



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

2006-2018 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
POLİTİKALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

Büşra ÇALIŞICI

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 Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

2006-2018 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
POLİTİKALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

ANALYSIS ON TEACHER TRAINING POLICIES IN TURKEY
BETWEEN 2006-2018

Büşra ÇALIŞICI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
B¼řra ALIşICI'nın hazırladığı "2006 - 2018 Yılları Arasında T¼rkiye'de Öğretmen
Yetiştirme Politikalarına İlişkin Bir Değerlendirme" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. şaduman
KAPUSUZOğLU



J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Didem KOşAR



J¼ri Üyesi Doç. Dr. T¼rker KURT



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 10 / 06 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı 2006-2018 yılları arasında Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarını tarihsel gelişim süreci çerçevesinde ele alarak bugünkü durumunu ortaya koymak, sorunları inceleyerek öğretmen yetiştirme sistemini analiz etmek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemi öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri boyutlarıyla ele alınmıştır. Verilerin elde edilmesinde literatür taraması yapılarak, mevcut yasa ve yönetmelikler, kalkınma planları, Milli Eğitim Şuraları, politika belgeleri, MEB ve YÖK tarafından sağlanan istatistiksel bilgiler içeren belgeler ve ilgili alanda yapılan çalışmaların doküman analizi yapılmıştır. Araştırmanın kuramsal temelinde araştırmanın konusu olan 2006-2018 yılları öncesinde öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan düzenlemeler ve kaynaklık eden belgeler tarihsel gelişim süreci içinde verilerek, öğretmen yetiştirme politikalarına bütüncül bir bakış sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri boyutlarıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen yetiştirme politikalarında; öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adayları merkezi sınavla öğretmenlik alan programlarına yerleşmektedir ve üniversitelerde öğretmenlik alan programlarında ve pedagojik formasyon programlarında çeşitli gerekçelerle düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlik hizmet sürecinde öğretmen adaylarının KPSS ve sözlü sınav ile ataması yapılmaktadır ve öğretmenler kadrolu, ücretli ve sözleşmeli olmak üzere farklı statülerde istihdam edilmektedir. Öğretmen yeterlikleri ise yapılan son düzenlemelerle Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler ana yeterlikleri olarak literatürde yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme politikalarının mevcut durumu değerlendirilerek araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen yeterlikleri, istihdam, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen, pedagojik formasyon, atama, mesleki gelişim, öğretmen niteliği.

Abstract

The purpose of this study was to present the current situation of teacher training policies in Turkey between 2006-2018 with the historical perspective to evaluate and analyze the teacher training system by examining the problems existed. With this purpose, teacher training system was discussed by focusing on training process, service process and teacher competencies. The data was gathered by reviewing the literature. Laws and regulations, development plans, National Education Councils, national and international policy papers, the papers extracted from the statistics of Ministry of National Education and Higher Education Board and related studies were analyzed. In literature review of the study, reforms and policy papers in teacher training by 2006-2018 were also presented to give a holistic view to the policies on teacher training in Turkey. The findings were analyzed regarding to training process, service process and teacher competencies. According to the results, candidate teachers are accepted to the training programs by the centralized exam designed by Student Selection and Placement Centre (OSYM) required for higher education. Teacher training programs and pedagogical formation programs are arranged according to the needs. In service process, teachers are appointed by Civil Servant Selection Examination (KPSS) and oral exam and they are employed in different positions as permanent, substitute and contracted teachers. Teacher competencies are defined as Professional Knowledge, Professional Skill and Attitude and Values. By analyzing the results of the study, some suggestions are made for researchers and practitioners.

Keywords: training profession, teacher training policies, teacher competencies, employment, contracted teachers, substitute teacher, pedagogical formation, appointment, professional development, teacher quality.

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, bilgi birikimleriyle bana büyük katkıda bulunan, öğrencisi olmanın yanı sıra bir meslektaşımı gibi hissettiren ve akademik çalışmalara motive eden Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görevli tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca beni sabırla destekleyen, yol gösteren, her zaman güler yüzle karşılayan, çalışmamda en az benim kadar yorulan, beni hep motive eden ve yapabileceğime inandıran çok değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Didem KOŞAR'a sonsuz teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ders dönemim boyunca bana önemli katkıları bulunan, hayata bakışımında çok büyük etkiler bırakan, kişiliği ve duruşuyla model aldığım değerli hocam Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Eğitimim süresince küçük ama çok anlamlı dokunuşlarıyla çalışmalarım ve hayatıma yön veren, bilgisini ve zamanını benimle paylaşan saygıdeğer hocalarım güler yüzü ve şefkatiyle Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU ve yardımseverliği ve anlayışıyla Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Değerli görüşleriyle beni yönlendiren ve yapıcı ve özenli yorumlarıyla çalışmama katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Türker KURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca benden desteğini esirgemeyen, her zaman ve her koşulda yanımda olan, tez yazma sürecimde benim için elinden gelenin fazlasını yapmaya çalışan sevgili aileme, anneme, babama ve ağabeyime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte yanımda olan, en çok ihtiyacım olan son zamanlarımda beni motive eden ve benimle birlikte bu mutluluğu yaşayan müstakbel eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana destek olan ve yanımda olan tüm arkadaşlarıma, sevdiklerime, herkese teşekkür eder, saygılar sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	vii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Öğretmen Yetiştirme Sistemine Kaynaklık Eden Belgeler.....	8
Bölüm 3 Yöntem.....	40
Veri Toplama Araçları.....	40
Verilerin Analizi.....	40
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	41
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	72
Kaynaklar.....	80
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	92
EK-B: Etik Beyanı.....	93
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	94
EK-Ç: Thesis Originality Report.....	95
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	96

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Kalkınma Planları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi</i>	9
Tablo 2 <i>Milli Eğitim Şuraları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi</i>	17
Tablo 3 <i>MEB Stratejik Planları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi</i>	23
Tablo 4 <i>Yeniden Yapılandırma Sonrası Öğretmenlik Meslek Derslerinin Durumu</i> 27	
Tablo 5 <i>Ortaöğretim Öğretmenliği Programlarındaki Meslek Bilgisi Dersleri</i>	30
Tablo 6 <i>2023 Eğitim Vizyonu Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Hedefler</i>	32
Tablo 7 <i>Öğretmenlik Alan Programlarında 1997 ve 2006 Düzenlemelerinin Karşılaştırılması</i>	44
Tablo 8 <i>Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Mevcut Durum ve Yeni Düzenleme</i>	47
Tablo 9 <i>Güncellenen Öğretmenlik Alan Programlarının Ders Saati ve Kredileri</i> ...	49
Tablo 10 <i>Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Uygulanan Alanlar</i>	55
Tablo 11 <i>2006 Yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	66
Tablo 12 <i>2017 Yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri</i>	70
Tablo 13 <i>Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Karşılaştırma</i>	71

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM: Ölęme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Toplumların küresel gelişim ve değişimlere ayak uydurması ve bilgi toplumu düzeyine ulaşabilmesi için öncelik vermesi gereken en önemli alanlardan birisi eğitimidir. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında ise en önemli unsurlarından birisi öğretmendir. Öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliği arasında da pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenler mevcut bilgiyi gelecek nesillere aktarmada ve yeni bilginin üretilmesi için gerekli insan gücünün oluşmasında önemli bir araçtır. Toplumlar bekledikleri refah düzeyine ulaşabilmek, mevcut değişimlere uyum sağlayabilmek ve kendilerini geliştirebilmek adına nitelikli bireylerin yetişebilmesi için öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda bireyin gelişmesi ve dolaylı olarak toplumun gelişmesi için nitelikli öğretmen yetiştirmek, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Niteliksiz bir mühendisin yaptığı bir bina yıkıntı anında yalnızca içinde bulunan kişilere zarar verir. Ancak niteliksiz bir öğretmenin yetiştirdiği nesil toplumun yıkımına neden olabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmeye özel bir önem verilmesi gerekmektedir (Ayas, 2009).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en tartışmalı konularından biri olarak hala gündemdeki yerini korumaktadır. Bu tartışmaların nedenlerinden biri ise uzun süredir öğretmen yetiştirme politikalarında bir tutarlılık sağlanamamasıdır (Kiraz ve Dursun, 2015). Ülkemizde öğretmen yetiştirmede Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne, Türkiye Cumhuriyeti'nden günümüze kadar farklı programlar ve modeller uygulanmıştır. Bu uygulamalarda, planlanan nitelikli öğretmen istihdamına ulaşılamadığı için hala değişiklikler yapılmakta ve yeni uygulamalar geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim kurumlarının işlevini yerine getirebilmesi için gerekli insan gücünün yetişmesine verilen önem tarihte de kendini göstermektedir. Osmanlı tarihine bakıldığında öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesi ve yetiştirilmesine verilen

önem sıbyan mekteplerine dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet döneminde sıbyan mekteplerinde ders vereceklerin almaları gereken eğitim bir programa dayandırılmıştır (Akyüz, 2013). Fatih'ten sonra öğretmen eğitimine uzun bir dönem yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Tanzimatla birlikte başlayan yenilik hareketleri öğretmen eğitimi alanında da Darülmuallimin kurumlarıyla kendini göstermiştir (Ayas, 2009).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitim alanına verilen önem artmış ve öğretmen eğitimi için farklı kurumlar kurulmuştur. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, her düzeyde öğretmen adayının yükseköğrenim görmesi ilkesiyle yasal düzenleme yapılanaya kadar, ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel dayanağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur. İlköğretmen okulları Cumhuriyetin ilk yıllarından 1974' kadar ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere hizmet sağlamıştır (Atanur-Baskan, 2001). Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için 1926'da Köy Muallim Mektepleri kurulmuş, ancak istenilen sayıda öğretmen yetiştirilemediği için kapatılarak yerine 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2013). Köy Enstitüleri sadece öğretmen yetiştirmede değil, köye faydalı olacak farklı meslek gruplarının yetişmesinde de önemli bir göreve sahip olduğu için önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak 1954 yılında kapatılarak, ilköğretmen okulları yeniden düzenlenmiş ve köy ve şehirlere farklı öğretmen yetiştirmek yerine bu programlarda bir standartlaşma sağlanmıştır (Atanur-Baskan, 2001).

Mevcut okul ve öğrenci sayısının giderek artması ve öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için eğitim enstitüleri kurulmuştur. Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926 yılında üç yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuş, ilkokullardaki artan ihtiyacı karşılamak için ise 1974'te iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2013; Atanur-Baskan, 2001).

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülmüş olmasına rağmen, üniversiteler de öğretmen yetiştirme konusunda önemli kaynak oluşturmuştur. 20 Temmuz 1982 tarihinde yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yükseköğretim sisteminde kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu düzenleme ile dört yıllık Yükseköğretim Okulları, Eğitim

Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür (YÖK, 2007a). 1997 yılında YÖK tarafından yayınlanan raporda, sekiz yıllık temel eğitime geçişle birlikte, üniversitelerin yeni yapıya uygun öğretmen yetiştiremediği vurgulanmıştır. Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında işbirliği sağlanması gerektiği belirtilerek, eğitim sisteminde yapılan düzenlemede ortaya çıkacak öğretmen açığının karşılanması için adım atılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Sözü edilen sorunları ve mevcut ihtiyacı dikkate alan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarını yeniden düzenlemek için 1997 yılında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmada ihtiyaç duyulan öğretmen niteliklerinin yanı sıra, okulların ders programları ve ders yapıları dikkate alınmış, gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları da göz önünde bulundurularak, yeni programların çağdaş bir yapıya kavuşması için çaba gösterilmiştir. Başlatılan çalışmalar sonucunda, lisans düzeyinde 16 branşta öğretmen yetiştirme programı açılmıştır. Bunlara ek olarak farklı fakültelerde lisans eğitimini tamamlayanlardan öğretmen olmak isteyenler için yine Eğitim Fakültesi bünyesinde tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır (YÖK, 1998a).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim içeriğinde yaptığı değişmelere paralel olarak, öğretmen yetiştirme programlarına 2006-2007 öğretim yılında yeni bir düzenleme getirilmiştir. Bu düzenleme ile 1997 yılında uygulanan yeniden yapılanmanın aksayan yönlerini gözden geçirmek ve düzeltmek amaçlanmıştır (YÖK, 2007a). Yeni düzenleme ile derslerin içerikleri ve ağırlıkları yapılandırılmış, öğretmenlik uygulaması sırasında farklı okul türlerinde uygulama yapılmasına imkan sağlanmış, genel kültür derslerinin oranı artırılmış, AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla birçok yönden örtüşen bir program oluşturulmuş ve problem çözmeyi ve öğrenmeyi öğreten öğretmenler yetiştirmek hedeflenmiştir (YÖK, 2007b).

Öğretmen yetiştirmeyi etkileyen bir başka düzenleme ise 2009-2010 yıllarında yapılmıştır. 27 Ağustos 2009 tarihinde tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin belirli üniversitelerin Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde, isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir. Ancak bu kararın sadece belirli üniversitelerde uygulanması adaletsizlik olarak görülmüş ve diğer üniversiteler de bu haktan yararlanmak

istemmiştir. 21 Ocak 2010 tarihinde üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi verilmesi belli kriterlere bağlanmıştır. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmenliği olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programının 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak bu karar öğretmen yetiştirme sürecinde nelere dikkat edildiğinin tam olarak oturmadığının göstergesidir (Özoğlu, 2010).

Cumhuriyetin kurulmasıyla bir ivme kazanan öğretmen yetiştirme konusu, üniversitelere devredilmesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı ile uyum halinde çalışmayı gerektirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının kendi bünyesinde yaptığı düzenlemeler, bu kurumlarda çalışacak insan gücünün yetişmesi ve ihtiyacın karşılanması için Yükseköğretim Kurulunu da yeni düzenlemeler içine sürüklemiştir. Ancak mevcut ihtiyacın karşılanmaması ya da ihtiyaç fazlası öğretmenin yetişmiş olması bu iki kurumun uyum içinde çalışmadığının bir göstergesi sayılabilir. Yukarıda kısaca ifade edilenlere dayanarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının hala tam olarak bir düzene oturmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, bu çalışmada 2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak var olan sorunları analiz etmek ve değerlendirmek konu edilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı 2006-2018 yılları arasında Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını tarihsel gelişim süreci çerçevesinde ele almak, süreç içinde yapılanları analiz ederek öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut durumunu analiz etmek ve değerlendirmektir.

Öğretmen unsuru bir toplumu şekillendiren ana taşlardan biridir. Toplumların siyasi, ekonomik ve sosyal olarak her türlü gelişimi eğitim sistemiyle doğrudan ilişkidir. Bir eğitim sistemini ise etkili ya da etkisiz kılabilen unsur ise öğretmendir. Bu nedendir ki öğretmen yetiştirme düzeni toplumu her açıdan etkileyen bir yapı olarak düşünülmektedir. Dünyada ve ülkemizde öğretmen yetiştirmeye verilen önem, bu alanda yapılan çalışmalar, öne sürülen modeller ve

modeller üzerinde sürekli değişikliğe gidilmesi toplumların bu konunun bilincinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen yetiştirme konusu üzerine yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, atama biçimleri, eğitim düzeyleri ve politikalarda yapılan değişiklikleri kapsamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme düzeni ve politikaları üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Alataş, 2017; Alkan, 2012; Avşar, 2007; Ayas, 2009; Aydın, 2009; Bayra ve Süzgün, 2014; Bayram, 2009; Doğan, Demir ve Turan, 2013; Duman, 1988; Dumlu, 2018; Erçetin ve Şayir, 2017; İlikli, 2010; Kahramanoğlu, Özer ve Döş, 2017; Kanat, 2018; Karahan, 2008; Kiraz ve Dursun, 2015; Koçak ve Kavak, 2014; Kozikoğlu, 2016; Köse, 2017; Özkal-Sayan, 2017; Saç, 2016; Seferoğlu, 2009; Sezgin-Nartgün, 2008; Soydan, 2012; Şahin, 2011; Tarhan, 2015; Tepeli ve Caner, 2014; Tünay, 2017; Türker, 2018; Ulutaş, 2017; Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Yaşar, 2016;). Yapılan çalışmalarda genel olarak; öğretmen yetiştirmenin tarihsel süreci, aday öğretmenlik uygulamaları, farklı ülkelerin sistemleriyle karşılaştırma, öğretmen yetiştirmenin güncel sorunları, öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları, ücretli öğretmenlik uygulamaları, ortaöğretime öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen atama esasları, sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yeterlikleri konularının ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma ise belirli konulara odaklanan çalışmaları inceleyerek, Türkiye’de geçmişten bugüne var olan öğretmen yetiştirme politikalarını çok boyutlu ele alıp, mevcut durumu ortaya koymak açısından önemlidir. Ayrıca çalışmada ele alınan alt problemlerin her biri, üzerinde ayrı ayrı kapsamlı çalışmalar yapılabilecek konular olması sebebiyle, öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmaların bir bütün olarak incelenip değerlendirilmesi ve bu alanda araştırmacılara ve uygulayıcılara bütüncül bir bakış açısı kazandırması açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmanın Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları konusunda yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada yanıt aranan temel soru şudur:

2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları kapsamında yapılan çalışmalar nelerdir?

Alt problemler. Bu araştırmada yukarıda verilen problem çerçevesinde aşağıda sıralanan şu sorulara yanıt aranmıştır.

2006-2018 yılları arasında Türkiye’de;

1. Öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen eğitimi süreci nasıldır?
2. Öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmenlik hizmet süreci nasıldır?
3. Öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen yeterlikleri nelerdir?

Sayıtlılar

Öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri alanlarında yararlanılan araştırmaların gerçeği yansıttığı ve bu kaynakların yeterli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2006- 2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik yasa, yönetmelik, politika belgeleri ve bu alandaki çalışmalarla sınırlıdır. Araştırmada öğretmen yetiştirme sistemi; öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğretmen: Bir eğitim kurumunda çalışan, üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan eğitim personelidir.

Öğretmen yetiştirme: Eğitim kurumlarında çalışacak eğitim personelinin belirli bir sistem ve kurallar çerçevesinde eğitim görmesi, ataması, adaylık süreci, mesleki gelişimi ve hizmet sürecini kapsayan sistem bütünüdür.

Yeterlik: Belirli bir alanda kişilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve donanımı ifade eden terimdir.

Pedagojik Formasyon: Öğretmen yetiştirme sisteminin bir parçası olan, öğretmenlik alan bilgisi derslerini kapsayan, Eğitim Fakültesi mezunu olmayanlar için öğretmen olabilmenin ön koşulunu oluşturan programdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretmen Yetiştirme Sistemine Kaynaklık Eden Belgeler

Bu bölümde eğitim sistemi içinde öğretmen yetiştirme sistemini ele alan ve bu konuda yararlanılan politika belgeleri ile, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve stratejik planlar ele alınmaktadır.

Kalkınma planları. Küresel dünyada varlığını sürdürmeyi hedefleyen her ülkenin öncelikli olarak önem verdiği konu kalkınmadır. Ekonomik anlamda ağırlık verilen kalkınma, altında birçok farklı boyutu da barındırmaktadır. Ülkelerin belirledikleri kalkınma hedeflerine ulaşmak için planlı bir sisteme ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel olarak kalkınmanın bir plana dayalı olarak gerçekleştirilmesi, 1961 Anayasasında yer alan ifadelerle hükme bağlanmış ve bu amaçla Devlet Planlama Teşkilatı kurulmuştur (Altundemir, 2012). 2011 yılında yeniden yapılandırılarak Kalkınma Bakanlığı adını alan kurum, planlama görevini devam ettirmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2016, s.5). 24 Temmuz 2018 tarihinde 30188 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Strateji ve Bütçe Başkanlığı adını alarak görevine devam etmektedir (Resmî Gazete, 2018). Planlı döneme geçilmesinden günümüze kadar beşer yıllık sürelerle on kalkınma planı hazırlanmıştır (Aypay, 2015, s.148). Son hazırlanan Onuncu Kalkınma Planı hala uygulanmaktadır.

Kalkınma planları toplumsal yaşama yön verebilecek durum analizlerini, ilkeleri, hedefleri ve bunlara uygun olarak belirlenen çözüm önerilerini barındırmaktadır. Ele alınan konular arasında ise eğitim önemli bir boyutu oluşturmaktadır (Akça, Şahan ve Tural, 2017). Toplumsal kalkınmayı belli bir plana dayandırarak gerçekleştirmeyi hedefleyen kalkınma planlarında eğitim sistemi, ‘toplumun eğitim düzeyini yükseltmek’, ‘ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek’ ve ‘sosyal adalet ve fırsat eşitliği sağlamak’ amaçları çerçevesinde ele alınmaktadır (Korkmaz, 1995; Küçük, 2010). 1963 yılından itibaren uygulanmakta olan kalkınma planlarından, çalışmanın kapsamını oluşturan 2006-2018 yılları öncesinde hazırlanmış sekiz kalkınma planının genel hedefleri, eğitim hedefleri ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili ele alınan konular Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Kalkınma Planları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Kalkınma Planı	Genel Hedefler	Eğitim Hedefleri	Öğretmenlik Mesleği
<i>I. BYKP</i> (1963-1967)	Milli geliri artırmak, Yatırımları önceliklerine göre ve toplum yararını gözeterek yönetmek, Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı sağlamak.	Eğitim seviyesini yükseltmek, Toplum ihtiyacına yönelik insan yetiştirmek, Eğitimde kabiliyete göre seçim yaparak sosyal adaleti sağlamak.	Öğretmen yetiştiren kurumların gelişmesine öncelik vermek, Öğretmenliğe geçişe engel olan mali ve hukuki engelleri kaldırarak öğretmenliği cazip hale getirmek, Öğretmenlerin ek ders ücretlerini artırmak, Geçici öğretmen vekili uygulamasını başlatmak.
<i>II. BYKP</i> (1968-1972)	Kişi başına düşen geliri artırmak, Dengeli gelişim sağlamak, İstihdamı artırmak, Fırsat eşitliği ve sosyal adaleti gözetmek, Dış kaynaklara bağımlılığını azaltmak.	Eğitim kademelerini çalışma hayatıyla ilişkilendirmek, Yatılılık ve burs sistemi sağlamak, Eğitimde nitelik ve niceliği artırmak, Yaygın eğitim çalışmalarına ağırlık vermek, Bütün eğitim kurumlarını Millî Eğitim Bakanlığı altında toplamak.	İnsan gücü açığı fazla olan alanlar için özel öğretmen yetiştirme programları uygulamak, Öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamaya ve bölgesel dağılımı dengelemeye yönelik politika uygulamak.
<i>III. BYKP</i> (1973-1977)	Sanayi, tarım, madencilik başta olmak üzere bütün sektörlerde üretimi ve hasılatı artırmak, Sağlık alanında sosyalizasyon programını yaygınlaştırmak, İstihdamı artırmak, Okullaşma oranını artırmak.	Eğitimde niteliği artırmaya yönelik öğretim programları geliştirmek, Eğitim araçlarını ve öğrenci-öğretmen-derslik dağılımlarını uluslararası standartlara uygun hale getirmek, Temel eğitimi 8 yıla çıkarmak.	Temel eğitime dal öğretmeni yetiştirmek için özel programlar uygulamak, Kısa süreli formasyonla sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak, Öğretmen dağılımlarındaki dengesizliği ortadan kaldırmak.

