikleri” konusundan %47 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006), daha sonra %38 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) ve %30 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) Ve 12. Milli Eğitim Şurasında (1988) söz edildiği gözlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen yetiştirme programları özellikleri” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K7 (1. MEŞ), devamlı iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeden bahsedildiğini; ancak Orta Muallim Mektebi öğrencilerden iki sene gibi yetersiz bir sürede, iki ayrı şubeden ders alarak iki şubeden de nitelikli bir şekilde mezun olmalarının beklendiğini ifade etmiştir. K7 (1. MEŞ) iki şubeden ders alıp “yarım yamalak” öğretmen adayları yetiştirileceğine, tek bir şubeden nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi teklif etmiştir. Orta Muallim Mektebinin süresinin üç seneye çıkarılması durumunda iki şube meselesinin tekrar gündeme gelebileceğine değinmiştir (MEB, 1991a; s. 401-402).

- (1. MEŞ, 1939): Orta muallim mekteplerinde yetişen öğretmenlerin iki ayrı şubeden ders alarak iki şubeden de mezun edilmesi konusu oylamaya sunulmuştur. Oylama sonucunda öğretmenlerin (derslerinin az olması durumunda el işi ve resim gibi derslerin haricinde) diğer bir şubeden ders alarak ikinci branş öğretmeni olarak yetiştirilmesi meselesi reddedilmiştir (MEB, 1991a; s. 416).
- (3. MEŞ, 1946): K9 (3. MEŞ), İngiltere ve Amerika başta olmak üzere yurtdışındaki gelişmeleri ve yayınları takip edebilmeleri için öğretmenlerin bir lisan bilmesinin şart olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, yüksek öğretmen okullarına ve eğitim enstitülerine haftada en az altı-yedi saat İngilizce dersinin konmasını teklife etmiştir (MEB, 1991b; s. 199).
- (4. MEŞ, 1949): K2 (4. MEŞ), ortaokullara nitelikli öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa iki senelik bir eğitim süresinin yetersiz olduğunu, bu sürenin en az üç yıla çıkarılması gerektiğini ve üçüncü yılın ikinci yarısında ise uygulama yapılması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1991c; s. 159).
- (4. MEŞ, 1949): K3 (4. MEŞ) ve K4 (4. MEŞ) öğretmen adaylarının sadece fen ve edebiyat bölümlerinden ders almalarının yeterli olduğunu; başka bir branş almalarının onlar için ağır, yıpratıcı ve verimsiz olabileceğini savunmuştur (s.145). Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin ek branş olarak görülmesinden ziyade ayrı bir branş olarak ele alınması K5 (4. MEŞ) tarafından teklife sunulmuş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991c; s. 176).
- (4. MEŞ, 1949): Eğitim Enstitülerinin şubelerinde verilecek dersler sıralanmıştır: Her bölüm için haftalık 32 saatlik bir ders programı planlanmış ve bu 32 saatin çoğunluğunun uygulamadan oluşması beklenmiştir (MEB, 1991c; s. 137-138). Şurada söz alan birçok kişi kendi alanlarına ayrılan ders saatinin yetersiz olduğunu, bu kadar az ders saatiyle uzmanlaşamayacağını savunmuştur. Özellikle K6 (4. MEŞ) ikinci branş öğretimi için ayrılan 6 saatlik bir dersin, kendi branşı (müzik) adına konuşacak olursa oldukça yetersiz olduğuna değinmiştir (MEB, 1991c; s.153-154). Ancak, K1 (4. MEŞ) memleketin şartlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini, memleketin şu an her ortaokul için ayrı bir müzik, resim, vb. öğretmen yetiştiremeyeceğini; bu nedenle bu derslerin hiç verilmemesinden ziyade,

imkânlar dâhilinde ellerinden gelenin en iyisinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 1991c; s. 155-156).

- (4. MEŞ, 1949): 30 Ağustos 1949 tarihinde yapılan dördüncü oturumda, ilkokul programlarında yapılan değişikliklerden dolayı bu kurumlara öğretmen yetiştiren İlköğretmen Okullarının programlarında da düzenleme yapılması gündeme alınmıştır (MEB, 1991c; s. 216).
- (4. MEŞ, 1949): Haftalık ders programı üç gün altı saat, üç gün dört saat olmak üzere toplamda otuz saat olarak belirlenmiştir. Haftanın iki günü öğleden sonra öğrencilerin okulda kalarak okul idaresi tarafından hazırlanacak bir programla Beden Eğitimi, Resim-iş, Müzik ve Yakın yurt incelemeleri çalışmaları yapmaları ve yabancı dil kurslarına katılmaları teklif edilmiştir (MEB, 1991c; s. 217).
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okullarının yeni programının ana başlıklarını şu şekilde sıralamıştır (MEB, 1991d; s. 13): (1) Genel Bilgi Dersleri, (2) İş Dersleri, (3) Meslek dersleri.
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okulu tiplerini ise şu şekilde ayırmıştır: köy kız öğretmen okulu, köy erkek öğretmen okulu, şehir kız öğretmen okulu, şehir erkek öğretmen okulu ve müzik ve resim iş öğretmen okulu. Bu okullarda, Genel Bilgi ve Meslek Bilgi derslerinin aynı kalacağını, İş derslerinin farklılık gösterebileceğine değinmiştir (MEB, 1991d; 13-14).
- (5. MEŞ, 1953): 9 ve 12 Şubat 1953 tarihinde “öğretmen okullarıyla köy enstitüleri yeni öğretim programı taslağı” görüşülmüştür. Öğretmen okullarının programında belirtilen milli eğitimin amaçları kısmı üzerine yapılan tartışmalar neticesinde,
 - Eğitimden ne beklendiği,
 - Okulların çocukların üstünde hangi rolü oynayacağı,
 - Okulların ferdin gelişmesine mi yoksa toplumun gelişimine mi fayda sağlayacağı,
 - Öğrencilerin hayata uymaya çalışmak için mi yoksa onu düzeltmeye çalışmak için mi yetiştirileceği,

- Okulların sadece amaçları geliştirmek için mi yoksa bilgi ve beceri kazandırmak için mi görev yapması gerektiği,
 - Hangi bilginin değerli olduğu sorularına cevap aranmıştır.
- (5. MEş, 1953): Haftalık ders programının ve ders saatleri belirlenirken kurumun içinde bulunduğu şartlar ve imkânların göz önüne alınması, buna göre düzenlenmesi ve ihtiyaçlara uygun olarak önlemler alınmasının gerekli olmadığına değinilmiştir. Bunun yerine, öğretmenler kuruluna gerekli yetkiler verilerek program elastik bir hale getirilmiştir. Programın elastikliği şu şekilde belirtilmiştir: “Ders dağıtma cetvelinin yıllık ders saatleri tutarının azami ve asgarisi tayin olunmak veya dersler arasında zamanın bölüneceği yüzdeler gösterilmek ve çalışmaların müfredatın, uygulanışı ve lüzumlu konulara gereği kadar zaman ayrılışı yönünden ilgili öğretmen kurullarınca planlaştırılmak imkânı temin edilmiştir.” Ayrıca dersler öğleden önceye alınarak, öğleden sonraki vakitte öğretmen adaylarına kurs ve serbest çalışma yapma imkânı sağlanmıştır (MEB, 1991d; s. 575).
 - (7. MEş, 1962): İlköğretmen okullarının programlarının ve yönetmeliklerinin detaylı olarak tekrar hazırlanmasına karar verilmiştir (MEB, 1991e; 214, 228).
 - (7. MEş, 1962): İlköğretmen okullarının programının çevredeki koşullara göre düzenlenmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlamasında daha yüksek dereceli okullarla işbirliğinin sağlanması konusu gündeme taşınmıştır (MEB, 1991e; 216, 231).
 - (7. MEş, 1962): Öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki yatay ve dikey geçişi kolaylaştırmak için bu kurumlar arasında bağlantı kurulması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; 221, 240).
 - (9. MEş, 1974): Milli Eğitim Temel Kanununda, lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde öğretmen yetiştiren kurumlar arası yatay ve dikey geçişe imkân verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kanuna göre öğretmenlerin lisans seviyesinde yetiştirilmesi amaçlanmış; ancak dönemin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, 27 Mart 1974 tarihli ve 191 sayılı Talim ve Terbiye kurulu kararı ile temel eğitim öğretmenlerinin geçici bir süre lisans öncesi seviyede (sınıf öğretmenleri için belirtilen süre iki yıldır) yetiştirilmesine karar verilmiştir (MEB, 1991g; s. 140).

- (10. MEŞ, 1981): Belirlenen üç içerik kategorisinin (genel alan bilgisi, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi) akademik ölçütlerinin ne olacağını ise öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından belirleneceği belirtilmiştir (MEB, 1991h; s. 95).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bütünlüğe gidilmesi önerilmiştir (MEB, 1991h; s. 96).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen yetiştirme programlarındaki sorunların ders ekleyip çıkararak değil de farklı açılardan bakılarak düzeltilmesi istenmiştir (MEB, 1991h; s. 97).
- (10. MEŞ, 1981): Etkin yetiştirme programları geliştirebilmek ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ihtiyaçları karşılayabilmek amacıyla geniş çapta araştırmalar yapılması gündeme getirilmiştir (MEB, 1991h; 97).
- (10. MEŞ, 1981): K1 (10. MEŞ), öğretmen yetiştirme konusunun geleceğe dönük olmadığı; daha ziyade her bireyin kendi yetiştiği şekilde öğrenci yetiştirdiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Bu nedenle, günün şartlarına uygun, ülkenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve “işlevsel bir eğitim sistemini gerçekleştirebilecek” bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmenin en az lisans derecesinde eğitim almasının ve öğrendiği bilgi kategorilerini uygulama ve stajla pekiştirmesinin önemine değinmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlar arasında bir bütünlük sağlanamadığından bahsetmiş ve bu bütünlüğü sağlamak için “Temel ve orta öğretim programları için bütünlüğe tabi bir ortaöğretim sistemini ve bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesini” önermiştir. Bu sistem dâhilinde öğretmen olabilmek için gerekli ölçütlerin belirlenmesinin ve hangi bilginin hangi dozda nerede verileceğinin kararlaştırılmasının önemine vurgu yapmıştır (MEB, 1991h; s. 132).
- (10. MEŞ, 1981): “Ülke Gerçeklerine Uygunluk İlkesine” göre, öğretmen yetiştirme sistemi belirlenirken toplumun sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapısının göz önüne alınmasının ve bu yapıların birbiriyle uyum içinde olmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu sistemin toplumdaki değişikliklere uyum sağlayacak dinamik bir yapıya sahip olmasının önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991h; s. 315).

- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmen yetiştirmede kredi ve sömestr sisteminin uygulanması ilkesi” de ele alınan konular arasında yerini almıştır (MEB, 1991h; s. 319).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen eğitiminin “katı kalıplardan” kurtarılması ve gelişime açık hale getirmesi esas alınmıştır (MEB, 1991h; s. 319).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen eğitiminde, öğrenim ortamlarının öğretmenlerin özgürce düşünebileceği, eleştirebileceği ve araştırabileceği şekilde düzenlenmesinin nitelikli öğretmenler yetiştirmek açısından önemine değinilmiştir (MEB, 1991h; s. 319).
- (10. MEŞ, 1981): Okul öncesi eğitim, Temel Eğitim I. Kademe Kurumlarının tamamlayıcısı olarak düşünölmüş ve bu nedenle her iki kurumun öğretmenlerinin de aynı kaynaktan yetiştirilmesi önerilmiştir. Eğitim programının esnekliği sayesinde her iki kademe öğretmenlerinin farklı şekilde yetiştirilmesinin söz konusu olacağı belirtilmiştir. Her iki kurum öğretmenlerin de iki yıllık bir öğretmen yetiştirme kurumunda yetiştirilmesi uygun görölmüştür (MEB, 1991h; s. 319).
- (10. MEŞ, 1981): Önerilen öğretmen yetiştirme modelinin uygulamaya aktarılması için yapılması gereken çalışmalar şöyle özetlenmiştir (MEB, 1991h; s. 367-368):

1. Amaçların, İlkelerin ve Önceliklerin Saptanması,
2. Gerekli Verilerin Toplanması,
3. Gerekli Yasal düzenlemelerin yapılması,
4. Eğitim programlarının, eğitim araçlarının öğretim yöntemlerinin ve öğretim ortamının diğer öğelerinin geliştirilmesi, gerekirse sağlanması,
5. Mevcut öğretmen yetiştirme kuramlarının öğretmen ve öğrencilerinin yeni modele uyarlanması,
6. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik sertifikası programlarına ilişkin esasların belirlenmesi,
7. Lisansüstü öğretim programlarını başlatma hazırlıklarının yapılması ve programların faaliyete geçirilmesi,
8. Yapılacak tüm çalışmalar için genel bir uygulama programının hazırlanması,
9. Tüm öğretmen yetiştirme çalışmalarının planlanıp yürütölmelerinden sorumlu olacak sürekli bir birimin oluşturulması.

- (10. MEŞ, 1981): Hizmet öncesi eğitimde bir öğretmene kazandırılmak istenen bilgiler şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) Alan Bilgisi, (3) Genel Kültür. Önerilen bu üç içerik kategorisinin şu iki modelde verilmesi planlanmıştır (MEB, 1991h; s. 93) :

1. “Anasınıfı ve temel eğitim birinci kademe (1-5 sınıflar) öğretmenleri”:
Ön lisans +Öğretmenlik sertifikası + Bir dönem uygulama

“Temel eğitim ikinci kademe (6-7-8 sınıflar) ve orta eğitim öğretmenleri”:

Lisans + Öğretmenlik sertifikası + Bir dönem uygulama

2. Her kademe öğretmenliği:

Lisans +Öğretmenlik sertifikası + Uygulama

- (11. MEŞ, 1982): Onuncu Milli Eğitim Şurasında belirlenen Öğretmen Eğitimi Modeline göre her öğretmenin kati suretle lise üstü bir derecede eğitim alması gerektiği konuşulmuştur. Bu eğitimin, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisini içerden dört yıllık bir öğrenim sürecinden oluşacağı belirtilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki programların bütünleştirilmesi eğitimin niteliğini artırmak adına önemli bir adım olarak görülmüştür. Bu modele göre öğretmen yetiştiren kurumlarda şu maddelerin dikkate alınması önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 73-75):

- Sömestr sistemi uygulanacaktır.
- Kredi sistemi benimsenecektir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanacaktır.
- Seçimlik derslere yer verilecektir.
- Uygulama ve staj faaliyetlerinde birlik sağlanacaktır.
- Uygulama okulları belirlenecektir.
- Değerlendirme süreçlerinde birlik sağlanacaktır.

Önerilen modelde içerik kategorilerinde yapılan düzenlemeye “Paralel Düzenleme” adı verilmiştir. Her içerik kategorisinin paralel olarak her sınıfta verilmesi planlanmıştır. Genel kültür kademeli olarak azalırken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde artışa gidilmiştir. Alan bilgisinin ağırlığı ise her sınıfta eşit olarak korunmuştur (MEB, 1991i; s. 77). Yetiştirilen okul kademesi veya tipine ve öğretmen adayından beklenen bilgi ve becerilere göre içerik kategorilerinin ağırlığının saptanması kurumlara bırakılmıştır (MEB, 1991i;s. 78).

- (11. MEŞ, 1982): Okulöncesi eğitimi öğretmen eğitimi ortaöğretim sonrasında dört senelik bir öğretim süresini kapsadığı belirtilmiştir. İhtiyaç durumunda bu sürenin kısaltılmasının mümkün olduğu dile getirilmiştir (MEB, 1991i;s. 80).
- (11. MEŞ, 1982): Orta eğitim kurumları öğretmenleri, branş öğretmenleri oldukları için alanlarında uzmanlaşmaları gerekli görülmüştür. Öğretmenlerin yetiştirildikleri ortamların gerçek iş ortamına benzemesinin önemine dikkat çekilmiş ve orta eğitime öğretmen yetiştiren kurumların programlarının, “işe ve hayata dönük” olması uygun görülmüştür (MEB, 1991i;s. 91).
- (11. MEŞ, 1982): K4 (11. MEŞ), yeni öğretmen yetiştirme modelinin oluşturulurken öncelikle bazı sorunların saptandığını ve bu sorunların derinlemesine incelendiğini ve değerlendirildiğini ifade etmiştir. K4 (11. MEŞ), sorunları şu şekilde sıralamıştır (MEB, 1991i;s. 206):
 - Öğretmen yetiştirme işi farklı kademelerde ve tiplerde farklı kurumların çatısı altında farklı programlarla farklı sürelerde yapılmaktadır.
 - Dönemin öğretmen yetiştirme programları, yatay ve dikey geçişlere (Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Madde yer alan) fırsat verecek şekilde düzenlenmemiştir.
 - Onuncu Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirme programlarında bir bütünleşmeye gidilmesi kararı alınmasına rağmen, hala farklı programlar uygulanmaktadır.
- (11. MEŞ, 1982): Bütün üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında bir bütünlüğün sağlanması gerektiği savunulmuştur (MEB, 1991i; S. 349).

- (12. MEŞ, 1988): Çağın değişen ve gelişen şartları göz önünde bulundurularak eğitim programlarının ele alınması ve o an uygulanan programdaki ders çeşidinin ve haftalık ders saatinin buna göre azaltılması gündeme gelmiştir (MEB, 1989; S. 291).
- (12. MEŞ, 1988): Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin ve toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının sürekli bir gelişime tabii tutulması gerekli görülmüştür (MEB, 1989; s. 291).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştirmeye ilişkin komisyonda, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurum programları ve hizmet içi eğitim programlarına özel alan bilgisi, meslek bilgisi ve pedagojik formasyonun yanında "Milli Kültür" ögesinin de eklenmesi kararı alınmıştır (MEB, 1989; s. 363-367).
- (14. MEŞ, 1993): Hem Kız Meslek Liseleri hem de Yükseköğretim kurumlarında okul öncesi kurumlarına öğretmen yetiştirmek için aynı programın uygulanmasının; atanma, görevlendirme ve uygulamalarda bazı sorunlara neden olacağı belirtilmiştir (MEB, 1993; s. 265).
- (14. MEŞ, 1993): Okul öncesi eğitimi bölümünü iki anabilim dalına ayırarak, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programlarında farklı hedef kitlelerine eğitim verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 1993;s. 266).
- (14. MEŞ, 1993): Sınıf öğretmenliği bölümüne okul öncesi eğitimi ile ilgili dersler, okul öncesi eğitimi bölümüne ise sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması alınan kararlar arasında yer almıştır (MEB, 1993; s. 266).
- (15. MEŞ, 1996): Sınıf ve branş öğretmenlerinin (ilköğretim öğretmenleri) aynı tip kurumlarda beraber yetiştirilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen yetiştiren kurumların programları arasında bir bütünlük sağlanması konusuna dikkat çekilmiştir (MEB, 1996; s.108).
- (15. MEŞ, 1996): K4 (15. MEŞ), öğretmen yetiştiren kurumların programlarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun yanı sıra Milli Kültür unsurunun da olması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1996;s. 138).

- (15. MEŞ, 1996): K5 (15. MEŞ), öğretmen yetiştirme işinin lisans hatta yüksek lisans düzeyinde yapılmasının, ancak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 1996;s. 149).
- (17 MEŞ, 2006): Öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken, öğretmenlere toplumsal sorumluluk kazandıracak, birey-toplum-çevre bağlantısı kurabilmelerini sağlayacak ve eksiklerini gidermelerine yardımcı olacak öğelerin programa dâhil edilmesi uygun bulunmuştur. YÖK'ün üniversiteler için hazırladığı "paket programın", üniversite, MEB ve meslek örgütleri tarafından tekrar değerlendirilmesi ve AB standartları çerçevesinde eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006a).
- (17 MEŞ, 2006): Tezsiz yüksek lisans programlarının neden olduğu problemler ve bunların sonuçlarının incelenmesi ve buna yönelik uygun görülen düzenlemelerin yapılması dile getirilmiş ve bir uzmanlık mesleği olarak görülmesi gereken öğretmenliğin lisansüstü bir programı da içerecek bir eğitim programına bağlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2006a).
- (17 MEŞ, 2006): Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin gerçek yaşama uygun bir şekilde düzenlenmesi ve bu yönde zenginleştirilmesi gündeme taşınmıştır (MEB, 2006a).
- (17 MEŞ, 2006): Bilimsel veriler dikkate alınarak ortak ders ve alan derslerinin ağırlıklarının yeniden düzenlenmesi ve "derslerin içeriklerinin birbirlerinin alanlarına girmemesine" dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006a).
- (17 MEŞ, 2006): Eğitim fakültelerinin programları hazırlanırken, öğrencilerin "yaratıcılıklarının, düşünme becerilerinin, sözlü ve yazılı anlatım güçlerinin geliştirilmesinin" dikkate alınması faydalı görülmüştür (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): 2023 Vizyonu temel alınarak, MEB ve YÖK arasındaki işbirliğinin artırılması, orta ve uzun vadede ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı, niteliği ve branşlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2010).

- (18. MEŞ, 2010): Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programların öğretim süresinin beş yıldan dört yıla indirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Farklı fakültelerde yetişen öğretmen adaylarının farklı niteliklerde yetiştirmeleri nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bir bütünlük sağlanması çalışmalarına yeniden başlanması gerekli görülmüştür (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Eğitim fakültelerinde eğitim gören ancak öğretmenlik mesleğine akademik, sosyal ve psikolojik açıdan yatkın olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere dikey ve yatay geçiş imkânlarının sunulmasının gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumların “akademik ve örgütsel teşkilatlanmasının ve programlarının” ulusal ve uluslararası “akreditasyon modellerini” temel alarak yeniden düzenlenmesi ve on iki yıllık zorunlu eğitime göre tekrar yapılandırılması istenmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının, MEB’in öğretmen yeterlikleri çerçevesinde ve YÖK’ün Öğretmen yetiştirme çalışma grubunun işbirliğinde yeniden yapılandırılması uygun görülmüştür (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Eğitim fakültelerindeki genel kültür, meslek ve alan bilgisi dersleri dışında, öğretmenlerin öğrencilerine taşıyabilecekleri entelektüel birikim gerektiren sanat, spor, müzik ve kültür temalı “etkinlik merkezli seçmeli derslerin” de programa konulması yararlı bulunmuştur (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Mevcut öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayısının ve bu kurumların kapasitesinin öğretmen ihtiyacına göre belirlenmesi, ihtiyaç duyulmadığı takdirde bu kurumlarda yeni programların açılmaması, ihtiyaç halinde ise ulusal ve uluslararası standartlar çerçevesinde yeni programların ve eğitim fakültelerinin açılması önerilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi şuralarda, öğretmen yetiştirme programları hakkında “öğrenim derecesi”, “öğrenim süresi”, “program hazırlama, geliştirme ve düzenleme”, ders planı ve programı”, “yatay ve dikey geçiş olanakları”, “programlarda bütünleşme çalışmaları” gibi konular sık sık gündeme gelmiştir. 1.

MEŞ (1939)'te Orta Muallim Mekteplerindeki öğretmen adaylarını iki şubeden ders alarak mezun etme çalışmaları yapıldığı söylenmiştir. Ancak iki senelik öğrenim süresi öğretmenlerin iki şubeden de yetkin bir şekilde mezun olması için yeterli bulunmamıştır. Bu sürenin üç yıla çıkarılması istenmiştir. 1. MEŞ (1939)'te yapılan bu teklife rağmen ve dönemin koşullarından dolayı ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumların öğrenim süresi aynı bırakılmıştır. Bu teklif 4. MEŞ (1949)'te de yinelenmiş ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için iki senelik öğrenim süresi çok az bulunmuştur. Bu sürenin üç yıl olması ve ikinci yarısının uygulamaya ayrılması önerilmiştir. 4. MEŞ (1949)'te, ayrıca, öğretmenlerin ikinci bir şubeden mezun olmaları konusu da gündeme alınmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi öğretmenlerine Resim, Beden Eğitimi gibi ders sayısı az branşlardan da ders verilmesi teklif edilmiştir. Ancak, ikinci bir branşın öğretmenler için ağır, yıpratıcı ve verimsiz olabileceği konusunda görüşler paylaşılmıştır. Öğrenim süresi ve derecesi konusu 9. MEŞ (1974)'te de dile getirilmiştir. 1974 tarihli ve 191 sayılı kanuna göre öğretmenlerin lisans seviyesinde yetiştirilmesi istenmiş, sadece temel eğitim öğretmenlerinin geçici bir süre ile lisans öncesi seviyede (iki senelik) yetiştirilmesine devam edilmesine karar verilmiştir. 10. MEŞ (1981)'te öğretmenlerin en az lisans seviyesinde yetiştirilmesi konusu tekrar gündeme alınmıştır. 11. MEŞ (1982)'te ise öğrenim derecesinin lise üstü seviyeye (4 yıllık) taşınması hakkındaki çalışmalara devam edilmiştir. Fakat okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ihtiyaç durumunda dört seneden daha kısa bir sürede yetiştirilebileceği dile getirilmiştir. 15. MEŞ (1996) itibariyle ise öğretmenlerin lisans değil, lisansüstü derecede eğitim alması konuşulmaya başlanmıştır. İlgili Alanyazında da öğretmen yetiştiren kurumların, öğrenim derecesi ve süresi konusunda dönemin şartlarına göre sık sık değişikliğe gittiği görülmektedir. Örneğin Orta Muallim Mektebi, 1946 yılında iki senelik bir öğrenim süresine sahipken zamanla üç senelik bir süreye çıkarılmış, 1978 yılında 4 sene olmuş (Altunya, 2006; Sözer, 1991; Yüksel, 2010) ve 1982 yılı itibariyle ise üniversite bünyesine girmiştir (Akyüz, 2010). 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bütün kademe öğretmenlerinin üniversite bünyesinde dört senelik bir süreyle yetiştirilmesine karar verilmiştir. Ancak dönemin şartlarından dolayı ilkökul öğretmenleri 2 senelik ön lisans seviyesinde yetiştirilmiştir (Senemoğlu, 1989; Sözer, 1991; Yüksel, 2010). 1988 yılında ise 2 senelik sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksek Okulları 4 senelik Eğitim Fakülteleri bünyesine girmiştir (Özoğlu, 2010). 1996 tarihli Şura'da belirtilen öğretmenlerin yüksek lisans

derecesinde yetiştirilmesi teklifi sonrasında ve 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda yapılan “Yeniden Yapılanma” çalışmaları kapsamında ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda tezsiz yüksek lisans uygulaması yapılmasına karar verilmiş (Özoğlu, 2010); ancak bu uygulamadan zamanla vazgeçilmiştir (Azar, 2011). 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında hala köklü değişiklikler yapılmaya çalışılması (YÖK, 2018), öğretmen yetiştirme işinde hala bir standart yakalanamadığını göstermektedir. Yabancı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde sadece birkaç ülkenin (Finlandiya, Singapur) belirlenen politika ve uygulama konusunda bağlantı kurabildiği ve öğretmenlik vasfını kazandırmak için öğretmenlere lisansüstü derecede eğitim verilmesini şart koştuğu; bazı ülkelerde (Avustralya, Amerika, Hong Kong) ise 21. Yüzyılın eğitim gereksinimlerine uygun, minimum hazırlıkla eğitim verildiği görülmektedir (Darling-Hammond, 2012). Türkiye’de de Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından itibaren ülkenin şartlarına ve ihtiyaçlarına göre, belirli seviyelerde ve hızda öğretmen yetiştirildiği gözlenmiş; ancak şuralardaki konuşmalar göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme konusunun hala belirli bir plan ve programa oturtulamadığı görülmüştür.

Öğretmen yetiştiren kurumların programlarının içeriğinin ne olacağı, ağırlıkların nasıl belirleneceği, ders programının nasıl hazırlanacağı gibi konular da şura gündeminde yer almıştır. Örneğin, 4. MEŞ (1949)’te Eğitim Enstitüleri programında 32 saatlik bir ders programı planmış, çoğunluğunun uygulamadan oluşması istenmiş, ancak hazırlanan programda alan bilgisine ayrılan ders oranları yetersiz bulunmuştur. Aynı Şura’da değişen ilköğretim programlarından dolayı İlköğretmen Okulları programlarında da düzenleme yapılması istenmiş, bu nedenle 5. MEŞ (1953)’te yeni bir öğretmen yetiştirme programı hazırlanmıştır. Bu yeni programın içerik kategorileri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Genel Bilgi Dersleri, (2) İş Dersleri, (3) Meslek Dersleri. Genel bilgi ve meslek derslerinin bütün öğretmen okullarında aynı, iş derslerinin ise farklı uygulanacağı ifade edilmiştir. Hazırlanan bu yeni programa göre ders programı ve ders saatlerinin kurumun içinde bulunduğu şartlar ve imkânlarla göre düzenlenmesi, ihtiyaçlara uygun önlemler alınması, programın elastik hale getirilmesi ve bu konuda öğretmenler kuruluna gerekli yetkilerin verilmesi istenmiştir. 7. MEŞ (1962)’te öğrenim süresi 7 seneye çıkarılan İlköğretmen Okullarının programlarının ve yönetmeliklerinin detaylı olarak tekrar hazırlanması istenmiştir. Program hazırlanırken çevredeki koşulların dikkate

alınması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin buna göre düzenlenmesi önerilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te programın tekrar hazırlaması istenmiştir. Bu teklif, 5. MEŞ (1953)'te hazırlanan programın hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. 10. MEŞ (1981)'te ise öğretmen niteliğini artırmak için programların nitelikli hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiş ve öğretmen yetiştirme programlarının bu yönde düzenlenmesi önerilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarının ders ekleyip çıkartılarak değil de, farklı açılardan bakılarak düzeltilmesi ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ihtiyaçları karşılayabilmek amacıyla geniş çapta araştırmalar yapılması gerekli görülmüştür. Öğretmen yetiştirme programları belirlenirken, toplumun sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapısının göz önünde bulundurulması ve programların buna göre hazırlanması uygun görülmüştür. Ayrıca, programların toplumdaki değişikliklere uyum sağlayacak dinamik bir yapıya sahip olması gerektiği de belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme işinin katı kalıplardan kurtarılıp gelişime açık bir hale getirilmesi ve öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının özgürce düşünebileceği, eleştiri ve araştırma yapabileceği şekilde düzenlenmesi istenmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarını gelen önerilere göre iyileştirme çalışmaları kapsamında yeni bir öğretmen yetiştirme modeli sunulmuştur. Yeni modele göre üç ana içerik kategori belirlenmiştir : (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) Alan bilgisi ve (3) Genel Kültür. Ana sınıfı ve Temel Eğitim I. Kademe öğretmenlerinin eğitimi için ön lisans seviyesi yeterli görülürken, diğer kademe öğretmenlerinin lisans seviyesinde eğitim görmesi gerektiği belirtilmiştir. 10. MEŞ (1981)'in hemen arkasından yapılan 11. MEŞ (1982)'te ise içerik kategorilerinde düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlama çalışmaları yapılmıştır. İçerik kategorilerinde yapılan paralel düzenlemeye göre her içerik kategorisinin her sınıfa paralel olarak verilmesi ve genel kültür derslerinin yıllar içinde azaltılırken meslek bilgisi derslerinin artırılması hedeflenmiştir. Alan bilgisi derslerinin ise her düzeyde eşit verilmesi uygun görülmüştür. Ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının branşlarında uzmanlaşmaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının yetiştirildikleri ortamın gerçek iş ortamına benzetilmesi gerektiği belirtilmiş, dolayısıyla hazırlanan programın "iş ve hayata dönük" olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. 12. MEŞ (1988)'te de çağın değişen ve gelişen şartları, özellikle teknoloji konusu gündeme gelmiş ve sürekli gelişime açık bir programın hazırlanması gerektiği dile getirilmiştir. 17. MEŞ (2006)'te ise YÖK'ün hazırladığı paket programın üniversite, MEB ve meslek örgütleri tarafından yeniden değerlendirilmesi ve Avrupa

Birliği standartları çerçevesinde, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi uygun görülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarının gerçek hayata uygun bir şekilde düzenlenmesi ve bu doğrultuda zenginleştirilmesi gerekli bulunmuştur. Ortak ders ve alan derslerinin ağırlıklarının bilimsel verilerin ışığında tekrar düzenlenmesi; derslerin içeriklerinin birbirlerinin alanlarına girmemesi; öğrencilerin yaratıcılıklarının, düşünme becerilerinin, sözlü ve yazılı anlatım güçlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 18. MEŞ (2010)'te öğretmen yetiştirme programlarının, MEB ve YÖK işbirliğinde 2023 vizyonunu dikkate alarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, orta ve uzun vadede ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı, branşları ve niteliği doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 19. MEŞ (2014)'te öğretmen yetiştirme programlarının ulusal ve uluslararası "akreditasyon modellerini" temele alarak ve 12 yıllık eğitime göre tekrar yapılandırılması gerektiği dile getirilmiştir. Program düzenlemesi yapılırken MEB'in hazırladığı öğretmen yeterliliklerinin de dikkate alınması uygun görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen yetiştiren kurumların içerik kategorileri konusunda yapılan çalışmalara rağmen, yıllar içerisinde içerik kategorilerinin ağırlıklıları konusunda belirli bir standart sağlanamadığı görülmüştür. Örneğin, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesinden sonraki süreçte, alan bilgisi dersleri öğretmenlik yapmak için yeterli görülmüş ve bu durum üniversite genelinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemsiz görülmesine ve Eğitim Fakültelerinin ikinci plana itilmesine yol açmıştır (Okçabol, 2005; Oktay, 1998). Senemoğlu (1994a), dönemin gelişmiş ülkelerinin hemen hemen 20 sene önce terk ettiği kurum ağırlıklı programların öğretmen yetiştirmede uygulandığını dile getirmiştir. Eğitim fakültelerinde, Fen-Edebiyat Fakültelerinin programlarının ağır basması, alan öğretiminin ihmal edilmesi, ihtiyaç duyulan branşların (Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği) yetiştirilmesinde eksik kalınması ve lise öğretmeni yetiştirmeye ağırlık verilmesi gibi sorunlar öğretmen yetiştirme konusunda çağın geresinde kalınmasına neden olmuştur (YÖK, 1998; Şişman, 2009; Saylan, 2013). Bu sebeple 1997 yılında öğretmen yetiştiren kurumların programlarında "yeniden yapılanma" çalışmaları yapılmıştır (YÖK, 1997). Bu çalışma kapsamında alan öğretimi ve uygulama derslerine ağırlık verilmiş ve meslek bilgisi derslerinin programlarında değişiklik yapılmıştır (Yüksel, 2010). Ortaöğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda tezsiz yüksek lisans uygulaması başlatılmış ve 7 yarıyıl

süresince Fen-Edebiyat Fakültelerinde Alan dersleri, 3 yarıyıl süresince ise Eğitim Fakültelerinde formasyon dersleri verilmesi uygun görülmüştür (Özoğlu, 2010). Ancak, yeniden yapılanma çalışmaları sonrasında üniversite ve MEB arasında yeterli bağlantı kurulamamıştır (Şimşek, 2005). Alan dersi vermektten çok öğretmen eğitimine yoğunlaşılması hedefine ulaşılammıştır. Bu sebeple 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakülteleri programlarında yeni bir düzenlenme yapılmıştır. Fakültelelere esnek bir program olanağı sunulmuş, programlarına %30 oranında ders ekleme fırsatı verilmiştir (YÖK, 2006a; 2006b). 2018 yılında yapılan mevcut son program düzenlemesinde de öğretmen yetiştiren kurumlara, programlarına %25 oranında seçmeli ders ekleme hakkı verilmiştir (YÖK, 2018). 5. MEŞ (1953) ve 10. MEŞ (1981)'te teklif edilen esnek program teklifi böylelikle hayata geçirilmiş ve sonraki yıllarda da uygulanmaya devam etmiştir. 2007 yılında 3,5+1,5 olarak uygulanan tezsiz yüksek lisans uygulaması, verilen derslerin lisansüstü seviyesi için uygun olamadığı ve 7 yarıyıl süreyle verilen alan derslerinin yeterli görülmemesi sebebiyle kaldırılmıştır (Azar, 2011). Bunun yerine 2008 yılında alan ve meslek derslerinin birlikte verileceği 4+1 olarak uygulanacak 5 yıllık bir yüksek lisans programı sunulmuştur (YÖK, 2007b; 2008). Ayrıca, 2009 yılında Fen-Edebiyat Fakültelerine lisans eğitimi süresi içinde kendi formasyon programını uygulama hakkı verilmiş (YÖK, 2009) ve tek kaynaktan öğretmen yetiştirme çabaları 10 yıl geriye gidilerek tekrar iki kaynaktan verilmeye başlamıştır (Yüksel, 2010). 2018 yılında alan ve meslek bilgisi derslerinin beraber verilmesi hakkında hala çalışmalar yapıyor olması (YÖK, 2018) bu konunun zaman içerisinde belirli bir plan ve programa oturtulamadığını göstermektedir.

