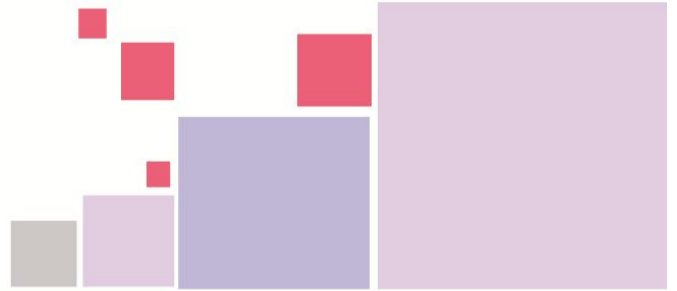




**HACETTEPE  
ÜNİVERSİTESİ**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

**TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ve İSTİHDAMI**  
*MEVCUT DURUM ve ÖNERİLER*

Ankara, 2017



# **TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE İSTİHDAMI: MEVCUT DURUM VE ÖNERİLER**

**(Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi)**

Aralık 2017, Ankara

“Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler” raporunu hazırlayan komisyon üyeleri:

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ	Eğitim Fakültesi Dekan V.
Doç. Dr. Özgür ÖZCAN	Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Yrd. Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Arş. Gör. Dr. Pınar NUHOĞLU-KİBAR	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Seval FER	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Eda GÜRLER	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Melek DEMİREL	Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI	Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI	Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Miraç YILMAZ	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Serap IŞIK	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Arş. Gör. Dr. Kaan BATI	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Necla TURANLI	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Elif YETKİN ÖZDEMİR	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL	Özel Eğitim Bölümü
Doç. Dr. Nermin YAZICI	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ	Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Öğr. Gör. Dr. M. Canan DURMUŞOĞLU	Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Serkan ÇELİK	Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Öğr. Gör. Dr. Fatma TÜRKYILMAZ	Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Öğr. Gör. Dr. M. Kemal ÖZTÜRK	Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Şerife ÜNVER	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Ece KORKUT	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Didem KOBAN	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Adres.

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı. 06800, Beytepe-ANKARA

Tel: 0(312) 297 68 21

e-Posta: egitimfa@hacettepe.edu.tr

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	vii
YÖNETİCİ ÖZETİ.....	1
GİRİŞ .....	9
1. Türkiye'de Öğretmenlerle İlgili Güncel Veriler .....	10
2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı.....	11
2.1. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları .....	11
2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşmesi.....	14
2.3. Öğretmen Maaşları .....	14
3. Öğretmenlerin Atanması.....	15
4. Öğretmenlerin Yer Değiştirmeleri .....	16
5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri .....	16
Kaynaklar .....	17
BÖLÜM 1 .....	19
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEYE SEÇİLMESİ VE YERLEŞTİRİLMESİ .....	19
1.1. Geçmişten Günümüze Öğretmen Adaylarının Seçimi.....	19
1.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri .....	22
1.3. Öğretmen Adaylarının Seçiminde İzlenebilecek Yollar.....	23
Kaynaklar .....	25
BÖLÜM 2 .....	28
ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE DAHA NİTELİKLİ YETİŞTİRİLMESİ .....	28
2.1. Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri.....	28
2.2. Eğitim Fakültelerinde Öğrenci Kontenjanları .....	30
2.3. Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanı / Öğrenci Sayıları.....	32
2.4. Eğitim Fakültelerinin Fiziksel Olanakları .....	34
2.5. Eğitim Fakültelerinde Verilen Eğitim / Uygulanan Programlar .....	34
2.6. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri Derslerindeki İşleyiş / Fakülte-MEB İş Birliği.....	36
2.7. Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyacı ve Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri.....	38
Kaynaklar .....	42

BÖLÜM 3 .....	46
PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMLARI .....	46
3.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Tarihçesi.....	46
3.2. Öğretmen Yetiştirilmenin Niteliği .....	48
3.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Mezunlarının İstihdam Konusu ...	52
3.4. Çift Ana Dal Diploması Programından Öğretmen Olma Hakkı .....	53
3.5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Mevcut Durum ve Öneriler.....	53
Kaynaklar .....	54
BÖLÜM 4 .....	57
ÖĞRETMENLERİN ATANMASI VE İSTİHDAMI .....	57
4.1. Günümüzde Öğretmen Atanması ve İstihdamı .....	57
4.2. Öğretmen Atamalarında Kullanılan Mevcut Sistem.....	57
4.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Yaşam Boyu Öğrenme Süreci Kapsamında Bir Kişisel Gelişim Sertifikasıyla İlişkilendirilmesi / Ürün Seçki Dosyası ve Değerlendirilmesi .....	59
4.2.2. Öğretmen Yeterliklerine Dayanan, Çoklu Ölçme Yöntemlerini İçeren, Kapsamlı, Aşamalı/Kademeli, Nesnel/Güvenilir, Liyakate Dayalı ve İhtiyaç Odaklı Bir Atama Sisteminin Oluşturulması.....	59
4.3. Öğretmen Atamalarında Uygulama ile İlgili Sorunlar.....	61
4.3.1. Göreve Başlayacak Olan Yeni Öğretmenlerin Atamalarının Geç Yapılmasından Dolayı Öğretmenlerin Yeni Öğretim Yılı İçin Gerekli Hazırlıkları Yapmalarına Yeterli Zamanlarının Olmaması.....	61
4.3.2. Dezavantajlı Bölgelerde Öğretmen İstihdamı .....	62
4.3.3. Sözleşmeli Öğretmen Olmanın Dezavantajları .....	63
Kaynaklar .....	65
BÖLÜM 5 .....	67
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE UYGUN OLARAK GELİŞTİRİLMESİ, GÜNCELLENMESİ VE SÜREKLİLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	67
5.1. Türkiye'de Yürütülen Çalışmalar.....	67
5.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar .....	68
5.3. Öğretmen Yeterliklerinin İyileştirilmesine İlişkin Gerekçeler .....	69
Kaynaklar .....	74
BÖLÜM 6 .....	75
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN STATÜSÜ.....	75
6.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri.....	76
6.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Meslekleşme Koşulları.....	76

6.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Eğitim Politikaları .....	77
6.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Mesleki Aidiyet Duygusu .....	77
6.3. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Öğretmenlerin Gelir Durumu (Yaşam Koşulları) .....	78
6.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Genel Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay ....	78
6.4. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Mesleki Tükenmişlik .....	79
Kaynaklar .....	84
SONUÇ ve ÖNERİLER .....	88

## **Tablolar Dizini**

<b>Tablo 1.</b> Mesleklerin İtibar Sıralaması Açısından En İtibarlı 20 Mesleğin Dağılımı .....	12
<b>Tablo 2.</b> Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğretim Yılı Boyunca Çalışma Saatleri .....	13
<b>Tablo 3.</b> Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yıllık Maaşlarının Dağılımı* .....	15
<b>Tablo 4.</b> Son Üç Yılda Mesleki Gelişim Programına Katılan Öğretmenlerin Yüzdeleri .....	16
<b>Tablo 2.1.</b> Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayıları .....	33
<b>Tablo 3.1.</b> 1970 Sonrasında Öğretmen Yetiştirme .....	46
<b>Tablo 3.2.</b> Eğitim Fakültesi Lisans Programları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Toplam Ders Saatlerinin Karşılaştırılması .....	48
<b>Tablo 3.3.</b> ÖSYM Verilerine Göre Öğretmen Olarak Atanabilmek için KPSS'ye Başvuran ve Atanan Aday Sayısı .....	52
<b>Tablo 4.1.</b> Öğretmen Atama ve İstihdamı İçin Önerilen Değerlendirme Yöntemleri .....	60
<b>Tablo 5.1.</b> Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü - Mesleki Gelişim Matrisi .....	70
<b>Tablo 6.1.</b> Öğretmenlerde Tükenmişliğe Yol Açan Durumlar ve Yansımaları .....	81

## **Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1.</b> Başlangıç, Öğretmen Eğitime Giriş Seçme Yöntem/Ölçütleri. Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim (ISCED 0, 1, 2 ve 3), 2011/12. ....	10
<b>Şekil 1.1.</b> Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçim Modelleri .....	20
<b>Şekil 5.1.</b> Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri .....	68
<b>Şekil 6.1.</b> Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Temel Etkenler .....	75
<b>Şekil 6.2.</b> Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişliğin Etkilediği Paydaşlar (Yansımalar) .....	82
<b>Şekil 6.3.</b> Öğretmenlerin Tükenmişlik Durumlarının Mesleki Yaşantılarına Yansımaları ve İyileştirilmesi.....	82
<b>Şekil 7.</b> Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminde Bütüncül Yaklaşım .....	88

# YÖNETİCİ ÖZETİ

Ülkemizde öğretmenlik mesleği sadece bir meslek olarak düşünülmemekte, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak algılanmaktadır. Bunun nedeni ise öğretmenin eğitimdeki rolüdür, çünkü öğretmen sadece eğitim sunmamakta, bir kuşağın yetişmesinde büyük bir rol oynamaktadır.

Konunun önemi çerçevesinde bu rapor Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı başkanlığında, Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının oluşturduğu geniş katılımlı bir çalışma grubu tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu bu raporda öğretmen yetiştirme sistemi altı bölüm hâlinde incelenmiştir. Her bir bölümde, önce öğretmen yetiştirmenin mevcut durumu çeşitli çalışmalardan yararlanılarak incelenmiş, ardından mevcut durumun ışığında çözüm önerileri sunulmuş, dolayısıyla bir eylem planı hazırlanması yönünde rapor hazırlanmıştır. Aşağıda bu bölümlerin öne çıkan noktaları sunulmuştur:

**Bölüm 1. Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Seçilmesi ve Yerleştirilmesi:** Birçok ülkede öğretmen yetiştiren okullara öğretmen adaylarının seçimi sınavla yapılmaktadır. Seçimler uygun yöntemlerle yapıldığında öğretmen niteliklerinin arttığı gözlenmiştir. Seçim ölçütlerinin düşürülmesi ya da öğretmen gereksinimi nedeniyle alan dışı atamaların yapılması hem öğretmen niteliğini düşürmekte hem de öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını azaltmaktadır.

Birçok ülkede öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde genel olarak iki model kullanılmaktadır. Birinci modelde öğrenci seçimi öğretmen gereksinimine göre ve etkili öğretmen olabilmek için belirlenen çok sayıda ölçüte göre yapılmaktadır. Bu modelle programlara alınan adaylar mezun olduklarında doğrudan öğretmen olabilmektedirler. İkinci modelde ise öğrenciler hizmet öncesi eğitim programlarına, öğretmen gereksinimi gözetilmeden, genel ölçütlere göre seçilmektedir. Hizmet öncesi eğitimin sonunda ikinci bir eleme yapılarak öğretmen gereksinimine göre atama yapılmaktadır. İkinci modelde hizmet öncesinde öğrenci sayısı fazlalığının eğitimin kalitesini düşürdüğü ileri sürülmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi, ilgili programlara girişte genel ölçütlerin bulunması ve mezuniyet sonrasında sınav uygulanması sebebiyle ikinci modele göre yapılmaktadır. Ancak bu yaklaşım arz-talep dengesi gözetilmeden ilgili programlara öğrenci seçilmesine, planlama eksikliğinden dolayı öğretimin kalitesinin düşmesine, öğretmenlik mesleğine olan ilginin ve mesleğin saygınlığının azalmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de öğretmen adaylarının meslek seçimlerinde dışsal etkenlerin öne çıktığı, adayların seçimlerini bilinçli bir şekilde yapmadıkları, bu seçimlerde ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleklerini seçerken kişilik, ilgi, yetenek gibi değişkenleri yeterince dikkate almadıklarını düşündürmektedir. Meslek seçiminin bu değişkenlerden bağımsız olarak yapılması, bireylerin mesleklerini yaşam boyunca doyumlu bir şekilde sürdürmelerinin önündeki önemli engellerden biri olarak değerlendirilebilir (Yazıcı, 2009).

Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle şu öneriler önem kazanmaktadır: Mevcut durumda yaşanan sorunların çözümü için Eğitim Fakültelerine öğrenci seçimi



üniversite giriş/yerleştirme sınav puanı ile birlikte ilgili programların belirleyeceği ölçütlere göre yapılmalıdır. Bu ölçütler öğretmenliğe uygunluk, güçlü iletişim becerilerine sahip olma, öğrenme isteği ve motivasyonu, mesleğe yatkınlık gibi özellikler olabilir. Bu özelliklerin bir kısmını belirlemek için mülakat sınavları yapılabilir ve mülakatların nitelikleri bazı önlemlerle artırılabilir. Sınavın sesli ve görüntülü kayıtlarının yapılması; veli, öğretmen, öğrenci ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin mülakatlara gözlemci olarak katılması gibi önlemlerle nesnellik sağlanabilir. Öğretmenlik programlarının her biri kendi alanına özgü seçme ölçütleri belirleyebilmelidir. Seçme sistemindeki düzenleme ile eş zamanlı olarak öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi sağlayacak önlemler de alınmalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde yukarıda sıralanan önlemlerin alınması uzun vadede öğretmen atamalarında uygulanan KPSS'ye duyulan gereksinimi de ortadan kaldırabilir.

**Bölüm 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerinde Daha Nitelikli Yetiştirilmesi:** Öğretmen yetiştirme görevinin 1981 yılında üniversitelere devredilmesinden sonraki yaklaşık 37 yıllık sürede Eğitim Fakültelerinin akademik yapısında (bölüm ve ana bilim dalları) ve öğretim programlarında çeşitli nedenlerle birçok kez değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Özellikle Yükseköğretim Kurulu tarafından 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminde akreditasyonun sağlanması ve kaliteyi artırıcı düzenlemelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmış ve bu kapsamda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Ancak, mevcut durumun hâlen amaçlanan düzeye gelemediği birçok raporda ve alan yazında ortaya konmuştur. Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle şu öneriler önem kazanmaktadır:

Öğretmen eğitimi programları için kontenjan belirlenmesinde kısa vadeli, geçici çözümlere başvurulması, uzun vadede nitelikli öğretmen eğitiminin önündeki en önemli engellerden biridir. Programlara kontenjanların belirlenmesinde dikkatli ve uzun vadeli planlamalar yapılması ve üniversitelerin mevcut olanaklarının da göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yeterli düzeyde etkileşim içinde bulunmaları; öğretmen adaylarına gereksinim duydukları düzeyde, bireysel, zamanında ve ayrıntılı yönlendirmelerle destek olabilmeleri gerekmektedir. Ancak ülkemizde Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğu, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminin niteliğini etkileyen bu olumsuzlukların giderilmesi için üniversitelerin Eğitim Fakültelerine sağlanan öğretim elemanı kadrolarının artırılması, böylelikle öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve danışmanlık yüklerinin dengelenmesi, dolayısıyla da akademik faaliyetlerini geliştirmelerine yönelik olanakların geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen eğitiminin niteliğini olumsuz yönde etkileyen bir diğer etken de Eğitim Fakültelerindeki fiziksel olanakların yetersizliğidir. Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında etkin birer öğretmen olabilmeleri için, fakülte öğrenimi süresince laboratuvarlarla tanışmaları, deneyler yapmaları, öğretimi görselleştirmeleri ve somutlaştırarak bir bakıma öğretmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Derslik ve laboratuvarların teknik yetersizliklerinin giderilmesi; teknolojik donanımla, laboratuvar araç ve gereçleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bu yatırımlar, her ne kadar donanımsal veya malzemeye yapılmış bir yatırım olarak görülse de karşılığı uzun vadede alınacak türden yatırımlardır.

Öğretmen eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden bir diğeri, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yapısı ve içeriğidir. Yurt dışında ve ülkemizde öğrenme ve

öğretmeye yönelik yaklaşımlardaki değişimlerle birlikte, öğretmen eğitiminin yapısında da zaman zaman değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Ancak, bu düzenlemelerin hâlen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Mevcut durum, öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyıl öğretmenlik mesleği yeterliklerine uygun olarak güncellenmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamda; programların içerik ve uygulamalarının öğretmenlik mesleği için gerekli çok boyutlu bilgi (teknolojik pedagojik alan bilgisi), beceri (yaratıcı-yansıtıcı-eleştirel-bilimsel düşünme, problem çözme, iletişim, çatışma çözümü, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı becerileri gibi) ve değerleri geliştirecek olanaklar sunacak biçimde güncellenmesi, derslerde kuram ve uygulamanın dengelenmesi, deneyime dayalı öğrenmenin desteklenmesi (mikro öğretim uygulamaları gibi), mesleki yabancı dil becerilerine önem verilmesi önerilmektedir.

Eğitim Fakültelerinin toplumun ve okulların gereksinimleri ile ilişkili bir öğretmen eğitimi sunabilmeleri için okullarla daha yakından iş birliği içinde olmaları gerekmektedir. Ülkemizde fakülte-okul iş birliğini artırmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilmekle birlikte, bu konuda hâlen atılması gereken çok adım vardır. Bu kapsamda Okul Deneyimi (bir yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri (iki yarıyıl) derslerinin toplamda üç yarıyıl olarak yeniden düzenlenmesi ve bu uygulamaların MEB ile iş birliği içinde yürütülmesi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerinin içeriğinin, “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”nin ve “Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu”nun, tüm branşlar için ortak etkinlikler ve özel alanların gereksinimlerini göz önüne alacak şekilde güncellenmesi, her iki ders kapsamında öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin seçiminde belirli ölçütlerin (öğretmen performansı, vb.) dikkate alınması, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanının iş birliğinin güçlenmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması, ilgili tarafların haberleşme ve bilgilendirme kanallarının genişletilmesi ve öğretmen adaylarına zamanında ve gereksinimlerine göre destek sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri kısmen hizmet içi eğitimlerle karşılanmaya çalışılsa da, yapılan araştırmalar hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılama konusundaki yetersizliklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, doğası gereği sürekli profesyonel gelişimi zorunlu kılan bir meslekteki eğitim gereksiniminin yaşam boyu öğrenme sürecine dâhil edilmesine yönelik politika ve stratejiler geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda en önemli görev Eğitim Fakültelerine düşmektedir. Bu kapsamda, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyelerinde “**Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri**”nin kurulması ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim gereksinimlerinin bu merkezlerde karşılanması önerilmektedir. Bu merkezlerde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında gereksinim duyacakları her türlü gelişim talebini karşılamaya yönelik eğitim programları hazırlanabilir, eğitim kurumları ve öğrencilere yönelik araştırma-geliştirme ve saha çalışmaları yapılabilir, eğitime ilişkin projeler geliştirilip uygulanabilir ve sonuçlarından yararlanılabilir. Kurulması önerilen bu merkezlerde, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmenlere mesleki becerilerini geliştirici nitelikte kapsamlı danışmanlık hizmeti verilmesi ve öğretmen eğitiminde özellikle MEB (Okul)-Fakülte iş birliğinden etkin biçimde yararlanılması söz konusu olabilir. Böylece, aday öğretmenlerin (stajyer) eğitimlerine de destek verilmesi sağlanabilir. Tüm alanlardan eğitimcilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalışma yapabilecekleri; okul uygulamalarının düzenlenmesini sağlayacak ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi konusunda en yeni gelişmeleri izleyerek etkin rol alacak böyle bir merkezin,

nitelikli öğretmenin yetiştirilmesinde ve dolayısıyla eğitimde niteliğin artırılmasında çok önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Bölüm 3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları:** Günümüzde öğretmen yetiştirme iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme; ikincisi ise Yükseköğretim lisans programlarından mezun olanlara kısa süreli Pedagojik Formasyon Eğitimi verilerek öğretmen yetiştirme. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, bir yandan niteliği tartışılan ve kısa süreli bir eğitim sunulması nedeniyle nitelikli olmayan öğretmen adaylarının yetişmesine yol açmakta, diğer yandan da gereksinimin çok üstünde mezunların verilmesine neden olarak atanamayan öğretmen sorunlarını gündeme taşımaktadır.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programına göre programlar; yaklaşık %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu yüzdeler öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir. Oysa Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında sadece meslek bilgisi dersleri yer almaktadır. Kısa dönemli Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında meslek bilgisi derslerinin yer aldığı (toplam 34 saat), ancak alana özgü meslek bilgisine yönelik derslerin bulunmadığı görülmektedir. Diğer yandan Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitimi Programlarının tamamında hem meslek bilgisi derslerinin hem de alana özgü meslek bilgisi derslerinin olduğu gözlenmektedir. Bu derslerin toplam saati alanlara göre değişmektedir. Örneğin İngilizce Öğretmenliğinde 49 saat alana özgü meslek dersleri ve 28 saat meslek bilgisi dersleri olmak üzere toplam 77 saat ders yer almaktadır. Dolayısıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adaylar, Eğitim Fakültesi adaylarının yaklaşık yarısı kadar eksik mesleki bilgiye sahip olmaktadır; bu da azımsanmayacak bir orandır.

Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarına göre, Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adaylar, aldıkları eğitimi kuramsal derslerin yoğunluğu, uygulamalı derslerin yetersizliği ve zamanın kısa olması gibi nedenlerle eleştirerek, bu programı öğretmenlik meslek becerilerini geliştirici bulmamakta ve yeterli görmemektedirler. Ayrıca bazı üniversitelerde derslerin gece veya hafta sonu yapılması nedeniyle, öğrenciler derse yorgun gelmektedirler.

Benzer biçimde, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında görev alan öğretim üyeleri de eğitimin kısa süreli (iki dönemlik) olması, adayların ödedikleri ücret karşılığında sertifikayı bir hak olarak görmeleri ve bu nedenle verilen eğitimi önemsememeleri, adayların devamsızlıkları gibi sorunların öğretmen yeterliği kazanma sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretim üyelerinin Pedagojik Formasyon Sertifikası almak isteyen adayların çok azının gerçek anlamda öğretmenlik idealine ve motivasyonuna sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Pedagojik Formasyon Eğitiminde; eğitimin verildiği fiziki ortamlar, uygulama okulları ve eğitimi veren öğretim üyeleri gibi çeşitli açılardan nitelik sorunu gündeme getirilmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin iş yüklerinin artması, hem kendi bölümlerinde hem de formasyon eğitiminde verimlerinin düşmesine yol açmaktadır.

Son olarak, öğretmen adayı havuzuna, Eğitim Fakültesinden diploma alan öğretmen adaylarıyla birlikte sertifikalı yeni adaylar eklenmekte ve var olan istihdam sorunu daha da büyümektedir.

Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle, mevcut durumda yaşanan sorunların çözümü için Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları kaldırılmalı; bunun

yerine, öğretmen olmayı isteyenler iki diplomaya sahip olacakları “Çift Ana Dal” programlarına yönlendirilmelidirler.

**Bölüm 4. Öğretmenlerin Atanması ve İstihdamı:** Öğretmen atama ve istihdamına ilişkin uygulamalar, eğitim alanındaki iyileştirmelerin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları”nın 7. Maddesine göre “öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır”.

Öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistemin öğretmenlik mesleğinin temel gereklerini ölçmede yetersiz kalması en önemli sorunlardan biridir. Uygulama boyutunda da öğretmen atamalarında kısa vadeli planlara başvurulması ve istihdamda dengesizlik, göreve başlayacak olan yeni öğretmenlerin atamalarının geç yapılmasından dolayı öğretmenlerin yeni öğretim yılı için gerekli hazırlıkları yapmalarına yeterli zamanlarının olmaması, dezavantajlı bölgelerde öğretmen istihdamı ile sözleşmeli öğretmen olmanın dezavantajları en önemli sorunlar arasındadır.

Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle şu öneriler önem kazanmaktadır: Öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme süreci kapsamında atamalarda bir kişisel gelişim sertifikasıyla ilişkilendirilmesi/ ürün seçki dosyası ile değerlendirilmesi; öğretmen yeterliklerine dayanan, çoklu ölçme yöntemlerini içeren, kapsamlı, aşamalı/kademeli, nesnel/güvenilir, liyakate dayalı ve gereksinim odaklı bir atama sisteminin oluşturulması sağlanmalıdır.

Ayrıca öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan öğretmenlerin çoğunun yaşadıkları ilden başka bir ilde öğretmenlik yapacakları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen atamalarının her sene yaklaşık aynı tarihlerde ve yeni eğitim-öğretim döneminin başlangıcından en az birkaç ay önce yapılması; kadrolu atanan ve özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapacak olan öğretmen adaylarının aday öğretmenlik sürecinde; görev yapacakları yerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında deneyimli öğretmenler tarafından bilgilendirilmesi ve gerekiyorsa görev yapacakları yerleri tanımaları açısından kısa süreli ziyaretlerde bulunmaları için fırsat verilmesi öneriler arasındadır.

Öğretmenlerin atanması ve istihdamına yönelik mevcut durumda yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğretmenlik yapmaya yönelik teşvik sağlanması; örneğin bu bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarına atamada öncelik sağlanması;
- kısıtlı imkânların bulunduğu, sosyal ve kültürel bakımdan eksikliklerin çok olduğu bir bölgede öğretmen açığını kapatabilmek için bölgenin şartlarının iyileştirilmesi;
- bu bölgelerde görev alan öğretmenlere hizmet puanı, farklı maaş uygulaması, lojman imkânı vb. özendirici olanaklara sahip olabileceği avantajlı durumlar sunulması;
- dezavantajlı bölgelere sadece deneyimsiz, yeni mezun olmuş öğretmenlerin gönderilmemesi hatta bu tür bölgelerde deneyimli, mesleğin getirdiği

sorumlulukların farkında olan öğretmenlerin gönderilmesi için çalışmalar yapılması;

- deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışmasının özendirilmesi amacıyla öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarının yeniden belirlenmesi, bu bölgelerde çalışacak öğretmenler için özlük hakları sistemine yönelik çalışmaların yapılması;
- deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgeler ile okullarda uzun süre çalışmasını temin edecek farklılaştırılmış ücret modeli dâhil olmak üzere özlük hakları sistemine yönelik çalışmalar yapılması ile önceden olduğu gibi, bütün öğretmenlerin kadrolu olarak atanması, sözleşmeli/ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi.

**Bölüm 5. Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Uygun Olarak Geliştirilmesi, Güncellenmesi ve Sürekliliğinin Sağlanması:** Teknolojinin hızlı gelişimi, artan küresel sorunlara çözüm arayışı ve yenileşim (inovasyon) hareketleri olarak kısaca özetlenebilecek durum 21. yüzyıl becerilerinin önemini daha da artırmaktadır. Bu durum eğitim sisteminde sürekli gelişimi ve iyileştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin iyileştirilmesi ise öncelikle sürecin merkezinde yer alan öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi, güncellenmesi ve bunun sürekliliğinin sağlanması ile olanaklı görünmektedir. Sürekli öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, çağın gereklerine hızla uyum sağlayabilen bireylere sahip toplumlar gelişimlerinde sürekliliği sağlayabilirler. Bu durum toplumda 21. yüzyıl becerilerine sahip ve bunları iyi kullanan bireylerin hızla yetiştirilmesini zorunlu hâle getirmektedir. Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle şu öneriler önem kazanmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri; Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanayi Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, üniversiteler, eğitim sendikaları, ilgili sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan bir komisyon tarafından araştırılmalı, belirlenmeli ve belirli dönemlerle kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Bu yeterlikler (genel ve özel alan yeterlikleri) herkes için açık, net ve gerçekleştirilebilir yapıda olmalıdır.

Öğretmen yeterliklerinin hizmet içi eğitim yoluyla iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için düzenli aralıklarla, üniversite ve MEB iş birliği ile nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin yapılmasına ve bu etkinliklerin gereksinim doğrultusunda nitelikli bir şekilde uygulanmasına önem verilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bu etkinliklerde Millî Eğitim Bakanlığı düzenleyici kurum, Eğitim Fakülteleri ise yürütücü kurumlar olarak görev almalıdır. Bu noktada, dijital öğrenme fırsatlarını işe koşmak ve Eğitim Fakültelerinin bilgi ve deneyim gücünden yararlanarak uzaktan eğitim uygulamaları ile tezsiz yüksek lisans programlarının ve öğretmen eğitimine yönelik çalıştayların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin üzerlerindeki ders yüklerinin ve bürokratik yükümlülüklerinin azaltılması sağlanmalı, özlük hakları ve emeklilik koşulları ile ilgili olarak yıpranma durumları göz önünde bulundurulmalıdır.

**Bölüm 6. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü:** Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumsal statüsü ile rolleri konusundaki alan yazın, öğretmenliğin her toplumda profesyonel

bir meslek olarak ele alındığını göstermektedir. Alan yazın ayrıca öğretmenliğin toplumsal statüsünün zaman içinde dalgalanmalar gösterdiğini ve Türkiye’de öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğradığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen yetiştirme sistemindeki zayıflıkların ve öğretmenliğe atanma ölçütlerindeki değişimlerin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki aidiyet ve iş doyumunu düzeylerindeki düşüş, ekonomik yetersizlikler ve mesleki tükenmişlik bu statü kaybının nedenleri arasında değerlendirilebilir. Bu konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile ulusal ve uluslararası raporlarda yer alan veriler, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeye yönelik kararların alınmasını ve bunların ivedilikle uygulamaya geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlik mesleği çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi giderek önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Toplumsal statü ve ekonomik getiri, bir mesleğin en temel profesyonellik göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin yaptığı işi, iş çevresini ve iş yerindeki çalışma şartlarını değerlendirmesi sonucu kendisinde oluşan duygusal tepki olarak ifade edilebilecek olan “iş doyumunu” düzeyi de toplumsal statüyü belirleyici başka bir etken olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin statüsü; sosyal sınıfına, çalıştığı çevreye, sosyal ilişkilerinin türüne ve derecesine, çevre kalkınmasına katılma çabalarına göre değişir. Bunların dışında öğretmenlerin kendi aralarında da kıdem, eğitmeni olduğu ders ve sınıf düzeyi gibi etkenlere göre statü farkları bulunmaktadır.

Öğretmenin, mesleğine karşı var olan ilgisi ve mesleğine karşı hissettiği ait olma duygusu olan “mesleki aidiyet” de öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen başka bir etkidir. Bu arada yaptığı işin karşılığında yeterli kabul edilebilecek düzeyde bir ücret alması öğretmenin kendini iyi hissetmesini sağlamanın yanında performansına da olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle yaptığı işin karşılığı olarak aldığı ücret, öğretmenin verimliliğini ve iş doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda genel bütçeden eğitim sektörüne ayrılan payın önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik duygusunun ortaya çıkardığı olası olumsuz durumların önüne geçebilmek için tükenmişliğe yol açan durumlara ilgili birtakım düzenlemelerin yapılması zorunludur. Bu düzenlemelerin yapılmasının yani öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının iyileştirilmesinin, öğretmende “iş doyumunun artması, işinde daha verimli olması ve sonuç olarak mesleki başarıda artış” şeklinde yansımaları olacaktır.

Bu bölümde ifade edilen genel durumdan hareketle şu öneriler önem kazanmaktadır: Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Çünkü olumlu çalışma koşulları öğretmenlerde hem iş doyumunu hem de performansları olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin toplumun geniş kesimleri tarafından benimsenmesini zorlaştıran bir durum olan ücretli ve sözleşmeli öğretmen uygulamasına son verilmelidir. Bu durumun hem iş doyumunu hem de mesleki aidiyet açısından olumlu katkılar getireceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bütün eğitim çalışanlarının maaş ve diğer ödemelerinde iyileştirmeler bir an önce gerçekleştirilmelidir. Bu amaçla gerekli yasal düzenlemelere hemen başlanmalıdır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve dolayısıyla performanslarını olumsuz etkileyen etkenlerden birinin okulun fiziksel koşulları olacağı düşünülebilir. Bu durumda öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak amacıyla

sosyoekonomik durumu düşük bölgelerdeki okulların olanakları öncelikli olmak üzere, tüm okullardaki ortam ve koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir.

Öğretim programlarında sık aralıklarla yapılan değişikliklerin olumsuz sonuçları dikkate alınarak “*program değiştirme*” uygulamalarından vazgeçilerek “*program geliştirme*” çalışmalarına yer verilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için ve özellikle de bilimsel çalışmalara katılabilmeleri için gerekli alt yapı hazırlanmalı ve/veya iş birliği olanakları sağlanmalıdır. Bu amaçla gerekli yasal düzenlemeler bir an önce hayata geçirilmelidir.

# GİRİŞ

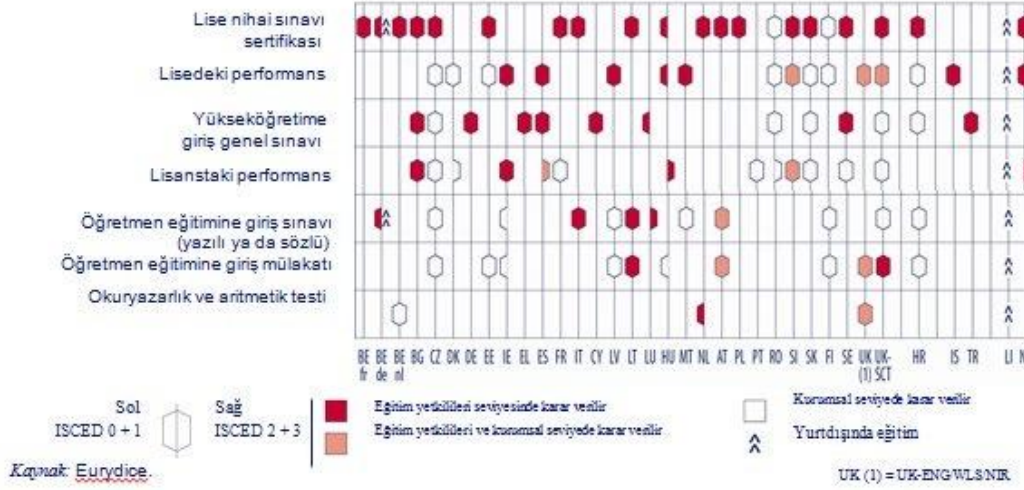
Öğretmen yetiştirme; öğretmenlik programlarına öğrenci seçimi ve eğitim süreci, ilgili programlardan mezun öğretmen adaylarının istihdamı, istihdam edilen öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri gibi kendi içinde aşamalı ve ilişkili süreçleri içermektedir. Belirtilen süreçlerin uygun kapsam ve süreklilik içinde yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve gelişimleri için son derece önemlidir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin değerlendirmeler ve çözüm önerilerini içeren konu başlıkları, OECD’nin 2016 ve 2017 eğitim raporları, PISA 2015 raporunda öğretmenlerle ilgili analiz sonuçları, TIMSS 2015 verileri ve ulusal eğitim raporlarında yer alan bilgilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Dünyada uygulanan öğretmen eğitimi programlarına giriş koşulları ve öğrenci seçimi farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğretmen adayları Yükseköğretime Giriş Sınavı’yla Eğitim Fakültelerine yerleştirilirken, bazı ülkeler öğretmen adaylarının seçiminde farklı ek yöntemler de uygulamaktadırlar. Bu yöntemler çoğu zaman “Başvuru Dosyasıyla Öğrenci Seçimi” (kişisel ve akademik öz geçmişi ile niyet mektubu, referans mektupları) ve “Mülakatla Öğrenci Seçimi” (adayın iletişim becerisini, kişilik özelliklerini vb. ortaya çıkaracak sorular) şeklindedir.