<i>IV. BYKP</i> (1979-1983)	Sanayileşme düzeyini yükseltmek, Gelir dağılımında denge sağlamak, Sağlık hizmetleri ve altyapı eksikliklerini iyileştirmek.	Ezberciliğe dayanan eğitim içeriğini değiştirmek, Bölgesel farklılıkları gözeterek yeni kurumsal yapı oluşturmak, Plan dışında okul açmayı önlemek.	Tüm öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmesini sağlamak, Öğretmen ihtiyacını karşılamak için esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmak.
<i>V. BYKP</i> (1985-1989)	Refah seviyesini artırmak, Gelir dağılımını dengelemek, İstihdamı artırmak,	Yaygın eğitim yoluyla meslek kazandırmak, Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi teşvik etmek, Teknisyen eğitimi programları geliştirmek, Eğitim içeriğinin hayata dönük olmasını sağlamak.	Mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştirilmesine ağırlık vermek, Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik programlara ağırlık vermek, Öğretmen eğitiminde TV'den yararlanmak.
<i>VI. BYKP</i> (1990-1994)	Sektörler arası denge sağlamak, Bölgeler arası farklılıkları azaltacak GAP benzeri programlara ağırlık vermek, Sosyal güvenlik sistemini yaygınlaştırmak.	Eğitim sistemini temel kalkınma aracı olarak etkinleştirmek, Rehberlik ve yöneltme faaliyetlerini artırmak, Eğitim faaliyetleri için bir TV kanalı tahsis etmek, Beden eğitimi ve spor faaliyetlerini yaygınlaştırmak.	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına uygun programlar uygulamak, Gelir artırıcı ve iyileştirici düzenlemelerle öğretmenliği cazip hale getirmek, Öğretmen liselerini geliştirmek.

<i>VII. BYKP (1996-2000)</i>	Özgür ve demokratik bir ortam sağlamak, Üretken işgücünü artırmak, Sosyal güvenlik ve temel sağlık hizmetlerini yaygınlaştırmak.	Zorunlu temel eğitimi 8 yıla çıkarmak, Yükseköğretimdeki yığılmaları engellemek için ortaöğretimi yapılandırmak, İyi eğitilmiş genç nüfus oluşturmak, Eğitim reformu kapsamında yasal düzenlemeler yapmak.	Öğretmen yetiştirmeyi lisansüstü düzeye taşıyarak sistemi yapılandırmak, Öğretmenlerin sayısını ve niteliğini artırmak.
<i>VIII. BYKP (2001-2005)</i>	Sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, Kamu yönetimi ve adalet sistemini etkinleştirmek, Makroekonomik istikrarı sağlamak, AB üyeliği sürecinde gereken dönüşümleri gerçekleştirmek.	Zorunlu temel eğitimi 12 yıla çıkarmak için gerekli altyapıyı hazırlamak, Yükseköğretime giriş sistemini yapılandırmak, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini yapılandırmak, Eğitime ayrılan kaynakları artırmak, Meslek Standartları Sınav ve Belgelendirme Sistemi oluşturmak.	Öğretmenliği cazip hale getirerek nitelikli öğretmen yetiştirmek, Hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin özlük haklarına dahil etmek, Sözleşmeli eğitim personeli istihdamı için çalışmalar yapmak.

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018. (<http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişildi)

Tablo 1 incelendiğinde, 1963-2005 yılları arasında hazırlanan ve uygulanan kalkınma planlarının genel hedeflerinde, öncelikli olarak ekonomik kalkınmanın hedef alındığı görülmektedir. Ekonomik kalkınmayı sağlamak için milli geliri artırma, sanayileşme düzeyini iyileştirme, istihdamı artırma ve üretken bir toplum oluşturma hedeflerinin sürekli olarak tekrarlandığı dikkat çekmektedir. Tabloda yer alan kalkınma planlarında eğitim boyutuna da ağırlık verildiği ve her planda eğitimle ilgili belirli hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Eğitim hedefleri arasında yer alan eğitim seviyesini yükseltmek, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda iyi eğitilmiş insan gücü yetiştirmek, eğitim kademelerini yapılandırmak ve eğitim içeriklerini düzenlemek gibi hedefler ağırlık verilen ve tekrarlanan hedefler olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik yer verilen hedefler arasında öğretmen ihtiyacını karşılamak ve öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenlemeler yapmak dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda, ilk yıllarda öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik hedeflenen çalışmaların zamanla nicel yaklaşımdan nitel yaklaşıma doğru değiştiği ve öğretmen niteliği üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Kalkınma Planında yine eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili önemli adımlar atılması hedeflenmiştir. Plan dönemi sonunda yapılan değerlendirmelerde; okullaşma oranında beklenen hedeflere ulaşılamadığı, fiziki altyapı, donanım ve öğretmen niteliklerini geliştirme konularında ihtiyacın devam ettiği ve eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtulamadığı ifade edilmektedir (DPT, 2006). Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde planlarda ele alınan bazı hedeflerin sonraki planlarda da tekrar edildiği ve plan sonunda belirlenen hedeflere tam anlamıyla ulaşılamadığı görülmektedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2007-2013 yılları için yedi yıllık süreyi kapsayan bir plan olarak hazırlanmıştır. Diğerlerinden farklı olarak bu plan, AB'ne üyelik sürecinde temel olarak yararlanılacak bir strateji belgesi olarak tasarlanmış ve bu nedenle AB Mali Takvimi göz önünde bulundurularak yedi yılı hedef alan bir plan olarak hazırlanmıştır (Altın, 2014). Planının temel hedefi "istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye" olarak ifade edilmiştir (DPT, 2006). Planın genel hedefinde ekonomik kalkınmanın yanı sıra bilgi toplumu ifadesine yer verilerek, eğitime de eşit derecede önem verildiği söylenebilir. Ülkelerin ilerlemesi ve gelişmesi, ülkedeki nitelikli insan

gücüne bağlı olup, bu kaynağın oluşması ise eğitim sistemi ile doğrudan ilişkilidir (Korkmaz, 1995). Planın temel ilkeleri arasında yer alan “insan odaklı bir gelişme anlayışı” ve “ekonomik, sosyal ve kültürel alanlara bütüncül bir yaklaşım” (DPT, 2006) ifadeleri, eğitimin kalkınmanın her alanında dikkate alınması gereken bir boyut olduğunu göstermektedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planında yer alan eğitim hedefleri; eğitimin bütün kademelerinde öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin bilimsel çalışmalara özendirilmesi, ikili eğitimin azaltılması, yabancı dil öğretiminin etkinleştirilmesi, yaşam boyu öğrenme anlayışıyla yaygın eğitim imkanlarının artırılması, dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi ve eğitim kurumlarında kalite güvence sistemi kurulması şeklinde özetlenebilir (DPT, 2006). Önemli karar ve hedeflerin yer aldığı eğitim boyutunda, öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir ifadenin olmadığı dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik ele alınan konular arasında öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak; ihtiyaç alanına göre üniversite kontenjanlarının artırılması, öğretmenlerin bölgeler arası dengeli dağılımının sağlanması, hizmet koşullarına göre özlük haklarında farklılaşmaya imkân tanınması, eğitim içeriklerindeki değişikliklere uygun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi hedefleri yer almaktadır (DPT, 2006). Bu planda da yine öğretmenlerin sayısının yanı sıra niteliğine de önem verildiği dikkat çekmektedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planının hazırlanma ve uygulanma sürecinde eğitim sistemi içinde yer alan gelişmelerden bazıları şunlardır (Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Cankar ve Taş, 2017; Kalkınma Bakanlığı, 2013):

- 2005-2006 öğretim yılı itibariyle ortaöğretim kurumlarında öğrenim süresi 4 yıl olarak uygulanmaya başlamıştır.
- 2005 yılında yayımlanan yönetmelik ile, öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamaklarında yükselmelerini sağlayan yasal düzenleme getirilmiş ancak 2006 yılından sonra bir daha uygulanmamıştır.
- 2006 yılında öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla sözleşmeli öğretmenlik uygulaması başlatılmıştır.
- 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim öğrencilerine uygulanmaya başlanan ücretsiz kitap temini, 2006-2007 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarına, 2007-2008 yılında ise özel öğretim kurumlarına uygulanmaya başlamıştır.

- 2008 yılında yayımlanan genelge ile ortaöğretimdeki okul çeşitliliği azaltılarak 79'dan 15'e düşürülmüştür.
- Yükseköğretime giriş sistemi 2010 yılı itibariyle iki aşamalı olarak uygulanmaya başlamıştır.
- 2011 yılında yürürlüğe giren kanun hükmünde kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı kapsamlı bir yapılanma sürecinden geçmiştir.
- 2012 yılında 8 yıl olan zorunlu eğitim 4+4+4 şeklinde kademelendirilerek 12 yıla çıkarılmıştır.
- 2013 yılında öğretmen atama kriterlerine KPSS uygulamasına ek olarak ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) uygulaması getirilmiştir.

Yukarıda ifade edilen gelişmelerin yanı sıra, YÖK de öğretmen yetiştiren kurumların eğitim içeriğinde birtakım düzenlemelere gitmiştir. 2006, 2009, 2010, 2012 ve 2013 yıllarında yapılan düzenlemelerle, pedagojik formasyon eğitimlerinde süre ve uygulama bakımından çeşitli değişikliklere gidilmiştir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Ayrıca bu dönemde okullaşma oranlarında plan hedeflerinin üzerinde seyir gösteren bir artış sağlandığı, yükseköğretimde artan ihtiyacı karşılamak için üniversite sayısının 93'ten 170'e çıkarıldığı, öğretmen ihtiyacına yönelik istihdamın arttığı ve hizmet içi eğitimde artış sağlandığı ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Genel olarak plan döneminin belirlenen hedeflere yakın düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018 yıllarını kapsayan bir plan olarak hazırlanmıştır. Planın genel hedefleri; "nitelikli insan-güçlü toplum, yenilikçi üretim-istikrarlı büyüme, yaşanabilir mekânlar-sürdürülebilir çevre ve kalkınma için uluslararası iş birliği" şeklinde ifade edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı,2013). Planın ilk hedefinde yer alan nitelikli insan ifadesi, bu plan döneminde de eğitime ve nitelikli insan yetiştirecek olan öğretmenlere önem verildiğini göstermektedir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli insanlar yetiştirmek bütün eğitim sistemlerinin ortak amacı olarak görülebilir (Kaya, 2016). Eğitim planlarının da bu amaç doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Onuncu Kalkınma Planında yer alan eğitim hedefleri; okul türlerindeki çeşitliliğin azaltılması, sınav odaklı olmayan nitelikli bir eğitim içeriği sağlanması, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanması, özel eğitim için gerekli altyapının güçlendirilmesi, sınıf tekrarı ve okul terkinin azaltılması ve Ulusal Yeterlilik

Çerçevesi oluşturularak eğitim içeriklerinin güncellenmesi şeklinde özetlenebilir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Nitelikli insan gücünü yetiştirerek belirlenen hedeflere ulaşmada en önemli rolü üstlenenlerden biri olarak öğretmenler, eğitim sistemi içindeki rolünü başarıyla gerçekleştirdiği takdirde eğitim sisteminin başarıya ulaşması beklenebilir (Özoğlu, 2010). Toplum içinde önemli bir göreve sahip olan öğretmenlerin yetiştirilme düzeni, istihdamı ve gelişimi de önem arz etmektedir.

Onuncu Kalkınma Planında öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak ele alınan konular ise; kişisel ve mesleki gelişimi teşvik eden, kariyer gelişimine olanak tanıyan, performansa dayalı bir yapı oluşturularak öğretmen yetiştirme sistemini yapılandırmak, fakülte-okul iş birliğini sağlamak, dezavantajlı bölgelerde deneyimli öğretmenlerin uzun süreli çalışmasını teşvik etmek olarak ifade edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Belirtilen hedeflere dayanarak bu plan döneminde öğretmen yetiştirme ve atama konusunda niteliğin ön planda olduğu söylenebilir. Son yıllarda kalkınmış ve kalkınmakta olan birçok ülkede, eğitim politikası oluşturmada eğitim kalitesinin yükseltilmesinin en öncelikli konu olarak yer aldığı görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015b). Eğitim kalitesinin yükseltilmesi ise öncelikli olarak öğretmen niteliğini artırmakla sağlanabilir.

Çalışmanın konusu olan 2006-2018 yılları arasında uygulanan Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planlarında eğitime yönelik hedefler eğitim içeriklerinin ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitimin niteliğinin artırılması ve yabancı dil eğitiminin etkinleştirilmesi şeklinde özetlenebilir. Öğretmen yetiştirme konusunda planlarda ele alınan konular ise mesleki gelişimi destekleyici hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi, öğretmen dağılımında denge sağlanması ve hizmet öncesi eğitim için kontenjan artırılması olarak ifade edilebilir.

Milli eğitim şuraları. Eğitim politikaları oluşturulurken karar alma ve uygulama süreçlerinde farklı mekanizmalardan yararlanılmaktadır. Ülkemizde eğitim sistemine yön veren ve en önemli politikaların kararlaştırıldığı yapılanmalardan biri Milli Eğitim Şuralarıdır (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011). Şuraların temeli, Kurtuluş Mücadelesi döneminde Ankara'da Atatürk yönetiminde 1921'de toplanan Maarif Kongresine dayanmaktadır (Aydın, 1998). Kurtuluş savaşının en zor dönemlerinde Atatürk'ün başkanlığında toplanan 1921 Maarif Kongresi, Türk eğitim tarihi için büyük önem taşımakta ve milli eğitim politikalarında mihenk taşı oluşturulmaktadır (Kapluhan, 2014). Kongrenin

ardından 1923, 1924 ve 1925'te olmak üzere üç kez düzenlenen ve milli eğitime yön veren konuların ele alındığı Heyet-i İlmiye toplantıları şuraların zeminini oluşturan ön çalışma olarak da adlandırılabilir (Akay, 2010; Aydın, 1998; Deniz, 2001). Eğitimin şekillenmesinde önemli katkıları olan bu toplantılar daha sonra Maarif Şûrası ve Millî Eğitim Şûrası isimlerini almıştır (Alaslan, Şimşek ve Çamdeviren, 2012). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana devam eden bu kurul toplantıları eğitim politikalarında önemini korumaya devam etmektedir.

Yasal tanım olarak Millî Eğitim Şûrası bakanlığın en yüksek danışma kurulusudur ve görevi Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları değerlendirerek tavsiye kararları almak olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Milli eğitim politikalarına öncülük eden, katılımcıları arasında siyasi otoriteler, yöneticiler, eğitimciler ve farklı kurum temsilcilerinin bulunduğu kurul, eğitimle ilgili fikirlerin tartışıldığı bir organ olarak eğitim tarihinde önemli gelişmelere katkıda bulunmuştur (Kılıç ve Güven, 2017).

Milli Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında, eğitim sisteminin bütününe değerlendirmek amacıyla, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanmıştır (Deniz, 2001). Daha sonra belirli aralıklarla toplanarak, eğitim sorunlarının tartışılıp, Türk eğitim sisteminin gelişiminde büyük katkısı olan bir platform halini almıştır (Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011; Uzun ve Uslu-Üstten, 2010). Genel bir gündeme sahip olan Milli Eğitim Şuralarında zaman zaman birbirine benzer konular olduğu görülürken her şurada özel olarak belli konulara da yer verilmiştir (Zafer ve Gür-Erdoğan, 2010). Eğitimin çok yönlü olarak ele alındığı şuralarda öğretmen yetiştirme, atama, yer değiştirme gibi esaslar bütün şuralarda alt maddeler olarak ele alınmakla birlikte bazı şuralarda doğrudan gündem maddesi olarak ele alınmıştır. Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme ile ilgili ele alınan gündem maddeleri Tablo 2' de gösterilmektedir.

Tablo 2

Millî Eğitim Şûraları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Şûra	Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Maddeler
I. Millî Eğitim Şûrası (1939)	Öğretmen yetiştiren kurumların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olması
II. Millî Eğitim Şûrası (1943)	Ortaokul ve liselere dal öğretmeni yetiştirmede düzenleme yapılması
III. Millî Eğitim Şûrası (1946)	Teknik öğretim okulları öğretmenleriyle ilgili yasal düzenlemelerin yapılması
IV. Millî Eğitim Şûrası (1949)	Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okullarının düzenlenmesi
V. Millî Eğitim Şûrası (1953)	İlkokullara öğretmen yetiştirmede düzenleme yapılması Öğretmen okulları ve köy enstitülerinin yeni öğretim programlarının düzenlenmesi
VI. Millî Eğitim Şûrası (1957)	Mesleki ve teknik öğretim ve halk eğitim programlarının düzenlenmesi
VII. Millî Eğitim Şûrası (1962)	Öğretmen yetiştiren tüm kurumların gözden geçirilmesi Öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesi
VIII. Millî Eğitim Şûrası (1970)	Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi
IX. Millî Eğitim Şûrası (1974)	Öğretmen yetiştiren kurumların kanunlara göre yeniden düzenlenmesi Öğretmenlerin görev yeri ve yer değiştirme esaslarının yönetmelikle düzenlenmesi Hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi
X. Millî Eğitim Şûrası (1981)	Bütün eğitim kademelerine ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen yetiştirilmesi Mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması

XI. Millî Eğitim Şûrası (1982)	Öğretmen ve uzmanların hizmet öncesi ve hizmet için eğitiminin geliştirilmesi Eğitim uzmanlarının eğitiminin düzenlenmesi Öğretmen ve uzmanların mevcut sorunları ve çözüm önerileri
XII. Millî Eğitim Şûrası (1988)	Eğitim yüksekokullarının dört yıla çıkarılması Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri ve Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü Kurulması Öğretmen Personel Kanununun çıkartılması Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının başlatılması Öğretmenliğin cazip hale getirilmesi için düzenlemeler yapılması
XIII. Millî Eğitim Şûrası (1990)	Yaygın Eğitim için öğretmen yetiştirmede düzenleme yapılması
XIV. Millî Eğitim Şûrası (1993)	Okul Öncesi Eğitim için öğretmen yetiştirmede düzenleme yapılması Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK arasında iş birliği sağlamak için "Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu" oluşturulması
XV. Millî Eğitim Şûrası (1996)	Eğitim fakültelerinin ve bu fakültele öğrenci seçiminin düzenlenmesi Pedagojik formasyon kurslarına son verilmesi Vekil öğretmen uygulamasının kaldırılması Öğretmen atama ve yerleştirme esaslarının düzenlenmesi Öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal yönden iyileştirilmesi
XVI. Millî Eğitim Şûrası (1999)	Mesleki ve Teknik Eğitim için öğretmen yetiştirmede düzenleme yapılması
XVII. Millî Eğitim Şûrası (2006)	Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde düzenleme yapılması Öğretmen yetiştirmede kalitenin artırılması
XVIII. Millî Eğitim Şûrası (2010)	Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişiminde düzenleme yapılması Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesinin yapılandırılması
XIX. Millî Eğitim Şûrası (2014)	Öğretmen niteliğinin artırılması

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018.

Milli Eğitim Şuraları, eğitim politikalarını oluşturma ve yön verme sürecinde, kapsamlı değerlendirmelerin yapıldığı bir merkez olması açısından önem taşımaktadır. Şura gündeminin belirlenmesi doğrudan Bakan tarafından yapılabildiği gibi merkez ve taşra birimleri ve diğer kurum ve kuruluşların görüşlerine de başvurulabilir (MEB, 2014). Her şurada farklı bir gündemin yer alması ise günün değişen şartlarında eğitimde yaşanan eksiklikleri gidermek ve bu yönde iyileştirmeye gitmek amacıyla olduğu söylenebilir. 1939'dan 2014'e kadar yapılmış olan on dokuz Milli Eğitim Şurasında, öğretmen yetiştirmeye ilişkin sorunlara ve önerilere yer verilmesiyle, eğitim politikalarında öğretmen faktörünün büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, şuraların hepsinde öğretmen yetiştirme konusunda ele alınan gündem maddelerinin olduğu görülmektedir. 1939'dan 2006'ya kadar yapılan on altı şurada en çok yer verilen konunun öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenleme yapılması olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca farklı eğitim kademelerine öğretmen yetiştirmenin de ayrı ayrı ele alındığı, öğretmenlerin haklarına yönelik yasal düzenlemeler yapılmasına yer verildiği ve nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışıyla kararlar alındığı görülmektedir. Çalışmanın kapsamını oluşturan 2006-2018 yılları arasında yer alan XVII. Şura, XVIII. Şura ve XIX. Şuralarda da öğretmen yetiştirme konusunda önemli değerlendirmeler yer almaktadır. 2006 yılında düzenlenen VII. Milli Eğitim Şurasının gündem maddeleri; eğitim sistemimiz içinde yer alan kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB üyelik sürecinde eğitim sistemi başlıklarıyla değerlendirilmiştir (TTKB, 2018). Eğitim sisteminde bütün kademelerin incelendiği şurada AB süreci doğrultusunda çalışmaların ve hedeflerin de yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin AB üyelik sürecinde ilerleme sağlaması ve küresel rekabet ortamında güçlenebilmesi için, dikkate alınması gereken en önemli konunun eğitim olduğu öne sürülmektedir (Arslan Cansever, 2009). Eğitimde ilerlemenin AB süreci dikkate alınarak sağlanabileceği, şurada yer alan gündem maddesinden ve alt boyutlardan da anlaşılmaktadır.