Çağdaş öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde ise, bütün ülkelerde hemen hemen aynı program öğelerinin esas alındığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu öğelerin programlardaki ağırlıkları ve isimleri ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin, Singapur'da program elamanları şu şekilde sıralanmıştır (Goodwin, 2012): eğitim çalışmaları, akademik çalışmalar, program çalışmaları, uygulama, dil geliştirme ve akademik söylem becerisi, hizmet içi eğitimde grup davranışları. Hollanda'da programın %40'ını alan çalışmaları, %25'ini mesleki çalışmalar, %25'ini staj yoluyla uygulama öğretimi ve %10'unu destek ve gözetim oluşturmaktadır (Hammerness, Tartwijk & snoek, 2012). Avustralya'da öğretmen yetiştirme program öğeleri üç başlık altında toplanmıştır (Mayer, vd.,

2012): mesleki çalışmalar, program çalışmaları ve mesleki deneyimler (uygulama). Amerika 'da öğretmen yetiştirme eyaletten eyalete, okuldan okula, programdan programa ve öğretmenlerin eğitim aldıkları öğretim üyelerine göre değişik gösterse de, program öğeleri şu şekilde kabul edilmiştir (Darling-Hammond, 2012): alan bilgisi, öğretim metotları ve pedagoji, çocuk ya da ergen gelişimi ve öğrenmesi, eğitimin temelleri (eğitim tarihi, felsefesi ve sosyolojisi). Yukarıdaki ülke örneklerinde de görüldüğü gibi Türkiye'de uygulanan program öğeleri çağdaş ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarıyla benzerlik taşımaktadır. Doğru ağırlıkta, nitelikte ve sürede uygulanan öğelerin öğretmen adaylarının niteliğini yükselteceği söylenebilir. Bu sebeple öğretmen niteliğini artırma çalışmaları kapsamında, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programları hakkında gerekli inceleme ve araştırmaların yapılmasının, buna göre program öğelerinin içeriklerinin, ağırlıklarının, niteliklerinin ve sürelerinin belirlenmesinin ve bu işin belirli bir standarda oturtulmasının öğretmen niteliğinin sürekliliği açısından gerekli olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

1982 yılına kadar öğretmen ihtiyacı çeşitli kurumlar tarafından karşılanmaya çalışılsa da çok sık değişen programlar, amaçlar ve uygulamalar sonucunda farklı kurumlarda ve farklı ölçütlerle yetişen öğretmenler belirli bir standardı yakalayamamıştır (Akyüz, 2010). Milli Eğitim Şuralarında da öğretmen yetiştirme programlarındaki farklı uygulamaların neden olduğu sorunlardan dolayı programlarda bütünleşmeye gidilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur. Örneğin; 10. MEŞ (1981)'te programlarda bütünleşmeye gidilememesinden şikâyet edilmiş, bu sebeple de "temel ve ortaöğretim programları için bütünlüğe tabi bir ortaöğretim sisteminin ve bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi" teklif edilmiştir. İstenen bütünleşmenin sağlanması için ise öğretmen olmak için gerekli ölçütlerin belirlenmesi ve hangi bilginin hangi dozda verilmesi gerektiği konusunda fikir birliğine varılması istenmiştir. 11. MEŞ (1982)'te de programda bütünleşmeye gidilmesi gerektiği konusu yinelenmiştir. Sonuç olarak 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere devredilmiş ve bütün öğretmenler aynı çatı altında yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2010).

1982 yılında öğretmen yetiştirme programlarında bütünlük sağlandığı düşünülse de öğretmenler hala iki kaynaktan (Eğitim fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri öğretmenlik sertifika programı) yetiştirilmeye devam etmiştir (Senemoğlu, 1989). Senemoğlu (1989), bu uygulamanın 1984 tarih ve 2547 sayılı

Yüksek Öğretim Kanunu 5. maddesi c bendinde yer alan “programda birlik sağlanması” ilkesine aykırı olduğunu dile getirmiştir. Yapılan önerilere ve bu konuda yapılan çalışmalara rağmen, bütünleşme konusu seneler içerisinde bir standarda oturtulamamıştır. 18. MEŞ (2010)’te farklı fakültelerde farklı nitelikte öğretmen yetiştirilmesinden yine dert yakılmış ve dolayısıyla programda bütünleşme çalışmalarına yeniden başlanması istenmiştir. 2010 tarihli bu konuşma öğretmen yetiştirmenin hala tek kaynaktan yapılamadığını göstermiştir.

Öğretmen yetiştirme konusunda başarılı olarak kabul edilen ülke örnekleri incelediğinde, bu ülkelerin öğretmenleri tek kaynaktan ya da bütünleşmiş tek bir programla yetiştirme gibi bir endişelerinin olmadığını söylemek mümkündür. Örneğin Hollanda’da öğretmenler, iki farklı program aracılığıyla yetiştirilmektedir (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012): (1) Herhangi bir alanda temeli olmadan liseden sonra üniversiteye başlayan gençlerin öğretmen olarak yetiştirilmesi için uygulanan programlar ve (2) Bir alanda yüksek lisans eğitimini tamamlamış, sadece öğretim metotlarını ve genel psikolojiyi öğrenmek için programa dâhil olmuş adayların öğretmen olarak yetiştirilmesi için uygulanan programlar. Hong Kong’da da öğretmen yetiştirme 4 ayrı kaynaktan sağlanmaktadır (Droper, 2012): (1) Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme programı, (2) Bir alan ve eğitim bilimleri çift ana dal programı, (3) Bir alanın lisans eğitiminin son sınıfından itibaren iki sene süreli öğretmenlik sertifika programı, (4) Bir alandan mezun olanlar için uygulanan bir senelik öğretmenlik sertifika programı. Ontario, Kanada’da her üniversite kendi programı üzerinde özerkliğe sahiptir ve iki çeşit öğretmen yetiştirme programı uygulanmaktadır (Levin, 2012): (1) Eğitim Fakültelerinde dört yıllık programla eşzamanlı yürütülen bir yıllık program, (2) İki yıllık yüksek lisans dereceli sertifika programı. Avusturalya’nın da 4 ayrı şekilde öğretmen yetiştirdiği görülmektedir (Mayer, vd., 2012): (1) 4 yıllık Eğitim Fakültelerinde lisans programları, (2) 4 yıllık biri eğitim diğeri bir ana bilim dalında olmak üzere çift ana dal programı, (3) Bir ana bilim dalından 3 yıllık lisans derecesi aldıktan sonra eğitim programlarında uygulanan bir yıllık lisansüstü program, (4) Bir anabilim dalında lisans derecesi aldıktan sonra eğitim programlarında 2 yıl süreli yüksek lisans programı. Amerika’da ise 1950’li yıllardan önce öğretmenlik eğitimi için sadece alan bilgisi dersleri verilmiştir. Ancak zamanla sadece alan bilgisi derslerinin verilmesi, öğretmenlik eğitimi için yetersiz görülmeye başlanmış ve öğretmen adayları temel bir alanda

eğitim alırken, yan dal olarak eğitim bilimlerinde eğitim almaya başlamıştır. Dördüncü sınıfın sonuna 8-10 hafta sürecek bir “okul deneyimi” uygulaması da programa eklenmiştir. Zamanla öğretmenlik eğitimine ek olarak üniversitelerde alternatif sertifika programları da yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen olabilmek için şu programların uygulanması uygun görülmüştür (Darling-Hammond, 2012): (1) Dört yıllık lisans eğitimine ek olarak bir yıllık öğretmenlik eğitimi, (2) Lisanstan mezun olduktan sonra 2 yıl süreli lisansüstü derecesi, (3) Çalışan kişiler için düzenlenen birkaç hafta süreli yaz uygulamaları. Görüldüğü üzere, Dünya çapında önemli sınavlarda başarılı olan bu ülkelerin de çeşitli kaynaklardan öğretmen yetiştirdikleri görülmektedir. Türkiye’de öğretmen niteliğini olumsuz etkilediğine inanılan farklı kaynaktan farklı programlarla öğretmen yetiştirilmesi konusunun bu ülkelerdeki öğretmen niteliği üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Bu ülkeler, çalışmalarını doğru yapılmış, öğretmen yeterliliklerini dikkate alan ve doğru uygulanan programların başarılı sonuçlar doğuracağına bir kanıtı olarak gösterilebilir. Bu bilgidен hareketle Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının farklılığından ziyade niteliğinde bir sorun olduğu sonucuna varılabilir. Nitelikli hazırlanan ve doğru uygulanan programların öğretmen niteliğini her türlü olumlu etkileyeceği yorumuna yapmak mümkündür.

Genel kültür bilgisi. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programları özellikleri kodu altında ele alınan “genel kültür bilgisi” alt koduna, on bir milli eğitim şurasında toplamda 20 kere yer verildiği görülmektedir. “Genel Kültür Bilgisi” konusundan %10 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), daha sonra %9 oranla 4. Milli Eğitim Şurasında (1949) ve %6 oranla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen yetiştirme programlarındaki genel kültür bilgisinin hangi seviyede ve ağırlıkta verilmesine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “genel kültür bilgisi” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): Yetiştirilecek yeni öğretmenlerin, “müzik, resim-iş, beden eğitimi, biçki-dikiş ve yabancı dil gibi özel bir bilgi, maharet veya istidat isteyen dersler dışında”- 8 sene boyunca hemen hemen her dersi okutabilecek şekilde yetiştirilmesi uygun görülmüştür. Öğretmenlerin genel

kültür ve mesleki formasyon açısından nitelikli yetiştirileceğinin ve bu sayede de 8 yıllık öğrenim veren bir kurumda birden fazla dersi kolaylıkla verebileceğinin kanaatine varılmıştır (MEB, 1991b; s. 101).

- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okulların yeni programının ana başlıklarını şu şekilde sıralamıştır (MEB, 1991d; s. 13): (1) Genel Bilgi Dersleri, (2) İş Dersleri, (3) Meslek dersleri.
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okulu tiplerini ise şu şekilde ayırmıştır: köy kız öğretmen okulu, köy erkek öğretmen okulu, şehir kız öğretmen okulu, şehir erkek öğretmen okulu ve müzik ve resim iş öğretmen okulu. Bu okullarda, Genel Bilgi ve Meslek Bilgi derslerinin aynı kalacağını, İş derslerinin farklılık gösterebileceğine değinmiştir (MEB, 1991d; s. 13-14).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin eğitimin seviyesinin genel kültür ve bilgi bakımından en az lise düzeyinde olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1991e; s. 213).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin en az lise düzeyinde bir genel kültüre sahip olması kararı alınmıştır (MEB, 1991e; s. 214, 228).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlik mesleğinin hazırlık aşamasında üç temel öge sıralanmıştır: genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (MEB, 1991g; s. 138).
- (9. MEŞ, 1974): Hangi kademe öğretmeni olursa olsun öğretmelerin eşit şekilde aynı eğitime tabii tutulması uygun görülmüştür. Genel kültür ve pedagojik formasyonun herkese aynı düzeyde verilmesi gerektiği, özel alan eğitiminin ise branşlara göre farklılaşabileceği belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 141).
- (10. MEŞ, 1981): Hizmet öncesi eğitimde bir öğretmene kazandırılmak istenen bilgiler şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) Alan Bilgisi, (3) Genel Kültür (MEB, 1991h;s. 93).
- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanması istenmiştir (MEB, 1991h; s. 73-75).”

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında bir bütünlük sağlanması amacıyla bölümlere göre, özel alan, meslek bilgileri ve genel kültür derslerinin ağırlıklarının ayarlanması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 348). Genel kültür kademeli olarak azalırken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde artışa gidilmiştir. Alan bilgisinin ağırlığı ise her sınıfta eşit olarak korunmuştur (MEB, 1991i; s. 77).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının uyguladıkları programların içindeki genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içerikleri ve ağırlıklarının birbirleri ile paralellik göstermesine özen gösterilmesi istenmiştir (MEB, 1989; s. 291).
- (15. MEŞ, 1996): K4 (15. MEŞ), öğretmen yetiştiren kurumların programlarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun yanı sıra Milli Kültür unsurunun da olması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1996; s. 138).
- (18. MEŞ, 2010): Formasyon eğitimi veren fakültelerde (Eğitim fakültesi dışında), “öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra, genel kültür ve alan derslerinin” de hedeflere uygun şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Eğitim fakültelerindeki genel kültür, meslek ve alan dersleri dışında, öğretmenlerin öğrencilerine taşıyabilecekleri entelektüel birikim gerektiren sanat, spor, müzik ve kültür temalı “etkinlik merkezli seçmeli derslerin” programa konulması yararlı bulunmuştur (MEB, 2014).

3. MEŞ (1946)'ten 19. MEŞ (2014)'e kadar öğretmen yetiştiren kurumların programlarının ana içerik kategorilerinden biri “genel kültür bilgisi” olarak belirlenmiştir. Genel kültür bilgisi, 3. MEŞ (1946)'te “kültür dersi” olarak adlandırılırken, 5. MEŞ (1953)'te “genel bilgi” adını almıştır. 7. MEŞ (1962)'ten itibaren ise “genel kültür bilgisi” olarak ele alınmıştır. 5. MEŞ (1953) ve 9. MEŞ (1974)'te hemen hemen her kademe öğretmenin aynı oranda genel kültür bilgisi dersi alması gerektiği konuşulmuştur. 7. MEŞ (1962)'te öğretmenlerin en az lise düzeyinde genel kültüre sahip bir şekilde yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. 1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün öğretmenlerin yükseköğrenim düzeyinde genel kültüre sahip şekilde yetiştirilmesi uygun

görülmüştür. 10. MEŞ (1981) itibariyle ise genel kültür bilgisi derslerinin programlardaki ağırlığını belirlemek üzere çalışmalar yapılmış ve bu derslerin diğer derslerinin alanına girmeden paralel bir ağırlıkta verilmesi teklif edilmiştir.

Konu alanı bilgisi. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programları özellikleri kodu altında ele alınan “konu alanı bilgisi” alt koduna, on üç milli eğitim şurasında toplamda 26 kere yer verildiği görülmektedir. “Konu alanı bilgisi” konusundan %10 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve 9. Milli Eğitim Şurasında (1974), daha sonra %8 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmen yetiştirme programlarındaki alan bilgisinin hangi kurumda ve ne ağırlıkta verilmesi gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “konu alanı bilgisi” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K10 (1. MEŞ), Yüksek Öğretmen Okul öğrencilerinin alan bilgisi için Fen Edebiyat Fakültelerine gönderildiğini; pedagojik formasyonun ise okul içerisinde verildiğini belirtmiştir (MEB, 1991a; s. 116).
- (3. MEŞ, 1946): K10 (3. MEŞ), lise mezunlarına iki sene öğretim metodu vererek sekiz senelik okullarda Fizik, Kimya, Coğrafya gibi özel alan bilgisi gerektiren dersleri okutmalarını beklemenin doğru olmadığına, bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin de yüksekokul derecesiyle mezun olmalarının daha doğru bir karar olacağına vurgu yapmıştır (MEB, 1991b; s. 129).
- (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), lise öğretmenlerinin sağlam bir bilimsel formasyon alması gerektiğini ve bu sebeple de mutlaka üniversitelerde yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Üniversitelerin yardımı ile edebiyat ve fen fakültelerinde özel bir lisans bölümü açıldığını dile getirmiştir (MEB, 1991c; s. 26).
- (4. MEŞ, 1949): Özellikle liselere, orta ve gerekirse daha yüksek dereceli öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarındaki öğrencilerin, üniversitelerin fen ve edebiyat fakülteleri, Güzel Sanatlar Akademisi, Konservatuvar ve açılması planlanan Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü gibi kurumlarda öğrenim gördüğü belirtilmiştir. Onlara bilgi ve

mesleki formasyon sağlayacak tek kurumun sadece İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu olduğuna değinilmiştir. Bu kurumlarda alan bilgisi ve mesleki formasyonun birbirine paralel şekilde verilmesinin önemine de dikkat çekilmiştir (MEB, 1991c; s 138-139).

- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okullarının yeni programının ana başlıklarını şu şekilde sıralamıştır (MEB, 1991d; s. 13): (1) Genel Bilgi Dersleri, (2) İş Dersleri, (3) Meslek dersleri.
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen okulu tiplerini ise şu şekilde ayırmıştır: köy kız öğretmen okulu, köy erkek öğretmen okulu, şehir kız öğretmen okulu, şehir erkek öğretmen okulu ve müzik ve resim iş öğretmen okulu. Bu okullarda, Genel Bilgi ve Meslek Bilgi derslerinin aynı kalacağını, İş derslerinin farklılık gösterebileceğine değinmiştir (MEB, 1991d; s. 13-14).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin eğitimin seviyesinin genel kültür ve bilgi bakımından en az lise düzeyinde olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1991e; s. 213).
- (7. MEŞ, 1962): Yüksek öğretmen okullarının üniversitelere bağlanarak "eğitim fakülteleri haline getirilmesi; alan bilgisi derslerinin fen ve edebiyat fakültelerinde, mesleki formasyonun eğitim fakültesinde verilmesi; alan derslerinden alınacak dört, meslek derslerinden alınacak bir sertifika ile mezun olunması; öğrenim süresinin beş yıl olması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s.219).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlik mesleğinin hazırlık aşamasında üç temel öge sıralanmıştır: genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (M.E.T.K. Madde 43) (MEB, 1991g; s. 138).
- (9. MEŞ, 1974): Hangi kademe öğretmeni olursa olsun öğretmenlerin eşit şekilde aynı eğitime tabii tutulması uygun görülmüştür. Genel kültür ve pedagojik formasyonun herkese aynı düzeyde verilmesi gerektiği, özel alan eğitiminin ise branşlara göre farklılaşabileceği belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 141).

- (10. MEŞ, 1981): Hizmet öncesi eğitimde bir öğretmene kazandırılmak istenen bilgiler şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) Alan Bilgisi, (3) Genel Kültür (MEB, 1991h; s. 93).
- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanması istenmiştir (MEB, 1991h; s. 73-75).”
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında bir bütünlük sağlanması amacıyla bölümlere göre, özel alan, meslek bilgileri ve genel kültür derslerinin ağırlıklarının ayarlanması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 348). Genel kültür kademeli olarak azalırken, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde artışa gidilmiştir. Alan bilgisinin ağırlığı ise her sınıfta eşit olarak korunmuştur (MEB, 1991i; s. 77).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının uyguladıkları programların içindeki genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içerikleri ve ağırlıklarının birbirleri ile paralellik göstermesine özen gösterilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1989; s. 291).
- (15. MEŞ, 1996): K4 (15. MEŞ), öğretmen yetiştiren kurumların programlarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonun yanı sıra Milli Kültür unsurunun da olması gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1996; s. 138).
- (17. MEŞ, 2006): Bilimsel veriler dikkate alınarak ortak ders ve alan derslerinin ağırlıklarının yeniden düzenlenmesi ve “derslerin içeriklerinin birbirlerinin alanlarına girmemesine” dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1996).
- (18. MEŞ, 2010): Formasyon eğitimi veren fakültelerde (Eğitim fakültesi dışında), “öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra, genel kültür ve alan derslerinin” de hedeflere uygun şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Eğitim fakültelerindeki genel kültür, meslek ve alan dersleri dışında, öğretmenlerin öğrencilerine taşıyabilecekleri entelektüel birikim

gerektiren Sanat, spor, müzik ve kültür temalı “etkinlik merkezli seçmeli derslerin” programa konulması yararlı bulunmuştur (MEB, 2014).

1. MEŞ (1939)’ten 19. MEŞ (2014)’e kadar öğretmen yetiştirme programlarının temeline alan bilgisi konulmuştur. 7 Haziran 1924 tarihinde çıkarılan bir yönetmelik ile ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlar (Yüksek Muallim Mektebi) Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış, alan dersleri ise üniversiteye bırakılmıştır (Akyüz, 2010; Duman, 1991; Sözer, 1991). Daha sonraki yıllarda da Yüksek Öğretmen Okulunda okuyan öğretmen adayları alan derslerini ilgili fakülteden almıştır (Yüksel, 2010). 1. MEŞ (1939), 5. MEŞ (1953) ve 7. MEŞ (1962)’te de alan bilgisi derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde verilmesi uygun görülmüştür. 5. MEŞ (1953) ve 9. MEŞ (1974)’te her kademe öğretmenin aynı pedagojik formasyonu alması, ancak branşlarına göre farklı alan bilgisi derslerini almaları uygun görülmüştür. En hızlı şekilde öğretmen yetiştirilmesinin istendiği dönemlerde bile diğer içerik kategorileri ihmal edilmiş ama programın kuram kısmından vazgeçilmemiştir (Akyüz, 2010).

Pedagojik formasyon ve alan bilgisi derslerinin birbiriyle paralel bir şekilde verilmesi gerektiği ilk olarak 4. MEŞ (1949)’te dile getirilmiş; 10. MEŞ (1981), 11. MEŞ (1982) ve 12. MEŞ (1988)’te yinelenmiştir. 11. MEŞ (1982)’te alan bilgisi derslerinin öğretmen yetiştiren kurumların her sınıfında eşit oranla verilmesi istenmiştir. Ancak, öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanınca alan derslerine daha çok ağırlık verilmiş, alan bilgisi öğretmenlik için yeterli görülmüş (Okçabol, 2005; Oktay, 1998) ve kuram ağırlıklı programlar uygulanmıştır (Senemoğlu, 1994a). İhtiyaç olmayan alan dersleri de öğretmen adaylarına verilmiştir (YÖK, 1997). Bu durum alan öğretiminin (meslek bilgisi ve konu alanının birlikte öğretilmesi) ihmal edilmesine neden olmuş, bu sebeple öğretmen yetiştiren programlarda “yeniden yapılanma” ismiyle değişiklik yapılmak istenmiştir (YÖK, 1998; Şişman, 2009; Saylan, 2013). Bu kapsamda alan öğretimine ağırlık verilmek istenmiş, ancak tezsiz yüksek lisans programında 7 yarıyıl süreyle Fen-Edebiyat Fakültelerinde alan derslerinin verilmesi uygulaması nedeniyle alan dersleri yine meslek bilgisi derslerinden kopuk bir halde verilmiştir (Özoğlu, 2010). Alan Bilgisi ve Meslek Bilgisi derslerinin birbirinden kopuk bir şekilde verilmesinden şikâyet edilmeye başlamasıyla birlikte, alan bilgisi dersleri Eğitim Fakültesinde verilmek istenmiştir. 2008 yılında tezsiz yüksek lisans programındaki alan dersleri Fen-

Edebiyat Fakültelerinden koparılmış ve meslek bilgisi dersleri ve konu alanı bilgisi dersleri ile birlikte Eğitim Fakültelerinde verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2007b; 2008).

Yabancı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde hemen hemen bütün öğretmen yetiştirme programlarında ağırlıklı olarak alan çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Hollanda'da alan çalışmalarına %40 gibi büyük bir oranın ayrıldığı görülmektedir (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). Hong Kong'da ise alan öğretimi Eğitim Fakültelerinin yanı sıra temel alan dersleri veren fakültelerde de verilmektedir (Droper, 2012). Avustralya'da da çift ana dal programlarında alan bilgisi derslerinin öğretimi ilgili fakültelerde sağlanmaktadır (Mayer, vd., 2012). Amerika'da da benzer uygulamaların yapıldığı görülmektedir (Darling-Hammond, 2012). Şuralarda alan bilgisi derslerinin farklı kaynaklardan verilmesinin alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin birbirinden kopmasına neden olduğu belirtilmiştir. Ancak, Dünya çapında başarılı görülen ülkelerde alan bilgisi derslerinin farklı kaynaklardan da verildiği görülmektedir. Bu sebeple, Türkiye'deki sorunun alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde verilmesinden çok meslek bilgisi derslerinden kopuk olarak öğretilmesi olduğu sonucuna ulaşılabılır. Fen-Edebiyat Fakültelerinde meslek bilgisiyle bağlantılı olarak verilen alan dersi öğretiminin nitelikli bir şekilde ve hedeflenen ağırlıkta verilmesi durumunda başarıya ulaşacağı yorumunu yapmak mümkündür.

Meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programları özellikleri kodu altında ele alınan "meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi" alt koduna, on iki milli eğitim şurasında toplamda 47 kere yer verildiği görülmektedir. "Meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi" konusundan %18 oranla en fazla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve 4. Milli Eğitim Şurasında (1949), daha sonra %11 oranla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmanın kapsamı genel olarak meslek bilgisi ve alan öğretiminin birine paralel bir şekilde verilmesine ve formasyon uygulamasının kimlere, ne süreyle, nasıl verilmesi gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi" alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K10 (1. MEŞ), Yüksek Öğretmen Okul öğrencilerinin alan bilgisi için Fen Edebiyat Fakültelerine gönderildiğini; pedagojik formasyonun ise okul içerisinde verildiğini belirtmiştir (MEB, 1991a; s. 116).
- (3. MEŞ, 1946): Köy enstitülerine sanat öğretmeni olarak göreve başlayacak Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin sadece sanat bilmelerinin yeterli olmadığını aynı zamanda pedagojik formasyona da ihtiyaç duydukları dile getirilmiştir. Bu bakımdan, bu okullara pedagojik formasyon vermek amacıyla özel bir şube açılmasının doğru olacağı savunulmuştur (MEB, 1991b; s. 160).
- (3. MEŞ, 1946): Yüksek Öğretmen Okullarında pedagoji, genel öğretim metodu ve yabancı dil derslerine ağırlık verilerek mesleki formasyonun güçlendirilmesi gündeme alınmıştır (MEB, 1991b; s. 105).
- (3. MEŞ, 1946): K10 (3. MEŞ), her kademeye öğretmen yetiştiren kurumlarda pedagojik formasyonun verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra öğretim metodu, çocuk psikolojisi, pedagoji ve pedagoji tarihi konularında da ders almalarının lüzumlu olduğunu, bunun için de en az iki senelik bir öğretime ihtiyaç duyulduğuna değinmiştir (MEB, 1991b; s. 128).
- (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), hem ortaokul hem de lise öğretmenliğinin bir meslek haline getirilmesinin zaruri olduğunu belirtmiştir. Bu iki kademede görev yapan her öğretmenin sağlam bir bilimsel ve pedagojik formasyon alması gerektiğine vurgu yapmıştır (MEB, 1991c; s. 22).
- (4. MEŞ, 1949): Yüksek şuraya sunulan projede eğitim enstitülerinde iki sene bilgi tamamlama sürecinden sonra mesleki bilgi ve bunun uygulama kısmının bir sene sürecek staj sürecine dâhil edilmesi teklif edilmiştir. Ancak öğretmenlerin branşlarına ait bilgileri mesleki formasyondan bağımsız bir şekilde almaları eğitim enstitülerinin amacına tamamen ters olarak düşünülmüştür. Branşa ait bilgiler iki sene süre ile öğretmen adaylarına yüklendikten sonra üçüncü yılda pedagojik bilginin verilmesi öğretmenin sadece hafızasında kalması gereken bir yük gibi algılanmıştır. Bunun yerine, bilginin mesleki formasyonla birleştirilerek yaşanılarak öğrenilmesinin daha uygun olduğu belirtilmiştir. Çünkü öğretmenden sadece alan bilgisini

öğrenciye aktarması değil öğretme-öğrenme süreçlerini onun psikolojik durumuna göre düzenleyecek mesleki bilgiye sahip olması da beklenmiştir (MEB, 1991c; s. 134).

- (4. MEŞ, 1949): Özellikle liselere, orta ve gerekirse daha yüksek dereceli öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarındaki öğrencilerin, üniversitelerin fen ve edebiyat fakülteleri, Güzel Sanatlar Akademisi, Konservatuvar ve açılması planlanan Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü gibi kurumlarda öğrenim gördüğü belirtilmiştir. Onlara bilgi ve mesleki formasyon sağlayacak tek kurumun sadece İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu olduğuna değinilmiştir. Ayrıca bu kurumlarda alan bilgisi ve mesleki formasyonun birbirine paralel şekilde verilmesinin önemine de dikkat çekilmiştir (MEB, 1991c; s.138-139).
- (4. MEŞ, 1949): Lise programlarında yer alan ve bu programa yeniden dâhil olacak Beden Eğitimi, Sanat tarihi, Resim ve Müzik gibi branşların öğretmenlerinin öğrenimlerine, diğer branşlardan farklı kurumlarda devam ederken onlarla aynı pedagojik formasyonu almaları teklif edilmiştir (MEB, 1991c; s. 141).
- (5.MEŞ, 1953): Öğretmen okulların yeni programının ana başlıklarını şu şekilde sıralamıştır (MEB 1991d; s. 13): (1) Genel Bilgi Dersleri, (2) İş Dersleri, (3) Meslek dersleri.
- (5.MEŞ, 1953): Öğretmen okulu tiplerini ise şu şekilde ayırmıştır: köy kız öğretmen okulu, köy erkek öğretmen okulu, şehir kız öğretmen okulu, şehir erkek öğretmen okulu ve müzik ve resim iş öğretmen okulu. Bu okullarda, Genel Bilgi ve Meslek Bilgi derslerinin aynı kalacağını, İş derslerinin farklılık gösterebileceğine değinmiştir (MEB 1991d; s. 13-14).
- (7. MEŞ, 1962): Branşında nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki formasyon konusunda öğretmenlere yeterli bilginin verilmesi ve gerekli uygulamanın yapılması konusunun önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991e; s. 213).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarının sağlam bir mesleki formasyon alması ve gerekli uygulamaları tamamlamış olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1991e; s.214, 228).

- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarının onlara sağlanan laboratuvar, kütüphane, işlik, uygulama okulları ve döner sermayeden maksimum derecede yararlanmasını sağlayarak bilgi, beceri ve sanat bilgisini ve mesleki formasyonunu tamamen pratik bir şekilde uygulayabileceği fırsatların yaratılması istenmiştir (MEB, 1991e; s.214, 228).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen yetiştiren kurumların mesleki eğitim kısmında bir birlik sağlanması istenmiştir (MEB, 1991e; s.220, 236).
- (7. MEŞ, 1962): “Mesleki ve Teknik Öğretim Kurullarına öğretmen yetiştiren öğretmen okullarının öğretmenlik formasyonlarını” verirken diğer öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliği yapmasının önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991e; s. 237).
- (7. MEŞ, 1962): Orta öğretim kurumlarında öğretmen olabilmekle ilgili 439 sayılı kanunun üçüncü maddesine göre herhangi bir yüksekokuldan mezun olanlar mesleki bir formasyona gerek olmadan orta dereceli okullarda öğretmen olabilmişlerdir. Bu öğretmenlerin mesleki formasyon almalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1991e; s. 225, 246).
- (9. MEŞ, 1974): Hangi kademe öğretmeni olursa olsun öğretmenlerin eşit şekilde aynı eğitime tabii tutulması uygun görülmüştür. Genel kültür ve pedagojik formasyonun herkese aynı düzeyde verilmesi, özel alan eğitiminin ise branşlara göre farklılaşabileceği belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 141).
- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan içerik kategorilerinin (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür) düzenleme ve ağırlıklarında paralellik sağlanması” talep edilmiştir (MEB, 1991h; s. 73-75).
- (10. MEŞ, 1981): Belirlenen ölçütlerin karşılanması için şu meslek bilgisi dersleri zorunlu tutulmuştur: “Eğitime giriş, Eğitim sosyolojisi, Gelişim psikolojisi, Öğrenme psikolojisi, Değerlendirme, Öğretim ilke ve yöntemleri, Öğretim araçları, Eğitimde program geliştirme.” Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra seçmeli dersler ve özel öğretim yöntemleri derslerinin de programda yer alacağı belirtilmiştir (MEB, 1991h; s. 94-95).

- (11. MEŞ, 1982): K4 (11. MEŞ), öğretmen yetiştirme modeli oluştururken saptanan sorunlardan birini meslek bilgisi programlarının belirli bir standarda bağlanamaması olarak belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 206.).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında bir bütünlük sağlanması amacıyla bölümlere göre, özel alan, meslek bilgileri ve genel kültür derslerinin ağırlıklarının ayarlanması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 349).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen ihtiyacının karşılanması için ihtiyaç duyulan alanlarda lisans yapmış kişilere eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon verilerek öğretmenlik yapma hakkının tanınması önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 349).
- (11. MEŞ, 1982): K5 (11. MEŞ), kendi alanında iş bulamayınca formasyon alıp öğretmen olma hakkı kazanan kişilerin isteyerek ve hevesle öğretmenlik yapıp yapmayacakları konusunda şüphe duyduğunu belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 351).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının uyguladıkları programların içindeki genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içerikleri ve ağırlıklarının birbirleri ile paralellik göstermesine özen gösterilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1989; s. 291).
- (15. MEŞ, 1996): Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteler dışındaki öğrencilere pedagojik formasyon verme işine bir son verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): Sınıf öğretmeni ihtiyacından kaynaklı farklı fakülte mezunlarını sınıf öğretmeni olarak atama işine son verilmesi gerektiği, bunun yerine eğitim fakültelerinin farklı dallarından mezun olan öğretmenlerin “Öğretmenlik meslek eğitimi programları” aracılığıyla sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmesinin daha doğru olacağı ifade edilmiştir (MEB, 1996; s. 109).
- (18. MEŞ, 2010): Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek amacıyla kurulan fakültelerdeki öğrencilere YÖK’ün

belirlediği çerçevede pedagojik formasyon verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 2010).

- (18. MEŞ, 2010): Formasyon eğitimi veren fakültelerde (Eğitim fakültesi dışında), “öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanı sıra, genel kültür ve alan derslerinin” de hedeflere uygun şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Eğitim fakülteleri dışındaki, öğretmen atamalarına kaynak sağlayan fakültelerde öğrenim gören ancak öğretmen olmak isteyen öğrencilere “MEB’in ve YÖK’ün belirleyeceği ölçütler” çerçevesinde eğitim fakülteleri tarafından “Öğretmenlik meslek bilgisi” dersleri verilmesi uygun görülmüştür (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, hemen hemen bütün şuralarda öğretmen olabilmek için pedagojik formasyonun şart olduğundan bahsedilmiştir. Bazı şuralarda dönemin ihtiyaçlarına bağlı olarak çeşitli kurum mezunlarına formasyon verilmesiyle öğretmen yetiştirilmesi yeterli görülürken, bazı şuralarda da öğretmen yetiştiren kurumlar dışında kalan kurumların öğrencilerine pedagojik formasyonla öğretmen olma hakkının verilmemesi gerektiğinden söz edilmiştir. Örneğin 4. MEŞ (1949)’te Ankara ve İstanbul’daki Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin bazılarının burs sağlanarak pedagojik formasyon verilmesi ve bu öğrencilerin öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi teklif edilmiştir. 7. MEŞ (1962)’te ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için herhangi bir yüksekokuldan mezun olmanın yeterli görüldüğü söylenmiş ve bu durumdan şikâyet edilmiştir. Pedagojik formasyon almadan kimsenin öğretmen olmaması gerektiği dile getirilmiştir. 11. MEŞ (1982)’te dönemin öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için lisans mezunlarına Eğitim Fakültelerinde pedagojik formasyon almaları şartıyla öğretmen hakkı verildiğine değinilmiştir. Fakat bu kişilerin iş bulamayınca en son çare olarak öğretmen olmayı tercih ettiklerinden bahsedilmiştir. 15. MEŞ (1996)’te ise sınıf öğretmeni ihtiyacının herhangi bir fakülte mezunlarından karşılandığına, ancak bu durumun çok yanlış bir uygulama olduğuna değinilmiştir. Sınıf öğretmeni ihtiyacının “öğretmenlik meslek eğitimi programları” aracılığıyla Eğitim Fakültesi mezunları arasından karşılanması gerektiği belirtilmiştir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki kurumlara pedagojik formasyon verilmemesi gerektiği belirtilmiştir. 19. MEŞ (2014)’te Eğitim Fakültesi dışında öğretmen atamalarına kaynak sağlayan fakültele “MEB’in ve YÖK’ün

belirleyeceği ölçütler” çerçevesinde pedagojik formasyon verilmesi uygun görülmüştür. 19. MEŞ (2014)’te yapılan bu öneri, 7. MEŞ (1962)’ten beri söz edilen öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki kurumların öğrencilerine pedagojik formasyon aracılığıyla öğretmen olma hakkının verilmemesi önerisinin günümüzde hala şikayet konusu olduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştiren kaynaklar dışında öğretmen yetiştirilmemesi vurgusu devamlı yapılmış olsa da dönemin ihtiyaçlarından dolayı farklı kaynaklarda öğrenim gören ya da bu kurumlardan mezun olmuş kişilere, formasyon verilerek öğretmenlik sertifikası alma hakkı sağlanmıştır. Ancak, bu kişilere verilen formasyonun niteliği çoğu zaman tartışma konusu olmuştur. Yabancı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde ise, Dünya çapında önemli sayılan sınavlarda başarılı olan bir çok ülkede (Hollanda, Hong Kong, Ontario (Kanada), Avustralya, Amerika), farklı fakültelerde öğrenim gören kişilere ya da bu fakültelerden mezun olanlara bir ya da iki yıl süreli eğitim programlarıyla sertifika verildiği gözlenmiştir (Darling-Hammond, 2012; Droper, 2012; Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012; Levin, 2012; Mayer, vd., 2012). Bu ülkelerin eğitim sisteminin başarısı göz önüne alınınca, Türkiye’deki problemin farklı fakülte mezunlarına formasyon verilmesinden çok formasyon programlarının niteliği olduğu sonucuna ulaşılabılır.