Avrupa’da öğretmen eğitimine giriş koşulları ve seçme yöntemlerine ilişkin veriler, birçok ülkede hem yükseköğretime giriş sınavının yapıldığını hem de seçimle ilgili birden fazla ölçüt uygulandığını göstermektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013: 32). Verilere göre, “Birçok ülkede, genel giriş kuralları eğitim yetkilileri seviyesinde belirlenmektedir. Ancak, kurumların uygulamayla ilgili inisiyatiflerine kalmış durumlar da vardır. Bazı ülkelerde kurumlar merkezî koşullara ek ölçütler belirlemekte serbesttir. Danimarka, Portekiz, Romanya, Slovakya ve Finlandiya’da seçim yöntemi kurumsal düzeyde belirlenmektedir. Örneğin Finlandiya’da sınıf öğretmenleri için giriş sınavında yazılı bir sınav ve yetenek testi vardır. Yetenek testinde mülakat ve grup uygulaması olabilmektedir. Öğrenci kabulleri ile ilgili farklı üniversiteler arasındaki iş birliği, öğretmen eğitimi giriş koşullarının tutarlı olması için son yıllarda artmıştır”. Bazı Avrupa ülkelerinde uygulanan ölçütler Şekil 1’de sunulmuştur (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013: 31).





Şekil 1. Başlangıç, Öğretmen Eğitimine Giriş Seçme Yöntem/Ölçütleri. Okul Öncesi, İlk ve Ortaöğretim (ISCED 0, 1, 2 ve 3), 2011/12.

Şekil 1'den izlenebileceği gibi, Avrupa'da öğretmen adaylarının seçiminde farklı düzeylerde kullanılan değerlendirme ölçütleri öğretmenlerin hazırlandıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterebilmektedir.

## 1. Türkiye'de Öğretmenlerle İlgili Güncel Veriler

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda, 881 bin 832'si kamu okullarında, 123 bin 548'i özel okullarda olmak üzere toplam 1 milyon 5 bin 380 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin %43,35'i erkek, %54,3'ü de kadındır (MEB, 2017). OECD ülkeleri ortalaması incelendiğinde, bütün öğretim kademelerinde öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası kadındır. Diğer yandan, kadın öğretmenlerin en yüksek olduğu öğretim basamağı okul öncesidir. 38 OECD üyesi ve ortak ülke arasında verilerine ulaşılabilen 36 ülkede, okul öncesindeki öğretmenlerin %93'ü ya da daha fazlası kadındır. İlkokul kademesinde, OECD'ye üye ve ortak ülkelerde, Suudi Arabistan ve Türkiye dışındaki ülkelerde kadınların oranı %60'ın üzerindedir. Ortaokul ve lise kademelerinde de kadın öğretmenler çoğunluktadır. Ortaokul kademesinde OECD ülkelerinde kadınların oranı %60'tır. Ortaokul ve lise birlikte değerlendirildiğinde, Japonya, İsviçre ve Türkiye'deki öğretmenlerin yarısından fazlasının erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan öğretmenlerin yaşı da öğretmenlerle ilgili önemli eğitim göstergeleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımı, gelecekte gereksinim duyulacak öğretmen ihtiyacını kestirmek için önemlidir. MEB 2015 verilerine göre, Türkiye öğretmenlerin %27'si 22-30 yaş, %37,9'u 31-40 yaş, %24,5'i 41-50 yaş, %9,7'si 51-60 yaş ve %0,9'u 61 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin yaş dağılımının aritmetik ortalaması 37'dir. Buna göre, Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %65'i 22-30 yaş aralığındadır. OECD (2016) ortalamalarına göre ilk, orta ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası 30-49 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması ise ilkokulda 43, lisede 45'tir. Türkiye'de genç yaştaki öğretmen sayısının OECD ortalamasının üstünde olması, toplam öğretmen sayısının yarısını oluşturan 447 bin 638 öğretmenin son 10 yılda atanmış olması ile açıklanabilir.

Sayısal verilerden hareketle, OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye’deki öğretmen nüfusunun çoğu OECD ülkesinden çok daha genç olduğu anlaşılmaktadır. En genç öğretmen nüfusuna sahip ülkeler %29 ile İngiltere ve %25 ile Lüksemburg’dur. %24 oranla, Türkiye 30 yaştan daha genç öğretmen nüfusunun en yüksek olduğu üçüncü ülkedir. Türkiye’de 50 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı %12’dir. Bu oranla Türkiye, OECD ülkeleri arasında, 50 yaş ve üstü öğretmenlerin en düşük düzeyde olduğu ülke konumundadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

2015 yılı MEB verilerine göre, Türkiye’de öğretmenlerin %0,1’i doktora, %7,7’si yüksek lisans, %80,5’i lisans ve %5,9’u ön lisans mezunudur. Son yıllarda PISA gibi uluslararası testlerde üstün başarı gösteren Finlandiya’da ise anaokulu öğretmenleri lisans düzeyinde, diğer bütün öğretmenler kendi alanlarında en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almak zorundadırlar. Ayrıca, farklı alanlarda lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlayıp öğretmen olmak isteyenler için de farklı seçenek sunulmaktadır (Sahlberg, 2012). Dünyada uygulanan en yaygın öğretmen eğitimi programları, lisans ve yüksek lisans düzeyinde yürütülen programlardır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde dört yıllık lisans eğitimiyle birleştirilmiş yüksek lisans programlarının yanı sıra lisans eğitim sertifikası programları da mevcuttur (Darling-Hammond 2012; Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin olarak yapılan ve 2007-2008 yıllarını kapsayan bir araştırmanın sonucuna göre, Amerika’daki öğretmenlerin %44’ünün eğitimi yüksek lisans düzeyindedir (United States Census Bureau, 2012: 166).

Türkiye’de öğretmenlerin yaklaşık %34,5’i beş yılın altında kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %13,1’i 5-9 yıl arasında, %16,2’si 10-14 yıl arasında, %16,4’ü 15-19 yıl arasında ve %19,7’si ise 20 yıl ve üzerinde kıdem sahibidir. Bölgelere ve illere göre öğretmenlerin kıdem ortalamaları incelendiğinde, bölgeler arasında en düşük kıdeme sahip öğretmenler 6 yıl hizmet süresi ile Kuzeydoğu Anadolu bölgesindedir. Türkiye genelinde öğretmenlerin kıdem ortalaması 11,7 yıldır. Öğretmenlikte en yüksek kıdem ortalamalarına sahip bölgeler; Ege (14,3 yıl), Batı Anadolu (13,9 yıl) ve Batı Marmara (13,6 yıl) bölgeleridir. Doğu bölgeleri ile İstanbul haricindeki diğer bütün bölgeler Türkiye ortalamasının üzerindedir. İstanbul bölgesinde öğretmenlerin kıdem ortalaması 11,4 yıldır. Verilerden anlaşılacağı üzere, Türkiye’de genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmen adayları en az tercih edilen bölgeler olan Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu (7,2 yıl) bölgelerinde görevlidir. Kıdemi en fazla olan öğretmenlerin görev yaptığı iller sırasıyla İzmir (15,6), Aydın (15,5), Karabük (14,9), Ankara (14,9), Yalova (14,8) ve Balıkesir (14,8); en düşük olduğu iller ise sırasıyla; Şırnak (1,8), Hakkâri (2,0), Ağrı (2,8), Muş (3,1) ve Bitlis’tir (3,9). En düşük ve en yüksek kıdem ortalamasına sahip öğretmenlerin görev yaptığı iller arasında 11 yıl fark bulunmaktadır. Özetle; gelişmişlik düzeyi düşük olan doğu bölgelerinde deneyimsiz ve yeni atanan öğretmenler görev yaparken, gelişmişlik düzeyi yüksek batı ve kıyı bölgeleri deneyimli öğretmenlerin tercihi olmaktadır (Eğitime Bakış, 2016).

## **2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı**

Bu başlık altında öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve öğretmen maaşları konuları ele alınmıştır.

### **2.1. Öğretmenlerin Çalışma Koşulları**

Sunar (2014) tarafından TÜBİTAK 1001 Programı kapsamında desteklenen “Türkiye Sosyoekonomik Statü Endeksi Geliştirme Projesi”nde, TÜİK tarafından NUTS2 düzeyinde

sağlanan Kır-Kent örnekleminde seçilerek, 32 ilden 2500 kişi ile gerçekleştirilmiş yüz yüze görüşmelerdeki verilerden 2219 katılımcının yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılar; ILO'nun ISCO 08'i (International Standart Classification of Occupations) esas alınarak TÜİK tarafından uyarlanan ve 3. düzey meslek gruplarından seçilen 126 mesleği, itibarları açısından 1-100 arasında puanlamışlardır. Puanlama sonuçlarına göre, Türkiye Mesleki İtibar Skalası oluşturulmuştur. Türkiye Mesleki İtibar Skalası sonuçlarına göre, katılımcıların iyi bir işte aradıkları özelliklerden en çok öne çıkan beş özellik ve katılımcılar için önem düzeyi aşağıdaki gibidir:

- İyi bir ücret (%89,2)
- İş garantisi (%88,8)
- İş kazası ve ölüm riski içermemesi (%88,2)
- Stresin az olması (%86,4)
- Uygun çalışma saatleri (%84,8).

Aynı araştırmanın sonuçlarına göre, en itibarlı meslekler sıralamasında 126 meslek arasında öğretmenlik %80,98 puan ile dördüncü sırada yer almaktadır. Mesleklere ilişkin katılımcıların sıralaması Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Mesleklerin İtibar Sıralaması Açısından En İtibarlı 20 Mesleğin Dağılımı

Sıra	Meslekler	Puan	Sıra	Meslekler	Puan
1.	Tıp Doktoru	88,3	11.	Eczacı	75,7
2.	Üniversite Profesörü	83,3	12.	Psikolog	75,5
3.	Hâkim	82,1	13.	Makine Mühendisi	75,2
4.	Öğretmen	80,9	14.	Genel Müdür (Kamu)	73,4
5.	Diş Hekimi	79,5	15.	Elektrik Mühendisi	73,1
6.	General	78,3	16.	Avukat	72,8
7.	Vali	78,1	17.	Araştırma Görevlisi	72,8
8.	Yüzbaşı	77,9	18.	Belediye Başkanı	72,7
9.	Büyükelçi	76,6	19.	İnşaat Mühendisi	72,6
10.	Mimar	76,2	20.	Astsubay	70,7

Tablo 1'de sunulan puanlar ışığında, öğretmenlik mesleğinin itibarına ilişkin toplumsal algının olumlu olduğu ileri sürülebilir.

Bir mesleğin çalışma koşulları kapsamına giren ölçütlerden biri de iş yüküdür. Sunar'ın (2014) araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, bir mesleğin toplumsal statüsü ve tercih edilebilirliği ücret, iş garantisi ve iş güvenliği ile birlikte iş yükü ve bu iş yüküne bağlı stres düzeyine göre belirlenmektedir.

Öğretmenlerin en önemli iş yükünü eğitim-öğretim faaliyetlerine esas olan ders saatleri oluşturmaktadır. Tablo 2'de OECD (2017b) verilerine göre, farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin ders yüküne ilişkin veriler sunulmuştur:

**Tablo 2.** Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Öğretim Yılı Boyunca Çalışma Saatleri

Kamu Okulu Öğretmenlerinin Yıllık Çalışma Süreleri	Türkiye		OECD Ortalaması	
	Net Öğretme Süresi	Toplam Yasal Çalışma Saati	Net Öğretme Süresi	Toplam Yasal Çalışma Saati
Okul Öncesi Öğretmenleri	1080 saat	1592 saat	1001 saat	1608 saat
İlkokul Öğretmenleri	720 saat	1592 saat	794 saat	1611 saat
Ortaokul Öğretmenleri (Genel Programlar)	504 saat	1592 saat	712 saat	1634 saat
Lise Öğretmenleri (Genel Programlar)	504 saat	1592 saat	662 saat	1620 saat

Tablo 2'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin net öğretme süresi OECD genelinde ilkokulda 794 saat, ortaokulda 712 saat ve lisede 662 saattir. Bu ortalama Türkiye için sırasıyla 720, 504 ve 504 saattir. Türkiye çalışma saatlerinin düşük olduğu Norveç, Japonya, Finlandiya ve Kore gibi ülkeler arasındadır. Türkiye'de toplam yasal çalışma saati yükümlülüğü OECD ortalamasının altındadır. Ancak Türkiye'de ortaya çıkan bu genel ortalamanın bölgeler ile farklı düzey ve nitelikteki eğitim kurumları açısından dağılımı büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin iş yükünü değerlendirmede temel alınan ölçütlerden bir diğeri, sınıf mevcutlarıdır. Sınıf mevcutlarının yüksek olması, öğretmenlerin iş yükü ile buna bağlı stres ve yorgunluk düzeyinde artış anlamına gelmektedir. Türkiye'de 2015 yılında, sınıf mevcutları, özel eğitim kurumlarında OECD ortalamasından düşük olmasına karşılık, devlet okullarında sınıf mevcutları OECD ülkeleri arasında en yüksek olanlardandır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında sınıf mevcutları açısından devlet okulları ve özel okullar arasında en fazla farkın olduğu ülkedir. OECD ülkelerinde, sınıf mevcutları ortaokul düzeyinde devlet okullarında 23 ve özel okullarda 22 iken; Türkiye'de devlet okullarının ortalama sınıf mevcudu 35, özel okulların ise 20'dir. Türkiye ve pek çok ülkedeki eğitim kurumlarının çoğunluğu devlet okuludur. Türkiye, 35 öğrenci ortalaması ile 23 kişilik OECD ortalamasından oldukça yüksek sayıda sınıf mevcutları ile öğretim hizmeti sunmaktadır ve bu açıdan OECD ülkeleri arasında en büyük orana sahiptir. Bu durum, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerindeki sınıf mevcutları için de geçerlidir. Buna karşılık, Türkiye'de son 10 yılda ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu %16 oranında azalmıştır.

Ortalama sınıf mevcudunun yanı sıra, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da eğitim ortamının özelliklerini yansıtan önemli verilerden biridir. Türkiye, 2015 verilerine göre, öğretmen ve öğrenci sayısı arasındaki oranları incelendiğinde daha az öğretmene sahiptir. İlkokulda bir öğretmene 18 öğrenci, ortaokulda 17 öğrenci, lisede 14 öğrenci ve yükseköğretimde 22 öğrenci düşmekteydi. Bu oranlar 15 (ilköğretim), 13 (ortaokul), 14 (lise) ve 16 (yükseköğretim) olmak üzere OECD ortalaması ile aynı veya daha yüksektir (OECD, 2017b). Özetle, Türkiye'deki öğretmenler OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında, bütün kademelerde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle daha fazla iş yükü ile çalışmaktadırlar.

**Öğrencilerin eğitimcilere oranı** kurum türüne göre de büyük değişiklik göstermektedir: Ortaöğretimde, özel okullar için 8:1 olan oran, kamu okullarında 16:1 ile iki katına çıkmaktadır. Bu oran, OECD ülkelerinde ise hem kamu hem de özel okullar için

ortalama 13:1'dir. Öğrenme ortamındaki eşitsizlikler kamu ve özel okullardaki öğrenciler arasında öğrenim kalitesini ve buna bağlı olarak eğitim çıktılarını önemli ölçüde etkileyebilmekte, haksız rekabet koşulları üretebilmektedir (OECD, 2017b).

Türkiye'de öğretmenlerin sınıf mevcutları OECD ortalamasının üstünde olsa da, net öğretme ve çalışma saatleri genellikle OECD ortalamasının altında kalmaktadır. 2015'te, Türk öğretmenlerin, okulda eğitim-öğretim için ayırdıkları çalışma saati, OECD ortalamasının %94'ü, %85'i, %74'ü ve %76'sı kadardı. Türkiye'de okul yılı boyunca toplam yasal çalışma saatleri, eğitim düzeyine bakılmaksızın 1592 saattir ve bu da 1620 saatlik OECD ortalamasının altındadır. Türkiye ve OECD ülkeleri karşılaştırıldığında, Türk öğretmenlerin okulda harcamaları beklenen net öğretim ve çalışma saatleri en düşük dilimde yer almaktadır (OECD, 2017b). Türkiye'de öğretim saati 2000 yılından 2015'e kadar 504 saat olarak sabit kalırken, bu oran OECD ülkelerinde 686'dan 704'e çıkmıştır. Bu göstergeler de Türkiye'de öğretmenlerin okulda eğitim-öğretime ayrılan zaman açısından OECD ortalamasından daha düşük iş yükü ile çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, son yıllarda önemli ölçüde azalmış olsa da, Türkiye'de sınıf mevcutlarının OECD ortalamasının üstünde yer almaya devam etmesi, öğretmenlerin iş yüklerindeki dolaylı artışı göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin yıllık ders saatlerinin OECD ortalamasının altında görünmesine rağmen sınıf mevcutları dikkate alındığında öğretmenlerin iş yükünün daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

## **2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Profesyonelleşmesi**

21. yüzyılda eğitimde reform girişimleri kapsamında ele alınan konulardan biri de öğretmenlerin profesyonelleşmesine yönelik çabadır. OECD'nin (2016), 2013 TALIS değerlendirmelerine dayalı olarak Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi raporu, söz konusu alanda yapılan çalışmalardan biridir. Rapora göre, öğretmenlerin profesyonelliği şu dört çıktı ile ilişkilidir: algılanan statü, iş doyumu, okul çevresi ve öz yeterlik algısı arasında ilişkiler. Raporda, 34 ülkeden öğretmen ve okul müdürlerinin katılımı ile gerçekleştirilen tarama araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmen profesyonelliğinin üç temel alanın bütünleştirilmesi ile kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bu alanlar şunlardır:

1. Öğretim için gerekli olan alan bilgisi (hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri kapsar).
2. Özerklik. Öğretmenin işine ilişkin çeşitli konularda karar vermesi olarak tanımlanır.
3. Meslektaş iletişim ağları (peer networks). Bilgi alışverişi ile desteği sağlamak ve yüksek standartları sürdürmek için olanaklar.

## **2.3. Öğretmen Maaşları**

Bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen önemli etkenlerden biri, mesleğin üyelerine sağladığı gelir düzeyidir. Dolayısıyla mesleğin gelir düzeyi, o mesleğin nitelikli adaylarca tercih edilmesini belirleyen en önemli etkenlerdendir. Bu noktada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü değerlendiren ulusal ve uluslararası raporlarda öğretmen maaşları ve diğer meslek gruplarının öğretmen maaşlarıyla karşılaştırmalı analizleri, üzerinde durulan önemli göstergeler arasında yer almaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin kıdeme dayalı gelir düzeylerindeki artış, gelişmiş ülkeler ile karşılaştırıldığında kayda değer düzeyde düşüktür. OECD ülkeleri ortalamasına göre, 15 yıllık kıdeme sahip bir öğretmenin maaşı, başlangıç maaşıyla karşılaştırıldığında %33,28 oranında artarken, Türkiye'de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile mesleğinin 15. yılında olan bir öğretmen arasında sadece %8,37 oranında artış olmaktadır (OECD, 2017b). OECD

ülkeleri ile Türkiye’de öğretmen maaşlarında kıdeme dayalı artış oranları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Türkiye ve OECD Karşılaştırması Temelinde Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yıllık Maaşlarının Dağılımı\*

Düzeyler	Türkiye (2015)		OECD Ortalaması (2015)	
	Başlangıç Maaşı	15 Yıllık Kıdem Maaş	Başlangıç Maaşı	15 Yıllık Kıdem Maaş
Okul Öncesi Öğretmenleri	27.285 USD	29.570 USD	29.636 USD	39.227 USD
İlköğretim Öğretmenleri	27.285 USD	29.570 USD	30.838 USD	42.864 USD
Ortaokul Öğretmenleri (Genel Programlar)	27.285 USD	30.408 USD	32.202 USD	44.623 USD
Lise Öğretmenleri (Genel Programlar)	27.285 USD	30.408 USD	33.824 USD	46.631 USD

\* Kamu Kurumlarındaki Öğretmenlerin Yıllık Maaşları, Tipik Niteliklere Göre, Öğretmenlerin Kariyerlerinde Farklı Noktalarda (USD Eş Değeri Olarak, Satın Alma Gücü Pariteleri Kullanılarak) (Kaynak: OECD, 2017b).

Tablo 3’ten izlenebileceği gibi, Satın Alma Gücü Paritesi (SAGP) dikkate alınarak açıklanan verilere göre Türkiye’de kariyerinin henüz başında olan bir ilk ve ortaokul öğretmeni yıllık 27 bin 285 dolar kazanç elde ederken, bu değer lisede 30 bin dolara kadar yükselmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin başlangıç maaşı OECD ortalaması olan 29 bin 636 doların altındadır. Bu fark, kariyerinde mesleki kıdemi 15 yıla ulaşan öğretmenler için %24,91 oranında açılmaktadır (OECD, 2017b).

Öğretmen eğitimi alanında çok farklı modellerin uygulandığı Singapur’da, adayların öğretmen eğitimi programlarına kabul edildikleri günden itibaren maaş almaya başlamaları, öğretmenlik mesleğinin teşvik edilerek toplumdaki saygınlığının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Goodwin, 2012).

Öğretmenlere ödenen maaşlar, mesleğe nitelikli adayların çekilmesinde ve meslekte kalma niyetleri üzerinde etkili, önemli bir değişken olarak görülmektedir. Türkiye’de kamu personeli rejimi çerçevesinde öğretmen maaşlarının başlangıç düzeyleri, meslekte belirli bir kıdeme sahip olan öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltme ve belki de mesleklerini sürdürme konularında teşvik edici görünmemektedir. Buna, bölgeler arasındaki geçim standartlarının farklılaşması gibi değişkenler de eklendiğinde, öğretmen maaşlarının kariyerin cazibesini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

### 3. Öğretmenlerin Atanması

Türkiye’de öğretmen arzı, mevcut öğretmen ihtiyacını ve gelecekteki talebi karşılayacak sayıdadır. Pek çok gelişmiş ülkede, bazı branşlarda öğretmen ihtiyacını karşılamakta güçlükler olmasına karşılık, Türkiye’de atama bekleyen on binlerce öğretmen bulunmaktadır. 2015 yılında Eğitim Bilimlerinin farklı alanlarından KPSS testine 417 bin civarında öğretmen adayı katılmıştır. Türkiye’de öğretmen adayı havuzunda 400 binin üzerinde öğretmen adayı bulunurken, Şubat 2016 verilerine göre kurum bazlı öğretmen ihtiyacı 130 bin civarındadır. Bu veriden norm fazlası öğretmen sayısı düşüldüğünde, öğretmen ihtiyacının yaklaşık 90 bin civarında olduğu söylenebilir. Arz ve talep arasındaki bu açık, düşündürücüdür. Eğitim Fakültelerindeki kayıtlı öğrenci sayısı ile bu sayıya her yıl yeni



kayıtlarla eklenen ve eklenecek olan öğrencilerin yanı sıra Fen-Edebiyat Fakültelerinin mezunlarına verilen Pedagojik Formasyon sertifikaları da düşünüldüğünde, önümüzdeki yıllarda öğretmen arzının birçok alanda öğretmen talebinden daha fazla olacağı aşikârdır (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Öğretmen ihtiyacı ve atanması ile ilgili dikkat çekilmesi gereken bir diğer konu ise kamu okullarında yaklaşık 40 bin civarında öğretmenin norm fazlası olarak çalışırken, kurum bazında 130 bin öğretmene ihtiyaç olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin %5'inin ihtiyaç fazlası olarak, yani ihtiyaç olmayan okullarda görev yaptığı anlamına gelmekte; başka bir ifadeyle, kamu kaynaklarının etkin ve verimli bir biçimde kullanımının sağlanamadığını da göstermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

#### 4. Öğretmenlerin Yer Değiştirmeleri

Öğretmenlerin iller arası yer değiştirme tercihleri incelendiğinde, diğer tüm bölgeler arasında en yüksek düzeyde sırasıyla şu bölgelerden ayrıldıkları belirlenmiştir. Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi (%18,7), Ortadoğu Anadolu Bölgesi (%14,7) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi (%13). Türkiye genelinde iller arası yer değiştiren öğretmenlerin oranı %5,8'dir. Bu oran en düşük yüzde ile (%2,6) Batı Anadolu Bölgesinde gerçekleşmektedir. Hakkâri, Şırnak, Ardahan, Muş, Ağrı, Kars ve Bitlis illerinde yıllık ortalama öğretmen sirkülasyon oranı %20'nin üzerindedir. Bu rakamlara göre, doğu bölgelerinde öğretmen sirkülasyonunun batıdaki birçok bölgeden yaklaşık 3 ila 6 kat daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2016).

Özet olarak, öğretmenlerin en yüksek yer değiştirme oranlarının gelişmişlik düzeyi düşük olan doğu illerinde olduğu ve bu illerde hiç bitmeyen öğretmen ihtiyacının büyük ölçüde ilk atamalarla karşılanmaya çalışıldığı; ilk atamada öğretmenlerin illere göre dağılım oranları ve iller arası yer değiştirmeleri birlikte değerlendirildiğinde, doğu bölgelerinde ve az gelişmiş illerde öğretmen sirkülasyonlarının oldukça yüksek olduğu ve bu durumun eğitim-öğretim hizmetlerinin aksamaması ile eğitimde niteliğin düşmesine neden olduğu ileri sürülebilir. Şu hâlde, ilk atama oranlarının yüksek olduğu, sosyoekonomik açıdan az gelişmiş il ve ilçeler ile özellikle doğu bölgelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerden daha fazla olması beklenebilir.

#### 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri

Öğretmenlik mesleğinin üç temel ilkesi şu unsurlarla açıklanmaktadır: a) Öğretmenlerin mesleki özerklikleri b) Öğretmenlerin meslektaşları ile mesleki ağlara katılmaları c) Öğretmenlerin öğretim bilgilerini güçlendirmeleri. Öğretmenlerin öğretim bilgilerinin güçlendirilmesi özellikle mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin kendi alanlarındaki gelişmeleri izleyebilmeleri bu becerinin güçlendirilmesinde özellikle önemlidir (PISA, 2015). Türkiye ve OECD ülkelerinde son üç yılda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin yüzdeleri Tablo 4'te karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.** Son Üç Yılda Mesleki Gelişim Programına Katılan Öğretmenlerin Yüzdeleri

	Tüm Öğretmenler	Fen Öğretmenleri
OECD	50,9	51,5
Türkiye	24,0	20,0

Tablo 4’ten anlaşılacağı üzere, tüm öğretmenler için karşılaştırıldığında son üç yılda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin yüzdeleri OECD ortalamalarının yarısından daha azdır. Bu durum fen bilgisi öğretmenleri için daha da düşüktür.

Yine 2015 yılı PISA verilerine göre İngilizce konuşan ABD, Birleşik Arap Emirlikleri, Avustralya, Birleşik Krallık ve Yeni Zelanda ile Singapur’da öğretmenlerin en az dörtte üçünün, PISA sınavının yapıldığı tarih itibarıyla son üç yılda en az bir defa herhangi bir mesleki gelişim programına katıldığı saptanmıştır. OECD ülkelerinde her iki öğretmenden en az biri; Türkiye, Norveç, Gürcistan ve Makedonya’da ise öğretmenlerin dörtte birinden daha azı son üç yılda bir mesleki bir gelişim programına katılmıştır.

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma oranlarına ilişkin araştırma sonuçlarından biri, İngilizce kısaltması TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) olarak bilinen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması’dır. Dört yılda bir, 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan bu araştırmada, öğrenci başarısındaki etkenlerden biri olarak öğretmenlerin son iki yıl içerisinde katıldıkları mesleki etkinlikler incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, son iki yıl içerisinde 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin %5’, matematik konuları ile ilgili mesleki deneyime katılmıştır. Bu oran, fen ve teknoloji konularında mesleki deneyime katılan öğretmenler için %3’tür. Bu değerler, hem matematik (%43) hem de fen ve teknoloji konuları (%32) ile ilgili eğitime katılan öğretmenlerin TIMMS’de elde edilen oranlarının çok altındadır. Diğer yandan, Türkiye’den araştırmaya katılan 8. sınıf matematik öğretmenlerinin son iki yıl içinde matematik konuları ile ilgili etkinliklere katılma düzeyi %19 iken, fen bilgisi ve teknoloji konularındaki etkinliklere katılma oranları %24’tür. Bu oranlar TIMMS’de matematik öğretmenleri için %56, fen ve teknoloji öğretmenleri için %55’tir. TIMMS sonuçları, Türkiye’de ilkökul düzeyindeki öğretmenlerin mesleki eğitim etkinliklerine katılma oranlarının, ortaokul düzeyinde ders veren öğretmenlerin çok altında olduğu göstermektedir (MEB, 2016). Bu oranlar, TIMMS sonuçlarına göre hem matematik (%43) hem de fen ve teknoloji konuları (%32) ile ilgili eğitime katılan öğretmenlerin oranlarının çok altındadır.

Türkiye’de 4. sınıf düzeyindeki matematik ve fen bilimleri dersleri, sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. 2015 yılı TIMMS sonuçlarına göre Türkiye’nin 49 ülke içinde sıralamadaki yeri incelendiğinde, son iki yılda matematik alan içeriği ile ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katılma oranlarındaki sıralamada 48, matematik eğitimi ile ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katılma oranlarındaki sıralamada 49’dur (TIMMS, 2015). Türk Eğitim Derneği’nin (2009) “Öğretmen Yeterlikleri” ile ilgili raporunda öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre, kendilerini yeterli görmeleri ile doğru orantılı olarak, yaklaşık %85’inin mesleki gelişim ihtiyacı hissetmedikleri ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini alanlarında genel olarak “yeterli” (tüm yeterlik alanları için ortalama %36,11) ya da “oldukça yeterli” (%36,39) olarak görmeleri, mesleki gelişime ihtiyaç duymadıklarını düşünmelerinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

## **Kaynaklar**

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2013). Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler. 2013 Baskısı. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman. (Eds.). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Eğitim-Bir-Sen (2016). Eğitime Bakış 2016. İzleme ve Değerlendirme Raporu. Memur-Sen Konfederasyonu, Eğitim-Bir-Sen. Eğitimciler Birliği Sendikası, Ankara. [Çevrim içi: [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/egitim\\_izleme\\_raporu.pdf.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitim_izleme_raporu.pdf.pdf), Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- MEB (2017). Millî Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim. 2016/17. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. [Çevrim içi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf), Erişim Tarihi: 10.11.2017.]
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism Insights from TALIS 2013*. [Çevrim-içi: [http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016\\_-\\_ocde\\_-\\_talys\\_supporting\\_teachers\\_professionalism.pdf](http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016_-_ocde_-_talys_supporting_teachers_professionalism.pdf), Erişim Tarihi: 10.11.2017.]
- OECD (2017a). 2017 Tek Bakışta Eğitim. OECD Göstergeleri. Türkçe Özet. [Çevrim-içi: <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/85d37af0-tr/index.html?itemId=/content/summary/85d37af0-tr&mimeType=text/html>, Erişim tarihi: 15.11.2017.]
- OECD (2017b). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. [Çevrim-içi: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017\\_eag-2017-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en), Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- PISA (2015). PISA 2015 Ulusal Raporu. [Çevrim-içi: [http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf), Erişim Tarihi: 22.11.2017.]
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. London and New York: Routledge Taylor and Francis.
- Sunar, L. (2014). Türkiye Mesleki İtibar Araştırması. <http://turkeyses.net/wp-content/uploads/2015/05/T%C3%BCrkiye-Mesleki-%C4%B0tibar-Skalas%C4%B1-Sunumu-Son.pdf>, Erişim Tarihi: 14.11.2017
- TIMSS (2015). Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu. (2016). [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf), Erişim Tarihi: 07.11.2017
- Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. <file:///C:/Users/nihand/Desktop/%C3%96%C4%9ERETMEN%20YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME/YETERL%C4%B0K,%20SAYFA%2055'TE.pdf>, Erişim Tarihi: 10.11.2017.
- United States Census Bureau (2012). *Statistical abstract of the United States 2012*. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration, US Census Bureau, ABD. [Çevrim içi: <https://www2.census.gov/library/publications/2011/compendia/statab/131ed/2012-statab.pdf>, Erişim Tarihi: 10.11.2017.]

# BÖLÜM 1

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEYE SEÇİLMESİ VE YERLEŞTİRİLMESİ

Eğitim; girdi, süreç ve çıktıdan oluşan bir sistem olarak ele alındığında öğretmenler, sistemin her ögesinde kritik bir rol oynamakta ve sistemin en önemli girdilerinden birini oluşturmaktadırlar. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı öğretmen adaylarının seçimi ile başlamaktadır. Öğretmen nitelikleri, adayların Eğitim Fakültelerine seçilirken hangi özellikleri taşımaları gerektiğinden başlayarak tanımlanmalı ve bu özelliklere uygun adaylar sisteme alınmalıdır.

### 1.1. Geçmişten Günümüze Öğretmen Adaylarının Seçimi

Türkiye'de çağdaş anlamda öğretmen yetiştiren okullar Darülmuallimin adı ile 1848 yılında kurulmuştur. Ahmet Cevdet Efendi tarafından 1850 yılında hazırlanan nizamnamede, çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin temelleri oluşturulmuştur. Bu nizamnamede Darülmuallimin için yapılan pek çok düzenlemenin yanında “öğrencilerin bu okullara sınavla alınacağı” belirtilmiştir (Akyüz, 2006). Cumhuriyet dönemindeki uygulamalara bakıldığında da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında her zaman bir değerlendirme ölçütünün bulunduğu görülmektedir. İlköğretmen okullarına, köy enstitülerine ve yüksek öğretmen okullarına öğrenci seçiminde öğretmenler kurulu kararı, öğrencinin kişiliği, okul başarısı, ilgisi, yeteneği ve sağlık durumu, mülakat ve merkezî sınavlardan alınan puanlar gibi ölçütler kullanılmıştır (Tekişik, 1996; Uygun, 2010). Öğretmen okullarına uygun yöntem ve tekniklerle seçme yapıldığı dönemlerde bu okulların niteliğinin ve öğrenci başarısının da arttığı belirtilmektedir (Uygun, 2010). Ancak, ihtiyacı karşılayacak sayıda öğretmenin yetişmediği bazı dönemlerde alan dışı atamalar yapılmıştır. Alan dışı atamalar, öğretmen niteliğinin düşmesine ve toplumda “herkesin öğretmen olabileceği” algısına yol açarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında nicelik ve niteliğin birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Özoğlu 2010; Uygun 2010).

19. Millî Eğitim Şûrası'nda (2014) öğretmen niteliklerinin arttırılmasının ön koşullarından birinin istekli, başarılı ve mesleğin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psikomotor yeterliklerini de taşıyan öğrencilerin mesleğe kazandırılması olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen aday adaylarının niteliği ve seçimine ilişkin alınan tavsiye kararlarından biri, YGS/LYS sıralamasında başarılı olan ve öğretmenlik mesleğini ilk üç sırada tercih eden öğrencilerin teşvik edilmesidir. Ayrıca, Eğitim Fakültelerinin programlarına öğrenci yerleştirmede kullanılan YGS/LYS puan türlerinin gözden geçirilmesi ile öğrenci seçim sürecinde öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerini temel alan çoklu değerlendirmelerin yapılması gerektiğine yönelik kararlar alınmıştır.