VII. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin mevcut durumu, eğitimi ve yetiştirme düzeniyle ilgili olarak alınan şura kararları şu şekildedir (TTKB, 2018):

- Bütün eğitim kademelerinde öğretmen ihtiyacının karşılanması ve öğretmen nitelikleri ve çalışma koşulları bakımından iyileştirmeler yapılması,

- Öğretmen niteliğinin artırılmasında eğitim fakültelerinde gerekli düzenlemeler yapılması,
- Öğretmen adaylarını seçerken akademik başarıya ek olarak mesleki yeterliklerin de değerlendirilmesini sağlayan mekanizmaların oluşturulması,
- Öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim içeriklerinin üniversite, MEB ve meslek grupları arasında iş birliği sağlanarak ve AB standartları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi,
- Hizmet öncesi eğitim sürecinde MEB, YÖK ve uygulama okulları arasında uyum sağlanması,
- Öğretmenlik uygulamalarının değerlendirilmesi,
- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik önlemler alınması,
- Zorunlu hizmet kapsamına giren bölgelerde çalışmayı teşvik edici düzenlemeler yapılması.

2010 yılında yapılan XVIII. Milli Eğitim Şurasında ana gündem maddesinin öğretmen üzerine şekillendiği görülmektedir. Şurada alınan kararlarının; öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği, eğitim kademelerinin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması, spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi ile psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konu başlıklarıyla yer aldığı görülmektedir. Şura kararlarının ana başlıklarına bakıldığında, diğer şuralardan farklı olarak daha kapsamlı bir değerlendirmeye gidildiği de görülmektedir. Şurada yer alan öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim boyutunda ifade edilen şura kararları şu şekildedir (TTKB, 2018):

- Öğretmen ihtiyacının orta ve uzun vadeli olarak planlanması ve ihtiyaca göre yetiştirilmesi,
- Mesleki ve teknik öğretim kurumlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak için üniversitelerin ilgili bölümlerinde düzenlemeler yapılması,
- Pedagojik formasyon programlarının amaca uygun olarak düzenlenmesi,
- Öğretmenlik ya da eğitim üniversitesi kurularak öğretmen yetiştirmenin üniversite bazında ele alınması,
- Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin yeniden yapılandırılması,

- Anadolu öğretmen liselerinde amacına uygun olarak düzenleme yapıp tedbir alınması,
- Öğretmenlerin seçilmesinde uygulanan sınavlarda alan bilgisinin de test edilmesi,
- Öğretmen istihdam türünde farklılıkların ortadan kaldırılması,
- Uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlik uygulamasına son verilmesi,
- Öğretmenliği cazip hale getirecek tedbirler alınması ve dengesiz dağılımın önlenmesi,
- Mesleki gelişim çalışmaları ve hizmet içi eğitimlere önem verilmesi.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinin yanı sıra, istihdam şekillerinde bir standart sağlama ve mesleki gelişimine önem verilmesi öğretmen niteliğini artırmaya yönelik bir adım olarak düşünülebilir. Ekonomik kalkınmaya bir şekilde katkıda bulunan öğretmen niteliğinin, 2023 hedefleri göz önünde bulundurulduğunda yeni girişimlerle yükseltilmesi ihtiyacı artmaktadır (ERG, 2015b). Buna göre alınan kararlar sadece öğretmenin yetiştirilmesi ve istihdamı için değil niteliği için de büyük önem taşımaktadır. Nitekim öğretmen niteliği XIX. Milli Eğitim Şurasında da önemli bir boyut olarak ele alınmış ve şuranın ana gündem maddelerinden birini oluşturmuştur.

2014 yılında yapılan son şura olarak XIX. Milli Eğitim Şurasında yer alan gündem maddeleri; öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri, öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim yöneticilerinde niteliğin artırılması ve okul güvenliği başlıklarıyla ele alınmıştır (TTKB, 2018). Şurada görülecek gündem maddelerinin belirlenmesinde MEB hizmet birimlerinden gelen fikir ve öneriler değerlendirilerek, ilgili konularda uzmanların katılımıyla oluşturulan özel ihtisas komisyonlarının çalışmaları sonucunda şura hazırlık raporu tamamlanmıştır ve bu rapor şuranın karar verme sürecinde yol gösterici bir özelliğe sahiptir (ERG, 2015a). Oluşturulan gündem maddeleri sonucunda, şurada öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararlar şu şekildedir (TTKB, 2018):

- Öğretmenlerin mesleki gelişimi için Milli Eğitim Akademisi kurulması,
- Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesi için teşvik edici çalışmalar yapılması,

- Öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ağırlık verecek bir düzenleme yapılması ve programların akreditasyon modellerine uygun bir şekilde yeniden yapılandırılması,
- MEB'in belirlediği öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi,
- Öğretmenlerin mesleğe seçiminde uygulanan KPSS ve ÖABT uygulamalarında çoklu değerlendirmeye imkân sağlayan bir modelin oluşturulması,
- Aday öğretmen yetiştirme sürecinin düzenlenmesi,
- Mesleki gelişim ve kariyer geliştirme sistemlerinin düzenlenmesi,
- Öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmak için tedbirler alınması,
- Öğretmenlik meslek kanununun çıkarılması.

Şurada ele alınan gündem maddeleri ve sonucunda alınan kararlar doğrultusunda eğitim sistemi içinde var olan sorunları iyileştirmeye ve sistemi geliştirmeye yönelik tedbirler alındığı görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan şuraların çok büyük bir ölçekte gündem oluşturduğu söylenebilir. İlk yıllarda; öğretim içerikleri, öğretmen yetiştirme, ana dilde eğitim, okullaşma, milli bilinç gibi başlıklar; 1980'lerden itibaren eğitimin farklı kademelerini ele alan başlıklar; 2000'lerden itibaren ise teknoloji politikaları, okul güvenliği, öğretmen niteliğinin artırılması ve rehberlik gibi başlıkların şura gündeminde yer aldığı ve gündem maddelerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Kılıç ve Güven, 2017). Öğretmenlik mesleğiyle ilgili her şurada detaylı olmasa bile bir çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Milli Eğitim şuralarında ele alınan öğretmen sorunlarından ağırlıklı olarak önem verilen boyutun öğretmen yetiştirme olduğu, öğretmenlikle ilgili diğer sorunlara fazla yer verilmediği, ele alınan sorunların ise değerlendirilme noktasında yüzeysel kaldığı görülmektedir (Tarhan, 2015). Farklı birimlerle iletişim kurarak çalışmalarını sürdüren ve eğitim politikalarının oluşturulmasında Bakanlığın danışma kurulu olarak görev yapan şuraların katkısının büyük olduğu göz ardı edilmemelidir.

MEB stratejik planları. Dünyada yaşanan gelişmeler birçok alanda olduğu gibi yönetim anlayışında da yeniliklere zemin oluşturmuştur. Yönetimde planlamanın önemli rol oynaması ve planlamanın bir stratejiye dayandırılması toplumların ihtiyaçları doğrultusunda önem kazanmıştır. 20. Yüzyılın ikinci

yarısından itibaren dünyada yaşanan hızlı gelişmeler Türkiye’de kamu yönetiminde de bir yapılanmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde stratejik planlamanın başlama süreci, Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkındaki Yönetmelik’in yürürlüğe konulmasıyla gerçekleşmiştir (Özmantar, 2011). Stratejik planlama, bir kurum ya da örgütün mevcut durumu değerlendirerek, geleceğe yönelik politikalar belirleyebileceği bir girişim olarak tanımlanabilir (Gümüş ve Şişman, 2012, s.177). Bu yönetmeliği takiben MEB, 2006/55 sayılı Genelge ile eğitimde stratejik planlama sürecini başlatmış ve 2010-2014 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan ilk MEB Stratejik Planını yayımlamıştır (MEB, 2009). Stratejik planlama ile amaçlanan ise, öncelikleri belirlemek, bu önceliklerin paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlamak, kurumsal kültürde ortak bir yapıya ulaşmak, hesap verebilirliği artırmak ve örgütün hedeflerine kısa vadede ulaşmasını sağlamak olarak özetlenebilir (Gümüş ve Şişman, 2012, s.179; MEB, 2018). Bu amaçlar doğrultusunda MEB’in hazırladığı stratejik planlarda eğitim örgütlerini etkileyen temel konular yer almaktadır. İlki 2009 yılında yayımlanan stratejik planın ardından, 2015-2019 yıllarını kapsayan ikinci plan yayımlanmış ve başarıyla uygulanmıştır. 2019-2023 yıllarını kapsayacak olan stratejik planın ise çalışmalarına başlanmıştır (MEB, 2018). MEB Stratejik planlarında öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme ve atama konularında yer alan politika ve hedefler Tablo 3’te özetlenmektedir.

Tablo 3

MEB Stratejik Planları ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Stratejik Plan	Politika ve Hedefler
MEB 2010-2014 Stratejik Planı	<ul style="list-style-type: none"> -Okul öncesi eğitimde öncelik alan mezunlarına verilerek ihtiyacın karşılanması, yetersiz olması durumunda sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamının sağlanması, -İlköğretim okullarında rehber öğretmen sayılarının artırılması, -Öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlere katılımının teşvik edilmesi, -Öğretmenlerin paylaşım sağlayabilecekleri sanal ortamların geliştirilmesi, -Öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi, -Öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması ve özlük haklarında düzenleme yapılması, -Bireysel performans değerlendirmede yeterliklere dayalı bir modelin geliştirilmesi, -Öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitime teşvik edilmesi.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı	<ul style="list-style-type: none">-Öğretmenler için yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin nicelik ve niteliğinin artırılması,-Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin yaygınlaştırılması,-Öğretmenlerin bölgeler arası dağılımını dengelemek için özendirici tedbirler alınması,-Öğretmen yetiştirme sisteminin yükseköğretim kurumları ile sürdürülebilirlik ilkesi çerçevesinde iş birliği sağlanarak güncellenmesi,-Öğretmenlerin okullarda tam istihdamını sağlamak için maaş karşılığı dersler ve alan değişiklikleriyle ilgili sürdürülebilir bir çerçeveye oluşturulması,-Öğretmen atamalarında çoklu değerlendirme sistemine geçilmesi,-Öğretmenlerin mesleğe uyumunu ve hazırlanmasını sağlayacak aday öğretmenlik sürecinin düzenlenmesi,-Öğretmenlerin genel ve özel alan yeterliklerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi için bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi
----------------------------------	---

Kaynak: MEB, 2009; 2015. (<https://sgb.meb.gov.tr/www/1-stratejik-planlar-ve-hazirlik-programlari/icerik/331>)

Tablo 3 incelendiğinde stratejik planlarda öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili ele alınan politika ve hedeflerde, eğitim sürecinden hizmet içi sürece kadar birçok açıdan değerlendirme yapıldığı ve sistemi iyileştirmeye yönelik adımlar atıldığı görülmektedir. Planlarda öğretmen ihtiyacının karşılanması, bölgeler arasında dengeli dağılımın sağlanması ve özlük haklarının iyileştirilmesi üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Her iki planda da öğretmen yeterliklerinin sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmen istihdam türleri, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, aday öğretmenlik süreci ve değerlendirme sisteminin de öğretmen yetiştirme sisteminin alt boyutlarını oluşturan konular olarak stratejik planlarda ele alındığı görülmektedir.

Yüksek öğretim kurulu. Türkiye’de öğretmen yetiştirme düzeninde Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Cumhuriyetten önce öğretmen yetiştirme görevini üstlenen ilk kurum olarak 16 Mart 1848’de açılan ‘Darülmualimin’ öğretmen yetiştirme düzeninin temelini oluştururken, İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Üç Yıllık ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri gibi kurumlarla öğretmen yetiştirme sisteminde yeni yapılanmalar ve değişiklikler görülmüştür (Erdem, 2015). Öğretmen yetiştirme

Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında yer alırken, 20 Temmuz 1982 tarihinde yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren tüm kurumlar Yüksek Öğretim Kurulu çatısı altında toplanarak bu görev üniversitelere devredilmiştir (Kavcar, 2002). 1982 yılından günümüze kadar ise üniversiteler bünyesinde öğretmen yetiştiren kurumlarda yeni düzenlemeler yapılmaya devam edilmektedir.

Yüksek Öğretim Kurulu altında bulunan öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Fakültesi adı altında birleştirilmiş ve 1997 yılında kapsamlı bir yeniden yapılanma süreci geçirmiştir. Bu sürecin uygulanmasının ardından sistemin eksik ve zayıf yönleri gözeticilerle, 2006 yılında bir diğer kapsamlı yapılanma süreci başlatılmıştır (YÖK, 2007a). Bu çalışmalarla, öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden itibaren özverili ve detaylı bir biçimde ele alındığı söylenebilir.

Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma: 1997 düzenlemesi. Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevini üstlenmesinin ardından, yaklaşık 15 yıl sonra çeşitli gerekçelerle yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yürütülen faaliyetler öğretmen yetiştiren kurumlarda 1997 reformu için temel oluşturmaktadır (YÖK, 2007a). Eğitim Fakültelerinde yapılanmaya gidilmesinin temel gerekçesi olarak ilköğretimin zorunlu olarak 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte sınıf ve branş öğretmeni ihtiyacının artması gösterilmiştir (YÖK, 1998a). Eğitim fakültelerinde uygulanan programlar incelendiğinde;

- Öğretmenlik programlarında bir standardın olmadığı,
- Program içerikleri arasında tutarsızlıklar olduğu ve mantıksal ilişki kurulamadığı,
- Öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmediği,
- Program içeriklerinin ihtiyaçlara göre değil, öğretim elemanlarının istekleri doğrultusunda oluşturulduğu,
- Öğretmenlik formasyon ders içeriklerinin gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmaktan uzak olduğu,
- Program bütünü ile okul uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğu gibi sorunlar saptanmıştır (YÖK, 2007a).

Yukarıda ifade edilen problemlerin çözülebilmesi amacıyla bazı adımlar atıldığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışması da bu adımlardan biridir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi öncülüğünde yürütülen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma doğrultusunda yapılan faaliyetler şu şekildedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016):

- Öğretmen yetiştiren alanlar için program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda öğretim materyalleri üretilmiştir.
- Yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere öğretim elemanları gönderilmiştir.
- Eğitim fakültesi-uygulama okulu iş birliği sağlanarak Millî Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışma sağlanmıştır.
- Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurularak öğretmen yetiştiren programların takibi sağlanmıştır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında lisans düzeyinde 16 alan geliştirilmiştir.
- Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden düzenlenerek uygulama saatleri eklenmiştir.
- Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları başlatılmıştır.

Yeniden yapılanma kapsamında öğretmen yetiştiren kurumların takibini sağlamak üzere adım atıldığı, programların gözden geçirilerek ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeler ve güncellemeler yapıldığı görülmektedir. Eğitim Fakülteleri ve uygulama okulları arasında iş birliği sağlayarak öğretmenlik uygulama derslerinin amaca uygun hizmet etmesi için adım atıldığı, öğretmenlik meslek derslerine ve uygulamalara ayrıca önem verildiği görülmektedir. Yapılan düzenlemeler sonucu öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri ve ortaöğretime dal öğretmeni yetiştiren kurumlarda bulunan adaylar için programlarda yer alan öğretmenlik formasyon dersleri Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4

Yeniden Yapılandırma Sonrası Öğretmenlik Meslek Derslerinin Durumu

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri		Dört Yıllık Lisans Programı İçinde Yer Alan Öğretmenlik Formasyonu Dersleri		
	Kredi		Kredi	Dönem
I. Dönem		1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	(1/1)
1. Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	2. Okul Deneyimi I	1-4-3	(1/2)
2. Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	3. Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	(2/1)
3. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	4. Öğretimde Planlanma ve Değerlendirme	3-2-4	(2/2)
4. Özel Öğretim Yöntemleri I	2-2-3	5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	(3/1)
5. Okul Deneyimi I	1-4-3	6. Sınıf Yönetimi	2-2-3	(3/2)
Dönem Toplamı	12-8-16	7. Özel Öğretim Yöntemleri I	2-2-3	(3/2)
II. Dönem		8. Okul Deneyimi II	1-4-3	(4/1)
1. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2-2-3	9. Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	(4/1)
2. Sınıf Yönetimi	2-2-3	10. Rehberlik	3-0-3	(4/2)
3. Özel Öğretim Yöntemleri II	2-2-3	11. Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5	(4/2)
4. Okul Deneyimi II	1-4-3			
5. Seçmeli I	3-0-3			
Dönem Toplamı	10-10-15			
III. Dönem				
1. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2-2-3			
2. Rehberlik	3-0-3			
3. Öğretmenlik Uygulaması	2-6-5			
4. Seçmeli II	3-0-3			
Dönem Toplamı	10-8-14			
TOPLAM	36*-26**-45***	TOPLAM	24* - 24**- 36***	

Kaynak: YÖK, 1998a. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.

(*Teorik ders saati sayısı, **Uygulama ders saati sayısı, ***Toplam kredi saat sayısı)

Tablo 4 incelendiğinde Ortaöğretim Alan Öğretmenliği için uygulanan tezsiz yüksek lisans programlarında öğretmenlik formasyon derslerinin üç dönemde tamamlandığı görülmektedir. Programlarda yer alan dersler toplam teorik ders saati sayısı, toplam uygulama ders saati sayısı ve toplam kredi saat sayısı bakımından karşılaştırıldığında farklılıklar olduğu görülmektedir. Tezsiz yüksek lisans programında toplam ders saati sayıları teorik derslerde 36 ve uygulama derslerinde 26 saat, toplam kredi saat sayısı ise 45 saattir. Dört yıllık lisans programlarında ise toplam teori ve uygulama ders saati sayısı 24 ve toplam kredi saat sayısı 36 saattir. Tablodaki verilere göre uygulama ders saati sayısında büyük bir fark görülmezken, teorik ders saati sayısında 12 saatlik bir fark dikkat çekmektedir. Ayrıca tezsiz yüksek lisans programında toplamda on dört farklı ders yer alırken dört yıllık lisans programlarında on bir dersten oluşan bir içerik mevcuttur. Tezsiz yüksek lisans programlarında Seçmeli I, Seçmeli II ve Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi derslerinin diğer programdan farklı olarak program içeriğinde yer aldığı görülmektedir. 1997 yılında gerçekleştirilen bu yeniden yapılanma sonucunda öğretmenlik meslek derslerinin sayıları geçmişe oranla arttırılmış ve teorik derslere paralel olarak içerikleri değiştirilmiştir. Teorik derslerin yanı sıra uygulamaya dönük dersler de programa dahil edilmiştir (YÖK, 2007a). Öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisini, mesleki bilgi ve becerilerini etkili ve verimli bir şekilde uygulaması ve öğretmenlik yeterliklerini kazanması için, uygulama okulları ile eğitim fakülteleri arasında görev ve sorumlulukların paylaşılması amacıyla Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği başlatılmıştır (YÖK, 1998b). Böylelikle teoride düzenleme yapılan program içeriği için uygulamada da bir adım atılmıştır.

Yeni düzenleme ile ortaöğretime tezsiz yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme öngörülmektedir. Bu programda ise ilgili alanlara öğretmen yetiştirmede iki farklı seçenek sunulmaktadır. Birinci seçenekte 3,5+1,5 yıl olarak düzenlenen programda, öğrenciler buldukları alan fakültelerinde 3,5 yıl eğitim gördükten sonra, son dönemde eğitim fakültesinden ders almaya başlayarak doğrudan tezsiz yüksek lisans programına girmeye hak kazanır ve bir yıllık eğitimin ardından yüksek lisans diplomasıyla öğretmen olmaya hak kazanır. İkinci seçenekte ise alan fakültelerinde 4 yıl eğitim gören öğrenciler mezun olduktan sonra eğitim fakültelerinden alacağı 1,5 yıl süreli eğitimin ardından yüksek lisans diploması alarak öğretmen olmaya hak kazanır (Atanur-Baskan, 2001). Bu uygulama ile de

öğretmen yetiştiren kurumların sayısı artırılarak öğretmen ihtiyacının karşılanması için önemli bir adım atıldığı söylenebilir.

Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma: 2006 düzenlemesi. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemenin uygulanmasının ardından yapılan takip ve incelemeler sonucu programların aksayan yönleri saptanarak çözüm için çalışmalar yapılması uygun görülmüştür. Ayrıca 2003 yılı itibariyle bir parçası olduğumuz 'Avrupa Yükseköğretim Alanı' kapsamında eğitim fakültelerinin belirli bir standarda sahip olması gereği ortaya çıkmıştır. Programların aksayan yönlerini geliştirmek amacıyla eğitim fakültelerinde yeni bir düzenlemeye gidilmesi uygun görülmüştür (YÖK, 2007b). 1997 yılında yapılan düzenleme ile teorik olarak görünen ve mesleki yeterlik kazandırmada etkili olmadığı düşüncesiyle kaldırılan birçok öğretmenlik meslek bilgisi dersinin tekrar programlarda yer alması, 2006 düzenlemesinin en çarpıcı özelliği olarak ifade edilmektedir (Karaca, 2008). Yeni düzenleme ile uygulamaya konulan başlıca faaliyetler şu şekildedir:

- Program içeriklerindeki alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin dağılımları değiştirilmiş ve dallara göre farklılık göstermiştir.
- Yan alan uygulaması sona ermiştir.
- Seçmeli ders sayısı artırılarak fakültelere ders belirleme yetkisi tanınmıştır.
- Öğretmenlik uygulama derslerinde farklı okul türlerinde de çalışabilme fırsatı tanınmıştır.
- Genel kültür derslerinin oranı artırılarak çağdaş eğitimin gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (YÖK, 2007b).

Yeni düzenleme ile üzerinde durulan diğer önemli konular ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı ile ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar olmuştur. İlahiyat Fakülteleri altında bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarının, öğretmen yetiştirmede bütünlüğü sağlamak amacıyla Eğitim Fakültelerine dahil olması yeni düzenleme ile kararlaştırılmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda yer alan (3.5+1.5) ve (4+1.5) yıllık formasyon uygulamalarında değişikliğe gidilmiştir. Buna göre (3.5+1.5) yıl uygulaması yerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin beş yıllık birleştirilmiş eğitim programıyla verilmesi, alan eğitimi alan öğrenciler için (4+1.5) yıl uygulamasının devam etmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2007a). Yeni düzenleme ile

ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Ortaöğretim Öğretmenliği Programlarındaki Meslek Bilgisi Dersleri

DERSİN ADI	T* U* K*
Eğitim Bilimine Giriş	3 0 3
Gelişim Psikolojisi	3 0 3
Program Geliştirme ve Öğretim	3 0 3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2 0 2
Özel Öğretim Yöntemleri I	2 2 3
Bilim Tarihi	2 0 2
Okul Deneyimi	1 4 3
Ölçme ve Değerlendirme	3 0 3
Seçmeli Ders	2 0 2
Sınıf Yönetimi	2 0 2
Rehberlik	3 0 3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2 2 3
Öğretmenlik Uygulaması	2 6 5
Özel Öğretim Yöntemleri II	2 2 3
Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	3 0 3
Alan Eğitiminde Araştırma Projesi	2 2 3
TOPLAM	37 18 46

Kaynak: YÖK, 2007a. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).