1. MEŞ (1939)’te öğretmen adaylarının alan derslerini Fen-Edebiyat Fakültelerinde, meslek derslerini ise Yüksek Öğretmen Okullarında aldığı belirtilmiştir. 3. MEŞ (1946)’te ise Yüksek Öğretmen Okullarındaki mesleki formasyon yetersiz bulunmuş ve güçlendirilmesi istenmiştir. 4. MEŞ (1949)’ten itibaren ise alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin birbirinden bağımsız verilmemesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Aynı Şura’da pedagojik formasyonun her kademe öğretmenine aynı oranda ve diğer derslere paralel bir şekilde verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ancak uzun yıllar boyunca meslek derslerinin ihmal edildiği, alan derslerine ağırlık verildiği gözlenmiştir (YÖK; 1997; 1998; Yüksel, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde Cumhuriyetin ilk yıllarında alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde, meslek derslerinin ise Yüksek Öğretmen Okullarında verildiği görülmüştür (Yüksel, 2010). Ancak, Türk Eğitim Sistemini incelemek için farklı zamanlarda Türkiye’ye davet edilen Albert Malche (1939) ve Maaske (1955) alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin birbirinden kopuk verilmesini nitelikli öğretmen yetiştirme açısından olumsuz bir uygulama olarak dile getirmiştir. Bu

uygulamada alan derslerine yoğunlaşıldığından ve meslek derslerinin ihmal edildiğinden bahsetmişlerdir. 1950'li yıllara kadar öğretmen yetiştirme işinin Fen-Edebiyat Fakültesine devredilmesi gerektiği konusu sık sık gündeme getirilmiş olsa da Fen-Edebiyat Fakülteleri pedagoji konusunda yetersiz bulunmuştur. Bu sebeple 1950 yılından itibaren bir Eğitim Fakültesinin kurulması gerektiği dile getirilmeye başlamıştır (Altunya, 2006; 2008). 1982 yılında öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesiyle birlikte Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2010). Ancak, 1982 sonrasında da öğretmen yetiştirme programlarında Fen-Edebiyat derslerinin ağır basmasından şikâyet edilmiştir. Alan öğretiminin ihmal edildiği dile getirilmiştir (YÖK, 1997). 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan "yeniden yapılanma" hareketi ile alan öğretimi ve uygulama derslerine ağırlık verilmiştir. Meslek bilgisi ders programlarında değişiklik yapılmıştır (Yüksel, 2010). Ancak "yeniden yapılanma" yeteri kadar başarı sağlayamayınca öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tekrar gözden geçirilmesine ve bu derslerde yenilikler yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2006a; 2006b). Yeniden yapılanmayla birlikte ortaöğretime öğretmen yetiştirme işinin Tezsiz Yüksek Lisans programıyla yapılmasına karar verilmiştir. Bu program alan derslerinin yedi yarıyıl süre ile Fen-Edebiyat Fakültelerinde, meslek derslerinin ise üç yarıyıl süresince Eğitim Fakültelerinde verilmesini hedeflemiştir (Özoğlu, 2010). 2006 yılına kadar öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri bütünleşmiş şekilde verilememiştir. 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen yetiştirme programlarında meslek dersleri revize edilmiş ve alan dersleri Fen-Edebiyat Fakültesinden alınarak Eğitim fakültelerine verilmiştir. Böylelikle meslek bilgisi ve konu alanı öğretimi bütünleştirilmiştir (YÖK, 2007a). 4. MEŞ (1949)'ten itibaren yapılan programların bütünleştirilmesi önerisi hayata geçirilmiştir. 2007 yılında 3,5+1,5 senelik tezsiz yüksek lisans uygulamasına son verilmiş, 2008 yılında tekrar yapılandırılarak, meslek bilgisi ve konu alanı bilgisi bütünleştirilmiş ve 4+1 sen süreyle uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 2007a, 2008). Ancak, 2009 yılında Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin ısrarı üzerine (Azar, 2011), Fen-Edebiyat Fakültelerine lisans eğitimi süresinde öğretmen yetiştirmesi için formasyon hakkının verilmesi (YÖK, 2009) bu bütünleşme hareketi kapsamındaki tek kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulamasını tekrar ikiye bölmüştür. 1982 yılı sonrasında Fen-Edebiyat mezunlarına içerik ve süre bakımından sığ bir pedagojik formasyonla öğretmenlik sertifikasının verilmesi (YÖK, 1997) ve bu sertifika

programlarının para kazanma aracı olarak görülmesi (YÖK, 1997; Şişman, 2009; Saylan, 2013) nitelikli öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz etkilemiştir.

Dünya çapında önemli sayılan sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarının ilgili alandaki bilgiyi öğrencilere nasıl kazandıracığını bilmesi açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Singapur'da meslek bilgisi dersleri "program çalışmaları" ismi altında verilmektedir (Goodwin, 2012). Hollanda'da "meslek çalışmaları" programının %25'ini kaplamaktadır (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). Avustralya'da da meslek bilgisi dersleri "mesleki çalışmalar" olarak adlandırılmaktadır (Levin, 2012). Amerika'da öğretmenlere mesleki bilgisi dersleri "Öğretim metotları ve pedagoji", "Çocuk ya da ergen gelişimi ve öğrenmesi", "Eğitimin temelleri (Eğitim tarihi, felsefesi ve sosyolojisi)", bazı eyaletlerde "öğretim programı ve değerlendirme" başlıkları altında verilmektedir (Darling-Hammond, 2012). Bu ülkelerin hepsinde farklı fakültede öğrenim gören ya da bu fakültelerden mezun olanlara bir ya da iki sene süreli eğitim programlarında meslek bilgisi dersleri verilmektedir (Darling-Hammond, 2012; Goodwin, 2012; Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012; Levin, 2012). Bu ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısı düşünüldüğünde; alan bilgisinin farklı fakülteden, meslek bilgisinin farklı fakülteden alınmasının ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri açısından çok kötü bir sonuç yarattığını söylemek mümkün değildir. Bu sebeple, Türkiye'de alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin doğru oranda, sürede ve nitelikte verilmesi ve fakülteler arasında sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulması durumunda farklı fakültelerde öğretmen yetiştirmenin çok sorun olmayacağı yorumuna varılabilir.

Okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj). Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programları özellikleri kodu altında ele alınan "okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)" alt koduna, on iki milli eğitim şurasında toplamda 43 kere yer verildiği görülmektedir. "Okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)" konusundan %2 oranla en fazla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953), daha sonra %20 oranla 4. Milli Eğitim Şurasında (1949) ve % 17 oranla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulamasının (Staj) süresi, niteliği, hedefleri ve programdaki ağırlığına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ); köyde öğretmenlik yapacak öğretmenlerin “köyde doğmuş, büyümüş; köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından” seçilmesinin ve bu öğretmenlerin köy şartlarının uygulamalı olarak yaşandığı öğretmen okullarında yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s.7).
- (1. MEŞ, 1939): K7 (1. MEŞ), Köy eğitimcileri ve köy muallim mekteplerinden yetişecek öğretmenlerin köy kalkınması, dolayısıyla ülke kalkınmasına büyük katkı sağlayacağını belirterek, onlara rehberlik yapacak kişilerin de köy şartlarına göre yetiştirilmesi büyük önem taşıdığını söylemiştir. Bu nedenle, K7 (1. MEŞ), daha çok şehir şartlarına göre yetişen bu öğrencilerin bir sene köyde çalışması, bu süre içinde de maaş almaları ve köyde zirai işler yaparak uygulamalı dersler görmelerini teklif etmiştir (MEB, 1991a; s.112).
- (1. MEŞ, 1939): K10 (1. MEŞ), öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımaları ve bu meslekte olgunlaşabilmeleri için bir süre bir lisede gözlem yapmalarının ve sonrasında bir rehber öğretmen eşliğinde uygulama yapmasının önemine vurgu yapmıştır. Yüksek Öğretmen Okulunun bir uygulama okuluna ihtiyacı olduğunu ve bunun için ise okula yakın bir konumda yer alan Vefa Lisesinin bu ihtiyacı karşılayabilecek en uygun kurum olduğunu belirtmiştir (1. MEŞ, s. 116-117). K13 (1. MEŞ) ise, pedagojik formasyonun önemini şu sözleriyle dile getirmiştir (MEB, 1991a; s.122):

Nasıl tayyare ve tank idare etmek, bir teknik istiyorsa, insanları okutmak, kafalarını değiştirmek, tekamül ettirmek te bir tekniktir. Ve ikisi arasında hiçbir fark yoktur. O halde pedagoğlar tarafından pedagojik formasyonu yapılmalıdır.

...

Nasıl ki bir bahçıvan yalnız mektepte okumakla bahçıvanlık yapamazsa, yüz sene Ziraat Enstitüsünde ziraat tahsil eden bir genç te ileride bir mısır koçanını gördüğü zaman şaşırıp kalır. İşte hocalık ta böyledir. Bunların da bilfiil tatbikat mekteplerinde yetişmeleri lazımdır.

- (1. MEŞ, 1939): K4 (1. MEŞ), Köy öğretmenleri yetiştiren kurumların bir uygulama okuluna ihtiyacı olduğuna vurgu yapmıştır. Atina’da yaptığı

incelemelerde böyle bir okula rast geldiğini ve pedagoji ve psikoloji enstitülerinin kendine ait bir uygulama merkezine sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu örnekten hareketle öğretmen okullarının yanına tek sınıflı “tatbikat mekteplerinin” kurulması ve öğretmen adaylarının bu “mekteplerde” beş sınıflı nasıl idare edeceğini öğrenmesi gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1991a; s.203-204).

- (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), lise öğretmenleri için de “staj” uygulamasının büyük önem taşıdığına değinmiştir (MEB, 1991c; s. 27).
- (4. MEŞ, 1949): Yüksek şuraya sunulan projede eğitim enstitülerinde iki sene bilgi tamamlama sürecinden sonra mesleki bilgi ve bunun uygulama kısmının, bir sene sürecek staj sürecine dâhil edilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991c; s. 134).
- (4. MEŞ, 1949): K2 (4. MEŞ), ortaokullara nitelikli öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa iki senelik bir eğitim süresi yetersiz görmüştür. Bu sürenin en az üç yıla çıkarılması ve üçüncü yılın ikinci yarısında uygulama yapılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991c; s. 159).
- (4. MEŞ, 1949): Eğitim Enstitülerinden mezun olan öğrencilerin stajlarını, enstitü denetimi altında enstitü çevresindeki şehirdeki orta dereceli okullarda ve köy enstitülerinde yapmaları uygun görülmüştür. Öğrencilerin, stajlarının ilk bölümünü köy enstitülerinde; diğer bölümünü ise orta dereceli okullarda yapmaları istenmiştir. Stajyer öğrencilere kişisel çalışma planlarının verilmesi, öğrencilerin uygulamalarının enstitü tarafından gözlemlenerek raporlaştırılması ve öğretmen adayının başarı durumunun bakanlığa bildirilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1991c; s. 137). Şurada her eğitim enstitüsünün kendine ait yabancı dilde de ders veren bir uygulama okuluna sahip olması gerektiği teklifi oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991c; s. 174).
- (4. MEŞ, 1949): Beşinci dönemden itibaren öğrencilerin, Yüksek Öğretmen Okulunun bulunduğu şehirdeki üniversitenin pedagoji enstitüsünde kur, seminer ve uygulamaya devam ederlerken, enstitü öğretim elemanlarının denetimi altında ve onlara verdiği planlar çerçevesinde okulun uygulama lisesinde uygulama yapmaları uygun görülmüştür (MEB, 1991c; s.140).

- (4. MEŞ, 1949): Stajyerler stajlarını, memleketin farklı köşelerindeki liselerden ziyade Yüksek Öğretmen Okulunun bulunduğu yerdeki okulların bünyesinde yapmasının daha uygun olacağı belirtilmiştir. Stajyerler stajın ilk kısmında, en az 15 gün gözlem yapması, not alması ve bunları bilgi ve uygulama öğretmenleriyle tartışıp değerlendirmesi beklenmiştir. Stajın ikinci kısmında ise, bir öğretmenin yardımcısı olarak uygulama yapması teklif edilmiştir. Staj sonunda ise stajyerin, hem yanında uygulama yaptığı lise öğretmenin hem de bilgi ve uygulama öğretmenin Yüksek Öğretmen Okulu Kurulunun değerlendirmesi için gönderdiği raporların incelenmesi neticesinde öğretmen olma niteliği taşıyıp taşımadığına karar verilmesine karar verilmiştir (MEB, 1991c; s. 141).
- (4. MEŞ, 1949): Öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı uygulama okullarının açılmasının gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991c; s. 217).
- (5. MEŞ, 1953): K1 (5. MEŞ), Köy öğretmeni olmak için eğitim gören öğretmen adaylarının bir süre şehir öğretmen okullarında, şehir için öğretmen olmak için eğitim görenlerin ise bir süre köy öğretmen okullarında çalışma yapmasının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca her okulun kendine ait bir uygulama okuluna sahip olmasının önemine dikkat çekmiş ve öğrencilerin nitelikli öğretmenler yanında stajlarını tamamlamaları gerektiğinin altını çizmiştir (MEB, 1991d; s. 14).
- (5. MEŞ, 1953): Şura'da, ilkokul öğretmen adaylarının stajlarının en az bir yıl olması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1991d; s. 568-569):
- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen yetiştiren her kurumda bir "uygulama okulunun" acil bir şekilde kurulması gerektiğinden bahsedilmiştir (MEB, 1991d; s. 574).
- (7. MEŞ, 1962): Branşında nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki formasyon konusunda yeterli bilginin verilmesi ve gerekli uygulamanın yapılması konusunun önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991e; s. 213).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarının onlara sağlanan laboratuvar, kütüphane, işlik, uygulama okulları ve döner sermayeden maksimum derecede yararlanmasını sağlayarak bilgi, beceri ve sanat bilgisini ve mesleki formasyonunu tamamen pratik bir şekilde uygulayabileceği fırsatların yaratılmasının önemine değinilmiştir (MEB, 1991e; s.214).

- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarını daha nitelikli bir şekilde yetiştirebilmek için uygulama okullarına nitelikli öğretmenlerin tayininin sağlanması gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 215-216, s. 230-231).
- (7. MEŞ, 1962): Uygulanmayan mevcut stajyerlik yönetmeliğinin hükümlerinin uygulanmaya başlanması ve kadın öğretmenlerin staj süresini çok öğretmenli okullarda tamamlaması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s.246).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen okullarında uygulama kısmına daha çok vakit ayrılması gerekli görülmüştür (MEB, 1991e; s. 222),
- (10. MEŞ, 1981): K1 (10. MEŞ), bir öğretmenin en az lisans derecesinde eğitim almasının ve öğrendiği bilgi kategorilerini uygulama ve stajla pekiştirmesinin önemine değinmiştir (MEB, 1991h; s. 132).
- (10. MEŞ, 1981):K3 (10.MEŞ), öğretmen yetiştirmenin ya “Öğretmen Fakülteleri” açarak bu kurumlara bırakılmasını talep etmiş ya da Yüksek Öğretmen Okulları bünyesinde “bir temel eğitim uygulama okulu” veya “bir genel lise uygulama okulu” açılmasını önermiştir (MEB, 1991h; s. 234).
- (11. MEŞ, 1982): Onuncu Milli Eğitim Şurasında belirlenen Öğretmen Eğitimi Modeline göre, “Uygulama ve staj faaliyetlerinde birlik sağlanması” kararı alınmıştır (MEB, 1991i; s. 73).”
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen yetiştirme programlarının “uygulama” kısmına özel bir önem verilmesi ve “stajyerlik” döneminde öğretmen yetiştirmeyi geliştirici önlemlerin alınması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 150).
- (11. MEŞ, 1982): Uygulama ve laboratuvar çalışması yapması gereken bölümler için öğretmen yetiştiren fakülte, yüksekokul ve birimlerin Bakanlığa bağlı okullar ve personel ile işbirliğinde olması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 349).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının uygulama okullarında veya üniversitelerin işbirliği yaptığı uygulama okullarında (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı) daha uzun süreli uygulama yapmaları için gerekli önlemlerin alınması teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 291).

- (12. MEŞ, 1988): Sınıf öğretmenleri adaylarının (Eğitim Yüksek Okulu Öğrencilerinin), uygulamalarının bir kısmını mutlaka köy okullarında yapmaları zaruri görülmüştür (MEB, 1989; s. 291).
- (14. MEŞ, 1993): Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumların kendi bünyelerinde uygulama okulları açmaları gündeme getirilmiştir (MEB, 1993; s. 266).
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmen niteliğini artırmak için yapılacak çalışmaların MEB, eğitim fakültesi ve uygulama okullarının işbirliğinde yürütülmesine ve YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri arasındaki yetki ve sorumluluk paylaşımının net ve ayrıntılı olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmenlerin yapacakları staj uygulamasının, köy ve kent şartlarının ikisini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve bu yönde sürekli olarak geliştirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında okuyan son sınıf öğrencilerinin alan uygulama eğitimlerini öğretmenlerin ve öğretim elamanları rehberliğinde bir öğretim yılı boyunca okullarda yapmaları ve “yaparak-yaşayarak” eğitim anlayışıyla deneyim kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan uygulamaya yönelik derslerin oranının %50 civarına çıkarılması önerilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin okullarda yapacağı uygulamaların daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için üniversite-okul arasındaki işbirliği sürecine “işlerlik” kazandırılmasının önemine değinilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Kendi alanında başarılı ve deneyimli öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının özellikle uygulama gerektiren derslerinde görev yapması ve bu konuda üniversiteyle işbirliği yapması teklif edilmiştir (MEB, 2014).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenlik eğitiminde okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulamasına (staj) büyük önem verilmiştir. Dewey (1925) Türkiye

ziyareti sırasında köy mektepleri ve öğretmen okullarına bir uygulama okulu açılmasını teklif etmiştir. Bu okullarda yeni eğitim ve öğretim metot ve araçlarının ve psikoloji akımlarının uygulanmasının uygun olacağını dile getirmiştir. 1. MEŞ (1939)'te de öğretmen yetiştiren kurumların bünyesinde bir uygulama okulunun açılması önerilmiş ve öğretmenlerin bu okullarda uygulamalı olarak yetiştirilmesi istenmiştir. Ayrıca 1937 yılında köy öğretmen okullarında öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen tarımsal teknik bilgi ve becerilerin “iş başında öğrenmeye dayalı bir programla” uygulanarak öğretilmesi gerekli görülmüştür (Yüksel, 2010). Aynı şekilde 1. MEŞ (1939)'te de köy öğretmenlerinin, köy şartlarının uygulanmalı olarak yaşandığı köy okullarında yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 4. MEŞ (1949)'te her kademedeki öğretmenlerin staj yapması gerektiği belirtilmiştir. Yüksek Öğretmen Okullarında uygulamanın uygulama lisesinde yapıldığına ve bu uygulamanın iki bölümden oluştuğuna değinilmiştir. Uygulamanın ilk 15 gününde öğretmen adaylarının gözlem yapması, bu süreçte not alması, hem danışman hem de uygulama öğretmeniyle beraber tartışma ve değerlendirme yapması uygun görülmüştür. İkinci kısmında ise öğretmen adaylarının uygulama öğretmenin rehberliğinde uygulama yapması beklenmiştir. Bu süreç sonrasında danışman öğretmen ve uygulama öğretmenin hazırladığı raporda öğretmen adaylarının öğretmen niteliği taşıyıp taşımadığının belirlenmesi gerektiği dile getirilmiştir. 5. MEŞ (1953)'te uygulama okullarının açılması ve öğretmenlerin mutlaka uygulama yapması gerektiği yinelenmiştir. Ayrıca, şehir öğretmeni adaylarının köyde, köy öğretmeni adaylarının şehirde uygulama yapmasının nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önem taşıdığı ifade edilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te ise uygulama okullarının açılmasının; bilgi, beceri, sanat bilgisi ve mesleki formasyonun pratik bir şekilde uygulanması için şart olduğu belirtilmiştir. Bu okullara branşında nitelikli öğretmenlerin görevlendirilmesi nitelikli öğretmenler yetiştirmek açısından önemli bulunmuştur. Ancak dönemin şartlarından dolayı 1970'li yıllarda “hızlandırılmış öğretim” adıyla, staj uygulaması kaldırılmış ve kuram ağırlıklı eğitim verilmiştir (Akyüz, 2010). Bu uygulamaya rağmen, Milli Eğitim Şuralarında uygulama ve stajın öneminden bahsedilmeye devam edilmiştir. 10. MEŞ (1981)'te de bilgi kategorilerinin uygulama ve stajla pekiştirilmesi gerekli görülmüştür. 11. MEŞ (1982)'te ise bu uygulama ve staj sürecinde Bakanlığa bağlı okullar ve personelleriyle iş birliği kurulmasının şart olduğu belirtilmiştir. 12. MEŞ (1988)'te bu işbirliğinin önemine bir kez daha vurgu yapılmıştır. 12. MEŞ (1988) ve 14. MEŞ

(1993)'te öğretmen yetiştiren kurumların bünyesinde uygulama okulları açılması teklifi yinelenmiştir. 12. MEŞ (1988)'te, ayrıca, sınıf öğretmenlerinin stajlarının bir kısmını köyde yapması da teklif edilmiştir.

1997 tarihli “yeniden yapılanma” çalışmaları kapsamında öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ağırlık verilmiş (Yüksel, 2010); ancak, MEB’e bağlı okullar ve üniversite arasındaki iletişim bozukluğu sebebiyle uygulama basamağı istendiğı şekilde uygulanamamıştır (Şimşek, 2005). Bu sebeple, 17. MEŞ (2006)’te MEB, Eğitim Fakültesi ve uygulama okulları arasında işbirliğı kurulması bir kez daha dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının bir sene boyunca hem köyde hem de şehirde “yaparak-yaşayarak” staj yapmasının öğretmen niteliğini artırıcı bir uygulama olacağına değinilmiştir. 18. MEŞ (2010)’te öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı derslerin %50’ye çıkarılması istenmiştir. 19. MEŞ (2014)’te ise üniversite ve okul işbirliğine “işlerlik kazandırılması ve uygulama okullarında görev alacak öğretmenlerin kendi alanında başarılı ve deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi uygun görülmüştür. 2018 yılında yapılan son öğretmen yetiştirme programı düzenlemesinde de, öğretmenlik uygulama sürecinin daha uzun bir süreçte, daha iyi bir şekilde yapılandırılması; MEB ile işbirliğı içinde olunması ve öğretmen yetiştirme programlarının MEB programlarıyla uyumlu olması hedeflenmiştir (YÖK, 2018). 2018 yılında yapılan mevcut son düzenlemede hala bu konularda çalışma yapılıyor olması, programın uygulama basamağının hala geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Dünya çapında eğitim sistemleri bakımından başarılı görülen ülkelerin hemen hemen hepsinde okul deneyimine (staj/uygulama) önem verildiğı görülmektedir. Bazı ülkeler (Kanada) öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda daha fazla uygulama yaparken, bazı ülkeler (Avustralya) için yeni başlayan öğretmenleri göreve hazırlamak, başlatmak, desteklemek ve değerlendirmek milli bir meseledir (Darling-Hammond, 2012). Dünya’nın eğitim alanında en başarılı ülkelerinden biri sayılan Singapur’da öğretmen yetiştirme programlarının uygulama basamağında, öğretmen adaylarına sınıf yönetimi ve değerlendirme becerileri tarafından takip edilen planlama ve ders anlatma becerilerini geliştirme, sınıf öğretiminin yanı sıra bir öğretmenin hayatının diğer yönlerini keşfetme olanağı sunulmaktadır (Goodwin, 2012). Hollanda’da öğretmen adaylarının göreve başladıklarında yaşadıkları şoku azaltmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında yer alan tam zamanlı okul

deneyimlerinin daha yoğun ve uygulama temelli olmasına önem verilmektedir. Ayrıca, uygulama süreci boyunca öğretmen adayları okul çalışanı olarak görülmekte ve tam zamanlı çalışmaktadır. Öğretmen adaylarına çalışmaları karşılığında maaş ödenmektedir (Hammerness, Tartwijk & Snoek, 2012). Avustralya’da öğretmen adayları 12-20 hafta süreyle denetim altında uygulama yapmaktadır (Mayer, vd., 2012). Amerika’da ise okul deneyimi 8-30 hafta arasında değişiklik göstermektedir (Darling-Hammond, 2012). Dünyadaki örnek ülkeler incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarının uygulama basamağında öğretmen adaylarına sınıf ortamında öğretmenlik tecrübesi kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının öğretmen olarak göreve başladıklarında yaşayacakları şokun azaltılması hedeflenmiştir. Milli Eğitim Şuralarında da öğretmen adaylarına, öğretmeyi hedefledikleri alanda ilgili yöntem ve teknikleri kullanarak uygulama fırsatının sağlanması istenmiştir. Dünyadaki örneklerin ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının uygulama basamağının hedefleri benzerlik taşısa da bu basamağın etkili ve nitelikli bir şekilde uygulanması açısından farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple, doğru ve nitelikli bir şekilde uygulanan okul deneyimi uygulamalarının öğretmen niteliğini artıracığı yorumuna varmak mümkündür.

Öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları. Tablo 5 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları” koduna, dört milli eğitim şurasında toplamda 10 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları” konusundan %11 oranla en fazla 4. Milli Eğitim Şurasında (1949), daha sonra %3 oranla 7. Milli Eğitim Şurasında (1962) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin diploma alabilmeleri için hangi şartları karşılamaları gerektiğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “öğretmen olmak için sahip olunması gereken diploma koşulları” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): Gazi Terbiye Enstitüsü sınav talimatnamesinde, öğrencinin mezuniyet sınavlarına girebilmesi için bir “deneme” hazırlaması ve bu “denemenin”, o öğrencinin öğretmeni tarafından kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat K7 (1. MEŞ), “denemenin” tek bir öğretmen tarafından

kabulünü yanlış bulmuş, değerlendirme işleminin tek bir öğretmen yerine “şube muallimler meclisi” tarafından yapılmasının daha doğru olacağını savunmuş ve bu teklifi kurul tarafından kabul edilmiştir (MEB, 1991a; s.100).

- (4. MEŞ, 1949): Yüksek Öğretmen Okulundan öğretmen adaylarının mezun olabilmesi için şu şartları yerine getirmesi beklenmektedir(MEB, 1991c; s. 139-142):
 1. Öğrenciler ilk dört dönem boyunca fizyolojik, psikolojik ve ahlaki durumları açısından gözlemlenir ve bu gözlemler kayıt altına alınır.
 2. Dördüncü dönem sonunda, oluşturulan bir öğretmenler kurulu bu kayıtları inceler ve öğrencinin iyi bir öğretmen olup olamayacağı konusundaki görüşünü bildirir. Hakkında negatif görüş bildirilen öğrencilerin kurumla bağlantısı kesilir. Kurumla bağlantı kesme işlemi eğer öğrencinin öğretmen olacak nitelikleri taşımadığı düşünülüyorsa dört dönem beklenmeden de yapılabilir.
 3. Beşinci dönemden itibaren öğrenciler, Yüksek Öğretmen Okulunun bulunduğu şehirdeki üniversitenin pedagoji enstitüsünde kur, seminer ve uygulamaya devam ederken, enstitü öğretim elemanlarının onlara verdiği planlar çerçevesinde ve onların denetimi altında okulun uygulama lisesinde uygulama yaparlar.
 4. Staj sonunda ise stajyerin, hem yanında uygulama yaptığı lise öğretmenin hem de bilgi ve uygulama öğretmenin Yüksek Öğretmen Okulu Kurulunun değerlendirmesi için gönderdiği raporlar neticesinde öğretmen olma niteliği taşıyıp taşımadığına karar verilir.
- (4. MEŞ, 1949): İlköğretmen okullarından mezun olacak öğretmen adaylarına buldukları çevrede bir süre çalışma zorunluluğu getirilmesi istenmiştir. Bu süreyi doldurmayan öğretmenlerin başka yerde çalışmasına izin verilmemesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991c; s. 216).
- (4. MEŞ, 1949): İlköğretmen okullarında toplamda dokuz ay ders ve sınav, bir ay “yakın yurt incelemeleri” ve geziler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Gezi sürecini tamamlamış ancak “yakın yurt incelemesi” ödevini başarıyla tamamlayamayanlara okul bitirme sınavlarına girme hakkının verilmeyeceği dile getirilmiştir (MEB, 1991c; s. 217).

- (7. MEŞ, 1962): Yüksek öğretmen okullarının üniversitelere bağlanarak “eğitim fakülteleri haline getirilmesi; alan bilgisi derslerinin fen ve edebiyat fakültelerinde, mesleki formasyonun eğitim fakültesinde verilmesi; alan derslerinden alınacak dört, meslek derslerinden alınacak bir sertifika ile mezun olunması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 219).

Milli eğitim şuralarında öğretmenlerin öğretmenlik sertifikası alması için bazı koşulları karşılaması gerektiği belirtilmiştir. Örneğin, 1. MEŞ (1939)’te Gazi Eğitim Enstitüsünde öğretmenlerin mezuniyet sınavına girebilmeleri için en az bir deneme hazırlamaları ve bu denemenin şube öğretmenler kurulu tarafından kabul edilmesi gerektiği dile getirilmiştir. 4. MEŞ (1949)’te ise Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerine öğretmenlik lisansı vermek için şu şartları yerine getirmeleri istenmiştir: (1) Öğretmen adaylarının dört dönem boyunca fizyolojik, psikolojik ve ahlaki açıdan gözlemlenmesi, hakkında öğretmenler tarafından pozitif görüş bildirilmesi (hakkında negatif görüş bildirilen adayların okulla bağlantısının kesilmesi); (2) Beşinci dönemden itibaren kur, seminer ve uygulama derslerini üniversitenin pedagoji enstitüsünden alması; (3) Stajlarını okulun uygulama lisesinde yapmaları, uygulama sonrası danışman öğretmeni ve uygulama öğretmenin öğretmen adayı hakkında verdiği raporda öğretmen niteliği taşıdığına belirtilmesi. Aynı Şura’da ilköğretim okulu öğretmen adaylarının ilköğretmen Okullarında dokuz ay ders dönemini ve sınavlarını başarıyla tamamladıktan ve bir ay “yakın yurt incelemesi” yaptıktan sonra okul bitirme sınavına girmeye hak kazanacağı ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin mezun olmadan önce buldukları çevrede bir süre çalışmaları uygun görülmüş, bu şartı yerine getirmeyen adayların öğretmen olarak hiçbir yerde çalışmasına izin verilmemesi gerektiği dile getirilmiştir. 7. MEŞ (1962)’te ise Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin mezun olabilmesi için alan derslerinde dört, meslek derslerinden bir sertifika alması şart koşulmuştur.

Çağdaş öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen niteliği taşıyıp taşımadığından emin olmadan bu adaylara programı bitirme hakkının verilmediği görülmektedir. Örneğin; Singapur’da program süresinde öğrencilerin başarısı takip edilmektedir. Öğretmen adaylarının not ortalamalarının iki defadan fazla 2’nin altına düşmesi durumunda bu öğrencilerin programdan çıkarılması istenmektedir (Goodwin, 2012). Ontario, Kanada’da, öğretmen adaylarından alan bilgisi ve okul tecrübesi gibi gerekliliklerin dışında

üniversitelerin şart koştığı diğer gereklilikleri de tamamlayarak mezun olması şart koşulmaktadır (Levin, 2012). Amerika’da ise NBPT tarafından belirlenen amaçlara göre, öğretmen adaylarının sadece aldıkları derste başarılı olmalarından çok öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri istenmektedir. Öğretmen adaylarının ulusal kurul sertifikası alabilmesi için iki kısımdan oluşan değerlendirmeyi geçmesi gerekli görülmektedir. Değerlendirme, öğretmen adaylarının örnek çalışmaları, okul deneyimini gösteren videoları ve geniş çaplı yazılı analiz ve düşüncelerini içeren portfolyodan oluşmaktadır (Darling-Hammond, 2012). Hem milli eğitim şuraları hem de uluslararası örnekler öğretmen adaylarına, hedeflenen yeterliklere ulaşıldığından emin olunduktan sonra öğretmenlik diplomasının verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Hizmet içinde mesleki gelişimi sağlama. “Hizmet İçinde Mesleki Gelişimi Sağlama” alt kategorisine ilişkin kodlar ise şunlardır: “*MEB’in YÖK’ün sağladığı hizmet içi eğitimler*” ve “*MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini sağlamak için sunduğu kolaylıklar*”. Milli Eğitim Şuralarında hizmet içinde mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “hizmet içinde mesleki gelişimi sağlamaya” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “hizmet içinde mesleki gelişimi sağlama” alt kategorisinin kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 7

Hizmet İçinde Mesleki Gelişimi Sağlama Alt Kategorisi Altında Betimlenen Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	ALT KATEGORİ	KOD	KOD	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	HİZMET İÇİNDE MESLEKİ GELİŞİMİ	MEB'in ve YÖK'ün sağladığı hizmet içi	MEB'in öğretmenle rin bireysel gelişimini destekleme	
	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ		1 10		1 10
3. MEŞ		4 7		4 7
4. MEŞ		1 5		1 5
5. MEŞ		15 39	1 6	14 39
7. MEŞ		17 12	5 4	22 15
8. MEŞ		1 85		1 85
9. MEŞ		6 17	3 5	9 22
10. MEŞ	1 1	13 32	2 3	18 32
11. MEŞ		26 20	3 2	29 21
12. MEŞ	1 4	10 15		11 19
14. MEŞ		1 6		1 6
15. MEŞ		7 34	2 11	9 40
17. MEŞ		3 16		3 16
18. MEŞ	1 3	5 14	1 7	7 24
19. MEŞ		13 29	2 3	15 32
TOPLAM (tüm şuralar)	2 0	122 17	19 2	143 19

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüşüldüğü 15 milli eğitim şurasının on beşinde “hizmet içinde mesleki gelişimi sağlama”, toplamda 143 kez ele alınmıştır. Hizmet içinde mesleki gelişimi sağlama konusundan %85 oranla en fazla 8. Milli Eğitim Şurasında (1970) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %40 oranla 15. Milli Eğitim Şurası (1996) ve %39 oranla 5. Milli Eğitim Şurası (1953) izlemiştir. Hizmet içinde mesleki gelişimi sağlamaya ilişkin konuşmalar “MEB’in ve YÖK’ün sağladığı hizmet içi eğitimler” ve “MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar” kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kodlara ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler. “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” koduna ilişkin alt kodlar ise şunlardır: “stajyerlik eğitimi”, “geliştirme eğitimi”, “alan değiştirme eğitimi”, ve “yükselme eğitimi.” Milli Eğitim Şuralarında MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimlere ilişkin alt kodların frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimlere” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” kodunun alt kodlarına ilişkin tüm şuralardaki toplam değeri vermektedir.

Tablo 8

MEB'in ve YÖK'ün Sunduğu Hizmet İçi Eğitimler Kodu Altında Betimlenen Alt Kodların Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	KOD	ALT KOD	ALT KOD	ALT KOD	ALT KOD	ALT KOD
	MEB'İN VE YÖK'ÜN SUNDUĞU HİZMET İÇİ EĞİTİMLER	Stajyerlik eğitimi	Geliştirme eğitimi	Alan değiştirme eğitimi	Yükselme eğitimi	TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
1. MEŞ		1 10				1 10
3. MEŞ	1 5	1 1	2 6			4 7
4. MEŞ			1 5			1 5
5. MEŞ	4 12	2 9	7 32			13 39
7. MEŞ	3 10		14 6			17 12
8. MEŞ			1 85			1 85
9. MEŞ		1 6	5 12			6 17
10. MEŞ	1 1		13 31			14 32
11. MEŞ	7 12	4 7	9 13	3 7	3 7	26 20
12. MEŞ	3 4	3 7	4 6			10 15
14. MEŞ			1 6			1 6
15. MEŞ	3 19		3 13	1 2		7 34
17. MEŞ	1 14	1 14	1 2			3 16
18. MEŞ	1 2	1 2	3 11			5 14
19. MEŞ	6 10	2 9	5 10			13 30
TOPLAM (tüm şuralar)	30 6	16 5	69 11	4 1	3 1	122 17

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on beşinde “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler”, toplamda 122 kez ele alınmıştır. MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler konusundan %85 oranla en fazla 8. Milli Eğitim Şurasında (1970) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %39 oranla 5. Milli Eğitim Şurası (1953) ve %34 oranla 15. Milli Eğitim Şurası (1996) izlemiştir. Öğretmen yetiştirme programları özelliklerine ilişkin konuşmalar “genel kültür bilgisi”, “konu alanı bilgisi”, “meslek bilgisi ve konu alanlarının öğretimi”, ve “okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması (staj)” alt kodlarına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu alt kodlara ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Betimlenecek alt kodları içermeyen MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler, “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” kodu altında betimlenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme alt kategorisi altında ele alınan “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” koduna, on milli eğitim şurasında toplamda 30 kere yer verildiği görülmektedir. “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” konusundan %19 oranla en fazla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996), daha sonra %14 oranla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006) ve %12 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) ve 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak hizmet içi eğitim veren kurumların niteliği, tarihi, işlevleri ve neden hizmet içi eğitim verme ihtiyacı duyulduğuna yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): K3 (3. MEŞ), öğretmenlerin mesleki fikir ve çalışmalarını birbiriyle yeterince paylaşmadığından yakınmış ve bu paylaşımı sağlayacak bir yol geliştirmenin gerekliliğine değinmiştir (MEB, 1991b; s. 115). Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli dairelerine bağlı bazı dergilerin yayınlandığına, ancak bu dergileri yöneten kişilerin idari vazifeleri dolayısıyla bu dergilerle yeteri kadar ilgilenemediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, sadece mesleki yayın ve araştırma işleriyle meşgul olacak “merkezi bir bilim kurulunun” kurulmasını gerekli görmüştür (MEB, 1991b; s. 116). K4 (3. MEŞ), K3 (3. MEŞ)’in teklif

ettiği bilim kurulunun, 1702 sayılı kanununun 18. maddesi belirlenirken gündeme alındığını ve söz edilen yayınların üniversiteler veya kurulacak özel bilim komisyonlarınca incelenmesinin uygun görüldüğünü belirtmiştir (MEB, 1991b; s. 123). Aynı oturumda söz alan K12 (3. MEŞ) ise, Gazi Eğitim Enstitüsünün çoktan böyle bir çalışma içinde olduğunu, gerekli izinleri aldıktan sonra en geç bir ay içinde ilk dergilerini çıkaracaklarını dile getirmiştir. Bu derginin (Eğitim-Öğretim), diğer eğitim enstitüleri ile iş birliği içinde olacağına ve öğretmenlerimizi, eğitim alanında hem yurtiçi hem de yurtdışındaki gelişmelerden haberdar etme görevini üstleneceğine değinmiştir (MEB, 1991b; s. 125). K3 (3. MEŞ), enstitünün yayın kurulunun yetersiz olduğunu; bu nedenle bilimsel ve mesleki araştırma ve yayınlar yapma dışında hiçbir idari ve öğretim görevi bulunmayan üniversite dışında ayrı bir enstitüsünün kurulması konusunda ısrarını sürdürmüştür ve yapılan oylama sonucunda bu teklifi kabul edilmiştir (MEB, 1991b; s. 126).