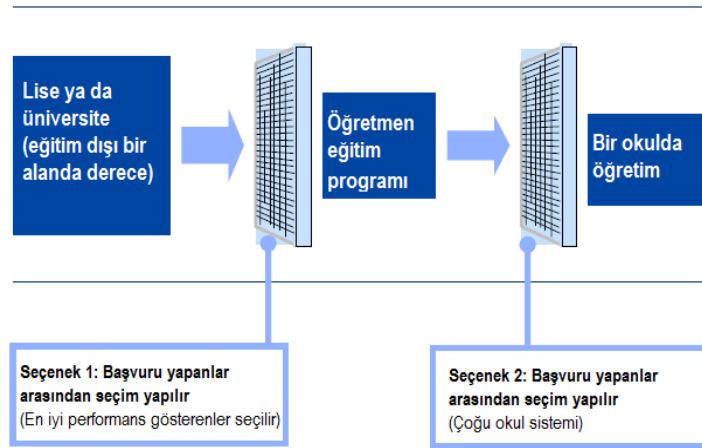
Ülkemizde Eğitim Fakültelerine öğrenci seçimi, diğer yükseköğretim programlarındaki gibi ÖSYM tarafından merkezî olarak yapılmakta; öğrenciler, Eğitim Fakültelerine üniversiteye giriş sınavı puanı ile ortaöğretim başarı puanı birlikte ele alınarak tercihlerine göre yerleştirilmektedirler. 2017 yılından itibaren Eğitim Fakülteleri lisans programlarına

yüzdelerlik puan barajı getirilmiş, sıralamada 240 bin ve yukarısında yer alan öğrenciler öğretmenlik programlarına yerleştirilmişlerdir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmış ve bunu neredeyse önemli bir sorun olmaktan çıkarmıştır. Günümüzde bilgiye ulaşılması değil, ulaşılan bilginin doğruluğu, bilginin yorumlanması, çözümlenmesi, farklı alanlardaki bilgilerin sentezlenerek yeni fikirlerin ve ürünlerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu beceriler de bireylerde çok yönlü niteliklerin geliştirilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Öğrencileri içinde bulunduğumuz bilgi çağına hazırlamada ve öğrencilerin bu çağın gerektirdiği yetkinliklerle donanmasını sağlamada öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öncelikle öğretmenler 21. yüzyılın gerektirdiği yetkinliklere sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin öğretmen adaylarının seçiminde de dikkate alınması, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı olarak düşünülmelidir. Eğitim Fakültelerine 20. yüzyılın becerilerine göre hazırlanmış sistemlerle öğrenci seçiminin, çağın gereklerine cevap verip vermediği tartışılması gereken bir konudur.

Üniversitede öğrenim görmek isteyen adayların yükseköğretim programlarının kapasitesinin üzerinde olması ve yükseköğretimde öğrenim görebilmek için asgari düzeyde bazı niteliklere sahip olmaları nedeni ile üniversiteye girişte bir sınav yapılması uygundur. Ancak öğretmen olmak isteyen adayların sadece bu sınavın sonuçlarına göre seçilmesi, öğretmen eğitimi sürecinde çözülmesi güç sorunlara yol açmaktadır.

Birçok ülkede öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde genel olarak iki model kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarının seçimini gösteren iki model Şekil 1.1'de verilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007).



Şekil 1.1. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçim Modelleri

Birinci modelde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi, öğretmen ihtiyacına göre ve etkili öğretmen olabilmek için belirlenen ölçütlere göre yapılmaktadır. Bu modelde okuryazarlık ve aritmetik seviyesi yüksek, kişiler arası ilişkileri ve iletişim becerileri güçlü, öğrenme istekliliği ve öğretme motivasyonu yüksek olan öğrenciler sisteme alınmaktadır. Seçim sürecinde seçme sınavlarının yanı sıra mülakatlar veya örnek ders anlatımları kullanılmakta; akademik bilginin yanında öğrencilerin öğretmenliğe ilgisi, mesleğe yakınlığı ve iletişim becerileri de ölçülmektedir. Bu çok yönlü değerlendirmelerin sonucuna göre en başarılı olan öğrenciler sisteme alınmaktadır. Bu modelle programlara alınan adaylar mezun

olduklarında ikinci bir sınav veya seçme ölçütü uygulanmaksızın öğretmen olabilmektedirler. İkinci modelde ise öğrenciler, hizmet öncesi eğitim programlarına öğretmen ihtiyacı gözetilmeden genel ölçütlere göre seçilmektedir. Hizmet öncesi eğitimin sonunda ikinci bir eleme yapılarak öğretmen ihtiyacına göre atama yapılmaktadır. İkinci yaklaşımda, hizmet öncesinde öğrenci sayısının fazlalığının eğitimin kalitesini düşürdüğü ileri sürülmektedir. Ayrıca mezun öğretmen sayısının ihtiyaçtan fazla olmasının mesleğe ilişkin algıyı olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

Dünya genelinde öğretmen adaylarının seçimi bu iki sisteme göre yapılmakla birlikte, ülke düzeyindeki seçimlerde çeşitlilik görülmektedir (Demirel 2000; Özcan 2013; Polat ve Arabacı 2017; UMich 2017). Öğrencilerin programa seçilmesinde kullanılan ölçütler üniversitelere ve bölgelere göre farklılaşabilmektedir. Örneğin İngiltere’de üniversitelere ve bölgelere göre öğretmen seçimi 32 farklı yolla yapılabilmektedir.

Türkiye’de öğretmen seçiminde, ilgili programlara girişte genel ölçütlerin bulunması ve mezuniyet sonrasında sınav uygulanması sebebiyle ikinci model uygulanmaktadır. Ancak bu yaklaşım, yukarıda da belirtildiği gibi arz-talep dengesi gözetilmeden ilgili programlara öğrenci seçilmesine, planlama eksikliğinden dolayı öğretimin kalitesinin düşmesine ve öğretmenlik mesleğine olan ilginin ve mesleğin saygınlığının azalmasına neden olmaktadır.

Ülkemizin şu andaki durumuna bakıldığında atama bekleyen öğretmen sayısının 417 bin 134 olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığının 96 bin 068 öğretmen ihtiyacı olduğu, bu ihtiyacın da İngilizce, din kültürü ve ahlak, sınıf öğretmenliği gibi bazı alanlarda yoğunlaşırken; sosyal bilgiler, biyoloji, fizik, kimya gibi bazı alanlarda da düşük olduğu ifade edilmektedir (Habertürk, 24.11.2017). Atama bekleyen öğretmenler ve MEB’in ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı arasındaki büyük uçurum, öğretmen ihtiyacının sayısal olarak giderilmesinde önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Öğretmen açığı olan alanlarda Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerinin alt yapılarının (öğretim elemanı sayısı, bina, derslik, öğretim materyalleri vb.) düzenlenerek kontenjanlarının artırılması; öğretmen ihtiyacı olmayan alanlarda kontenjanların azaltılması veya gerektiği durumlarda bu programlara bir süre öğrenci alınmaması yolu ile bu sorun çözülebilir. Öğretmen açığının kısa vadede sözleşmeli öğretmenler, orta vadede pedagojik formasyon programları ile çözülmeye çalışılması mesleğin saygınlığının azalmasına ve öğretmen niteliğinin düşmesine yol açmaktadır (Özoğlu, 2010; Uygun, 2005).

Kontenjanlar ve giriş koşulları düzenlenirken eş zamanlı olarak öğretmenlerin maaşlarında iyileşme, istihdam garantisi gibi mesleğe özendirici önlemler alınmalıdır. Bu iki durum birlikte ele alınmadığında, öğretmen açığı ile karşılaşılabilir. Nitekim, 2017 yılından itibaren öğretmenlik programlarına taban puan uygulaması getirilmiş ve bu durum da programların doluluk oranlarının düşmesine neden olmuştur. Bir önceki yılda programlardaki toplam doluluk oranı yüzde 99,23 iken, taban puan uygulaması sonucunda bu yıl doluluk oranı yüzde 86,79’da kalmıştır (YÖK, 2017). Eğitim Fakültelerindeki öğrenci kalitesini artırmaya yönelik bu girişim; öğretmenlik mesleğinin istihdam, maaş, saygınlık vb. niteliklerini artırıcı önlemler alınmadığından öğrencilerin öğretmen yetiştiren programları tercih etmemesine yol açmıştır. Bu durum, gerekli önlemler alınmazsa uzun vadede öğretmen açığı ile karşılaşılmasına da neden olabilir.

## **1.2. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri**

Öğretmenlik programlarına, başarısı ve öğretmen olma isteği yüksek öğrencilerin seçimi için yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu düzenlemelere geçmeden önce mevcut programlarda öğrenim gören öğrencilerin profillerinin ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin incelenmesi yararlı olabilir.

Araştırmalar, öğretmen adaylarının meslek tercihlerinin başlıca üç temel etkene dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Saban, 2003). Bunlar, (1) Özgeci (özveriye dayalı) gerekçeler; insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etme vb. (2) İçsel gerekçeler; mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek vb. (3) Dışsal gerekçeler; iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları vb. olarak ifade edilmiştir. Gelişmiş ve refah düzeyi yüksek olan toplumlarda içsel veya özgeci kategoride yer alan tercih nedenlerinin, henüz gelişmekte olan toplumlarda ise dışsal tercih nedenlerinin daha etkili olduğu görülmektedir (Bastick, 2000).

Ülkemizde öğretmen adaylarının profillerinin incelendiği araştırmalarda, adayların düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden geldikleri ve anne-baba eğitim düzeylerinin de düşük olduğu belirtilmektedir. Adayların tercih nedenlerinin incelendiği çalışmalarda ise iş bulma garantisi, çalışma koşullarının rahatlığı, aile ve çevre etkisi, üniversite sınavından aldığı puan ve öğretmen olma isteği ön plana çıkmaktadır (Aksu vd., 2010; Eskicumalı, 2002; Gürbüz ve Sülün, 2004; Ok ve Önkol, 2007; Okçabol vd., 2003; Orhan ve Ok, 2014; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Saban, 2003; Ubuz ve Sarı, 2009). Ayrıca öğretmenliği seçme nedeni olarak en az belirtilen iki neden çocuklarla birlikte olma isteği ve mesleğin saygınlığıdır (Eskicumalı, 2002; Orhan ve Ok, 2014).

Türkiye'de öğretmen adaylarının meslek seçimlerinde dışsal etkenlerin öne çıktığı, seçimlerinin bilinçli olmadığı, ilgi ve yeteneklerinden bağımsız seçim yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleklerini seçerken kişilik, ilgi, yetenek gibi değişkenleri yeterince dikkate almadıklarını düşündürmektedir. Meslek seçiminin bu değişkenlerden bağımsız olarak yapılması, bireylerin mesleklerini yaşam boyunca doyumlu bir şekilde sürdürmelerinin önündeki engellerden biridir (Yazıcı, 2009).

Öğrencilerin meslek seçimi, kritik bir dönem olan ergenliğe denk gelmektedir. Kimliğinin oluşmaya başladığı bu dönemde bireyden, işle ilişkili yönelimlerini belirlemesi ve mesleğine karar vermesi beklenmektedir. Lise öğrenimleri boyunca ergenler, iş seçimleri ve yetişkinlik durumlarıyla ilgili önemli konularla yüz yüze gelmektedirler. Bu dönemde mesleki seçim ile ilgili verilen kararlar, yaşamlarının sonraki dönemlerinde etkide bulunabilir (Mortimer, Dennehy ve Lee, 1992). Korkut Owen vd., (2012) tarafından yürütülen bir araştırmaya göre cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeylerinin ergenlerin meslek seçimlerinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Bu durum, orta öğretim düzeyinde öğrencilere ve velilere yönelik mesleki rehberlik hizmetlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okullardaki mesleki rehberlik faaliyetlerinde öğrencilerin mesleki eğilimleri ayrıntılı olarak tanımlanmalı, meslekler tanıtılmalı ve öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri taşıyan ve akademik başarısı yüksek olan öğrenciler öğretmenliğe yönlendirilmelidirler.

Ancak, Türkiye'de öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin profilleri ve mesleği seçme nedenleri göz önüne alındığında sadece mesleki yönlendirmeler yeterli olmayabilir. Öğretmenliği meslek olarak seçmede içsel etkenlerin (mesleği sevme, hizmet etme isteği vb.)

etkili olmasına karşın, uzun vadede tek başına yeterli olamayacağı, dışsal etkenlerin de (istihdam olanakları, ekonomik koşullar, saygınlık vb.) karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dışsal etkenler karşılanmadığında, meslek hayatında hayal kırıklığı ve motivasyon düşüklüğü yaşanacağı ve bunun da öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği belirtilmektedir. (Chuan, 2013).

### **1.3. Öğretmen Adaylarının Seçiminde İzlenebilecek Yollar**

Eğitim Fakültelerine öğrenci seçimi üniversiteye giriş sınavından alınan puan ile birlikte ilgili programların belirleyeceği ölçütlere göre yapılmalıdır. Bu ölçütler; öğretmenliğe uygunluk, güçlü iletişim becerilerine sahip olma, öğrenme isteği ve motivasyonu, mesleğe yatkınlık gibi özellikler olabilir. Dünyada yukarıdaki özelliklerin belirlenmesinde mülakat yaygın olarak kullanılmaktadır. Mülakatlar geçerliği ve güvenilirliği en çok sorgulanan ölçme yöntemi olmakla birlikte, diğer sınavlarla ölçülemeyen bazı özelliklerin ölçülebilmesi için kaçınılmazdır. Mülakatların nitelikleri bazı önlemlerle artırılabilir. Sınavın sesli ve görüntülü kayıtlarının yapılması; veli, öğretmen, öğrenci ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin mülakatlara gözlemci olarak katılması gibi önlemlerle nesnellik artırılabilir. Öğretmenlik programlarının her biri, kendi alanına özgü seçme ölçütleri belirleyebilmelidir. Ölçütlerin neler olacağı ve seçme işleminde kullanılacak araç ve yöntemler, bütün paydaşların katılacağı çalışmalarla yapılmalı ve kamuoyu aydınlatılmalıdır. Seçme sisteminde sık sık değişiklik yapmak yerine, geniş kapsamlı bir çalışma ile sistemin genel hatları çizilerek uygulamaya konulmalıdır.

Seçme sistemindeki düzenleme ile eş zamanlı olarak öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi sağlayacak önlemler de alınmalıdır. Öğretmen maaşlarının yükseltilmesi, mezunlara istihdam olanaklarının sağlanması gibi mesleğe özendirici ve mesleğin saygınlığının yükseltilmesini sağlayan düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlik mesleğinde istihdamın büyük bir oranda kamu tarafından sağlanması nedeniyle, mesleğin ekonomik getirisi ve dolayısıyla toplumsal saygınlığı devlet tarafından belirlenmektedir (Güven, 2010). Bu nedenle, daha başarılı, istekli ve yetenekli öğrencilerin öğretmenlik programlarını tercih etmeleri için statü ve saygınlığı artırıcı önlemler devlet tarafından alınmalıdır. Öğretmenlik mesleğinde sınırlı bir kariyer ilerlemesinin olması da mesleğe yönelimin azalmasına neden olan etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında performansa dayalı etkili düzenlemeler yapılması, kariyer basamaklarındaki görev tanımlarının net olarak yapılması ve basamaklara göre maaşlarda anlamlı artışların sağlanması mesleğe yönelimi artıracak ve öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu algısının güçlenmesini sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının seçiminde yukarıda sıralanan önlemlerin alınması, öğretmen atamalarında uygulanan KPSS'ye duyulan ihtiyacı da uzun vadede ortadan kaldırabilir. Öğretmenlik programlarına öğretmen ihtiyacına göre öğrenci alınması ve programlara girişte daha etkili ölçütlerin kullanılması öğretmen olma potansiyeli daha yüksek öğrencilerin sisteme alınmasını sağlayacaktır. Bu durumun da uzun vadede daha nitelikli öğretmen adayları ile öğretmen ihtiyacını karşılamaya hizmet etmesi beklenir.

Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine seçimi ile ilgili mevcut uygulamada görülen sorunlar ve çözüm önerileri aşağıda özetlenmiştir:

**MEVCUT DURUM 1. Eğitim Fakültelerinde kontenjanların fazla ve giriş puanlarının düşük olması**

- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Üniversitelerin belirlediği kontenjanların YÖK tarafından dikkate alınması
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Eğitim Fakültelerinin kontenjanlarının MEB'in belirlediği orta ve uzun vadeli ihtiyaç doğrultusunda düzenlenmesi
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Eğitim Fakültelerine giriş barajının yükseltilmesi (öneri: başarı sıralamasında ilk 150 bin)
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** Birkaç yıl üst üste kontenjanının yarısı altında öğrenci alan bölümlerin, öğrenci talepleri izlenerek bir süre öğrenci almaması

**MEVCUT DURUM 2. Öğretmen adaylarının meslek seçimlerinde, çalışma koşullarının rahatlığı, aile ve çevre etkisi, üniversite sınavından aldığı puan gibi etkenlerin öğretmen olma isteğinin önüne geçmesi**

- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Eğitim Fakültesinin bütün bölümlerine ilk beş tercihi ile yerleşen öğrencilere MEB tarafından akademik başarıya göre burs verilmesi, atama önceliği tanınması ve akademik başarının atama puanına katkı sağlaması ile teşvik edilmesi
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Lise öğrencilerine mesleki rehberlik alanı uzmanları tarafından birey-meslek uygunluğu konusunda danışmanlık hizmetlerinin sunulması

**MEVCUT DURUM 3. Mesleğin gerektirdiği nitelikteki öğrencilerin öğretmen adayı olarak seçilememesi**

- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Eğitim Fakültelerine girmek isteyen öğrencilerin seçme sınavına ek olarak ortaöğretim kurumlarından referans mektubu, adayların neden öğretmen olmak istediklerini açıklayan bir video ve/veya yazılı olarak niyet/motivasyon mektubu ile başvurularının sağlanması ve bunların değerlendirilmesi
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** ÖSYM'nin yaptığı üniversiteye giriş sınavına ek olarak Eğitim Fakültesinde öğrenci olmak için sahip olması gereken beceriler ile ilgili başka bir sınav ve/veya sınav bölümü uygulanması yapılması. Öğretmenlik temel becerileri, düşünme becerilerinin belirlenmesi; becerilerin giriş sınavında yoklanması (öğretmenlik uygunluk testi vb.) ve bu becerileri yoklayacak uzmanların yetiştirilmesi

**MEVCUT DURUM 4. Öğretmenlik alanı seçiminin bilinçli yapılmaması**

- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden öğretmen olmak istemeyenlerin veya yeterlikleri sağlamayanların diğer bölümlere yönlendirilmesi
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Diğer bölümlerden şartları uygun olan istekli öğrencilerin öğretmen adaylığına geçişlerinin sağlanması
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** İkinci yıl öğretmenlik deneyimi kazandırılarak meslek algısına ilişkin görüş oluşturulmasının sağlanması
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** Alanların ihtiyaçlarına uygun özel ve genel giriş koşullarının gözden geçirilmesi
- ÇÖZÜM ÖNERİSİ 5.** YÖK Lisans Atlası'nda öğretmenlik programlarını tercih eden adaylar için istihdam oranlarının paylaşılması ve bu bilginin kamuoyunca görünür kılınması

**MEVCUT DURUM 5. Mesleki statüsünün düşük olması nedeniyle öğretmenliğin tercih edilmemesi**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmenliğin statü ve saygınlığı ile ilgili farkındalığın artırılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğuna ilişkin kamuoyunun bilinçlendirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Öğretmenlik mesleği statüsüne yönelik olarak Eğitim Fakülteleri bünyesinde açılması önerilen **Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri'nin (YBÖEM)** meslek statüsüne ilişkin bilimsel gelişmelerin uygulamaya konmasına hız verilmesi

**Kaynaklar**

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91- 101.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 20, 17-58.
- Bailey, M., Henderson, P., Krueger, D., & Williams, L. A. (1998). *Visit to a comprehensive guidance program that works*. Greensboro, NC: ERIC/CASS.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343-349.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137–144.
- Chuan, C. L. (2013). Pre-service teachers' motivation for choosing teaching as a career. *Journal Penyelidikan IPG KBL*, 11, 1-18.
- Coy, D. R., & Sears, S. J. (1993). *The scope of practice of the high school counselor*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Demirel, Özcan (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. (Ed. Y. Özden) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürbüz, H. ve Sülün, A. (2004). Türkiye'de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 161.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Eğitim Dergisi*, 27 (2).
- Habertürk (24.11.2017). *81 bin açık 438 bin atama bekleyen var*. [Çevrim-ıçı: <http://www.haberturk.com/81-bin-acik-438-bin-atama-bekleyen-ogretmen-var-1726956>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77–90.
- Healy, C. C., Mourton, D. L., Anderson, E. C., & Robinson, E. (1984). Career maturity and achievement of community college students and disadvantaged university students. *Journal of College Student Personnel*, July, 347-352.



- Korkut, F. (2007). Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 187-197.
- Korkut Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûra Kararları. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>, Erişim tarihi: 22.11.2017.]
- Mortimer, J. T., Dennehy, K., & Lee, C. (1992). *Influences on adolescents' vocational development*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352555.pdf>, Erişim tarihi: 22.11.2017.]
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 70.
- Niles, G. S., & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13–25.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması (Survey of Teacher Training)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Orhan Eret, E. ve Ok, A., (2014). Who prefer teacher education programs? Candidates' entry characteristics and attitude towards teaching [in Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 75-92.
- Özcan, M. (2013). Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi. TÜSİAD yayınları, Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: SETA - Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. [Çevrim içi: [https://www.academia.edu/1358721/Türkiyede\\_Öğretmen\\_Yetiştirme\\_Sisteminin\\_Sorunları](https://www.academia.edu/1358721/Türkiyede_Öğretmen_Yetiştirme_Sisteminin_Sorunları), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Pope, M., Musa, M., Singaravelu, H.; Bringaze, T., & Russell, M. (2002). From colonialism to ultranationalism: History and development of career counseling in Malaysia. *The Career Development Quarterly*, 50(3), 264-76.
- Saban, A. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ve mesleki eğilimleri. *Eğitim Araştırmaları*. 10, 91-101.
- Schwallie-Giddis. P., & Kobylarz, L. (2000). Career development: The counselor's role in preparing K-12 students for the 21st century. J. Wittmer (Editör), *Managing your school counseling programs: K-12 developmental strategies (2<sup>nd</sup> edition)* (s. 211-218). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Tekışık, H. H. (1996). *Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları*. Sempozyum'96. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Heidelberg Yükseköğretmen Okulu, Ankara Akman Kültür Merkezi, 30 Eylül-4 Ekim 1996, Ankara.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113–119.

- UMICH (2017). *University of Michigan, School of Education-Elementary Certification*. [Çevrim-içi: <http://soe.umich.edu/academics/teacher-administrator-certification/completing-teacher-certification/>, Erişim tarihi: 22.11.2017.]
- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 707-730.
- Uygun, S. (2005). Türkiye'de geçici öğretmen istihdam sorunu. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28-30 Eylül, Denizli: Anı Yayıncılık, 589-595.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- YÖK (2017). 2017 LYS: Tercihler Kalite ve İstihdam Odaklı. T.C. Yükseköğretim Kurulu, Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği, Ankara. [Çevrim-içi: [http://yok.gov.tr/documents/10279/35516479/YOK\\_2017\\_Lys\\_Yerlestirme\\_Analizi.pdf/](http://yok.gov.tr/documents/10279/35516479/YOK_2017_Lys_Yerlestirme_Analizi.pdf/), Erişim tarihi: 14.12.2017.]

## BÖLÜM 2

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE DAHA NİTELİKLİ YETİŞTİRİLMESİ

Öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir boyutu olan öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliği, konuyla ilgili paydaşların üzerinde sürekli olarak tartıştıkları bir durumdur. Bu bağlamda yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe en uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamının sağlanması için Eğitim Fakültelerinde yaşanan birtakım sorunların çözüme kavuşturulmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu sorunların başında öğrenci kontenjanlarının fazlalığı, öğretim elemanı eksikliği ve fiziksel alt yapı yetersizliği gibi sorunlar gelmektedir. Diğer yandan bu kurumlarda verilen eğitimin/uygulanan programların uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra günümüzde Eğitim Fakültelerinin, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasında da etkin rol oynaması beklenmektedir. Bu bölümde Eğitim Fakültelerine alınan öğrencilerin nitelikli birer öğretmen adayı olarak yetiştirilmesinin önündeki temel engeller açıklanarak, mevcut durumu iyileştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Geçmişten Günümüze Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından 1980'li yılların başına kadar (1923-1981) çok çeşitli kurumların sorumluluğu altında yürütülmüştür. Bu dönemde, ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Ortaokullara ise üç yıllık Eğitim Enstitülerinden öğretmen yetiştirilmiştir. Bu okullar 1978-1979 öğretim yılından 1981-1982 öğretim yılı sonuna kadar Yüksek Öğretmen Okulu adıyla hizmet vermeye devam etmişlerdir. 1923-1981 döneminde lise öğretmeni yetiştirme görevi ise Yüksek Öğretmen Okulları ile üniversitelerin sorumluluğunda olmuştur. 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile öğretmen yetiştirme görevi üniversiteler bünyesinde toplanmıştır (MEB, 2010; YÖK, 2007a). Öğretmen yetiştirme sorumluluğundaki bu görev değişikliğinin altında yatan en önemli nedenlerden biri, öğretmen yetiştirme kaynağının iç tutarlılığı olmayan çeşitlilikten ve düzensizlikten kurtarılarak ülkeyi çağdaş dünya normlarında bir sisteme kavuşturmadır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden sonra dört yıllık Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi; iki yıllık Eğitim Enstitüleri ise Eğitim Yüksekokulu adını almıştır. Yabancı Diller Yüksekokulları ise Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Ayrıca, Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı Gençlik ve Spor Akademileri de Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Bu dönemde Eğitim Fakülteleri dört yıl, Eğitim Yüksekokulları ise iki yıl olan öğretim sürelerini korumuştur (YÖK, 2017a, s. 38). Bu dönemde ortaöğretimde görev yapacak öğretmen adayları dört yıllık üniversite eğitimi alırken, ilköğretim düzeyinde görev yapacaklar iki yıllık eğitim almaya başlamışlardır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren, Yüksek Öğretim

Kurulunun 23 Mayıs 1989 tarih ve 89.22.876 sayılı kararı ile bütün öğretmenlik branşlarına dört senelik lisans eğitimi tamamlama zorunluluğu getirilmiştir. 1982'den 1997'ye kadar süren bu dönemde öğretim programlarında da düzenlemelere gidilmiş; genel kültür, pedagojik formasyon ve özel alan derslerinin programlardaki yeri ve ağırlıkları belirlenmiştir. Yine bu dönemde, özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla pedagojik formasyon kurslarının açılmasına karar verilmiş ve pedagojik formasyon programlarının düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme alanında en kapsamlı düzenlemeler 1997 yılındaki yeniden yapılanma çalışmalarıdır. Bu dönemde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) bir alt boyutu olan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çalışmaları kapsamında öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile iş birliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi iş birliği vb. boyutlarında değişiklik ve yenilikler ortaya konmuştur.

Yeni düzenlemeler kapsamında gerçekleşen bölüm ve ana bilim dalı (program) yapılanması, ilköğretim ve ortaöğretimdeki yapılanmaya paralel hâle getirilmiştir. Böylece, geçmişte ihmal edilmiş olan ilköğretim altıncı-sekizinci sınıf alan öğretmenlikleriyle ilgili programlar oluşturulmuştur (fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği vb.). Benzer şekilde müzik, resim, yabancı dil, iş eğitimi, beden eğitimi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri de dört yıllık eğitim vermek üzere yapılandırılmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programların (örneğin matematik öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği vb.) yüksek lisans düzeyinde (beş yıl veya beş buçuk yıl) yürütülmesi öngörülmüştür. Beş yıllık programda, Eğitim Fakülteleri ile alan fakültelerinin ortaklaşa tezsiz yüksek lisans programı yürütmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler lisans programının ilk yedi yarıyılını (3,5 yıl) ilgili alan fakültesinden dersler alarak, son üç yarıyılını (1,5 yıl) ise kendi fakültelerinde (ve ilgili enstitüde) dersler alarak tamamlamışlardır. Beş buçuk yıllık programda ise Yükseköğretim Kurulunun tespit ettiği Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezun olan öğrenciler, üç yarıyıl süren ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirmeye yönelik tezsiz yüksek lisans programlarını tamamlamışlardır. Düzenlemelerin öğretim programları ile ilgili boyutunda ise lisans öğretim programları ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki ders programları ve eğitim-öğretim süreci arasında paralellik kurulmasına çalışılmış; öğretmenlik formasyonu dersleri kuramsal bilginin yanı sıra uygulama boyutu da göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmış, derslerin lisans programına dengeli bir şekilde, aşamalı ve bütünlük ilkeleri doğrultusunda dağılmasına yönelik yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir.

1997 yılında gerçekleşen düzenlemelerin ardından, 2006 yılında çağdaş eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması amacıyla öğretim programlarında güncellemeye gidilmesine karar verilmiştir. Programların kompozisyonunda daha esnek bir yapı belirlenmiş, programdaki derslerin %25'ini belirlemede fakültelere yetki verilmiş, genel kültür derslerinin (bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, etkili iletişim becerileri, Türk eğitim tarihi ve felsefeye giriş, topluma hizmet uygulamaları) programlardaki oranları artırılmış, "kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi" hedefleyen bir yaklaşım benimsenmiştir (YÖK, 2007a: 64-65). Bu düzenlemeler kapsamında daha önce İlahiyat Fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programları Eğitim Fakültelerine alınmıştır. Ayrıca, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda 3,5+1,5 yıllık uygulamadan vazgeçilmiş, meslek dersleri programın tüm yıllarına dağıtılarak daha bütüncül, beş yıllık programların uygulanmasına karar verilmiştir. Diğer taraftan, Eğitim Fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan

öğrencilerin 4+1,5 yıl olarak uygulanan programlara devam etmesine karar verilmiştir. Ancak Yükseköğretim Kurulu 2009 yılında bazı üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birinci sınıftan itibaren verilmesini onaylayarak Fen-Edebiyat Fakültelerinin de lisans programları süresi içinde öğretmen yetiştirmelerine olanak tanımıştır (TED, 2009).

Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili son düzenleme kararı 15.06.2016 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında alınmıştır. Eğitim Fakültelerinin niteliğini yükseltmek, dinamik ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilen kurumlar hâline getirmek için Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Karara göre 11 bölüm ve 30 lisans programı şeklinde yapılanmış olan Eğitim Fakülteleri, 9 bölüm ve 31 ana bilim dalı (ABD) olarak 23 programı kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda matematik ve fen bilimleri eğitiminde ilköğretim ve ortaöğretimin tek bir bölüm altında toplanması ve Eğitim Bilimleri Bölümü altında yeni ana bilim dalları kurulması gibi düzenlemeler yapılmıştır (TEDMEM, 2016).

Görüldüğü üzere, yaklaşık son 35 yıldır öğretmen eğitimi görevi üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte çeşitli nedenlerle Eğitim Fakültelerinin akademik yapısında (bölüm ve ana bilim dalları) ve öğretim programlarında değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Özellikle Yükseköğretim Kurulu tarafından 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminde akreditasyonun sağlanması ve kaliteyi artırıcı düzenlemelerin gerçekleştirilmesi amaçlanmış ve bu kapsamda birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Ancak, mevcut durumun hâlen amaçlandığı düzeye gelemediği birçok raporda ve alan yazında ortaya konmuştur (Saylan, 2013; TED, 2009; TEDMEM, 2016; YÖK, 2007a).

Raporun bu bölümünde öğretmen yetiştirme ile ilgili mevcut durumlara ilişkin sorunlar aşağıda altı başlık altında ele alınmış, her durum açıklanmış ve çözüm önerileri sunulmuştur:

- 1) Eğitim Fakültelerinde öğrenci kontenjanları sorunu
- 2) Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanı yetersizliği sorunu
- 3) Eğitim Fakültelerinde fiziksel alt yapı yetersizliği sorunu
- 4) Eğitim Fakültelerinde verilen eğitimle / uygulanan programlarla ilgili sorunlar
- 5) Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerindeki işleyiş / Fakülte-MEB iş birliği ile ilgili sorunlar
- 6) Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile ilgili sorunlar

## **2.2. Eğitim Fakültelerinde Öğrenci Kontenjanları**

Ülkemiz Eğitim Fakültelerindeki öğrenci kontenjanları 1983-1997 döneminde %50 artış göstermiştir. Bu dönemde Millî Eğitim Bakanlığında devralınan program yapısının korunduğu, kontenjanlarda ortaöğretime yönelik programların ağırlıkta olduğu ve Sınıf Öğretmenliği gibi programların kontenjanlarında belirgin bir artışın olmadığı görülmektedir. 1997-2006 yılları arasındaki dönemde, geçmişte ihmal edilmiş olan ilköğretim programlarının (özellikle Okul Öncesi ve 6-8. sınıf programlarında) kontenjanlarında ciddi miktarda artış olmuştur. Bununla birlikte ortaöğretim programlarının kontenjanlarında azalma veya sabit kalma söz konusudur. 2006 yılında ise programların yeniden düzenlenmesi ile birlikte toplam kontenjanda yaklaşık dörtte bir (%26,1) oranında azalma söz konusu olmuştur. Bu azalma

hemen hemen tüm programlarda aynı oranda görülmüştür. Bu süreçte kontenjanların belirlenmesinde bir planlamaya gidilmesi de gündeme gelmiştir. Sonuç olarak 2006-2007 öğretim yılına kadar kontenjanlarda artma eğiliminin olduğu görülmektedir (YÖK, 2007a). 2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'ne (MEB, 2017) göre, son 15 yılda Eğitim Fakültelerinin sayısı 63'ten 92'ye, öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 141.000'den 228.000'e çıkmıştır.

Yukarıda kısaca özetlenen durum, geçmişte ve günümüzde öğretmen eğitimi programları için kontenjan belirlenmesinin orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyacı planlaması dâhilinde yapılmasında güçlük yaşandığını göstermektedir. Sayıları ve kontenjanları sürekli artan Eğitim Fakültelerinden her yıl çok sayıda mezun verilmiş ve bazı alanlarda öğretmen ihtiyacı doyum noktasına ulaşmıştır. Pek çok bölümde mezun sayılarında yığılma yaşanmakta, ancak bazı bölümlerde de öğretmen açığı hâlâ devam etmektedir. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ve istihdamında arz-talep dengesi sağlanamamıştır (Saylan, 2013). Bu durum ülkemizin insan gücünün ve kaynaklarının verimli kullanılmasını engellemiş, öğretmen eğitiminin niteliğini düşürmüştür.

Öğrenci kontenjanları sorunu ile ilgili olarak, bir dönem sürdürülen ikinci öğretim programlarının kapatılmasının olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak örgün eğitim sürecinde üniversitelerin beyan ettikleri kontenjanların değil, YÖK'ün belirlediği ve ÖSYM'nin tercih kılavuzlarında yer alan kontenjanların esas alınarak yerleştirme yapıldığı da bilinmektedir. Bu durum, gerek ihtiyacın gerekse de kapasite ve mevcut olanakların göz ardı edilmesinin bir sonucudur ve arz-talep dengesinin sağlanamamasına sebep olmuştur. Eğitim Fakültelerindeki öğrenci kontenjanlarının azaltılmasında, elbette bir alandaki öğretmen gereksinimine göre kontenjan belirlenmesi tek başına yeterli bir gerekçe değildir. Ancak kontenjanların belirlenmesinde mevcut durumun (bina, derslik ve öğretim elemanı sayısı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı) göz önünde bulundurulması öğretmen yetiştirmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir etkidir. Öğretmenlik mesleği, etkileşim ve iletişim gerektiren bir meslektir. Nasıl ki K-12 düzeyindeki sınıflarda öğretmenler öğrencilerin tümüne ulaşabilmeye gayret ediyorsa, fakültelerde de öğretim elemanlarının benzer bir çaba içinde olduğu söylenebilir. Temel ya da sosyal bilimlerdeki bir alanda sınıf mevcutlarının fazla olması da önemli bir sorundur, ancak öğretmen yetiştiren fakültelerde kalabalık sınıfların mevcudiyeti, öğretim elemanı ile öğrenci iletişiminin sağlanamaması, öğrencilerin etkili birer öğretmen olmaları açısından olumsuz örnek teşkil edebilecektir. Bilindiği gibi öğretmenin başarılı olabilmesinde, öğrencilerle kurduğu iyi iletişimin niteliği önemlidir (İpşir, 2002). Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarının makul seviyelerde tutulması, etkili öğrenen-öğretici iletişimde önemli bir öncüdür. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2016) bu oranın 1/16 şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Gereksinimlerin belirlenmesi için bütün olası kaynakların bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, mevcut öğrencisi çok ancak öğretim elemanı sayısı az olan bölümlere öğretim üyesi desteği sağlanmalı veya bu bölümlerin uzun vadede kontenjanları düşürülmelidir.