(*T: Teorik dersler U: Uygulama dersleri K: Kredi)

Tablo 5 incelendiğinde ortaöğretim öğretmenlikleri için on altı farklı dersten oluşan bir program içeriği olduğu görülmektedir. Teorik ders saati 37 saat iken uygulama ders saatinin 18 olduğu ve teori ile uygulama arasında önemli derecede bir fark olduğu dikkat çekmektedir. 1997 yapılanmasında uygulamada karşılaşılan aksaklıklar ve yeni düzenlemeye getirilen eleştiriler sebebiyle geri adım atılarak, öğretmen yetiştiren programlarda genel kültür derslerinin sayıları artırılmış, seçmeli ders imkanları sunulmuş, öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlar sebebiyle uygulama saatleri azaltılmış ve meslek bilgisi dersleri sürece yayılarak programlara dahil edilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014).

2023 eğitim vizyonu. Eğitim politikalarında katılımcı, veriye dayalı, bütüncül ve uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. MEB tarafından hazırlanan ve yayımlanan Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, eğitim politikalarının yürütülmesinde eksiklikleri gidermek ve ihtiyacı karşılamak için umut verici bir adım olarak görülmektedir (ERG, 2018). Günümüzde yeni bir eğitim teorisi ve okul sistemine ihtiyaç duyulmaktadır ve 2023 Eğitim Vizyonu amaç, yapı, süreç ve işlevlerin yeniden düzenlenmesi için oldukça önemlidir. Eğitim sistemini bir bütün olarak ele alan vizyon belgesinde; Okul Gelişim Modeli, Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim, Ölçme ve Değerlendirme, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi, Okulların Finansmanı, Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Özel Eğitim, Özel Yetenek, Yabancı Dil Eğitimi, Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm, Erken Çocukluk, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim, Özel Öğretim ve Hayat Boyu Öğrenme konuları ayrı ayrı ele alınmakta ve belirlenen hedefler ilgili bölümlerde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Vizyon belgesinde ele alınan bu başlıklar altında yer verilen hedefler farklı ölçek ve kademelerde kültürel dönüşüm ihtiyacını ve amacını göstermektedir. Ayrıca bu belgede yer alan ifadelerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının değişmesi, karar süreçlerinin veriye dayalı olması, okulların kendi önceliklerini belirleyebilme gücüne ulaşması, pilot çalışmaların ardından uygulamaların ülke genelinde yapılması, eğitim sistemi içinde bugüne kadar görülen yaklaşımlardan farklı bir yaklaşım içine girildiğini göstermektedir. Eğitim sistemi içinde var olan her kademenin ayrı ayrı ele alındığı 2023 Eğitim Vizyonunda, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi başlığı altında yer alan öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme ile ilgili ifadeler Tablo 6'da özetlenmektedir.

Tablo 6

2023 Eğitim Vizyonu Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Hedefler

Ana Hedef	Alt Hedefler
Hedef 1: Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin Yeniden Yapılandırılması	<p>Eğitim Fakültelerine sıralaması iyi olan öğrencilerin yerleştirilmesi için iyileştirmeler yapılması,</p> <p>Mesleki beceriyi geliştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanması,</p> <p>Yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanlarının yapılandırılması,</p> <p>Mesleki uzmanlık programları açılması,</p> <p>Sürekli mesleki gelişim için üniversite ve STK'larla iş birliği sağlanması,</p> <p>Pedagojik Formasyon uygulamasının kaldırılması, yerine "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılması,</p> <p>Bazı hizmet içi eğitimlerin üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülmesi,</p> <p>İhtiyaç duyulan alanlarda lisansüstü düzeyde yan dal programları açılması,</p> <p>Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlik uygulaması merkezinde yeniden yapılandırılması,</p> <p>Uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme programlarının atamaya esas olması.</p>
Hedef 2: İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi	<p>"Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılması için hazırlık çalışmaları yapılması,</p> <p>Elverişsiz koşullarda çalışmayı sağlamak için teşvik mekanizması kurulması,</p> <p>Sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına yönelik hazırlık çalışmaları yapılması,</p> <p>Ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi,</p> <p>Mesleki gelişime yönelik belgelerin özlük haklarına yansıtılması,</p>

Kaynak: MEB, 2018.

Vizyon belgesinde; öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırılması, mesleki gelişim, özlük hakları, farklı istihdam türlerinde iyileştirmeler ve Öğretmenlik Meslek Kanunu gibi hedeflerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu durum ise öğretmenlik mesleğinin bir bütün olarak değerlendirildiği şeklinde yorumlanabilir.

İlgili Araştırmalar

Duman (1988) öğretmen yetiştirme sistemi içinde ortaöğretime öğretmen yetiştirme sorununu tarihsel süreç içinde ele aldığı çalışmasında genel bir değerlendirme yapmıştır. Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sürecini 1920-1988 yılları arasında inceleyerek bu süreçte yapılan uygulamaları ve mevcut durumu farklı boyutlarla ele alan ve başvurulan politika programlarıyla destekleyen görüşlerine çalışmasında yer vermiştir.

Gelişli (2000) literatür taraması yöntemiyle öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulamasını detaylı olarak ele aldığı çalışmasında, okul mezunlarına anket uygulayarak ve okul müdürleri ile öğretmenleriyle görüşmeler yaparak veri elde etmiştir. Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun idari yapısı, eğitim-öğretimi, işleyişi, öğrenci seçimi, mezunların durumu, açılış amacı ve kapatılma sebepleri ayrıntılı bir şekilde sunularak, günümüz öğretmen yetiştirme sistemine ışık tutması amaçlanmış ve araştırma sonucunda Öğretmen Üniversiteleri kurulması önerisi getirilmiştir.

Aküzüm (2006) tarafından yapılan, öğretim elemanları ve öğretmenlerin görüşlerini ele alarak, öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel durumunun değerlendirildiği çalışma, 48 öğretmen ve 56 öğretim üyesinin katılımıyla ilişkisel tarama yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yer alan Anadolu Öğretmen Liseleri ile Eğitim Fakültelerinin işlerliği ve uygunluğu, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının görüşleriyle belirlenmiştir.

Şahin (2006) AB ülkeleri arasından Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere (Galler, Kuzey İrlanda), İspanya, İsveç, İtalya, Polonya ve Yunanistan’ı ele alarak on ülke ile Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştıran betimsel bir araştırma yapmıştır. Çalışmada ele alınan ülkelerin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemlerinde sorumlu kurumlar, öğretim model ve düzeyi, programlara giriş koşulları, program müfredatı, eğitim değerlendirmesi ve hizmet içi eğitim alt boyutları ele alınarak Türkiye’de mevcut olan öğretmen yetiştirme sistemi aynı alt boyutlarla sunulmuştur.

Avşar (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme ve atama politikaları 1963-1980 yılları ile 1980-2006 yılları temel alınarak değerlendirilmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada belirtilen yıllarda öğretmen atama ve yetiştirme konusunda yapılan

çalışmalar incelenmiş, 1980-2006 yılları arasında ilköğretim birinci ve ikinci kademeye öğretmen yetiştirmeye ilişkin bulgular yorumlanarak 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasındaki fark değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi konusunda hiçbir araştırma ve planlama yapılmadığı, nicelik boyutunun daha çok dikkate alınarak farklı zamanlarda yeterli niteliğe sahip olmayan sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitimi sistemine dahil olduğu, öğretmen atamalarındaki sıkıntıların Cumhuriyet döneminin neredeyse tamamında kendini gösterdiği, öğretmen yetiştiren, atayan ve bunları planlayan kurumlar arasında iletişimin yetersiz olduğu ve öğretmen yetiştirmede nitelik konusunun uzun süre ikinci planda kaldığı sonuçları elde edilmiştir.

Karahan (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen yetiştirme sistemi kuramsal olarak ele alınmış, farklı ülkelerdeki uygulamalara yer verilmiş ve ülkemizde cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan dönem tarihsel süreç içinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut sorunlarına yer verilerek çözüm önerileri getirilmiştir.

Kalkanlı (2009) Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri bağlamında Türkiye ve Fransa yükseköğretim sistemlerini karşılaştırdığı çalışmasında, iki ülkenin eğitim sistemlerini detaylı bir şekilde inceleyerek öğretmen yetiştirme sistemleri hakkında karşılaştırmalı olarak bilgi vermiştir. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yürütülürken Fransa’da Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri aracılığıyla yürütülmektedir. Fransa’da öğretmen yetiştirme uzun vadeli eğitim programları ile üniversite eğitimi sonrasında ilgi ve kabiliyetlere göre gerçekleştirilirken, Türkiye’de üniversitelerin eğitim fakültelerinde ilgi ve kabiliyetlere göre yönlendirilerek gerçekleştirilmektedir.

Öğretmen yetiştirme sorununu tarihsel süreç içinde ele alan İlikli (2010), çalışmasında Osmanlı’dan Cumhuriyet’e öğretmen yetiştirme sistemini ve bundan sorumlu olan kurumları detaylı bir şekilde sunmuştur. Tanzimat öncesi, Tanzimat sonrası ve Cumhuriyet dönemi olarak gruplandığı süreçte öğretmen yetiştirme sistemi içinde önemli yer tutan Darülmualimin ve Darülmualimatlarla ilgili önemli bilgilere yer vermiştir.

Yıldırım (2011) Eğitim Fakültesinin 2002 yılında kurulduğu Kosova’da 1990-2010 yılları arasında öğretmen yetiştirme sistemini inceleyerek Türkiye ve

Kosova'da sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayanarak iki ülkenin sınıf öğretmenliği programlarında öğretmen yetiştirme sistemini ve öğretmenlik uygulamalarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya göre, Kosova'daki eğitim fakültesinde yer alan öğretmenlik uygulamasının süresinin Türkiye'dekinden daha fazla olduğu, üniversite, öğrenim dili, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre iki ülkenin öğrencileri arasında görüş farklılıkları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alkan (2012) AB ülkeleriyle Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmasında Türkiye için yeni bir model önerisi sunmuştur. Betimsel ve doküman analizinin bir arada kullanıldığı zenginleştirilmiş desen modeliyle yürütülen çalışma, 13 farklı üniversitede görevli 368 öğretim elemanının görüşleri alınarak yürütülmüş, nitel boyutta 9 farklı AB ülkesindeki öğretmen yetiştirme sistemleri doküman içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmada ele alınan AB ülkeleri Almanya, Fransa, Birleşik Krallık, İspanya, Belçika (Flaman Bölgesi ve Fransız Toplum), Avusturya, İtalya ve Portekiz olarak görülmektedir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda önerilen modelde, öğretmen adaylarının seçiminde yazılı ya da test sınavlarına ek olarak mülakat tekniklerinin de uygulanması gerektiği ve bu sınavların eğitim fakülteleri tarafından yapılması gerektiği, öğretmenlik programlarında yer alan derslerin eğitim fakülteleri, okullar ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ve özellikle öğretmen görüşleri ile belirlenmesi gerektiği, eğitim fakültelerinin ilk yılının deneme süresi olması ve okul uygulamalarının da ilk yıl itibarıyla başlaması gerektiği, dört yıllık lisans eğitiminden sonra iki yıl staj eğitimine tabi olarak atama yapılması gerektiği belirtilerek yeni bir model sunulmuştur.

Ayvaz-Düzyol (2012) aday öğretmenlere uygulanan aday yetiştirme programını değerlendirdiği çalışmasında 14 aday öğretmen, 4 program yöneticisi ve 4 rehber öğretmenle görüşmeler yaparak veri elde etmiştir. Araştırma sonucunda, program hedefleri ile programa katılanların ihtiyaçları arasındaki tutarsızlık, yetersiz metod, materyal ve donanım, programdaki bazı derslerin gereksiz olması, sınavların geçerliği ve güvenilirliğinin olmaması ve programı uygulayanların yetersizliği aday öğretmen yetiştirme programında karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmektedir.

Yenen (2014) Türkiye'de öğretmen yetiştirme için yeni bir model önerisi getirdiği çalışmasında, Türkiye'deki ve gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme

alanında yapılan değişiklikler ve düzenlemeleri inceleyerek ölkemizdeki öğretmen yetiştirme düzenine katkı sağlamayı amaçlayan konuları değerlendirmiştir.

Yıldız (2015) hizmet içi eğitim üzerine yaptığı araştırmasında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir hizmet içi eğitim modeli sunmuştur. Hizmet öncesi eğitim ile hizmet sonrası eğitim arasında bir bütünlük oluşturmayı hedefleyen modelde eğitim fakülteleri aracılığıyla üniversite bünyesinde Öğretmen Mesleki Gelişim Merkezleri kurulması önerilmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmen yetiştirmede teori ile uygulamanın bir arada yer aldığı klinik uygulama modeli önerilmiştir.

Yılmaz (2015) öğretmen yetiştirmede pedagojik formasyon üzerine yaptığı çalışmasında, pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri belirleyerek uygulamanın öğretmen istihdamındaki yerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan 400 öğrenci, programda görevli 48 öğretim elemanı ve 12 yöneticinin katılımıyla yürütölen çalışma sonucunda pedagojik formasyon uygulamasının eksik, yanlış ve verimsiz bir uygulama olduğu belirtilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi sırasında karşılaşılan sorunlar; öğrencilerin farklı şehirlerden gelerek programlara katılmasının maddi ve manevi olarak olumsuz etkiye sebep olması, istihdamın az olmasının motivasyonlarını olumsuz etkilemesi, öğretim elemanlarının iş yükünün artmasıyla etkililiğinin azalması ve istihdam politikalarında arz-talep dengelerinin sağlanamaması olarak ifade edilmektedir. Araştırma sonucuna göre pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen yetiştirilmemesi ve bu eğitimin lisans eğitimi süresince verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Çağatay (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilerin gelişimlerine yönelik yönetsel uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. 6 dekan ve 17 bölüm başkanı ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adayının gelişiminde başlıca belirleyiciler olarak; öğretmen yetiştirme programının içeriği, akademisyenlerin kalitesi, fakülte ve üniversite etkinlikleri, yönetsel inisiyatif kullanabilme, öğretmen olma motivasyonu ve yerleşim biriminin özellikleri şeklinde ifade edilmiştir. Yönetsel anlamda karşılaşılan zorluklar; bütçe ve kaynak sıkıntısı, yetki sınırlılığı, akademisyenlerle işbirliğinde yaşanan sıkıntı ve bürokratik engeller olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayının akademik, mesleki

ve kişisel gelişimine yönelik fakülte imkanlarının yönetim ve akademisyenlerle işbirliği halinde yürütülmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Kaya (2016) sistemik literatür inceleme yöntemiyle tasarladığı çalışmasında öğretmen yetiştirme sistemini kalite standartlarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemini incelerken ele aldığı kalite standart alanları; öğretim elemanı-öğrenci sayısı, öğretmen eğitimi programları, program planlaması ve uygulanması, fakülte-okul işbirliği, araştırma kalitesi, kalite güvencesi ve ortam olarak belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre; öğrenci sayısına göre öğretim elemanının yetersiz olduğu, öğretmen eğitimi programlarında eğitim fakülteleri ile diğer fakülteler arasında farklılıklar olduğu, programların planlanması ve uygulanmasında yapılandırmacı öğrenme modelinin öğrencilerin akademik bilgi kazanımlarına orta düzeyde etki ettiği, fakülte-okul işbirliği ile mesleki yeterlilik arasındaki etki genişliğinin zayıf olduğu, öğretmen adaylarının bilişsel yeterlik, bilgi kazanımı ve duyuşsal özelliklerinin gelişiminde yüz yüze eğitim ortamları ve çoklu derslik ortamlarının daha etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kozikoğlu (2016) tarafından yapılan doktora çalışmasında öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları zorlukları belirlemek, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı ve mesleğe adanmışlık düzeyinin ilk yıl karşılaşılan zorluklarla nasıl bir ilişkisi olduğunu saptamak amaçlanmıştır. 2014 Eylül ayında göreve yeni başlayan 942 öğretmenle yürütülen çalışma nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; aday öğretmenlerin en çok karşılaştığı zorluklar okulun fiziki altyapı ve imkanlarının yetersizliği ile sınıf yönetimi olduğu, bu güçlüklerin cinsiyet, branş, görev yeri ve okul kademesi gibi değişkenlere göre farklılaştığı, hizmet öncesi eğitimin öğretmenleri mesleğe hazırlamada yetersiz olduğu ve aday öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Saç (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen yetiştirme ve atama politikaları tarihi süreç içinde incelenerek 2002-2014 yılları arasında uygulanan politikalar değerlendirilmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonucunda eğitim alanında istihdam açığı bulunmasına rağmen öğretmenlerin değişik sebeplerle istihdam edilmediği, branşlar arasında dengesiz dağılımın olduğu, yetiştirilen öğretmen mevcudu ile ataması yapılan öğretmen mevcudu

arasındaki dengesizliğin ortadan kaldırılması için öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının sistemli bir şekilde yürütülmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yeşil (2016) öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırmalı olarak ele aldığı çalışmada karşılaştırma kriteri olarak PISA sınavını ele almış ve bu sınavlarda başarılı olan ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemini karşılaştırmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, hizmet öncesi eğitim, atanma koşulları ve yeterlilikleri, hizmet içi eğitim, toplumsal saygınlık, özlük hakları ve yükümlülükleri ile maaş durumları boyutlarıyla, Çin Halk Cumhuriyeti, Finlandiya, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un sistemlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen yetiştirme sistematik olarak belirtilen ülkeler arasında ilk önce Türkiye'de başlamıştır. Öğrenci seçiminde Türkiye dışındaki ülkelerde çoklu değerlendirme kriterleri yer almaktadır. Hizmet içi eğitim ise Türkiye dışında bütün ülkelerde üniversitelerde verilmektedir.

Alataş (2017) Türkiye'de 2016 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programını değerlendirdiği çalışmada aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışma 544 aday öğretmen ve 183 danışman öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilme oranının yüksek olduğu ve yapılan faaliyetlerin mesleki gelişime katkı sağladığı belirtilirken, sınıf içi uygulamalara daha fazla yer verilmesi, hizmet içi eğitim seminerlerinin zenginleştirilmesi ve aday ve danışman öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirildiği bir başka çalışma ise Tünay (2017) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada programda yer alan oryantasyon uygulamasının, uygulama öncesi beklentiler ile uygulama sonrası elde edilecek kazanımlara ilişkin yönetici, danışman öğretmen, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilerek farklılıkların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların aday öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan oryantasyon uygulamalarına genel olarak olumlu baktığı görülmüştür.

Karasolak (2017) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında üniversitelerde okutulmak üzere bir ders önerisinde de bulunmuştur. Karasolak yaptığı çalışmada

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar öğretmenlik mesleğinin gelişimi konusunda öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte değişkenleriyle inceleyerek ortaya koymayı ve doküman incelemesi ve uzman görüşleriyle 'Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme' isimli bir ders programı önererek üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulmasını amaçlamıştır. 6174 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusunda bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve bu konularda çok fazla bilgi eksikliklerinin olduğu saptanarak bunu ortadan kaldırmak amacıyla yeni bir ders programı önerisi getirilmiştir.

Yukarıda yer alan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan araştırmaların genel olarak, tarihsel süreç, öğretmen yetiştiren kurumların incelenmesi, farklı ülkelerdeki sistemlerle karşılaştırma, aday öğretmenlik süreci, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, pedagojik formasyon, kalite standartları, meslekte karşılaşılan sorunlar gibi konular etrafında şekillendiği görülmektedir. Araştırmanın kuramsal temelinde yer alan bilgiler ve bu alanda yapılan ilgili araştırmalar, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının geçirdiği düzenleme ve yapılandırmaların hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için önem arz ettiğini göstermektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Türkiye’de 2006 ile 2018 yılları arasında öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli, araştırmalarda ele alınan konunun herhangi bir müdahale olmadan kendi koşulları içinde betimlenmesine dayalı bir modeldir (Karasar, 2014). Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda geçmişten günümüze tarihsel süreçte Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin alınan kararlar, yasa, yönetmelikler, bu çerçevede konuya ilişkin yapılmış çalışmaların incelendiği doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda yazılı bilgi içeren materyallerin incelenmesi ve analiz edilmesi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada 2006-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri bağlamında literatürde yer alan yazılı kaynaklardan elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veriler, literatürde yer alan yayınlar, mevcut yasa ve yönetmelikler, kalkınma planları, Milli Eğitim Şuraları, politika belgeleri ile MEB ve YÖK tarafından sağlanan istatistiksel bilgiler içeren dokümanlardan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmen yetiştirme politikalarını değerlendirmek için kullanılan ölçütler ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de 2006-2018 yılları arasında öğretmen yetiştirme politikalarında kullanılan ölçütler öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik hizmet süreci ve öğretmen yeterlikleri olarak ele alınmıştır. Yazılı kaynaklardan elde edilen veriler bu ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

1. 2006-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Öğretmen Eğitimi Süreci Nasıldır?

Dünyada yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçimi ülkeler arasında farklılıklar göstermekle birlikte her ülkede bir sisteme dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde ise yükseköğretim kurumlarının tek bir çatı altında toplanmasıyla beraber bu kurumlara öğrenci seçiminde sistematik bir yaklaşım benimsendiği söylenebilir. YÖK çatısı altında yer alan öğretmen yetiştiren kurumlara alınacak öğrenciler de Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Başkanlığı [ÖSYM] tarafından yürütülen merkezi bir sınavla belirlenmektedir (Abazaoğlu, 2014). Merkezi sınav ve üniversiteye giriş koşulları 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda belirtilen maddeler doğrultusunda yürütülmektedir. İlgili yasanın 45. maddesinde yer alan ifadelerle göre; öğrencilerin Devlet Yükseköğretim Kurumlarına girişleri Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen sınavla sağlanır ve ÖSYM Başkanlığı tarafından belirlenen esaslarla ortaöğretim başarı puanları hesaplanarak sınav puanlarına eklenir. Meslek edindirmeye yönelik lise mezunları için alanları doğrultusunda katsayı uygulamasının yanı sıra belli sanat dallarında öğrenci alımları belirli esaslara dayalı özel yöntemlerle sağlanmaktadır (Resmi Gazete, 1981).