- (5. MEŞ, 1953): Öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen yetiştirme görevinin yanı sıra çalışan öğretmenlerin gelişimleri için faaliyetlerde bulunma görevine de sahip olduğu belirtilmiştir.
- (7. MEŞ, 1962): İlköğretmen okulları kanun tasarısı gereğince ilköğretmen okullarının bölgenin eğitim ve öğretim merkezi haline getirilmesi ve yine o bölgenin ilköğretmenini “işbaşında” yetiştirmesi kararı alınmıştır (MEB, 1991e, s. 215, 230).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenleri işbaşında yetiştirmeye yönelik “ Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” kurulmuş ve Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır (MEB, 1991e s. 221). Yüksek şuraya teklif edilen konuların bazıları şunlardır (MEB, 1991e; s. 248-249):
 - Öğretmen okullarına yapılan denetim sisteminin değiştirilerek öğretmeni iş başında yetiştirme fikrinin oturtulması ve öğretmeni işbaşında yetiştirmek için fırsatların sağlanması,
 - Öğretmen yetiştiren her tür ve dereceli kaynakla sağlam bir işbirliğinin sağlanması,
 - Öğretmeni yetiştirmeye yönelik açılacak kurs ve seminerlerin bütün öğretmen ve idarecilere yönelik yapılması ve çeşitlendirilmesi,

- Bu kurslara ve seminerlere katılan öğretmenlerin değerlendirilmesinin bir başarı belgesi ile yapılması ve bunun terfi ve terfilere yansıtılması,
 - Öğretmeni işbaşında yetiştirme konusunun Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından sürekli bir etkinlik haline getirilmesi,
 - Düzenlenecek kurs ve seminerlerin İlköğretmen Okullarında yapılması,
 - Öğretmenlerin bu tarz etkinliklerden yararlanabilmesi için okullara radyo sağlaması,
 - Bu kurs ve seminerlere katılacak öğretmenlere kanunen yolluk düzenlenmesi,
 - Öğretmenleri işbaşında yetiştirmeye yönelik “bölge idare kitaplıklarının” ve “gezici meslek kitaplıklarının” kurulması ve hâlihazırda bulunanların ise geliştirilmesi,
 - Öğretmenleri iş başında yetiştirme kapsamında gerekli görülen koşullarda öğretmenlere yer değiştirme imkânının sağlanması,
 - Öğretmenleri iş başında yetiştirmeye hizmet eden kitapların yayınlanması ve mesleki dergi ve gazetelerin çıkarılması,
 - Öğretmenleri yetiştirecek kitapların sadece klasiklerin arasından seçilmemesi, öğretmenleri araştırmaya, düşünmeye yöneltecek, sanat zevkini geliştirecek yayımlara da seçilmesi.
- (10. MEŞ, 1981): “Süreklilik İlkesi” kapsamında öğretmenleri yetiştirirken hizmet öncesi eğitimle yetinilmemesi, hizmet içi eğitimlerle öğretmen yetiştirmeye süreklilik kazandırılması önerilmiştir (MEB, 1991h, s. 316)
 - (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitim türleri dört başlık altında incelenmiştir (MEB, 1991i; s.141) : (1) stajyerlik eğitimi, (2) geliştirme eğitimi, (3) yükseltme eğitimi, (4) alan değiştirme eğitimi.
 - (11. MEŞ, 1982): Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği hizmet içi eğitimin amaçları sıralanmıştır (MEB, 1991i; s. 143-144, 261-262):

1. Hizmet öncesi kurumdan gelen personelin kuruma uyumunu sağlamak,

2. Personele Türk Milli Eğitiminin, okulun, derslerin amaçlarını bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş, uygulamada birlik kazandırmak,
3. Mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak,
4. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak,
5. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
6. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst düzeylerine geçişlerini sağlamak,
7. Değişik eğitim alanları için yan geçişler sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
8. Türk Milli Eğitim Politikasını algılamada bütünlük kazandırmak,
9. Eğitime ilişkin temel ilke ve teknikleri uygulama birliği sağlamak,
10. Eğitim sisteminin gelişmesine katkıda bulunmak.

- (11. MEŞ, 1982): Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet içi Eğitim dairesinin işlevlerini şu şekilde belirlemiştir (MEB, 1991i; s. 144):

1. Hizmet öncesi eğitimden geçerek, eğitim teşkilatına girmiş personelin tümünü teşkilattan ayrılıncaya kadar hizmet içi eğitimi kapsamında bulundurmak,
2. Mevcut personelin, Türk Milli Eğitim Sisteminin Milli Eğitim Şurası kararları ile belirlenen yeni modele uyulanmasını sağlamak,
3. Bilim ve uygulamadaki gelişmelerin eğitimde ortaya çıkardığı yeni alanlara hizmet içinde eleman yetiştirmek,
4. Eğitim Teşkilatında görevli personeli belirlenen politikalar yönünde geliştirmek ve bütünleştirmek,
5. Personelin hizmet içinde yenileşmesi, gelişmesi ve yükselmesini kurumsallaştırmak,
6. Her tür hizmet içi programların uygulanması için, Eğitim Sisteminin olanaklarından yararlanarak gerekli tesisleri kurmak,
7. Hizmet içi eğitimi her düzeyde planlamak, teşkilatlandırmak, kadrolamak, donatmak ve denetlemek,
8. Hizmet içi eğitim konusunda danışmalık hizmeti vermek, hizmet içi eğitim etkinliklerinde ilgili kuruluşlarla işbirliği yapmak,
9. Hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin temel ve uygulamalı araştırmalar yaptırmak,
10. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin ülke düzeyinde değerlendirmesini yapmak,
11. Hizmet içi eğitim program, yöntem, araç ve gereçlerini geliştirmek,
12. Hizmet içi eğitim programlarına katılanları izlemek, kayıtlarını tutmak.

- (11. MEŞ, 1982): Hizmet içi eğitimlerde başarılı olan öğretmenlere terfi, üst göreve atanma gibi fırsatların sağlanması, aldığı eğitime krediler verilerek bir

üst öğretimde eğitim görürken bu kredilerin transfer edilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 150).

- (11. MEŞ, 1982): K6 (11. MEŞ), hizmet içi eğitimin hizmet öncesi eğitimle bir bütünlük taşıdığını dile getirmiştir. Hizmet içi eğitimin hizmet öncesi eğitimin devamı niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmen okulları genel müdürlüğünün “Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü” adı altında tekrar kurulmasını teklif etmiş ve Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Dairesinin bu kurum altında toplanmasının uygun olacağını ifade etmiştir. Bu kurumun, ayrıca, Talim Terbiye Kurulu, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, film-radyo televizyon eğitim merkezleri, ders araçları yapım merkezi ve Yayınlar Genel Müdürlüğü ile işbirliği içinde olması gerektiğini savunmuştur. Hizmet içinde yetiştirilecek öğretmenlere yönelik yayınlar çıkartılmasının önemine dikkat çekmiştir. Özellikle köy öğretmenlerine hizmet içi eğitimin dergi ve yayınlanacak kitaplarla daha kolay götürülebileceğini dile getirmiştir (MEB, 1991i; s. 275).
- (12. MEŞ, 1988): Hizmet içi eğitim enstitülerinin açılması, hizmet içi eğitimlerin kapasitesinin artırılması ve her öğretmene en az üç yılda bir eğitim verilecek şekilde düzenlenmesi önerilmiştir (MEB, 1989; s. 294).
- (12. MEŞ, 1988): “Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlükleri” kurarak bu hizmetin daha sağlıklı, yararlı ve verimli bir şekilde yürütülmesinin sağlanması gündeme gelmiştir (MEB, 1989; s. 294).
- (15. MEŞ, 1996): İl ve ilçe bazında sürekli olarak hizmet içi eğitimler yapılması istenmiştir (MEB, 1996; s. 109).
- (15. MEŞ, 1996): Ortaöğretimde yeniden yapılanma komisyonu raporu altında “Milli Eğitim Akademisini” kurarak hizmet içi eğitimlerin planlanması ve öğretmenlik mesleği hakkında gerekli araştırma ve çalışmaların yapılması teklif edilmiştir (MEB, 1996; s. 216)
- (17. MEŞ, 2006): Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin gerçek yaşama uygun bir şekilde düzenlenmesi ve bu yönde zenginleştirilmesi gündeme taşınmıştır. 3797 sayılı Kanununun 55. maddesinde belirtilen “Milli Eğitim Akademisine” “işlerlik kazandırılması” ve yapılacak hizmet içi etkinliklerinin

öğretmenlik mesleğinin tüm yeterlik alanlarını ve çalışanlarını içerecek şekilde düzenlenmesine karar verilmiştir (MEB, 2006a).

- (18. MEŞ, 2010): MEB'e bağlı "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığının" güçlendirilerek görev, yetki ve sorumluluklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): "Mesleki gelişim programlarının uygulama boyutu da dikkate alınarak süre ve içerik yönünden planlanması" istenmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Üniversitelerin yardımlarıyla hazırlanan modüler elektronik içerikler vasıtasıyla mesleki gelişim programlarının öğretmenlere sunulması teklif edilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Mesleki gelişimle ilgili başarılı örneklerin dijital platformlar aracılığıyla paylaşılması teklif edilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Bir "Milli Eğitim Akademisinin" kurulması ve bu akademinin öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarını düzenleme, bu programlarla ilgili öğretim materyali hazırlama, AR-GE faaliyetlerini yapma işlerinden sorumlu tutulması teklif edilmiştir (MEB, 2014).

3. MEŞ (1946)'ten hâlihazırdaki son Şura olan 19. MEŞ (2014)'e kadar öğretmenlerin hizmet içindeki gelişimi için eğitimlerin düzenlenmesinden, programların geliştirilmesinden ve bu eğitimlerden sorumlu olacak bir kurumun kurulmasına çok önem verilmiştir. İlk olarak, 3. MEŞ (1946)'te öğretmenlerin mesleki fikir ve çalışmalarını birbiriyle paylaşabilmeleri için bir yol geliştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu sebeple merkezi bir bilim kurulunun kurulması ve bu kurulun mesleki yayın ve araştırma işleri yapması teklif edilmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsünün yaptığı çalışmalar yetersiz görülmüş ve hizmet içi eğitimler için bağımsız bir kurulun kurulması istenmiştir. Bunun yanı sıra, 5. MEŞ (1953) ve 7. MEŞ (1962)'te öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin gelişime katkı sağlayacak çalışmalar yapması gerektiği ifade edilmiştir. Kurulması önerilen "öğretmeni iş başında yetiştirme bürosu" ile öğretmenleri işbaşında yetiştirmek planlanmıştır.

10. MEŞ (1981)'te hizmet içi eğitimlere süreklilik kazandırılması gündeme gelmiştir. 11. MEŞ (1982)'te ise hizmet içi eğitimin amaçları sıralanmıştır. Hizmet içi

eğitimler yoluyla öğretmenlerin kuruma uyumunun sağlanması, öğretmenler arası ortak bir görüş ve uygulama birliğinin kazandırılması, hizmet öncesi eğitimdeki eksiklerin kapatılması, yenilik ve gelişmelerden haberdar edilmesi, isteyen ve yetenekli personellerin mesleklerinde bir üst düzeye geçişlerinin sağlanması ve yan geçiş olanaklarıyla değişik eğitim alanları için tamamlama eğitiminin verilmesi hedeflenmiştir. Bu hizmet içi eğitimlerden sorumlu olacak, düzenleyecek; programlar, yöntem-teknik ve araç-gereç geliştirecek bir “Hizmet İçi Eğitim Dairesinin” kurulması uygun görülmüştür. Hizmet içi eğitimlerin hizmet öncesi eğitimlerin devamı niteliğinde olduğu belirtilmiş, dolayısıyla Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü’nün, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü altında göreve devam etmesi gerektiği dile getirilmiştir. 12. MEŞ (1988)’te ise hizmet içi eğitimlerin kapasitesinin artırılması ve her öğretmene en az üç senede bir eğitim verilmesi için Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinin açılması gerekli görülmüştür. Ayrıca Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlükleri kurarak bu eğitimlerin daha sağlıklı, yararlı ve verimli şekilde yürütülmesi planlanmıştır. 15. MEŞ (1996)’te ise bir “Milli Eğitim Akademisi” kurulması, hizmet içi eğitimleri planlaması ve gerekli araştırma ve çalışmaları yapması istenmiştir. 17. MEŞ (2006)’te 3797 sayılı kanununda da söz edilen bu “Milli Eğitim Akademisine” işlerlik kazandırılması maddesi gündeme getirilmiştir. Hâlihazırdaki son Şura olan 19. MEŞ (2014)’te de “Milli Eğitim Akademisinin” kurulmasının istenmesi, 15. MEŞ (1996)’te kurulması teklif edilen Milli Eğitim Akademisinin hala hayata geçirilemediğini ve 2006 tarihli kanunla kurulması istenen bu akademiye işlerlik kazandırılmadığını göstermektedir.

Şuralar incelendiğinde hizmet içi eğitimlerden sorumlu olacak sabit bir kurulun ve kurumun kurulmadığı görülmektedir. Bu işlerden sorumlu olması beklenen kurul veya kurumlara farklı isimler verilmiş olsa da hepsinden hemen hemen aynı görevleri yapmaları beklenmiştir.

Stajyerlik (Adaylık) eğitimi. Tablo 8 incelendiğinde, MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler kodu altında ele alınan “Stajyerlik (Adaylık) eğitimi” alt koduna, on milli eğitim şurasında toplamda 16 kere yer verildiği görülmektedir. “Stajyerlik (Adaylık) eğitimi” konusundan %14 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında, daha sonra %10 oranla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939) ve %9 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) ve 19. Milli Eğitim Şurasında (2014) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin asil olarak

göreve başlamadan önce mesleğe uyum süreci kapsamında bir sene süreyle stajyerlik eğitimine tabii tutulmasına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Stajyerlik (Adaylık) eğitimi” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K6 (1. MEŞ), yardımcı öğretmenlerin kadrolu öğretmen olup olamayacağı konusundaki şüpheleri yok etmek amacıyla stajyer öğretmenlik kavramına dikkat çekerek, bu gençlerin öğretmen olmaya hak kazanabilmesi için en az bir sene staj yapmaları gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991a; s. 368).
- (3. MEŞ 1946): Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin staj süreçlerinin daha nitelikli hale getirilmesi için gerekli olan tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991b; s. 112).
- (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), öğretmenlik mesleğine giriş şartları arasında “stajyerlik” konusunun hep gündemde olduğunu belirtmiş, ancak sayıları gün geçtikçe artan okullarda öğretmen olmaması sebebiyle aslında stajyerlik yapması gereken öğretmenlerin asil öğretmenlik yaptığından dert yanmıştır. Staj meselesinin kesinlikle gündeme alınması ve gerekli usullerin belirlenmesi gerektiğini söylemiştir (MEB, 1991c; s. 23).
- (5. MEŞ, 1953): İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmeni ya da ilköğretim müfettişi olmalarını sağlamak amacıyla eğitim enstitüsü bulunan bölgelerde enstitü tarafından akşam ve yaz seminerlerinin açılması önerilmiş ve bu kursa katılan öğretmenlerin kurs sonunda bir sertifika sınavına tabii tutulması uygun görülmüştür. Bu sınavdan başarılı olan öğretmenlere, staj dönemini uygun görülen bir şekilde tamamladıktan sonra ortaokul öğretmeni olma hakkının verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1991d; s. 570).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmenlik formasyonu almayan öğretmenlerin, adaylık süreçlerinde gerektiği şekilde yetiştirilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığının gerekli önlemleri alacağına değinilmiştir (MEB, 1991g; s. 138).
- (11. MEŞ, 1982): Stajyerlik (adaylık) eğitiminin amacı, göreve yeni başlamış öğretmenlerin kurumun amaçlarını tanımaları; kurum içindeki yerini, görevlerini, haklarını bilmesi; kendi yeteneklerini ile kurumdaki işlevleri

arasında bir ilişki kurması; kuramsal bilgilerine uygulama ortamı bulması; kuramsal tutum ve davranışlar kazanması, çalışma ilkelerini öğrenmesi ve bunlara uyum sağlaması olarak belirtilmiştir (MEB, 1991i; s. 141).

- (11. MEŞ, 1982): Adaylık eğitimi alan öğretmenlerin her tür kurumsal etkinliğe katılmaları; kontrollü sorumluluklar almaları, küme çalışması, uygulama, gezi, gözlem ve mesleki toplantılara katılmaları uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 141).
- (12. MEŞ, 1988): Aday öğretmenlerin bir sene sürecek olan adaylık eğitimini başarıyla tamamlamaları durumunda öğretmen olarak göreve başlamaları uygun görülmüştür (MEB, 1989; s. 293).
- (12. MEŞ, 1988): Aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlere maaş (burs niteliğinde) ödenmesi, geçirdikleri bu sürenin terfi ve emekliliklerine sayılması önerilmiştir (MEB, 1989; s. 295).
- (17. MEŞ, 2006): Aday öğretmenlerin, mesleğe hazırlık sürecinde yapılacak mesleğe uyum ve oryantasyon seminerlerini “yeterli kadro ve donanıma sahip merkezi okullarda” tamamlanması ve bu süreçte üniversitelerden yardım alınması uygun görülmüştür (MEB, 2006a).
- (18. MEŞ, 2010): . Aday öğretmenlerin tek olarak bir okula atanmaması ve tek olarak derse girmemesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): “Öğretmen adaylarının adaylık sürecinin yeniden yapılandırılmasına” ilişkin ise şunlara değinilmiştir (MEB, 2014):
 - Aday öğretmenlerin, norm ya da kadro düşünülmeksizin adaylık uygulamasını danışman öğretmen rehberliğinde yapabileceği bir kurumda yetiştirilmesi uygun görülmüştür.
 - “Adaylık ve uyum eğitimi programlarının” bir bütün halinde ele alınarak, aday öğretmenlerin mesleki gelişimi, kişisel gelişimi ve çevreye uyumunu bir bütün halinde sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir.

Görüldüğü gibi, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin asil öğretmen olarak görev yapabilmesi için öncelikle bir sene süreyle stajyerlik (adaylık) eğitimi sürecini tamamlaması beklenmiştir. 1. MEŞ (1939), 3. MEŞ (1946), 4. MEŞ

(1949), 5. MEŞ (1953) ve 12. MEŞ (1988)'te öğretmenlik mesleğine giriş şartlarından biri, bu sürecin başarıyla tamamlanması olarak görülmüştür. 9. MEŞ (1974)'te bu sürece ayrı bir amaç yüklenmiştir. Öğretmenlik formasyonu almadan öğretmen olan öğretmen adaylarının stajyerlik döneminde uygun şekilde yetiştirilmeleri önerilmiştir. Stajyerlik döneminin asıl amaçları ise 11. MEŞ (1982)'te sıralanmıştır. Stajyerlik (adaylık) sürecinde öğretmen adaylarının kurum amaçlarını tanımaları; kurum içerisindeki yerini, görevlerini, haklarını bilmesi; kendi yetenekleri ile kurumdaki işlevleri arasında ilişki kurması; kurumsal bilgilerine uygulama ortamı bulması; kurumsal tutum ve davranışlar kazanması; çalışma ilkelerini öğrenmesi ve bunlara uyum sağlaması hedeflenmiştir. Adaylık eğitimi alan öğrencilerin her tür kurumsal etkinliğe katılmaları; kontrollü sorumluluklar alması; küme çalışması, uygulama gezisi, gözlem ve mesleki toplantılara katılmaları beklenmiştir. 17. MEŞ (2006)'te ise adaylık eğitiminin, üniversitelerden yardım alınarak “yeterli kadro ve donanıma sahip okullarda” yapılması uygun görülmüştür. 18. MEŞ (2010)'te aday öğretmenlerin tek başına bir okula atanmaması ve tek başına görev yapmaması gerektiği dile getirilmiş, 17. MEŞ (2006)'te belirtilen öğretmen adaylarının “yeterli kadroya sahip okullara” gönderilmesi önerisine destek bir öneri öne sürülmüştür. 19. MEŞ (2014)'te ise adaylık sürecinin yeniden yapılandırılması istenmiştir. 17. MEŞ (2006) ve 18. MEŞ (2010)'te de dile getirildiği gibi aday öğretmenlerin bir danışman öğretmen rehberliğinde adaylık sürecini tamamlayabileceği bir okulda görevlendirilmeleri gerekli görülmüştür. Ayrıca, aday öğretmenlerin bir bütün halinde hem mesleki hem kişisel gelişimini hem de çevreye uyumunu sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Geliştirme eğitimi. Tablo 8 incelendiğinde, MEB'in ve YÖK'ün sunduğu hizmet içi eğitimler kodu altında ele alınan “geliştirme eğitimi” alt koduna, on üç milli eğitim şurasında toplamda 69 kere yer verildiği görülmektedir. “Geliştirme eğitimi” konusundan %85 oranla en fazla 8. Milli Eğitim Şurasında (1970), daha sonra %32 oranla 5. Milli Eğitim Şurasında (1953) ve %31 oranla 10. Milli Eğitim Şurasında (1981) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin göreve başladıktan sonra çağın ihtiyaçları ve gerekliliklerine göre mesleki olarak geliştirilmesi ve yapılan yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için eğitilmesine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “ geliştirme eğitimi” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): K3 (3. MEŞ), Öğretmenlerin mesleki fikir ve çalışmalarını birbiriyle yeterince paylaşmadığından yakınmış ve bu paylaşımı sağlayacak bir yol geliştirmenin gerekliliğine değinmiştir (MEB, 1991b; s. 115).
- (5. MEŞ, 1953): Seminerler ve toplu çalışmalara katılacak öğretmenlerin, ilköğretim müfettişleri, milli eğitim müdürleri ve yardım alacakları öğretim elemanları ile işbirliği içinde çalışmalarının sağlanması ve bu kişilerin öğretmenlere çalışmalarında rehberlik etmelerinin gerektiği belirtilmiştir. Gerçekleştirilecek seminer ve toplu çalışmaların herkesin sorunlarıyla samimi bir şekilde ilgilenildiği, tartışma ve uygulamaların yapıldığı bir inceleme topluluğu niteliği taşıması beklenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında ve atelyelerde yaşadığı sorunların bu çalışmalarda ortaya konması ve nasıl giderilebileceği konusunda çalışmaların yapılması hedeflenmiştir. Bu seminer ve toplu çalışmalarda bilimsel ve yenilikçi bir bakış açısıyla programların incelenmesinin ve öğretmenlerin tecrübelerini paylaşmasının umulduğu ifade edilmiştir. Seminer ve toplu çalışmaların ihtiyaca göre belirli aralıklarda, katılım şartının kimi zaman tercihen kimi zaman zorunlu tutulduğu şekilde olabildiğince dinlendirici bir yerde ve şartlarda yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Seminer öncesinde katılımcı öğretmenlere seminerden ne beklediğinin sorulması ve seminer sonrasında yapılacak anketle ilerde yapılabilecek seminerlerin konusunun belirlenmesine yardımcı olmalarının sağlanması gerekli görülmüştür (MEB, 1991d; s. 564). Seminer ve toplu çalışmaların öğretmenlere cazip hale getirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere çeşitli ödüller ve terfi hakkının teşvik olarak verilmesi temenni edilmiştir (MEB, 1991d; s. 566).
- (7. MEŞ, 1962): Her düzeyde öğretmenlik yapan personeli işbaşında yetiştirmek amacıyla akşam ve yaz kurslarının düzenlenmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s.221, 240).

- (7. MEŞ, 1962): Düzenlenen kurslara ve seminerlere katılan öğretmenlerin değerlendirilmesinin bir başarı belgesi ile yapılması önerilmiştir (MEB, 1991e; s.221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmeni işbaşında yetiştirme konusunun Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından sürekli bir etkinlik haline getirilmesi gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Düzenlenecek kurs ve seminerlerin İlköğretmen Okullarında yapılması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s.221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin mesleki gelişim için yapılan yayınları dinleyebilmeleri için okullara radyo sağlaması istenmiştir (MEB, 1991e; s.221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenleri işbaşında yetiştirmeye yönelik “bölge idare kitaplıklarının” ve “gezici meslek kitaplıklarının” kurulması ve hâlihazırda bulunanların ise geliştirilmesine yönelik teklifte bulunulmuştur (MEB, 1991e; s. 221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenleri iş başında yetiştirmeye hizmet eden kitapların yayınlanması ve mesleki dergi ve gazetelerin çıkarılması önerilmiştir (MEB, 1991e; s. 221, 240)
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen toplantıları yapılması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 222, 241).
- (8. MEŞ, 1970): Şurada ağırlıklı olarak “ Orta Öğretim Sistemimizin Kuruluşu ile Yüksek Öğretime Geçiş’in Yedinden Düzenlenmesi” konusu tartışılmıştır. Öğretmen Yetiştirme konusu ayrı bir başlık altında incelenmemiş, ancak yapılacak sistem değişikliğine uyum sağlayacak ve bu değişiklikleri başarıyla uygulayacak öğretmenler konusu gündeme gelmiş ve bu öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerinin önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 1991f; s. 82).
- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen yetiştirme süreci lise eğitimi üzerine iki senelik bir yükseköğretimle mümkün kılınmıştır. Mevcut ilköğretim öğretmenlerini ise yükseköğretim seviyesine taşımak için mektupla öğretim, yaz okulları, akşam okulları ve hizmet içi eğitimler gibi uygulamaların yapılması planlanmıştır (MEB, 1991g; s. 140-141).

- (9. MEŞ, 1974): Öğretmen ve yöneticilerin yeni sisteme uyum sağlamaları amacıyla kurs ve seminerlerin düzenlenmesi önerilmiştir (MEB, 1991g; s. 210),
- (10. MEŞ, 1981): Hizmet içi Eğitim ile görev yapmakta olan öğretmenlerin yeni sisteme uyum sağlayacak şekle getirilmeleri amaçlanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin iki şekilde yapılması planlanmıştır: (1) Kısa süreli hizmet içi eğitim etkinlikleri, (2) uzun süreli hizmet içi eğitim etkinlikleri (MEB, 1991h; s. 95).
- (10. MEŞ, 1981): Kısa süreli hizmet içi eğitim etkinlikleri ile yeni programın tanıtılmasının yanı sıra bu sistemin nasıl uygulanacağına dair bilgilerin verilmesi de hedeflenmiştir. Bu seminerlerin, yaz seminerleri, günlük etkinlikler (panel, sempozyum, konferans, vb), şeklinde yürütülebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca üniversitelerde düzenlenecek kısa süreli zenginleştirme ve derinleştirme programlarının da uygulamalarında hizmet içi eğitime dâhil edilebileceği belirtilmiştir (MEB, 1991h; s.95).
- (10. MEŞ, 1981): Uzun süreli hizmet içi eğitim etkinlikleri ile ise o dönem görev yapmakta olan öğretmenlerin daha nitelikli ve verimli hale getirilmeleri amaçlanmış ve bunun için ise sistematik akademik bir programdan geçirilmeleri önerilmiştir. Bu programların derece ya da sertifika ile bitirilmesi gereken bir şekilde, üniversitelerin yoğun yaz okulu programlarında yapılmasının uygun olabileceği belirtilmiştir. Veyahut üniversitelerde uygulanan normal programların da 4489 sayılı kanun gereğince uzun süreli hizmet içi eğitim etkinliği kapsamında olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1991h; s. 95)
- (10. MEŞ, 1981): İşbaşında yetiştirme ile öğretmenlerin niteliklerini artırmak amaçlanmıştır. Okullara basılı materyallerin gönderilmesi ve çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi ile öğretmenlerin yeni sisteme uyum sağlamalarının mümkün olabileceğine değinilmiştir (MEB, 1991h; s. 96).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için sistematik hizmet içi programlarla yetinilmemesi, farklı uygulamalara (eğitim araçları merkezleri, öğretmen merkezleri, vb.) da yer verilmesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1991h; s. 97).

- (10. MEŞ, 1981): Ankara İlköğretim Müfettişi K3 (10. MEŞ), 60 yıldır yapılan farklı uygulamalar sonucu farklı şekilde, farklı nitelikte öğretmenler yetiştiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin hizmet içi ve iş başında yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmış ve bu öğretmenleri yetiştirmeden yeni sisteme geçilmemesi gerektiğine değinmiştir. Öğretmenleri nitelikli yetiştirme açısından, bu hizmet içi ve iş başında eğitimin “süratli” bir şekilde yapılmasından kaçınılması gerektiğinden bahsetmiştir (MEB, 1991h; s. 233).
- (10. MEŞ, 1981): Raporda mevcut öğretmenlerin modele uyarlanması başlığı altında, zamanında “mektupla öğretim” ve “hızlandırılmış program” gibi uygulamalarla yetişen öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile modele uyum sağlamaları amaçlanmıştır. Hizmet içi eğitim alması gereken öğretmen sayısının fazlalığı nedeniyle, yeni bir yaklaşım belirtilmiştir. Bu yaklaşıma göre;
 - Ülkenin çeşitli yerlerinde “hizmet içi eğitim merkezlerinin” açılması,
 - Gerekli ders kitapları ve kaynak kitapların hazırlanması ve gerekli sayıda temin edilmesi,
 - Bu kitapların öğretmenlere ulaştırılması ve kendilerini yetiştirmek için öğretmenlerin bu kitaplara çalışması,
 - Belirlenen süre sonunda öğretmenlerin sınava tabi tutulması,
 - Başarılı olanların sekiz-on haftalık eğitime alınması ve girecekleri sınav sonrasında başarılı olanlara “yeterlik sertifikasının” verilmesi,
 - Başarılı olmayan ya da sınava girmeyenlerin öğretmenlik mesleğinden uzaklaştırılması, başka alanlara yönlendirilmesi ya da yardımcı hizmetlerde görevlendirilmesi,
 - Kısa zamanda daha çok kişiye ulaşmak amacıyla eğitim teknolojileri ve halk eğitimi yöntemlerinden yararlanılması uygun görülmüştür (MEB, 1991i; s. 360-361).
- (11. MEŞ, 1982): Mevcutta asil olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin unutulmuş bilgi veya becerilerini tekrar kazanmaları, hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerden geçerliliğini yitirmiş veya etkililiği azalmış olanların yerine yenilerini ekleyebilmeleri için “geliştirme eğitimi”

yapılması uygun görülmüştür. Bu eğitimler sayesinde, öğretmenlerin yeni uygulamalara veya değişimlere uyum sağladıkları belirtilmiştir. Bu eğitime katılacak öğretmenlerin eğitim süresi öncesinde seçilmesi, süreç içerisinde ve sonunda değerlendirilmesi, sonuç olarak ise bir “katılım/başarı belgesi” ile ödüllendirilmesi önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 142).

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimlerin yapılması, hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanması, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki dergi ve kitap fırsatlarının sunulması teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 150).
- (11. MEŞ, 1982): K7 (11. MEŞ), 1970’li yıllarda öğretmenlik vasfı taşımayan birçok kişinin mesleğe çeşitli şekillerde getirilmesinin öğretmenlik mesleğine çok zarar verdiğini dile getirmiş ve özellikle bu kişilerin meslek içinde geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 274).
- (11. MEŞ, 1982): K6 (11. MEŞ), hizmet içinde yetiştirilecek öğretmenlere yönelik yayınlar çıkartılmasının önemine dikkat çekmiştir. Özellikle köy öğretmenlerine hizmet içi eğitimin dergi ve yayınlanacak kitaplarla daha kolay götürülebileceğini dile getirmiştir (MEB, 1991i; s. 275).
- (11. MEŞ, 1982): K8 (11. MEŞ), hizmet içi eğitimlerin yaz ve sömestr tatillerine denk getirilmesinin eğitim-öğretim aktivitelerinin aksamaması ve öğretmenlerin katılımları açısından büyük önem taşıdığına değinmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim için üniversitelerden yardım alınması gerektiğini ve karşılığında sertifika sunulmasının öğretmen katılımını artıracak bir uygulama olacağını belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 278).
- (12. MEŞ, 1988): Her kademedeki görev yapan öğretmenler arasından “40 öğretmene bir uzman öğretmen düşecek şekilde” bir uzman öğretmenin özenle seçilmesi ve bu uzman öğretmenlerin öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla 12 ay boyunca eğitecek şekilde yetiştirilmesi gündeme getirilmiştir. Seçilen uzman öğretmenlere farklı bir statü ve ücret verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1989; s. 293)

- (12. MEŞ, 1988): Mesleki yayınlar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerden haberdar olmalarının sağlanması gerekli bulunmuştur (MEB, 1989; s. 295).
- (14. MEŞ, 1993): Okul öncesi öğretmenleri için yeteri kadar hizmet içi eğitim yapılmamıştır. Bunun ise, öğretmenlerin eğitim sisteminde olan değişikliklerden habersiz kalmalarına ve yeni yöntemleri sınıflarına getirememelerine neden olduğu belirtilmiştir (MEB, 1993; s. 266)
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili değişiklikleri ve gelişmeleri takip edebilmeleri amacıyla yayınlar çıkarılması ve bu yayınların kurum ve bireylere ulaştırılması talep edilmiştir (MEB, 1996; s. 109).
- (15. MEŞ, 1996): K3 (15. MEŞ), gelişen teknoloji karşısında öğretmenlerin bu teknolojiye daha kolay uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesini gerekli görmüştür (MEB, 1996; s. 172).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının etkililiğini artırmak için iyi bir planlama yapılması, eğitim teknolojileri vasıtasıyla öğretmenlerin etkileşimli şekilde hizmet içi eğitim almalarının sağlanması ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinin sorumluluklarını alacakları “okul temelli bir sistemin” geliştirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Değişen ve gelişen bilgi teknolojilerindeki açıklarını kapatmak için öğretmenlere ihtiyaç analizine dayalı eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi uygun görülmüştür (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): “Öğretmenlerin mesleki gelişimi (Hizmet içi Eğitim) ve kariyer sistemi” konulu yapılan konuşmalar neticesinde öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesinde; öğretmen yeterlikleri çerçevesinde, mevcut öğretmenlerin sayısı, ülke çapındaki dağılımı ve “yaşam boyu öğrenme” ilkelerini esas alan “bir mesleki-gelişim modeline” ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmen yeterliklerini temele alan ve “sürekli mesleki gelişim” için oluşturulacak modelin şunları içermesi teklif edilmiştir (MEB, 2014):

- Bütüncül bir yaklaşımla ihtiyaç belirleme, izleme, yönlendirme ve değerlendirme,
- Mesleki gelişim programlarının uygulama boyutu da dikkate alınarak süre ve içerik yönünden planlanması,
- Uzaktan öğretim yoluyla hizmet veren kurumlarla birlikte çalışılarak öğretmenlere yönelik hayat boyu öğrenme olanaklarını artırmak ve çeşitlendirmek,
- Yüz yüze ve uzaktan olanlarının birlikte kullanıldığı karma (hibrit) öğretim tasarımları.