Ayrıca bölümlere öğrenci alınırken, bütün yerleştirme türlerinin toplamı itibarıyla belirlenen sayı kadar öğrenci alımının yapılması sağlanabilmelidir. Son yıllarda yerleştirme türü çeşitliliği giderek artmakta, bu da merkezî yerleştirme ile gelen öğrenci sayısının, bazı alanlarda neredeyse bir o kadar daha artmasına sebep olabilmektedir. Mevcut durumda bölümlere öğrenci yerleştirilirken uygulanan yerleştirme türlerinin bazıları şu şekilde sıralanabilir: Merkezî ilk yerleştirme, kurum içi yatay geçiş, kurumlar arası yatay geçiş, dikey geçiş, uluslararası öğrenci kabulü, Mevlana, Farabi, Erasmus, Ek Madde 1, mühendislik tamamlama, yabancı dilden başarısız olan öğrencilerin yerleştirilmesi. Örneğin kontenjanı 75

olarak belirlenen bir bölüme bu kontenjanın yanı sıra okul birinciliği kontenjanı, Farabi, Mevlana ve Erasmus gibi öğrenci hareketliliği programları kontenjanı, yatay geçiş ve dikey geçiş gibi öğrenci değişim programları kontenjanı da eklenebilmektedir. Ayrıca YÖK dönem dönem aldığı kararlarla öğrencilerin programlar arasında geçişlerine de izin verebilmektedir (Ek Madde 1 ile öğrenci geçişi gibi). Bu kadar fazla sayıda ve birbirinden farklı yerleştirme türü yapılırken, sadece merkezî ilk yerleştirme için bile talep edilenin üzerinde kontenjan verilmesi, fakültelerde kapasitelerin çok üzerine çıkılmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla sonradan ilave olan bu öğrencilerle programlara yerleşen öğrenci kontenjanları giderek artmaktadır. Bu nedenle kontenjanların belirlenmesinde farklı yerleştirme türlerinin de hesaba katılması gerekmektedir.

Tek başına gerekli ve yeterli bir ölçüt olmasa da fakültelerin kontenjanlarının belirlenmesinde alanların öğretmen gereksinimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrenci kontenjanları belirlenirken toplumun istihdam olanakları da dikkate alınmalıdır (Üstüner, 2004). Belirli bir alanda talebin üzerinde öğretmen yetiştirilmesi, atanma olasılığının düşmesine ve mezunlarda umutsuzluğa sebep olmaktadır. Bu nedenle kontenjanların ihtiyaç duyulan branşlara daha ağırlıklı olarak kaydırılması gerekmektedir (Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004). Ülkede uzun dönemli ve araştırma temelli bulgulara dayalı olarak branşlara göre öğretmen gereksinimleri önceden tahmin edilebilmeli ve kontenjanların buna göre belirlenmesine dikkat edilmelidir.

Sonuç olarak orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyaçlarının saptanarak Eğitim Fakültelerinin kontenjanlarının belirlenmesi, kontenjanların Eğitim Fakültelerine dağıtılmasında ilgili üniversitenin mevcut olanaklarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca, kontenjanların belirlenmesi sürecinde nitelikli eğitimin hiçbir zaman göz ardı edilmemesi, öğretmen adaylarının en iyi şekilde eğitim alabilmesi için gerekli kontenjan miktarının üzerine çıkılmaması önemli görülmektedir.

### **2.3. Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanı / Öğrenci Sayıları**

2007’de YÖK tarafından yayımlanan Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (YÖK, 2007b) Belgesi’ne göre, 1982-2007 arasında Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyesi sayısında yaklaşık 15 kat, araştırma görevlisi sayısında ise yaklaşık yedi kat artış olmuştur. Son verilere göre öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanı ve öğrenci sayıları Tablo 2.1.’de verilmiştir

Tablo 2.1.’deki YÖK 2015-2016 dönemi verilerine göre, Türkiye’de öğretmen eğitiminde 96 Eğitim Fakültesi ve 5 Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren 101 yükseköğretim lisans programına kayıtlı 270.388, lisansüstü programlara kayıtlı ise 43.066 öğrenci bulunmaktadır. Lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin %63’ü, lisansüstü programlara kayıtlı öğrencilerin ise %52’si kadındır. Bu programlara kayıtlı öğrencilere eğitim-öğretim hizmetlerini sunmak üzere 5.431’i öğretim üyesi olmak üzere toplam 9.049 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Öğretmen eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden biri, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yeterli düzeyde etkileşim içinde bulunması, öğretmen adaylarına ihtiyaç duydukları düzeyde, bireysel, zamanında ve ayrıntılı yönlendirmelerle destek olabilmeleri gerekmektedir. Ancak, ülkemizde Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi sayısının yetersiz olduğu, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Buna

rağmen TED Öğretmen Yeterlikleri Raporunda (2009) da belirtildiği üzere, 47 Eğitim Fakültesinde ikinci öğretim uygulaması yapılmış ve öğretim elemanlarının %61'den fazlasının haftada 21 saat veya daha fazla saat derse girdikleri görülmüştür.

**Tablo 2.1.** Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Sayıları

		Öğretim Elemanı Sayısı						Öğrenci Sayısı					
		Öğretim Üyesi						Lisans			Lisans Üstü		
		Fakülte Sayısı	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Gör. ve Diğer	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Eğitim Fakültesi	Devlet	74	761	1138	2899	3281	8079						
	Vakıf (TR)	15	78	18	207	120	423						
	Vakıf (Kıbrıs)	7	68	29	110	140	347						
	Toplam	96	907	1185	3216	3541	8849	92184	52989	245173	16054	16944	32998
Eğitim Bilimleri Fakültesi	Devlet	3											
	Vakıf (TR)	1											
	Vakıf (Kıbrıs)	1											
	Toplam	5	39	29	55	77	200	7900	17315	25215	4484	5584	10068
<b>Toplam</b>	<b>101</b>					<b>3618</b>	<b>9049</b>	<b>100084</b>	<b>170304</b>	<b>270388</b>	<b>20538</b>	<b>22528</b>	<b>43066</b>

Sonuç olarak, Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayısındaki artışın ders veren öğretim elemanı sayısındaki artıştan daha yüksek olduğu, yine Eğitim Fakültelerindeki bu oranın Türkiye ortalamalarının oldukça üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu açıdan üniversitelerin Eğitim Fakülteleri arasında da dengesizlikler görüldüğü Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (YÖK, 2007b) belgesinde belirtilmiştir.

Öğretmen eğitiminin niteliğini etkileyen bu olumsuzlukların giderilmesi için üniversitelerin Eğitim Fakültelerine sağlanan öğretim elemanı kadrolarının artırılması, böylelikle öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve danışmanlık yüklerinin dengelenmesi, dolayısıyla da akademik faaliyetlerini geliştirmelerine yönelik olanakların iyileştirilmesi önerilmektedir.



## **2.4. Eğitim Fakültelerinin Fiziksel Olanakları**

Öğretmen eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyen bir diğer unsur da Eğitim Fakültelerindeki fiziksel olanakların yetersizliğidir. YÖK (2007a) tarafından hazırlanan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) raporunda da vurgulandığı üzere, çoğu Eğitim Fakültesinde fizik, kimya, biyoloji ve yabancı dil laboratuvarları bulunmamaktadır. Bu olanaksızlıklar, uygulama gerektiren derslerin yalnızca kuramsal düzeyde ele alındığını göstermektedir. Oysa Eğitim Fakültelerinde, alana özgü öğretimi esas alan, bütüncül ve uygulama odaklı derslerin yer aldığı programlar yürütülmektedir. Dolayısıyla bu programlarda kuramın yanı sıra uygulamanın da büyük önemi vardır. Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında etkin birer öğretmen olabilmeleri için, daha fakültede öğrenim görürken laboratuvarlarla tanışmaları, deneyler yapmaları, öğretimi görselleştirmeleri ve somutlaştırarak bir bakıma öğretmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak fiziksel olanakları kısıtlı fakültelerde uygulama yapma şansı olmadan mezun olan bir öğretmenin, bir öğretim tasarımcısı olarak mesleki yaşamında derslerini nasıl tasarlayabileceği tartışılır. Uygulama gerektiren derslerin mutlaka laboratuvarlarda, sahada veya uygun ortamlarda işlenmesi kaçınılmazdır.

Eğitim Fakültelerinde teknoloji ile ilgili alt yapı eksiklerinin olduğu, araştırmalarda da ortaya konmaktadır (Dursun, 2013; Yanpar Yelken vd., 2007). Çoğu Eğitim Fakültesinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı çok yüksektir (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; YÖK, 2007a). Bu duruma benzer şekilde, eğitimle ilgili yazılımların kullanımı da oldukça sınırlı düzeydedir (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008). Oysa eğitim yazılımlarının öğrenme-öğretme süreçlerinin vazgeçilmezi olduğu bir çağda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlayabileceği olanaklar mutlaka değerlendirilmelidir. Bu olumsuzluklar öğretmen adaylarının meslekleri ile ilişkili olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerilerini geliştirecek olanakları sınırlandırmaktadır.

Derslik ve laboratuvarların teknik yetersizliklerinin giderilmesi, teknolojik donanımla, laboratuvar araç ve gereçleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Bu yatırımlar, her ne kadar donanımsal veya malzemeye yapılmış bir yatırım olarak görülse de karşılığının uzun vadede alınacağı söylenebilir.

## **2.5. Eğitim Fakültelerinde Verilen Eğitim / Uygulanan Programlar**

Öğretmen eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri, öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin yapısı ve içeriğidir. Yurt dışında ve ülkemizde öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımlardaki değişimlerle birlikte, öğretmen eğitiminin yapısında da değişikliklere ve güncellemelere gidilmiştir. Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin birbirinden bağımsız olarak ele alındığı yaklaşımların yerine, günümüzde çok boyutlu, bütünlük, daha esnek ve deneyim temelli bilgi ve becerilerden oluşan standartların temel alındığı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (OECD, 2005; Özcan, 2013).

Ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçildiğinde, bu projenin yükseköğretim ayağı kapsamında 1997-1998 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine öğretmen yetiştirmek amacıyla ayrı programlar tanımlanmış, bu programlar ilgili eğitim kademeleri göz önünde bulundurularak ana bilim dalları ve bölümler altında açılmıştır. Örneğin, ortaokul ve lise matematik öğretmenliği için

ayrı lisans programları oluşturulmuştur. Bu düzenlemelerin ardından 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından ilköğretim programlarının güncellenmesi ve 2003 yılından itibaren Türkiye’nin de içinde bulunduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı kapsamında, lisans programlarının yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir. 2006 yılından itibaren uygulamaya konulan bu düzenlemeler, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin sayısı ve çeşitliliğine yönelik olmuştur (YÖK, 2007c). Diğer yandan, 2012 yılında 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitim sisteminin uygulanmaya başlaması ile birlikte, 4 yıllık gecikmeyle 2016 yılında Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılandırmaya gidilmiştir. Bu kapsamda benzer alanlar ortak idari birimler (ana bilim dalları ve bölümler) altında toplanmıştır (TEDMEM, 2016). Öğretmen yetiştirme programlarında güncelleme çalışmalarına başlanmış; ancak mevcut programlarda henüz bir değişiklik gerçekleştirilmemiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncelleme ve düzenlemelere rağmen, son on yılda çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan raporlar ve araştırmalarda, nitelikli öğretmen yetiştirmede hâlen istenilen düzeyde olunmadığı ve öğretim programlarında iyileştirmeye gidilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (MEB, 2017; TED, 2009; TEDMEM, 2016; YÖK, 2007a,b). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Bu sınavın sonuçları mezunların genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ve ÖABT testlerinde başarılarının yüksek olmadığını ortaya koymaktadır (ÖSYM, 2017a). 60 sorudan oluşan Genel Yetenek ve Genel Kültür testlerinin ortalaması sırayla 20,51 ve 24,01 iken, 80 sorudan oluşan Eğitim Bilimleri testinin ortalaması 33,83’tür. Öte yandan bazı öğretmenlik alanları için her alana özgü yapılan ve 50 sorudan oluşan Özel Alan Bilgisi Testi’nden (ÖABT) alınan ortalama değerler de oldukça düşüktür. Bu testte en düşük değer 11,77 ile Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji alanında, en yüksek değer ise 34,71 ile Rehber Öğretmen alanındadır (ÖSYM, 2017b). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilerinin (alan, pedagojik alan, vd.) yeterli düzeyde olmadığı, farklı araştırmalarda da ortaya konmaktadır (örneğin Aydın ve Boz, 2012; Toluk-Uçar, 2011; Torun ve Karamustafaoğlu, 2017). Öte yandan öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğine ilişkin paydaşların (eğitim politikacıları, öğretmen eğitimcileri, öğretmen adayları) görüşlerini inceleyen araştırmalarda öğretim programlarının uygulama ayağının (mikro öğretim uygulamaları vb.) iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aypay, 2009; Grossman ve Sand, 2008; Seferoğlu, 2006; Yanpar Yelken vd., 2007).

Öğretmen eğitiminde eğitim programı; yetiştirilmek istenen öğretmenin niteliklerini, ne öğreteceğini, nelere değer vereceğini ve nasıl davranacağını belirleyen, dolayısıyla da yetişecek nesilleri etkileyecek olan çok önemli bir etkidir (Özcan, 2011). Eğitim Fakültelerinde yürütülen programların belirli aralıklarla güncellenmesine, çağın gereklerini taşıy niteliğe kavuşturulmasına ve bilgi toplumunun öğrenenlerine hitap etmesine gereksinim vardır. Gelişen ve değişen ülke koşullarına göre, öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik yapılması kaçınılmazdır. Ancak her değişikliğin beklenen gereksinimlere cevap verebilmesi için önceden iyi planlanması gerekir. Yeterince ön çalışma yapmadan geliştirilen programların istenen sonuçları gerçekleştirmesini beklemek mümkün değildir (Ada, 2001). Ayrıca Eğitim Fakültelerinin programlarında yer alan ders çeşitliliğinin artırılması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlik meslek bilgisini, alan bilgisini, genel kültürü ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyebilecek seçmeli ders çeşitliliğini bütün programlarda uygulamak ve yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Örnek öğretmen eğitimi programlarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir: a) Dersler tutarlı bir deneyim sağlayacak şekilde program içinde bütünlük gösterir. b) Uygulama ve performans iyi tanımlanmış standartlara dayandırılır. c) Öğrenme, ölçme ve pedagojik içerik

odaklı temel bir program takip edilir. ç) Probleme dayalı öğretim yöntemleri kullanılır. d) Durum çalışması ve ürün dosyası gibi etkin ölçme araçlarına yer verilir. e) Uygulamaya dayalı etkinliklerde kıdemli öğretmenlerin başarılı çalışmalarından yararlanır. f) Uygulamaya dayalı etkinliklere programda olabildiğince erken yer verilir (NIE, 2009). Singapur; PIRLS, PISA ve TIMMS gibi okuma, matematik, fen bilimleri gibi alanlarda öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan ülkelerden biridir (IEA 2015a,b; OECD 2016). Singapur, Ulusal Eğitim Enstitüsünün hazırladığı “21. Yüzyıl İçin Bir Öğretmen Eğitimi Modeli” başlıklı raporda öğretmen eğitimi için altı öneride bulunulmuştur: (NIE, 2009).

- 1) Öğretmen eğitimi programlarının 21. yüzyıl öğretmen niteliklerini (bilgi, beceri ve değerler) kazandırması (küresel farkındalık, yenilikçi ve girişimci beceriler, empati, gelişme çabası, sosyal sorumluluk ve katılım gibi)
- 2) Göreve yeni başlayan öğretmenler için üç performans boyutuna dayalı standartların tanımlanması (mesleki uygulama, liderlik ve yönetim, kişisel etki)
- 3) Kuram-uygulama bağının güçlendirilmesi
- 4) Öğretmen eğitimi programlarında uygun ve etkili pedagojik yaklaşım ve stratejilerin kullanılması
- 5) Öğretmen eğitimi programlarında uygun ve etkili ölçme yaklaşımlarının kullanılması (öğrenmeyi ölçme ile öğrenme için ölçme arasındaki dengeyi sağlamak)
- 6) Mesleki gelişim için akademik ilerleme yollarının tesis edilmesi (yüksek lisans, doktora gibi)

Bu öneriler dikkate alındığında, ülkemizde öğretmen eğitiminin gelişimine yönelik düzenlemelerin hâlen yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Mevcut durum, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik mesleği standartlarına uygun olarak güncellenmesinin gerekli olduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamda programların içerik ve uygulamalarının öğretmenlik mesleği için gerekli çok boyutlu bilgi (teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve boyutları), beceri (problem çözme, iletişim, çatışma çözümü, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi) ve değerleri geliştirecek olanaklar sunacak biçimde güncellenmesi, derslerde kuram ve uygulamanın dengelenmesi, deneyime dayalı öğrenmenin desteklenmesi (mikro öğretim uygulamaları gibi), mesleki yabancı dil becerilerine önem verilmesi önerilmektedir.

## **2.6. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri Derslerindeki İşleyiş / Fakülte-MEB İş Birliği**

Öğretmen yetiştirme süreci, kuram ve uygulamanın iç içe geçtiği ve öğretmen adaylarının farklı açılardan gelişimlerini gerekli kılan bir süreçtir (Baştürk, 2009; NIE, 2009). Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında, branşlara göre farklılık göstermekle birlikte öğretmen adaylarının en az bir dönem Okul Deneyimi, bir dönem de Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersleri kapsamında uygulama okullarında gözlem yapmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. Okul Deneyimi dersi öğretmen adayının, uygulama öğretmeninin ve sınıftaki bir öğrencinin okuldaki bir gününü, öğretmenin dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullandığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, hangi araç ve materyalleri kullandığını,

öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemlemesini, okulun örgüt yapısını incelemesini, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini değerlendirmesini ve bunlarla ilgili bir portfolyo hazırlamasını amaçlayan bir ders olarak tasarlanmıştır (YÖK, 1998; YÖK, 2007c). Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri ise öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili kazandıkları bilgi ve becerilerini uygulamalarına fırsat veren, öğreteceği alan ve düzeyde bizzat tecrübe edinmesine olanak tanıyan, ders planı ve öğretim materyali hazırlama, uygulama ve bunları değerlendirme gibi faaliyetleri içeren bir derstir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve işledikleri dersler uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek dönütler verilir. Bu dersin sonunda da dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanmaktadır (YÖK, 1998, YÖK, 2007c). Bu süreçler düşünüldüğünde, özellikle Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersinin öğretmen adaylarının aldıkları kuramsal eğitimi uygulamaya geçirmesi, okul yaşantısını ve öğretmenlik mesleğini gerçek anlamda deneyimlemesi açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Kazu ve Yenen, 2015; Parker, 2008). Öğretmen adaylarının sadece kuramsal bilgilere sahip olmaları ve uygulama yapma fırsatı bulamamaları, onların meslek yaşamlarında güçlükler ve başarısızlıklarla karşılaşmalarını da beraberinde getirebilir. Zira öğretmenlik mesleği, kuramsal temelleri fakültede alınan ama iş başında gelişen becerileri merkeze alan bir meslektir.

Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersleri, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden yola çıkarak gelişimlerini sağlayan ve yurt dışında pek çok ülkede çok önem verilen uygulamalardır (OECD, 2005; Özcan, 2013). Öğretmenlik Uygulamasının incelendiği çalışmaların bazılarında farklı alanlardaki öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin (Arslantaş ve Yıldız, 2013; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013), bazılarında ise uygulama öğretim elemanlarının (Arslantaş ve Yıldız, 2013) görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan çalışmalar Matematik Eğitimi (Aytaçlı, 2012; Eraslan, 2008; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000), Fen Bilgisi Eğitimi (Baştürk, 2009), Sınıf Eğitimi (Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Taşdere, 2014), Okul Öncesi Eğitimi (Duman, 2013), Alman Dili Eğitimi (Çetintaş ve Genç, 2005) ve İngiliz Dili Eğitimi (Celen, 2016; Demirel ve Karagedik, 2015; Seferoğlu, 2006) gibi farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bütüncül bir değerlendirme ile araştırma bulgularının, daha erken veya fazla uygulama ve gözlem (özellikle uygulama süresinin artırılması), okul ortamlarında çeşitliliğin sağlanması, okullardaki uygulama öğretmenleri ile iş birliği ve değerlendirmeler, gözlemler ve teknoloji kullanımında geliştirme/iyileştirme gereksinimlerine işaret ettiği söylenebilir (Ateş ve Burgaz, 2014; Aytaçlı, 2012; Celen, 2016; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Hudson, Uşak ve Savran-Gencer, 2010; Seferoğlu, 2006; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Taşdere, 2014).

Öğretmen yetiştiren kurumların toplumun ve okulların gereksinimleri ile ilişkili bir öğretmen eğitimi sunabilmeleri için okullarla daha yakından iş birliği yapmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerinin amaçlarına, ancak MEB ve üniversitelerin etkili iş birliği ile ulaşılabileceği pek çok raporda vurgulanmaktadır (MEB, 2017; Özcan, 2013; TED, 2009; YÖK, 1998, 1999, 2007a, 2007b, 2007c). Okullardaki uygulama çalışmalarını geliştirmek üzere 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitim Geliştirme Projesi çerçevesinde “Fakülte-Okul İş Birliği” kılavuzu hazırlanmış ve bu dokümana dayalı olarak MEB ve Yükseköğretim Kurulu iş birliği ile ‘Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge’

(Temmuz 1998) uygulamaya konmuştur. Sözü edilen kılavuz, tarafların iş birliğindeki görev ve sorumlulukları ile iş birliğinin çeşitli yönlerine ilişkin konuları ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ile bu yeterliklerin ölçülmesi için uygulama derslerinin nasıl gözleneceği konusunda açıklamaları içermektedir.

Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki bağı güçlendirmede başarılı olan Singapur modelinin sıkça atıf yapılan dört yaklaşımı şunlardır:

- 1) Uygulama üzerine planlı ve yapılandırılmış yansıtıcı düşünme
- 2) Okul temelli araştırma/inceleme (eylem araştırmaları gibi)
- 3) Sınıf ortamını üniversiteye taşıyan pedagojik araçlar (ders kitapları, öğrenci çalışmaları, sınıf videoları, gibi)
- 4) Deneysel öğrenme (mikro öğretim uygulamaları, alan gezileri, öğretmenlik uygulaması gibi).

Bu yaklaşımların yanı sıra yapılandırılmış danışman/rehber öğretmen hazırlık programları ile danışmanlık/rehberlik çalışmalarının öğretmenlik programı boyunca devam etmesi (okul uygulamaları öncesi, sırası ve sonrasında) ve öğretmen adaylarının hem öğretim uygulamaları hakkında hem de öğretim uygulamaları sırasında yansıtıcı düşünme becerilerini destekleyecek olanakların oluşturulması da vurgulanmaktadır (NIE, 2009). Ülkemizde fakülte-okul iş birliğini artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmekle birlikte (Aydın, vd., 2016, 2017), bu konuda hâlen atılması gereken çok adım vardır.

Sonuç olarak Okul Deneyimi (bir yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri (iki yarıyıl) derslerinin toplamda üç yarıyıl olarak yeniden düzenlenmesi ve bu uygulamaların MEB ile iş birliği içinde yürütülmesi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerinin içeriğinin, "Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge"nin ve "Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu"nun, bütün branşlar için ortak etkinlikler ve özel alanların gereksinimlerini göz önüne alacak şekilde güncellenmesi, her iki ders kapsamında öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin seçiminde belirli ölçütlerin (öğretmen performansı, vb.) dikkate alınması, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanının iş birliğinin güçlenmesini sağlayacak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, ilgili tarafların haberleşme ve bilgilendirme kanallarının genişletilmesi ve öğretmen adaylarına zamanında ve gereksinimlerine göre destek sağlayacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

## **2.7. Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyacı ve Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri**

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, ülkeler arasındaki ekonomik büyüme yarışını hızlandırmış ve bu yarışta onları ileriye götürebilecek bireyleri yetiştirme anlamında çalışmalar yapılmasını gerektirmiştir. Her bireyin birçok donanıma sahip olması gibi bir gereklilik göz önünde bulundurulduğunda, devletlerin ve yöneticilerin eğitimden ve öğretmenlerden beklentilerinden biri öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin karşılanmasıdır. Kavram olarak öğretmenin kendini geliştirmesi alan yazında personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Mesleki gelişim, bireylerin kendilerini, buldukları kurumları ve sundukları hizmetleri geliştirmeyi amaçlar. Eğitim hizmetleri düşünüldüğünde ise eğitimcilerin ve öğretmenlerin sundukları eğitim ve öğretim hizmetlerinin günümüz gereksinimlerine uygun ve verimli şekilde

olmasını sağlamak için mesleki gelişimlerinin sağlanması gerekir. Son yıllarda oldukça önem verilen sürekli mesleki gelişim, Avrupa ülkelerinde 28 eğitim sisteminde öğretmenler için mesleki bir görev olarak kabul edilmektedir. Sürekli mesleki gelişim, alan odaklı ve pedagojik eğitim içeren formal ya da formal olmayan eğitim etkinliklerine işaret etmektedir ve Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda, okulların sürekli mesleki gelişim planları olması zorunludur (Avrupa Komisyonu, 2013).

Mesleki gelişimin sürekliliği yaşam boyu öğrenme olanaklarının yaratılmasını ve uygulanmasını gerekli kılar. Yaşam boyu öğrenme, bireyi yaşamı boyunca geliştiren ve bireyin istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda ilerlemesine olanak sağlayan bir süreci kapsamaktadır. Bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan bu anlayış, bireylere bilgilerini güncelleştirme, yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama, ufuklarını genişletme, kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini bilinçli bir şekilde genişletme olanağı sağlar (Akkoyunlu, 2008, s. 33.). Ülkemizde yaşam boyu öğrenme kapsamına dâhil olan etkinlikler Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanmakta olup, Cumhuriyet’in kurulması sonrasında da hız kazanarak devam etmiştir. Günümüz Türkiye’sinde yaşam boyu öğrenme, resmî olarak devlet tarafından desteklenen ve pek çok kurumun iş birliği içinde faaliyet gösterdiği bir anlayış hâline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramının resmî anlamda gündeme getirilmesi her ne kadar üretimde devamlılığı ve verimliliği sağlama düşüncesi doğrultusunda “mesleki gelişim” vurgusu ile olsa da, günümüzde bu anlayışın sınırları genişlemiş ve bireylerin bütüncül gelişimini destekleyen bir yapı hâline gelmiştir (Haseski, Odabaşı ve Kuzu, 2015). Yaşam boyu öğrenme gereksinimi, tüm meslek grupları için önemli olmakla birlikte, gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenler için çok daha kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleriyle ilgili olarak Avrupa Birliği’ne dâhil ülkeler için Bologna Süreci kapsamında da bazı genel ilkeler geliştirilmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili belirlenen bu ilkeler arasında öğretmenliğin yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip bireylerden oluşan bir meslek olduğu ve öğretmenlerin, mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmek için desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir (Commission of the European Communities, 2007’den Akt: Şişman, 2009). Değişen koşullar ve artan bilgi miktarı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve becerilerini geliştirmeleri giderek artan bir önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ele alındığı çalışmalarda, farklı branşlardaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu konuda kendilerini geliştirmeye istekli oldukları görülmektedir (Ayaz, 2016; Çam, 2017; Demirel ve Yağcı, 2012; Yıldırım, 2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri kısmen hizmet içi eğitimlerle karşılanmaya çalışılsa da hizmet içi eğitimlerinin, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini karşılama konusundaki yetersizliklerine ilişkin bulgular vardır (Altınışık, 1996; Kulaz, 2013; Özen, 2006). Bu durum, doğası gereği sürekli profesyonel gelişimi zorunlu kılan bir meslekteki eğitim ihtiyacının yaşam boyu eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik politika ve stratejiler geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu konuda en önemli görev Eğitim Fakültelerine düşmektedir. **Bu kapsamda, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyelerinde “Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri’nin (YBÖEM) kurulması ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim gereksinimlerinin bu merkezlerde karşılanması önerilmektedir.** Bu merkezlerde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında gereksinim duyacakları her türlü gelişim talebini karşılamaya yönelik eğitim programları hazırlanabilir, eğitim kurumları ve öğrencilere yönelik araştırma-geliştirme ve saha çalışmaları yapılabilir, eğitime ilişkin projeler geliştirilip

uygulanabilir ve sonuçlarından yararlanılabilir. Kurulması önerilen bu merkezlerde, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmenlere mesleki becerilerini geliştirici nitelikte kapsamlı danışmanlık hizmeti verilmesi ve öğretmen eğitiminde özellikle MEB (Okul)-Fakülte iş birliğinden etkin biçimde yararlanılması söz konusu olabilir. Böylece, aday öğretmenlerin (stajyer) eğitimlerine de destek verilmesi sağlanabilir. Bütün alanlardan eğitimcilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri, okul uygulamalarının düzenlenmesini sağlayacak ve hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi konusunda en yeni gelişmeleri izleyerek, aktif rol alacak böyle bir merkezin, nitelikli öğretmenin yetiştirilmesinde ve dolayısıyla eğitimde niteliğin artırılmasında çok önemli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ve gerekçeler doğrultusunda aşağıda öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde daha nitelikli yetiştirilmesi konusu ile ilgili nitelikli çözümler gerçekleştirilebilmesi amacıyla, mevcut durum maddeler hâlinde ifade edilmiş ve bunlara uygun olarak eyleme yönelik somut çözüm önerileri sıralanmıştır:

***MEVCUT DURUM 1: Eğitim Fakültelerinde öğrenci kontenjanlarının iyi planlanmaması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Eğitim Fakülteleri kontenjanlarının ülkedeki orta ve uzun vadeli öğretmen ihtiyacıyla uyumlu olarak belirlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Eğitim Fakülteleri kontenjanlarının ilgili fakültenin hem öğretim üyesi hem de diğer olanaklarıyla (fiziksel olanaklar, donanım, öğretim elemanı, vb.) bağlantılı olarak belirlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Eğitim Fakültelerindeki sınıf mevcutlarının öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının yeterli düzeyde etkileşime geçebilecekleri düzeyde tutulması

***MEVCUT DURUM 2: Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanı ve idari personel yetersizliği yaşanması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Eğitim Fakültelerine nicel olarak yeterli öğretim elemanı kadrosu sağlanması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının akademik olarak kendilerini geliştirmelerine yönelik zengin olanaklar sağlanması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve danışmanlık yüklerinin dengelenmesi

***MEVCUT DURUM 3: Eğitim Fakültelerinde fiziksel alt yapı ile ilgili yetersizlikler olması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Eğitim Fakültelerinin bina, derslik, laboratuvar ve teçhizatlarının iyileştirilmesi

***MEVCUT DURUM 4: Eğitim Fakültelerinde verilen eğitimle / uygulanan programlarla ilgili sorunlar yaşanması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Ders içeriklerinin günümüz koşullarıyla uyumu / Seçmeli derslerin sayısının artırılması / Derslerde öğrenilen kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülebileceği ortamların sağlanması / Kişisel gelişimi destekleyecek seçmeli ders havuzunun oluşturulması ve geliştirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Mikro öğretim uygulamalarının etkili şekilde uygulanabilmesi / Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin etkili mikro öğretim uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Ders programlarında MEB’in güncel öğretim programlarının eleştirel bir yaklaşımla ele alınarak kuram ve uygulama arasındaki bağın kurulması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4:** Öğretmen eğitimi ile ilgili ders kitapları başta olmak üzere her türlü öğretim materyalinin bilimsel ve güncel gelişmeler ışığında zenginleştirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 5:** Her programa özgü ve uygun içerikte mesleki yabancı dil derslerine yer verilmesi

**MEVCUT DURUM 5: Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersleri kapsamında fakülte-uygulama okulları arasındaki eş güdümün yeterli düzeyde sağlanamaması / Öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde Eğitim Fakülteleri ile MEB arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin olmayışı**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Okul Deneyimi (bir yarıyıl) ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri (iki yarıyıl) derslerinin toplamda üç yarıyıl olarak yeniden düzenlenmesi ve bu uygulamaların MEB ile iş birliği içinde yürütülmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerinin içeriğinin; “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge”nin ve “Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzu”nun, bütün branşlar için ortak etkinlikler ve özel alanların gereksinimlerini göz önüne alacak şekilde güncellenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına mentorluk yapacak olan uygulama öğretmenlerinin seçiminde belirli ölçütlerin (öğretmen performansı, vb.) dikkate alınması/ Uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı iş birliğinin sağlanması/ İlgili tarafların haberleşme ve bilgilendirme kanallarının genişletilmesi/ Öğretmen adaylarına zamanında ve gereksinimlerine göre dönüt verilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4:** Eğitim Fakültelerindeki öğretim programları ile MEB öğretim programlarının birbirlerini dikkate alacak şekilde ve eş güdümlü olarak güncellenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 5:** Öğretmen eğitiminde Fakülte-MEB iş birliğine dayalı uygulamalara önem verilmesi ve bunların geliştirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 6:** Fakülte ile Millî Eğitim Müdürlüklerinin ve okulların sürekli iş birliği hâlinde olması ve karşılaşılan sorunların hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 7:** Hizmet içi eğitimlerde görevdeki öğretmenlerin öğretmen adaylarının yetiştirilmesindeki sorumluluk ve görevleri konusuna da yer verilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 8:** Öğretmenlik uygulaması süresince görev alan ve iyi örnek olan başarılı uygulama öğretmenlerinin kariyer gelişimlerinde bu başarılarının etkili olmasının sağlanması / Başarılı uygulama öğretmenlerinin öğretim elemanı, uygulama okul koordinatörü ve uygulama öğrencileri tarafından belirlenmesi

**MEVCUT DURUM 6: Öğretmenlerin yaşam boyu mesleki eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak merkezlerin eksikliği**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** “Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri”nin ilgili üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde kurulması / yapılanması ve bu merkezlerin araştırma-geliştirme çalışmalarını gerçekleştirmesi



**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve uygulanmasından sorumlu olacak yaşam boyu öğretmen eğitimi merkezlerinden, öğretmen eğitiminde özellikle Fakülte-MEB iş birliğinde etkin biçimde yararlanılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Eğitim Fakülteleri bünyesinde yapılandırılacak yaşam boyu öğretmen eğitimi merkezlerinin hizmet içi mentor öğretmenlerin eğitimlerinde ve öğretim programlarının geliştirilmesinde görev alması / Bu merkezler için uzman (örneğin emekli müfettiş vb.) ve araştırmacı kadrosunda çalışacak personelin istihdam edilmesi / Bu merkezlerin öğretmenlerin süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin çözümler üretmesi, öğretmenlere danışmanlık ve eğitim hizmetleri sunabilmesi, düzenlenen seminerlerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli katkıda bulunabilmesi. Bu merkezlerin aynı zamanda aday öğretmenlerin (stajyer) eğitimlerine de destek vermesinin sağlanması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4:** Üniversitelerin uygulama okullarının açılması (Pilot uygulama olarak araştırma üniversitelerine belli bir sayıda okulun bağlanarak bu okullar ile yaşam boyu öğretmen yetiştirme merkezlerinin iş birliğinin sağlanması; uygulamadaki aksaklıkların bu pilot uygulamalarda tespit edilmesi)

## Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Ada, S. (2001). Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içerisindeki yeri. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 1-10.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. 8<sup>th</sup> *International Educational Technology Conference (IETC)*. 6-8 Mayıs 2008, Eskişehir, 30-34. [Çevrim içi: <http://www.ietc.net/pubs>, Erişim tarihi: 29.12.2017.]
- Altınışık, S. (1996). Hizmet İçi Eğitim ve Türkiye'deki Uygulama. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 329-348.
- Arslantaş, H. ve Yıldız, M. A. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi* 23(4), 1710-1722.
- Avrupa Komisyonu. (2013). Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. [Çevrim içi: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151TR.pdf), Erişim tarihi: 16. 12. 2017.]
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, U., Tunç-Pekkan, Z., Taylan, R. D., Birgili, B. ve Özcan, M. (2016). Impacts of a university-school partnership on middle school students' fractional knowledge: a quasi experimental study, *The Journal of Educational Research*, Doi: 10.1080/00220671.2016.1220358
- Aydın, U., Tunç Pekkan, Z., Taylan, R. D., Birgili, B. ve Özcan, M. (2017). Okulda üniversite modeli: beşinci sınıf öğrencilerinin kesir bilgisi gelişiminde yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1979-1994.
- Aypay, A. (2009). Teachers' evaluation of their pre-service teacher training. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1113-1123.