Tarihsel süreç içinde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımlarında farklı yöntem ve teknikler uygulandığı, bu tekniklerle başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara kazandırıldığı ve böylece öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması için adımlar atıldığı görülmektedir (Uygun, 2010). Genel olarak üniversitelere öğrenci seçiminde uygulanan yöntemler ÖSYM'nin 2018-2022 Stratejik Planında şu şekilde özetlenmektedir:

- 1974-1975: Aynı gün iki oturum
- 1976-1980: Aynı gün bir oturum
- 1981: İki aşamalı sınav
- 1999: Tek aşamalı sınav (ÖSS)
- 2006: Tek aşamalı sınav (Soru içeriklerinde değişiklik)
- 2010-...: İki aşamalı sınav şeklinde uygulanmaktadır (ÖSYM, 2018a).

Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde temel alınan uygulamalar öğretmen yetiştiren kurumlar için de esas oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde tarihsel süreç içinde farklı uygulamalara yer verilirken, tek kaynaktan öğretmen yetiştirmeye birlikte, yani öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devri itibarıyla, farklı uygulamalar yerini Yükseköğretim Kurulunun kararlarına bırakmıştır. Üniversitelere giriş sınavının tek merkezden yapılması kararıyla 1974 yılında Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuş, 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi adını alarak Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu olarak faaliyetlerine devam etmiş ve 2011 yılında çıkarılan 6114 sayılı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile birlikte Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı olarak çalışmalarını sürdürmüştür (ÖSYM, 2018a). Üniversitelere yerleştirilecek adaylar ortaöğretim başarı puanları, yükseköğretime giriş için yapılan merkezi sınavdan alınan puanlar ve sınav sonrası yapılan tercihlere göre belirlenmekte ve resim, müzik, beden eğitimi ve spor gibi programlara merkezi sınava ek olarak özel yetenek sınavıyla alınmaktadır (EURYDICE, 2017). 2017 yılında getirilen uygulamayla birlikte eğitim fakülteleri lisans programlarına öğrenci seçiminde baraj uygulamasına geçilerek, sıralaması 240 bin ve yukarısı olan öğrenciler öğretmenlik programlarına yerleştirilmeye başlanmıştır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde uygulanan merkezi sınav 2018 yılında son halini alarak iki aşamalı sınavdan oluşan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adını almıştır (ÖSYM, 2018a). Bu sınavda başarılı olan öğrenciler, ortaöğretim başarı puanlarıyla birlikte yaptıkları tercihler sonucunda öğretmenlik programlarına katılmaya hak kazanmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan 2006-2018 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde merkezi olarak yapılan bir sınavla birlikte ortaöğretim başarı puanları da dikkate alınarak yerleştirmeler yapılmaktadır. Bu süre zarfında 2006 yılında tek aşamalı olarak yapılan sınav 2010 yılında tekrar iki aşamalı olarak yapılmaya başlanmış ve 2018 yılına kadar da bu şekilde devam etmiştir. Bugün Yükseköğretim Kurumları Sınavı adıyla uygulanan iki aşamalı merkezi sınav Temel Yeterlik Testi (TYT) ve Alan Yeterlik Testi (AYT) olarak uygulanmaktadır. TYT'de Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testleri yer alırken, AYT'de Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1, Sosyal Bilimler-2,

Matematik ve Fen Bilimleri yer almaktadır (ÖSYM, 2019). Öğrenciler farklı derslerden kendi alan programlarına göre sınava girmektedir.

Belirli puanlarla üniversitelere yerleşen adaylar öğretmenlik alan programlarında eğitim görmeye başlarlar. Eğitim sistemi içinde yer alan birçok değişiklik gibi, üniversiteler bünyesinde yer alan öğretmen yetiştirme programlarında da zaman içinde değişiklikler görülmüştür. Yükseköğretim Kurulunun yürüttüğü yeniden yapılanma ve düzenleme çalışmaları ile öğretmenlik alan programları ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde farklı dönemlerde güncellemeler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının üniversitelere devrinden itibaren yapılan düzenlemelerin 2006-2018 yılları arasında; öğretim programları, öğretmenlik formasyon programları ile nitelik ve nicelik üzerine yapıldığı görülmektedir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yapılandırılmasının ardından, 2006 yılında eğitim-öğretimde çağdaş ortamların oluşturulması amacıyla YÖK öğretim programlarında güncellemeler yapmıştır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017). YÖK'ün farklı gerekçelerle yaptığı iki farklı düzenleme ile içerikleri ve öğretim programları değiştirilen öğretmen yetiştirme programları 1997 düzenlemesi ve 2006 düzenlemesi şeklinde karşılaştırmalı olarak Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlik Alan Programlarında 1997 ve 2006 Düzenlemelerinin Karşılaştırılması

1997 Düzenlemesi	2006 Düzenlemesi
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı
Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı	Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı	Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı
Almanca Öğretmenliği Lisans Programı	Almanca Öğretmenliği Lisans Programı
Resim Öğretmenliği Lisans Programı	Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı
Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	Müzik Öğretmenliği Lisans Programı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Lisans Programı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği Lisans Programı
Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	

Kaynak: YÖK, 1998a; 2007b.

Tablo incelendiğinde 1997 düzenlemesinde İşitme Engelliler, Zihin Engelliler ve Görme Engelliler Öğretmenlik Lisans Programlarının yapılandırıldığı ancak 2006 düzenlemesinde bu programlarla ilgili bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca 2006 düzenlemesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği Lisans Programlarının düzenleme kapsamına alındığı görülmektedir. Rehber öğretmen yetiştiren programlar farklı uygulamalara sebebiyet vermesi ve farklı hedeflere yönelmesi sebebiyle 2007 yılında YÖK Genel Kurul kararı ile Eğitim Bilimleri bölümü altında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık adıyla faaliyet göstermeye başlamıştır (YÖK, 2007a). Ayrıca bu düzenleme doğrultusunda İlahiyat Fakültelerinde bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitim Fakülteleri kapsamına alınarak

öğretmen yetiştiren programlarda bir bütünlük sağlanması hedeflenmiştir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017, YÖK, 2007a).

2006 yılında yapılan düzenlemeler ile yukarıda belirtilen alanlara ek olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde de düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda (3,5+1,5) yıl olarak uygulanan program yerine, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak, birleştirilmiş bir programla uygulanmasına ve fakülte dışı öğrenciler için uygulanan (4+1,5) yıl uygulamasının devam etmesine karar verilmiştir (YÖK, 2007a). Yeni düzenlemede dikkat çeken bir diğer nokta aydın bir birey yetiştirmeyi hedefleyen entelektüel donanımı kazandıracak genel kültür derslerinin oranlarının artırılmasıdır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında ise 'Topluma Hizmet Uygulamaları' adıyla yeni bir ders öğretim programlarına eklenmiştir. (YÖK, 2007b). Yapılan düzenleme ile öğretmen yetiştiren kurumlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ve Alan Eğitiminde Araştırma Projesi şeklinde belirlenmiştir (YÖK, 2007a).

Tezsiz yüksek lisans programlarıyla öğretmen yetiştirmeye olanak sağlayan düzenlemeler 2009-2010 yıllarında tekrar gündeme gelmiştir. Bu düzenleme ile Tezsiz Yüksek Lisans Programı olarak isimlendirilen uygulama 'Pedagojik Formasyon Sertifika Programı' olarak faaliyetini sürdürmeye başlamıştır (Durmuşçelebi, 2015). 2009 yılında tezsiz yüksek lisans programında yer alan formasyon derslerinin sadece belirli üniversitelerde lisans eğitimi sırasında verilmesi kabul edilmiş; ancak bu karar 2010 yılında değiştirilerek pedagojik formasyona alınacak öğrenciler için ve bu eğitimi verecek üniversiteler için belirli kriterler belirlenmiştir. Buna göre; formasyon eğitimi verecek üniversitede yeterli sayıda öğretim üyesi bulunan Eğitim Fakültesi ya da Eğitim Bilimleri bölümünün olması, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine lisans eğitimleri sırasında dört yarıyıldaki formasyon eğitiminin verilmesi, not ortalamalarının belirleyici olması şartları getirilmiştir (Özoğlu, 2010). Belirlenen şartları taşıyan öğrencilerin fakülte ya da bölümüne bakılmaksızın öğrenciliği esnasında ya da mezun olunca pedagojik formasyon almasını sağlayacak bu düzenleme, eğitim fakültesi mezunları ile formasyon eğitimini tamamlamış fen-edebiyat fakültesi mezunlarının,

istihdam imkânı açısından eşit olanaklara sahip olmasına zemin hazırlamıştır (Durmuşçelebi, 2015). YÖK tarafından yapılan çalışmalarda 2009-2010 yıllarında yapılan düzenlemenin sadece formasyon eğitimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen faaliyetler, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanlarındaki gelişmeler ve toplumun ihtiyaç ve talepleri dikkate alınarak, öğretmen yetiştirme programlarında düzenleme yapılmasıyla birlikte fakülte içindeki birimlerin yeniden yapılandırılması bir gereklilik olarak görülmüş ve 28.12.2017 tarihinde YÖK Genel Kurul kararıyla fakülte ve enstitülerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yeni düzenlemeye göre öğretmen yetiştirme lisans programları; Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü olmak üzere dokuz bölümden meydana gelen bir yapıya dönüştürülerek öğretmenlik alan programları bu bölümler içinde faaliyetlerini sürdürmeye başlamıştır (YÖK, 2018).

2006 yılında yapılan düzenlemelerden sonra, 2017 yılında yapılan bu kapsamlı düzenleme belirli gerekçelere dayandırılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemelerin gerekçeleri şu şekilde özetlenebilir (YÖK, 2018):

- Öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili yapılan düzenlemenin üzerinden on yıldan fazla süre geçmesi,
- Yeni araştırma ve değerlendirme çalışmalarının yapılması,
- Yenilenen müfredatla uyumlu programlara ihtiyaç olması,
- Daha önce yapılan düzenlemelerde ortaöğretim alan öğretmenliği program içeriklerinde güncelleme yapılmamış olması,
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında üniversite ve fakülteler arasında uyumsuzluklar olması,
- Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeni belgelerin yayımlanmasıyla yeni hedef ve beklentilerin oluşması,
- Bologna süreci kapsamında ortak çekirdek programlar oluşturulmasının beklenmesi.

İhtiyaçlar doğrultusunda güncellenen öğretmenlik lisans programlarında yer alan dersler program içindeki oranları değiştirilerek; Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri şeklinde üç gruptan oluşarak ortak çekirdek program oluşturulmuştur. Öğretmenlik programlarında yer alan derslerin isimlerinde, ders saatlerinde, içeriklerinde ve toplam kredilerinde düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2018). Öğretmenlik lisans programlarının önemli bir bölümünü oluşturan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinde yapılan düzenlemeler ve yeni eklenen dersler Tablo 8’ de gösterilmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Mevcut Durum ve Yeni Düzenleme

Mevcut Durum	Yeni Düzenleme
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Eğitim Bilimine Giriş	Eğitime Giriş
Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Özel Eğitim	Özel Eğitim ve Kaynaştırma
Rehberlik	Okullarda Rehberlik
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Öğretim Teknolojileri
Okul Deneyimi	Öğretmenlik Uygulaması 1-2
	Eğitim Sosyolojisi
	Türk Eğitim Tarihi
	Eğitim Felsefesi
	Eğitimde Ahlak ve Etik

Kaynak: YÖK, 2018. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme ile Okul Deneyimi derslerinin isimleri değiştirilmiştir. Mevcut derslere ek olarak Eğitim Teknolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi ve Eğitimde Ahlak ve Etik dersleri öğretmenlik alan programlarında yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine eklenmiştir. 2017 yılı öncesi öğretmenlik alan programlarında yer alan öğretmenlik

meslek bilgisi dersleri 7 dersten oluşurken, yeni düzenleme ile bu derslerin toplam sayısı 11'e çıkarılmıştır. Mevcut programlarda yer alan Okul Deneyimi dersi işlevine uygun olarak etkili bir şekilde gerçekleştirilemediğinden dolayı kaldırılmış ve bütün programlarda iki dönemde yer alan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 şeklinde güncelleme yapılmıştır (YÖK, 2018).

Bologna süreci kapsamında güncellenen programlarda sürece uyum amacıyla lisans programlarında ortak çekirdek program oluşturulmaya çalışılmış, bu sebeple de derslerin kredi ve ders saatleri düzenlenmiştir (YÖK, 2018). Tablo 9'da öğretmenlik alan programlarında mevcut durum ile yenilenen programların toplam ders saati ve kredileri gösterilmektedir.

Tablo 9

Güncellenen Öğretmenlik Alan Programlarının Ders Saati ve Kredileri

	Kredi		Ders Saati		Ders Kredisi Farkı	Ders Saati Farkı
	Mevcut Program	Güncellenen Program	Mevcut Program	Güncellenen Program		
Almanca Öğretmenliği	156	145	170	152	-11	-18
Arapça Öğretmenliği	159	149	171	156	-10	-15
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	158	150	191	171	-8	-20
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	142	150	171	166	8	-5
Biyoloji Öğretmenliği	152	146	174	162	-6	-12
Coğrafya Öğretmenliği	165	148	182	157	-17	-25
Felsefe Grubu Öğretmenliği	159	157	169	164	-2	-5
Fen Bilgisi Öğretmenliği	153	148	174	166	-5	-8
Fizik Öğretmenliği	176	148	210	164	-28	-46
Fransızca Öğretmenliği	157	148	169	155	-9	-14
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	146	146	162	153	0	-9
İngilizce Öğretmenliği	159	148	175	155	-11	-20
Japonca Öğretmenliği	162	163	201	188	1	-13
Kimya Öğretmenliği	178	145	214	159	-33	-55
Matematik Öğretmenliği	164	148	196	155	-16	-41
Müzik Öğretmenliği	163	156	201	179	-7	-22
Okul Öncesi Öğretmenliği	151	141	175	148	-10	-27
Özel Eğitim Öğretmenliği	150	150	166	162	0	-4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	162	147	180	160	-15	-20
Resim-İş Öğretmenliği	154	155	192	186	1	6
Sınıf Öğretmenliği	156	142	178	150	-14	-28
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	156	147	170	154	-9	-16
Tarih Öğretmenliği	178	151	184	158	-27	-26
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	182	156	194	163	-26	-31
Türkçe Öğretmenliği	145	150	162	157	5	-5

Kaynak: YÖK, 2018. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Öğretmen yetiştiren alan programlarında yapılan yeni düzenlemelerle derslerin kredileri ve toplam ders saatlerinde değişiklikler yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde kredi ve ders saatlerinin çoğunlukla azaltıldığı görülmektedir. Toplam ders saatlerinde bütün programlarda artma ya da azalma olduğu görülürken, derslerin karşılığında kazanılan kredilerde İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kredi yükünün azaltıldığı programlar sırasıyla en çok Kimya Öğretmenliği (-33), Fizik Öğretmenliği (-28), Tarih Öğretmenliği (-27) ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (-26) programlarıdır. Toplam ders saatinin en fazla azaltıldığı bölümler ise sırasıyla Kimya Öğretmenliği (-55), Fizik Öğretmenliği (-46), Matematik Öğretmenliği (-41) ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (-31) programlarıdır. Ders ve kredi saatlerinde azalma görülen programların aksine bazı programlarda artış görülmektedir. Ders kredilerinde artış görülen programlar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (8), Türkçe Öğretmenliği (5), Japonca Öğretmenliği (1) ve Resim-İş Öğretmenliği programlarıdır. Ders saatinde artış görülen tek program ise Resim-İş Öğretmenliğidir.

Eğitim Fakültelerinde yer alan düzenlemelerin yanı sıra öğretmen yetiştirmeye kaynaklık eden bir diğer uygulama olarak Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına öğretmen olma fırsatı tanıyan pedagojik formasyon programlarında da süreç içinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleği yasal olarak tanımlanmış ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikler genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 1973; Köse, 2017). Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi itibarıyla üniversite çatısı altında yer alan Eğitim Fakülteleri bu görevden sorumlu iken, öğretmen ihtiyacının karşılanması ve bazen de hükümet politikalarının sonucunda üniversitelerin eğitim fakültesi mezunlarına ek olarak, diğer fakülte mezunlarından da yararlanmak amacıyla dünyada da örnekleri görülen pedagojik formasyon programıyla öğretmen yetiştirme sertifika programları başlatılmıştır (Tepeli ve Caner, 2014). Eğitim sistemi içinde öğretmen yetiştirme konusunda yapılan düzenlemeler bu süreçte öğretmenlik sertifika programı olan pedagojik formasyon programlarında da görülmüştür.

2006-2018 yılları arasında öğretmen yetiştirme sistemine yönelik yapılan düzenlemelerde pedagojik formasyon programı süreç içinde sistemden kaldırılmış,

tekrar uygulanmaya başlanmış, isim değişiklikleri geçirmiş ve bu programlarda içerik ve süre bakımından çeşitli düzenlemeler uygulanmıştır.

1997 yılında Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılandırma çalışmaları sonucunda ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirmede uygulanmak üzere 3+1,5 ve 4+1,5 yıllık süre olarak belirlenen tezsiz yüksek lisans programları başlatılmıştır. 2006 düzenlemesinde eğitim fakültesi öğrencileri için 3,5+1,5 yıl olarak verilen meslek bilgisi eğitiminin yıllara dağıtılarak beş yıllık bir programa geçilmesi, eğitim fakültesi dışından öğrenciler için belirlenen 4+1,5 yıllık pedagojik formasyon eğitiminin devam etmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2007a).

YÖK'ün 2009 yılında yaptığı pedagojik formasyon programlarına yönelik düzenlemenin ardından, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle pedagojik formasyon uygulamasının yüksek lisans eğitimi yerine sertifika programı olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. 2012 yılında alınan bir kararla pedagojik formasyon sertifika programlarının kapatılması öne sürülmüş ancak geri adım atılarak programa devam etme kararı alınmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle öğrencilerin ÖSYM tarafından merkezi olarak yerleştirilmesi kararlaştırılmıştır (Çiçek-Sağlam, 2015).

Öğretmen yetiştirmede pedagojik formasyon uygulaması eğitim sistemi içinde tartışmalara sebep olmakla birlikte zaman zaman sorun olarak da görülebilmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan meslek bilgisi derslerinin pedagojik formasyon programlarında kısa bir süre içinde verilmesi, öğretmen niteliği açısından engel olarak görülmekte, lisans bölümlerine eğitim fakültelerinden daha düşük puanlarla yerleşen öğrencilerin kısa süreli pedagojik formasyon eğitimi ile eğitim fakültesi mezunlarıyla eşit haklara sahip olması tartışmalara sebep olmaktadır (Köse, 2017).

2. 2006-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Öğretmenlik Hizmet Süreci Nasıldır?

Öğretmen yetiştirme sistemi bir bütün olarak düşünüldüğünde öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren kurumlara seçimi, eğitim süreci, istihdamı ve mesleki gelişimi de kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik hizmet süreci hizmet öncesi ve hizmet içi olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Hizmet öncesi süreç bir önceki boyutta ele alınan öğretmen eğitimi sürecini ve belirli kriterlere dayalı eğitimi tamamlayan öğretmen adaylarının işe başlama sürecini kapsamaktadır. Hizmet süreci ise mesleğe başladıktan sonra içinde bulunulan şartları, istihdam türlerini, meslek sürecinde gerekli koşulları ve mesleki gelişimi kapsamaktadır.

Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Hizmet Öncesi Süreç

Eğitim sistemini oluşturan etmenlerin sürekli etkileşim içinde olması ve belli bir amaç doğrultusunda uyum içinde ilerlemesi etkili bir eğitim-öğretim için önemli görülmektedir. Bu etkileşimi sağlayan etmenler ise öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Bu etmenlerden öğretmenler, sistem içindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, hizmet öncesi yetiştirme süreci bütün bir sistemi etkileyen süreç olarak değerlendirilebilir (Sezgin-Nartgün, 2018). Nitelikli öğretmenler aracılığıyla nitelikli bireyler yetiştirmek, toplumun geleceğini belirlemektedir ve bu nedenle öğretmen yetiştirme, okullarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırabilmek için belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Karataş ve Güleş, 2013). Ülkemizde öğretmen adaylarının eğitim kurumlarında istihdamını sağlamak için gerekli olan birtakım koşullar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının hem Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî kurumlarına hem de özel öğretim kurumlarına atama kurallarının çerçevesi 1990'lı yıllardan itibaren Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmektedir (Koçak ve Kavak, 2014). Eğitim sistemlerinin en önemli bileşeni ve merkezi olan öğretmenlerin niteliği, bütün bir sistemin kalitesinde belirleyici olmakta, bu sebeple de nitelikli öğretmenlerin seçimi toplum için son derece önemli rol oynamaktadır (Sezgin ve Duran, 2011).

Etkin bir eğitim-öğretim hizmeti vermenin ilk amaç olduğu öğretmen seçimi sürecinin ana hedefi, görevi yerine getirmek için aranan niteliklere sahip doğru öğretici personel seçmektir. Öğretmen seçimi, adayla ilgili toplanan bilgilerin objektif ölçütlerle, meslekte başarılı olma düşüncesi oluşana kadar, farklı kriterlerle

taranan bir dizi düşünceyi kapsayan bir süreçtir (Eraslan, 2006). Eğitimde etkililik kapsamında ihtiyaç duyulan insan kaynağını sağlamak için yapılan öğretmen istihdamı hizmet öncesi süreç, istihdam süreci ve sürekli mesleki gelişim süreci olmak üzere, üç aşamalı bütünsel bir süreç olarak ele alınmalıdır. Hizmet öncesi aşama öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara seçilme sürecini, istihdam edilme öğretmen adaylarının eleme yöntemiyle seçim yapılarak atanma sürecini, sürekli mesleki gelişim ise öğretmenlik mesleğini devam ettirenlerin performans değerlendirmesi ile mesleki becerilerinin geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır (Koşar, Er, Koşar ve Kılınç, 2018). Nitelikli öğretmenlerin istihdamında önemli bir etken olan öğretmen adaylarının seçimini, öğretmen yetiştiren kurumlara aday seçme süreci ve öğretmen adaylarını istihdam öncesi seçme süreci olarak iki aşamada değerlendirmek de mümkündür (Uygun, 2010).

Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanmalar ve düzenlemeler öğretmenlik alan programlarını şekillendirmesinin yanı sıra, öğretmen atama esaslarına da yansımaktadır (Koçak ve Kavak, 2014). Öğretmenin mesleğin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngören, beklenen niteliklere sahip öğretmenler, eğitimde kalite ve niteliğin artırılmasının temel şartı olarak görülmekte, her sistem bu özelliklere sahip öğretmenleri seçmek ve istihdam etmek için farklı modeller uygulamaktadır (Eraslan, 2006). Öğretmen istihdamında arz talep dengesinin kurulamaması sonucunda bazı alanlarda öğretmen ihtiyacının kapanmaması ve bazı alanlarda da ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmesi söz konusu olmasıyla birlikte, adaylar arasından en nitelikli olanların istihdam edilebilmesi amacıyla geçerliği ve güvenilirliği olan bir seçme sistemine ihtiyaç duyulmuştur (Karataş ve Güleş, 2013). Ülkemizde öğretmen atamalarında sınırlı sayıdaki kadrolara, fazla sayıdaki başvurular içinden eleme yöntemiyle seçme ve atama yapmak için, Kamu Personel Seçme Sınavı [KPSS] sistemi uygulanmaktadır (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Öğretmen atamalarında uygulanan merkezi sınav; 1999 yılında Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme Sınavı (DMS), 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS), 2002 yılından itibaren ise Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adıyla uygulanmaktadır (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008).

Öğretmen atamalarında, ÖSYM tarafından uygulanan çoktan seçmeli merkezi bir sınav olan KPSS, 2013 yılına kadar Genel Kültür, Genel Yetenek ve Eğitim Bilimleri alanlarından oluşan bir sınavdır (Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-

Özoğlu ve Özer, 2014). KPSS'de adayların alan bilgisi ve becerilerinin ölçülmediği eleştirisini dikkate alan ÖSYM, 2013 yılı itibariyle adayların mezun oldukları alana ve becerilerini ölçmeye yönelik ek bir sınav oluşturmuş, değerlendirmede %50'lik orana sahip Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi [ÖABT] sınavına eklenmiştir (Koçak ve Kavak, 2014; Memduhoğlu ve Kayan, 2017). KPSS'de yer alan Genel Yetenek sınavı adayların sözel-sayısal akıl yürütme, dilbilgisi ve yazım kuralları becerilerini; Genel Kültür sınavı Tarih, Temel Yurttaşlık Bilgisi, Türkiye Coğrafyası, Türkiye ve Dünya geneli kültürel ve güncel gelişmeler hakkındaki bilgi birikimlerini; Eğitim Bilimleri sınavı pedagojik bilgilerini, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ise ilgili alan bilgisi ve alan eğitimi bilgilerini ölçmeye yöneliktir (ÖSYM, 2018b).

2013 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan merkezi sınavla yapılacak öğretmen atamalarında, Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce) öğretmenliklerinin ÖABT sınavına da tabi olarak P121 puanının kullanılacağı duyurulmuştur (MEB, 2016). P121 puanı oluşturulurken, Genel Yetenek %15, Genel Kültür %15, Eğitim Bilimleri %15 ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi %50 oranlarıyla hesaplanmaktadır (Yılmaz ve Yaşar, 2016). ÖSYM Başkanlığı tarafından 27 Aralık 2018 tarihinde yapılan basın duyurusunda 2019 yılında ÖABT uygulanacak alanların; Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği olarak güncellendiği görülmektedir (ÖSYM, 2018c). Tablo 10'da Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin ilk olarak uygulandığı yıl ile son hali karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Uygulanan Alanlar

2013 ÖABT	2019 ÖABT
Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce)	Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği

Kaynak: MEB, 2016; ÖSYM, 2018c.

Tablo 10'da yer alan bilgilere göre, 2013 yılında ilk kez uygulanan alan sınavında 13 öğretmenlik alanı sınava dahil edilirken, son güncellemelerle bu sayının 18'e çıkarılarak sınava dahil edilen öğretmenlik alan programlarının artırıldığı görülmektedir. Son güncellemelerle birlikte, Rehber Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği alanları ÖABT kapsamına alınmıştır. Yabancı Dil alanı ise Almanca, Fransızca, İngilizce alanlarından sadece İngilizce alanına düşürülmüştür. ÖSYM tarafından yapılan duyuruda Öğretmenlik Alan Bilgisi uygulanmayan İngilizce dışındaki diğer diller için öğretmen atamalarında Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı [YDS] puanlarının kullanılacağı belirtilmiştir (ÖSYM, 2018c).

Öğretmen adaylarının seçilmesi sürecinde; bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve psikomotor açılardan ayrıntılı bir değerlendirme yapılması beklenmektedir (Uygun,

2010). Öğretmenlerin seçiminde kullanılan merkezi sınav sistemi, teorik bir sınav olması sebebiyle, kişisel yeterlikleri ölçmek için yetersiz kabul edilmektedir. Bu durum öğretmenliği kolayca iş bulabilecek bir alan olarak gören ve mesleğiyle duygusal bağı olmayan kişilerin sisteme dahil olarak, bu mesleği gerçekten severek ve inanarak yapmak isteyen kişileri sistem dışında bırakmasına sebep olmaktadır. Bu gerçekler öğretmen adaylarının seçiminde duyuşsal becerilerin de ölçülmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Ülkemizde öğretim kademelerine girişten, meslek sahibi olup istihdam edilene kadar her kademedeki sınavlar aracılığıyla seçimler yapılmakta ve bu durum da giderek sınav toplumu haline gelen bir ülke olmamıza sebep olmaktadır (Eraslan, 2006). Merkezi sınavla öğretmen istihdamı sağlayan bu sistem, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince sınav odaklı çalışmalarına neden olmaktadır (Erdem ve Soylu, 2013). Öğretmenlik alan eğitimini tamamlayan öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi ikinci plana atarak, KPSS sisteminin bir sonucu olan sınav odaklı çalışma sistemi nedeniyle, sınav hazırlık programları ve kurslarına daha çok ağırlık vermekte, bu durum ise eğitim fakültelerine gereken önemin verilmemesine neden olarak öğrencilerin lisans eğitimini olumsuz etkilemektedir. Bu durum ise üniversitede aldıkları öğretmenlik eğitimine yoğunlaşmalarında engel teşkil edebilmektedir (Başkan ve Alev, 2009; Karataş ve Güleş, 2013). Öğretmenlik mesleğine hazırlanma aşamasında çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlik uygulama derslerinin son sınıfta yer almasının sonucu olarak, adayların KPSS'ye hazırlanmaları ve sınav stresi yaşamaları sebebiyle bu derslerin beklendiği şekilde verimli olmadığı ifade edilmektedir. Bu uygulamaların daha verimli geçmesi için yapılan bir öneri; öğretmenlik uygulama derslerinin lisans eğitiminde 3. sınıf düzeyine çekilmesi ya da hizmet içi eğitim programına dahil edilmesi şeklindedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

KPSS'ye getirilen eleştiriler sonucunda sınava dahil edilen Öğretmenlik Alan Bilgisi testi ile ilgili genellikle olumlu düşünceler belirtilmektedir. Alan bilgisi sınavının sisteme dahil edilmesi öğretmen adayları tarafından olumlu bulunmakta; bu uygulamanın alanına hâkim, daha donanımlı öğretmenlerin seçiminde ve lisans eğitiminin önem kazanmasında etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Ancak, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin uygulamaya koyulduğu 2013 yılında, KPSS'ye başvuru yapan öğretmen

adaylarından, ortaöğretim alanında başvurularında fen edebiyat fakültesi mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarından 5 kat daha fazla olduğu görülmektedir (TEDMEM, 2014). İstihdam sorunları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden öğretmen ataması yapmanın sakıncalı olabileceği ifade edilmektedir (Sezgin-Nartgün, 2018). Ayrıca, KPSS'de geçerli puan alarak atanan öğretmen sayısı ile atama bekleyen öğretmen adayı sayısı arasında oransal olarak büyük bir fark olduğu da görülmektedir (Karataş ve Güleş, 2013).

Yapılan sınavların sonuçlarına göre, başarılı olanlar o alanda sahip olması gereken niteliklere ve özelliklere sahip, başarısız olanlar ise bu niteliklerden yoksun olarak kabul edilmektedir (Eraslan, 2006). Öğretmen seçiminde mutlaka bir eleme yapılacaksa ülkemiz koşullarında en sağlıklı yöntemin sınavla seçme olduğu, öğretmen atamalarında KPSS sisteminin uygun bulunduğu, diğer yöntemlerle adil olmayan sonuçlar çıkabileceği öne sürülmekte ve birtakım değişikliklerle sınavın amaca hizmet etmek için daha nitelikli bir hale getirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Sezgin-Nartgün, 2018).

Öğretmen yetiştirme ve istihdamında karşılaşılan sorunları çözmek adına eğitim fakültelerinde yer alan pedagojik formasyon derslerinin kapsam olarak genişletilmesi gerektiği, KPSS sisteminde yapılması gereken düzenlemeler için ise soru ve konu sayısının çok fazla olması sebebiyle azaltılması gerektiği önerilmektedir. KPSS'nin nitelikli öğretmenlerin seçimi için yeterli ve amacına uygun bir uygulama olup olmadığı tartışmaları ise hala devam etmektedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). KPSS ile ilgili getirilen olumlu ve olumsuz eleştiriler ışığında öğretmen atamalarında sadece KPSS puanının değerlendirilmediği bir uygulama olan sözlü sınav uygulaması sisteme dahil edilmiştir.

Merkezi sınavla yapılan öğretmen atamaları, 2016 yılında yayımlanan yönetmelik ve MEB'in duyurusu ile KPSS ve sonrasında yapılacak olan sözlü sınavla yapılmaya başlanmıştır. 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik ile planlanan yeni modelin usul ve esasları belirlenmiştir. İlgili yönetmelikte sözleşmeli öğretmen atamaya ilişkin hükümler, adaylık, yer değiştirme ve öğretmen kadrosuna atama, sözleşmeli öğretmenlerin yükümlülük ve haklarına ilişkin maddelere yer verilmiştir (Resmî Gazete, 2016). 8 Ağustos 2016 tarihinde de MEB ilgili yönetmeliğe dayalı olarak, Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama

Duyurusu yapmıştır. Yapılan duyuruda yönetmelikte yer alan maddelerle sözlü sınav hakkında bilgilendirme yapılmıştır (MEB, 2016).

İlgili yönetmelik ve MEB duyurusunda yer alan sözlü sınav sürecinde; alanlarda belirlenen kontenjan sayısının üç katı adayın sözlü sınava alınacağı, sözlü sınav komisyonu tarafından Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirme yapılacağı, sözlü sınavda adayların, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri; özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı; temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri bakımından değerlendirileceği, sözlü sınav sonucunda 60 ve üzeri puan alanların tercih yapmaya hak kazanacağı, atamaların tercihler de dikkate alınarak sözlü sınav puan üstünlüğüne göre gerçekleştirileceği, puanların eşitliği halinde KPSS puan üstünlüğünün dikkate alınacağı ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2016; Resmi Gazete, 2016).

Öğretmenlik mesleğine başlarken uygulanan yazılı ya da sözlü sınavların amacı, mesleğe en uygun niteliklere sahip adayların atanmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir. (Koşar vd., 2018). 1985 yılı itibariyle öğretmen alımlarında uygulanan sınavların değişiklik gösterdiği, son düzenlemelerle alan bilgisi sınavı ve sözlü sınavla öğretmen alımı gibi uygulamaların başlatıldığı görülmekte, bu durum ise istihdam politikalarında planlı bir sistemin olmadığını göstermektedir (Dali, 2017).

Öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınava ilişkin öğretmen adayları tarafından belirtilen görüşlerde, sözlü sınav uygulamasının bilimsel, ahlaki ve mesleki kriterler bakımından yetersiz olması, adaylara alan dışı sorular sorulması, sözlü sınav komisyonu tarafından uygun bir değerlendirme yapılmaması, sınav süresinin yetersiz olması, sözlü sınavla yapılan atamanın objektif ve adil olmaması gibi eleştiriler yer almaktadır. Sözlü sınav uygulamasında karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için, soruların uzmanlar tarafından hazırlanması ve soru içeriklerinin alanlara göre yapılandırılması, komisyon üye seçiminin düzenlenmesi, sınav esnasında kamera ile kayıt yapılması, atama için sözlü sınav puanı kullanılması yerine KPSS puanı da esas alınarak değerlendirme yapılması önerilmektedir (Koşar vd., 2018).

Öğretmen atamalarında adaletli ve hakkaniyetli bir yaklaşım olup olmadığı konusunda da kaygılar mevcut olmakla birlikte, genel olarak mülakat, lisans diploması, kura gibi yöntemlerle olumsuzluk ya da haksızlık olabileceği, merkezi

sınav sistemiyle atanmanın olumlu olduğu düşünülmektedir (Epçaçan, 2016). Ayrıca sistemde öğretmen açığı bulunduğu kabul ediliyorsa neden KPSS sonuçlarına göre atama yapılmayıp sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıyla birlikte sözlü sınavın dikkate alındığı sorusu da eleştiriler arasında yer almaktadır. (Sezgin-Nartgün, 2018).

Sözlü sınav uygulamasıyla birlikte, meslek itibarının zedelendiği, KPSS'ye karşı güvensizlik olduğu, sözlü sınavda sorulan soruların KPSS içeriği ile tam bir uyum içinde olmadığı, bu uygulama ile öğretmenlerin değersizleştirildiği, öğretmen nitelikleri bakımından herhangi bir katkısının olmadığı gibi görüşlerle sistemin olumsuz yanları belirtilmekte ve bu uygulamanın öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde yapılması gerektiği ifade edilmektedir. (Koşar vd., 2018).

Öğretmen seçiminde yapılan uygulamalara alternatif olarak, öğretmen seçme sürecinin teorik ve uygulamadan oluşan iki aşamada yapılması, teorik aşamada merkezi sınav yapılması, uygulama aşamasında ise lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının akademisyenler tarafından değerlendirilerek dikkate alınması önerilmektedir (Erdem ve Soylu, 2013).

Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Hizmet İçi Süreç

Türk eğitim sisteminde farklı dönemlerde politik sebepler ya da ihtiyaç gereği farklı uygulamalarla öğretmen istihdamı sağlandığı görülmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde ve cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenler aldıkları eğitime göre farklı eğitim kademelerinde çalışmakta, bu da öğretmenler arası bir hiyerarşik yapıya sebep olmaktadır. Günümüzde ise bu durum değişerek öğretmen olarak çalışmak isteyen kişilerin eşit düzeyde eğitim almaları şartı ve herkes için aynı olan bir merkezi sınava tabi olma şartı getirilmiş, ancak sözleşmeli öğretmen ve kadrolu öğretmen şeklinde statü farklılıkları oluşturulmuştur (Çolak-Ölmez, 2009). Eğitim sisteminde en önemli bileşenlerden biri olarak öğretmenlerin, eğitimin etkili ve belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için, yeterli pedagojik formasyona sahip, alanında uzman ve işini severek yapan kişiler olması gerekmektedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olduğu ve öğretmen olabilmek için belirli şartların sağlanması gerektiği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiş, bu şartların yanı sıra Talim Terbiye Kurulu'nun öğretmen olarak atanacak kişilerin sahip olması gereken özelliklerin ifade edildiği kararlar öğretmen

atama politikalarında temel oluşturmuştur (Koçak ve Kavak, 2014). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 20.02.2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararıyla yayımlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, öğretmen olarak göreve başlayacak adayların atamalarında dikkate alınacak hususlara yer vermektedir. İlgili yasal düzenlemenin 6. ve 7. maddelerinde öğretmen atamalarında dikkate alınacak hususlar; en az lisans mezunu, gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür ve özel alan eğitimine sahip, pedagojik formasyon eğitimini tamamlamış olması şeklinde belirtilmektedir (TTKB, 2014).

Öğretmen atamalarında, memuriyete yeni başlayanlar diğer devlet memurlarında olduğu gibi aday memur sayılmaktadır. Ancak 2016 yılı itibariyle yapılan atamalarda 'Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci' başlatılmış ve aday öğretmenler danışman öğretmenler eşliğinde birtakım eğitimlere alınarak asil memurluğa geçişe hazırlanmıştır. Bu süreç sonunda ise aday öğretmenler, teorik bilgiyi ölçen bir yazılı sınava, ardından da sözlü sınava alınarak adaylık kaldırılmakta ve asil öğretmen olmaya hak kazanmaktadır (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018).

Ülkemizde öğretmen istihdamında kadrolu öğretmen, ücretli öğretmen ve sözleşmeli öğretmen gibi farklı istihdam türleri görülmektedir (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018). Mevcut istihdam türlerinden biri olarak devlet kurumlarında çalışan kadrolu öğretmen, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. Maddesi (A) fıkrasına göre, "Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu kanunun uygulanmasında memur sayılır" olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2009; Resmî Gazete, 1965).

MEB tarafından yapılan, öğretmen istihdamında görülen bir diğer uygulama ücretli öğretmenliktir. 01.12.2006 tarihli Bakanlar Kurulu kararıyla yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar'da; "öğretmen sayısının yetersiz olması halinde, yüksek öğrenim görmesi şartıyla, ders saatleri kararda belirtilen koşullara uygun olarak resmi görevi olan ya da olmayan görevlilere ders ücreti karşılığında ek ders görevi verilebileceği" ifade edilmektedir (Resmî Gazete, 2006). Ücretli öğretmen olarak çalışabilmek için gerekli olan yüksek öğrenim görmüş olması şartında, herhangi bir branş ya da bölüm belirtilmediği, mevzuatta yer alan ifadeye göre herhangi bir fakülte ya da yüksek okuldan mezun olmanın yeterli olduğu ve pedagojik formasyon eğitiminden

geçme şartının aranmadığı görülmektedir (Cin, 2013). Ücretli öğretmenler haftalık olarak girdikleri ders saati kadar ücret almakta, resmî tatiller ve kurum/bölge bazlı farklı sebeplerle yapılan tatillerde ücretleri tatil süresince kesilmektedir (Budak, 2009). Ayrıca ücretli öğretmenlerin diğer istihdam türlerinden farklı olarak herhangi bir sendikaya üye olma, örgütlenme hakkı da bulunmamaktadır (Cin, 2013).

MEB tarafından gerçekleştirilen bir diğer uygulama olarak sözleşmeli öğretmen istihdamı, ilk olarak 14.09.2004 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı'na dayanarak, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 5000 İngilizce Öğreticisi, 4000 Bilgisayar Öğreticisinin istihdam edilmesiyle uygulamaya konmuştur (Budak, 2009; Resmî Gazete 2004). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. Maddesi (B) fıkrası sözleşmeli personel kapsamında yer alan sözleşmeli öğretmenlik "norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde öğretmenlerin ... sözleşme ile istihdamı" şeklinde yer almaktadır (Resmî Gazete, 1965). Sözleşmeli öğretmenlik Millî Eğitim Bakanlığı'nda, Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslarda Değişiklik Yapılmasına Dair Esaslar adıyla yayımlanan belgeyle yasal temele dayandırılarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlamıştır (Bayram, 2009). Sözleşmeli öğretmenlerin görev hükümleri, maaş üst sınırları, iş sonu tazminatları ve izinleri Bakanlar Kurulu tarafından kararlaştırılarak MEB tarafından istihdamı sağlanabilmektedir (Budak, 2009; Resmî Gazete, 1965).

Sözleşmeli öğretmen istihdamı ilk kez 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başladıktan sonra, 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle birtakım düzenlemelerle tekrar uygulamaya konulmuştur. Yeni sözleşmeli öğretmen modelinde atamalar KPSS'nin yanında sözlü sınav sistemiyle birlikte yapılmıştır. Model uygulanmaya başladığında öğretmenlerin 4 yıl sözleşmeli olarak çalıştıktan sonra kadroya alınmaları ve 2 yıl daha çalıştıktan sonra ise tayin haklarının olması şeklinde planlanmıştır. (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018).

Öğretmen atama sürecinde mevcut yasal düzenlemeler gereği hem ilk atamalarda hem de asil öğretmenliğe geçiş sınavında sözlü sınav uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. Farklı ülkelerin öğretmen seçme sistemlerinde mesleki becerileri ifade etmeye olanak sağlayan sözlü sınav ve ders anlatımı gibi yöntemler uygulanmaktadır ve ülkemizde uygulanan sözlü sınav sisteminin ilkesel olarak doğru fakat uygulamada güçlükler yaşanan bir sistem olduğu öne sürülmektedir (Koşar vd., 2018).

Eğitimde kaliteyi sağlamanın en önemli yolunun teknolojik destek ya da öğretim materyalleri değil nitelikli öğretmenler olduğu düşünölmektedir. Nitelikli öğretmenliğin temel belirleyicileri olarak öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, hizmet öncesi eğitim ve istihdam ölçütleri eğitimde kaliteyi sağlamak için önem arz etmektedir (Memduhoğlu ve Kayan, 2017). Öğretmen yetiştirmede dünyanın en tecrübeli ölkesi olup kalıcı politikalar uygulayamayan ölkemizde, aynı yıl içinde pedagojik formasyon programının kaldırılmasına yönelik karar alınması ve kısa bir süre sonra 60 bin kişiye pedagojik formasyon sertifikası verilmesinin planlanması, öğretmen yetiştirme politikalarındaki tutarsızlığı ve plansızlığı göstermektedir (TEDMEM, 2014). Öğretmen ihtiyacını karşılamak için farklı yollara başvurulması, atama bekleyen öğretmenler olmasına rağmen ihtiyaç doğrultusunda atama yapılmaması ve yeni atanan öğretmenlerin sözleşmeli öğretmen statüsünde istihdam edilmesi öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında devam etmekte olan problemlerin göstergesi olarak ifade edilmektedir (Dali, 2017).

Arz ve talep dengesi içinde düşünölmeli gereken öğretmen istihdamında, bazı alanlarda ihtiyaç fazlası öğretmen adayları mezun edilirken bazı alanlarda ise öğretmen ihtiyacının kapatılamaması, öğretmen yetiştiren kurumlarda arz ve talep dengesinin sağlanamadığını, YÖK ve MEB arasında eşgüdümlü bir çalışmanın olmadığını göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın aldığı kararla 2012 yılında, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılarak 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte sınıf öğretmenlerinde norm fazlası durumu oluşmuş, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji gibi alanlarda ise öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. MEB 12 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla ortaya çıkan norm fazlası sınıf öğretmeni sorununu çözmek amacıyla sınıf öğretmenlerine alan değişikliği hakkı tanıyarak branş öğretmenliğine geçmelerine olanak sağlamıştır (Aydın vd., 2014). Geçmiş dönemlerde öğretmen ihtiyacını karşılamak için farklı uygulama ve yöntemlere başvurulmuş ve öğretmenlik dışı bölümlerden mezun olanlar kolaylıkla öğretmen olabilmifitir. Ancak bugün öğretmen olarak göreve başlayabilmenin Eğitim ve Fen Edebiyat Faköltesi mezunu olma şartı taşımasıyla, bölüm mezunlarının bile atanabilmesi oldukça zorlaşmıştır (Karataş ve Güleş, 2013).