11. MEŞ (1982)'te geliştirme eğitiminin unutulmuş bilgi ve becerileri tekrardan kazandırmak; hizmet öncesi eğitim sürecinde edilen bilgi ve becerilerden geçerliliğini yitirmiş veya etkililiği azalmış olanların yerine yenilerini ekleyebilmek amacıyla yapıldığı belirtilmiştir. Diğer şuralarda da aynı amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurs, seminer, yayınlar gibi yollarla öğretmenleri iş başında yetiştirmek hedeflenmiştir. 5. MEŞ (1953)'te seminer ve toplu çalışmaların; öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları sorunların ortaya konulduğu, bunları çözmek için çözümler üretildiği; bilimsel ve yenilikçi bir bakış açısıyla programların incelendiği; tecrübe paylaşımının yapıldığı bir inceleme kurulu niteliği taşıdığı belirtilmiştir. Bu seminer ve toplu çalışmaların ihtiyaca göre belirli aralıklarla, kimi zaman tercihe bağlı kimi zamansa zorunlu katılımı yapıldığı dile getirilmiştir. Eğitimin dinlendirici bir yerde ve şartlarda verilmesi gerekli görülmüştür. Seminer öncesi öğretmenlere ne beklediğinin sorulması ve ileride yapılacak seminerlerin anketlerle belirlenmesinin önemli olduğu da ifade edilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te her düzeyde öğretmeni yetiştirmek amacıyla akşam ve yaz kurslarının düzenlenebileceği söylenmiştir. Ayrıca, hizmet içi gelişim eğitimlerine süreklilik kazandırabilmek için MEB'in, seminer ve kursları İlköğretmen Okullarında yapması ve semineri başarıyla tamamlayan öğretmenlere ise başarı belgesi verilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca, öğretmenleri işbaşında geliştirmek için mesleki yayınların yapılması; bunun için de her okula bir radyo sağlanması istenmiştir. Bunun yanı sıra, "bölge idare kitaplıklarının" ve "gezici meslek kitaplıklarının" kurulması, mevcuttakilerin geliştirilmesi; kitap, dergi ve gazetelerin çıkarılması teklif edilmiştir.

8. MEŞ (1970)'te, yapılacak sistem değişimine öğretmenlerin uyum sağlayabilmesi için öğretmenlere iş başında gelişim olanaklarının sağlanması önemli bulunmuştur. 9. MEŞ (1974)'te, öğretmen yetiştiren kurumların

yükseköğrenim kurumu seviyesine yükseltilmesi ile öğretmenlerin bu yenileşme hareketine uyum sağlaması gerekli görülmüş ve bir takım kurs ve seminerler düzenlenmesi istenmiştir.

10. MEŞ (1981)'te yeni bir öğretmen yetiştirme modeli gündeme gelmiş, bu yeni sisteme uyum sürecinde öğretmenler için kısa ve uzun süreli hizmet içi eğitimler planlanmıştır. Kısa süreli hizmet içi eğitimlerde yeni öğretim programının tanıtılması ve bu programın nasıl uygulanacağına dair bilgiler verilmesi amaçlanmıştır. Uzun süreli hizmet içi eğitimlerde ise o dönem görev yapan öğretmenlerin daha nitelikli ve verimli hale getirilmesi için sistematik akademik bir programın uygulanması uygun görülmüştür. Yeni modele uyum çalışmaları kapsamında basılı materyallerin de okullara gönderilmesi istenmiştir. Ayrıca, mektupla öğretim veya hızlandırılmış kursla şu an öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin de hizmet içi eğitim almaları gerektiği konusuna vurgu yapılmıştır. Hizmet içi eğitim sonrasında yapılacak sınavlarda başarısız olanların meslekten uzaklaştırılmasının şart olduğu ifade edilmiştir. 11. MEŞ (1982)'te öğretmen yetiştirmedeki ihtiyaçların göz önüne alınması ve öğretmenlerin kendini geliştirmeleri için öğretmenlere kitap ve dergi olanaklarının sağlanması hizmet içi eğitimlerin sürekli hale getirilmesi açısından önemli bulunmuştur. Aynı Şura'da 1970'li yıllarda öğretmenlik vasfı taşımayan kişilerin göreve getirildiği belirtilmiş, bu kişilerin hizmet içinde geliştirilmesi zorunlu görülmüştür. Hızlandırılmış öğretmen yetiştirme programlarıyla yetiştirilen bu öğretmenlerin öğretmenlik bilgilerindeki eksikleri gidermek amacıyla yaz ayları içerisinde bir takım hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir. Bu öğretmenlerin durumu Bakanlığın 1988 tarihli yayınında şu şekilde belirtilmiştir: "12 Eylül 1980'den önce, mesleğin gerektirdiği ehliyeti kazanma fırsatı bulamadan hızlandırılmış eğitim programlarından mezun sayılıp atanan yüz binin üzerinde öğretmen vardır. Sayıları, sistemdeki öğretmenlerin üçte birine yaklaşan bu öğretmenlere en kısa zamanda, branşlarında kullanabilecekleri pratik metot ve tekniklerin kazandırılması kaçınılmazdır." Ancak öğretmenlere gerekli formasyonun verilmesi için düzenlenen bu eğitimlerin öğretmenlerin bu konudaki ihtiyacını tam olarak karşılayamadığı dile getirilmiştir (Akyüz, 2010). Ayrıca, 11. MEŞ (1982)'te her kademe öğretmenin yükseköğrenim seviyesinde (üniversitelerde) yetiştirilmesinin zorunlu hale getirilmesi ile mevcutta görev yapan 130 bin öğretmenin eğitimi yükseköğrenim seviyesine çıkarılmak istenmiştir. Bu açığın kapatılmasının uzun vakit alacağı

düşünülmüş, bu sebeple uzaktan eğitim yoluyla bu öğretmenlere iki yıl süreli bir “Eğitim Ön lisans Programının” uygulanması uygun görülmüştür. MEB’in ve YÖK’ün ortak çalışmaları ile Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültelerinin yaptığı araştırmalar sonucunda “Ortaöğretim mezunu ilköğretim öğretmenlerini “uzaktan öğretim yoluyla ön lisansa kazandırma projesi” hayata geçirilmiştir. 50 bin öğretmenle başlanan bu uygulamadan 37 bin öğretmen mezun edilmiştir (Akyüz, 2010; Sözer, 1991).

15. MEŞ (1996) itibariyle ise gelişen teknolojiye öğretmenlerin uyum sağlaması için bir takım tedbirlerin alınması gerekli görülmüştür. 18. MEŞ (2010)’te, ayrıca, mesleki gelişim çalışmalarının etkililiğinin artırılması için eğitim teknolojileri vasıtasıyla iyi planlanmış etkileşimli hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmiştir. Değişen ve gelişen bilgi teknolojileri dolayısıyla ihtiyaç analizine dayalı eğitimlerin yapılmasına vurgu yapılmıştır. Böylelikle 15. MEŞ (1996)’te ilk kez dile getirilen teknoloji konusu, 18. MEŞ (2010)’te hizmet içi eğitimlere dâhil edilmiştir.

Yabancı ülkelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, bu ülkelerin öğretim programlarında yapılan değişikliklere öğretmenlerin uyumunu sağlamak ve öğretmenleri meslek içinde geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimlerin verildiği görülmektedir. Örneğin, Hong Kong’da öğretmenler, çalışırken iki sene süreli ve yarı zamanlı hizmet içi eğitim almaya yönlendirilmektedir. Öğretmenlerin bazıları bu eğitimi başka zamana erteleme hakkını kullanırken, bazıları kendilerini yeterli hissedene kadar eğitimlerini bir ya da iki sene uzatma hakkını kullanmaktadır. Bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla öğretmenler, eğitimlere sürekli teşvik edilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında mükemmel bir hizmet içi sürecine sahip olduğu düşünülen Hong Kong’un, tarihinde de Türkiye’de tecrübe edilen başarısız uygulamalara benzer uygulamalar yer almaktadır. Hong Kong tarihinde okulların öğretim programının bütünleştirildiği ve çok çeşitli ve daha süreç odaklı yeni bir öğrenme ortamının sunulduğu bir zamanda, yeni programın öğretmenlere tanıtılması ve benimsettirilmesi amacıyla “sürekli kişisel gelişim” kavramı öğretmenlerin görevleri arasına eklenmiştir. Öğretmenlere, yeni programın gerektirdiği pedagojik görüşleri kazandırmak amaçlanmış; ancak kalabalık sınıf ortamları, öğretmenlere kazandırılmak istenen bu pedagojik görüşlerin uygulamasına engel olmuştur (Droper, 2012). Bu örnek, alt yapısı hazırlanmadan yapılan değişikliklerin başarısız olacağını göstermektedir. Türkiye’de de geliştirilen

programlarının içeriği çok zengin görünse de alt yapı eksikliği programın etkin bir şekilde uygulanmasına engel olmaktadır. Aynı durum hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere kazandırılmak istenen yeterliklerde de geçerli olmuştur.

Alan değiştirme eğitimi. Tablo 8 incelendiğinde, MEB'in ve YÖK'ün sunduğu hizmet içi eğitimler kodu altında ele alınan "alan değiştirme eğitimi" alt koduna, iki milli eğitim şurasında toplamda 4 kere yer verildiği görülmektedir. "Alan değiştirme eğitimi" konusundan %7 oranla en fazla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982), daha sonra %2 oranla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin alan değiştirmek amacıyla aldığı hizmet içi eğitimlere yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "alan değiştirme eğitimi" alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (5. MEŞ, 1953): İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmeni ya da ilköğretim müfettişi olmalarını sağlamak amacıyla eğitim enstitüsü bulunan bölgelerde enstitü tarafından akşam ve yaz seminerlerinin açılması önerilmiş ve bu kursa katılan öğretmenlerin kurs sonunda bir sertifika sınavına tabii tutulması uygun görülmüştür. Bu sınavdan başarılı olan öğretmenlere, staj dönemini uygun görülen bir şekilde tamamladıktan sonra ortaokul öğretmeni olma hakkının verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1991d; s. 570).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitim türleri dört başlık altında incelenmiştir (MEB, 1991i; s.141) : (1) stajyerlik eğitimi, (2) geliştirme eğitimi, (3) yükseltme eğitimi, (4) alan değiştirme eğitimi.
- (11. MEŞ, 1982): İhtiyaç duyulan alanlardaki öğretmen eksikliğini kısa zamanda tamamlamak amacıyla tamamlayıcı türde bir hizmet içi eğitim olan "alan değiştirme eğitimi" yapılması önerilmiştir. Böylelikle zamandan ve parasal açıdan tasarruf edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin farklı alanlardaki yeteneklerini geliştirmek ve işten aldığı maddi ve manevi tatmini yükseltmek de farklı bir amaç olarak dile getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 143).
- (15. MEŞ, 1996): İhtiyaç bulunmayan branşlardaki öğretmenler için ihtiyaç duyulan farklı bir branşta kendilerini geliştirme ve eğitim imkânı sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1996; s. 109).

Zamandan ve süreden tasarruf etmek için ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için tamamlayıcı nitelikte yapılan hizmet içi çalışmalar “alan değiştirme eğitimi” olarak adlandırılmıştır. Alan değiştirme eğitimi ilk olarak 5. MEŞ (1953)’te dile getirilmiş, ilkokul öğretmenleri öğretmen ihtiyacından dolayı eğitim enstitüleri tarafından yapılan akşam ve yaz seminerleri aracılığıyla ortaokul öğretmeni yapılmaya çalışılmıştır. 15. MEŞ (1996)’te ise ihtiyaç bulunmayan branşlardaki öğretmenlere alan değiştirme eğitimleri aracılığıyla farklı branşlarda öğretmen olma hakkının verilmesi gündeme getirilmiştir.

Yükselme eğitimi. Tablo 8 incelendiğinde, MEB’in ve YÖK’ün sunduğu hizmet içi eğitimler kodu altında ele alınan “yükselme eğitimi” alt koduna, bir milli eğitim şurasında toplamda 3 kere yer verildiği görülmektedir. “Yükselme eğitimi” konusundan %7 oranla sadece 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin mesleklerinde yükselmek için aldığı hizmet içi eğitimlere yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “yükselme eğitimi” alt koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlere uygulanacak hizmet içi eğitim türleri dört başlık altında incelenmiştir (MEB, 1991i; s.141) : (1) stajyerlik eğitimi, (2) geliştirme eğitimi, (3) yükseltme eğitimi, (4) alan değiştirme eğitimi.
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenler arasında bir üst düzey kadroya yükselmek isteyenler için “yükseltme eğitiminin” yapıldığı ifade edilmiştir. İstenen başarı ölçütlerini karşılayan, yükselmek istediği bir üst kadro için gerekli yeterliliklere sahip olan ve yükselmeye istekli olan öğretmenlerin değerlendirme sürecine alınması öngörülmüştür (MEB, 1991i; s. 142).

Görüldüğü gibi, Yükselme eğitiminin amacı yükselmeye istekli öğretmenlerin, eğer gerekli yeterlikleri ve istenen başarı ölçütlerini karşılıyorsa bir üst kadroya yükseltilmesi için gerekli eğitimlerin verilmesi olarak dile getirilmiştir.

MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar. Tablo 7 incelendiğinde, hizmet içi mesleki gelişimi sağlama alt kategorisi altında ele alınan “MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar” koduna, sekiz milli eğitim şurasında toplamda 19 kere yer

verildiği görülmektedir. “MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar” konusundan %11 oranla en fazla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996), daha sonra %7 oranla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin lisansüstü programlarda kendilerini geliştirebilmesi için MEB’in öğretmenlere sağladığı kolaylıklara yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “MEB’in öğretmenlerin bireysel gelişimini desteklemek için sunduğu kolaylıklar” koduyla ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlerin daha üst bir öğrenim seviyesine devam etmelerine teşvik edilmesi ve bu yönde gerekli imkânların sağlanması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): 4489 sayılı kanun gereğince yurt dışına gidecek öğretmenlerin tespitinde;
 - Mahrumiyet bölgesinde görev yapan başarılı öğretmenlere öncelik tanınması,
 - Her dereceden kurumda görev yapan öğretmenlerin bu haktan yararlanmasının sağlanması, maddi olarak yurt dışına gitmekte zorlanacağı anlaşılan öğretmenlere Bakanlıkça özel bir yardım yapılması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 222, 241).
- (7. MEŞ, 1962): Görevde iken yurt içinde ya da yurt dışında öğrenim görmek isteyen öğretmenlere maaşlı ya da maaşsız izin verilmesi ve izin sürelerinin kıdemlerine eklenmesi gündeme gelmiştir (MEB, 1991e; s.222, 241).
- (9. MEŞ, 1974): Aynı kanunun 49. Maddesinde yurt dışında eğitim görmek isteyen öğretmenlere aylıklı ya da aylıksız izin imkânlarının sağlanacağı belirtilmiştir (MEB, 1991e; s. 139).
- (9. MEŞ, 1974): Lisans seviyesinde eğitim almak isteyen öğretmenlere eğitim enstitülerinde dört yıllık öğrenim görme fırsatının tanınacağı belirtilmiştir (MEB, 1991g; s. 141).
- (9. MEŞ, 1974): Lisansüstü öğrenim görmek isteyen öğretmenlere (giriş şartlarına sahip olanlara) aylıklı izin sağlanması ve lisansüstü eğitim görmek

üzere özel seçilen öğretmenlere burs verilmesine karar verilmiştir ((MEB, 1991g; s. 146).

- (10. MEŞ, 1981): “Öğretmenlerin ve eğitim personelinin akademik ve mesleki çalışmalara katılmalarını kolaylaştırma ve bu yönde başarıyı pekiştirme ilkesi” gereğince mesleğinde kendini geliştirecek öğretmenlere burs, maaşlı izin gibi kolayların sağlanması, yüksek lisans öğrenimi gören öğretmenin yüksek lisans gördüğü ile atanması ya da yarı zamanlı izin verilmesi gibi olanakların sunulması önemli bulunmuştur (MEB, 1991h; s.246).
- (11. MEŞ, 1982): Hizmet içi eğitimlerde başarılı olan öğretmenlere terfi, üst göreve atanma gibi fırsatlarının sağlanması, aldığı eğitime krediler verilerek bir üst öğretimde eğitim görürken bu kredileri transfer edebilmesi önerilmiştir (MEB, 1991i; s.150).
- (11. MEŞ, 1982): Lisansüstü eğitime öğrenci alırken öğretmenlikte tecrübesi olanlara öncelik tanınması ve başarılı bir şekilde yıllarca öğretmenlik yapanlara nesnel yöntemlerle kredi verilmesi talep edilmiştir (MEB, 1991i; s. 150).
- (11. MEŞ, 1982): Görev yaptığı bölgeden dolayı meslekte ilerleme ve üst öğrenim görme fırsatı bulunmayan öğretmenler için maaşlı izin gibi kolaylıkların sağlanması istenmiştir (MEB, 1991i; s.152).
- (15. MEŞ, 1996): Ortaöğretimde yeniden yapılanma komisyonu raporu altında öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yönlendirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1996; s. 216).
- (18. MEŞ, 2010): Mevcut öğretmen ve yöneticilerinin gelişimi açısından üniversite ve MEB arasında işbirliği sağlanarak, bu çalışanların uzaktan ve örgün eğitim yoluyla lisansüstü eğitim almalarının sağlanması gerekli görülmüştür. Bu nedenle, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere verilecek izinlerin bir düzenlemeyle güvence altına alınması, maaşlarında artış sağlanması, yüksek lisans mezunu öğretmenlere “uzmanlık”, doktora mezunu öğretmenlere “başöğretmenlik” unvanının verilmesi özendirici tedbirler olarak sıralanmıştır (MEB, 2010).

- (19. MEŞ, 2014): Yüksek lisans ve doktora programlarına öğretmenleri teşvik etmek amacıyla, bu eğitimlerini tamamlayan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılması teklif edilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Modüler yüksek lisans programlarının uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlere verilmesi gündeme getirilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi 7. MEŞ (1962) itibariyle, öğretmenleri daha üst seviyelerde eğitim almaya teşvik etmek için çeşitli önlemler alınması gündeme taşınmıştır. 4489 sayılı kanun gereğince yurt dışına eğitim amacıyla gitmek isteyen her öğretmene eşit hakların verilmesi; ancak mahrumiyet bölgesinde çalışan öğretmenlere öncelik tanınması ve maddi olarak yurtdışında zorlanacak öğretmenlere MEB tarafından burs imkânının tanınması istenmiştir. Ayrıca, görevde iken hem yurt içi hem de yurt dışında eğitim görmek isteyen öğretmenlere maaşlı ve maaşsız izin imkânının sağlanması ve geçirdikleri sürenin kıdemlerine eklenmesi teklif edilmiştir. 9. MEŞ (1974), 10. MEŞ (1981) ve 11. MEŞ (1982)'te de lisansüstü derecede eğitim görmek isteyen öğretmenlere maaşlı ya da maaşsız izin olanakların sağlanması gerektiği ifade edilmiş, 18. MEŞ (2010)'te ise bu izinlerin bir düzenleme ile garantiye alınması istenmiştir.

9. MEŞ (1974)'te eğitim seviyesini lisans seviyesine taşımak isteyen öğretmenlere eğitim enstitülerinde dört yıllık öğrenim görme fırsatı verilmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin eğitim gördüğü yere naklinin yapılması ya da bu öğretmenlere yarı zamanlı izin verilmesi gerekli görülmüştür. 11. MEŞ (1982)'te ise hizmet içi eğitimlerde başarılı olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin kredilendirilerek bir üst öğretimdeki eğitimine transfer edilmesi önerilmiştir. Ayrıca, lisansüstü kurumlara alınacak öğrencilerin tecrübeli öğretmenler arasından seçilmesi ve bu öğretmenlerin öğretmenlik tecrübelerinin nesnel yöntemlerle kredilendirilmesi teklif edilmiştir. 15. MEŞ (1996)'te ortaöğretimde yeniden yapılanma komisyonu kararıyla öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora programlarına yönlendirilmesi istenmiştir. 18. MEŞ (2010)'te ise öğretmenleri yüksek lisans yapmaya teşvik etmek için bir takım özendirici tedbirlerin alınması gündeme gelmiştir. Öğretmenlerin maaşlarında yapılacak artışın ya da öğretmenlere “uzman” ve “başöğretmen” gibi unvanların verilmesinin öğretmenleri lisansüstü eğitim görmeye teşvik edeceği dile getirilmiştir. 19. MEŞ (2014)'te öğretmenleri teşvik etmek amacıyla yüksek lisans ya da doktorasını tamamlayan

öğretmenlerin ek ders ücretlerinin yükseltilmesi uygun görülmüştür. Yüksek lisans uygulamalarını daha ulaşılabilir kılmak amacıyla modüler uzaktan eğitim yüksek lisans programları yapılması teklif edilmiştir. Yukarıdaki verilen konuşma örneklerinde hareketle; 7. MEŞ (1962)'ten günümüze kadar öğretmenlerin bir üst öğrenim kurumunda kendini geliştirmesinin, sağlanan kolaylıklarla her zaman teşvik edilmeye çalışıldığını ve böylelikle de öğretmen niteliğinin artırılmasının hedeflendiğini söylemek mümkündür.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma

“Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen alım süreçlerine ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?” alt problemini cevaplamak için şura dokümanları MaxQda 12 analiz programıyla analiz edilmiş ve öğretmen alım süreçlerine ilişkin temanın alt kategorileri “*olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri*” ve “*olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri*” olarak betimlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında öğretmen alım süreçlerine ilişkin alt kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “öğretmen alım süreçlerine” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “öğretmen alım süreçleri” temasına ilişkin alt kategorilerin tüm şuralardaki toplam değerini vermektedir.

Tablo 9

Öğretmen Alım Süreçleri Teması Altında Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri

	TEMA	ALT KATEGORİ		ALT KATEGORİ		TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	ÖĞRETMEN ALIM SÜREÇLERİ	Olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri	Olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri			
	f %	f %	f %	f %	f %	
1. MEŞ		1 1	8 27	9 28		
3. MEŞ		7 11	1 1	8 13		
4. MEŞ		2 10	4 17	6 27		
5. MEŞ		2 7		2 7		
7. MEŞ	2 2	6 5	1 1	9 7		
8. MEŞ						
9. MEŞ		2 9	1 2	3 11		
10. MEŞ		1 1	2 7	3 8		
11. MEŞ			6 5	6 5		
12. MEŞ		2 6		2 6		
14. MEŞ		1 7	2 9	3 16		
15. MEŞ		6 17	1 5	7 17		
17. MEŞ						
18. MEŞ	1 3	7 27		8 30		
19. MEŞ		2 9		2 9		
TOPLAM (tüm şuralar)	3 0	39 6	26 6	68 12		

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on üçünde “öğretmen alım süreçleri”, toplamda 68 kez ele alınmıştır. Öğretmen alım süreçlerinden %30 oranla en fazla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %28 oranla 1. Milli Eğitim Şurası (1939) ve %27 oranla 4. Milli Eğitim Şurası (1949) izlemiştir. Öğretmen alım süreçlerine ilişkin konuşmalar “olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri” ve “olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri” alt kategorilerine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen alım süreçleri teması altında ele alınan “*olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri*” alt kategorisine, on iki milli eğitim şurasında toplamda 39 kere yer verildiği görülmektedir. “Olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri” konusundan %27 oranla en fazla 18. Milli Eğitim Şurasında (2010), daha sonra %17 oranla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996) ve %11 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak, olağan koşullarda öğretmen alım süreçlerinin nasıl uygulandığı, öğretmen açığının hangi kaynaklardan giderildiği ve bölgelere göre öğretmen dağılımının nasıl yapıldığına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K12 (1. MEŞ), tek bir kaynaktan öğretmen yetiştirmenin ve sonrasında köyde yetişmiş birini şehre, şehirde yetişmiş birini köye göndermenin yanlış olduğunu savunmuştur (MEB, 1991a; s. 345).
- (3. MEŞ, 1946): Hemen hemen her ilçede ortaokul açma arzusu büyük bir öğretmen ihtiyacı doğurmuştur. O yıllarda, yılda 50-60 ortaokulun açılması planlanmıştır. Bunun ise her yıl yaklaşık 1000 kişilik bir öğretmen açığı meydana getireceği tahmin edilmiştir. İstihdam edilecek bu 1000 öğretmenin ise devlet bütçesine çok fazla zarar vermeden tayin edilmesi için yollar aranmıştır (MEB, 1991b; s.100). Ortaokullara öğretmen sağlayacak kaynaklar şu şekilde belirtilmiştir: “Köy enstitüsü mezunları köylere tayin edilecek ve köylerdeki ilkokul öğretmenleri şehir ve kasaba okullarına

nakledilecek”; böylelikle ortaokulların öğretmen ihtiyacı 4-5 sene içerisinde karşılanabilecek denilmiştir. Bu süreç sonrasında ise; şehir ve kasabalardaki ilkokullara yükseköğrenim mezunu, yükseköğretim hak ve saygınlığına sahip öğretmenler gönderileceği belirtilmiştir (MEB, 1991b; s.101).

- (3. MEŞ, 1946): Geçmiş uygulamalardan alınan sonuçlar ışığında “imtihanla orta dereceli okullara öğretmen alımı” uygulamasına devam edilmesi ve öğretmenleri bu sınava hazırlamak amacıyla eğitim enstitülerinde akşam ve tatil kurslarının açılması uygun görülmüştür (MEB, 1991b; s.106).
- (3. MEŞ, 1946): 439 sayılı kanunun 5. maddesi gereğince, orta öğretim ve dengi meslek okullarında ilk defa göreve başlayacak öğretmenlerin 20-45 yaşları arasında olmasının daha uygun olduğu, ancak emekli öğretmenler arasından nitelikli bulunanların tekrar göreve başlayabileceği belirtilmiştir (MEB, 1991b; s.108).
- (3. MEŞ, 1946): Öğretmenlik “özel karakteri bulunan bir meslek” olarak tanımlanmış ve bu nedenle hem orta öğretim hem de dengi meslek okullarında görev alacak öğretmenlerin yüksek dereceli eğitim kurumlarında yetiştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olanların ise özel bir sınava tabii tutularak öğretmenliğe başlamalarının şart olduğu belirtilmiştir MEB, 1991b; s. 108).
- (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), lise öğretmenlerinin sağlam bir bilimsel formasyon alması gerektiğini ve bu sebeple de mutlaka üniversitelerde yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Üniversitelerin yardımı ile edebiyat ve fen fakültelerinde özel bir lisans bölümü açıldığını dile getirmiştir. Öğretmen olmak isteyen üniversite mezunlarına “öğretim lisansı” şartının getirildiğinin duyurulacağını belirtmiştir (MEB, 1991c; s.26). Öğretim lisansı vermenin amacını şu şekilde açıklamıştır: “Öğretim lisansı yapan genç öğretmen namzedi bir esas disiplin alacak, tarh gibi, bir de yardımcı disiplin olacaktır. Yahut isterseniz iki esas disiplin olacaktır. O ikinci veya yardımcı disiplin lisede tedris edilecek bilgi olacaktır.” Böylelikle liselerde kadro konusunda tasarrufa gitmeyi planlamıştır (MEB, 1991c; s. 26).
- (4. MEŞ, 1949): (3) Her bölgeye yeterli sayıda öğretmen görevlendirebilmek zorunlu doğu hizmeti ile çözülecek bir durum olarak yorumlanmamıştır.

- Bunun yerine her bölgede ilk öğretmen okullarının açılması, bu okullara kendi çevresinden öğrenci alınması ve bu öğrencilerin yine bu çevrelere tayin edilmesi daha olası bir çözüm olarak düşünülmüştür (MEB, 1991c; s. 216).
- (4. MEŞ, 1949): Yeni kurulması planlanan ilk öğretmen okullarının kuruluşu ve programına ait görüşler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1991c; s. 216-217):
 - Bu okullardan mezun olacak öğretmen adaylarına buldukları çevrede bir süre çalışma zorunluluğu getirilmelidir. Bu süreyi doldurmayan öğretmenlerin başka yerde çalışmasına izin verilmemelidir.
 - Öğretmen okullarında görev yapacak müdür ve öğretmenlerin seçiminin ilköğretimde başarıyla görev yapmış, tecrübeli öğretmenler arasından yapılmasına dikkat edilmelidir.
 - (5. MEŞ, 1953): K1 (5. MEŞ), köy okullarının hızla artmasının köylerde görev yapan öğretmen sayısında da artma sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, hızla artan bu sayı karşısında yıllara göre ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı hesaplanarak gerekli tedbirler alınacağını ve yeterli sayıda öğretmenin bu okullara tayin edileceğini sayısal verilerle ifade etmiştir (MEB, 1991d; s.7-8).
 - (5. MEŞ, 1953): K1 (5. MEŞ), konuşmasında okul öncesi kurumlarının yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yaparak bu kurumlarda çalışacak öğretmenlerin “öğretmen okulları veya bu maksatla açılacak özel şubelerden mezun olanlarla, lise ve kız enstitüsü mezunlarından özel kursları başarıyla bitirmiş olanlar” arasından seçileceğine değinmiştir (MEB, 1991d; s.10).
 - (7. MEŞ, 1962): Liselerin öğretmen ihtiyacına cevap veren iki kurumun varlığından söz edilmiştir: Üniversitelerin fen ve edebiyat fakülteleri ve Yüksek Öğretmen Okulları (MEB, 1991e; s. 219).
 - (7. MEŞ, 1962): Ülke çeşitli hizmet bölgelerine ayrılarak ve her öğretmenin isteği, yeteneği ve başarısı göz önüne alınarak bu öğretmenlerin belirli bölgelerde belirli sürelerde çalışması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 242)
 - (7. MEŞ, 1962): Orta öğretim kurumlarında öğretmen olabilmekle ilgili 439 sayılı kanunun üçüncü maddesine göre herhangi bir yüksekokuldan mezun olanlar mesleki bir formasyona gerek olmadan orta dereceli okullarda

öğretmen olabilmektedirler. Bu öğretmenlerin mesleki formasyon almalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1991e; s. 225, 246).

- (7. MEŞ, 1962): Stajyer öğretmenlerin tam teşekküllü okullarda stajlarını tamamlamaları ve daha sonrasında köy okullarına tayinlerinin yapılması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 349).
- (12. MEŞ, 1988): Öğretmenlerin “sözleşme usulü” ile göreve alınması, bu sistem yararlı görülürse bu uygulamaya devam edilmesi gerektiği gündeme alınmıştır (MEB, 1989; s. 295).
- (12. MEŞ, 1988): K8 (12. MEŞ), İngiltere’deki bir uygulamaya dikkat çekerek aynı uygulamanın Türkiye’ye getirilmesini teklif etmiştir. Bu uygulamaya göre, öğretmen adayı bir sene süreyle sözleşmeli olarak öğretmen olarak çalıştırılıyor, eğer başarılı bulunursa ihtiyaç kadar öğretmenin kadroya alınması sağlanıyor. Şahin, bu sözleşmeli öğretmenlik yöntemi ile boş sınıfların öğretmensiz kalmayacağına, öğretmenlerin boş gezme sınıflarda öğretmenlik deneyimi kazanacağına değinmiştir. Ayrıca atanma hakkı kazanınca ayrıca bir stajyerlik uygulaması yapmasına da gerek olmayacağını belirtmiştir (MEB, 1989; s. 302).
- (15. MEŞ, 1996): Öğretmen adayları seçilirken özel bir seçme ve yeterlik sınavı yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin illere başvurması, iller tarafından görevlendirilmesi ve üç yıl süre ile mecburi hizmet yapmaları teklif edilmiştir (MEB, 1996, s. 109).
- (15. MEŞ, 1996): Ülkenin ihtiyaçları ve mesleğin gerektirdiği özellikler göz önünde bulundurularak öğretmen ihtiyacının belirlenmesi ve ülke genelinde dengeli bir dağılımın yapılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1996, s.).
- (18. MEŞ, 2010): 2023 Vizyonu temel alınarak, MEB ve YÖK arasındaki işbirliğinin artırılması, orta ve uzun vadede ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı, niteliği ve branşlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirilmesi gerektiği dile getirilmiştir (18. MEŞ, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Devlet kurumlarına öğretmen alırken, genel kültür ve meslek bilgisini ölçen sınavların yanı sıra kendi alan bilgilerini ölçen bir sınavın daha uygulanması önerilmiştir (18. MEŞ, 2010).

- (18. MEŞ, 2010): Öğretmenlerin farklı isimlerle (Kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi) istihdam edilmemesi ve mevcut sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesi teklif edilmiştir (18. MEŞ, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Ortaöğretimde duyulan alan öğretmen ihtiyacı için öncelikle eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında mezun olan öğrencilerin istihdam edilmesi gerektiği dile getirilmiştir (18. MEŞ, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Emekli olacak öğretmenlerin, atama döneminden önce emeklilik işlemlerinin yapılması ve açılan kadrolar belirlenerek eğitim-öğretim yılı sonunda bir defaya mahsus olarak öğretmen atamalarının yapılması uygun görülmüştür (18. MEŞ, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): “Öğretmen adaylarının mesleğe seçimi” başlığı altında; öğretmen aday adayları mesleğe seçilirken, bu adayların “öğretmenlik mesleğinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal ve psiko-motor özelliklerine” dayanan çoklu değerlendirme sisteminin kullanan ve “KPSS ve ÖABT testlerinde öğretmen yeterliklerini dikkate alan” bir modelin oluşturulması teklif edilmiştir. Böylelikle “öğretmen havuzunda” görev almayı bekleyenler arasından nitelikli olanların seçilmesinin stratejik bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü gibi, Cumhuriyetin ilk yıllarında köy kalkınma hareketi kapsamında köy okullarının sayısı artırılmaya çalışılmış ve bu sebeple de köylerde öğretmen açığı oluşmaya başlanmıştır. Ancak, şehirde yetişen öğretmenler köy okullarına gitmek istememiştir. Bu sebeple, 1. MEŞ (1939)'te köyde yetişmiş öğretmenlerin köyde göreve başlaması; şehirde yetişmiş öğretmenlerin şehirde görev alması gündeme gelmiştir. Öğretmen olmak isteyen köy çocuklarını köy şartlarında yetiştirmek amacıyla 1940 yılında Köy Enstitüleri Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanuna göre köy şartlarında yetiştirilen bu öğretmen adaylarının 20 yıl süreyle köylerde görev alması beklenmiştir (Koçer, 1967). 3. MEŞ (1946)'te ise köy şartlarında yetiştirilmiş bu Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylerde göreve başlaması, köylerdeki ilkokul öğretmenlerinin ise şehirlerde görevlendirilmesi teklif edilmiştir. Böylelikle ilkokul öğretmeni ihtiyacının 4-5 sene içerisinde karşılanması planlanmıştır. Bu sürecin sonrasında ise ilkokul öğretmenlerinin yükseköğretim seviyesinde yetiştirilmesi ve ihtiyaç olan bölgelere yükseköğretim hak ve sorumluluklarına sahip

şekilde gönderilmesi önerilmiştir. 5. MEŞ (1953)'te ise köy okullarının sayısının artmaya devam ettiği, dolayısıyla köy öğretmeni sayısının artırılması gerektiği dile getirilmiştir. 1950'li yıllara kadar köy halkının yetiştirilmesine öncelik verildiği, dolayısıyla köy okullarının artan sayısı karşısında köy öğretmenlerinin de sayısının artırılmaya çalışıldığı görülmüştür.

1. MEŞ (1939)'te ilkokul öğretmeni ihtiyacından bahsedilirken, 3. MEŞ (1946)'te hemen hemen her ilçeye ortaokul açma planları dâhilinde oluşacak 1000 öğretmen ihtiyacından söz edilmiştir. 4. MEŞ (1949) itibariyle ise her bölgeye yeterli sayıda öğretmen gönderilmesi konusu gündeme gelmeye başlamıştır. İhtiyaç bulunan bölgelere öğretmen göndermek için zorunlu görev şartının yeterli olmadığı belirtilmiş; bu sebeple her bölgeye o bölgeden alınacak öğretmenler yetiştirilmesi ve bu öğretmenlere o bölgede çalışma zorunluluğunun getirilmesi teklif edilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te bölgelerde dengeli öğretmen dağılımı sorunun hala devam ettiği görülmektedir. Bu sorunu çözmek için ülkeyi çeşitli bölgelere ayırarak öğretmenlerin istekleri, yetenekleri ve başarıları doğrultusunda bu bölgelerde görevlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu öğretmenlere belirli bölgelerde çalışma zorunluluğunun getirilmesi de gündeme getirilmiştir. 15. MEŞ (1996)'te bu soruna hala bir çözüm getirilemediği, ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacının dengeli bir şekilde sağlanması teklifinin yinelenildiği görülmüştür.

Öğretmen alım sürecinin nasıl gerçekleşmesi gerektiği ilk olarak 3. MEŞ (1946)'te ifade edilmiştir. Orta dereceli okullarda görev alacak öğretmenlerin yükseköğrenim mezunu olması ve bir sınava tabii tutularak göreve alınması gündeme taşınmıştır. Bu öğretmenleri sınava hazırlamak için ise Eğitim Enstitülerinde akşam ve tatil kurslarının açılması gerekli görülmüştür. 4. MEŞ (1949)'te her bölgeye o bölgede yetişmiş öğretmenlerin görevlendirilmesi öğretmenlerin bölgede istekli bir şekilde görev alması bakımından önemli bulunmuştur. 7. MEŞ (1962)'te öğretmenlerin isteği, yeteneği ve başarısı görevlendirme sürecinde göz önüne alınmak istenmiştir. Böylelikle nitelikli ve görev almaya istekli öğretmenlerin gerekli bölgelere atanması ve dolayısıyla eğitimin niteliğini artırmak amaçlanmıştır. 15. MEŞ (1996)'te ise, öğretmen alım sürecinin özel bir seçim sürecine ve bir yeterlik sınavına dayandırılması teklif edilmiştir. Öğretmenlerin çalışmak istedikleri illere başvurması ve o iller tarafından görevlendirilmesi önerilmiştir. Görevlendirilen öğretmenlere 3 yıl zorunlu hizmetin

de şart koşulması uygun görülmüştür. 18. MEŞ (2010)'te ise öğretmen alım sürecinde uygulanan genel kültür ve meslek bilgisini ölçen sınavın yanı sıra öğretmenlerin kendi alan bilgisini ölçen bir sınavın daha uygulanması istenmiştir. Aynı konu 19. MEŞ (2014)'te de gündeme alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal ve psikomotor özelliklerini de ölçen sınavların uygulanması gerekli görülmüştür. Bu sebeple çoklu bir değerlendirme sistemi teklif edilmiştir. Bu çoklu değerlendirme sistemine göre öğretmen yeterliklerini dikkate alan KPSS'nin (Kamu Personeli Seçme Sınavı) yanı sıra ÖABT'nin (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) de yapılması gündeme taşınmıştır.