- Aytaçlı, B. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Celen, K. M. (2016). Program evaluation of an English Language Teacher Education Practicum: Insights from supervisors, student teachers, and graduates. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-279
- Çam, E. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Özyeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Açısından İncelenmesi: Muş/Bulanık Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Demirel, M. ve Karagedik, E. (2015). Prospective English teachers' teaching practices in primary education. *Anthropologist*, 22(2), 362-372.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 100-111.
- Duman, G. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Dursun, F. (2013). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Elemanı, Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul iş birliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z. ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Grossman, G. M., & Sand, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Haseski, H. İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu A. (2015). Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme ve Yansımaları. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.). içinde, *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 2015, Ankara: Ayrıntı Basım Yayın.
- Hudson, P., Uşak, M., & Savran-Gencer, A. (2010). Benchmarking mentoring practices: a case study in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 245-252.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2015a). Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS 2015 International Results in Mathematics. [Çevrim içi: <http://timss2015.org/download-center>, Erişim tarihi: 21.12.2017.]
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2015b). Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS 2015 International Results in Science. [Çevrim içi: <http://timss2015.org/download-center>, Erişim tarihi: 21.12.2017.]
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2016). What Makes a Good Reader: International Findings from PIRLS 2016. [Çevrim içi: <http://pirls2016.org/download-center/>, Erişim Tarihi: 21.12.2017.]

- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154. [Çevrim içi: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/153-154/ipsir.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/153-154/ipsir.htm) Erişim tarihi: 16.12.2017.]
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35-49.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Science Studies (RSSS)*, 5, 26-34. doi: 10.18301/rsss.30
- Koroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Kulaz, E. (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Koşulları ve Verimliliği Hakkındaki Görüşleri (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [Çevrim içi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). Cumhuriyet Döneminde Türk Millî Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- The National Institute of Education, Singapore (2012). A teacher education model for the 21st century. [Çevrim-içi: [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21\\_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2) , Erişim Tarihi: 21.12.2017.]
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015: Results in focus*. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> , Erişim Tarihi: 21.12.2017.]
- ÖSYM (2017a). 2017- Kamu Personeli Seçme Sınavı Lisans (Genel Yetenek- Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi) Sonuçları.
- ÖSYM (2017b). 2017- Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. (1. Baskı). Türk Eğitim Derneği-TED İktisadi İşletmesi: Ankara.
- Özcan, M. (2013). Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak için bir Model Önerisi. İstanbul: TÜSİAD-T/2013-12/543.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 9-19.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.

- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor. Ankara.
- TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Toluk-Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Torun, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alan bilgisi düzeylerinin tespiti. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 92-118.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82. [Çevrim içi: [http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=8232](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232), Erişim tarihi: 17.12.2017.]
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi 1 dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yanpar Yelken,T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2):191-215.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. [Çevrim içi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim\\_fakultesi\\_ogretmen\\_yetistirme\\_lisans\\_programlari\\_mart\\_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c), Erişim tarihi: 15.12.2017.]
- YÖK (1998). Fakülte-Okul İş Birliği. YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- YÖK (1999). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- YÖK (2007a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.
- YÖK (2007b). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-1.
- YÖK (2007c). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. [Çevrim içi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382>, Erişim tarihi: 1.11.2017.]

## BÖLÜM 3

### PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMLARI

Ülkemizde son yıllarda sadece Eğitim Fakülteleri mezunlarına değil, diğer fakültelerden on binlerce öğrenciye ve mezuna pedagojik formasyon eğitim hakkı sunulmakta, dolayısıyla öğretmen olma hakkı tanınmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirme, bir sertifika programına indirgenmektedir. Aynı durum örneğin doktorların, mühendislerin yetişmesinde söz konusu değildir. Bu durumda üzerinde düşünülmesi gereken soru şudur: Öğretmenlerin yetişmesi, doktorların, mühendislerin eğitiminden daha mı az önem taşımaktadır?

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, bir yandan niteliği tartışılan ve kısa süreli bir eğitim sunulması nedeniyle nitelikli olmayan öğretmen adaylarının yetişmesine yol açmakta, diğer yandan da ihtiyacın çok üstünde mezunların verilmesine neden olarak atanamayan öğretmen sorunlarını gündeme taşımaktadır. Bu durum sonucunda, Pedagojik Formasyon Eğitimi çeşitli yönleriyle yol açtığı sorunlar açısından olumsuz eleştirilerle karşı karşıya kalmaktadır. Söz konusu sorunların temelde öğretmen yetiştirmenin niteliği ve istihdam gibi iki ana konuda yoğunlaşması nedeniyle bu raporda konu ayrı başlıklar çerçevesinde incelenmiş, önce Pedagojik Formasyon Eğitiminin tarihçesi açıklanmıştır.

#### 3.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Tarihçesi

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihi süreci incelendiğinde birbirinden farklı uygulamaların yürütüldüğü görülmektedir. Günümüzde ise öğretmen yetiştirme birbirinden farklı iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki Eğitim Fakülteleri ile öğretmen yetiştirme; ikincisi ise Yükseköğretim lisans programlarından mezun olanlara kısa süreli Pedagojik Formasyon Eğitimi verilerek öğretmen yetiştirmedi. Türkiye’de özellikle 1970 sonrası öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin değişiklikler Tablo 3.1.’de vurgulanmıştır.

**Tablo 3.1.** 1970 Sonrasında Öğretmen Yetiştirme

Dönem/Tarih	Öğretmen Yetiştirme	Gereke / Açıklama
1975-1980	1. Yedek Subay Öğretmenler 2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme 3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme  Bu programlarla toplam 120 bin öğretmen yetiştirilmiştir.	Politik ve ideolojik çatışmalar nedeniyle üniversitelerde eğitim-öğretim kesintiye uğramıştır.
1982	1. <i>düzenleme</i> : YÖK Eğitim Fakültelerinin kurulmasına karar vermiştir.	
1989-1992	<b>Sınıf öğretmenliği programları 4 yıla çıkarılmıştır. Pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.</b>	Sınıf öğretmeni açığının olması
1994-1998	2. <i>düzenleme</i> : YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle “Hizmet	



	Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” hayata geçirilmiştir.	
1996	YÖK Başkanlığı MEB ile ortak bir düzenlemeye giderek “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi”ni (MEGP) başlatmıştır.	
1997	Alanla ilgili derslerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, alanın öğretimine yönelik eğitimin ise Eğitim Fakültelerinden alınması; alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi; öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir.	Özel Öğretim Yöntemleri I / II, Okul Deneyimi I / II, Öğretmenlik Uygulaması vb. dersleri zorunlu olarak öğretim programlarına alınmıştır.
2006	3. düzenleme: Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümlerinde 3,5 yıl alan bilgisi + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiştir.	
2009	<b>Tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan pedagojik formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinden isteyen öğrencilere lisans eğitimleri esnasında verilmesi kabul edilmiştir.</b>	
2010	<b>4. düzenleme: YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenleme ile Eğitim Fakültelerinden mezun olan ve Fen-Edebiyat fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır.</b>	
2010-2011	Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmenleri olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans kaldırılmıştır.	
5 Nisan 2012	<b>YÖK Pedagojik Formasyon Eğitimi Programını kaldırmıştır.</b>	Karara gerekçe olarak pedagojik formasyon alanlarında ortaya çıkan öğretmen fazlalığı gösterilmiştir.
18 Nisan 2013	<b>YÖK, Fen-Edebiyat Fakülteleri mezuniyeti sonrası Pedagojik Formasyon Eğitimi Programının devamına karar vermiştir.</b>	
Haziran 2013	YÖK, MEB'in yeni öğretmen yetiştirme stratejisi uyarınca, Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Bölümlerine bir sonraki eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci kontenjanı verilmemesi konusunda bir karar alındığını duyurmuştur.	
Temmuz 2013	MEB tarafından “Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi” çalışmalarında sona gelindiği duyurulmuştur.	Bu çalışma kapsamında Pedagojik Formasyon Eğitimine son verileceği ve bunun yerine “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi” verileceği, lise öğretmenlerinin Eğitim Fakültelerinden değil, alan fakülteleri mezunları arasından belirleneceği duyurulmuştur.
15.06.2016	Yükseköğretim Yürütme Kurulu, Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesindeki mevcut bölüm ve ana bilim dallarını yeniden yapılandırmıştır.	
2017 itibarıyla	<b>Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programları devam etmektedir.</b>	

Günümüzde Pedagojik Formasyon Eğitimi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Usul ve Esaslarına göre yürütülmektedir. Amacı, Talim ve Terbiye Kurulunun 20 Şubat 2014 tarihli ve 9 sayılı kararının ekinde yer alan yükseköğretim programlarına devam eden ve bunlardan mezun olanlarla yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olup da adı geçen karar ekindeki programlara denkliği Kurul tarafından onaylanan ve belirlenen şartları taşıyan adaylar için yükseköğretim kurumlarında açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika

Programına ilişkin Usul ve Esasları düzenlemektir. Söz konusu usul ve esaslara göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, aşağıda “Öğretmen Yetiştirilmenin Niteliği” başlığı altında yer alan “**Nasıl öğretileceğine değil, ne öğretileceğine odaklanması**” alt başlığında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### 3.2. Öğretmen Yetiştirilmenin Niteliği

Bu konu, niteliği etkileyen unsurlar bakımından çeşitli alt başlıklarla sunulacaktır.

**Nasıl öğretileceğine değil, ne öğretileceğine odaklanması:** Öğretmen eğitiminde alan derslerinin yanı sıra meslek eğitimi dersleri de önem taşımaktadır, çünkü alan dersleri ne öğretilmesi gerektiği üzerinde dururken meslek eğitimi dersleri nasıl öğretilmesi gerektiğine, dolayısıyla nasıl iyi öğretmen olunacağına odaklanmaktadır.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Usul ve Esaslarına göre Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında toplam 34 saat ders alınmaktadır: 20 + 14 = 34 saat (25 kredi). Eğitim Fakültesi 4 yıllık lisans programlarında alınan pedagojik formasyon derslerinin toplam saati ise ana bilim dallarına göre farklılık göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 3.2’de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (HÜEF) Öğretmenlik Programında alınan meslek bilgisi dersleri, YÖK’ün her iki programa ilişkin yayımladığı usul ve esaslar temel alınarak sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Eğitim Fakültesi Lisans Programları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Toplam Ders Saatlerinin Karşılaştırılması

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı <sup>1</sup>		Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi									
		İngilizce Öğretmenliği <sup>2</sup>		Almanca Öğretmenliği <sup>2</sup>		Matematik Öğretmenliği <sup>2,3</sup>		Türkçe Öğretmenliği <sup>2</sup>		Fransızca Öğretmenliği <sup>2</sup>	
Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi	Alana özgü meslek bilgisi dersi	Meslek bilgisi dersi
-	34 saat <sup>4</sup>	49 saat	28 saat	34 saat	20 saat	45 saat	4 saat	46 saat	10 saat	38 saat	11 saat
<b>Toplam: 34 saat</b>		<b>77 saat</b>		<b>54 saat</b>		<b>49 saat</b>		<b>56 saat</b>		<b>49 saat</b>	

Tablo 3.2.’den de inceleneceği gibi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında meslek bilgisi derslerinin yer aldığı (toplam 34 saat), ancak alana özgü meslek bilgisine yönelik derslerin bulunmadığı görülmektedir. Diğer yandan Eğitim Fakültesi

<sup>1</sup> 34 saatin 4 saati seçmeli derstir. Pedagojik formasyon eğitimi programının eğitim süresi en az iki yarıyıldır. Dersler, en az iki yarıyla bölünerek ve bir öğretim yılında tamamlanabilecek şekilde yürütülür.

<sup>2</sup> Sadece zorunlu dersler temel alınmıştır.

<sup>3</sup> Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Öğretmenliğinde benzer ders saatleri uygulanmaktadır.

<sup>4</sup> Bu rakam Yükseköğretim Kurulunun “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar” başlıklı sayfasından ([http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802)) alınmıştır.

Öğretmen Eğitimi Programlarının tamamında hem meslek bilgisi derslerinin hem de alana özgü meslek bilgisi derslerinin olduğu gözlenmektedir. Tablo 3.2.'den de anlaşılacağı gibi, bu derslerin toplamı alanlara göre değişmektedir. Örneğin İngilizce Öğretmenliğinde 49 saat alana özgü meslek dersleri ve 28 saat meslek bilgisi dersleri olmak üzere toplam 77 saat ders yer almaktadır. Dolayısıyla Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adaylar Eğitim Fakültesi adaylarından yaklaşık yarısı kadar eksik mesleki bilgiye sahip olmaktadır; bu rakam, azımsanmayacak bir orandır.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme programına göre programlar yaklaşık %50 alan bilgisi, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20 genel kültür derslerini içermektedir. Bu yüzdeler öğretmenlik dallarına göre farklılık göstermektedir. Oysa Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında sadece meslek bilgisi dersleri yer almakta, dolayısıyla alan bilgisi ile genel kültür dersleri yer almamaktadır. Nitekim Taneri ve Ok'a (2014) göre sertifika programlarının ders sayıları ve saatlerinin azlığı nedeniyle, Eğitim Fakültesi "diploması" ile mezun olan öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında, kısa süreli formasyon "sertifikası" ile atanan öğretmenlerin program geliştirme, pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve öğrencileri isteklendirme (motive etme) gibi konularda daha fazla sorunla karşılaştıkları saptanmıştır.

Eğitim Fakültesi programlarının önemli özelliklerinden biri de genel kültür dersleridir. Genel kültür derslerinin amacı, öğretmen adayına entelektüel donanım kazandırmaktır. Çünkü belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine yönelik bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, mesleğinin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacak, yanı sıra yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, felsefeye giriş, etkili iletişim, Türk eğitim tarihi gibi dersler konulmuştur (YÖK, 2007). Oysa Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının dersleri arasında bu türden dersler yer almamaktadır.

Eğitim Fakülteleri öğretim programları incelendiğinde alana özgü eğitim derslerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin; Fen Teknoloji Programı ve Planlama, İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Dil Becerilerinin Öğretimi, Edebiyat ve Dil Öğretimi, Biyoloji Eğitiminde Karma Öğrenme, Proje Tabanlı Kimya Öğretimi, Fizik Eğitimindeki Son Gelişmeler vb. gibi alana özgü meslek eğitimi derslerini sertifika programı ile öğretmen olmaya aday olan bir kişinin alma şansı bulunmamaktadır.

**Öğretmenliğin kolay ulaşılır olduğu algısının oluşması:** Öğretmen yeterlikleri göz ardı edilerek isteyen herkese öğretmenlik yolunu açan geçici önlemlerle öğretmenlik mesleğindeki nitelik sorunu çözülemeyecek (Azar, 2011), aksine öğretmenliğin kolay ulaşılır bir meslek olduğu algısı beslenecektir.

Öğretmenlik mesleği sadece gelir elde etme fırsatı sunan herhangi bir meslek değildir, çünkü bir öğretmenin, yetiştirdiği öğrencilerin hayatlarını etkileyebilmek gibi büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır. Kısa süreli Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ile bu sorumluluğun içselleştirilmesi hiç de kolay değildir. Bu tür kısa süreli programlar öğretmenlik mesleğinin herkese açık ve kolay ulaşılabilir bir meslek olduğu algısının toplumda oluşmasına neden olmaktadır (Öztürk-Akar, 2014; Şişman, 2009; Taneri ve Ok, 2014). Öte yandan, toplumda saygın bir statüsü olması gereken öğretmenlik mesleğinin kolay ulaşılır bir meslek olduğu algısının öğrenciler arasında yaygınlaşması, öğretmenin iyi yetişmesinin, dolayısıyla eğitiminin nitelikli olması fikrinin yayılmasını da engellemektedir.



**Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Eğitimi alan adayların görüşleri:** Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adaylarla yapılan çalışmalar, programın çeşitli sorunlarını saptamakta ve adayların genellikle aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır.

Pedagojik Formasyon Eğitimi almanın öğretmen olmayı kolaylaştıracağını düşünen adaylar, aldıkları eğitimi, kuramsal derslerin yoğunluğu, uygulamalı derslerin yetersizliği ve zamanın kısa olması gibi nedenlerle eleştirerek, bu programı öğretmenlik meslek becerilerini geliştirici bulmamakta ve yeterli görmemektedirler (Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran, 2012; Kiraz ve Dursun, 2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi alan adaylar, öncelikle zaman sınırlılığında kaynaklanan sorunlar olmak üzere, aldıkları eğitimi, öğretmen yeterliklerini kazandırma konusunda yetersiz bulmaktadırlar (Yalçın-İncik ve Akay, 2015). Dikkate değer diğer bir çalışma ise pedagojik formasyon sertifikasına sahip olduktan sonra öğretmen olma hakkı elde edecek adayların bir kısmının üniversiteye yerleştirilirken Eğitim Fakültelerini hiç tercih etmedikleri, diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğine karşı istekleri olmadığı yönündedir. Bu durum, formasyon eğitimi alan adayların öğretmenliği ideallerindeki bir meslek olarak gördüklerinden değil, farklı bölümlerde lisans eğitimlerini sürdürürken veya tamamladıktan sonra çeşitli nedenlerden dolayı tercih ettikleri meslek olarak gördüklerinin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Öztürk-Akar, 2014; Süral ve Sarıtaş, 2015). Altun (2015) da Pedagojik Formasyon Eğitimi katılan adayların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini çalışma koşulları ve devlet güvencesi altında bir iş elde etme gerekçesiyle tercih ettiklerini belirtmektedir.

Pedagojik Formasyon sürecinde “öğretmenlik uygulaması” bağlamında da sorunlar yaşandığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, okullarda öğretmen adayı sayısının fazla olması, iletişimsizlik, fakülte-okul iş birliğinin yetersizliği, zaman kısıtlaması, kuramsal bilgilerin uygulamaya yeterince aktarılamaması, not ve sınav kaygısı gibi sorunların öğretmenlik uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Nayır ve Çınkır, 2014). Benzer şekilde Şahin (2016), Pedagojik Formasyon Eğitimi kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarında uygulama programının planlanması, uygulanması, içeriği, öğretim elemanı ve staj okulunun imkânları konularında yetersizlikler olduğunu belirtmektedir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğretmen adaylarının tutumu, algısı, yeterliği gibi konularda yapılan çalışmalar da adayların olumlu tutum ve gerekli yeterliklere sahip olmadıklarını göstermektedir. Örneğin Kartal ve Afacan (2012) tarafından yapılan çalışmada adayların öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının düşük ve orta düzey arasında olduğunu, ayrıca öğretmenlik için kendilerini yeterli hissetme yüzdelerinin sadece %60 civarında olduğunu ortaya koymaktadır. Arastaman (2013) da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının Fen-Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pedagojik Formasyon Eğitimi devam eden adaylarla yapılan diğer çalışmalarda ise Pedagojik Formasyon uygulamasına yönelik olumsuz algıların fazla olduğu görülmektedir (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Yapıcı ve Yapıcı, 2013).

Sever ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında, öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından Pedagojik Formasyon Programının mesleğe başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunların çözümüne yönelik katkı sağlamayacağını; uygulamaya yönelik bilgilerin verilmemesi, öğretim programının yetersiz olması ve eğitimin kısa sürede verilmesi gibi programın olumsuz yönlerinin olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Taneri (2016) ise öğretmen adaylarının en çok şikâyet ettikleri konuların bazı öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda yetersiz becerilere sahip olmaları, öğretmenlik

uygulaması derslerinin verimsiz olması ve üniversitenin iyi düzenlenmiş bir eğitim programı sunma, bina, araç-gereç ve alt yapı sağlamada yetersiz kalması olduğunu dile getirmiştir.

Demirtaş ve Kırbaç (2016) çalışmalarında, katılımcıların çoğunun program süresinin kısıtlılığı, programın sıkıştırılmış olması, zaman ve şartların uygun olmaması, hocaların ve programın verimli olmaması ve derslerin uygulamaya dönük olmamasından dolayı Pedagojik Formasyon Eğitimi yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Adıgüzel'in (2017) çalışmasında ise öğretmen adaylarının hem öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının hem de pedagojik yeterlik algılarının beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında görev alan öğretim üyelerinin değerlendirmeleri:** Pedagojik Formasyon uygulamalarıyla ilgili olarak yapılan çalışmaların öğretim üyesi, formasyon öğrencisi, öğretmenler veya yöneticiler gibi çeşitli paydaşların katılımıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Pedagojik Formasyon Eğitiminde görev alan öğretim üyelerinin uygulamayı eleştirdiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmalar, öğretim üyelerinin özellikle eğitimin kısa süreli (iki dönemlik) olması, adayların ödedikleri ücret karşılığında sertifikayı bir hak olarak görmeleri ve bu nedenle verilen eğitimi önemsememeleri, adayların devamsızlıkları gibi sorunların öğretmen yeterliği kazanma sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin Pedagojik Formasyon Sertifikası almak isteyen adayların çok azının gerçek anlamda öğretmenlik idealine ve motivasyonuna sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir (Köse, 2017). Pedagojik Formasyon Eğitiminde; eğitimin verildiği fiziki ortamlar, uygulama okulları ve eğitimi veren öğretim üyeleri gibi çeşitli açılardan nitelik sorunu gündeme getirilmektedir (Safran, 2014).

Yılmaz (2015) da iş yükünü artırması ve ders verimliliğini azaltması bakımından öğretim üyelerinin Pedagojik Formasyon uygulamasını verimsiz bulduklarını belirtmektedir. Benzer biçimde Yüksel (2011) de çalışmasında Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyelerinin Pedagojik Formasyon Eğitimi uygulamasının verimlilik konusuna şüpheyle yaklaştıklarını ortaya koymaktadır.

Katmer-Bayraklı vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretim üyeleri pedagojik formasyonla ilgili sorunları şöyle sıralamışlardır: Pedagojik Formasyon Eğitimindeki ders saatlerinin Eğitim Fakültelerinde verilen derslerden daha az olması, uygulama derslerinin azlığı veya yapılamaması, derslerin çoğunlukla kuramsal ağırlıklı olması, öğrencilerin akşam yapılmakta olan derslere yorgun gelmesi, öğrenci sayısının çok olması ve buna bağlı olarak sınıfların kalabalık olması ve öğretim üyesi sayısının özellikle uygulama dersleri için yetersiz olması.

Doğanay ve arkadaşları (2014) tarafından sunulan araştırma bulgularında, Pedagojik Formasyon Eğitim Sertifikası Programlarının öğretmen eğitiminde niteliği düşüren, pedagojik bilgi, beceri ve değerleri kazandırma amacından uzak bir uygulama olduğu, öğretmenlik mesleğinin bilimsellik ve etik değerini düşürdüğü ve Eğitim Fakültelerinin varlığını tehdit ettiği ortaya konmuştur. Aynı araştırmada, Eğitim Fakültelerindeki lisans eğitiminin zayıf yönlerinin ortadan kaldırılması; güçlü yönlerinin ise geliştirilerek hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik model ya da modellere dayalı bir yapının oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

### 3.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Mezunlarının İstihdam Konusu

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini yerine getirme konusundaki rolü ve önemi bilinmekte ve kabul edilmektedir. Eğitim Fakülteleri mezunlarının istihdam sorunu ile karşı karşıya olduğu da gözlenmektedir.

Gözlenen mevcut duruma rağmen Pedagojik Formasyon Eğitimi ile öncelikle Fen-Edebiyat Fakülteleri olmak üzere istihdam sorunu yaşanan fakülte mezunlarına “bilmek” ve “öğretmek” kavramlarının eş değer olduğu varsayımıyla öğretmen olma yolunun önü açılmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan Eğitim Fakültelerinin işlevleriyle Pedagojik Formasyon Eğitimi programlarının işlevlerinin çeliştiğinin göstergesi olarak düşünülebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Öte yandan aynı durum istihdam sorununu çözmek yerine, bu sorunun artmasına neden olmaktadır.

Özellikle Fen-Edebiyat Fakültelerinde yaşanan istihdam sorunları Pedagojik Formasyon Eğitimi yoluyla Eğitim Fakültelerini doğrudan etkilemektedir, dolayısıyla Eğitim Fakültesi mezunları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları mezunları birleştiğinde ciddi istihdam sorunları gündeme gelmektedir (Köse, 2017; Safran, 2014; Şişman, 2009; Yılmaz, 2015). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından hazırlanan “Öğretmen Strateji Belgesi”nde de istihdam sorununun altı çizilmekte ve öğretmen atamalarındaki artışa rağmen öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanların sayısının öğretmen ihtiyacından fazla olmasının istihdam sorunu yarattığı belirtilmektedir.

Yine aynı belgede yer verilen ÖSYM verilerine göre KPSS'ye öğretmen olarak atanabilmek için başvuran ve atanan sayıları Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** ÖSYM Verilerine Göre Öğretmen Olarak Atanabilmek için KPSS'ye Başvuran ve Atanan Aday Sayısı

	2014	2015	2016	2017
<b>Başvuran sayısı</b>	312.688	415.508	455.119	265.635
<b>Atanan sayısı</b>	50.990	52.736	49.015	20.127 (sözleşmeli öğretmen, Şubat 2017) 10.000 (sözleşmeli öğretmen, Ağustos 2017)

Tablo 3.3.'te sunulan verilerden anlaşılacağı üzere KPSS'ye başvuran adaylardan öğretmenliğe atananlar, yaklaşık olarak sadece %6-7 civarındadır. Örneğin 2016 yılı itibarıyla toplam 438.134 kişi öğretmen olarak atanmamıştır. Mezunlar dışında, YÖK'ün verilerine göre 2016 yılı itibarıyla Eğitim Fakültelerinde okuyan 228.279 öğretmen adayı ve Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakülteleri gibi fakültelerde okuyan ve öğretmen olmak isteyen 653.899 lisans öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Programlarına ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarına devam eden ve bu programlardan mezun olanlar da dikkate alındığında, öğretmen olarak atanmayı hedefleyen bir milyonu aşkın aday olduğu görülmektedir.

Söz konusu veriler istihdam sorununun giderek büyük oranda artış kaydettiğini ve dolayısıyla sorunun büyüyeceğini göstermektedir. Bu soruna yol açan durum ise Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi alan mezunların, Eğitim Fakülteleri mezunları sayısından çok fazla oluşudur. Eğitim Fakültesi mezunları arasında dahi ciddi bir istihdam sorunu söz konusu

iken Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının nasıl bir planlama dâhilinde ve hangi gerekçelerle sürdürüldüğü anlaşılamamaktadır.

### 3.4. Çift Ana Dal Diploması Programından Öğretmen Olma Hakkı

Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişiler, Eğitim Fakültesinden bir diplomaya sahip olmalıdırlar. Pedagojik Formasyon Eğitimi ve Yan Dal Programı gibi sadece sertifika veren programlar öğretmenlik yapabilme hak ve yetkisini sağlayacak programlar olmamalıdır. Eğitim Fakültesi diploması olmayan kişilerin öğretmenlik yapabilmeleri için, sadece acil gereksinim ve istihdam açığı bulunan dallarda Çift Ana Dal diploması veren bir programdan başarıyla mezun olmaları koşulu getirilmelidir.

Yüksek Öğretim Kurulunun belirlediği “Çift Ana Dal Eğitimi ile ilgili Esaslar” incelendiğinde, başvuru koşullarının oldukça sınırlayıcı olduğu ve yalnızca ana dalında başarılı olan öğrencilere böyle bir olanak sağlandığı anlaşılmaktadır. Buna göre:

- Bir öğrencinin kendi ana dalı yanı sıra çift ana dal eğitimi alabilmesi için, başvuru sırasında genel not ortalamasının 100 üzerinden 70 olması ve ana dal programının ilgili sınıfında başarı sıralaması itibari ile en üst %20'sinde bulunması gerekmektedir.
- Öğrencinin başvurduğu yarıyla kadar ana dal diploma programında aldığı bütün derslerden başarılı olması gerekmektedir.
- Öğrenci ikinci ana dal diploma programına en erken üçüncü yarıyılın başında, en geç ise dört yıllık programlarda beşinci yarıyılın başında başvurması gerekmektedir.
- Öğrencinin çift ana dal programından mezun olabilmesi için genel not ortalamasının 100 üzerinden 70 olması gerekir. Bir defaya mahsus 65'e düşebilir. İkinci kez düştüğü takdirde öğrencinin kaydı ikinci ana dal diploma programından silinir.

Görüldüğü gibi, bir öğrencinin kendi ana dal diploma programının yanı sıra ve eş zamanlı olarak ikinci bir ana dal diploma programına başvurabilmesi ve devamında bu programdan mezun olup diploma alabilmesi için her iki diploma programında da başarılı bir öğrenci olması gerekmektedir. Bu da öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin her iki dalda da yüksek akademik niteliklere sahip olması koşulunu zorunlu kılmaktadır.

Sonuç olarak, sertifika veren kurs niteliğindeki kısa süreli programlarla öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve yeterliklerin elde edilmesi mümkün gözükmemektedir. Öğretmenlik, ancak Eğitim Fakültesinden alınacak ana dal ve/veya çift ana dal programlarının diplomalarıyla yapılabilecek bir meslek olarak kabul edilmelidir.

### 3.5. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Mevcut Durum ve Öneriler

1973 yılında çıkarılan ve Türk Eğitim Sisteminin Anayasası olarak kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik mesleği, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan *özel bir ihtisas mesleği* olarak

tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu ihtisas mesleğinin kısa süreli ve yoğunlaştırılmış bir kursla verilemeyeceği açıktır.

Ayrıca “[...] isteyen hemen herkese pedagojik formasyon belgesi vermek suretiyle gençlerimizi gereksiz bir beklenti içine sokmak da doğru bir yaklaşım değildir.” (Yüksek Öğretim Kurulunun 12.11.2015 tarihinde yaptığı açıklama) (TEDMEM, 2016).

Pedagojik Formasyon Eğitimi ile ilgili mevcut durumlar ve öneriler, yukarıda sunulan açıklamalardan yola çıkılarak aşağıda sunulmuştur:

**MEVCUT DURUM 1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının, bu programlara devam eden öğrencilere öğretmenlik mesleğinin temel nitelik ve yeterliklerini kazandıramaması**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının tümüyle ve hiçbir alternatif üretilmeksizin kaldırılması, öğretmenlerin sadece Eğitim Fakültelerinde yetişmesinin sağlanması (bk. Bölüm 4.)

**MEVCUT DURUM 2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının kısa süreli ve niteliksiz olması; alan eğitimi ile bütünleşik olarak sunulmaması**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** 5-10 yıllık süreçte ciddi öğretmen açığının olduğu alanlarda, eğer mümkünse çift ana dal programlarının önerilmesi; ana dalında belirli bir başarıyı sağlayan öğrencilerin Eğitim Fakültelerinin bölüm ve ana bilim dallarında, ilgili ana bilim dalının bütün gereklerini yerine getirmek koşuluyla çift ana dal programlarına kabul olmaları ve lisans programı öğrencilerinin mezuniyet kredisi ile aynı sayıda ve aynı koşullarda bu programlarda öğrenim görmeleri

Öğretmen açığının Eğitim Fakültesi mezunları ile kapanmadığı alanlardaki (Örneğin İngilizce öğretmenliği) gereksinimi karşılamak için, Eğitim Fakülteleri çift ana dal programının yaygınlaştırılması ve bu alanlardan mezun olanların öğretmen olarak atanabilmesi

## Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2017). The relationship between teacher candidates' pedagogical competence perceptions and their attitude about teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-128. [Çevrim-içi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/330650>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Altun, T. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 205-217.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik ve metaforik algıları: mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.

- Dalgıç, G., Doyran, F. ve Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.
- Demirtaş, H. ve Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 76 – 96.
- 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. doi: 10.17860/efd.37544
- 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.
- MEB (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. [Çevrim içi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/15171949\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/15171949_9_cizelgeveesaslar.pdf), Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [Çevrim içi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmî Gazete, 14574, 24 Haziran 1973. [Çevrim-içi: <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Nayır, F. ve Çinkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 71-86.
- Öztürk-Akar, E. (2014). Fen edebiyat fakültesi biyoloji bölümü mezunları neden öğretmen olmak istiyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 259-272.
- Safran, M. (2014). Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu (IV-ISPITE2014)*. (15-16 Mayıs 2014). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sever, D., Alkın-Şahin, S., Çam Aktaş, B. ve Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 1-23.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Şahin, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi uygulama dersinin (staj) öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 32-49.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(3), 997-1014.
- Taneri, P. O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 418-429.
- Yalçın-İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 179-197.

- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421-1429.
- Yılmaz, G. (2015). Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- YÖK. (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2013). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.
- Yüksel, S. (2011). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

## BÖLÜM 4

### ÖĞRETMENLERİN ATANMASI VE İSTİHDAMI

Günümüz değişen öğrenci profilinde, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak donanımda öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu sorumluluk, mevcut öğretmenlerin gelişiminin sürekli bir şekilde desteklenmesinin yanı sıra, en nitelikli öğretmenlerin mesleğe atanmalarının ve istihdamlarının sağlanması ile mümkündür. Dolayısıyla, öğretmen atama ve istihdamına ilişkin uygulamalar, eğitim alanındaki iyileştirmelerin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır.

#### 4.1. Günümüzde Öğretmen Atanması ve İstihdamı

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları”nın 7. Maddesine göre “öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” (MEB, 2014). Bu kapsamda ülkemizde öğretmenlerin istihdamı “kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenlik” şeklinde beş farklı biçimde düzenlenmektedir.