Öğretmen istihdamında görölen çeşitliliğin öğretmenler arasında da olumlu karşılanmadığı ve bölünmelere neden olduğu ifade edilmektedir (Dali, 2017). Öğretmenlik mesleğinin farklı statülerde uygulanmasının mesleğin değerini ve

önemini kaybetmesine sebep olduğu öne sürülmektedir (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018). 2005 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında, atama esasları kadrolu öğretmenler gibi KPSS puanı şartıyla sağlanırken, sahip olunan haklar kadrolu öğretmenlerle aynı değildir. Sözleşmeli öğretmenler göreve başlamadan önce bir hizmet sözleşmesi imzalamakta, bu sözleşmede yer alan maddelerle bazı yasal haklar kadrolu öğretmenlerden farklı olmakta ve bu şekilde istihdam edilen öğretmenler için yasal bir mevzuat bulunmamaktadır (Savgun-Doğruöz, 2009). Sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında özlük hakları bakımından farklılıklar bulunmaktadır (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018).

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıyla birlikte öğretmenlerin sözleşmeli atanması ve belirli bir süre sonunda kadroya alınması, öğretmen atama ve istihdam politikalarında bir karmaşa yaratmaktadır. Öğretmen adayları ve istihdam edilen öğretmenler için bir sorun olan bu karmaşanın öğretmen yetiştirme ve öğretmen kalitesi bakımından olumsuz bir durum oluşturduğu ve öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında planlama eksikliği olduğu izlenimini vermektedir (Şahin, 2011).

Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının olumlu yanları; iş fırsatı yaratılması, özellikle kalkınmada öncelikli yörelerdeki çocuklara fırsat eşitliği sağlanması, öğrencilerin kısa süreli öğretmen değişikliklerine maruz bırakılmaması olarak ifade edilmektedir. Olumsuz yanları ise sürecin belirsizlikler içermesi, nitelik ve saygınlığın düşmesi, mülakat sürelerinin çok kısa olması, sözleşme süresinin bir yılı kapsamaması, sözleşmeli olarak görev yapmanın örgütsel bağlılığı azaltması, her an işine son verilecekmiş gibi hissetmenin sonucu olarak kuruma uyum sağlanamaması, yöneticilerin uygulama ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamaları sebebiyle problem çözümünde çok etkili olamamaları olarak görülmektedir (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018).

Ücretli öğretmenlik uygulamasında da birtakım sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Ücretli öğretmenin yaptığı işte geçici olması, bulunduğu okula, öğrencilere, çalışma arkadaşlarına ve bazen de mesleğine olan bağlılığını olumsuz etkilemekte ve kurum kültürü oluşmasını engellemektedir. Ücretli öğretmenlerin ders saati ücreti karşılığında aldıkları maaşın düşük olması, sigortalarının düşük yatırılması sebebiyle emeklilik önünde büyük bir engel oluşması, devletin kazanç sağladığı bir sistem olarak görülen ücretli öğretmenlikte

öğretmenlere yeterince özen gösterilmemesine sebep olmaktadır. Okul idarecileri, öğretmenler ve eğitim sendika yöneticileri tarafından eleştirilen bu istihdam türünün, zorunlu olmadığı sürece kullanılmamasından yana olunan ve kaldırılması gereken bir sistem olduğu belirtilmektedir (Dali, 2017).

Eğitim tarihimiz öğretmen yetiştirme ve istihdamı açısından zengin bir deneyime sahip bir ülkedir (Uygun, 2010). Öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan düzenlemelerin nitelik ve nicelik sorununa çözüm bulamadığı, öğretmen yetiştiren kurumların sayısının hızla artarak farklı fakülte mezunlarının da öğretmen olarak atanabilmesinin istihdam sorununu ortaya çıkardığı ifade edilmektedir (Aydın vd., 2014). Öğretmen yetiştirme politikalarının oturmuş bir sisteme sahip olmaması ve plansızlığı sebebiyle, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin sayısı atanması için kadro ayrılan öğretmen sayısını aşmaktadır (Epçaçan, 2016). Öğretmen adaylarının sayısının artmasına paralel olarak mezunların istihdamında bir artış olmamasının, öğretmen yetiştirme ve istihdamı arasında yeterli bir denge kurulamadığını göstermekte, bu durumun ise işsizliğe, ekonomik, psikolojik ve sosyal sorunlara sebep olduğu söylenmektedir (Şahin, 2011).

Öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan YÖK ve öğretmen istihdamından sorumlu olan MEB koordineli çalışmak durumundadır. Daha nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla uygulamalar başlatan YÖK tarafından, eğitim fakültelerini yapılandırırken mezunların istihdamında sıkıntılar yaşanan fen edebiyat fakültelerini kurtarmak öncelikli hedef olarak görülmüştür ve bu fakültelerin mezunları da sistem içinde farklı kademelerde öğretmen olarak istihdam edilmeye başlanmıştır (Sezgin-Nartgün, 2018). Farklı istihdam uygulamalarını ortadan kaldırmak ve istihdam politikalarında arz talep dengesini sağlayabilmek için, eğitim fakültelerinin bir süreliğine kapatılabileceği, eğitim fakültesi kontenjanlarına sınır getirilebileceği ve öğretmenler için zorunlu emeklilik sisteminin getirilebileceği gibi öneriler sunulmaktadır (Dali, 2017).

3. 2006-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Öğretmen Yeterlikleri Nelerdir?

Öğretmenlik mesleğini geliştirmek ve öğretmen niteliklerini artırmak için çeşitli çalışmalar yapılmakta ve öğretmen yetiştirme sistemini geliştirmeye yönelik adımlar atılmaktadır. Öğretmenlerin belirli niteliklere sahip olabilmesi birtakım standartların oluşturulmasıyla sağlanabilir ve bu standartları oluşturmanın yollarından biri de öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2009). YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yürütülen “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” çerçevesinde, öğretmen yetiştirme alanında çalışmalar yapılarak dört ana başlıktan oluşan öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve 1998 yılı itibariyle Türkiye’de resmi olarak öğretmen yeterlikleriyle ilgili ilk çalışmalar başlatılmıştır (MEB 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterlikleri alanında yapılan ilk resmi çalışmalar ise 1999 yılı itibariyle Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu oluşturularak başlatılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitime ve öğretme yeterlilikleri ve özel alan bilgi ve becerilerinden oluşan üç başlık altında hazırlanan ‘Öğretmen Yeterlilikleri’ 2002 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a).

Avrupa Birliği Komisyonu ile ülkemiz arasında 2000 yılında imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi, 2002 yılında faaliyetlerine başlayarak öğretmen eğitiminde ve yeterliklerinde önemli çalışmalar yapılmasına öncülük etmiştir. Öğretmen Eğitimi, Eğitim Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim bileşenlerinden oluşan projenin Öğretmen Eğitimi bileşeni, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür (MEB, 2006).

Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamında öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerini belirlemek amacıyla 2002 yılında başlatılan çalışmalar sonucunda; 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan bir yapı olarak belirlenmiştir. Tablo 11’de 2006 yılında belirlenen ana yeterlik alanları ve alt yeterlikler gösterilmektedir.

Tablo 11

2006 Yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Ana Yeterlik Alanları	Alt Yeterlik Alanları
A. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim	<p>A1.Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme, A2.Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma, A3.Ulusal ve evrensel değerlere önem verme A4.Öz değerlendirme yapma, A5.Kişisel gelişim sağlama, A6. Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, A7.Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama, A8.Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme.</p>
B. Öğrenciyi Tanıma	<p>B1.Gelişim özelliklerini tanıma, B2.İlgi ve ihtiyaçları dikkate alma, B3.Öğrenciyeye değer verme, B4.Öğrenciyeye rehberlik etme.</p>
C. Öğretme ve Öğrenme Süreci	<p>C1.Dersi planlama C2.Materyal hazırlama C3.Öğrenme ortamlarını düzenleme C4.Ders dışı etkinlikler düzenleme C5.Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme C6.Zaman yönetimi C7.Davranış yönetimi</p>
D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	<p>D1.Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme D2.Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme D3.Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama D4.Sonuçlara göre öğretmen-öğrenme sürecini gözden geçirme</p>

E. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	E1.Çevreyi tanıma E2.Çevre olanaklarından yararlanma E3.Okulu kültür merkezi durumuna getirme E4.Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık E5.Aile katılımı ve iş birliği sağlama
F. Program ve İçerik Bilgisi	F1.Türk Mili Eğitiminin amaçları ve ilkeleri F2.Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi F3.Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme

Kaynak: MEB, 2006.

Öğretmen Yeterliklerinin hazırlanmasında temel olarak; öğretmen niteliği ve kalitesi için ölçüt olarak kullanılacak bir sistem oluşturmak, toplumsal beklentilerde mesleğin statüsü ve kalitesi için tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimi için temel kaynak oluşturmak ve öğretmenlerin toplumsal statülerinin yükseltilmesini sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2006). Bu amaçlar doğrultusunda yukarıdaki tabloda yer alan ana yeterlikler, alt yeterlikler ve bu yeterlikleri yerine getirmek için oluşturulan performans göstergeleri belirlenmiştir. Tablo 11’de yer alan bilgilere göre öğretmen yeterlikleri; Kişisel ve Mesleki Değerler ve Mesleki Gelişim ana yeterliğine bağlı 8 alt yeterlik, Öğrenciyi Tanıma ana yeterliğine bağlı 4 alt yeterlik, Öğretme ve Öğrenme Süreci ana yeterliğine bağlı 7 alt yeterlik, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ana yeterliğine bağlı 4 alt yeterlik, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ana yeterliğine bağlı 5 alt yeterlik, Program ve İçerik Bilgisi ana yeterliğine bağlı 3 alt yeterlik alanı olmak üzere toplamda 6 ana yeterlik alanı ve 31 alt yeterlik alanından oluşmaktadır.

Öğretmenlik mesleği için belirlenen yeterlik alanlarının; politika belirlemede, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında, öğretmenlerin seçiminde, performans ve başarı değerlendirmesinde ve kariyer gelişiminde kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2006). Kullanılması hedeflenen alanlar göz önünde bulundurulduğunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde önemli bir görevi üstlendiği söylenebilir.

Türkiye’de yapılan çalışmaların yanı sıra dünyada da öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterlikleri çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yapılırken Avrupa Birliğinde de eş zamanlı olarak öğretmen eğitimi ve yeterlikleri konularında çalışmalar devam etmektedir. AB üyesi ülkeler bilgiye dayalı sürdürülebilir kalkınma hedefleri bakımından öğretmen yeterliklerinde ve niteliklerinde ortak bir standart oluşturmanın önemli olduğunu kabul ederek öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için çalışma başlatmıştır. 26 Ekim 2007 tarihinde oluşturulan Avrupa Konseyi’nde öğretmen yeterlikleri konusunda alınan kararlar şunlardır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009):

- Üye ülkeler kendi sorumlulukları dahilinde öğretmenlerin, uzmanlık bilgisine sahip olmasını, yeterli mentorluk desteği alabilmesini, erken kariyer destek programına erişebilmesini ve formal ve informal öğrenmeye teşvik edilmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler okul yönetimi ve liderlik eğitimi almalıdır.
- Hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimin bütünlük içinde olmalı ve bunun için yeterli kaynak sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi veren kurumlar okullarla iş birliğini artırmalıdır.
- Sürekli mesleki gelişim, erken kariyer desteği ve meslek öncesi eğitim desteklenerek öğretmen yeterlikleri geliştirilmelidir.
- Öğretmen eğitiminde hareketlilik programları desteklenmelidir.
- Mesleği daha cazip hale getirecek her türlü önlem alınmalıdır.

2006 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin ardından öğretmenlik alanları ayrı ayrı düşünülerek her branşta sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumu belirlemek amacıyla Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri çalışmaları başlatılmıştır. Bu kapsamda 2008 yılında ilköğretim öğretmenlerine yönelik 14 alanda, 2011 yılında ise ortaöğretim öğretmenlerine yönelik 8 alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a).

Ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim dünyasına yansımalarının sonucu olarak öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğretmen yeterliklerini çağın gereklerine göre yenilerken; mesleğin statüsünün yükseltilmesine yardımcı olmak, öğrencileri çağın gereklerine uygun donanımla

yetiştirmek ve yeterliklerin takip ve değerlendirmesine imkân sağlamak öncelikli amaçlar arasında yer almıştır (MEB, 2017a). Ayrıca, performans gösterge sayısının çok olması, alt yeterliklerde yer alan göstergelerin tekrarlar içermesi ve birbirini kapsayıcı nitelikte olması ve bazı göstergelerin zihinsel durumları içermesinin göstergelerin uygulanabilirliğini ve anlaşılabilirliğini güçleştirdiği de ifade edilmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 31.05.2017 tarihinde yayınlanan ‘Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’ belgesinde ‘Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimini Sürekli Kılmak’ amacı altında yer alan ‘Öğretmenlerin Gelişim İhtiyacını Tespit için Periyodik Olarak Yapılacak Bir Performans Değerlendirme Sistemini Hayata Geçirmek’ hedefini gerçekteştirmek için Öğretmen Yeterliklerinin ihtiyaçlar doğrultusunda 2017 yılı sonuna kadar güncellenmesi eylemi planlanmıştır (MEB, 2017b). Strateji belgesinde yer alan hedef doğrultusunda ilgili kurumlarca öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yapılmıştır.

Öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi aşamasında, her öğretmenlik için ayrı olarak belirlenen özel alan yeterlikleri yerine, genel yeterliklere eklenen alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleriyle genel ve özel alan yeterliklerini bir arada veren bütünsel bir metin oluşturulmuştur. Bu doğrultuda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; 3 ana yeterlik, 11 alt yeterlik ve 65 göstergeden oluşan tek bir metin olarak düzenlenmiştir. Tablo 12’de 2017 yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ana yeterlik alanları ve alt yeterlikler gösterilmektedir.

Tablo 12

2017 Yılı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Ana Yeterlik Alanları	Alt Yeterlik Alanları
A. Mesleki Bilgi	A1.Alan bilgisi A2.Alan eğitimi bilgisi A3.Mevzuat bilgisi
B. Mesleki Beceri	B1.Eğitim öğretimi planlama B2.Öğrenme ortamları oluşturma B3.Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme B4.Ölçme ve değerlendirme
C. Tutum ve Değerler	C1.Milli, manevi ve evrensel değerler C2.Öğrenciye yaklaşım C3.İletişim ve iş birliği C4.Kişisel ve mesleki gelişim

Kaynak: MEB, 2017a.

Tabloda verilen bilgilere göre güncellenen öğretmen yeterlikleri; Mesleki Bilgi ana yeterliğine bağlı 3 alt yeterlik, Mesleki Beceri ana yeterliğine bağlı 4 alt yeterlik, Tutum ve Değerler ana yeterliğine bağlı 4 alt yeterlik alanı olmak üzere toplamda 3 ana yeterlik ve 11 alt yeterlik alanından oluşan sade bir yapıya dönüştürülmüştür. 2017 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kullanım alanları açısından da güncellenmiştir. Buna göre; öğretmen yetiştirmeye yönelik programların düzenlenmesinde, öğretmenlerin istihdamı, adaylık ve yetiştirme süreçlerinde, öz değerlendirmede, performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirmede, hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında ve sürekli mesleki gelişimde genel yeterliklerin dikkate alınması hedeflenmektedir (MEB, 2017a). Ancak, öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları belirtilirken bu alanlarda nasıl kullanılacağı, yeterliklerin nasıl uygulamaya dönüştürüleceği hakkında herhangi bir tanımlama yapılmaması dikkat çekmektedir (TED, 2009).

2006 yılında oluşturulan öğretmen yeterlikleri eğitim dünyasındaki gelişmeler ışığında güncellenerek 2017 yılında yeniden düzenlenmiştir. Tablo 13'te 2006 ve 2017 yıllarında oluşturulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ana yeterlik alanları bakımından karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Karşılaştırma

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ana Yeterlik Alanları (2006)	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ana Yeterlik Alanları (2017)
Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim	Mesleki Bilgi
Öğrenciyi Tanıma	Mesleki Beceri
Öğrenme ve Öğretmen Süreci	Tutum ve Değerler
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	
Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	
Program ve İçerik Bilgisi	

Kaynak: MEB (2006), MEB (2017a).

Tablo incelendiğinde öğretmen yeterliklerinde ele alınan ölçütlerde yeni düzenleme ile karmaşık ve birbirini kapsayıcı nitelikte olan ana yeterlik alanlarında sadeleşmeye gidildiği görülmektedir. Farklı başlıklar altında yer alan yeterlik alanları üç ana yeterlik altında toplanarak öğretmenlerin sahip olması beklenen özellikler sade ve öz olarak sunulmuştur. Öğretmenler için belirlenen genel yeterlik alanları ana yeterlik alanlarında sayı olarak yarıya indirilmiş ve 6 ana başlık yerine 3 ana başlıkta ifade edilmiştir. Öğretmen yeterliklerini belirlemek ve tanımlamak amacıyla yapılan çalışmalar öğretmen yetiştirme sistemini geliştirmeye yönelik atılan önemli adımlardır. Ayrıca yeterliklerin belirlenmesi sadece kişisel ve mesleki gelişim açısından değil, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi ve eğitim süreci, adaylık süreci, performans değerlendirmesi, ödüllendirme ve kariyer basamaklarında yükselme gibi alanlarda kaynak teşkil etmesi açısından da oldukça önemlidir (MEB, 2017a). Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen yeterliklerinin önemi büyüktür.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Toplumların gelişmesinin en önemli dayanağı olan eğitim sisteminde öğretmenler çok önemli görevler üstlenmektedir. Bir toplumun geleceğini şekillendiren ve en çok etkileyen sistemlerin başında gelen öğretmen yetiştirme sisteminde, tarihsel süreç içinde sürekli bir düzenleme ve planlama yapıldığı görülmektedir. Osmanlı döneminde sıbyan mektepleriyle başlayan öğretmen eğitimi tarihsel süreçte farklı kurumlar aracılığıyla yürütülmüştür. Osmanlı döneminde Darümuallimin adıyla faaliyet göstermeye başlayan kurumlar Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yasal temellere dayandırılarak yeni düzenlemelerle öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirme görevini 1954 yılına kadar Köy Enstitüleri ve 1974 yılına kadar İlköğretmen okulları üstlenmiştir. 1974 yılında bu görevi iki yıllık Eğitim Enstitüleri devralmıştır. Ortaöğretimin öğretmen ihtiyacını karşılamak için ise 1926 yılında üç yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur.

Farklı kurumlarca yürütülen öğretmen yetiştirme görevleri 1982 yılında tek bir elde toplanarak üniversite çatısı altında YÖK tarafından yürütülmeye başlamıştır. Böylece Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Yüksekokulları öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kurumlar olmuştur. Öğretmen yetiştirme düzeni üzerine yapılan bütün bu değişiklikler YÖK çatısı altında da devam etmiştir. Farklı yıllarda sistem ve içerik üzerine yeni yapılanmalar ve düzenlemeler yer almıştır. Yapılan değişiklikler arasında okutulan programlar, öğretmenlik meslek dersleri, pedagojik formasyon, öğretmen seçimi ve istihdamı gibi konular yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme sistemini incelerken sistemi bir bütün olarak görebilmek için sistem içinde yer alan ve sistemi etkileyen bütün parçaların da incelenmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme sistemine kaynaklık eden politika belgeleri de önemli bir yere sahiptir. Bu belgelerin başında yer alan kalkınma planları 1961 yılında uygulanmaya başlamasıyla birlikte ülkedeki birçok sistemi kapsadığı gibi eğitimi ve eğitimin bileşenlerini de kapsamaktadır. 1961 yılından günümüze kadar on kalkınma planı yayımlanmış ve bu planların hepsinde eğitim konusu ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme konusunda ise genel olarak öğretmen ihtiyacını karşılamak, öğretmen niteliğini artırmak, hizmet öncesi ve

hizmet içi eğitimlere ağırlık vermek gibi konulara yer verildiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen 2006-2018 yılları arasında yer alan Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) öğretmen yetiştirme üzerine yer alan konular, öğretmen yetiştiren kurumlara kontenjan artırılması, bölgeler arası dengesizliğin ortadan kaldırılması, özlük haklarında düzenleme yapılması, mesleki eğitimlere ağırlık verilmesi olarak özetlenebilir. Onuncu Kalkınma Planında (2014-2018) öğretmenlik mesleğine yönelik yer verilen konular ise, mesleki gelişim odaklı performansa dayalı bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmak için yeni bir yapılanma içine girmek, fakülte-okul iş birliğine dayalı eğitimi sağlamak, dezavantajlı bölgelerde uzun süreli çalışmayı teşvik etmek olarak ifade edilebilir.

Eğitim sistemimiz için önemli bir yere sahip olan bir diğer kaynak ise Milli Eğitim Şuralarıdır. Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şurası 1939 yılında başlayarak günümüze kadar 19 kez toplanmış ve eğitim sistemimizi ve öğretmenleri etkileyen kararlara imza atmıştır. Şuralarda yer alan gündem maddeleri arasında öğretmen yetiştirme, atama, yer değiştirme, öğretmen yetiştiren kurumlar, mesleki gelişim, nitelik ve niceliğin artırılması gibi konular bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen 2006-2018 yılları arasında üç kez toplanan şuralarda yine öğretmen yetiştirme sistemi üzerine tavsiye kararları alınmıştır. 2006 yılında toplanan XVII. Milli Eğitim Şurasında öğretmen niteliğini artırmak için eğitim fakültelerinde düzenlemeler yapılması, öğretmen adaylarının seçiminde mesleki yeterliklerin de değerlendirilmesini öngören sistem oluşturulması, eğitim içeriklerinin yeniden düzenlenmesi, dezavantajlı bölgelerde çalışmayı teşvik edici düzenlemeler yapılması gibi kararlar alınmıştır. 2010 yılında toplanan XVIII. Milli Eğitim Şurasında yer alan kararlar; öğretmen ihtiyacına yönelik planlama yapılması, pedagojik formasyon programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenleme veya yapılandırma olması, öğretmen seçiminde alan bilgisinin değerlendirmeye alınması, istihdamda farklılıkların ortadan kalkması, mesleki gelişime önem verilmesi olarak ifade edilmektedir. 2014 yılında yapılan son şurada alınan kararlar arasında; Milli Eğitim Akademisi kurulması, öğretmenlik meslek derslerinde uygulama ağırlıklı düzenlemeler yapılması, öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi, öğretmen seçiminde çoklu değerlendirme imkanı sunan bir sistem oluşturulması, öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması, öğretmenlik mesleğini özendirecek ve meslek itibarını artıracak çalışmalar yapılması yer almaktadır. Şuralarda yer alan gündem

maddeleri ve ele alınan konular sistemi düzeltmeye ve iyileştirmeye yönelik alınan tedbirlerdir.