Türkiye'deki öğretmen alım süreçleri incelendiğinde öğretmen seçiminin MEB tarafından belirlenen arz-talep dengesine göre çeşitli sınavlarla yapıldığı görülmüştür. Bu sınavlar farklı isimlerle adlandırılmıştır. Bu sınavlar sırasıyla "Öğretmenlik Yeterlik sınavı", "Devlet Memurluğu Sınavı (DMS)", "Kamu Meslek Sınavı (KMS)" ve 2002 senesi sonrasında "Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)" adıyla yapılmıştır (Deryakulu, 2011; Dilekmen, Ercoşkun & Nalçacı, 2005). 2013 yılında ise KPSS'nin yanı sıra ağırlığı %50 olarak belirlenen "Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)" uygulanmaya başlanmıştır (ÖSYM 2013). Görüldüğü üzere, Türkiye tarihinde öğretmenlerin seçilerek göreve başlatılması konusu Cumhuriyetin daha ilk yıllarında gündemine alınmış ve bu seçme süreci günümüze kadar çeşitli sınavlarla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri. Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen alım süreçleri teması altında ele alınan "*olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri*" alt kategorisine, dokuz milli eğitim şurasında toplamda 26 kere yer verildiği görülmektedir. "Olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri" konusundan %27 oranla en fazla 1. Milli Eğitim Şurasında (1939), daha sonra %17 oranla 4. Milli Eğitim Şurasında (1949) ve %9 oranla 14. Milli Eğitim Şurasında (1993) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak günün koşullarından dolayı oluşan öğretmen açığını farklı şekillerde, farklı kaynaklardan ve farklı nitelikteki öğretmenlerle karşılanmasına yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında "olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri" alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K5 (1. MEŞ), yaklaşık 40000 köyün sadece 4638'ine öğretmen gönderilebildiğini, hepsine öğretmen okullarından mezun öğretmen gönderebilmenin sadece hayal olduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğretmen gönderilemeyen köylerde eğitim işini eğitimcilerin üstlenmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir. Yaklaşık üç senedir ülkenin çeşitli yerlerinde yetiştirilen bu eğitimcilerin istenilen seviyede başarıya ulaştığına vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s. 8-9).
- (1. MEŞ, 1939): K14 (1. MEŞ), plan komisyonu raporunda nüfusu 400'ün altında olan yerlere eğitimci, 400'ün üstünde olan yerlere öğretmen gönderilmesini uygun bulmadığını belirtmiştir. Nüfus 400'ün altında olsa dahi o okullara da öğretmen gönderilmesi gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991a; s. 363).
- (1. MEŞ, 1939): K6 (1. MEŞ), ortaöğretim konusu tartışılırken yardımcı öğretmen meselesine dikkat çekmiştir. Ülkenin ihtiyaçlarından kaynaklanan bir sebeple şura tarihinden dört beş sene öncesinde bu meselenin zorunlu olarak gündeme getirildiğini ve dört çeşit yardımcı muallimin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu muallimleri şu şekilde açıklamıştır (MEB, 1991a; s. 367) :

Birinci nevi yardımcı muallim esasen ali tahsil görmüş fakat kadro almadığı için yardımcı ünvanını almıştır.

İkincisi lise mezunu yardımcı muallimdir. Bunlar İstanbulda ve Ankarada Fakültelelere devam ediyorlar ve bir taraftan da ayrıca muallimlik yapmaktadırlar.

Üçüncü yardımcı muallim lise mezunudur. Anadolunun muhtelif vilayetlerinde hiçbir yüksek mektebe devam etmeden yardımcı muallimlik yapan gençlerdir.

Dördüncüsü memurdur, zaruret dolayısıyla mekteplerde ayrıca vazife almış yardımcı muallimlerdir.

- (1. MEŞ, 1939): K6 (1. MEŞ), “yardımcı muallim” ile “asil muallim” maaşları arasında sadece 15 lira fark olduğunu bu sebeple de bu gençlerin asil kadroya alınmasının devlet açısından bir fark yaratmayacağını ortaya koymuştur. Özellikle de yüksek okul mezunu olanların kadroya alınması gerektiğini dile getirmiştir. Bu yardımcı öğretmenlerin kadrolu öğretmen olup olamayacağı konusundaki şüpheleri yok etmek amacıyla stajyer öğretmenlik kavramına dikkat çekerek, bu gençlerin öğretmen olmaya hak kazanabilmesi için en az bir sene staj yapmalarını teklif etmiştir. İkinci olarak üniversiteye

devam edip de yardımcı muallimlik yapan gençler arasından, öğretmenlikle ilgili olmayan fakültelere devam edenlerin öğretmenlikten tamamen uzaklaştırılmasının daha uygun olacağını belirlemiştir. Üçüncü olarak ise lise mezunu olup da ortaokullarda yardımcı öğretmenlik yapanların ortaokul öğretmeni yetiştiren okullara yönlendirilmesinin ve orada ortaokul öğretmeni olarak yetiştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Üç dört sene içerisinde bu meselenin hallolmasına ve sadece bir kısım öğretmenin adının yardımcı öğretmen olarak anılmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yardımcı öğretmenliğe devam etmesi gereken grubu ise şöyle tanımlamıştır: “Herhangi bir yerde memur olup ta orta tahsil müesseselerinde bir zaruretle çalıştırılan öğretmenler.” Bu son grup ise asıl kadro doldurulduğunda ortadan kaldırılmalıdır diyerek “orta muallim mektepleri” hakkındaki görüşleriyle konuşmasına devam etmiştir (MEB, 1991a; s. 368).

- (1. MEŞ, 1939): K15 (1. MEŞ), K6 (1. MEŞ)’a katılarak yardımcı öğretmenliğin tamamen kaldırılmasının, görevi asil öğretmenlerin üstlenmesinin önemine vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s. 380).
- (1. MEŞ, 1939): K16 (1. MEŞ), üç beş sene içerisinde öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin sayılarının artması ve ortaokullarda göreve başlamaları ile birlikte yardımcı öğretmenlik meselesinin de tamamen ortadan kalkacağını dile getirmiştir (MEB, 1991a; s.389).
- (1. MEŞ, 1939): 28 Temmuz 1939 tarihinde yapılan son celsede yardımcı öğretmenlik hakkında görüşülen ve aşağıda belirtilen şu madde oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991a; s. 415): “Yüksek Tahsil görenler kadroya alınmalı. İstanbul ve Ankara’da yardımcı olup ta muallim yetiştirecek fakülte ve yüksek okullara devam edenleri vazifelerine bırakılmalı ve bu yol kat’i surette katılmalı; hiçbir işi olmıyan ve vazifesini çok iyi yapmış olan lise mezunu yardımcı muallimler Gazi Muallim Mektebi ehliyet imtihanına sevk edilerek muallim yapılmalıdır.”
- (1. MEŞ, 1939): K17 (1. MEŞ), Liselerde şu an lise mezunu, hatta ortaokul mezunu kişilerin ders verdiğini; bu nedenle de Yüksek Öğretmen Okulları hakkında sıkı tedbirler alınarak liselere öğretmen yetiştirmeye daha kuvvetli

- kaynak sağlamanın önünün açılması gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991a; s. 435).
- (3. MEŞ, 1946): K9 (3. MEŞ), memleketteki ihtiyaçtan dolayı öğretmen niteliğine bakılmaksızın göreve başlatılan öğretmenlerin öğretimin niteliğinde dengesizlik yarattığına değinmiştir (MEB, 1991b; s.132).
 - (3. MEŞ, 1946): K2 (3. MEŞ), dönemin ortaokullarında görev alan öğretmenlerin 70 ayrı kaynaktan yetiştirildiğini belirtmiştir. Bu kaynaklar arasından yetişen en nitelikli öğretmenlerin, öğretmen okulları mezun olup, “ehliyet sınavı” ile ortaokullarda göreve başlayanların olduğunu dile getirmiştir (MEB, 1991b; s. 146).
 - (4. MEŞ, 1949): K8 (4. MEŞ), ortaokullara dönemin zorlu şartları ve öğretmen ihtiyacından dolayı yardımcı öğretmenler alındığını; dolayısıyla da ortaokullarda bir uyumsuzluk problemi yaşandığına değinmiştir. Bunu ortadan kaldırmak için ise Gazi Eğitim Enstitülerinin açıldığını ve çeşitli branşlarda ortaokul öğretmeni yetiştirilmeye başlandığını dile getirmiştir (MEB, 1991c; s. 24-25).
 - (4. MEŞ, 1949): İlköğretimin yaygınlaşması ile ilkokuldan sonra ortaokullara devam etmek isteyenlerin sayısı hızla artmış, bu nedenle yeni açılan ortaokullarda “ölçülü bir kadro” ile eğitim verilmesi konusu bir problem olarak gündeme taşınmıştır. K1 (4. MEŞ), memleketin şartlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini, memleketin şu an her ortaokul için ayrı bir müzik, resim, vb. öğretmen yetiştiremeyeceğini; bu nedenle bu derslerin hiç verilmemesinden ziyade, imkânlar dâhilinde ellerinden gelenin en iyisinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 1991c; s. 155-156).
 - (7. MEŞ, 1962): Öğretmen Yetiştirme Raporunun Konu III. 11. Maddesinin “İlköğretmen okullarında kurslar açılarak yardımcı öğretmen yetiştirilmeli ve yedek subay öğretmenler mesleğe hazırlanmalıdır.” maddesiyle değiştirilmesi oylamaya sunulmuş ve kabul edilmiştir (MEB, 1991e; s. 348-349).
 - (9. MEŞ, 1974): Ortaokul branş öğretmenlerinin eğitiminin ise üç senelik eğitim enstitülerinden verilmeye devam etmesi ve gerekli görülen durumlarda

bu öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında da görevlendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1991g; s. 141).

- (10. MEŞ, 1981): Ankara İlköğretim Müfettişi K3 (10. MEŞ), 406. 019 öğretmen kadrosunun bulunduğunu ve bu kadroyu “öğretmen okulu mezunları, köy enstitüsü mezunları ile öğretmen okullarının birleştirmesi, 6234 sayılı yasaya göre ilköğretmen okulu mezunları, 222 sayılı yasaya göre geçici öğretmenler, 693 sayılı yasaya göre geçici öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçirilenler, 285 sayılı yasaya göre yedek subay öğretmenlikten öğretmenliğe geçirilenler, mektupla öğretimle yetiştirilenler 21 günde, 45 günde, 3 yıllık eğitim verildiği zannedilenler, mektupla öğretimle gelenler” in oluşturduğunu dile getirmiştir. 60 yıldır yapılan bu farklı uygulamalar sonucu farklı şekilde, farklı nitelikte öğretmenlerin yetiştiğini belirtmiştir (MEB, 1991h; s. 233).
- (11. MEŞ, 1982): Çalıştırılan ücretli öğretmenlerin sadece derse girip çıkması, öğrenci gelişimiyle yeterince ilgilenmemesi önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir (MEB, 1991i; s. 206).
- (11. MEŞ, 1982): K7 (11. MEŞ), 1970’li yıllarda öğretmenlik vasfı taşımayan birçok kişinin mesleğe çeşitli şekillerde getirilmesinin öğretmenlik mesleğine çok zarar verdiğini dile getirmiş ve özellikle bu kişilerin meslek içinde geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (MEB, 1991i; s.274).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen ihtiyacının karşılanması için ihtiyaç duyulan alanlarda lisans yapmış kişilere eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon verilerek öğretmenlik yapma hakkının tanınması önerilmiştir (MEB, 1991i; s.).
- (11. MEŞ, 1982): K5 (11. MEŞ), kendi alanında iş bulamayınca formasyon alıp öğretmen olma hakkı kazanan kişilerin isteyerek ve hevesle öğretmenlik yapıp yapmayacakları konusunda şüphe duyduğunu belirtmiştir (MEB, 1991i; s.351). K10 (11. MEŞ), üniversitelerin öğretmenlik sertifika programlarının kapatılmasını teklif etmiştir. Öğretmenliğin özel bir meslek alanı olduğunu belirterek, “hiçbir şey olamazsam bari öğretmen olayım.” mantığından uzaklaşılması gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991i; s. 352).

- (14.MEŞ, 1993): Kız Meslek Liselerinden mezun öğrenciler için yardımcı öğretmen statüsünün getirilmesi ve okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1993; s. 267).
- (14.MEŞ, 1993): Okul öncesi eğitim kurumlarında görev almak isteyen ilkökul öğretmenlerine eğitim verilmesi ve gerekli görülen bölgelere tayin edilmesi uygun görülmüştür (MEB, 1993; s. 267).
- (15. MEŞ, 1996): Sınıf öğretmeni ihtiyacından kaynaklı farklı fakülte mezunlarını sınıf öğretmeni olarak atama işine son verilmesi, bunun yerine eğitim fakültelerinin farklı dallarından mezun olan öğretmenlerin “Öğretmenlik meslek eğitimi programları” aracılığıyla sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmesi önerilmiştir (MEB, 1996; s. 108).
- (15. MEŞ, 1996): Vekil öğretmenlik kadrosu tamamen kaldırılması önerilmiştir (MEB, 1996, s. 109).

Görüldüğü gibi, ülkenin içinde bulunduğu çeşitli durumlardan dolayı, öğretmen ihtiyacını hızlı bir şekilde karşılamak amacıyla çeşitli isimlerde farklı kaynaklardan, farklı şekillerde, farklı nitelikte öğretmenler yetiştirilmiş ya da doğrudan öğretmen olarak göreve alınmıştır. Kurtuluş Savaşından yeni çıkan Türk Milletini istenilen nitelikte eğitmek ve yeni kurulan Türk Cumhuriyetini kalkındırmak amacıyla başlatılan “köy kalkınma” hareketi kapsamında bütün köylere köy okulları kurulmak istenmiş, dolayısıyla büyük çapta köy öğretmenine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nüfusu eğitecek öğretmenlere ve onları yetiştirecek olan öğretmen okullarına öncelik verilmiştir (Ataünal, 1994; Koçer, 1967). Ancak, ülkenin içinde bulunduğu maddi koşullardan dolayı zaman içerisinde daha fazla öğretmen okulu açmama ve mevcut öğretmen okullarının ise iyileştirilmesi politikasına gidilmiştir. Bu durum ise öğretmen açığının daha da büyümesine neden olmuştur (Ataünal, 1994; Tonguç, 1947). 1. MEŞ (1939)’te de mevcutta 40.000 köy okulu olduğundan, ancak bu okullara sadece 4638 öğretmen gönderilebildiğinden bahsedilmiştir. Bu açığın öğretmen okulları mezunlarıyla kapatılmasının 10 yıl gibi bir süre alacağı belirtilmiştir (Ataünal, 1994). Bu sebeple, hızlı bir şekilde öğretmen yetiştirmek amacıyla 1936 yılında köy eğitim kursları açılmıştır (Koçer, 1967). Şura’da ise nüfusu 400’ün altında olan yerlere köy eğitmeni, 400’ün üstünde olan yerlere ise köy öğretmeni gönderilmesi teklif edilmiştir. Köy Eğitmenleri Kanunu ile ise Nüfusu köy

öğretmeni göndermeye müsait olmayan yerlere köy eğitmeni gönderilmiştir. Kirby (1962), bu kurslar sayesinde Türkiye Cumhuriyeti adına güzel işlerin yapıldığını, ancak zamanla eğitmen olmayı sadece memur olmak için seçenlerin öğretmen niteliğini düşürdüğünü belirtmiştir.

1. MEŞ (1939)'te 4 çeşit yardımcı öğretmenin varlığından bahsedilmiştir: (1) Kadro alamayan öğretmenler, (2) Lise mezunu olup "Fakülte'ye" devam eden ve aynı zamanda öğretmenlik yapanlar, (3) Lise mezunu olarak yardımcı öğretmenlik yapanlar, (4) zorunlu olarak görev yapan memurlar. Şura'da bazı yardımcı öğretmenlerin asil kadroya alınması teklif edilmiştir. Yüksekokul mezunu olanların mutlaka kadroya alınması gerektiği dile getirilmiş, öğretmen yeterliklerinden şüphe ediliyorsa ise en az bir sene staj yapmaları önerilmiştir. Öğretmenlikle ilgili fakültelerde eğitim görmeyenlerin öğretmenlikten uzaklaştırılması istenmiştir. Lise mezunu olup ortaokulda çalışanların ortaokula öğretmen yetiştiren kurumlara yönlendirilmesi istenmiştir. Memurların ise yardımcı öğretmenlik kadrosunda kalmaya devam etmesi uygun görülmüştür. Yardımcı öğretmenlik kadrosunun 3-4 sene içerisinde kaldırılması ve öğretmenlerin asil öğretmenliğe geçiş yapması teklif edilmiştir. 3-5 sene içerisinde öğretmen okulu mezun öğretmen sayısının artması ve ortaokulda görev alması umulmuş, böylelikle yardımcı öğretmen meselesinin ortadan kaldırılması planlanmıştır. Şura sonunda ise; (1) yüksekokul mezunlarının kadroya alınması, (2) "Fakülte'ye" devam edenlerin yardımcı öğretmen olarak devam etmesi, (3) lise mezunlarının ise Gazi Muallim Mektebine "ehliyet sınavıyla" öğrenci olarak kabul edilmesi kabul edilmiştir. Ancak, 3-4 sene içerisinde ortadan kaldırılması planlanan yardımcı öğretmen kadrosundan 14. MEŞ (1993)'e kadar bahsedildiği gözlenmiştir. 7. MEŞ (1962)'te öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla İlköğretmen Okullarına yardımcı öğretmen kursunun açılması kararı alınmıştır. 14. MEŞ (1993)'te okul öncesi kurumlardaki öğretmen ihtiyacından dolayı ise Kız Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin okul öncesi kurumlarda yardımcı öğretmen olarak göreve alınması gündeme taşınmıştır. Ülkenin bulunduğu şartlardan dolayı yıllarca yardımcı öğretmen kadrosundan vazgeçilemediği görülmektedir.

1. MEŞ (1939)'te liselerde, lise mezunu hatta ortaokul mezunu kişilerin çalıştığından şikâyet edilmiştir. 3. MEŞ (1946)'te ülkedeki ihtiyaçtan dolayı öğretmen niteliğine bakılmadan öğretmen alındığı dile getirilmiştir. 3. MEŞ (1946) itibarıyla ülkede 70 ayrı kaynaktan gelmiş ortaokul öğretmeni olduğu belirtilmiştir. 7.

MEŞ (1962)'te ise öğretmen açığının kapatılması için İlköğretmen Okullarında açılan yardımcı öğretmenlik kurslarıyla yedek subay öğretmenlerin yetiştirilmesi uygun görülmüştür. 9. MEŞ (1974)'te ortaokul branş öğretmenlerinin gerekli durumlarda ortaöğretim kurumlarında da görevlendirilmesi teklif edilmiştir. 10. MEŞ (1981)'te ise öğretmen kadrosunu farklı şekilde, farklı uygulamalarla, farklı nitelikte yetişmiş öğretmenlerin oluşturduğu dile getirilmiştir. Bu öğretmenler şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğretmen Okulu mezunu olanlar, (2) İlköğretmen Okulu mezunu olanlar, (3) 222 sayılı yasa ile geçici öğretmen olarak alınanlar, (4) 693 sayılı yasa ile geçici öğretmenlikten asil öğretmen kadrosuna geçenler, (5) 285 sayılı yasa ile yedek subaylıktan öğretmenlik kadrosuna geçenler, (6) Mektupla öğretim uygulamasıyla yetiştirilenler (21 günde, 45 günde).

1959 tarihli Türkiye Milli Eğitim Komisyonunun hazırladığı raporda, öğretmen okullarının öğrenci sayısının ülkenin ilkokul öğretmen ihtiyacını karşılamak için yetersiz olduğu belirtilmiştir. O tarihteki öğretmen ihtiyacının ancak 10 senede karşılanabileceği dile getirilmiştir (Koçer, 1967). 1960 İhtilali sonrası ise öğretmen ihtiyacı; ücretli öğretmenlik, yardımcı öğretmenlik, yedek subay öğretmenlik, mektupla öğretim uygulamaları ve kısa süreli kurslarla karşılanmaya çalışılmıştır. 11 Ekim 1960 yılında çıkarılan Yedek Subay Adayı Öğretmenler Kanunu ile 22.452 yedek subay öğretmen alınmıştır. Bu öğretmenler 26 Temmuz 1963 tarihinde sürekli öğretmenliğe geçirilmiştir (Akyüz, 2010; Koçer, 1967). 5 Ocak 1961 tarihinde 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul mezunlarına bir kurs almaları şartıyla ilkokullarda vekil öğretmenlik yapma hakkı tanınmıştır. Ortaöğretim ve üstü seviyelerden mezun olanlara ise yine bir kurs almaları şartıyla orta dereceli okullarda vekil öğretmen olarak çalışma hakkı verilmiştir. 1975 sonrasında siyasal ve ideolojik kaynaklı şiddet olayları sebebiyle öğretmen yetiştiren kurumlarda programın yarısının bile uygulanamadığı "hızlandırılmış programlar" uygulanmıştır. Bu şekilde on binlerce öğretmen yetiştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme işi daha içinden çıkılmaz bir hal almıştır (Akyüz, 2010). Yüksel (2010), 1970'li yıllarda öğretmen yetiştirme adına yapılan bu uygulamaları öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve toplum içerisindeki statüsünü oldukça düşüren ve eğitim sistemine ağır zarar veren uygulamalar olarak nitelendirmiştir.

11. MEŞ (1982)'te öğretmenlik vasfı taşımayan kişilerin 1970'li yıllarda göreve başlatıldığı ve bu kişilerin öğretmenlik mesleğine zarar verdiği dile getirilmiştir. Bu

öğretmenlere kendilerini meslekte geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesinin şart olduğu ifade edilmiştir. 11. MEŞ (1982)'te, ayrıca, ihtiyaç duyulan alanlarda lisans eğitimi almış kişilere pedagojik formasyon vererek öğretmen olma hakkının verilmesi de eleştirilmiştir. Bu kişilerin isteyerek ve hevesle öğretmenlik yapacağından şüphe duyulmuştur. “Hiçbir şey olamazsam öğretmen olayım.” mantığının terkedilebilmesi için bu sertifika programlarının kapatılması gerekli görülmüştür. Şura'da gündeme alınan bu teklife rağmen, sertifika programları uygulanmaya devam etmiştir. 1988 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıllık Öğretmen Yüksek Okullarının 4 yıllık Eğitim Fakültelerine çevrilmesi sonucu 2 yıl süre ile mezun verilememiştir. Bu da 1990'lı yıllarda 30.000'e yakın sınıf öğretmeni açığının oluşmasına neden olmuştur (Özoğlu, 2010). Bu açığı kapatmak amacıyla çeşitli fakülte mezunlarına kısa süreli pedagojik formasyon kursları açılmıştır (Özoğlu, 2010). 15. MEŞ (1996)'te çeşitli fakülte mezunlarının pedagojik formasyon aracılığıyla sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmesinin yanlış olduğu belirtilmiştir. Bunun yerine, Eğitim Fakültesinin çeşitli dallarından mezun olanların Öğretmenlik Meslek Eğitimi Programı aracılığıyla sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmesi teklif edilmiş; ancak 1996 yılında binlerce fakülte ve yüksek okul mezunu öğretmenlik formasyonu almadan, hatta bir sınava bile tabii tutulmadan sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. İlköğretim ilk kademedeki görev alan öğretmenlerin göreve gelme kaynak sayısı 433 olarak belirtilmiştir (Akyüz, 2010). Akyüz (2010), yapılan bu uygulamanın öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını dile getirmiştir. Öğretmen niteliğini göz ardı ederek sırf günün öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla yukarıda belirtilen uygulamalar aracılığıyla göreve başlayan öğretmenler şüphesiz ki gelecek yıllarda eğitim sistemine ağır zararlar vermiştir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulguların Yorumu ve Tartışma

“Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına kadar öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler nelerdir?” alt problemini cevaplamak için şura dokümanları MaxQda 12 analiz programıyla analiz edilmiş ve öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin temanın alt kategorileri “*öğretmen niteliğini artırmaya yönelik*

alınması gereken önlemler” ve “öğretmenlerin mesleki statüsünü ve itibarını yükseltmeye yönelik alınması gereken önlemler” olarak betimlenmiştir.

Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin alt kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo’nun sütunundaki ve satırındaki “Toplam” farklı değerleri vermektedir. Sütundaki “Toplam” “öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere” ilişkin her bir şuradaki toplam değeri göstermektedir. Satırdaki “Toplam” ise “öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler” temasına ilişkin alt kategorilerin tüm şuralardaki toplam değerini vermektedir.

Tablo 10

*Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Alınması Gereken Önlemler Teması Altında
Betimlenen Alt Kategorilerin Şuralarda Gözlenen Frekans ve Yüzdeleri*

	ALT KATEGORİ		ALT KATEGORİ		TOPLAM (kodlanan tüm bölümler)
	Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gerekten önlemler		Öğretmelerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gerekten önlemler		
	f	%	f	%	f %
1. MEŞ	2	7			2 7
3. MEŞ	6	13	3	11	9 18
4. MEŞ	2	9	1	2	3 12
5. MEŞ	4	7			4 7
7. MEŞ	3	3	17	11	20 14
8. MEŞ					
9. MEŞ			4	14	4 14
10. MEŞ	5	12	3	5	8 16
11. MEŞ	7	7	19	18	26 22
12. MEŞ	3	12	7	12	10 24
14. MEŞ	1	11	1	41	2 51
15. MEŞ	1	1	2	66	3 66
17. MEŞ	1	97			1 97
18. MEŞ	4	12	3	14	7 27
19. MEŞ	3	9	4	18	7 27
TOPLAM (tüm şuralar)	42	10	64	11	106 20

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmen yetiştirme konusunun görüldüğü 15 milli eğitim şurasının on dördünde “öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler”, toplamda 106 kez ele alınmıştır. Öğretmen alım süreçlerinden %97 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006) söz edildiği gözlenmiştir. Onu, sırasıyla %66 oranla 15. Milli Eğitim Şurası (1996) ve %51 oranla 14. Milli Eğitim Şurası (1993) izlemiştir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin konuşmalar “öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” ve “öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” alt kategorilerine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu alt kategorilere ilişkin Tablo’daki sayısal veriler ve konuşmalar özetlenerek ve gerektiğinde doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler. Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler teması altında ele alınan “*öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler*” alt kategorisine, on üç milli eğitim şurasında toplamda 42 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” konusundan %97 oranla en fazla 17. Milli Eğitim Şurasında (2006), daha sonra %13 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946) ve %12 oranla 3. Milli Eğitim Şurasında (1946), 12. Milli Eğitim Şurasında (1988) Ve 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin niteliklerini düşüren etmenler, bu etmenlerin nasıl ortadan kaldırılacağı ve öğretmen niteliğini artırmak için ne gibi önlemlerin alınabileceğine yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (1. MEŞ, 1939): K7 (1. MEŞ), devamlı iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmeden bahsedildiğini; ancak iki sene gibi yetersiz bir sürede, iki ayrı şubeden ders alarak iki şubeden de nitelikli bir şekilde mezun olmalarının beklendiğini ifade etmiştir. Altan iki şubeden ders alıp “yarım yamalak” öğretmen adayları yetiştirileceğine, tek bir şubeden nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi teklif etmiştir. Öğretmen tasarrufuna gidilirken öğretmen niteliğinin yok sayılmaması gerektiğine vurgu yapmıştır (MEB, 1991a; s. 401-402).

- (1. MEŞ, 1939): K17 (1. MEŞ), Yüksek Öğretmen Okullarına gerekli önemin verilmediğini, ancak bu okullardan lise için nitelikli öğretmenler yetiştirmesinin beklendiğini belirtmiştir. “Yüksek tahsil görmüş her zat, kanunen muallimlik yapabilir.” kanunundan hareketle devşirme öğretmenlerin alındığını ve öğretmen yetiştiren kurumlarımızın ihmal edildiğini belirtmiştir. “Bu kanun bir imkândır, esas değildir.” sözleriyle bu meselenin üzerinde özellikle durulmasının gerekliliğine değinmiştir. Öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek bir meslek olmadığına, tam tersi özel bir ihtisas mesleği olduğuna vurgu yapmıştır. Liselerde şu an lise mezunu, hatta ortaokul mezunu kişilerin ders verdiğini; bu nedenle de yüksek öğretmen okulları hakkında sıkı tedbirler alınarak liselere öğretmen yetiştirmeye daha kuvvetli kaynak sağlamanın önünün açılması gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991a; s. 435).
- (3. MEŞ, 1946): K13 (3. MEŞ), tek tip öğretmenler yetiştirmek amacıyla, ihtiyaç duyulan her tip branş için fakülteleri olan bir “öğretmen üniversitesi” kurulmasını teklif etmiştir, ancak bu şekilde yüksek nitelikli ve pedagojisi sağlam öğretmenler yetiştirilebileceğini savunmuştur. Böylelikle öğretmenliğin “kendine has özellikleri” ile tam bir meslek haline gelebileceğine değinmiştir. Fakat, yapılan oylamada bu teklifi kabul edilmemiştir (MEB, 1991b; s.189).
- (4. MEŞ, 1949): K2 (4. MEŞ), Eğitim Enstitülerine kabul edilen öğretmen adaylarının bir yükseköğretim kurumuna giremeyen kişilerden oluştuğunu, bu kurumların liseye devam edemeyenlerin başvuru yeri haline geldiğini dile getirmiştir. Bu nedenle, öğrenci alım sürecinde öğrenci niteliğine özel bir önem verilmesi, bunun için gerekli önlemlerin alınması ve gerekli şartların belirlenmesinin gerektiği söylemiştir (s. 159).
- (5. MEŞ, 1953): Dönemin şartlarına bağlı olarak yerel şart ve ihtiyaçlara göre birleştirilen, şehirlerde ortaokul mezunlarını alarak üç yıl, köylerde ilkokul mezunu alarak altı yıllık eğitim veren öğretmen okullarını geliştirmek üzere öğrenim sürelerinin yedi yıla çıkarılması teklif edilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin istenilen bilgi düzeyi ve nitelikte yetiştirilmesine katkı sağlması umulmuştur (MEB, 1991d; s. 562-563).

- (7. MEŞ, 1962): Öğretmen adaylarını daha nitelikli bir şekilde yetiştirebilmek için uygulama okullarına nitelikli öğretmenlerin tayininin sağlanması gündeme alınmıştır (MEB, 1991e; s. 215-216, s. 230-231).
- (10. MEŞ, 1981): Ankara İlköğretim Müfettişi K3 (10. MEŞ), 60 yıldır yapılan farklı uygulamalar sonucu farklı şekilde, farklı nitelikte öğretmenler yetiştiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin hizmet içi ve iş başında yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmış ve bu öğretmenleri yetiştirmeden yeni sisteme geçilmemesi gerektiğine değinmiştir. Bu öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilebilmeleri için ise bu hizmet içi ve iş başında eğitimin “süratli” bir şekilde yapılmasından kaçınılması gerektiğinden bahsetmiştir (MEB, 1991h; s. 233).
- (10. MEŞ, 1981): K2 (10. MEŞ), öğretmenlerin, kendilerinden beklenen fonksiyonları nitelikli bir şekilde yerine getirebilmeleri için nitelikli bir öğretmen yetiştirme programıyla yetiştirilmelerinin ve programların da bu yönde düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir (MEB, 1991h; s. 248).
- (10. MEŞ, 1981): Öğretmen eğitiminde, öğrenim ortamlarının öğretmenlerin özgürce düşünebileceği, eleştirebileceği ve araştırabileceği şekilde düzenlenmesi nitelikli öğretmenler yetiştirmek açısından önemli bulunmuştur (MEB, 1991h; s. 319).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin başarılarını artırmak ve başarısızlıklarını gidermek amacıyla rehberlik edici bir hizmet özelliği olan teftiş sisteminin geliştirilmesi önerilmiştir (MEB, 1991i; s. 150).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlerin niteliklerini ve genel kültürlerini artırmak amacıyla kitapların hazırlanması, öğretmenlere parasız verilmesi ve temel eserlerin okul kütüphanelerine gönderilmesi teklif edilmiştir (MEB, 1991i; s. 152).
- (11. MEŞ, 1982): K9 (11. MEŞ), toplumun kurtuluşunun ancak öğretmen niteliğinin artırılmasıyla mümkün olacağına değinmiştir. Ayrıca, diğer fakülte mezunlarının ve iş bulamayanların sertifika ile öğretmen olacaklarını ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin gittikçe düşeceğini öngörmüştür (MEB, 1991i; s. 203-204).

- (11. MEŞ, 1982): K3 (11. MEŞ), öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bağlanması ve Eğitim Fakültelerinde sürdürülmesi gerektiğini, böylelikle bu işin daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirileceğini savunmuştur. Ancak, öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bağlanması ile bu fakültelerde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi işine ayrı bir özen gösterilmesinin ve bu fakülteler için gerekli olacak maddi ve manevi desteğin sağlanmasının önemine dikkat çekmiştir. Gerekli desteği alamayan ve ihtiyaç duyulan eğitim kadrosuna sahip olan fakültelerin öğretmen yetiştirme işinde başarıya ulaşamayacağını ifade etmiştir (MEB, 1991i; s. 216).
- (11. MEŞ, 1982): K11 (11. MEŞ), öğretmenlik mesleğini benimseyen ve bu mesleğe yatkın kişilerin liseden (öğretmen liseleri gibi) itibaren yetiştirilmesinin bu mesleğin niteliğini artıracığını belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 222).
- (11. MEŞ, 1982): K13 (11. MEŞ), öğretmen yetiştiren programlarda bir birliğe varılamamasını ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren kurumlara sınanarak alınmamasını öğretmen niteliğini düşüren ve öğretmen yetiştirmede problem yaratan sebepler olarak göstermiştir (MEB, 1991i; s. 295).
- (12. MEŞ, 1988): Daha nitelikli öğretmen yetiştirme ve o dönem görev yapan öğretmenlerin niteliklerini artırma konusunda çalışmalar yapılması konusunda fikir birliğine varılmış; ancak mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin eskisinden daha iyi olup olmadığı konusunda bir görüş birliğine varılamamıştır. Ayrıca komisyon raporunda, nitelikli öğretmen yetiştirmek için Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içerisinde olması gerekli ve yararlı bulunmuştur (MEB, 1989; s. 292-293).
- (12. MEŞ, 1988): K2 (12. MEŞ), öğretmenlerin niteliğini artırmak adına öğretmen yetiştirme süresinin de artırılması gerektiğine inandığını söylemiş ve ilköğretim öğretmenlerinin öğretim sürelerinin 4 yıla çıkarılmasını faydalı bulduğunu belirtmiştir (MEB, 1989; s. 312).
- (15. MEŞ, 1996): “Öğretmenlerin, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmesi” gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1996; s. 108).

- (17. MEŞ, 2006): On Yedinci Milli Eğitim Şurasında öğretmen niteliğini yükseltmeye yönelik şu kararlar alınmıştır (MEB, 2006a):
 - Eğitim fakültelerinin, ihtiyaç duyulan alanlarda ve ihtiyaç duyulan sayıda açılması ve açılan bu fakültelerin öğretmen niteliğini artıracak nitelikte kurulması kısa ve uzun vadeli planlar açısından gündeme getirilmiştir.
 - Öğretmen adaylarını öğretmen yetiştiren kurumlara alırken, sadece akademik başarının göz önüne alınmaması, öğretmen niteliklerini ölçen bir takım değerlendirme ölçütlerinin de kullanılması teklif edilmiştir.
 - Öğretmen niteliğini artırmak için yapılacak çalışmaların MEB, eğitim fakültesi ve uygulama okullarının işbirliğinde yürütülmesine ve YÖK, MEB ve eğitim fakülteleri arasındaki yetki ve sorumluluk paylaşımının net ve ayrıntılı olarak belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.
 - Öğretmen niteliğini yükseltecek çalışmalar yapılırken eğitim fakülteleri, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarıyla birlikte üniversite içerisindeki diğer fakültelerle de birlikte çalışılması istenmiştir.
 - Eğitim fakültelerinin hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki kurum ve kuruluşlarla beraber çalışması uygun görülmüştür.
 - Üniversite ve MEB'in desteği alınarak, bir mezunlar derneğinin kurulması ve işlevselleştirilerek mezunların izlenmesinin sağlanması, dönüt alınması, elektronik ortamda etkileşim gerçekleştirilmesi ve yeni uygulamalar aracılığıyla niteliği artırıcı çalışmaların yapılması teklif edilmiştir.
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen yetiştirme işinin üniversite düzeyinde ele alınması, "öğretmenlik veya eğitim üniversitesinin" kurulması gündeme gelmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Özel bir ihtisas mesleği olan öğretmenlerin uzaktan ve açık öğretim yoluyla yetiştirilmesinin önüne geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010).