Bu bölümde, öğretmen istihdamının ana sınıfını oluşturan iki istihdam biçimine yönelik mevcut durum ve önerilere yer verilmiş; yetişmiş öğretmenlerin ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda doğru ve liyakata dayalı bir şekilde, kadrolu öğretmenlik ile sözleşmeli öğretmenlik biçiminde atanmalarının ve istihdamlarının sağlanması açısından mevcut durumda saptanan sorunlar, sistemin yapısı ve işleyişi ile ilişkili olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır:

- 1) Öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistemin öğretmenlik mesleğinin temel gereklerini ölçmede yetersiz kalması
- 2) Öğretmen atamalarında kısa vadeli planlara başvurulması ve istihdamda dengesizlik

Aşağıda mevcut duruma yönelik bu sorunlar alt başlıklar hâlinde kısaca açıklanmış ve her bir soruna yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

#### 4.2. Öğretmen Atamalarında Kullanılan Mevcut Sistem

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik programlardan mezun olanların kamuda istihdamı merkezî bir atama sistemi ile yürütülmektedir. Öte yandan, MEB’e bağlı özel okullar kendi amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda sınavlar ve mülakatlar yoluyla başvuruları değerlendirmektedirler.

Kamuya atamalarda adaylar, ÖSYM tarafından düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) içinde yer alan Genel Yetenek (%15), Genel Kültür (%15) ve Eğitim Bilimleri (%20) sınavlarına girmektedirler. Ayrıca, 2013 yılından bu yana bazı branşlardan mezun olan



adaylardan alanlarına özgü olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT- %50) de girmeleri beklenmektedir. 2018 yılında ÖSYM tarafından yapılacak sınavda; 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, İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği olmak üzere toplam 17 alanda ÖABT uygulanacaktır. KPSS puanının hesaplanmasında en yüksek paya sahip olan ÖABT içeriğinin %80’i alan bilgisini, %20’si ise alan eğitimini içermektedir. Öte yandan Felsefe grubu öğretmenliği, Fransızca öğretmenliği ile mesleki ve teknik öğretmenlikler için ÖABT uygulanmamakta, KPSS puanı Genel Yetenek (%30), Genel Kültür (%30) ve Eğitim Bilimleri (%40) sınavlarından alınan puanlara göre belirlenmektedir. Ayrıca, 2017 yılından itibaren sözleşmeli öğretmenlik atamalarında KPSS ve ÖABT’ye ek olarak aday öğretmenlerle yüz yüze görüşme (mülakat) uygulaması başlamıştır. Sözlü sınavda adayların “bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri” değerlendirilmektedir (Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016).

Yukarıda kısaca özetlenen mevcut duruma göre, ülkemizde öğretmenlerin kamuya atanmasında kullanılan KPSS (Genel Yetenek, Genel Kültür, Eğitim Bilimleri), ÖABT ve mülakat yöntemlerinin gerek içerik gerekse biçim açısından öğretmenlik mesleği için gerekli yeterliklerin (bilgi, beceri, duyuşsal özellikler gibi) ölçülmesi için yeterli olmadığı görülmektedir (Atav ve Sönmez, 2013; Nartgün, 2008; Sezgin ve Duran, 2011; Yüksel, 2004). Bu alanda yapılan çalışmalar, KPSS’nin Eğitim Bilimleri ve ÖABT bölümünde yer alan soruların kapsam geçerliğinin sınırlı olduğunu, düşük düzeyde bilişsel süreçleri ve bilgi alanlarını ölçtüğünü göstermektedir (Adıgüzel, 2013; Kala ve Çakır, 2016; Korkmaz ve Ünsal, 2016).

Görüldüğü üzere, mevcut sistem öğretmenlik mesleği için gerekli bilişsel becerileri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebilmekte; 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerileri (problem çözme, iletişim, üst biliş, vd.) ve duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kalmaktadır. Üstelik başvuru sayısının ihtiyacın çok üzerinde olması sebebiyle sınavın amacı öğretmenlik yeterliklerini sağlayan nitelikteki bireyleri belirlemekten ziyade, adaylar arasından eleme yapmaya dönüşmüştür. Bu durum, öğretmen açığı olan bazı branşlara çok düşük puanlara sahip olan adayların atanmasına sebep olmaktadır. Yine aynı sebepten başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu branşlarda ise KPSS puanı çok yüksek olsa bile adayların atanamaması söz konusu olabilmektedir (Kılıçkaya ve Krajka, 2013).

Öğretmen atamalarında pek çok ülkede de kullanılan rekabete dayalı bu yaklaşım, adaylar arasından en nitelikli olanları seçmeyi hedeflemekle birlikte, öğretmen kalitesini arttırmada sınırlı kalmaktadır (Hobson, vd., 2010). Okulların kendi öğretmenlerini seçmede doğrudan etkilerinin olmadığı bu tür merkezî atamaların, okulun ihtiyacına yönelik öğretmen seçimini karşılayamadığı için bir sorun olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, bu tür yaklaşımların öğretmenlerin atandıkları okullara aidiyet duygularını da göz ardı ettiği gözlenmiştir (McKenzie ve Santiago, 2005).

Kamuya öğretmen atamasında yaşanan sorunların yanı sıra özel sektörde de öğretmen atamalarında temel birtakım yeterliklerin geliştirilmesinin gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **4.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Yaşam Boyu Öğrenme Süreci Kapsamında Bir Kişisel Gelişim Sertifikasıyla İlişkilendirilmesi / Ürün Seçki Dosyası ve Değerlendirilmesi**

Profesyonel bir meslek olması itibarıyla öğretmenlikte kişisel ve mesleki gelişimin sürekli olması büyük bir önem arz etmektedir. Bu gelişim, mesleki eğitimin başlangıcı olan öğretmen adaylarının lisans eğitimleri ile başlamaktadır. Buradaki eğitim kalitesi mesleğin ileriki dönemlerde icrasında belirleyici bir rol oynar. Öğretmeni bilgi kaynağı rolünden çıkarıp, öğretmenlik eğitimi boyunca, öğrencilerine bilgiye ulaşmada rehberlik eden beceriler kazandırılmasına dikkat edilmesi gerekir. Bu paradigma değişimi; bütün eğitim sürecinde süreklilik göstermeli, kısa süreli uygulamalarla yetinilmemelidir. Eğitim etkinliklerindeki bu süreklilik kalitenin sağlanmasında belirleyici etkidir.

Günümüzde toplumun sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarındaki değişimine bağlı olarak eğitimin her alanında, yüzyıllar öncesinin dört duvar arasındaki formel eğitim yapısı da değişime uğramaktadır. Okul öncesinden başlayarak üniversite eğitime kadar, eğitime yönelik bakışta da bir değişikliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamları formel eğitime bir tamamlayıcı araç olarak hizmet edecek durumdadır. Okul ortamında sadece dört duvar arasında gerçekleştirilen eğitim-öğretim, artık hiçbir yaş grubundan öğrencinin dikkatini çekmemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimleri süresince, öncelikle bu tür ortamları etkin bir şekilde kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamak önemlidir. Bu tür etkinliklerin toparlanmış olduğu bir ürün dosyası Amerika Birleşik Devletleri'nin Ohio Eyaleti'nde kıdemli öğretmen olmak için (7 sene çalıştıktan sonra) gerekmektedir (Archdiocese of Cincinnati, 2016). Öğretmen adaylarının öğrenimleri süresince yaptıkları bu tür etkinliklerin özendirici olması bakımından atama sürecinde de etkili olması önerilmektedir. Bu bağlamda yeniden geliştirilecek öğretmen seçme sınavında bu tür ürün seçki dosyasının belirli bir katsayı ile değerlendirilmeye alınması uygun olacaktır. Bu ürün seçki dosyasında aşağıdaki etkinlikler değerlendirilebilir:

- Bugüne kadar yaptığı/katıldığı/katkı sunduğu etkinlikler
- Yer aldığı projeler
- Katıldığı seminerler
- Sahip olduğu sertifikalar

Bu dosya içerisindeki her bir etkinlik; bu etkinlik için geçen süre, verilen emek ve bilimsel nitelik açısından değerlendirilip toplam bir puan elde edilebilir. Bu da atama puanına belirli bir yüzde ile katkı sağlayabilir.

#### **4.2.2. Öğretmen Yeterliklerine Dayanan, Çoklu Ölçme Yöntemlerini İçeren, Kapsamlı, Aşamalı/Kademeli, Nesnel/Güvenilir, Liyakate Dayalı ve İhtiyaç Odaklı Bir Atama Sisteminin Oluşturulması**

Nitelikli öğretmenlerin kamuda atanabilmesi ve ihtiyaca yönelik istihdamın sağlanabilmesi için, öğretmen yeterliklerine dayanan, çoklu ölçme yöntemlerini içeren, kademeli/ aşamalı ve nesnel/güvenilir bir atama sisteminin oluşturulması şarttır (Berliner, 2005). Bu sonuçlar Öğretmen Strateji Belgesi Eylem 12 beklentileri ile uyum içerisindedir. Böyle bir sistemde öğretmen atamaları aşağıda belirtilen ölçütlerin bir arada değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir (bk. Tablo 4.1.):

- a. Yüksek öğretime giriş sınavı performansı: Atama puanlarına belirli bir oranda katkı sağlayabilir.
- b. Lisans programı diploma notu: Atama puanlarına belirli bir oranda katkı sağlayabilir.
- c. Öğretmen yeterlikleri çerçevesinde hazırlanan merkezî sınav performansı: Yalnızca öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olanların girebileceği, öğretmen yeterlikleri ve lisans programları ile uyumlu içeriğe sahip, ÖSYM, MEB ve YÖK (Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri) iş birliği ile hazırlanan, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların da bulunduğu bu sınav, atama puanlarının hesaplanmasında önemli bir belirleyici olmalıdır. Bu sınavların içeriği, her bir öğretmenlik branşına yönelik olarak hazırlanmalıdır (Hill vd., 2007).
- ç. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri değerlendirme notu: Ders sorumlusu ve uzman öğretmenin değerlendirmeleri yoluyla öğretmen adaylarının iş başındaki performanslarını esas alan değerlendirilmez.
- d. Aday öğretmenlik performansının da atama ve istihdamda ölçüt olarak ele alınması: 2016 yılından itibaren uygulamaya konan aday öğretmenlik (Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge, 2016) sürecinin belirgin ölçütlerle değerlendirilmesi, öğretmenlerin iş başındaki performanslarının saptanmasında önemli bilgiler sağlayabilir. Bu değerlendirmeler atama ve istihdamda etkili olarak kullanılabilir.
- e) Mülakat notu

Öğretmen atamalarına esas teşkil edecek bu ölçütlerin her birinin toplam atama puanına katkısının her bir ölçütün öğretmenlik mesleği için gerekliliği ile ilgili öğretmenlik alanının yapısı göz önünde bulundurularak, araştırmaya dayalı bir şekilde belirlenmesi önemlidir.

Öğretmenlerin atama ve istihdamının ihtiyaca dönük, sağlıklı ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilmesi için ÖSYM, YÖK, MEB paydaşlarının iş birliği içinde olması ve merkezî yönetimlerin karar alma sürecinde yerel yönetimlerle birlikte çalışması, okulların idari kadrolarının ihtiyaçları olan öğretmenleri belirlemede söz sahibi olabilmelerini sağlayacak bir sistemin geliştirilmesi ile mümkündür. Öğretmen atama ve istihdamı için yukarıda açıklanan ve Öğretmen Strateji Belgesi'nde değinilen çoklu değerlendirme sistemini içeren bilgiler ayrıntılı biçimde Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğretmen Atama ve İstihdamı İçin Önerilen Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Türü	Sorumlu Kurum
Yükseköğretime giriş sınavı	ÖSYM
Lisans programı diploma notu	Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri
Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi değerlendirme notu	Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri
Ürün seçki dosyası	Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri/ Okul idareleri
Öğretmenlik mesleği merkezî sınavı	ÖSYM, MEB, YÖK (Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri), Devlet Personel Başkanlığı
Aday öğretmenlik performansı	MEB, YÖK (Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri)

Dolayısıyla, bu yöntemler, yalnızca öğretmen atama ve istihdamını sağlamak amacıyla değil, ülkemiz öğretmen profilini ortaya koyarak, ulusal ve uluslararası ölçütlere göre mesleki açıdan güçlü olunan ve geliştirilmesi gereken alanların da belirlenmesinde önemli bir rol oynamalıdır. Bu sayede, bu ölçütler hem öğretmenlik mesleği yeterliklerinin gelişen ve değişen şartlara göre sürekli bir şekilde tanımlanmasında hem de hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde eğitim politikacılarına ve uygulayıcılara yol gösterici amaçlarla da kullanılmalıdır.

### **4.3. Öğretmen Atamalarında Uygulama ile İlgili Sorunlar**

Ülkemizde eğitim alanında öğretmen istihdam sürecinden kaynaklanan birtakım sorunlar söz konusudur. Bu başlık altında öğretmen atamalarında karşılaşılan uygulamaya yönelik sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmıştır.

#### **4.3.1. Göreve Başlayacak Olan Yeni Öğretmenlerin Atamalarının Geç Yapılmasından Dolayı Öğretmenlerin Yeni Öğretim Yılı İçin Gerekli Hazırlıkları Yapmalarına Yeterli Zamanlarının Olmaması**

Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili olan önemli sorunlardan biri, göreve başlayacak olan yeni öğretmenlerin atamalarının geç yapılmasından dolayı öğretmenlerin yeni öğretim yılı için gerekli hazırlıkları yapmalarına yeterli zaman bulamamalarıdır. Kadrolu öğretmenlikte ilk atamada aday öğretmenlik sisteminin getirilmiş olması iyi bir uygulama olmakla birlikte, mevcut uygulamada hâlen devam eden sözleşmeli öğretmenlikte ilk atamaların zamansız olması sıkıntılı bir durumdur. Bilindiği gibi Türkiye’de öğretmen atamaları önceden belirli olmayan tarihlerde ve hatta eğitim-öğretim yılının başlarında bile yapılmaktadır. Örneğin, 2016 yılında öğretmen ataması Şubat ayında yapılmış ve öğretmenlerin görev yapacakları yerler 25 Şubat’ta belirlenmiştir (Habertürk, 07.02.2016). 2017 yılında yapılan sözleşmeli öğretmen ataması ise Temmuz ayında yapılmıştır. Eğitim-öğretim yılının başında ve hemen öncesinde yapılan atamaların sonucunda öğretmenler, görevlerine başlayacakları yerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını tanımaya fırsatları olmadan görevlerine başlamakta, o yere çok kısıtlı bir zamanda yerleşmek zorunda kalmakta ve görev yapacakları okullar ve öğrenciler hakkında yeterli bilgi sahibi ol(a)madan öğretmenlik yapmaya başlamaktadırlar. Özellikle Türkiye’nin gelişmiş bölgelerinden dezavantajlı bölgelerine gitmek durumunda olan öğretmenler için bu durum daha da önemli bir sorun hâline gelmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’daki öğretmen atama süreçlerine bakıldığında, öğretmen atamalarının önceden belirlenmiş olan tarihlerde yapıldığı ve bunun sonucunda öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yapmaya da fırsat bulduğu görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nin New York eyaletinde her yılın şubat veya mart ayında okullara ne kadar öğretmen atanması gerektiği belirlenir. Mart veya nisan ayında her okulun insan kaynakları personeli ve müdürlerinden oluşan bir komite adaylarla mülakat yapar ve adayları seçer (Don’t Tread on Educators-A Hub For Educator Defense, 2007). Böylelikle, seçilen adayların Güz dönemine hazırlanmaları için yeterli süre verilmiş olur. Ayrıca, göreve yeni başlayan öğretmenler, eğer daha önce öğretmenlik yapmamışlarsa, haftada iki zaman dilimi içerisinde kıdemli bir öğretmenin derslerini gözlemleme veya sınıf yönetimi, ders planlama ve müfredat hazırlama gibi konularda diğer öğretmenlere danışma fırsatını da bulurlar. Buna benzer bir uygulama Avrupa’nın Macaristan, Portekiz, Karadağ, Sırbistan ve İsveç gibi ülkelerinde de

mevcuttur. Görevlerine yeni başlayan öğretmenler; kişisel, sosyal ve mesleki açıdan deneyimli bir öğretmenin yanında birkaç ay boyunca bir eğitim ve değerlendirme sürecinden geçerler. Buna ek olarak, okul müdürü ve diğer öğretmenlerle birlikte toplantılara, kurslara ve seminerlere katılır ve yaşadığı deneyimlerle ilgili olarak bir günlük tutarlar (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

#### **4.3.2. Dezavantajlı Bölgelerde Öğretmen İstihdamı**

Ülkemizde bölgeler gelişmişlik ölçütlerine göre üç gruba ayrılmaktadır: gelişmemiş bölgeler, gelişmekte olan bölgeler ve gelişmiş bölgeler. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi ülkemizde gelişmemiş veya gelişmekte olan bölgeler konumunda yer almaktadır. Dolayısıyla bu bölgeler dezavantajlı konumdadır. Karabağ ve Köse’nin (2014) de belirttiği üzere dezavantajlı bölgeler ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar bakımından daha düşük imkânlar sunabilmektedir.

2010 ve 2014 yılları arasında yapılan öğretmen atamaları ile ilgili yapılan çalışmalar (Özoğlu, 2015), deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin bölgelere dengesiz bir şekilde atandığını, Türkiye’nin doğusundaki bölgelerde eğitim gören öğrencilerin sürekli deneyimsiz ve başarı seviyesi daha düşük öğretmenlerden eğitim aldığını ve bu durumun yıllar boyunca hep aynı şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar bakımından daha düşük imkânlar sunan bir bölgede yer alan deneyimli veya deneyimsiz öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri çok zordur. Öğrenciler arasındaki eşitsizlik kapatılmaya çalışılırken, öğretmenler arasındaki eşitsizlik göz ardı edilmektedir. Günümüzde öğretmen atama sistemi değişmiş bulunmakta olup, kadrolu öğretmen ataması yerine sözleşmeli öğretmen ataması getirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sözleşmeli olarak dezavantajlı konumda yer alan kırsal bölgelere atanmaktadır. Bu bölgelere sözleşmeli olarak atanmış olan öğretmenler sözleşmeli statüsünde yer almalarından dolayı kendilerini bağlı oldukları örgüte yeterince ait hissetmeyebilirler. Öğretmenler örgüte kendilerini içtenlikle bağlarsa aynı zamanda örgütte kalmada ve örgüte üyeliklerini sürdürmede daha istekli olurlar (Nartgün ve Menep, 2010). Böylelikle örgüte bağlılık sağlanarak, işi sevmeme, doyum elde edememe, işe geç kalma ve örgütten ayrılma gibi durumlar en az düzeye indirilmiş olur (Aydın, 1993; Bayram, 2005).

Öğretmen atama sistemi deneyimsiz öğretmenleri dezavantajlı bölgelere gönderirken, deneyimli öğretmenlerin daha avantajlı bölgelerde yer almasını sağlamaktadır. Bu durum merkezde öğrenim görmüş olan öğretmen adayının taşraya gitmesi ile beklentilerinin karşılanmaması üzerine hayal kırıklığı yaşamasına sebep olmaktadır. Ataması yeni gerçekleşmiş olan öğretmen hem deneyimsizliğin getirdiği sıkıntıları hem de içinde bulunduğu ortama alışamamanın zorluğunu yaşamaktadır. Aynı zamanda bu bölgelerdeki okulların fiziksel imkânlarının kısıtlılığı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, kalabalık sınıflar, maaşların yetersizliği ve teşvik edici mekanizmaların eksikliğinden ötürü öğretmenler dezavantajlı bölgelerde çalışmak istememektedirler (Gür vd., 2014).

Türkiye’de –deneyimli veya deneyimsiz- öğretmenleri dezavantajlı bölgelerde tutmak çok güçtür. Ayrıca dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler kısıtlı imkânlardan dolayı daha çok çaba sarf etmektedirler. Kısıtlı imkânların bulunduğu, sosyal ve kültürel bakımdan eksikliklerin çok olduğu bir bölgede öğretmen açığını kapatılabilmek için bölgenin şartlarında iyileştirme yapılmalıdır. Bu bölgelerde görev alan öğretmenlere hizmet puanı, farklı maaş

uygulaması, lojman imkânı vb. özendirici olanaklara sahip olabileceği avantajlı durumlar sunulmalıdır.

Deneyim açısından bölgelerde dengesiz bir dağılım söz konusudur. Yukarıda da belirtildiği gibi, deneyimli öğretmenler daha avantajlı bölgelerde yer alırken, deneyimsiz öğretmenler dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik yapmaktadır (Eğitim Caddesi, 2016).

#### **4.3.3. Sözleşmeli Öğretmen Olmanın Dezavantajları**

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının 2005/78 sayılı ve 01.09.2005 tarihli genelgesiyle ilk defa kısmi zamanlı geçici personel sıfatıyla sözleşmeli öğretmen alımına başlanmıştır. Bu uygulamadan sonra istihdam edilecek öğretmenlerin bir kısmı kadrolu, geri kalanı sözleşmeli olarak çalıştırılmaya başlanmıştır (Gökyer ve Çiçek, 2011). Yapılan birtakım değişiklikler sonucunda Ağustos 2016’da yayımlanan “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik”e göre sözleşmeli öğretmenler; Millî Eğitim Bakanlığının boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4’üncü maddesinin B fıkrası kapsamında Kamu Personel Seçme Sınavı sonucuna göre sözlü sınava çağrılıp başarılı olanlar arasından süreli olarak istihdam edilen öğretmenlerdir (MEB, 2016).

Bütün çaba gerektiren süreçlere rağmen sözleşmeli öğretmenler, kadrolulardan bazı farklılıklara sahiptirler. Örneğin; sözleşmeli öğretmenlik kapsamında atanan öğretmenler, dört yıl sözleşmeli ve iki yıl kadrolu olarak atandıkları kurumda çalışmak zorundadırlar (Demirkaya ve Ünal, 2017). Bu uygulamanın hayata geçirilmesindeki temel neden, önceki yıllarda yapılan öğretmen atamalarında genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine ataması yapılan öğretmenlerin mesleklerinde bir yılı doldurduktan sonra genellikle Batı bölgelerinde bulunan illere tayin istemeleri, bundan dolayı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ortaya çıkan öğretmen ihtiyacı olarak bilinmektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğretmenlerin bu tayinler sonucunda sık sık değişmesi ve bu durumun eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemesi, sözleşmeli öğretmenlik kapsamında atanacak olan öğretmenlerin altı yıl boyunca tayin talebinde bulunamamalarının en önemli sebebi olarak görülmektedir (Demirkaya ve Ünal, 2017). Bu duruma ek olarak sözleşmeli öğretmenliğin kadrolu öğretmenliğe kıyasla dezavantajlı olmasına neden olan diğer farklılıklardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Güçlü, 2017):

- Sözleşmeli öğretmenlerin il içi ve il dışı tayin hakkı yoktur. Kadrolu öğretmenlere ise bu hak tanınmaktadır.
- Sözleşmeli öğretmenlerin ek dersinden SGK kesintisi yapılmaktadır. Kadrolu öğretmenlerde böyle bir kesinti söz konusu değildir.
- Sözleşmeli öğretmenler idareci veya müfettiş olamazlar. Kadrolu öğretmenlerin bu konuda herhangi bir kısıtlaması yoktur.
- Sözleşmeli öğretmenlerin hizmet puanları yoktur. Bu sebeple 1 yıl ya da 20 yıl çalışmış olmalarının bir önemi yoktur.
- Sözleşmeli öğretmenlerin maaşları her ilde hatta ilçelerde bile farklılık göstermektedir.
- Kadrolu öğretmenlerde kıdem ve kademe ilerleme varken, sözleşmelilerde göreve yeni başlayanla 15 senelik hizmeti olanlar aynı maaşı alacaklardır.
- Sözleşmeli öğretmenlere hiçbir şekilde özür grubu tayin hakkı verilmemiştir.

- Kadrolu öğretmenler ücretsiz uzun süreli izin alabilirken, sözleşmeli öğretmenler ücretsiz izin alamamaktadırlar.
- Kadrolu öğretmenler, asker öğretmen olabilirken sözleşmeli öğretmenler asker öğretmen olamamaktadırlar.
- Kadrolu öğretmenlere dil tazminatı ödenirken, sözleşmeli öğretmenlere ödenmemektedir.

Aşağıda mevcut duruma yönelik bu sorunlar ve her bir soruna yönelik çözüm önerileri sunulmuştur:

***MEVCUT DURUM 1: Öğretmen atamalarında kullanılan mevcut sistemin öğretmenlik mesleğinin temel gereklerini ölçmede yetersiz kalması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme süreci kapsamında bir kişisel gelişim sertifikasıyla ilişkilendirilmesi / Ürün seçki dosyası ve değerlendirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Öğretmen yeterliklerine dayanan, çoklu ölçme yöntemlerini içeren, kapsamlı, aşamalı/kademeli, nesnel/güvenilir, liyakate dayalı ve ihtiyaç odaklı bir atama sisteminin oluşturulması

***MEVCUT DURUM 2: Göreve başlayacak olan yeni öğretmenlerin atamalarının geç yapılmasından dolayı öğretmenlerin yeni öğretim yılı için gerekli hazırlıkları yapmalarına yeterli zamanlarının olmaması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan öğretmenlerin çoğunun yaşadıkları ilden başka bir ilde öğretmenlik yapacakları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen atamalarının her sene yaklaşık aynı tarihlerde ve yeni eğitim-öğretim döneminin başlangıcından en az birkaç ay önce yapılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Kadrolu atanan ve özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapacak olan öğretmen adaylarının aday öğretmenlik sürecinde; görev yapacakları yerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında deneyimli öğretmenler tarafından bilgilendirilmesi ve gerekiyorsa görev yapacakları yerleri tanımaları açısından kısa süreli ziyaretlerde bulunmaları için fırsat verilmesi

***MEVCUT DURUM 3: Dezavantajlı bölgelerde öğretmen istihdamında sorun yaşanması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde öğretmenlik yapmaya yönelik teşvik sağlanması; örneğin bu bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarına atamada öncelik sağlanması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2:** Kısıtlı imkânların bulunduğu, sosyal ve kültürel bakımdan eksikliklerin çok olduğu bir bölgede öğretmen açığını kapatılabilmek için bölgenin şartlarının iyileştirilmesi. Bu bölgelerde görev alan öğretmenlere hizmet puanı, farklı maaş uygulaması, lojman imkânı vb. özendirici olanaklara sahip olabileceği avantajlı durumlar sunulması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3:** Dezavantajlı bölgelere sadece deneyimsiz, yeni mezun olmuş öğretmenlerin gönderilmemesi hatta bu tür bölgelerde deneyimli, mesleğin getirdiği sorumlulukların farkında olan öğretmenlerin gönderilmesi için çalışmalar yapılması. Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışmasının özendirilmesi amacıyla öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarının yeniden belirlenmesi, bu bölgelerde çalışacak öğretmenler için özlük hakları sistemine yönelik çalışmaların yapılması, deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgeler ile

okullarda uzun süre çalışmasını temin etmek için farklılaştırılmış ücret modeli dâhil olmak üzere özlük hakları sistemine yönelik çalışmalar yapılması

#### **MEVCUT DURUM 4: Sözleşmeli öğretmen olmanın dezavantajları**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1:** Önceden olduğu gibi, bütün öğretmenlerin kadrolu olarak atanması, sözleşmeli/ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi.

#### **Kaynaklar**

- Adıgüzel, O. C. (2013). Teacher recruitment in Turkey: Analysis of teacher selection exams in comparison with Revised Bloom's taxonomy of educational objectives. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2136-2146.
- Archdiocese of Cincinnati (2016). *Archdiocese of Cincinnati master teacher program*. [Çevrim-içi: <http://www.catholiccincinnati.org/wp-content/uploads/2016/06/AofC-MT-Program2016.pdf>, Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 01-13.
- Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice (2015). *Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125–139.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*. 56(3), 205-213.
- Demirkaya, H. ve Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Don't Tread on Educators-A Hub For Educator Defense (2007). *Office of Labor Relations. Frequently asked questions*. [Çevrim-içi: <http://dtoe.org/wp-content/uploads/Principals-OLR-FAQ.pdf>, Erişim tarihi: 26.12.2017.]
- Eğitim Caddesi (1 Kasım 2016). Doğu'da çalışacak öğretmene daha yüksek maaş. [Çevrim-içi: <http://www.egitimcaddesi.com/doguda-calisacak-ogretmene-daha-yuksek-maas/>, Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Gökkyer, N. ve Çiçek, F. (2011, Eylül). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi (Elazığ Alacakaya ilçesi örneği)*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Güçlü, A. (2017, 30 Mayıs). Sözleşmeli çilesi!. *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar /abbas-guclu/sozlesmeli-cilesi--2459247/>. Erişim tarihi: 28.11.2017.
- Gür, B., Çelik, Z., Coşkun, İ. ve Görmez, M. (2014). *2013'te Eğitim*. SETA, 75, 14-16.
- Habertürk (07.02.2016). Öğretmen atama başvuruları ne zaman bitiyor? [Çevrim içi: <http://www.haberturk.com/gundem/haber/1191950-ogretmen-atama-basvurulari-ne-zaman-bitiyor>, Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J. M., & Ball, D. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge: What knowledge matters and what evidence counts? In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics education teaching and learning*, (pp. 111-155). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hobson, A. et al. (2010). *International approaches to teacher selection and recruitment*. OECD Education Working Papers, No. 47. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>



- Kala, A. ve Çakır, M. (2016). 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 243-260. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3398
- Karabağ-Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 2(2), 28-36.
- Kılıçkaya, F. ve Krajka, J. (2013). A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 93-104.
- Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Millî eğitim bakanlığının öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 29(4), 157-170.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183, doi: 10.19128/turje.97805.
- Mckenzie P., & Santiago P. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD Publishing.
- MEB (2014). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. [Çevrim içi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/15171949\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/15171949_9_cizelgeveesaslar.pdf), Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- MEB (2016). Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 29790 Sayılı Resmî Gazete. [Çevrim-içi: [http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler\\_/2016/08/20160803-22.htm](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler_/2016/08/20160803-22.htm), Erişim Tarihi: 28.11.2017.]
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Nartgün, Ş.S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Özoğlu, M. (2015). Teacher allocation policies and the unbalanced distribution of novice and senior teachers across regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n10.2>.
- 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.
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği. [Çevrim-içi: <http://www.egitimcaddesi.com/doguda-calisacak-ogretmene-daha-yuksekk-maas/>, Erişim tarihi: 27.11.2017.]
- Yüksel, S. (2004). *Öğretmen atamalarında merkezî sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

## BÖLÜM 5

### ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİKLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNE UYGUN OLARAK GELİŞTİRİLMESİ, GÜNCELLENMESİ VE SÜREKLİLİĞİNİN SAĞLANMASI

Teknolojinin hızlı gelişimi ile son yıllarda farklı bir boyuta taşınan ülkeler arasındaki ekonomik rekabetin yenileşime (inovasyon) dayalı olarak şekillendiği ve yenileşimin küresel sorunların çözümü için bir anahtar olduğu bildirilmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı 2017). Nitekim Türkiye Sanayicileri ve İş Adamları Derneği'nin (TÜSİAD) 2013 yılında yayımladığı raporda, ülkemizin bilim, teknoloji ve yenileşimde yükselebilmesi için bu konuda temel kültüre sahip, yaratıcı bir toplum dokusunun geliştirilmesi gerektiği bildirilmektedir. Ayrıca yenileşim kültürünün bütün kesimlere yayılması ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için Ulusal Yenileşim (İnovasyon) Sistemi'nin kurulması ve bunun ilk adımı olarak da ulusal eğitim sistemleri oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (TÜSİAD, 2013). Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2004 yılından beri geliştirilmiş olan eğitim-öğretim programlarında yaratıcı düşünme ve girişimciliği içeren derslere ve becerilere yer vermektedir. Ancak Türkiye'de yaratıcı düşünce ve yenileşimin geliştirilmesi için eğitim sistemlerinde yapılan düzenlemelerin kâğıt üzerinde kaldığı ve yaşama aktarılamadığı da çalışmalarda gösterilmiştir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Keleşoğlu ve Kalaycı özellikle öğretmenlerin yenileşimi yeterince anlamadıklarını, yaratıcılıkla ilgili bilgi eksiklikleri bulunduğunu ve bunun öğretim programlarının bu konudaki hedefleri ile ters düştüğünü belirtmektedir. Bu özelliklerin çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler açısından yeniden ele alınması gerektiği açıktır. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalındığı için öğretmenlik mesleğinde yaratıcı düşünmenin zorunlu olmadığını düşündüklerinin tespit edilmesi, öğretmenlerin öğretim programını öğrenci düzeyi ve yerel durumlara göre uygulayabilmeleri açısından cesaretlendirilmeleri gerektiğini düşündürmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Hem öğretmen yetiştirme programlarında hem de meslek içindeki öğretmenlere çağın getirdiği rekabet ve gelişimi yakalayabilecek bir yaratıcı düşünme ve yenileşim eğitimi verilmesi (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017) ve bu durumun öğretmen yeterlikleri açısından yeniden ele alınması önem taşımaktadır. Bu bölümde öncelikle Türkiye'de ve dünyada öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve ardından öğretmen yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

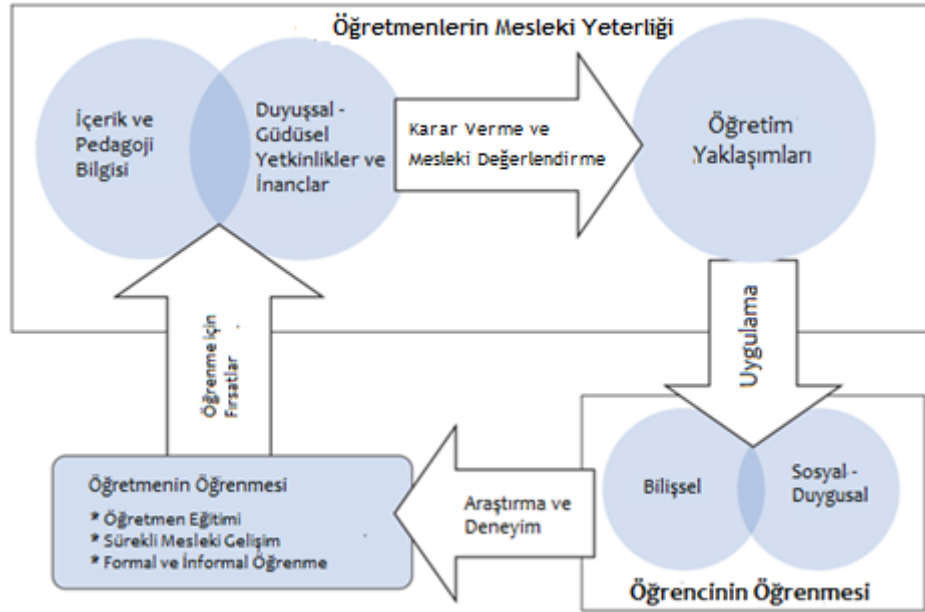
#### 5.1. Türkiye'de Yürütülen Çalışmalar

Öğretmen yeterlikleri konusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve bazı eğitim kurumlarının farklı yıllarda çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalara MEB'in 2002 yılında hazırladığı "Öğretmen Yeterlikleri" (MEB, 2002) çalışmasının temel çerçeve oluşturduğu söylenebilir. 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında başlanan ve bu süreçte İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda'ya ait yeterliklerin de incelenerek geniş bir katılımı ile hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri", "Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri" 2008 yılında basılı olarak yayımlanmıştır (MEB, 2008). Bu kapsamda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 6 ana

yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur. Genel yeterlikler dışında temel eğitim kapsamında on dört alana ilişkin (Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri, Okul Öncesi, Görsel Sanatlar, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji–Tasarım ve Özel Eğitim) “İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri” belirlenerek yayımlanmıştır (MEB, 2008). 2008 yılında yayımlanan bu yeterliklerin uygulanması için “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu” (OTMG) hazırlanmıştır (MEB, 2010). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik Özel Alan Yeterlikleri ve bu yeterliklere dayalı Performans Yönetim Süreci çalışmaları ise OÖP (Ortaöğretim projesi) kapsamında başlatılmış ve Biyoloji, Coğrafya, Felsefe, Fizik, Kimya, Matematik, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni “Ortaöğretim Özel Alan Yeterlikleri” yayımlanmıştır (MEB, 2013). Bu çalışmalara ek olarak Türk Eğitim Derneği (TED) “Öğretmen Yeterlikleri” çalışmasını 2009 yılında yayımlayarak bu duruma ilişkin görüş ve önerilerini paylaşmıştır (TED, 2009). Milli Eğitim bakanlığı, genel yeterliklere *alan bilgisi* ve *alan eğitimi bilgisi yeterliklerini* de ekleyerek tüm yeterlikleri bir metin altında toplamıştır. Bu kapsamda güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak 3 yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşmuştur (MEB, 2017).