Eğitim sistemini ve öğretmen yetiştirmeyi doğrudan etkileyen diğer bir belge ise MEB Stratejik Planlarıdır. 2009 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan stratejik planlar örgütün hedeflerine kısa sürede ulaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. 2009 ve 2015 yıllarında yayımlanan iki stratejik planda öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili ele alınan konular; öğretmen ihtiyacının karşılanması, öğretmen yeterlikleri, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, istihdam türleri ve atama kriterleri ile aday öğretmen yetiştirme süreci şeklindedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemini en çok etkileyen yapı 1982 yılında kurulmasından itibaren Yüksek Öğretim Kuruludur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen çalışmaların üniversiteye devredilmesi ve Eğitim Fakültesi adını almasıyla birlikte, bu yapı içinde de birçok düzenleme yapılmıştır. İki 1997 yılında yapılan ve en kapsamlı düzenleme olan yeniden yapılanmada öğretmen yetiştirme sisteminde var olan problemlerin giderilmesi amacıyla öğretmenlik alan programlarında ve meslek derslerinde düzenlemeler yapılmıştır. Yeniden yapılanmanın gerekçesi olarak belirli bir standardın olmaması, uygulamaya ağırlık verilmemesi ve programların içeriklerinde tutarsızlıklar olması öne sürülmüştür. 1997 düzenlemesi sonucunda; fakülte-okul iş birliği sağlanmış, Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuş, mesleki uygulama saatleri artırılmış, öğretmenlik alan programlarında 16 alan geliştirilmiş ve ortaöğretim alan öğretmenlikleri için tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya konulmuştur.

Yapılan düzenlemelerin ardından programların aksayan yönlerini ortadan kaldırmak amacıyla 2006 yılında yeni bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile program içeriklerindeki tutarsızlıkları yok etmek için ders dağılımları değiştirilmiş, uygulama derslerinde düzenleme yapılmış, özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programları için meslek bilgisi dersleri güncellenmiş, İlahiyat Fakültesine bağlı olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı Eğitim Fakültesi altında yer almıştır. Çalışmanın konusu olan 2006-2018 yılları arasında üniversite bünyesinde bulunan öğretmen yetiştiren kurumlarda düzenleme yapılmaya devam edilmiştir. Bu düzenlemeler genel olarak pedagojik formasyon programları, öğretmenlik alan programları, öğretmen seçimi ve istihdamı konularında olmuştur.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alt boyutlara göre değerlendirildiğinde, Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında 2006-2018 yılları arasında öğretmen eğitimi ile öğretmenlik hizmet sürecinin nasıl olduğu ve öğretmen yeterliklerinin neler olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimi süreci öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için adayların sahip olması gereken ön koşulları ifade etmektedir. Öğretmenlik alan programlarına öğrenci seçiminde aranan öncelikli kriter ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavlardır ve bu sınavlar 2006 yılına kadar uygulama şekillerinde farklılık göstermiştir. 2006 yılında 2010 yılına kadar tek oturum olarak gerçekleştirilen üniversite giriş sınavı, 2010 yılı itibariyle iki aşamalı olarak yapılmaktadır. 2017 yılından itibaren ise öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde baraj uygulaması yapılmaktadır. Öğretmenlik alanlarına öğrenci seçiminde diğer üniversite programlarıyla aynı sınavın uygulanması öğretmen adaylarının seçimi için kişisel özelliklerin göz ardı edilmesi şeklinde yorumlanabilir. Ancak getirilen baraj uygulaması niteliği artırma yönünde bir adım olarak düşünülebilir. Uygun (2010) öğretmen adaylarının seçimiyle ilgili uygulamaları analiz ettiği çalışmasında öğretmen yetiştirmede niteliği artırmak için adımlar atıldığını ifade etmektedir. Ancak yine de kişisel özveri ve beceri gerektiren bir meslek olan öğretmenliğe aday seçiminde sadece yazılı sınav uygulanması yerine kişisel özelliklerin de dikkate alındığı bir seçme sisteminin getirilmesi önerilebilir.

2006-2018 yılları arasında öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen eğitimi sürecini en çok etkileyen faktör Eğitim Fakültelerindeki ve pedagojik formasyon programlarındaki yapılandırma ve düzenlemelerdir. Bu süreçte öğretmenlik alan programlarında isim değişiklikleri, bağlı buldukları bölüm değişiklikleri, program içerik değişiklikleri ve meslek dersleri değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Ancak en çok değişiklik pedagojik formasyon programları üzerinde yapılmıştır. Ortaöğretim alan öğretmenliği için ve fakülte dışından adayların mesleğe başlayabilmesi için olanak sağlayan programlar süre ve ders içeriği olarak sürekli bir güncelleme halinde olmuştur. 1997 yapılandırması ile birlikte başlayan pedagojik formasyon eğitimi bugün hala devam etmekte ve öğretmenlik alan programları dışından mezun olan adayların da öğretmen olarak istihdam edilmesine imkan sağlamaktadır. Öğretmenlik alan programlarında lisans eğitimi boyunca alınan meslek bilgisi derslerinin kısa süreli sertifika programlarıyla verilmesi bu eğitimlerin niteliği konusunda düşündürmektedir. Köse (2017) pedagojik formasyon eğitimi

üzerine yaptığı araştırmasında eğitim fakültesindeki lisans programlarından daha düşük puanlarla diğer fakültelere yerleşen ve mezun olan adayların eğitim fakültesi mezunlarıyla eşit haklara sahip olmasının tartışmalara neden olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu durum kalkınma planlarında, şuralarda ve stratejik planlarda sürekli vurgulanan nitelikli öğretmen yetiştirme ilkesiyle de çelişki göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen eğitimi sürecinin ardından öğretmenlik hizmet süreci gelmektedir ve bu süreç hizmet öncesi ve hizmet içi olarak değerlendirilmektedir. Hizmet öncesi süreç alan eğitimi ve ardından istihdam için gerekli koşulların sağlanmasıdır. Türkiye’de öğretmen olarak istihdam edilebilmenin ön koşulu merkezi olarak uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavıdır. 1999 yılından itibaren uygulanmaya başlanan merkezi sınav farklı isimler almış, 2002 yılından itibaren KPSS adıyla uygulanmaya devam etmiştir. Adayların sadece genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri bilgisini ölçen sınav, getirilen eleştiriler sonucunda güncellenerek 2013 yılı itibariyle alan bilgisini değerlendiren bir sınava dönüştürülmüştür. İlk uygulanmaya başlandığında sadece belirli alan öğretmenliklerini kapsayan sistem son düzenlemelerle 18 alanı kapsayacak şekilde uygulanmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleğe başlama sürecinde kişisel yeterliklerinin ölçülmemesi eleştirileri üzerine 2016 yılında merkezi sınava ek olarak sözlü sınav da uygulanmaya başlamıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı doğrultusunda atılan bu adımlar, öğretmen adayları ve araştırmacılar tarafından yine eleştirilmeye devam etmektedir. Koşar vd. (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada sözlü sınavların değerlendirme kriterleri bakımından eksik olduğu, objektif değerlendirmeler yapılmadığı ve sınav içeriğinin KPSS ile uyum sağlamadığı eleştirileri getirilmiştir. Aynı şekilde Epçaçan (2016) ve Sezgin-Nartgün (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da sözlü sınavla öğretmen seçiminin adaletli ve objektif olmadığı eleştirilmektedir. Sözlü sınav sisteminin içeriği değiştirilerek, öğretmenlerin mesleki becerilerinin değerlendirildiği ve objektif bir değerlendirme sistemi getirilebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi sürecinde kadrolu, ücretli ve sözleşmeli olmak üzere farklı istihdam türleri görülmektedir. Kadrolu öğretmen merkezi sınavla atanan, devlet kurumlarında çalışan memur statüsündeki öğretmendir. Ücretli öğretmen, ihtiyaç olması durumunda herhangi bir yükseköğretim kurumu mezununun istihdam edilmesidir. Bakanlar Kurulu Kararında yer alan ifadede herhangi bir alan belirtilmemiş olması yine nitelikli öğretmen anlayışıyla

çelişmekte, nitelikten çok niceliği artırma yönünde bir girişimdir. Ayrıca sahip olunan haklar bakımından diğer öğretmenlerden çok farklı uygulamalara tabi olmaktadır. Bu da öğretmenler arasında negatif bir tutum sergilenmesine neden olabilmektedir. Bir diğer istihdam türü olan sözleşmeli öğretmenlik ilk kez 2005 yılında uygulanmış, bir yıl içinde uygulamadan kaldırılmış ve 2016 itibariyle tekrar uygulamaya konulmuştur. Mevcut sözleşmeli öğretmenler, KPSS'nin yanında sözlü sınava da tabi olarak atanan öğretmenlerdir. Diğer istihdam türlerinden farklı olarak atandıkları bölgede 4yıl sözleşmeli ve 2 yıl kadrolu olarak çalışma zorunlulukları bulunmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin de kadrolu öğretmenlerle eşit haklara sahip olmaması eleştirilmektedir. Dali (2017) de öğretmen istihdamında farklılıklar olmasının öğretmenler arasında olumlu karşılanmadığını ve ayrışmalara neden olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Çalışoğlu ve Tanışır (2018) öğretmenlik mesleğini farklı statülerde gerçekleştirmenin mesleğin değerini ve önemini azalttığını belirtmektedir. Öğretmen atama ve istihdam politikalarında karşılaşılan sorunların öğretmen yetiştirme politikalarında teori ve uygulama arasında dengesizlikler olduğunu göstermektedir. Aydın vd. (2014) öğretmen yetiştirme sistemindeki düzenlemelerin çözülmesi hedeflenen sorunlara ve nitelik ve nicelik problemine çözüm bulamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik mesleğinde standartlaşmayı sağlamanın yollarından biri de öğretmen yeterlikleridir ve ülkemizde bu konudaki çalışmalar 1998 yılı itibariyle başlatılmıştır. Çalışmanın konusu olan 2006-2018 yılları arasında bu yeterlikler iki kez güncellenmiştir. 2006 yılında yayımlanan öğretmen yeterliklerinde 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesi yer alırken; 2017 yılında yayımlanan öğretmen yeterliklerinde birbirini tekrar eden ifadelerden arındırılarak sadeleştirme ve anlaşılır olma amacıyla 3 ana yeterlik alanı, 11 alt yeterlik alanı ve 65 performans göstergesi belirlenmiştir. Ancak öğretmen yeterlikleri belirlenirken sadece teoride yol gösterici çalışmalar yapıldığı, uygulama alanları açıklanırken bu alanlarda nasıl kullanılacağı yönünde herhangi bir açıklama yapılmadığı görülmektedir. Bu durum ise yine teori ve pratik arasında tutarsızlık olduğunu ve nitelikli öğretmen yetiştirmenin uygulamaya dönük alanlarda yetersiz olduğunu işaret etmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları üzerine araştırmacılar ve uygulayıcılar için birtakım önerilerde bulunulabilir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Araştırma üç boyut ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, öğretmen yetiştirme politikalarını farklı boyutlarla da ele alarak, farklı bakış açısı sunabilir.
- Araştırma 2006-2018 yılları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar öğretmen yetiştirme politikalarını daha bütünsel olarak değerlendirmek adına daha geniş zaman aralığını kapsayan bir çalışma yapabilir.
- Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak; öğretmen adayları, öğretmenler, okul yöneticileri ve akademisyenlerin görüşlerinden yararlanılabilir.

Uygulayıcılar için öneriler:

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde uygulayıcılar ve ilgili paydaşlar etkin bir role sahip olmalıdır.
- Kalkınma planlarında, şuralarda ve stratejik planlarda özellikle vurgulanan nitelikli öğretmen anlayışının teoriden uygulamaya dönüştürülebilmesi için öğretmen eğitimi süreci ve öğretmenlik hizmet sürecini kontrol etmeyi sağlayan takip ve değerlendirme sistemleri oluşturulmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme politikalarında sık sık düzenlemeler yapılması sebebiyle oturmuş bir sistem görünmemektedir. Bu sebeple sistem içinde yapılan değişikliklerin sonuçlarının alınması beklenerek verimli olup olmadığı anlaşılabilir. Sürekli düzenleme ve değişiklik yerine kademeli değişiklikler yapılabilir.
- Öğretmen istihdamında statü farklılıklarını ortadan kaldırmak için gerekli ön koşulları sağlayarak göreve başlayan tüm öğretmenlerin eşit haklara sahip olması sağlanabilir.
- İhtiyaç duyulan öğretmen ile mezun öğretmen sayısını dengelemek amacıyla Eğitim Fakültesi dışından mezun adaylara verilen pedagojik formasyon uygulamaları kaldırılabilir ya da belirli bir düzenleme yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince almaları gereken uygulama dersleri sadece son sınıfta olması yerine, bütün bir eğitim

sürecine yayılabilir. Böylece öğretmen adayları okul ortamıyla daha kısa sürede tanışabilir.

- Öğretmen atama kriterlerinde yapılan son düzenlemelerle karşılaşılan sorunların ortadan kalkması için çoklu değerlendirme sistemi getirilebilir ya da mevcut sistemin objektif olması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 144-160.
- Akay, M. (2010). *Milli Eğitim Şuralarında karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akça Y., Şahan, G., ve Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(SI), 394-403.
- Aküzüm, C. (2006). *Öğretmen yetiştirme geleneğinin güncel duruşuna ilişkin öğretmen / öğretim elemanı görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örnekleri*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000- M.S. 2004*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alaslan, F., Şimşek A. ve Çamdeviren, Ş. (2012). Türk Maarif (Eğitim) Şuralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 189-225.
- Alataş, H. (2017). *Türkiye'de 2016 yılında uygulanan "Aday öğretmen yetiştirme programı" uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Altın, M. (2014). *Türk kamu personel sisteminde yeniden yapılanma çalışmalarının 1960'tan günümüze kalkınma planları ve hükümet programları çerçevesinde değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarında eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 3 (1), 94-105.

- Arslan Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Atanur-Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve ğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 16 – 25.
- Avşar, N.G. (2007). *Türkiye milli eğitim sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasında ğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve ğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 1-11.
- Aydın, A. (1998). şura kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 4-7.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, ř., Aydoğdu-zoğlu, E., ve zer, F. (2014). Türkiye'de ğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 397-420.
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de ğretmen sorunları açısından Milli Eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayvaz-Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers (Aday ğretmenlere uygulanan aday yetiştirme programının etkililiğinin incelenmesi)*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Başkan, Z., ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) ıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-50.
- Bayra, E. ve Süzgün, H. (2014). 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu sonrası ğretmen yetiştirme sisteminde Anadolu ğretmen Liselerinin yeri (Sinop ili rneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 187-196.
- Bayram, G. (2009). *ğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cankar, B. ve Taş, A. (2017). Milli eğitim bakanlarının faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Cin, H. (2013). *Neoliberal dönüşüm sürecinde eğitimde istihdamın değişen yapısı*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çağatay, Ş. M. (2016). *Öğretmen yetiştirmede öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamalar*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132.
- Çiçek-Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli. (Sözlü Bildiri). Cilt 5 Sayı 2, 63-73.
- Çolak-Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dağhan, G., Kalaycı, E. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Milli Eğitim Şuralarındaki Teknoloji Politikalarının İncelenmesi. 13. *Akademik Bilişim Konferansı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dali, N. (2017). *Eğitimde yeni istihdam politikaları ve esnek çalışma ilişkileri: Eskişehir’de ücretli öğretmenler üzerine bir saha araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Doğan, S., Demir, S. B. ve Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.

- Duman, T. (1988). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dumlu, N. N. (2018). MEB’in insan kaynakları planlamasındaki sorunlar nelerdir? *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 100-108.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015a). 19. Milli Eğitim Şurası’na İlişkin Bir Değerlendirme. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirme/> adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015b). Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2018). Vizyon Belgesi Neler Getiriyor ve Nasıl Güçlendirilebilir? (Bilgi Notu). <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/vizyon-belgesi-neler-getiriyor-ve-nasil-guclendirilebilir/> adresinden erişildi.
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 1065-1090.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (Journal of Human Sciences)*, 1(1), 1-31.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Şayir, G. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik aday öğretmenlerin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 1(8), 296-306.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ABC’si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.

- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- EURYDICE, (2017). Türk eğitim sistemi. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_tr adresinden erişildi.
- Gelişli, Y. (2000). *Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, E. ve Şişman M., (2012). Eğitim ekonomisi ve planlaması. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler (Rapor). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İlikli, Y. (2010). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e öğretmen yetiştirme sorunu (Darülmualimin ve Darülmualimatlardan öğretmen okullarına)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kahramanoğlu, R., Özer, B. ve Döş, B. (2017). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi: mülakat model önerisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1371-1390.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve üniversite öğretmen yetiştirme enstitüleri (mesleki eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Kalkınma Bakanlığı (2016). Ülkemizin İktisadi, Sosyal ve Kültürel Kalkınmasında Kalkınma Bakanlığı. Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği: Ankara. http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/TanitimKitabi/Attachments/1/KB_tan%C4%B1m_kitab%C4%B1.pdf adresinden erişildi.

- Kanat, K. (2018). *Ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (8), 123-134.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21, 61-80.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karasolak, K. (2017). *Öğretmen adaylarının Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi (Türkiye'de öğretmen yetiştirme)*. (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karataş, S., ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, M. (2016). Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme. (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, Z. ve Güven S. (2017). Türk Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1008-1028.
- Koçak, S., ve Kavak, Y. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Korkmaz, A. (1995). Kalkınma planlarında öngörülen eğitim hedeflerinin gerçekleştirme düzeyi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Koşar, D., Er, E., Koşar, S., ve Kılınç, A. Ç. (2017). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 135-162.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. (Doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: sorunlar, çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 709-732.
- Küçüker, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *TEDP-Temel Eğitime Destek Projesi: Öğretmen Eğitimi Bileşeni. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
http://sqb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp1_7.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Millî Eğitim Şurası Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
http://sqb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp1_7.15imzasz.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2019-2023 Stratejik Plan Hazırlık Çalışmaları konulu genelge*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/2019-2023-stratejik-plani-genelgesi-yayinlanmistir/icerik/329> adresinden erişildi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2018a). *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı 2018-2022 Stratejik Planı*. <https://www.osym.gov.tr/TR,13775/osym-2018-2022-stratejik-plani.html> adresinden erişildi.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2018b). *Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu Lisans*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15003/2018-kpss-lisansoabtdhbt-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html> adresinden erişildi.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2018c). *2019 Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS): Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Uygulanacak Alanlar (Duyuru)*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15521/2019-kamu-personel-secme-sinavi-kpss-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-uygulanacak-alanlar-27122018.html> adresinden erişildi.

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM]. (2019). *2019 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,15616/2019--yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-kilavuzu.html> adresinden erişildi.

Özkal-Sayan, İ. (2017). Yeniden “sözleşmeli öğretmenlik”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 16-33.

- Özmantar, Z. K., (2011). Okullarda etkili stratejik plan hazırlama süreci: Bir eylem araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1389-1421.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. No:17, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Resmî Gazete. (1965). *Devlet Memurları Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2004). 2004/7891 *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041001.htm#2> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/12/20061216.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2016). *Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete. (2018). *Strateji ve Bütçe Başkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180724-9.pdf> adresinden erişildi.
- Saç, C. (2016). *2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Savgun-Doğruöz, S. (2009). *Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

- Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları. S. Erkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*, (VII. Bölüm, s. 249-274). İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Sezgin- Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Sezgin, F., ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2018). *Kalkınma Planları*. <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> adresinden erişildi.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik- Alanlari/icerik/201> adresinden erişildi.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2018). *Milli Eğitim Şuraları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden erişildi.
- Tarhan, Ö. (2015). Öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (2), 133-147.

- TEDMEM, (2014). Öğretmen İstihdam Politikaları: Sorunlar ve Güncel Tartışmalar (Panel). <https://tedmem.org/etkinlikler/ogretmen-istihdam-politikalari-sorunlar-ve-guncel-tartismalar> adresinden erişildi.
- Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. [Teacher certificate program students' opinions on teaching practice]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 313-328.
- Tünay, T. (2017). *MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Türker, A. (2018). Sözlü sınav ile ataması yapılmış coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 102-111.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Uygun, S. (2010). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Uzun Y. ve Uslu-Üstten, A. (2010). Milli Eğitim Şuraları ve Türkçenin anadil olarak öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (44), 137-144.
- Yenen, E. T. (2014). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yeşil, S. (2016). *PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.

- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldız, Y. (2015). *Hizmet içi eğitim ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları için bir hizmet içi eğitim modeli*. (Yüksek lisans projesi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2015). *Pedagojik formasyon yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve mezunların istihdamlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yılmaz, M. ve Yaşar, Z. (2016). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 644-651.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (1998a). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Mart.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (1998b). *Fakülte-Okul İşbirliği*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Temmuz.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*.
- Zafer D. ve Gür-Erdoğan, D. (2010). 1980 Sonrası Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Form 40

Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

26 / 01 / 2017

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu:	2006-2016 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME
-----------------------	--

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.

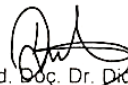
Gereğini saygılarımla arz ederim.


Büşra ÇALIŞICI
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Büşra ÇALIŞICI
Öğrenci No	N12229061
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Programı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı


Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR
(Danışmanın unvanı, 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.

24 / 06 / 2019



Büşra ÇALIŞICI

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

23/06/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,
Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: 2006-2018 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

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
07/05 /2019	106	176142	10/06/2019	%6	1126301195

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: Büşra ÇALIŞICI

Öğrenci No.: N12229061

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNBUR.
Doç. Dr. Didem KOŞAR

EK-Ç: Thesis Originality Report

23/06/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: ANALYSIS ON TEACHER TRAINING POLICIES IN TURKEY BETWEEN 2006-2018

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
07/05 /2019	106	176142	10/06/2019	%6	1126301195

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: Büşra ÇALIŞICI
Student No.: N12229061
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning and Economy
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Doç. Dr. Didem KOŞAR

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⁾

24 / 06 / 2019

Büşra ÇALIŞICI

"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 internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın 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.