- (18. MEŞ, 2010): Öğretim üyesi ve altyapı açısından yetersiz bulunan üniversitelerde öğretmen niteliğini artırmak adına “öğretmen yetiştiren kurumların” açılması ve üniversite çapında öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirmeye özel bir önem verilmesi ve mevcutta öğretmenlik meslek bilgisi ve alan öğretimi yapan öğretim üyelerinin desteklenmesi ve kurum altyapısı olanaklarının artırılması gündeme taşınmıştır (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): “Öğretmen Niteliğinin Artırılması” başlığı altında öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alım sürecinde öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine yatkınlığını ölçen çoklu değerlendirme sisteminin kullanılmaya başlanması teklif edilmiştir (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesinde; öğretmen yeterlikleri çerçevesinde, mevcut öğretmenlerin sayısı, ülke çapındaki dağılımı ve “yaşam boyu öğrenme” ilkelerini esas alan “bir mesleki-gelişim modeline” ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (MEB, 2014).

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin niteliğini artırmak için şuralarda birçok öneri sunulmuştur. Dönemin zorlu şartlarından dolayı uygulanmaya çalışılan yanlış politikalar eleştirilmiş ve düzeltilmesi için talepte bulunulmuştur. Örneğin 1. MEŞ (1939)’te öğretmen tasarrufuna gitmek için öğretmenlerin iki ayrı şubede yetiştirilmesi teklifi tartışmalara neden olmuştur. Öğretmenlerin iki ayrı şubede “yarım yamalak” yetiştirileceğine tek şubede nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi daha doğru bulunmuştur. Öğretmen tasarrufuna giderken öğretmen niteliğinden vazgeçilmemesi gerektiği dile getirilmiştir. Aynı Şura’da “Yüksek tahsil görmüş her zat öğretmenlik yapabilir.” kanununun yanlış anlaşıldığına değinilmiştir. Bu kanunun “Herkes öğretmenlik yapabilir” gibi algılandığı belirtilmiştir. Öğretmenliğin “özel bir ihtisas mesleği” olduğunun üzerinde durulmuştur. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumlarda sıkı tedbirlerin alınması ve öğretmen yetiştirmeye daha kuvvetli kaynak sağlaması gerekli görülmüştür. Ayrıca 4. MEŞ (1949)’te öğretmen yetiştiren kurumların bir yükseköğrenim kurumuna giremeyenlerin ya da liseye devam edemeyenlerin başvuru yeri haline gelmesi eleştirilmiştir. Bu kurumlara öğrenci alırken öğrenci niteliğini ön plana alan süreçlerin uygulanması gerekli görülmüştür. 10. MEŞ (1981)’te ise 60 yıldır yapılan farklı uygulamalar sonucunda farklı nitelikte öğretmenler yetiştirildiği belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin niteliklerini artırmak için

işbaşında yetiştirme programlarının uygulanması istenmiştir. Öğretmenlerin özgürce düşünebileceği, eleştirebileceği ve araştırma yapabileceği öğrenme ortamlarında nitelikli programlar aracılığıyla nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 11. MEŞ (1982)'te farklı fakülte mezunlarına sertifika programları aracılığıyla öğretmen olma hakkının verilmesi öğretmen niteliğini düşüren bir uygulama olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında bir bütünlüğe gidilememesi de öğretmen niteliğini olumsuz etkileyen durumlar arasında sıralanmıştır. 18. MEŞ (2010)'te ise öğretmenlerin uzaktan ya da açık öğretim yoluyla yetiştirilmeleri uygun görülmemiştir.

Şuralarda öğretmen niteliğini düşüren etmenlere bakıldığında uzmanların, öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlar dışında yeterli nitelikte yetiştirilemediğinden şikâyet ettiği görülmektedir. 1960'lardan itibaren uygulamaya konulan ücretli öğretmenlik, yardımcı öğretmenlik, yedek subay öğretmenlik, mektupla öğretim gibi uygulamaların (Akyüz, 2010); öğretmenlerin, dolayısıyla eğitim sisteminin niteliği üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğu gözlenmiştir (Yüksel, 2010). Öğretmen yetiştirmede nitelikten çok niceliğe önem verilmesi (Saylan, 2013) niteliğin düşmesindeki en büyük etmenlerden biri olarak sayılabilir. Öğretmen yetiştirme programları ihtiyaç duyulan öğretmen sayısına bağlı olarak geri plana itilmiş ve bu ihtiyacı gidermek için niteliği düşüren çeşitli yöntemler denenmiştir (Saylan, 2013).

3. MEŞ (1946)'te ihtiyaç duyulan her alanda tek tip öğretmen yetiştirmek amacıyla "Öğretmen Üniversitelerinin" kurulması teklif edilmiştir. Böylelikle nitelikli ve pedagojisi sağlam öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenliğin "kendine has özellikleri olan bir meslek" haline gelmesi umulmuştur, ancak bu teklif reddedilmiştir. "Öğretmen Üniversitesi" teklifi 15. MEŞ (1996) ve 18. MEŞ (2010)'te de gündeme getirilmiştir. Sadece öğretmen yetiştirmeye odaklı üniversitelerin kurulması öğretmenlik mesleğinin üniversite içerisinde önemsiz görülmesini engelleyecek bir teklif olarak sunulmuştur. Ataunal (2003), üniversitelerin öğretmen yetiştirmeyi ek görev olarak gördükleri ve "Herkes öğretmen olabilir" düşüncesine sahip oldukları gerekçesiyle "Öğretmen Fakülteleri" kurulmasının gerekli görüldüğünü belirtmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenim süresinin artırılması çoğu zaman öğretmen niteliğini artıracak bir etmen olarak görülmüştür. 5. MEŞ (1953)'te Öğretmen Okulları 7 seneye çıkarılmak istenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin

istenilen bilgi düzeyinde ve nitelikte yetiştirilmesi planlanmıştır. 12. MEŞ (1988)'te de öğretmen niteliğini artırmak için öğretmen yetiştirme süresinin artırılması teklif edilmiştir.

Hizmet içi eğitimler de öğretmen niteliğini artıran bir unsur olarak şura gündemine sunulmuştur. 10. MEŞ (1981)'te farklı uygulamalar sonucu farklı nitelikte yetişen öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesi gerekli görülmüştür. 11. MEŞ (1982)'te öğretmenlerin niteliğini artırmak için kitapların hazırlanması, bu kitapların öğretmenlere parasız verilmesi ve okul kütüphanelerine konulması önerilmiştir. 12. MEŞ (1988)'te mevcut öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için çalışmaların yapılması uygun görülmüştür. 19. MEŞ (2014)'te ise öğretmen yeterlikleri çerçevesinde; mevcut öğretmen sayısı, ülke çapındaki dağılımı ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini esas alan "bir mesleki gelişim modelinin" geliştirilmesi öğretmen niteliğini artırmak açısından önemli bulunmuştur.

4. MEŞ (1949) itibariyle nitelikli öğrencilerin öğretmen yetiştirme kurumlarına seçilerek alınmaları öğretmen niteliği açısından gerekli görülmüştür. 11. MEŞ (1982)'te öğretmenlik mesleğini benimseyen ve mesleğe yatkın kişilerin liseden (Öğretmen Lisesi gibi) itibaren yetiştirilmelerinin öğretmen niteliğini artıracığı savunulmuştur. 17. MEŞ (2006)'te de Eğitim Fakültelerine öğrenci alırken akademik başarının yanı sıra öğretmen niteliklerini ölçen değerlendirme ölçütlerinin bu süreçte dâhil edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Aynı şekilde 19. MEŞ (2014)'te de, öğrenci alım sürecinde öğretmen yeterliklerine yatkınlığı ölçen çoklu değerlendirme sisteminin kullanılması gerekli görülmüştür. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin öneminin farkında ve bu mesleği isteyerek seçmiş nitelikli öğrencilerin, nitelikli öğretmenler olarak yetişeceği düşünülmüştür. Ancak; yakın zamana kadar ihtiyaçtan fazla Eğitim Fakültelerinin açılması (Özoğlu, 2010), kontenjanlarının orantısız artırılması (Güçlü, 2014), Fen-Edebiyat Fakültelerinden formasyonlar aracılığıyla öğretmen yetiştirilmesi (Azar, 2011) sonucunda nitelikli öğrenciler yerine birçok kişiye öğretmen olma fırsatı tanımıştır. Arz-talep dengesi gözetilmeden yapılan bu uygulamalar öğretmen niteliğinden çok niceliği artırmaya neden olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler. Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler teması altında ele alınan "*öğretmenlerin mesleki itibarı*

ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” alt kategorisine, on bir milli eğitim şurasında toplamda 64 kere yer verildiği görülmektedir. “Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” konusundan %66 oranla en fazla 15. Milli Eğitim Şurasında (1996), daha sonra %41 oranla 14. Milli Eğitim Şurasında (1993) ve %18 oranla 11. Milli Eğitim Şurasında (1982) Ve 18. Milli Eğitim Şurasında (2010) söz edildiği gözlenmiştir. Bu konuşmaların kapsamı genel olarak öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmak için şurada görev alan uzmanların yaptığı önerilere yöneliktir.

Milli Eğitim Şuralarında “Öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” alt kategorisiyle ilgili olarak belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan önerilere ilişkin konuşmalar özetlenerek aşağıda verilmiştir:

- (3. MEŞ, 1946): Şura’da, İlköğretmen Okulları “yüz yıla yaklaşan şerefli ve çok verimli tarihi boyunca, yalnız ilköğretim alanında değil, milli eğitim hayatımızın her sahasında hizmetleri daima hürmet ve şükranla anılacak elemanlar yetiştiren” bir kurum olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991b; s. 98). Öğretmen okullarının önceden orta dereceli okullara bile öğretmen yetiştiren bir kaynak olarak görev yaptığını ve toplum tarafından çok değer gören bir kurum olduğuna değinilmiştir. Ancak zamanla, bu kurumlardan mezun olan öğretmenler toplum içerisindeki saygınlığını yitirmeye başlamış ve kendilerini eğitim durumları açısından yetersiz görmeye başlamışlardır. Şurada bu durumdan rahatsızlık duyulduğu belirtilmiş ve bu öğretmenlerin toplum içerisinde en çok değer gören mesleklerden biri haline gelmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu nedenle de öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlere, yükseköğretim mezunlarına sağlanan aynı hak ve saygınlığın kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (MEB, 1991b; s. 99).
- (3. MEŞ, 1946): K14 (3. MEŞ), genç yaşlardan itibaren öğretmenlik mesleğinin öğrencilere tanıtılması, sevdirmesi ve hayat felsefesi haline getirilebilmesi için liselere fen, edebiyat şubeleri gibi pedagoji şubelerinin de açılmasını teklif etmiştir. Böylelikle, bu şubelerden eğitim enstitülerine giden öğrencilerin öğretmenlik mesleğini hiç yadırgamayacaklarını düşünmüştür (MEB, 1991b; s.140).

- (7. MEŞ, 1962): Memleketin kalkınmasına büyük bir desteği olan öğretmenlerin farklı bir statüde muamele görmesi ve Talim ve Terbiye Kurulunun bu statüyü hazırlaması uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 215, 229).
- (7. MEŞ, 1962): Gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmelerini sağlamak amacıyla liselere eğitim dersleriyle ilgili seçmeli derslerin konulması gündeme gelmiştir (MEB, 1991e; s. 221, 240).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi için öğretmen yetiştirme ilkelerinkinden dördüncüsüne “mesleğin değerine inanmış” ve “çevresinde öğretmenliğin sosyal itibarını korumasını öğrenmiş” kaydının eklenmesi uygun görülmüştür (MEB, 1991e; s. 347).
- (7. MEŞ, 1962): Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve itibarını artırmak amacıyla toplumda gerekli olan manevi ortamın yaratılması ve bu konuda siyasi ve idari çevrelerin topluma örnek olacak şekilde davranması teklif edilmiştir (MEB, 1991e; s. 353).
- (9. MEŞ, 1974): K1 (9. MEŞ), toplumun başarısının ancak öğretmenlerin yardımıyla sağlanabileceğine, bu nedenle de öğretmenlere gerekli saygının gösterilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenlere sağlanan huzur ve güvenin topluma huzur ve güven olarak döneceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin özlük haklarının geliştirilmesinin, dolayısıyla bütçeye gelecek cari yükün ülke ekonomisine önemli bir yatırım olarak döneceğini ifade etmiştir (MEB, 1991g; s. 25).
- (10. MEŞ, 1981): K6 (10. MEŞ), öğretmenliğin bir meslek olmaktan çıktığını, hak ettiği değeri kazanabilmesi için ise “en cazip ve en muteber meslek” haline getirilmesi gerektiğini savunmuştur (MEB, 1991h; s. 237).
- (11. MEŞ, 1982): K1 (11. MEŞ), bu şurada öğretmen sorununun ele alınmasının oldukça mantıklı bir karar olduğunu dile getirmiştir. Eğitim sisteminde elde edilmek istenen başarının nitelikli bir öğretim ortamı sonucunda olacağını, nitelikli öğretim ortamının ise ancak refah içinde çalışan öğretmenlerle sağlanabileceğini ifade etmiştir. Öncelikle öğretmenlerin maddi ve manevi kaygılarının giderilmesi; konaklama, güvenlik gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğine değinmiştir. Ancak böylelikle öğretmenlerin

huzur içinde ve Atatürk'ün izinde gelecek nesilleri yetiştirebileceğini belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 5).

- (11. MEŞ, 1982): Öğretmenlik özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğu için bu mesleği sadece bu mesleğe yatkın ve ilgi duyan kişilerin yapması şart koşulmuştur. Ayrıca, öğretmenliğe teşvik etmek ve sevdirmek amacıyla orta eğitim kurumlarına seçimlik ders olarak “öğretmenliği motive edici derslerin” konulmasının yararlı olacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra her siyasi iktidarın değiştiremeyeceği belirli bir “öğretmen yetiştirme politikasının” oluşturulması gerekli görülmüştür (MEB, 1991i; s. 97).
- (11. MEŞ, 1982): Öğretmen statüsü yükselince öğretmenliğin gençler için çekici bir meslek halini alacağı belirtilmiştir. Bu nedenle aşağıda belirtilen çalışmalara benzer çalışmaların yürütülebileceği söylenmiştir (MEB, 1991i; s. 150):
 - Öğretmenliğin saygınlığını vurgulayan programlar düzenlenmeli, toplumun bu konuda daha bilinçli ve duyarlı olmaları için çalışmalar yapılmalıdır.
 - Başarılı öğrenciler orta eğitimden itibaren öğretmen olmaya özendirilmeli, son sınıfta öğretmenlik mesleğini tanıtıcı etkinlikler düzenlenmelidir.
 - Yatılılık, burs, kredi imkânları sunulmalı, alınan krediler hizmet yapma şartıyla ödenebilmelidir.
- (11. MEŞ, 1982): K13 (11. MEŞ), öğretmenleri bu meslekte tutmanın güç bir hale geldiğini, öğretmenlerin ek gelir sağlamak amacıyla başka mesleklere yöneldiğine değinmiştir. Öğretmenleri meslek içinde tutabilmenin başlı başına bir problem haline geldiğine değinmiştir. Ayrıca, öğretmenliği başarılı öğrenciler için cazip hale getirmenin de öğretmenlik mesleğinin gelişimi için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin seçilerek öğretmen yetiştirilen kurumlara alınmasının önemini altını çizmiş ve yabancı ülkelerin bu konuda yaptığı çalışmalara dikkat çekmiştir. Öğretmenliği “imrenilecek” bir meslek haline getiremediğimiz sürece başarılı olunamayacağını ifade etmiştir (MEB, 1991i; s. 266-227).

- (11. MEŞ, 1982): K12 (11. MEŞ) öğretmenlerin ve uzmanların sorunları ve bu sorunların çözümü hakkında şu konularda fikir birliğine varıldığını belirtmiştir (MEB, 1991i; s. 281):
 - “Öğretmenlerin statüsünün, eğitim sisteminin amaç ve hedefleri ile bunlara dayalı olarak belirlenen eğitim ihtiyaçlarına ve eğitimin önem derecesine uygun hale getirilmelidir.”
 - Öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretimin niteliğini artıracak ve öğretmenlerin huzur içinde ve seikle çalışmalarını sağlayacak şekilde iyileştirilmelidir.
 - Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ve çekiciliğini artırmak amacıyla yaşam koşulları iyileştirilmelidir.
 - Öğretmenler; öğretmenlik mesleğinin ve eğitim sürecinin gelişimde etkin rol alan, öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde görev ve sorumlulukları bulunan “profesyonel meslek adamları” olarak kabul edilmelidir. Devlet, bu amaçla öğretmenlerin örgütlenmelerini desteklemelidir.
- (11. MEŞ, 1982): K9 (11. MEŞ), öğretmenlerin yaşadıkları maddi sorunlara ek olarak öğretmenlerin siyasi olaylardan da çok fazla etkilendiğinden şikâyet etmiştir. Bu nedenle, öğretmenleri siyasetten koruyacak bir mekanizmanın geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmene hiç saygı duyulmadığından ve öğretmenlerin devlet kapılarında azarlanıp hor görüldüğünden bahsetmiştir. Öğretmenlerin yaşamış olduğu bu “manevi ezikliğin” öğretmenleri çok yıprattığına değinmiştir (MEB, 1991i; s. 299).
- (12. MEŞ, 1988): Alınan önlemlere rağmen öğretmen maaş, ders ücreti ve eğitim-öğretim tazminatları öğretmenleri tatmin edecek seviyede görülmemiştir. Bu nedenle, başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmediği ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığını ve önemini yavaş yavaş yitirildiğinden şikâyet edilmiştir. İstenen önemi ve saygınlığı tekrar kazanabilmesi için öğretmenlerin çalışma şartlarının ve maaşlarının tekrar düzenlenmesinin şart olduğu belirtilmiştir (MEB, 1991i; s. 295).

- (12. MEŞ, 1988): Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına kabul edilecek öğrencilerin ortaöğretimden itibaren öğretmenlik mesleğine özendirilmesi için çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1991i; s. 363).
- (14. MEŞ, 1993): Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmede yaşanan bazı sorunlar için üretilen öneriler ve sonuç olarak alınan kararlar şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1993; s. 266-267):
 - Okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumlara girecek öğrencileri okul öncesi öğretmenliğe özendirmek için ortaöğretimde bir takım çalışmalar yapılması önerilmiştir.
 - Bu mesleği tanıtıcı bir takım çalışmaların yapılması için farklı kurumlarla işbirliği içine girilmesi uygun görülmüştür.
- (15. MEŞ, 1996): İlköğretim ve yönlendirme başlığı altında öğretmen sorunlarına yönelik üretilen öneriler şu şekilde sıralanmıştır (ME, 1996; s. 108-109):
 - Hem ekonomik hem de sosyal yönden öğretmenlik mesleği adına iyileştirmeler yapılmalıdır.
 - Öğretmen adaylarını desteklemek amacıyla burs, kredi, yurt gibi teşvikler sağlanmalıdır.
 - Öğretmen adayları, öğretmen olma niteliği taşıyan kişiler arasından titizlikle seçilmelidir.
 - Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakülteler dışındaki öğrencilere pedagojik formasyon verme işine bir son verilmelidir.
 - Her yılsonunda okullardaki standart kadrolar göz geçilmeli ve kadro dışında kalan öğretmenler çıkarılmalıdır.
 - Vekil öğretmenlik kadrosu tamamen kaldırılmalıdır.
 - Öğretmen tayin, nakil ve atamaları siyasetten uzaklaştırılmalı ve belirli bir düzen ve sistem içinde yapılmalıdır.
 - Öğretmen çocukları için yükseköğretim kurumlarında yurt ve kredi imkânı sağlanmalıdır.

- Ülkenin ihtiyaçları ve mesleğin gerektirdiği özellikler göz önünde bulundurularak öğretmen ihtiyacı belirlenmelidir ve ülke genelinde dengeli bir dağılım yapılmalıdır.
- (18. MEŞ, 2010): Eğitim fakültelerini, Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin öncelikli tercihleri arasına koymalarını sağlayacak özendirici önlemlerin alınması ve bu okullarda verilen derslerin eğitim fakültesi programlarına kaynak niteliği taşıması için yeni düzenlemelerin yapılması faydalı görülmüştür (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Öğretmen ücret ve statülerini yükseltmek amacıyla yapılan çalışmaların artırılması; öğretmenlerin farklı isimlerle (Kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi) istihdam edilmemesi; mevcut sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesi, mesleğinde başarılı bulunan öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve mecburi hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere “Zorunlu bölge hizmet tazminatının” verilmesi teklif edilmiştir (MEB, 2010).
- (18. MEŞ, 2010): Yıpratıcı bir meslek olan öğretmenliğin, bazı meslek gruplarında olduğu gibi “meslek güçlüğü zammını” gerektiği ve bu zammın tüm öğretmenlere verilmesinin uygun olduğu ifade edilmiştir. Hatta özendirici bir tedbir olarak isteyen öğretmenlere erken emeklilik hakkının verilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir (MEB, 2010).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlik mesleğini, üniversiteye giriş sınavında başarılı olan öğrencilerin ilk üç tercihi arasına sokabilmek amacıyla bazı tedbirlerin alınması gerekli görülmüş, burs ve barınma gibi destekler verilerek özendirici hale getirilmesi uygun görülmüştür (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): Öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği statüye getirilmesi de öncelikli yapılacaklar listesinde ilk sıralarda yer almıştır (MEB, 2014).
- (19. MEŞ, 2014): “Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü” konusunda alınan kararlar şu şekilde sunulmuştur (MEB, 2014):
 1. Öğretmenlerin sosyal ve mesleki itibarını yükseltmek amacıyla nitelik, yeterlik ve standart gibi kavramlar arasında “ortak bir anlayış”

sağlayacak ve “norm oluşturacak” yasal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

2. Öğretmenlerin toplumsal itibarını yükseltmede büyük bir önem arz eden “öğretmenlik mesleği etik kodları ve meslek standartlarının” acil bir şekilde oluşturulması ve paydaşlarla paylaşılmasının önemine dikkat çekilmiştir.
3. Çıkarılacak bir “Öğretmenlik Meslek Kanunu” aracılığıyla öğretmenlik mesleğiyle ilgili çeşitli mevzuatların birleştirilmesi ve “öğretmenlik mesleğinin statüsünü geliştirilmesi” hedeflenmiştir.

Hemen hemen bütün şuralarda toplum içerisinde öğretmenlerin istenilen saygınlığa ulaşamadığından şikâyet edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin yeterli maddi olanaklara sahip olmaması, siyasi çevreden yeterli desteği alamaması, çalışma koşullarının yetersizliği ve öğretmenlik mesleğinin gençler arasında popülerliğini yitirmesi gibi nedenlerin bu saygınlığı olumsuz etkilediğine değinilmiştir.

3. MEŞ (1946)'te yüzyıllardır önemli bir yere sahip olan İlköğretmen Okullarının ve bu okuldan mezun olanların toplumdaki saygınlığını yitirmeye başladığı belirtilmiştir. Bunun sebebi ise bu okuldan mezun olan öğretmenlere yükseköğrenim derecesinden mezun olan öğretmenlerle aynı hakların sağlanmaması olarak gösterilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te de öğretmenlerin hak ettiği farklı bir statüde muamele gördüğü dile getirilmiştir. Bu sebeple Talim Terbiye Kurulundan, öğretmenlere gerekli statüyü sağlaması için ilgili çalışmaları yapması istenmiştir. Ayrıca, aynı Şura'da öğretmen yeterlikleri arasına “mesleğin değerine inanmış” ve “çevresinden öğretmenliğin sosyal itibarını korumasını öğrenmiş” kaydının da eklenmesi öğretmenlik mesleğinin itibarı ve statüsü açısından önemli görülmüştür. 10. MEŞ (1981)'te “öğretmenliğin meslek olmaktan çıktığı”, hak ettiği değer kazanması için ise öğretmenliğin “en cazip ve muteber meslek” haline getirilmesi gerekli görülmüştür. 11. MEŞ (1982)'te de bu istek yinelenmiş ve öğretmenlerin statüsünün eğitim sistemi, eğitim ihtiyaçları ve eğitimin önem derecesine uygun hale getirilmesi gündeme getirilmiştir. Hâlihazırda son şura olan 19. MEŞ (2014)'te öğretmenlik mesleğini toplumda hak ettiği statüye yükseltmek için çalışmalar yapılmasının istenmesi, öğretmenlik mesleğinin Cumhuriyetin ilk yıllarından beri istenilen itibar ve statüye halen tam manasıyla

ulaşamadığını göstermektedir. Yukarıda bahsi geçen itibar ve statünün öğretmenlere kazandırılması için ise şuralarda şunlara değinilmiştir:

3. MEŞ (1946), 7. MEŞ (1962), 11. MEŞ (1982), 12. MEŞ (1988), 14. MEŞ (1993), 15. MEŞ (1996), 18. MEŞ (2010) ve 19. MEŞ (2014)'te başarılı gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmesi için özendirici tedbirlerin alınması istenmiştir. Öncelikli olarak, lise öğrencilerine öğretmenlik mesleğini sevdirci çalışmaların yapılması uygun görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin seçilerek alınması ve bu öğrencilere burs, yatılılık gibi imkânların sağlanması teklif edilmiştir. Mesleğe yatkınlığı olmayan ve ilgi duymayan kişilerin mesleğe alınması öğretmenlik mesleğinin itibar ve statüsünü düşüren bir etmen olarak yorumlanmıştır. Bu sebeple Öğretmen Liselerinde, programa eklenen eğitim dersleriyle öğrenciler öğretmenlik mesleğiyle tanıştırılmış ve Eğitim Fakültelerine girişte puan avantajına sahip olmuştur. Ancak, Öğretmen Liselerinin 2014 yılında Fen ya da Anadolu Lisesine çevrilmesi ile birlikte bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Akdemir, 2013).

7. MEŞ (1962), 9. MEŞ (1974), 11. MEŞ (1982), 12. MEŞ (1988), 15. MEŞ (1996), 18. MEŞ (2010) ve 19. MEŞ (2014)'te öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında yapılacak iyileştirmelerle öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki itibar ve statüsünün artacağına değinilmiştir. 7. MEŞ (1962)'te öğretmenlerin saygınlığını artıracak manevi ortamın, başta siyasi çevreler olmak üzere toplum tarafından sağlanması teklif edilmiştir. 9. MEŞ (1974)'te öğretmenlerin özlük haklarında ve maddi koşullarında yapılacak iyileştirmelerin ülke ekonomisi için yatırım niteliği taşıdığı belirtilmiştir. 11. MEŞ (1982)'te ise öğretmenlerin hem maddi hem de manevi olarak refaha ulaştırılmasının öğretmenlik mesleğinin itibarı ve statüsünü artırmak için şart olduğunu dile getirilmiştir. Bu sebeple hem çalışma hem de yaşam koşullarının iyileştirilmesi istenmiştir. 12. MEŞ (1988)'te de başarılı gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin çalışma koşullarının ve maddi olanaklarının iyileştirilmesi gerekli görülmüştür. 15. MEŞ (1996)'te öğretmenlerin ekonomik olanaklarının yanı sıra sosyal imkânlarının da artırılması gündeme getirilmiştir. 18. MEŞ (2010)'te maddi koşulların iyileştirilmesi isteği yinelenmiştir. Aynı tarihli şurada öğretmenlerin ödüllendirilmesi de öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsü açısından önemli bulunmuştur. 19. MEŞ (2014)'te ise "Öğretmenlik Meslek Kanunu" aracılığıyla öğretmenlerin statüsünün yasal olarak düzenlenmesi teklif edilmiştir. Özetlemek gerekirse, şuralarda genel

olarak öğretmenlerin öncelikli olarak maddi, daha sonra manevi refahının sağlanması istenmiştir. Dewey'in 1925 yılında dile getirdiği gibi, öğretmenliğin özenilen bir meslek haline gelmesi için başarılı gençler tarafından tercih edilmesi gerekmekte; bu ise ancak öğretmenlerin maddi ve manevi refahının sağlanması ile mümkün olmaktadır.

15. MEŞ (1996) ve 18. MEŞ (2010)'te öğretmenlerin farklı isimlerle istihdam edilmesinin öğretmenlik mesleğine zarar verdiği dile getirilmiştir. Bu sebeple 15. MEŞ (1996)'te vekil öğretmenlik kadrosunun kaldırılması talep edilirken, 18. MEŞ (2010)'te mevcut sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesi istenmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana ihtiyacı karşılamak amacıyla farklı isimlerde, öğretmenlerin göreve başlaması hem eğitimin niteliğini düşürmüştür hem de öğretmenlik mesleğine zarar vermiştir (Akyüz, 2010). Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere devredilmesi ile tek tip öğretmen yetiştirmek amaçlansa da, üniversitelerde oluşan "herkes öğretmen olabilir" düşüncesi (Ataunal, 2003), öğretmen yetiştirmede nitelikten çok niceliğe önem verilmesi (Saylan, 2013) ve bu doğrultuda farklı fakülte mezunlarının yetersiz uygulamalarla öğretmen olarak yetiştirilmesi (Akyüz, 2010) öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve toplum içerisindeki statüsünü düşürmüştür.

7. MEŞ (1962), 11. MEŞ (1982) ve 15. MEŞ (1996)'te siyasetin ve siyasi çevrelerin etkisinin de öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü etkilediği gözlenmiştir. Örneğin 7. MEŞ (1962)'te öğretmenlerin saygınlığını artırmak için toplumda oluşturulması beklenen manevi ortam için siyasi ve idari çevrelerin topluma örnek olacak davranışlar sergilemesi istenmiştir. 11. MEŞ (1982)'te ise her siyasi iktidarın "öğretmen yetiştirme politikasını" değiştirdiği, dolayısıyla da öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünün zarar gördüğü belirtilmiştir. Bu sebeple her siyasi iktidarın değiştiremeyeceği bir "öğretmen yetiştirme politikasının" geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin devlet dairelerinde hor görüldüğünden şikâyet edilmiştir. Öğretmenleri siyasetten koruyacak bir mekanizma yaratılması talep edilmiştir. 15. MEŞ (1996)'te ise, tayin, nakil ve atama işlemlerinin siyasetten uzaklaştırılmasının ve belirli bir düzen ve sistem içerisinde yapılmasının öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünün olumsuz etkilenmemesi açısından önem taşıdığına değinilmiştir.

Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünün artırılması için öncelikle öğretmenlik mesleğinin başarılı gençler tarafından tercih edilmesinin sağlanması, öğretmenlerin siyasi çevreler tarafından saygı görmesi ve öğretmenlerin nitelikli programlarla yetiştirilip nitelikli ortamlarda, herkesle eşit koşullarda ve refah içerisinde görev yapmalarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin refah içerisinde yaşayabilmesi için ise öncelikli olarak maddi koşullarının iyileştirilmesi beklenmektedir. Öğretmenlere yapılan yatırımın ülkeye yatırım olarak döneceğinin vurgusu yapılmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda öğretmen yetiştirme konusunu en fazla ele alan şuranın Yedinci Milli Eğitim Şurası (f=229) olduğu gözlenmiştir. Bu şurayı sırasıyla On Birinci Milli Eğitim Şurası (f=161) ve Üçüncü Milli Eğitim Şurası (f=126) takip etmiştir. Öğretmen yetiştirme konusunu en anlamlı bütün halinde ele alan şuralar Onuncu ve On Birinci Milli Eğitim Şuraları olmuştur. Onuncu ve On Birinci Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen yetiştirme konusu, hemen hemen bütün boyutlarıyla (öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsü, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen alım süreçleri ve öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemler) ele alınmıştır. Hemen hemen bütün şuralarda öğretmen yetiştirmeye yönelik olumlu kararlar alınmış olsa da dönemin şartlarından dolayı birçoğunun uygulanamadığı gözlenmiştir. Bu sebeple şuralarda bir biri ardına devamlı olarak aynı şeyler yinelenmiştir. 1939 yılında yapılan Birinci Milli Eğitim şurasından hâlihazırdaki son Milli Eğitim Şurası olan On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasına kadar şu an çağdaş olarak kabul edilen öğretmen yeterliklerinin, yetiştirme süreçlerinin ve alım süreçlerinin tekrar ediliyor olması Milli Eğitim Şuralarında görev alan üyelerin öğretmen yetiştirme adına çok önemli çalışmalar yaptığını göstermektedir. Elde edilen veriler ışığında; danışma kurulu olarak görev yapan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların hayata geçirilmesi durumunda öğretmen yetiştirme konusunda istenen seviyeye ulaşılacağı kanısına varmak mümkündür.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirme konusunu ele alan on beş milli eğitim şurası incelenmiş ve alt problemlerin sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne ilişkin bildirilen görüşler en fazla maddi koşulların mesleki itibar ve statüyü etkilediği yönündedir. Şuralarda öğretmenlerin mesleki itibarı ve statüsünü artırmak için en fazla tekrar edilen öneri maddi koşulların iyileştirilmesi olduğu görülmüştür. Şuralarda yapılan doküman analizi sonucunda en az “sendika hakkı” üzerinde durulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne yönelik uzman görüşleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin “tayin-terfi-atama-nakil” konusunda en fazla sorun yaşadıkları konu “dengesiz öğretmen dağılımı” olarak belirlenmiştir. Uzmanlara göre, öğretmenlerin tayinleri adil ve bölgelere göre dengeli bir şekilde yapılmamıştır. Yıllar içerisinde bu konuya belirli bir çözüm getirilememiştir. Öğretmen tayinleri için bazı ölçütlerin belirlenmesi ve tayinlerin bu yönde yapılması önerilmektedir.
2. Öğretmenlere mesleki ilerleme olanaklarının sağlanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı, dolayısıyla da öğretmenlerin niteliğini artıracığı ve öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü olumlu etkileyeceği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlik kariyer basamaklarının çeşitli şekillerde sınıflandırılması, öğretmenlik mesleğini belirli kalıplardan kurtaracak ve öğretmenlere ilerleme olanağı sunacaktır.
3. Öğretmenlere maddi ve manevi teşviklerin sağlanması öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını artırmak ve kendilerini daha fazla geliştirmeleri açısından gereklidir.
4. Öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsüne katkı sağlayacak maddelerin kanun ve yönetmeliklere eklenmesi ve öğretmenlik mesleğine zarar

- verebilecek maddelerin ise bu kanun ve yönetmeliklerden çıkarılması öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsü açısından önemlidir.
5. Öğretmenlerin girmekle yükümlü oldukları ders saatlerinin, öğretmenlere mesleki çalışmaya vakit ayırmalarına fırsat sağlayacak ve ders dışı aktiviteleri de yönetecek şekilde düzenlenmesi öğretmenlerin çalışma isteğini ve niteliğini artıracaktır.
 6. Öğretmenlik mesleği hakkında alınan hem politik hem de ekonomik kararlar üzerinde etkisi olan meslek örgütlenmelerinin desteklenmesi öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü olumlu etkileyecek bir etmendir.
 7. Öğretme ortamları, öğretmenlere sağlanan araç-gereç ve tesisler gibi faktörler de öğretmenlerin çalışma koşulları açısından önem taşımaktadır.
 8. Öğretmenlerin en temel ihtiyaçlarından biri olan barınma ihtiyacı karşılanmadan öğretmenlerden, istenilen şekilde görev yapması beklenemez. Bu sebeple öğretmenlerin bir yere tayini yapılırken onlara sağlanacak barınma olanaklarının da gözden geçirilmesi gerekmektedir.
 9. Öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı konu maddi koşullar olmuştur. Öğretmenlerin yaşamını hemen hemen her konuda etkileyen maddi koşulların iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü de önemli ölçüde artıracak bir faktördür.
 10. Öğretmenlerin, çocuklarının geleceği için duyduğu kaygı çalışma kalitesini de etkilemektedir. Bu sebeple, devletin öğretmen çocuklarına bir takım olanaklar sunması beklenmektedir.
 11. Kendine özgü meslek hastalıklarına ve sağlık risklerine sahip olan öğretmenlere sağlık imkanlarının sunulması öğretmenlerin yaşam kalitesi, dolayısıyla çalışma kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır.
 12. Öğretmenlere indirimli seyahat etme imkanlarının sağlanması, mesleklerinin gerektirdiği inceleme gezisi yapabilmeleri açısından gerekli görülmektedir.
 13. Öğretmenlerin aileleri ile birlikte tatil yapabilecekleri dinlenme tesislerinin ya da yaz kamplarının kurulması beklenmektedir.
 14. Öğretmenlerin “rahatça ve huzurla” çalışabilmeleri için çalışma ve can güvenliklerinin sağlanması gerekmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Milli Eğitim Şuralarında yapılan doküman analizi sonucunda öğretmen yeterliklerinin ne olması gerektiği konusunda en fazla “uzmanların”, kendi adına görüş bildirip, öneride bulunduğu gözlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar ve MEB adına konuşan uzmanların öğretmen yeterliklerinin ne olması gerektiği hakkında daha az görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen yeterliklerine yönelik uzman görüşleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin ülke kalkınmasına ve halkın gelişimine her bakımdan destek vermesi beklenmektedir.
2. Öğretmenlerin bilgi aktaran kişi olmaktan ziyade, öğrenme sürecine rehberlik eden kişi olması istenmektedir.
3. Öğretmenlerin; öğrencilerinin ihtiyaçlarını bireysel olarak ele alıp, öğrenme süreçlerini buna göre düzenlemesi gerekmektedir.
4. Öğretmenler topluma her bakımdan örnek olabilecek şekilde, çok yönlü kişilikte yetiştirilmelidir.
5. Nitelikli bir öğretmenin genel kültür, özel alan bilgisi, meslek bilgisi ve kişilerarası etkili iletişim becerisi gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir.
6. Öğretmenler, en az lisans düzeyinde bir eğitime sahip olmalıdır.
7. Öğretmen yeterlikleri “öğretmen yetiştiren okul kademesi veya tipine” ve “öğretmen adaylarından beklenen bilgi ve becerilere” göre belirlenmeli ve öğretmen yetiştiren kurumların “içerik kategorilerinin ağırlığı” ilgili öğretmen yetiştiren kurum tarafından saptanmalıdır.
8. Öğretmen yeterlikleri, ilgili tarafların dönütleri, teknolojik gelişmeler ve pedagojik alan bilgisi doğrultusunda güncellenmelidir.
9. Öğretmenler, mesleklerine yakışır şahsiyete ve ahlaki karaktere sahip olmalı; mesleklerinin saygınlığını korumak ve yükseltmek için öncelikli olarak mesleklerinin değerlerine inanmalıdırlar.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Milli Eğitim Şuralarında yapılan doküman analizi sonucunda öğretmen yetiştirme süreçleri hakkında en fazla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme konusuna, en az ise öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçme konusuna değinildiği gözlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik uzman görüşleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen yetiştiren kurumların niteliğini artırmak için öğrenci alım süreçlerinin en etkili ve uygun yollarla yapılması gerekmektedir.
2. Başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumları seçmeleri için burs, yatılılık gibi bir takım özendirici teşviklerin sağlanması uygun görülmektedir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı yapılırken öğrencilerin sadece akademik başarılarını ölçmek yeterli değildir. Bu kurumlara girecek öğrencilere aynı zamanda “öğretmen yeterliklerine yatkınlıklarını ölçen” testlerin de uygulanması gerekmektedir.
4. Öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrenci sayısının, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerekli görülmektedir.
5. Öğretmen yetiştiren kurumların, hem toplumun kalkınmasına hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir.
6. Öğretmen yetiştiren kurumların, nitelikli bir öğretimin yapılabileceği fiziki şartlara sahip olması gerekli görülmektedir.
7. Öğretmen adaylarını yetiştirecek eğiticilerin en nitelikli kişiler arasından seçilmesi gerekmektedir. Bu eğiticilerin ilgili alanlarda akademik kariyer sahibi olması ve öğrencilere örnek teşkil edebilecek kişilikte olması beklenmektedir.
8. Öğretmen yetiştirme programlarının; kurumun, içinde bulunduğu şartlara ve imkanlara göre düzenleme yapabileceği, ihtiyaçlara uygun önlemler alabileceği “elastik” bir yapıda olması gerekli görülmektedir. Ayrıca, Öğretmen yetiştirme programlarının katı kalıplardan uzaklaştırılması ve gelişime açık bir hale getirilmesi beklenmektedir.
9. Nitelikli öğretmenlerin, nitelikli öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla yetiştirilebileceği belirtilmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programları

hazırlanırken toplumun sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapısının göz önünde bulundurulması ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ihtiyaçların saptanması gerekli bulunmaktadır.

10. Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak üç ana içerik kategorisi esas alınmıştır: (1) Öğretmenlik meslek bilgisi, (2) alan bilgisi, (3) genel kültür. Bu içerik kategorilerinin ağırlıklarında paralellik sağlanmaya çalışılmıştır.
11. Farklı şekillerde, farklı nitelikte, farklı uygulamalarla öğretmen yetiştirme konusundan sık sık şikayet edilmiştir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarında bütünlük sağlanması önemli görülmektedir.
12. Hizmet öncesi eğitimde, meslek bilgisi ve alan derslerinin birbirinden kopuk olmaması gerektiği savunulmaktadır. Birlikte verilmesi gerekli görülmektedir.
13. Öğretmen olacak herkese nitelikli bir pedagojik formasyon verilmesi şart koşulmaktadır.
14. Öğretmen adaylarının, öğrendikleri eğitim-öğretim metot ve araçlarını ve psikoloji akımlarını gözlemleyebileceği ve uygulayabileceği altyapısı uygun okullarda nitelikli rehber öğretmenler eşliğinde staj yapmaları önemli bulunmaktadır.
15. Öğretmenlerin hizmet içindeki gelişimini sağlayacak bir kurumun varlığı çok gerekli görülmektedir. Bu kurumun hizmet içi eğitim programları hazırlaması, araç-gereç ve yöntem-teknik geliştirmesi, eğitimler düzenlemesi, öğretmenlerin niteliğini artırıcı yayınlar hazırlaması ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak çalışmalar yapması beklenmektedir.
16. Hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin kuruma uyumlarının sağlanması, hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerin kapatılması, yenilik ve gelişmelerden haberdar edilmesi, öğretmenler arası ortak bir görüş ve uygulama birliğinin kazandırılması, isteyen ve yetenekli personellerin mesleklerinde bir üst düzeye geçişlerinin sağlanması ve yan geçiş olanaklarıyla değişik eğitim alanları için tamamlama eğitiminin verilmesi hedeflenmektedir.

17.Öğretmenleri daha üst seviyede eğitim almaya teşvik etmek için MEB'in öğretmenlere burs, maaşlı/maaşsız izin, eğitim gördüğü yere tayin edilmesi gibi kolaylıkların sağlanması gerekli görülmektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar. Milli Eğitim Şuralarından yapılan doküman analizi sonucunda öğretmen alım süreçlerine yönelik üzerinde en çok durulan konu “olağan koşullarda öğretmen alım süreçleri” olurken, “olağan dışı koşullarda öğretmen alım süreçleri” hakkında daha az konuşulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen alım süreçlerine yönelik uzman görüşleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ülkenin çeşitli bölgelere ayrılması ve öğretmenlerin istekleri, yetenekleri ve başarıları doğrultusunda bu bölgelerde görevlendirilmesi uygun görülmüştür. Öğretmenlere belirli bölgelerde belirli süre ile çalışma zorunluluğu getirilmiştir.
2. Ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacının her bölgeye dengeli bir şekilde sağlanması beklenmektedir.
3. Öğretmenlerin çoklu değerlendirme sistemine göre, öğretmen yeterliklerini dikkate alan sınavlarla göreve alınması gerekmektedir.
4. İhtiyacı karşılamak amacıyla hızlı öğretmen yetiştirme uygulamalarına başvurulmaması öğretmen niteliği açısından gerekli görülmektedir.
5. Öğretmenlerin farklı isimlerle istihdam edilmesi öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü düşüren bir durum olarak yorumlanmaktadır.
6. Farklı uygulamalarla alınan öğretmenlerin niteliğini artırmak ve eksiklerini kapatmak amacıyla iş başında eğitilmeleri önemli bulunmaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar. Milli Eğitim Şuralarından yapılan doküman analizi sonucunda öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin üzerinde en çok durulan konu “öğretmenlerin mesleki itibarı ve ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” olurken, “Öğretmenlerin niteliğini artırmaya yönelik alınması gereken önlemler” hakkında daha az konuşulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen yetiştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ilişkin uzman görüşleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen ihtiyacını hızlı bir şekilde karşılamak için nitelikten vazgeçilmemesi gerektiği belirtilmektedir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlara başarılı öğrencilerin seçilerek alınması öğretmen niteliğini artıracak bir faktör olarak görülmektedir. Öğrenci alım sürecinde öğretmen yeterliklerine yatkınlığı ölçen çoklu değerlendirme sisteminin uygulanması önemli bulunmaktadır.
3. Nitelikli programlar aracılığıyla nitelikli öğretmenler yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına özgürce düşünebileceği, eleştiri yapabileceği ve araştırma olanaklarına sahip olacağı bir öğrenme ortamının sunulması istenmektedir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında bütünlük sağlanmasının ve tek tip öğretmen yetiştirilmesinin öğretmen niteliğini artıracığı düşünülmektedir.
5. Mevcutta görev yapan öğretmenlerin niteliğini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerin yapılması gerekli görülmektedir.
6. Öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü artıracak önemli faktörlerden biri başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesi olarak belirtilmektedir. Başarılı öğrencilerin bu mesleği seçmesi için ise burs, yatılılık gibi özendirici tedbirlerin alınması önerilmektedir.
7. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak en temel faktörlerden biri de öğretmenlere sağlanan maddi olanaklar olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin maddi koşullarının iyileştirilmesi ile birlikte yaşam standartlarının artacağı ve dolayısıyla başarılı öğrencilerin tercih edeceği bir meslek haline geleceği sonucuna varılmaktadır.
8. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artırmak amacıyla öncelikle siyasi çevrelerin öğretmenlik mesleğinin gelişimine dair çalışmalar yapması ve topluma örnek teşkil etmesi beklenmektedir.
9. Öğretmenlerin refah içinde yaşaması için öğretmenlere çeşitli olanakların sunulmasının ve toplumda herkesle eşit koşullarda muamele görmesinin de öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü artıracak bir etmen olacağı belirtilmektedir.

Öneriler

Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirme konusunu ele alan on beş milli eğitim şurası incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulmuştur:

Uygulamanın geliştirilmesine yönelik öneriler. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirme konusunu ele alan on beş milli eğitim şurasında yapılan doküman analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde uygulamaya yönelik şu öneriler ortaya konmuştur:

1. Milli Eğitim Şuralarında yapılan doküman analizi sonucunda öğretmenlerin niteliklerinin ve mesleki itibar ve statülerinin düştüğü ve artırılması gerektiği görülmüştür. Bu sebeple, öğretmenlerin niteliğinin ve mesleki itibar ve statüsünün artırılması için öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Hem özel hayatlarında hem de iş ortamında yeterli refah ve huzura sahip olan öğretmenlerin çalışma isteklerinin ve kalitesinin de artacağı varsayılabilir. Bu öğretmenler, kişisel ve mesleki gelişimleri için daha istekli davranacak; dolayısıyla nitelikleri artacaktır. Sonuç olarak yaşam ve çalışma koşulları bakımından yeterli koşullara sahip olan öğretmenlik mesleği başarılı gençlerin tercihi hale gelecektir. Bu da öğretmenlerin hem niteliğini hem de mesleki itibar ve statüsünü artıracaktır.
2. Yapılan doküman analizi sonucunda, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkenin içinde bulunduğu çeşitli durumlardan dolayı öğretmen ihtiyacı doğduğu ve farklı şekillerde farklı nitelikte öğretmenler yetiştirildiği ve göreve başlatıldığı gözlenmiştir. Milli Eğitim Şuralarında yetersiz uygulamalarla yetersiz nitelikte öğretmenlerin göreve alınması konusundan sık sık şikayet edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin hem niteliğini hem de mesleki itibar ve statüsünü olumsuz etkileyen farklı kaynaklardan, farklı şekillerde, farklı nitelikte öğretmen yetiştirme ve alımı işine son verilmelidir. Öğretmen adayları öğretmen yetiştiren kurumlara seçilerek alınmalı ve nitelikli programlar aracılığıyla yetiştirilmelidir. Meslek bilgisi ve alan öğretimi birlikte verilmeli, uygulama okullarında yeterli gözlem ve uygulama yapmalarına imkân sağlanmalıdır.

3. Öğretmen yetiştirme programlarının belirli bir standarda oturtulamaması ve altyapısı düşünülmeden yapılan sürekli değişimler farklı nitelikte öğretmenlerin yetişmesine ve göreve başlamasına neden olmaktadır. Bu sebeple, her siyasi iktidarın değiştiremeyeceği bir öğretmen yetiştirme politikasının oluşturulması hem öğretmenlerin niteliği hem de mesleki itibar ve statüsü açısından gereklidir. Öğretmenleri, öğretmen yetiştirme ve alım süreçlerini siyasetten koruyacak bir mekanizma yaratılmalıdır. Bu süreçler, belirli bir düzen ve sistem içerisinde yürütülmelidir.
4. Öğretmen alım süreçlerinde dönemin ihtiyaçlarına göre yapılan farklı uygulamalar, öğretmen niteliğini olumsuz etkileyen bir durum olarak ele alınmıştır. Bu sebeple, öğretmen alım süreçlerinin belirli bir plan ve programa uygun olarak yapılması öğretmen niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleğe alım süreçlerinde sadece akademik başarı ölçülmemelidir. Ayrıca, öğretmen yeterliklerine yatkınlığı ölçen çoklu değerlendirme sistemlerinin de uygulanması, öğretmenlik mesleğinin öneminin farkında ve bu mesleği isteyerek seçmiş öğretmen adaylarının göreve başlaması açısından gereklidir. Böylelikle öğretmenlerin niteliği, dolayısıyla mesleki itibar ve statüsü artacaktır.
5. Şuralarda yapılan analiz ışığında öğretmenlerin hizmet içinde geliştirilmesi, öğretmen niteliğini artırmak açısından önemli görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin meslek içinde gelişimleri için gerekli olanaklar sağlanmalı ve öğretmenlerin katılımı çeşitli yollarla teşvik edilmelidir. Öğretmenler devamlı olarak izlenmeli ve ihtiyaçları tespit edilerek, bu ihtiyaçların nitelikli programlar aracılığıyla öğretmenlere uygun zamanlarda uygun şekillerde verilmesi sağlanmalıdır.
6. Şuralarda öğretmenlerin meslek içerisinde sınırlandırılmasının ve öğretmenlik mesleğinin meslek içerisinde ilerlemeye olanak sağlamamasının öğretmenlerin çalışma motivasyonları açısından olumsuz etkiye sahip olduğu dile getirilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlik mesleği öğretmenlerin meslek içerisinde ilerlemesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler, daha üst eğitim seviyelerinde eğitim almaya teşvik edilmelidir. Daha üst eğitim kurumlarından mezun olan ve gerekli hizmet içi eğitimleri alan öğretmenler çeşitli unvanlarla meslek içerisinde yükseltilmelidir.

Böylelikle mesleklerinde yükselmek isteyen öğretmenler kendilerini geliştirmeye daha istekli hale gelecek ve öğretmen niteliği, dolayısıyla mesleki itibar ve statüsü artacaktır.

Yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler. Birinci Milli Eğitim Şurasından 19. Milli Eğitim Şurasına öğretmen yetiştirme konusunu ele alan on beş milli eğitim şurasında yapılan doküman analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler ortaya konmuştur:

1. Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü ve niteliğini düşüren etmenler sık sık dile getirilmiş; öğretmen yetiştirme ve alım süreçlerinde yapılan yanlış uygulamalar ve eksikliklerden şikâyet edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli kararlar alınmiş ve önerilerde bulunulmuştur; ancak alınan bu kararların ve önerilerin bazıları ya hayata geçirilememiş ya da uzun ömürlü olamamıştır. Bu sebeple gelecekte yapılacak araştırmalarda bu kararların ve önerilerin neden hayata geçirilemediği ya da uzun ömürlü olamadığı günün şartlarına göre incelenebilir ve aynı hataların tekrarlanması için tavsiyelerde bulunulabilir.
2. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşler, kararlar ve öneriler, Şuraların yapıldığı tarihlerdeki çağdaş öğretmen yetiştirme özellikleri çerçevesinde daha detaylı bir şekilde incelenebilir ve dönemin çağdaş öğretmen yetiştirme sistemleri ile kıyaslanabilir. Böylelikle Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin Dünyadaki yeri tarihsel bir süreç içerisinde ortaya konulabilir.
3. Milli Eğitim Şuralarında belirtilen görüşler, alınan kararlar ve yapılan öneriler çerçevesinde öğrenci alım süreçleri, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçleri, hizmet içi mesleki gelişim süreçleri ve öğretmen alım süreçlerine yönelik öğretmen niteliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, Şuralarda ortaya konulan öğretmenlerin mesleki itibar ve statüsünü artırmaya yönelik alınması gereken önlemler ışığında öğretmenlere sağlanması gereken haklar belirlenebilir ve gerekli mercilere sunulabilir.

Kaynaklar

- AASCU-American Association of State College and Universities. (2007). *Toward an national framework for evidence of effectiveness of teacher education programs*. (Eds. Alene Russel and Mona Wineburg). Newyork: Avenue.
- Ağaoğlu, A. (1935). Maarifte yeni esaslar, Kültür Bakanı ile Mülakat. *Cumhuriyet*, 23.09, 1935.
- Altın, H. (2010), II. Meşrutiyet Dönemi maarif nazırlarından Emrullah Efendi ve öğretmen yetiştirme tarihimize katkıları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 151- 165.
- Altın, H. (2017). Osmanlı eğitim tarihinde Darülmualimat (Açılışı ve Gelişim süreci). *Akademik Matbuat*, 1(1), 20-38.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 15-28.
- Akşit, E. E. (2005). *Kızların Sessizliği (Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (1990). Darülmualimin’in ilk Nizamnamesi (1851) ve Ahmet Cevdet Paşa. *Milli Eğitim*, 95, 3-20.
- Akyüz, Y. (1998). Öğretmen okulu dışından ilk kez öğretmen atanmasına ilişkin orijinal belgeler (1860-1861) ve tarihi gelişim. *Milli Eğitim*, 137, 6-16.
- Akyüz, Y. (2002). Türkiye’de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin doğuşu. *Öğretmenlik mesleğine giriş (ed. Y. Özden) (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimin’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Osmanlı Tarihi ve Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi. (M.Ö. 1000- M.S. 2010)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Issue Brief. Retrieved from <http://www.all4ed.org/files/archive/publications/TeacherAttrition.pdf>
- Alkan, M.Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri (1839-1924)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Alptekin, M. (1974). Finlandiya'da yeni öğretmen eğitimi sistemi. Öğretmen yetiştirme reformu. *Avrupa konseyi kültürel işbirliği- eğitim araştırmaları komitesince düzenlenen sempozyum notları*. Ankara.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Altunya, N. (2008). Türkiye'de öğretmen yetiştirme. *Cumhuriyet'in kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim (Bildiriler)*. (ed. İ. Çınar & N. K. Şahbaz). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemler*. Adapazarı: Sakarya Kitapevi.
- Akturan, S., Uzuner, A., Yalçın, N., Yavuzer Ö., Tuba Kaya, H. & Akman, M. (2015). Öğretmenlerin sağlık durumuna bir bakış: kesitsel bir çalışma. *The Journal of Turkish family Physician*, 6 (1), 1-10
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Aslangil, H. C. (2000). Köy Enstitüleri, bilinçsizce kaybettiğimiz değerler. *Çağdaş Eğitim*, 25 (264), 11-12.
- Ataünal, A. (1994). *Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ayas, A. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? M. Özbay (Yay. Haz.) *Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın sonuçları ve öğretmen yetiştirme sempozyumu*. 22-23-24 Eylül 2005. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, 157-171
- Aydın, İ., Demir, T. G. & Erdemli O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Antropologists*, 22(2), 146-156.

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38.
- Baksan, A., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: Mckinsey & Company.
- Başaran, E. (1992). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (1982). *Başarılı öğretim için teknikler*. Ankara: Ankara Basım Sanayi.
- Bülbül, A. S. (1979). Üniversitede öğretmen yetiştirme ve Hacettepe örneği (Yayınlanmış Doçentlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bülbül, A.S. (1981). *Öğretmenin değişen rolü: Nitelik ve verimlilikle ilgili bazı sorunlar*. İstanbul: Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi.
- Celep, C. (Ed). (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çelikten, M. (2008) Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-196.
- Çiçek, F. F. (1995). Öğretim Yükünün Analizi.
<http://www.earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=62> adresinden erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. (1999). *A license to teach: Building a profession for 21st century schools*. San Francisco: Jossey-B
- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 2-44.

- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass
- Darling-Hammond, L. (2008). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Education* 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. In, Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher Education around the World* (pp. 130-151). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) (2012). *Teacher education around the world*. New York: Routledge.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. & Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basımevi
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. Otaran, M. S.). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dilaver, H. (1992). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Draper, J. (2012). Hong Kong: Professional preparation and development of teachers in a market economy. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher education around the world* (s. 81-98). New York: Routledge.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the twenty first century*. Hong Kong: Government Logistics Printer.
- EFA Global Monitoring Report Team. (2015). *Investing in teachers is investing in learning: A prerequisite for the transformative power of education (Background paper for the Oslo Summit on Education for Development)*. Paris: UNESCO.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Genişletilmiş 9. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergin, O. (1940). *Türkiye maarif tarihi. Cilt 2 Tanzimat devri mektepleri*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. Ankara: Edge Akademi
- ETUCE (European Trade Union Committee for Education). (2008). *Teacher education in Europe*. An ETUCE policy paper. ETUCE. Retrieved from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf.
- EURYDICE. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

- European Commission. (2005). Common European Principles for teacher competences qualifications. Retrieved from <http://europe.eu.int/comm/dgs/education culture>
- Feng, L. & Sass, T. (2011). Teacher quality and teacher mobility. *CALDER Working Paper 57*.
- Gedikoğlu, Ő. (1949). *Niçin eğitmen kursları ve Ky Enstitüleri?*. Ankara: İdeal Matbaası.
- Goe, L. & Stickler, L. (2008). Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research. *TQ Research & Policy Brief*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Goh, C. B. & Lee, S. K. (2008). Making teacher education responsive and relevant. In Lee, S. K., Goh, .C. B., Fredricksen B. & Tan, J. P. (Ed.) *Toward a better future; Education and trainingfor economic development in Singaporesince 1965* (pp. 96-113). Washington, DC: The World Bank
- Goodwin A. L. (2012). Quality Teachers, Singapore Style. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher Education around the World* (pp. 22-44). New York: Routledge.
- Gopinathan, S. (2007). Globalization, The Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalization, Societies and Education*, 5 (1), 53-70.
- Güçlü, A. (2014, 16 Şubat). *Türk eğitim sisteminin en büyük sorunu nedir?* Milliyet.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısasal sorunları ve yapısasal uyum modeli araştırması* (YayımlanmamıŐ doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüştekin, G. E. & ztemiz A. B. (2005). Örgütlerde stresin verimlilik ve performansla etkileŐimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitsDergisi*, 14 (1), 271-288.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul ğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.

- Gürbüzürk, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 45-64.
- Güven, I. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu (Unesco 45. Uluslararası Eğitim Kongresi). *Milli Eğitim Dergisi* 150.
- Güven, I. (2003). 1940'dan günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi* 160.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27 (2), 13-21.
- Güven, S. & Kılıç, S. (2016). Türk milli eğitim şuralarından alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.
- Hammerness, K., Tartwijk J. V. & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher Education around the World* (pp. 22-44). New York: Routledge
- Hargreaves, A. (1991). Prepare to meet thy mood? Teacher preparation time and the intensification thesis. *American Educational Research Association*, 1-143.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hangreaves, L., Cunnigham, M., Everton T. Hansen A., Hopper B., McIntyre, D., Maddock M., Mukherjee, M., Pell T., Rouse M., Turner P. & Winson, L. (2007). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside of the profession in term findings from the teacher status project*. DF ES Research Report RR755, Nottingham, England.
- Helvacı, M. & Şimşek, S. (2008) Öğretmenlik mesleğinin özellikleri; eğitim ile ilgili kavramlar, Saylan, N. (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Basım) içinde (s, 1-37; 313-332). Ankara: Anı yayıncılık.
- Hizmetçi Eğitim. (1988). Hizmetçi Eğitim (Kuruluş- Gelişme-Faaliyetler 1960-1987) Ankara: T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.

- Ingersoll, R. M. & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In Ballantine, J. H. & Spade, J. Z. (ed.), *Schools and society: a sociological approach to education* (pp. 185-189). Los Angeles: Sage/Pine Forge Press.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47--51.
- INTASC. (1992). *Model standarts for beginning teacher licencing, assessment and development: A researce for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- İşcan, Ö. F. & Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş doyumunu üzerisindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İ. B. F. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-235
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Ed). (2006). *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Assosiation.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current Models and New Developments* (pp: 85-108). Bucharest: UNESCO–Cepes.
- Kaplan, I. (1999). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi (2. Baskı)*. İstanbul: İletişim.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresinin Türk Eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-134.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kavcar, C. (1980) Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 5 (8), 17-22.
- Kavcar, C.. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitimde Yansımalar V -21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi – Ulusal Sempozyum Bildirileri* içinde. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14

- Kavcar, C. & Sezgin, İ. (2003). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu değerlendiresi. *Çağdaş Eğitim*, 299, 22-24.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz: politika- eğitim- kalkınma (geliştirilmiş 4. baskı)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Katz, D. & Kahn D. L. (1996). *The social psychology of organizations*. Newyork: John Wiley & Sons Inc.
- Kete, R. (1999). 1997 yılı öğretmen atamalarının sorunları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 43-45.
- Kısakürek, M. A. (1976). *Üniversitelerimizde yenileşme: programlar ve öğretim açısından*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Ankara: Rüzgarlı Matbaa.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 42-57.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıcioğlu Matbaası.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK Yayınları.
- Korkut, H. (1986). Toplumun mimarları olan öğretmenlere sahip çıkın. *Eğitim ve Bilim*, 10 (59), 25-27.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları: Program geliştirme açısından bir yorum*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen Yetiştirme Programları ve Uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası..
- Lankford, H., Loeb, S., Mceachin, A. ve Wyckoff, J. I. (2014). Who enters teaching? Encouraging evidence that the status of teaching is improving. *Educational Researcher*, 43(9), 1-56
- Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher education around the world* (pp. 98-110). New York: Routledge.

- Maaske, R. J. (1955). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme hakkında rapor*. Ankara: Maarif Vekâleti Yayınları.
- Malche, A. (1939). *İstanbul Üniversitesi hakkında rapor*. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basımevi.
- Maslow, A. H. (1943). Conflict, frustration, and the theory of threat. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 81-86.
- Mayer, D., Pecheone, R. & Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. In Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher education around the world* (pp. 110-130). New York: Routledge.
- MEB. (1961). *Türkiye milli eğitim komisyonu raporu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1989). *On İkinci Milli Eğitim Şurası (18-22 Temmuz 1988)*. İstanbul: MEB
- MEB. (1990). *Milli Eğitim politikaları incelemesi. Türkiye. OECD raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (1991a). *Birinci Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991b). *Üçüncü Milli Eğitim Şurası (2-10 Aralık 1946)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991c). *Dördüncü Milli Eğitim Şurası (23-31 Ağustos 1949)*. İstanbul: MEB
- MEB (1991d). *Beşinci Milli Eğitim Şurası (5-14 Şubat 1953)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991e). *Yedinci Milli Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991f). *Sekizinci Milli Eğitim Şurası (28 Eylül-3 Ekim 1970)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991g). *Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası (24 Haziran-4 Temmuz 1974)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1991h). *Onuncu Milli Eğitim Şurası (.23-26 Haziran, 1981)* İstanbul: MEB.
- MEB, (1991i). *On Birinci Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982)*. İstanbul: MEB.
- MEB, (1993). *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası (27-29 Eylül 1993)*. İstanbul: M. E. Basımevi.
- MEB, (1996). *On Beşinci Milli Eğitim Şurası (13-16 Mayıs, 1996)*. İstanbul: M. E. Basımevi.

- MEB (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*.
<http://www.oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2006). *On Yedinci Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006)*. İstanbul: M.E. Basımevi.
- MEB (2006b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB, (2010). *On Sekizinci Milli Eğitim Şurası (1-5 Kasım 2010)*. İstanbul: M. E. Basımevi
- MEB, (2012). *Heyet-i İlmîyeler*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmie.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2014). *On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası (2-5 Aralık 2014)*. İstanbul: M. E. Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Ministerial Council on Education (2003). *A national framework for Professional standards for teaching*. Australia: MCEETYA.
- Ministry of Education, Culture and Science. (2008). *Working in Education 2008: The Netherlands*. The Hague: Ministry of Education, Culture and Science in the Netherlands.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mutsan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 8 (29), 115-127.

- Navarro, J.C. (2003). The Teaching Profession-Beyond Training. *Techknowlogia*, January-March. Copyright©2003 Knowledge Enterprise, Inc. Retrieved from http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?FileType=HTML&A
- NBPTS. (2001a). *Early childhood generalist standards*. Retrieved from <http://www.nbpts.org>
- NBPTS. (2001b). *Middle childhood generalist standards*. Retrieved from <http://www.nbpts.org>
- NBPTS. (2001c). *Early adolescence generalist standards*. Retrieved from <http://www.nbpts.org>
- NBPTS (2004). The national board for professional teaching standards. Retrieved from <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/five-props.html>
- NCATE-National Council for Accreditation of Teacher Education (2002). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington: University of Virginia.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- OECD. (1974). *New patterns of teacher education and tasks: general analyses*. Paris: Author.
- OECD. (2005). *Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers (overview)*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world: executive summary*. Paris: Author
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. Paris: Author.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Okan, K. (1971). *Köy muallim mektepleri denemesi*.(Teksir). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya
- Oktay, A. (1998). *Türkiye’de öğretmen eğitimi*. Milli Eğitim, 137, 22-27.
- Oğuz, M. (1999). *2000’li yıllara yaklaşırken toplumumuzun eğitim ve öğretimden beklentileri*. İstanbul: Kuruş Matbaacılık.
- Öğülmüş, S. (2001). Güdülenme kuramları. *İnsan Kaynakları Yönetimi Eğitim Programı (20 Ocak-28 Nisan 2001) Ders Notları* içinde (s.141-146). Ankara: EAUM Yayınları.
- Özalp, O. (2000). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kimler öğretmen olmuştur?. *Çağdaş Eğitim*, 25 (263), 14-18.
- Özçelik, D. A. (1990). Eğitim iletişimi. *Kurgu Dergisi*, 8, 369-390
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar N. & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim fakültesi Dergisi*, 26 (2015), 163-181.
- Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.
- Özpınar, M. & Sarpkaya R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. İstanbul: Seta Analiz.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Çelik, Z. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme istihdam politikaları. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu* (15-16 Mayıs, 2010) (ss. 583-595) içinde. Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu A. (2013). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlik. *Eğitim Bir-Sen Yayınları. Araştırma Dizisi*, 10.

- Öztürk, C. (1995). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, Y. & Pelit E. (2008). Turizm alanında işletmecilik ve öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin kariyer tercihleri üzerine bir araştırma. *III. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi* (Balıkesir), 353-360.
- Resmi Gazete. (2005, Ağustos 13). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*.
- Resmi gazete. (2014). *8.7.2014 tarih ve 29054 sayı*.
- Rivkin, .S.G., Hanushek E.A. & Kain J.F. (2005). Variable definitions, data and programs for teachers, students and academic achievement. *Ecometrica Supplementary Material* 73, 417-458.
- Rockoff, J. E. (2003). *The impact of individual teachers on student achievement*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=04DF3B0B8AA08249E908CCB07970E77A?doi=10.1.1.455.8607&rep=rep1&type=pdf>
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Ed.) *Teacher education around the world* (pp. 1-22). New York: Routledge
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirilme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3 (6), 1-17.
- Senemoğlu, N. (1987a). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11(64), 50-57.
- Senemoğlu, N. (1987b). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltilmenin erişkiye etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede fen-edebyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Senemoğlu, N. & Özçelik D. A. (1989). Ortaöğretime öğretmen yetiştirmede meslek bilgisi bakımından Fen-Edebyat ve Eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim*, 14, 18-21.
- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher education in england with implications for the system in Turkey (Unpublished research report)*. Leicester: University of Leicester.
- Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye’deki sistemin gelişmesi için öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi* 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (1993). *Her üniversite mezunu ilkokul öğretmeni olabilir mi?*. Cumhuriyet Gazetesi.
- Senemoğlu, N. (1994a). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 81.
- Senemoğlu, N. (1994b). *Üniversite mezunu öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim etkinlikleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ihtiyaçları*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite_mezun.htm adresinden erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2001). Atatürk ve eğitim. *Eğitim Dünyası Dergisi*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite_mezun.htm adresinden erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2003). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*. http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/Makaleler/ogretmen_yeterli.htm adresinden erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim çalışmaları Dergisi* 1(1), 35-47.

- Sidat, E. & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları 486, Eğitim Fakültesi Yayınları 19.
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession: a study of education unions' perspectives*. Belgium: Education International Research Institute.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem
- Tan, C. (2005). Driven by pragmatism: issues and challenges in a ability-driven education. In Tan J. & Ng, P. T. (Ed.) *Shaping Singapor's future: Thinking Schools, Learning nation* içinde (pp. 5-21). Singapore: Prentice-Hall/Pearson.
- Taşdemirci, E. (2001). *Türklerde Eğitim: Türk Düşünce Tarihi*. (Yay. Haz. Hüseyin Gazi Topdemir). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- TDA (Teacher Development Agency). (2007a). *Professional Standards For Teachers In England*. London: Author
- TDA. (2007b). *Professional Standards For Teachers: Core*. London: Author
- TDA. (2007c). *Professional Standards For Teachers: Post Treshold*. London: Author
- TDA. (2007d). *Professional Standards For Teachers: Excellent Teacher*. London: Author
- TDA. (2007e). *Professional Standards For Teachers: Advance Skills Teacher*. London: Author

- TDA. (2007f). *Teacher professionalism: Professional teaching standards*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>
- Tekişik, H. H. (2009). Milli Eğitim Bakanı Sayın Nimet Çubukçu'ya açık mektup. *Çağdaş Eğitim*, 366, 1-24.
- Tezcan, M. (1983). Öğretmen ve tatil. *Eğitim ve Bilim*, 8 (46), 24-26.
- The Teaching Council. (2009). *Codes of professional conduct for teachers*. Ireland. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of-Professional-Conduct-for-Teachers.pdf>
- TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: Printed in Umea Universitet.
- Tom, A. R. (1980). Reform of teacher education through research: a futile quest. *Teachers College Record* 82: 1, Fall, 1980, 15-29.
- Tonguç, İ. H. (1947). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy (İkinci Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Toprak, M & Akboy, R. (1999). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TÜİK. (2012). İBBS3: Düzey ve eğitim seviyesine göre okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı. *Türkiye İstatistik Kurumu*. http://www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?istab_id=137 adresinden erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uçan, A. ve diğerleri. (1980). *Öğretmen yetiştirme üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Unat, F.R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- UNESCO. (2015). *Teacher policy development guide: summary*. Paris: UNESCO.
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 4(4), 58-68.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 194, Bahar 2012, 72-91.
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Varış, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine. 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- VSO. (2002). *What makes teachers tick? a policy research report on teachers' motivation in developing countries*. London: VSO. http://www.vso.org.uk/Images/What_Makes_Teachers_Tick_tcm79-7-21000.pdf adresinden erişilmiştir.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- World Bank (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. By Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YÖK. (1997). *6.10.1997 tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ve ekleri*. Ankara: YÖK
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc adresinden erişilmiştir.
- YÖK. (2006a). *Öğretmenlik meslek bilgisi çalışma grubu raporu*. Ankara: YÖK
- YÖK. (2006b). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar*. Ankara: YÖK
- YÖK. (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. (1982-2007)*. Ankara: YÖK

- YÖK. (2007b). *19.07.2007 tarih ve 2678-18022 sayılı yazısı*. Ankara: YÖK
- YÖK. (2008). *02.06.2008 tarih ve 1955-14290 sayılı yazısı*. Ankara: YÖK
- YÖK. (2009). *08.09.2009 tarih ve 28565 sayılı yazısı*. Ankara: YÖK
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK
- Yurdabakan, İ. & Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527
- Yurdakul, s. Gür, B. S., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yücel, H. A. (1938). *Türkiye’de Orta Öğretim*. İstanbul
- Yüksel, S. (2010). *Türk Üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (237-258). New York: Springer.



**EK-A: Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti
Formu***

..15..102..2017

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı / Konusu:	MİLLİ EĞİTİM ŞURALARINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER, KARARLAR VE ÖNERİLERİN İNCELENMESİ
----------------------------------	--

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


Gereğini saygılarımla arz ederim.


EBRU ÜRÜN
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	EBRU ÜRÜN
Öğrenci No	N14220472
Ana Bilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ
Programı	EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı


PROF. DR. NURAY SENEMOĞLU
(İmza)
(Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı)

EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

22.07.2019


(İmza)
Ebru ÜRÜN

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

22.10.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler, Kararlar ve Önerilerin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22.10.2019	381	646584	24.10.2019	%13	1153961169

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: EBRU ÜRÜN

Öğrenci No.: N14220472

Ana Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.

PROF. DR. NURAY SENEMOĞLU

EK-Ç: Thesis Originality Report

22/07/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: An Investigation on the Opinions, Decisions and Suggestions Related to Teacher Education in National Supreme Education Committee Meetings

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
22/07/2019	381	646584	24/06/2019	%13	1153961169

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: EBRU ÜRÜN
Student No.: N14220472
Department: EDUCATIONAL SCIENCES
Program: CURRICULUM AND INSTRUCTION
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
PROF. DR. NURAY SENEMOĞLU

EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..22.1.07.../...2019

EBRİ HİRÜN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