## 5.2 Dünyada Yapılan Çalışmalar

OECD tarafından düzenlenen, Eğitim Araştırmaları ve İnovasyon Merkezi tarafından yürütülen Etkili Öğrenme için Yenilikçi Öğretim (Innovative Teaching for Effective Learning - ITTEL) Projesi kapsamında da yenilikçi öğretmenin sahip olması gerekli yetkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Guerriero ve Révai (2017) tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin olarak geliştirilen kavramsal çerçeve Şekil 5.1.'de sunulmuştur.



Şekil 5.1. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Bu çerçevede öğrenci, öğrenme, öğretmen ve mesleki gelişim arasındaki dinamik ilişkiler özetlenmeye çalışılmıştır. Şekil 5.1'de de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Buna ek olarak öğretmenin sahip olduğu içerik bilgisi ile duyuşsal yetkinlik ve inançlarını öğretim sürecine

aktarabilmesi için karar verme ve mesleki değerlendirme becerilerine sahip olması ve bu becerilerini işe koşması gerekmektedir. Bu noktalardan yola çıkarak ülkemizin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik durumların göz önüne alındığı ve hizmetteki öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilen yetkinliklerin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin uluslararası bir diğer çalışma da ISTE (International Society for Technology in Education - Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği) tarafından yürütülmüştür (Bucci vd., 2003). Her ne kadar bilgi teknolojileri eğitimi üzerine özel bir çalışma olsa da ISTE tarafından diğer alanların da uygulayabileceği somut önerilerin de sunulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesinde AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) de kapsamlı bir çalışma yürütmüş ve öğretmenler için belirlenen yeterlikler Tablo 5.1.'de tanımlamıştır. Yeterlikler incelendiğinde bu bölümün başında bahsedilen ve MEB tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri (MEB, 2008) ile büyük oranda benzer noktaların olduğu göze çarpmaktadır. Ancak uluslararası yürütülen yeterlik belirleme çalışmaları veya gelişmiş ülkelerin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarında en dikkat çeken noktalardan birinin öğretmenlerin hazırlanan öğretim programlarını değerlendirebilme, geliştirebilme ve uygulama sırasında bu programlara uygun sınıf içi uygulamaları hazırlayabilme yeterliklerine sahip olması gerektiği vurgusudur. Bu bakış açısının öğretmenlik mesleğine profesyonel bir meslek olarak yaklaştığı ve öğretmene öğrencilerin öğrenmesi sürecinde profesyonel yetki ve sorumluluklar yüklediği ifade edilebilir.

### **5.3. Öğretmen Yeterliklerinin İyileştirilmesine İlişkin Gerekçeler**

21. yüzyıl Genel Ağ (İnternet) kullanımının yaygınlaşması ile toplumsallaşma ve insan ilişkilerinin yeniden tanımlandığı bir çağ olmaktadır. Dijitalleşme, iletişim ve bilginin aktarılmasında hızlanmaya neden olurken, toplumlardaki başkalaşımı da beraberinde getirmektedir. Geniş toplum kesimlerinin Genel Ağ (İnternet) ve sosyal medya kullanımını benimsemesiyle, sosyal medyanın -en azından şimdilik- denetlenemez oluşu bir araya geldiğinde, toplumsal hareketlerin büyümesi ve çeşitlenmesi de mümkündür (Karakoç ve Taydaş, 2015). Farklı düşüncelerin daha hızlı ve açık bir şekilde tartışılması ise Neumann'ın (1998) kitle iletişim araçlarıyla halkın kontrol edilebilmesini mümkün kılan Suskunluk Sarmalı Teoris'i'nin kırılması sonucunu doğurmaktadır (Avcı Boz, 1999; Karakoç ve Taydaş, 2015) Bu durum toplumda 21. yüzyıl becerilerine sahip ve bunları iyi kullanan bireylerin hızla yetiştirilmesini zorunlu hâle getirmektedir. Bir başka deyişle araştıran, sorgulayan, yaratıcı, akıl yürütebilen ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi, artık eğitimi geliştirme meselesi olmaktan öte bir iddia taşımakta ve çağımızın medeniyet anlayışına anlamlı katkı sağlayacak olan vizyonun geliştirilmesi için gerekli görülmektedir. Sürekli öğrenen, yaratıcı ve çağın gereklerine hızla uyum sağlayabilen bireylere sahip toplumların bugünün geleceğini nasıl etkilediğini gören hedeflerle hareket etmesi gerektiği açıktır. İstenilen ve planlanan hedeflere ulaşılabilmesi için bu ilerici vizyonun, eğitim-öğretim camiasının bütün yönetici ve uygulayıcı elemanları tarafından iyice algılanarak, paylaşılması ise önemli ön koşullardandır (Akın ve Koçak, 2007; Demir ve Arı, 2013). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde yüksek motivasyon ve takım ruhu ile hareket edebilen uygulayıcıların varlığı, hedeflere kısa sürede ulaşılması için gerekli ve gerçekçi bir tavidir (Demir ve Arı, 2013). Bu anlamda eğitim ve öğretim ortamları olan okulların aldığı sorumluluk ve her biri sınıfının lideri olan nitelikli öğretmenlere olan ihtiyaç her zamankinden daha yüksektir.

Tablo 5.1. Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü - Mesleki Gelişim Matrisi

Yeterlikler	Kazanımlar / Göstergeler
Yeterlikler 1	1: Öğrencileri ve nasıl öğrendiklerini tanıma
	1.1. Fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimlerini ve kişisel özelliklerini tanıma
	1.2. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlama
	1.3. Farklı dinsel, kültürel ve etnik kökenden gelen öğrencileri tanıma
	1.4. Farklı etnik kökenden gelen öğrenciler için stratejiler üretme
	1.5. Özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere uygun farklı içerikler hazırlama
	1.6. Engelli öğrencilerin sürece katılımı için stratejiler geliştirme
Yeterlikler 2	2: Konu içeriğini ve nasıl öğreteceğini bilme
	2.1. Öğretmen ortamının içerik ve öğretim stratejisini bilme
	2.2. İçerik seçimi ve organizasyonu
	2.3. Program değerlendirme ve raporlama
	2.4. Farklı etnik kökenden gelen öğrencileri anlama ve saygı duyma
	2.5. İçerik bilgisi
	2.6. Bilgi iletişim teknolojileri (BİT)
Yeterlikler 3	3: Etkili öğrenme ve öğretmeyi planlama ve uygulama
	3.1. Etkili öğrenme hedefleri belirleme
	3.2. Öğretim programlarını planlama, yapılandırma
	3.3. Öğretim stratejilerini kullanma
	3.4. Kaynakları seçme ve kullanma
	3.5. Etkili sınıf içi iletişim kullanma
	3.6. Öğretim programlarını değerlendirme ve geliştirme
3.7. Öğretim sürecinde veli iş birliği	
Yeterlikler 4	4: Destekleyici ve güvenli öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme
	4.1. Öğrenci katılımını destekleme
	4.2. Sınıf etkinliklerini yönetme
	4.3. Sorunlu davranışları yönetme
	4.4. Öğrenci güvenliğini sürdürme
4.5. Bilgi iletişim teknolojilerini sorumlu, güvenli ve etik kullanma	
Yeterlikler 5	5: Ölçme, dönüt verme ve öğrenci öğrenmesini raporlama
	5.1. Öğrenci öğrenmesini ölçme
	5.2. Öğrencilerin öğrenmesi sırasında dönütler verme
	5.3. Tutarlı ve karşılaştırılabilir değerlendirme yapma
	5.4. Öğrenci verilerini yorumlama
5.5. Öğrenci başarısını raporlama	
Yeterlikler 6	6: Mesleki gelişim
	6.1. Mesleki gelişim ihtiyaçlarını tanımlama ve planlama
	6.2. Mesleki gelişim uygulamalarına katılma ve içerik üretme
	6.3. Meslektaşlar ile etkileşim kurma ve kendini geliştirme
6.4. Mesleki gelişim kazanımlarını uygulama ve öğrenci öğrenmesini güçlendirme	
Yeterlikler 7	7: Meslektaşlarla, velilerle ve toplumla profesyonel etkileşim
	7.1. Paydaşlarla mesleki etik ve sorumlulukla bir araya gelme
	7.2. Yasal ve idari gerekliliklere uyma
	7.3. Veliler ile etkileşim
7.4. Paydaşlarla ve profesyonel bağlantılarla etkileşim	

Öğretmenler, 21. yüzyılın gerektirdiği beceriler konusunda model ve rehber olmaları açılarından büyük görevler yüklenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerimizin, çağın ihtiyaç ve beklentilerine uygun, yüksek standartlara sahip, yeterli alanlarında yüksek düzeyde olacak şekilde, sürekli bir gelişim içinde olmaları şarttır (Mustan, 2002; Paker, 2008). Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ilk aşama gibi gözükmekle beraber, bu standartlara uygun öğretmen yetiştirilmesi ve belki de en önemlisi görev başında olan öğretmenlerimizin istenilen düzeyde, kendini sürekli geliştiren meslek uzmanları olmaları üzerinde önemle durmak gerekmektedir (Abazoğlu, 2014; Ateş ve Burgaz, 2014; Demir ve Arı, 2013, Doğanay vd., 2015).

Çağın gerektirdiği zorunlulukları yeterlik olarak algılayan ve bunu hedefleyen bir öğretim kadrosunun geliştirilmesi hem uygulayıcı konumdaki Millî Eğitim Bakanlığının hem de geliştirici ve yetiştirici konumdaki üniversitelerin beraberce iş görmesini gerektirmekte ve bu kurumlara ciddi sorumluluklar yüklemektedir (Türk Eğitim Derneği [TED] Rapor, 2009). Bu bağlamda gerekli yeterliklerin gerçekçi olarak yeniden oluşturulması ve sürdürülebilir bir biçimde uygulanması için kararlı/etkin politikaların yürütülmesi ve iş birliği içinde olunması gerektiği açıktır. Aşağıda “Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Uygun Olarak Geliştirilmesi, Güncellenmesi ve Sürekliliğinin Sağlanması” konusu ile ilgili nitelikli çözümler gerçekleştirilebilmesi adına, mevcut olan durum maddeler hâlinde ifade edilmiştir. Ayrıca eyleme yönelik somut öneriler sıralanmıştır:

#### **Durum 1: Yeterliklerin belirlenmesi güncellenmesi ve uygulanması ile ilgili sorun**

Eğitimin evrensel yönelimleri ile uyumlu olarak öğretmen yeterliklerini sürekli bir şekilde belirleyen, gözden geçiren ve uygulamaya aktaran bir sistemin hayata geçirilememiş olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirlenen yeterlikler uygulamaya konulmamış ve sonrasında bütün paydaşların görüşleri alınmadan revize edilmiştir. Bu noktada yerine getirilmesi önerilen hususlar aşağıda belirtilmiştir:

Öneri: Öğretmen yeterlikleri içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanayi Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Üniversiteler, Eğitim Sendikaları, ilgili sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan bir komisyon yapısı tarafından araştırılmalı, belirlenmeli ve belirli dönemlerle kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Öğretim yeterlikleri; genel yeterlikler ve özel alan yeterlikleri boyutlarında ele alınmalıdır. Genel yeterlikler alan ayrımı olmaksızın bir öğretmende bulunması gereken kişisel, entelektüel ve pedagojik hususları vurgulamalıdır. Ayrıca bu yeterlikler 21. yüzyıl becerileri olarak da tanımlanan eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünme becerilerini ve bilgi okuryazarlığını destekleyen biçimde ele alınmalıdır. Özel alan yeterlikleri belirli bir disiplinin öğretiminde sahip olunması gereken özel öğretim yeterliklerini kapsamalıdır. Genel ve özel alan yeterlikleri belli dönemlerle ilgili bileşenlerle paylaşılmalıdır. Önerilen komisyon, yeterlik belirleme sürecinde uluslararası öğretim yeterliklerini araştıran kuruluşların çalışmalarını ve ilgili alan yazını dikkate almalıdır. Yeterliklerin bilimsel süreçler ışığında üretilmiş, somut, anlaşılır ve güncel olmasına önem verilmelidir. Önerilen yeterliklerin değerlendirilmesi ve uygulamaya yansıma süreçleri yine komisyonun görev alanı içerisinde yer almalıdır. Önerilen yeterliklerin performans göstergelerinin oluşturulmasında nesnellik, uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi ölçütlerin dikkate alınması sağlanmalıdır.

## **Durum 2: Görevdeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkin bir şekilde desteklenememesi**

Ülkemizde görevdeki öğretmenlere yönelik olarak sürdürülen mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim yeterlikleriyle ilişkilendirilmemiş olması, işlevselliklerinin alan yazında sorgulanıyor olması, etkililikleri ile ilgili geribildirim mekanizmasının bulunmaması, stajyerlik sürecindeki eğitimlerin uygulama boyutlarının yetersizliği, düzenlenen etkinliklerin süre ve formatlarından kaynaklanan sorunlar dikkati çekmektedir. Bu kapsamda önerilen hususlar aşağıda belirtilmiştir:

**Öneri:** Öğretmen yeterliklerinin hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilmesi için düzenli aralıklarla, üniversite ve MEB iş birliği ile nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin yapılması ve bu etkinliklerin ihtiyaç doğrultusunda nitelikli bir şekilde uygulanması önerilir. Bu kapsamda yapılacak etkinliklerde görevdeki öğretmenlere erişim kolaylığı sunan, içeriği sürekli güncellenen, mesleki gelişim odaklı öğretim programlarına katılım fırsatı sunulmalıdır. Ayrıca aday öğretmenlerin adaylık süreleri boyunca katılmaları beklenen eğitimlerin mesleki yeterliklerle olan ilişkisi tekrar ele alınmalı ve bu öğretmen grubuna okul veya mülki birimdeki diğer deneyimli öğretmenlerin etkin bir şekilde mentorluk yapabilmelerini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

Ülkemizde, Eğitim Fakültelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorumlulukları önem arz etmektedir ancak, her ilimizde bir Eğitim Fakültesi bulunmadığı göz önüne alındığında asli sorumlu kurumun Millî Eğitim Bakanlığı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan etkinliklerde Millî Eğitim Bakanlığı düzenleyici kurum, Eğitim Fakülteleri ise yürütücü kurumlar olarak görev almalıdırlar. Ayrıca öğretmenlere dönük yapılacak mesleki gelişim etkinlikleri erişim, zaman ve maddi boyutlarda teşvik edici olmalıdır. Örneğin ilçelerde, köylerde hatta şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin etkinliklere katılmalarını desteklemek için ulaşım ve barınma imkânları sağlanmalı ve etkinlikler öğretmenlerin mesai dışı zamanlarını işgal etmeyecek şekilde düzenlenmelidir. Gerçekleştirilecek olan etkinliklerde MEB tarafından hazırlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim” (OTMG) kılavuzundaki öneriler dikkate alınmalıdır.

Bir diğer önemli husus ise öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı ve erişim kolaylığını içeren yaşam boyu öğrenme programları, işlevsellik ve erişim esnekliği açısından uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, tezli programların amacı ve ön koşulları (ALES, YDS) dikkate alındığında geniş tabanlı bir öğretmen eğitimi programının zaten tezsiz yüksek lisans veya sertifikasyon biçiminde olması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, dijital öğrenme fırsatlarını işe koşturmak ve Eğitim Fakültelerinin bilgi ve deneyim gücünden yararlanarak uzaktan eğitimi hayata geçirmek bir çözüm olarak ele alınabilir.

## **Durum 3: Öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar ve belirsizlikler**

Öğretmenliğin ülkemizdeki diğer mesleklerle ilişkili olarak mesleki çerçevesine, görev ve yetkilerine, eğitim sürecindeki diğer bileşenlerle (okul idaresi, veliler, bakanlık) ilişkisine, kariyer planlama süreçlerine, özlük ve yıpranma durumlarına dönük düzenlemelerin yeni gelişme ve gereksinimlere dayalı olarak güncellenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda önerilen hususlar aşağıda belirtilmiştir:

**Öneri:** Öğretmenliğin toplumsal önemine dayanarak mesleğin itibarını artırıcı önlemler alınmalı, görev ve yetkileri çağımızın gereklilikleri ile uyumlu olarak güncellenmelidir. Öğretmenlerin üzerindeki ders yükünün ve bürokratik yükümlülüklerinin azaltılması sağlanmalı, özlük hakları ve emeklilik koşulları ile ilgili olarak yıpranma durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle son dönemlerde kamuoyuna “taciz” veya “dayak”

başlıkları altında yansıyan ve öğretmenlik mesleğini yıpratıcı öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin boyut ve sınırları net bir şekilde mevzuat ve yönergelerle düzenlenmelidir.

***MEVCUT DURUM 1. Öğretmen yeterliklerinin güncel olmaması ve/veya daha önce saptanmış olan yeterliklerin uygulanmaması ve yeterliklerin güncellenmesinde tüm paydaşların görüşlerinin alınmaması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Anlamlı nitelikte ve az sayıda yeterlik ölçütünün belirlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Öğretmen yeterliklerinin 21. yüzyıl becerilerini önceleyecek şekilde güncellenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içinde yapılacakların planlanması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** 21. yüzyıl becerilerinin bilinçli bir şekilde uygulanmasının önemsenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 5.** Sürekli eğitim sürecinde üniversitelerin rolünün belirlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 6.** Öğretmenlerin sürekli eğitim / gelişim sürecinde üniversiteler tarafından düzenli olarak öğretmen eğitimi çalıştaylarının düzenlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 7.** Öğretmenlerin sürekli eğitim / gelişim sürecinde üniversiteler tarafından yaşam boyu öğrenme programlarının açılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 8.** Öğretmenlerin sürekli eğitim / gelişim sürecinde üniversiteler tarafından verilen tezsiz yüksek lisans programlarının yaygınlaştırılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 9.** Öğretmenlerin sürekli eğitim / gelişim sürecinde üniversiteler tarafından uzaktan eğitim modellerinin geliştirilmesi ve uygulanması

***MEVCUT DURUM 2. Öğretmenlik mesleği genel çerçevesi ve kavramsal dayanaklarının açık bir şekilde tanımlanmamış olması***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için YÖK, MEB ve Eğitim Fakültelerinin iş birliği içinde hareket etmesi (TED Öğretmen Yeterlikleri Rapor, 2009)

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Genel yeterliklerin kazandırılması için gerekli tedbirlerin alınması (21. yüzyıl becerileri: yaratıcı, eleştirel düşünme; öz düzenleme, medya ve BİT okuryazarlıkları, öğretim tasarımcılığı vb. )

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğretim içeriğinin belirlenmesinde yetki ve sorumluluk sahibi olabilmesi

***MEVCUT DURUM 3. Yeterlikler kapsamındaki bilgi, tutum ve değer ile performans göstergesi öğelerinin karmaşık bir yapı sergilemesi***

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Yeterliklerin ölçümünde kullanılan performans göstergelerinde temel göstergelere odaklanılması ve yönetilebilir sayıda, açık bir içeriğe yer verecek şekilde düzenlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Aday öğretmenlik döneminde yapılan mesleki gelişim etkinliklerinin yeterlikleri geliştirecek şekilde olması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Öğretmen yeterliklerinin hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilmesi için düzenli aralıklarla, üniversite ve MEB iş birliği ile nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin yapılması ve bu etkinliklerin ihtiyaç doğrultusunda nitelikli bir şekilde uygulanması



**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** Performans göstergelerinin oluşturulmasında nesnellik, uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi ölçütlerin dikkate alınması

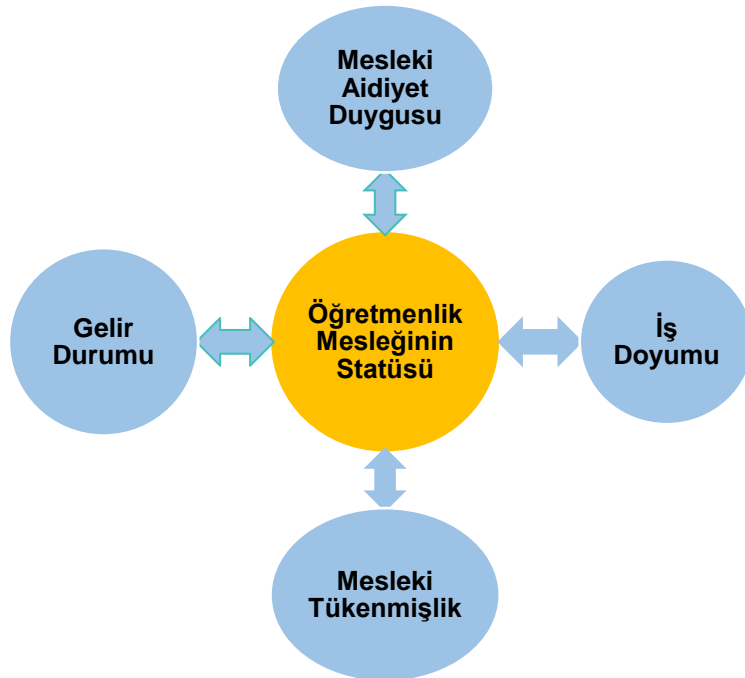
**Kaynaklar**

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu- IV-ISPITE2014* (15-16 Mayıs 2014). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Boz, H. A. (1999). Kitle iletişim araçları ve suskunluk sarmalı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 32(1), 41-48, DOI: 10.1501/Egifak\_0000000016
- Bucci, T. T., Cherup, S., Cunningham, A., & Petrosino, A. J. (2003). ISTE standards in teacher education: A collection of practical examples. *The Teacher Educator*, 39(2), 95-114
- Demir M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları – Çanakkale ili örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1),107-126.
- Doğanay, A. vd. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 1-20.
- Guerriero, S., & N. Révai (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession (s. 253-269). OECD Publishing, Paris. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-13-en>, Erişim tarihi: 24.12.2017.]
- Karakoç, E ve Taydaş, O. (2015). Suskunluk Sarmalı Bağlamında Toplumsal Hareketler ve Sosyal Medya. A. Büyükaslan ve A. M. Kırık (Ed.), *Sosyal Medya Araştırmaları II. Çizgi Kitabevi*.
- Keleşoğlu, S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- MEB (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri – Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Yayınları, Ankara.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmene yatırım, geleceğe atılım* (Özet rapor). Türk Eğitim Derneği, ISBN 978-9944-5128-7-9, 1. Basım, Ankara
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (TÜSİAD). (2013). *Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. (Yayın No: TÜSİAD- T/2013-12/543

## BÖLÜM 6

### ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN STATÜSÜ

Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumsal statüsü ile rolleri konusundaki alan yazın, öğretmenliğin her toplumda profesyonel bir meslek olarak ele alındığını göstermektedir. Alan yazın ayrıca öğretmenliğin toplumsal statüsünün zaman içinde dalgalanmalar gösterdiğini ve Türkiye’de öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybına uğradığını ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemindeki zayıflıkların ve öğretmenliğe atanma ölçütlerindeki değişimlerin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki aidiyet ve iş doyumu düzeylerindeki düşüş, ekonomik yetersizlikler ve mesleki tükenmişlik bu statü kaybının temel nedenleri arasında değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğinin çeşitli boyutlarıyla ele alındığı araştırmaların bulguları ile ulusal ve uluslararası raporlarda yer alan veriler, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeye yönelik kararların alınmasına ve bunların ivedilikle uygulamaya geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’ün de (MEB, 2017) temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu bölümde, oluşturulan kavramsal çerçeveye dayalı olarak belirlenen mevcut problem durumları ve bunların çözümüne ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen temel etkenler Şekil 6.1.’de verilmiştir.



**Şekil 6.1.** Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Temel Etkenler

Şekil 6.1.’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen temel etkenler iş doyumu, mesleki aidiyet duygusu, gelir durumu (yaşam koşulları) ve mesleki tükenmişlik

olarak belirlenmiştir. Bunların yanında ayrıca öğretmenlerde iş doyumuyla ilgili olarak meslekleşme koşulları ve uygulanan eğitim politikalarının ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

## **6.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri**

İş doyumunu, bir çalışanın meslek deneyimlerinin takdir edilmesi sonucunda kendisini memnun eden duygusal durum olarak tanımlanabilir. İş görenin duyduğu hazzın veya ulaştığı olumlu duygunun derecesi işinden aldığı doyumun derecesidir (Locke, 1976’dan Akt. Surada, 2015). İş doyumunu, bir çalışanın yaptığı işi, iş çevresini ve iş yerindeki çalışma şartlarını değerlendirme sonucu kendisinde oluşan duygusal bir tepki, başka bir anlatımla yaptığı işe yansıttığı genel tutumu (Yılmaz ve Izgar, 2009) olarak da ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumlarını; işin kendisi, ücret, yönetim, çalışma şartları, insan ilişkileri ve toplumsal katkı gibi öğretmenlerin kontrolü dışındaki etkenlerin etkilediği görülmektedir. Bu etkenler öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev süresi (kıdem), eğitim durumu ve medeni durum gibi bireysel özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çalışma koşullarının performanslarını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlenmesinin önemine dikkat çekilebilir.

Surada’nın (2015) “Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Eskişehir ili örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada “geçim sıkıntısı” boyutuyla ilgili olarak öğretmenlerin doyumları yetersiz düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler sosyal haklarının, yan ödemelerinin yetersiz olduğunu ve geçinmekte zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenleri “ücret” boyutunda geçim sıkıntısı boyutuna benzer şekilde, aldıkları ücretin yetersizliğini ve bunun sonucunda maddi sıkıntı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Burada özellikle en büyük kaygıları, emekli olduklarında yaşamlarında maddi anlamda daha da zorluk içinde olacaklarını düşünmeleridir. Surada’nın çalışmasında sınıf öğretmenlerinin iş doyumları “toplumsal saygınlık” boyutunda orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri her ne kadar ilişkilerinde mutlu olduklarını ifade etseler de yeteri kadar değer görmediklerini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin maddi kaygılarıyla ilgili olarak göze çarpan en önemli saptama birçok araştırmada bu tür ve benzeri kaygıların hep ön planda olmasıdır (Doğan, 2015; Karakuzu, 2013; Tunacan, 2015).

### **6.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Meslekleşme Koşulları**

Öğretmenlik mesleği çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitekim alan yazında (Erden, 1998’den Akt. Şahin, 2013) da öğretmenliğin toplumda meslek olarak kabul edilmesi için meslekleşme koşullarını sağlamış olması gerektiği görüşü dile getirilmektedir. Dünyanın çeşitli ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmenlerin mevcut mesleki durumları ve statüleriyle ilgili çeşitli sorunlar ve kaygılar vardır. Tarihsel ve kültürel olarak yüceltilen öğretmenlik mesleğinin nesnel koşullarının öğretmenleri tatmin eden bir düzeye ulaştığını söylemek oldukça zordur. Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda mesleki görüşlerinin alınmaması karşısında motivasyon kaybı yaşayabilmektedirler. Bu

durum ise öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kendilerini tükenmiş hissetmelerine yol açabilmektedir. Daha önemlisi, öğretmenlerin bilgi, görüş ve deneyimlerini dikkate almayan eğitim reformları genellikle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016).

### **6.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Eğitim Politikaları**

Öğretmenin statüsü; sosyal sınıfına, çalıştığı çevreye, sosyal ilişkilerinin çeşit ve derecesine, çevre kalkınmasına katılma çabalarına göre değişir. Bunların dışında öğretmenlerin kendi aralarında da kıdem, okuttuğu ders, okuttuğu sınıf gibi etkenlere göre statü farkları bulunmaktadır (Öztürk, 1993’ten Akt. Öztaş, 2010). Son yıllarda öğretmen atamalarında, “kadrolu, sözleşmeli, vekil veya ücretli” şeklinde atamaların yapıyor olması öğretmenlik mesleğinde yeni bir statü oluşumuna yol açmıştır. Bu yeni statü öğretmenlik mesleğini bizzat yürütenler de dâhil olmak üzere birçok paydaşı rahatsız eden bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleğinin toplumun geniş kesimleri tarafından benimsenmesini zorlaştıran bir durum olan ücretli ve sözleşmeli öğretmen uygulamasına son verilmesinin hem iş doyumunu hem de mesleki aidiyet açısından olumlu katkılar getireceği düşünülmektedir.

Esen, Temel ve Demir’in (2017) devlet okullarında görev yapmakta olan 484 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki sorunları, “öğretmen yetiştirme sorunları ve öğretmen niteliği, özlük hakları ve ekonomik sorunlar, mesleki saygınlığın azalması, MEB politikaları ile ilgili sorunlar, sendikal etkinliklerle ilgili sorunlar, iş yükünün fazlalığı, okuldaki idari sorunlar, fiziki koşullar ve alt yapı yetersizliği, velilerle ilgili yaşanan sorunlar ve öğrenci ile ilgili sorunlar” başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlere göre en önemli sorun alanı MEB eğitim politikaları olarak görülmüştür. Bunu sırası ile “mesleki saygınlığın azalması, fiziki koşullar ve alt yapı yetersizliği, öğrencilerle yaşanan sorunlar, özlük hakları ve ekonomik sorunlar, okuldaki idari sorunlar, öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliği, velilerle ilgili yaşanan sorunlar, iş yükü fazlalığı, sendikal etkinliklerle ilgili sorunlar” izlemiştir.

### **6.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Mesleki Aidiyet Duygusu**

Örgütsel davranış açısından en önemli tutumlardan biri, bireyin işine karşı geliştirdiği tutumdur. Buna genellikle aidiyet denmektedir. Eğer çalışan işine karşı olumlu bir tavır takınmışsa aidiyeti yüksek, olumsuz bir tavır takınmışsa aidiyeti düşük olacak demektir (Öztaş, 2010). Mesleki aidiyetle ilgili olarak yapılan tanımlarda ortak nokta çalışanların mesleklerine karşı var olan ilgileri ve mesleklerine karşı hissettikleri ait olma duygusudur.

Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001) tarafından yapılan öğretmenlik mesleğinin statüsüyle ilgili çalışmada katılımcıların %45,2’si Eğitim Fakültesini asıl tercih etme nedeni olarak mesleği çok sevmesini göstermiştir. Eğitim Fakültesinden 18.226 birinci sınıf öğrencisiyle 2009 yılında gerçekleştirilen bir araştırmanın (Aksu, Engin-Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz, 2010) verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin sadece %51’i öğretmen olma arzusunu Eğitim Fakültesini tercih etme nedenleri arasında göstermiştir. Diğer taraftan öğrencilerin %29’u ÖSS sıralamasını, %25’i istihdam olanaklarını ve %21’i çalışma koşullarını Eğitim Fakültesini tercih nedenleri arasında belirtmektedir. Bu oranların karşılaştırılabileceği bir ölçüt bulunmamaktadır. Çünkü doktorlar, mühendisler veya avukatlar için bu boyutta gerçekleştirilmiş çalışmalar mevcut değildir. Yine de Eğitim Fakültesi öğrencilerinin neredeyse yarısının öğretmen olma arzusu duymadan Eğitim Fakültelerini

tercih etmiş olması endişe verici (Eğitim Reformu Girişimi, 2015) bir durum olarak değerlendirilebilir.

### **6.3. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Öğretmenlerin Gelir Durumu (Yaşam Koşulları)**

Çalışanların genel olarak verimliliğini ve iş doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden biri yapmış olduğu işin karşılığında aldığı ücrettir. Yaptığı işin karşılığında yeterli bir ücret alması, çalışanın kendini iyi hissetmesini sağlamanın yanında performansına da katkılar sağlayacaktır. Eğitim çalışanlarının en kalabalık grubunu oluşturan öğretmenlerin iş doyumuna yönelik olarak yapılmış araştırmaların çoğunda, Türkiye’de devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerin temel sorunlarının başında gelirlerinin yetersizliğinin geldiği görülmektedir (Seferoğlu, 2001). Toplumsal statü ve ekonomik getiri, bir mesleğin en temel profesyonellik göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde istihdamın büyük bir oranda kamu tarafından sağlandığı düşünüldüğünde, toplumsal saygınlıkta önemli bir gösterge olarak kabul edilen mesleğin ekonomik getirisinde tek belirleyicinin devlet olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenliğin toplumsal statüsünün de devletin eğitim için ayırdığı bütçe ve öğretmen istihdam politikaları ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Güven, 2015; Özoğlu, 2010).

İş doyumuna yönelik yapılan değerlendirmelerde çalışan bireyin aldığı ücretin, iş doyumunu etkileyen önemli bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. Yaptığı işin karşılığında yeterli ücreti alması, çalışanın kendini iyi hissetmesini sağlamakta; yetersiz ücret alması ise çalışanın örgüte karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açmaktadır (Günbayı, 1999). Türkiye’de öğretmenlerin iş doyumuna yönelik çalışmaların çoğunda iş doyum ve ücret ilişkisi gerçekleştirilen birçok araştırma kapsamında incelenen bir konu olmuştur. Eğitim çalışanlarının iş doyumunun ele alındığı çalışmalarda, çalışanların ücret konusundaki iş doyumlarının düşük olduğu saptanmıştır (Cebeci, 2006; Çelik, 2003; Çevik, 2010; Doğan, 2005; Erdem, 2010; Karataş ve Güleş, 2010; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Kuruüzüm ve Çelik, 2005; Özdayı, 1990; Süngü, 2012; Şahin, 1999; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Tükel, 1997; Yıldırım, 2001).

#### **6.3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Genel Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay**

28 OECD ülkesini kapsayan ve OECD 2011, Dünya Bankası 2012, USB (Union Bank of Switzerland) 2006 yılı verilerine dayalı bir çalışmada öğretmen maaşları, öğretmenin görev yaptığı kuruma (ilköğretim, orta öğretim şeklinde) ve öğretmenin kıdemine göre (göreve yeni başlamış, 10 yıllık kıdeme sahip, 15 yıllık kıdeme sahip ve en kıdemli öğretmen şeklinde) incelenmiştir (Süngü, 2012). Bu çalışmanın bulgularına göre Türkiye, çalışmada yer verilen OECD ülkeleri içinde eğitime en az pay ayıran ülke konumundadır. Türkiye’de eğitime ayrılan pay aynı zamanda OECD ortalamasının altındadır. Türkiye’de yıllık brüt öğretmen maaşı 25.536 Amerikan doları ile 30.335 Amerikan doları arasında değişmektedir. Buna göre öğretmen maaşları genel olarak OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının altındadır. Aynı çalışma bulgularına göre en kıdemli öğretmen maaşına bakıldığında Türkiye’de ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan en yüksek kıdemdeki öğretmen maaşının yalnızca Çek Cumhuriyeti, Estonya ve Macaristan’daki öğretmenlerinkinden yüksek olduğu saptanmıştır.

OECD’nin 2009’da ilköğretim düzeyinde OECD ve seçilmiş AB üyesi ülkelerde öğretmen maaşlarını karşılaştırdığı araştırmasında satın alma gücü paritesine göre düzeltildikten sonra Türkiye’de başlangıç seviyesinde öğretmen maaşlarının 25.536 ABD

doları olduğunu bildirmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Aynı çalışmaya göre bu rakam Polonya’da 9.186 ABD doları, Danimarka’da ise 46.950 ABD dolarıdır. OECD ve AB-21 ülkelerinin ortalamasıyla karşılaştırıldığında Türkiye’de öğretmen maaşlarının yaklaşık olarak %15 daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye ve OECD ülkeleri arasındaki diğer bir önemli farklılık deneyim-kazanç profillerinde görülmektedir. Buna göre Türkiye’de 15 yıllık deneyime sahip bir öğretmenin maaşı mesleğe yeni giren bir öğretminkinden sadece %7 daha yüksektir. Oysa OECD ve AB-21 ülkelerinde 15 yıllık deneyime sahip bir öğretmen mesleğe yeni giren bir öğretmene kıyasla %30 daha fazla kazanmaktadır. Bu durum Türkiye’de OECD ve AB-21 ülkelerine kıyasla öğretmenlik mesleğinde deneyimin daha az ödüllendirildiğini ortaya koymaktadır. Bütün bu saptamalardan hareketle, eğitim çalışanlarının maaş ve diğer ödemelerinde iyileştirmelerin ivedilikle yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

#### **6.4. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Mesleki Tükenmişlik**

Tükenmişlik sendromu günümüzde çeşitli meslek dalları açısından önemli bir sorundur. Alan yazında özellikle insanlarla doğrudan etkileşim hâlinde olmayı gerektiren meslek gruplarında çalışanların bu sendromla daha sık karşılaştığı belirtilmektedir (Hoyos ve Kallus, 2005; Maslach, Schaufe ve Leither, 2001; Oplatka, 2002). Buradan hareketle insanlarla ilişkileri bağlamında ele alındığında öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşama eğiliminde oldukları söylenebilir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Alan yazının incelenmesinden öğretmenlerin birçoğunda zamanla okul türü, kısıtlayıcı okul kültürü, fiziksel altyapı ve kaynak yetersizlikleri, idare ile çatışma, örgütsel özellikler ile cinsiyet, eğitim durumu ve yaş gibi demografik etkenlerden dolayı mesleklerine dair ideallerini kaybetme, isteksizlik ve meslekten soğuma durumlarının görüldüğü anlaşılmaktadır (Avcı ve Seferoğlu, 2011; Byrne, 1991; Friedman, 1991; Şişman, 2004; Troman ve Woods, 2000; Tümkaya, 2005). Mesleğe ilişkin olarak yaşanan bu durum öğretmenlerde tükenmişlik olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin günlük yaşamlarında veya iş yaşamlarında maruz kaldıkları kronik stres de bir süre sonra tükenmişlik yaşamlarına neden olmaktadır. Tükenmişliğin nedenleri; yoğun iş temposu, düşük ücret, rol belirsizliği, örgüt içi çatışmalar, takdir edilmeme, iş ile ilgili beklentiler, terfi imkânının kısıtlı olması, eğitimle ilgili politikalar, kalabalık sınıflar, öğrenciler ve velilerle yaşanan sorunlar şeklinde listelenebilir. Bunun sonucu olarak kişi kendini duygusal olarak tükenmiş hisseder ve iş başarısında düşme gerçekleşir. (Karabıyık-Özipek, 2006) Öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının iyileştirilmesi; iş doyumunun artırılması, iş verimliliklerini ve başarılarını arttırmaları açısından oldukça önemlidir. Öte yandan başka çalışmalarda da öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleriyle tükenmişlik durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Bu durum iş doyumunun mesleki verimlilikle ilişkisini göstermesi açısından dikkate değer bir saptamadır.

Öğretmenlerin tükenmişlikleri “yaşa, mesleki kıdeme ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durumuna” göre de farklılaşmaktadır. Cinsiyet açısından yapılan değerlendirmeler, erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir. Diğer yandan 30 yaşın altındaki öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma daha yüksek düzeyde görülmektedir (Seferoğlu, Yıldız ve Avcı, 2014).

Tükenmişlik, “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksiliği” şeklinde üç sendromun yaşanması olarak tanımlanmaktadır (Kokkinos, 2007; Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik ayrıca bireye özgü farklı düzeylerde memnuniyetsizlik duygusu, fiziksel yönde tükenme, çaresizlik, umutsuzluk duyguları yaşama, mesleğe dair hayal kırıklığı, olumsuz benlik algısı oluşturma, işine ve iş arkadaşlarına karşı olumsuz duygular besleme durumlarını içeren bir sendrom (Kyriacou, 2001; Pines ve Aronson, 1988) olarak da değerlendirilebilir.

Tükenmişlik kavramıyla ilgili tanımlardan yola çıkarak tükenmişliğin öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olduğu, bunun da öğretmenlerin iş performanslarını ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Hoyos ve Kallus, 2005; Maslach, Schaufe ve Leither, 2001; VanHorn, Schauteli ve Enzmann, 1999). Bu nedenlerden hareketle öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin ve tükenmişliğe neden olan etmenlerin belirlenmesiyle ilgili çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar öğretmenlik mesleğinin yürütülmesiyle ilgili önemli katkılar getirecek türden araştırmalar olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik onların öğrencilerini, yöneticileri ve velileri, dolayısıyla bütün paydaşları farklı düzeylerde etkileyebilmektedir (Friedman ve Farber, 1992).

Yıldız ve Seferoğlu’nun (2017) “Öğretmenlerde Tükenmişlik Duygusunun Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin “bilgi teknolojileri kullanım yeterlikleri” ile “disiplin sorunları ve sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar yaşamaları” tükenmişlik duygusu hissetmelerinin en önemli nedenidir. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre erkek öğretmenler daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Mesleki kıdem, öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde etkili bir diğer değişkendir. Örneğin 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma duygusunu daha yüksek düzeyde yaşarken kişisel başarı algıları da bu paralelde gelişmektedir. Söz konusu bu sonuç, mesleki kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenlerde ise tam tersi şekildedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı daha düşük düzeyde yaşayan bu öğretmenlerin kişisel başarı algıları ise daha yüksektir. Öte yandan mesleki kıdem grubunda 26 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri diğer gruplarınkine göre daha yüksektir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısı da tükenmişlikte belirleyici olabilmektedir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, üst sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde çalışanlarınkine göre daha yüksektir. Öğretmenlerin göreve başlarken mesleki beklentilerinin gerçek yaşamda karşılaştıklarıyla örtüşmemesi, iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu durumda hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçlara uygun olarak etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması önerilebilir. Bu eğitim etkinlikleri sayesinde öğretmenler bir yandan kendi mesleki gelişimlerini sağlarken, bir yandan da eksiklerini tamamlayabileceklerdir. Öğretmenler ayrıca, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma konusunda uzmanlardan yardım alma olanağı bulabileceklerdir.

Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve dolayısıyla performanslarını olumsuz yönde etkileyen etkenlerden birinin okulun fiziksel koşulları olabileceği düşünülebilir. Bu durumda öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak amacıyla sosyoekonomik durumu düşük bölgelerdeki okulların olanakları öncelikli olmak üzere, tüm okullardaki ortam ve koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilebilir.

Diğer yandan alan yazında sık değişen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışmalarının da tükenmişlik duygusuna yol açtığına ilişkin bulgular mevcuttur (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Bir

yandan sık sık değişen eğitim ve teknoloji politikalarıyla karşı karşıya kalma, bir yandan da olumsuz koşullar ve stres altında çalışma, öğretmenlerin görevlerine olan ilgilerinde, verdikleri hizmetlerin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya neden olmaktadır. Bu bağlamda “program değiştirme” uygulamalarından vazgeçilerek “program geliştirme” çalışmalarına yer verilmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli alt yapının hazırlanması ve/veya iş birliği olanaklarının sağlanması ve bu amaçla gerekli yasal düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan durumlar ve bu durumların yansımaları Tablo 6.1.’deki gibi özetlenebilir:

**Tablo 6.1.** Öğretmenlerde Tükenmişliğe Yol Açan Durumlar ve Yansımaları

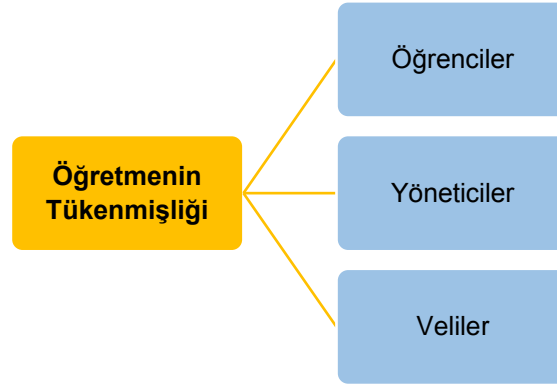
Öğretmenin Yaşantısı			
Okul türü Kısıtlayıcı okul kültürü Fiziksel altyapı ve kaynak yetersizlikleri İdare ile çatışma Örgüt içi çatışmalar	Yoğun iş temposu Bilgi teknolojileri kullanım yeterlikleri Kalabalık sınıflar Sınıf yönetimi Disiplin sorunları Öğrenciler ve velilerle yaşanan sorunlar	Kronik stres Cinsiyet Eğitim durumu Yaş Rol belirsizliği Terfi imkânının kısıtlı olması İş ile ilgili beklentiler Takdir edilmeme Düşük ücret	Sık değişen eğitim-öğretim felsefesi Eğitimle ilgili politikalar
Etkileri			
Tükenmişlik			
Gözlenen Durum			
Fiziksel ve zihinsel yorgunluk			
Yansımaları			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sunulan hizmetlerin niteliğinde ve niceliğinde bozulma</li> <li>• İş performansı ve öğretim etkinliklerini gerçekleştirme durumunun olumsuz yönde etkilenmesi</li> <li>• Mesleklerine dair ideallerini kaybetme</li> <li>• İsteksizlik</li> <li>• Meslekten soğuma</li> </ul>			

Tablo 6.1.’de görüldüğü gibi öğretmenlerde tükenmişlik durumuna yol açan durumlar “çalışılan okulun türü, okul kültüründeki kısıtlayıcı durumlar, okulun fiziksel altyapısındaki ve sunulan kaynaklardaki yetersizlikler, okul yönetimiyle yaşanan çatışmalar ve örgüt içi çatışmalar” gibi okulla doğrudan ilgili yaşantılar; “okuldaki yoğun çalışma temposu, özellikle son yıllarda öğrenme-öğretme süreçlerinin olmazsa olmazı olan bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımı konusunda yaşanan zorluklar, sınıflardaki öğrenci sayısının yüksekliği, sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarıyla baş etme konusunda yaşanan zorluklar ve okulun önemli bir paydaşı olan velilerle yaşanan çatışmalar” gibi öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili yaşantılar;



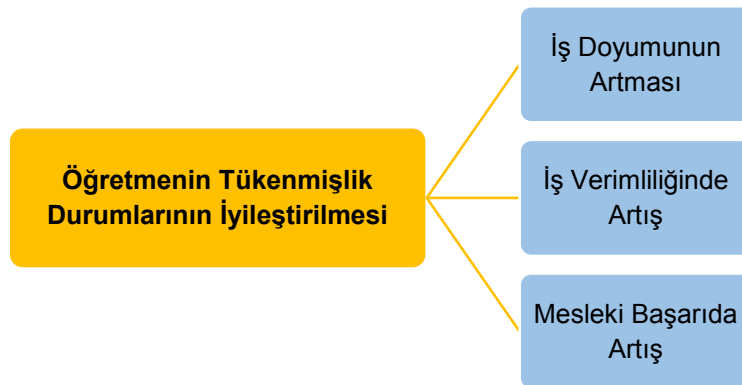
“kronik stres, cinsiyet rolü, eğitim durumu, yaşı, rol belirsizliği, çalıştığı ortamda yükselme konusunda gözlenen sınırlılıklar, işiyle ilgili beklentileri, takdir edilmediğini düşünüyor oluşu ve aldığı ücretin düşüklüğü” gibi kişisel yaşantılar; “eğitim-öğretim felsefesinde sık sık ve paydaşların görüş ve katkıları yeterince alınmadan yapılan değişiklikler ve eğitimle ilgili politikalar” gibi eğitim sistemindeki genel işleyişle ilgili olabilmektedir.

Tablo 6.1.’de özetlenen bütün bu durumlar öğretmende “tükenmişlik” duygusunun gelişmesine yol açmaktadır. Bu durumun en temel sonucu fiziksel ve zihinsel yorgunluk olarak ifade edilebilir. Bu durumun en temel yansıması da öğretmenin sunduğu hizmetin niteliğinde ve niceliğindeki bozulma şeklinde kendisini göstermektedir. Bu bozulma sistemin “öğrenci, yönetici ve veliler” gibi bütün paydaşlarını etkilemektedir (bk. Şekil 6.2.).



**Şekil 6.2.** Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişliğin Etkilediği Paydaşlar (Yansımalar)

Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik duygusunun ortaya çıkardığı olası olumsuz durumların önüne geçebilmek için tükenmişliğe yol açan durumlarla ilgili birtakım düzenlemelerin yapılması zorunludur. Bu düzenlemelerin yapılmasının yani öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının iyileştirilmesinin öğretilerde “iş doyumunun artması, işinde daha verimli olma ve sonuç olarak mesleki başarıda artış” şeklinde yansımaları olacaktır (bk. Şekil 6.3.).



**Şekil 6.3.** Öğretmenlerin Tükenmişlik Durumlarının Mesleki Yaşantılarına Yansımaları ve İyileştirilmesi

Özellikle öğretmenin mesleğinde yaşadığı başarı duygusunun daha fazla başarıyı beraberinde getireceği düşünüldüğünde bu süreçte, sürecin içinde yer alan bütün paydaşların, en çok da öğrencilerin yarar sağlayacağı açıktır.

Aşağıda **öğretmenlik mesleğinin statüsü konusu** ile ilgili nitelikli çözümler gerçekleştirilebilmesi amacıyla, mevcut **durum** maddeler hâlinde ifade edilmiş ve bunlara uygun olarak **eyleme yönelik somut çözüm önerileri** sıralanmıştır:

**MEVCUT DURUM 1. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yıllar içerisinde giderek düşmesi**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmenlerin çalışma koşullarının performanslarını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Öğretmenlere yönelik şiddetin önlenmesine yönelik tedbirlerin alınması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Performans değerlendirmelerinin yapılması (hizmet içi eğitimlere katılım, belirli dönemlerde sınav vb.)

**MEVCUT DURUM 2. Mesleki aidiyet duygusunun düşük olması.**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmenlik mesleğinin benimsenmesini zorlaştırdığı için ücretli ve sözleşmeli öğretmen uygulamasının kaldırılması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Öğretmen atamalarında, bu mesleği benimsemiş olan adayların saptanmasına yönelik değerlendirmelerin yapılması (bk. Bölüm 4)

**MEVCUT DURUM 3. İş doyumunun yeterli düzeyde olmaması.**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmenlerin mesleki tatminleri için, sosyoekonomik durumu düşük bölgelerdeki okulların olanakları öncelikli olmak üzere, bütün okullardaki ortam ve koşulların (sosyal, ekonomik, fiziksel vb.) iyileştirilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Sınıf mevcutlarının düşürülmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Okullarda öğretmenler odası yanında zümre odalarının da oluşturulması

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** Öğretmen evlerinin iyileştirilerek bilim, sanat ve kültür merkezlerine dönüştürülmesi ve devletin diğer sosyal tesislerini de kullanmaları için öğretmenleri güdüleyici düzenlemelerin yapılması

**MEVCUT DURUM 4. Öğretmenlerin yıllık gelirlerinin uluslararası ortalamalardan daha düşük olması.**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Öğretmen maaşlarının ivedilikle yeniden düzenlenmesi

**MEVCUT DURUM 5. Yıllar içerisinde tükenmişliğin yaşanıyor olması.**

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 1.** Program “değiştirme” uygulamalarından vazgeçilerek program “geliştirme” çalışmalarına yer verilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 2.** Eğitim politikalarının ve programların sık aralıklarla değişmesinin önüne geçilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 3.** Eş durumu atamalarından dolayı aile bütünlüğünün korunamadığı durumların mazeret tayinleriyle giderilmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 4.** Meslekte yeni deneyimler kazanma ve mesleki gelişim amacıyla yurt dışına gitmek isteyen öğretmenlerin desteklenmesi

**ÇÖZÜM ÖNERİSİ 5.** Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katılmaları konusunda teşvik edilmesi

## Kaynaklar

- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26. [Çevrim-içi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Avci-Seferoglu\\_MJER-2011-9\\_Tukenmislik.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Avci-Seferoglu_MJER-2011-9_Tukenmislik.pdf), Erişim tarihi: 20.10.2017.]
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Cebeci, S. (2006). Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. [Çevrim-içi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPHjYvCdxCMBJB0awL0e5um0RCw8eBBUHbwsZJ\\_RKokdg](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPHjYvCdxCMBJB0awL0e5um0RCw8eBBUHbwsZJ_RKokdg), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Çelik, H. (2003). Fen Bilgisi ve Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu (Kırıkkale İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale. [Çevrim-içi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=TJtEyl3GBWgytfBisjf7lzNNkwEjMHgLv bq8bamcCMoDHH2oc0MyWALxlywYySPB>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ile İş Doyumu Arasındaki İlişki (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. [Çevrim-içi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=veR1mHu9yoWjwcVUjCEoPPqB1eYLZ unWXLsLkT0LV0mA-f9KBc71I3ri0ubPLc4g>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Doğan, N. (2005). İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale. [Çevrim-içi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG49j06HTLkT QaY996ZDD\\_8r4addbvzVJK6bV45D5CMzD](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=XohQ0H2mJnBfxLPsY8dG49j06HTLkT QaY996ZDD_8r4addbvzVJK6bV45D5CMzD), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Eğitim Reformu Girişimi (2015). Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. [Çevrim içi: [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf), Erişim Tarihi: 12 Kasım 2017.]
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve orta öğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287. [Çevrim içi: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/904/479>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Esen, Y. D., Temel, F. ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 8(1): 47-62.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.

- Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hoyos, T., & Kallus, K. W. (2005). *Burnout risk factors: Stress-recovery-state and coping among teachers*. Department of Psychology, University of Graz, Austria.
- Karabıyık Özipek, A. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karakuzu, S. (2013). Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri ve Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89. [Çevrim içi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132721-20120428162923-karatas-5.pdf>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Koç, H. Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22. [Çevrim içi: [https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124599-20110822111148-28-2\\_13-22\\_eyon-104.pdf](https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124599-20110822111148-28-2_13-22_eyon-104.pdf), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kuruüzüm, A. Çelik, N. (2005). İkinci mertebeli faktör modeli ile öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137-146. [Çevrim içi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/776-published.pdf>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leither, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99-113.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [Çevrim içi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Oplatka, I. (2002). Women principals and the concept of burnout: An alternative voice? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 211-226.
- Özdayı, N. (1990). Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi. [Çevrim içi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5T1\\_CZ5-UGb9QCmoURec4FRn9fK378EGERiEjTwixzvUNs-p8OV7Zr5\\_IUbznWfE](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5T1_CZ5-UGb9QCmoURec4FRn9fK378EGERiEjTwixzvUNs-p8OV7Zr5_IUbznWfE), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Ankara: SETA - Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. [Çevrim içi: [https://www.academia.edu/1358721/Turkiyede\\_Ogretmen\\_Yetiştirme\\_Sisteminin\\_Sorunlari](https://www.academia.edu/1358721/Turkiyede_Ogretmen_Yetiştirme_Sisteminin_Sorunlari), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Öztaş, S. (2010). Kadrolu, Sözleşmeli ve Ücretli Statüye Göre Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygusunun Değerlendirilmesi (Antalya İli, Alanya İlçesi İlköğretim Okulları Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.

- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı-Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364. [Çevrim içi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Yildiz-Avci\\_Tukenmislik\\_EB-2014-39.174.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Yildiz-Avci_Tukenmislik_EB-2014-39.174.pdf), Erişim tarihi: 20.10.2017.]
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140. [Çevrim içi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu\\_EFDergisi-2004\\_Ogret\\_Aday\\_Yeterlik.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_EFDergisi-2004_Ogret_Aday_Yeterlik.pdf), Erişim tarihi: 20.10.2017.]
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 149, 12-18. [Çevrim içi: [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu\\_MilliEgitim-2001-149\\_SinifOgretmenMeslekiGelisim.html](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_MilliEgitim-2001-149_SinifOgretmenMeslekiGelisim.html), Erişim tarihi: 20.10.2017.]
- Surada, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Eskişehir İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Şahin, F. (2013). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Kadrolu, Emekli Ücretli ve Ücretli Öğretmenlerin Mesleki Aidiyet Duygularının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, İ. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. [Çevrim içi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UjIM15wKZGQW6TLC0pvCt7jpgM37sCEjVt\\_4JgPUtrSLFMJzNKlae0Z3KmeCYqZo](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UjIM15wKZGQW6TLC0pvCt7jpgM37sCEjVt_4JgPUtrSLFMJzNKlae0Z3KmeCYqZo), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70. [Çevrim içi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/687/137>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- Tunacan, S. (2015) Beykoz İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tükel H. (1997). İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. [Çevrim-içi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- VanHorn, J., Schauteli, W. D., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyoekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği hâline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. [Çevrim içi: [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5T1\\_CZ5-UGb9QCmoURec4F2fEcE0eWn\\_QoDzFCM5gJcVymq9tvLvmdyk0aop98uG](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=5T1_CZ5-UGb9QCmoURec4F2fEcE0eWn_QoDzFCM5gJcVymq9tvLvmdyk0aop98uG), Erişim tarihi: 14.12.2017.]
- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD / GUJGEF)*,

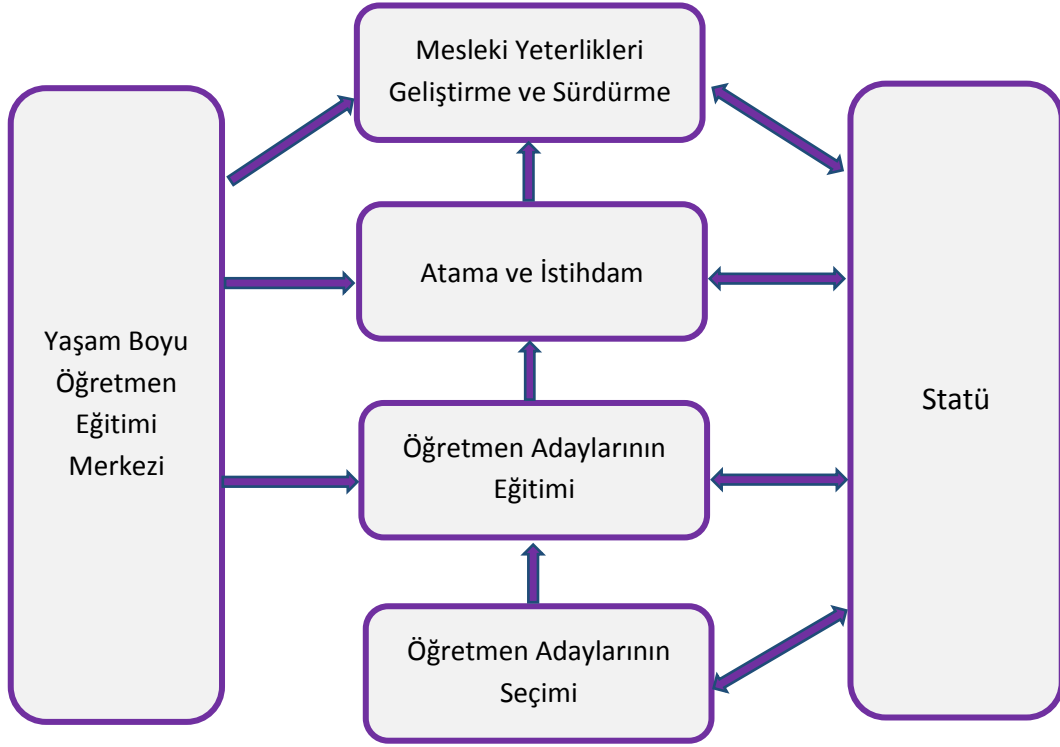
37(2), 759-788. [Çevrim içi: <http://dergipark.gov.tr/gefad/issue/30949/335363>, Erişim tarihi: 20.10.2017.]

Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 8(3), 943-951. [Çevrim içi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m23.pdf>, Erişim tarihi: 14.12.2017.]

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. [Çevrim içi: [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/yayinlarimiz/mesleginstatusu\\_web.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/mesleginstatusu_web.pdf), Erişim tarihi: 12.11.2017.]

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu raporda yer alan bölüm başlıkları altında yer alan öğretmen yetiştirme sistemine yönelik temel özellikler ışığında, “Hizmet İçi ve Hizmet Sonrası Öğretmen Eğitiminde Bütüncül Yaklaşım” Şekil 7’de sunulmuştur:



Şekil 7. Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminde Bütüncül Yaklaşım

Şekil 7’de sunulan bütüncül yaklaşımın temel özellikleri bu raporda kullanılan bölüm başlıklarına uygun olarak aşağıda açıklanmıştır:

### 1. Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine bütüncül yaklaşan Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri’nin kurulması:

- Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde kurulacak olan **Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri** ile hem lisans eğitimi kapsamında yürütülen Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersleri, hem aday öğretmenlik eğitimi hem de öğretmenlerin yaşam boyu hizmet içi eğitim gereksinimlerinin karşılanması.
- Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri’nde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında gereksinim duyacakları her türlü gelişim talebini karşılamaya yönelik eğitim programlarının hazırlanması, eğitim kurumları ve

öğrencilere yönelik araştırma-geliştirme ve saha çalışmaları yapılması, eğitim projelerinin geliştirilip uygulanması ve sonuçlarından yararlanılması.

- Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri'nde hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmenlere mesleki becerilerini geliştirici nitelikte kapsamlı danışmanlık hizmeti verilmesi ve öğretmen eğitiminde özellikle MEB (Okul)-Fakülte iş birliğinde bu merkezlerden etkin ve etkili biçimde yararlanılması; böylelikle aday öğretmenlerin (stajyer) eğitimlerine de destek verilmesi.
- Yaşam Boyu Öğretmen Eğitimi Merkezleri'nde öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu öğrenme süreci kapsamında bir kişisel gelişim sertifikasıyla ilişkilendirilmesi/ürün seçki dosyası ile değerlendirilmesi; öğretmen yeterliklerine dayanan, çoklu ölçme yöntemlerini içeren, kapsamlı, aşamalı/kademeli, nesnel/güvenilir ve gereksinim odaklı bir sistemin oluşturulması.

## **2. Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine daha nitelikli seçilmesi ve yerleştirilmesi için:**

- Programlara kontenjanların belirlenmesinde uzun vadeli planlamalar yapılması ve bu planlamalarda üniversitelerin mevcut olanaklarının da göz önünde bulundurulması.
- Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik programlarından her birinin kendi alanına özgü seçme ölçütlerini belirmesi; öğretmen adaylarının üniversiteye giriş/yerleştirme sınavı puanı ile birlikte ilgili programların belirleyeceği öğretmenliğe uygunluk, güçlü iletişim becerilerine sahip olma, öğrenme isteği ve motivasyonu ile mesleğe yatkınlık gibi ölçütlerle seçilmesi.
- Bu amaçla yapılacak mülakat sınavlarında, sınavın sesli ve görüntülü kayıtlarının yapılması, veli, öğretmen, öğrenci ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin mülakatlara gözlemci olarak katılması gibi önlemlerle mülakatların niteliklerinin artırılması.

## **3. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesi için:**

- Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yeterli düzeyde etkileşim içinde bulunmasını, öğretmen adaylarına gereksinim duydukları düzeyde, bireysel, zamanında ve ayrıntılı yönlendirmelerle destek olabilmelerini sağlayıcı öğretim elemanı kadrolarının sağlanması; böylelikle öğretim elemanlarının haftalık ders yükü ve danışmanlık yüklerinin dengelenmesi ve akademik faaliyetlerini geliştirmelerine yönelik olanakların geliştirilmesi.
- Derslik ve laboratuvarların teknolojik donanımla, laboratuvar araç ve gereçleriyle desteklenmesi, böylelikle öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında etkin ve etkili öğretmen olabilmeleri için fakültede laboratuvarlarla tanışma, deneyler yapma, öğretimi görselleştirmenin, ayrıca somutlaştırarak öğretmeyi öğrenmelerinin sağlanması.



- Öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve uygulamalarının 21. yüzyıl öğretmenlik mesleği standartlarına uygun olarak çok boyutlu bilgi (teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve boyutları), beceri (problem çözme, iletişim, çatışma çözümü, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi) ve değerleri geliştirecek olanaklar sunacak biçimde güncellenmesi.
- Öğretmen yetiştirme programı derslerinde kuram ve uygulamanın dengelenmesi, deneyime dayalı öğrenmenin desteklenmesi (mikro öğretim uygulamaları gibi), mesleki yabancı dil becerilerine önem verilmesi.
- Öğretmen yetiştiren kurumların, toplumun ve okulların gereksinimleri ile ilişkili bir öğretmen eğitimi sunmalarını desteklemek için okullarla daha yakından iş birliği yapmaları amacıyla Okul Deneyimi (bir yarıyıl) ile Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri (iki yarıyıl) derslerinin toplamda üç yarıyıl olarak yeniden düzenlenmesi ve bu uygulamaların MEB ile iş birliği içinde yürütülmesi.
- Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri derslerinin içeriğinin ve kılavuzlarının tüm branşlar için ortak etkinlikler ve özel alan gereksinimleri göz önüne alınarak güncellenmesi; her iki ders kapsamında öğretmen adaylarına rehberlik edecek uygulama öğretmenlerinin seçiminde belirli ölçütlerin (öğretmen performansı vb.) dikkate alınması, uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elemanının iş birliğinin güçlenmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması, ilgili tarafların haberleşme ve bilgilendirme kanallarının genişletilmesi ve öğretmen adaylarına zamanında ve gereksinimlerine göre destek sağlayacak düzenlemelerin yapılması.

#### **4. Öğretmen Eğitiminde kalitenin düşmesine yol açan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programları sorununu çözmek için:**

- Öğretmen Eğitiminde kalitenin düşmesine yol açan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının kaldırılması, bunun yerine, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerin bölümlerinden öğretmen olmayı isteyenlerin iki diplomaya sahip olacakları (Çift Ana Dal) programlara yönlendirilmesi.

#### **5. Öğretmenlerin atanmasının ve istihdamının daha nitelikli ve sistemli olması için:**

- Öğretmen yeterliklerine dayanan, çoklu ölçme yöntemlerini içeren, kapsamlı, aşamalı/kademeli, nesnel/güvenilir, liyakate dayalı ve ihtiyaç odaklı bir atama sisteminin oluşturulması.
- Öğretmenlik mesleğinin toplumun geniş kesimleri tarafından benimsenmesini zorlaştıran bir durum olan ücretli ve sözleşmeli öğretmen uygulamasına son verilmesi ve bütün öğretmenlerin kadrolu olarak atanması.
- Öğretmen atamalarının her sene yaklaşık aynı tarihlerde ve yeni eğitim öğretim döneminin başlangıcından en az birkaç ay önce yapılması.
- Dezavantajlı bölgelerde görev yapacak olan öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde, görev yapacakları yerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında deneyimli öğretmenler tarafından bilgilendirilmesi ve gerekiyorsa görev

yapacakları yerleri tanımaları açısından kısa süreli ziyaretlerde bulunmaları için fırsat verilmesi.

- Dezavantajlı bölgelerde görev almayı özendirmek amacıyla hizmet puanı, farklı maaş uygulaması, lojman imkânı ve bölgede yaşayanlara atamada öncelik sağlanması.
- Dezavantajlı bölgelerde çalışacak öğretmenler için özlük hakları sistemine yönelik çalışmaların yapılması, deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgeler ile okullarda uzun süre çalışmasını içeren farklılaştırılmış ücret modeli dâhil olmak üzere özlük hakları sistemine yönelik çalışmalar yapılması.

#### **6. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak geliştirilmesi, güncellenmesi ve sürekliliğinin sağlanması için:**

- Öğretmen yeterliklerinin (genel ve özel alan yeterlikleri) herkes için açık, net ve gerçekleştirilebilir yapıda olması.
- Öğretmen yeterliklerinin; Millî Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Sanayi Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, üniversiteler, eğitim sendikaları, ilgili sivil toplum kuruluşlarının (STK) temsilcileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan bir komisyon tarafından araştırılması, belirlenmesi ve belirli dönemlerle kamuoyu ile paylaşılması.
- Öğretmen yeterliklerinin hizmet içi eğitim yoluyla iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için düzenli aralıklarla, üniversite ve MEB iş birliği ile nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin yapılması ve bu etkinliklerin gereksinim doğrultusunda nitelikli bir şekilde uygulanması.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bu etkinliklerde Millî Eğitim Bakanlığının düzenleyici kurum, Eğitim Fakültelerinin ise yürütücü kurumlar olarak görev alması; dijital öğrenme fırsatlarının işe koşulması ve Eğitim Fakültelerinin bilgi ve deneyiminden yararlanılarak uzaktan eğitim uygulamaları ile tezsiz yüksek lisans programlarının ve öğretmen eğitimi çalıştaylarının yaygınlaştırılması.
- Öğretmenlerin üzerindeki ders yüklerinin ve bürokratik yükümlülüklerinin azaltılması, özlük hakları ve emeklilik koşulları ile ilgili olarak yıpranma durumlarının göz önünde bulundurulması.

#### **7. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi için:**

- Olumlu çalışma koşulları öğretmenlerde hem iş doyumunu hem de performansları olumlu yönde etkileyeceği için öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi.
- Bütün eğitim çalışanlarının maaş ve diğer ödemelerinde iyileştirmeyi içeren yasal düzenlemelere başlanması.
- Öğretmenlerin iş doyumlarını ve dolayısıyla performanslarını artırmak amacıyla sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerdeki okullar öncelikli olmak üzere tüm okulların ortamlarının ve fiziksel koşullarının iyileştirilmesi.

- Öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz etkilediği için öğretim programlarında sık aralıklarla yapılan değişikliklerin olumsuz sonuçları dikkate alınarak “program değiştirme” uygulamalarından vazgeçilmesi ve “program geliştirme” çalışmalarına yer verilmesi.
  - Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için ve özellikle de bilimsel çalışmalara katılabilmeleri için gerekli alt yapıyı ve iş birlikli çalışmalarını içeren yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi.
-

