

## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

**Dr. İlkay ABAZAOĞLU**

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, [ilkayabaza@hotmail.com](mailto:ilkayabaza@hotmail.com)

**Osman YILDIRIM**

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. [osmanyildir@gmail.com](mailto:osmanyildir@gmail.com)

**Yılmaz YILDIZHAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. [ylmyldzhn@gmail.com](mailto:ylmyldzhn@gmail.com)

### ÖZ

21. yüzyıl, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelere paralel olarak toplumsal yaşamda da birçok gelişmeyi beraberinde getirmiş; toplumsal süreklilik için bilgiyi üreten, paylaşan, rekabet edebilen ve demokratik değerleri içselleştiren nitelikli insan gücünü zorunlu kılmıştır. Nitelikli insan yetiştirmek nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir. Nitelikli eğitim hiç şüphesiz nitelikli öğretmenle mümkündür. Bu nedenle değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği, önemi, yeterlikleri ve rolleri her toplumda güncelliğini koruyan en temel eğitim konularıdır. Öğretmen yetiştirme bu nedenle eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Betimsel tarama niteliğindeki bu çalışmada, Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu incelenmiş, eğitim sistemimizin bir sorunsalı haline gelen öğretmen yetiştirme sürecine tarihsel gelişimi içerisinde bakılarak bu günkü öğretmen yetiştirme uygulamalarımızın sorunları ortaya konmuş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu amaçla “Öğretmen yetiştirme uygulamalarında geçmişten günümüze neler olmuştur?” sorusu cevaplandırılmıştır. Elde edilen bulgular dikkate alınarak yorumlar, analizler yapılmış ve daha sonra günümüz öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar hem niceliksel hem de niteliksel açılardan açıklanmaya ve bir takım öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenliğe Kaynaklık Eden Fakülteler, Yeniden Yapılandırma

## TEACHER TRAINING IN TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM FROM PAST TO PRESENT

### ABSTRACT

21st century, in parallel with the developments in science and technology, has brought along many developments in social life; and has required competitive, qualified human force that develops and shares information, and internalizes democratic values. To train qualified person requires a qualified education. A qualified education is undoubtedly possible with qualified teachers. Therefore, in accordance with changing needs, teaching profession, its importance, its qualifications, and its roles are the most fundamental educational topics in each society. Thus, teacher training has become the prior problem area to be solved in our educational system and continues to be like so. In this study which is a descriptive survey, we study the topic of teacher training in Turkey, present the current application problems of teacher training by regarding the process of teacher training which has become a problem of our educational system and suggest solution offers. For this purpose, "our teacher training has been the practice in the past to present what?" Question was answered. Taking into account the findings on reviews, analysis made and then present problems in teacher training practices were explained and presented a set of recommendations for both qualitative and quantitative.

**Key Words:** Training Teachers, Faculties Resources for Teaching, Reconstruction

## 1.GİRİŞ

Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür ve millidir. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, o sistemi yaratan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmamak gerekir. Bununla birlikte insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve eğitime muhtaçtır Eğitimi olmayan ve kendisini mensuplarına öğretmeyen bir kültür varlığını devam ettiremez (Özcan 2011, 16).

Eğitim sürecinin kendi içinde devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge; öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, aksaklık veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin fonksiyonelliğini sekteye uğratmaktadır. Bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak bunlardan öğretmen ögesi dikkatli bir ilgiyi gerektirmektedir. Çünkü eğitim sisteminin girdisi olan öğrenci üzerinde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin bir denetim gücü yoktur. Program ögesi ise, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Eğitim sistemimizin etkili bir biçimde işleyişini sağlamakta üzerinde en çok denetim gücümüzün bulunduğu öge “öğretmen yetiştirilmesi” süreci olmaktadır. Diğer iki ögenin üzerinde en fazla etkiyi de öğretmen sağlamaktadır (Karagözoğlu ve diğerleri 1995, 209).

Bursalıoğlu'na göre (1994), okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen yetiştirmede gerçekleştiren politikalar ile öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlerin çalışma süreç ve şartlarını belirlemesiyle başlamıştır. Ancak, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede geliştirilen politikalar ortaya konulan çözüm önerileri ve öğretmenlik mesleğinde uygulanan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık olması ve sorunların eksikliklerin giderilmemesi, sistem bütünlüğü içerisinde geliştirilememesi, rehabilite edilememesi ile sorunlar günümüze kadar kartopu şeklinde büyüyerek artmıştır.

Nitelikli insan yetiştirmek nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, öğretmen yetiştirme alanındaki geçmişten gelen zengin tecrübesinden dersler çıkarmak ve bu alandaki deneyimlerinden nitelikli eğitim için nitelikli öğretmeni değişen ve gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda nasıl yetiştirmesi gerektiğini sorgulatmaya çalışmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma esas olarak kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmaların ve kuramsal çalışmaların taranması, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulması ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için literatür taraması yapılmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu kısımda geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme uygulamaları, öğretmen yetiştirme sistemi üzerine oluşan problemler özetlenmiş, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı, eğitim fakültelerinin kontenjanları, son sınıfta okuyan, mezun ve KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adaylarının sayısal verileri tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

### 3.1. Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları

Eğitimimizin en önemli sorunlarından biri nitelikli öğretmen yetiştirememedir. Sorunun boyutlarını kavramak ve çözüm önerileri geliştirebilmek için öncelikle öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini bilmek gerekir.

Osmanlı'da ilköğretim, 1824 yılında II. Mahmud'un yayınladığı "1824 fermanı" ile yalnızca erkek çocukları için İstanbul'da, 1826 yılında ise tüm yurt genelinde zorunlu olurken, 1913 yılında çıkarılan yasa ile ilköğretim tüm imparatorluğu kapsayacak şekilde parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Tanzimat ile birlikte ilköğretimin zorunluluğu ve bu amaca uygun olarak öğretmen okullarının açılması gündeme gelmiştir (Akyüz, 1999, 140-155).

İmparatorluk döneminde öğretim kademelerine göre öğretmen yetiştiren okulların açılış sıraları şöyledir (Akyüz, 1999, 139-187):

- 1848'de Ortaöğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Rüşdi),
- 1868'de Erkek İlköğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Sıbyan),
- 1870'de Kız Öğretmen Okulu (Dârümuallimat),
- 1891'de Yüksek Öğretmen Okulu (Dârümuallimin-i Âliye),
- 1913'de Anan Öğretmen Okulu (Ana Muallim Mektebi) açılmıştır.

II. Meşrutiyet ile birlikte eğitim alanındaki birikimler, öğretmen yetiştirmeye de aktarılmış, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'ndaki yenilikler ve elde edinilen başarılar taşradaki öğretmen okullarının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu başarılar; okulun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması, beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması, eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması, okullarda uygulama sınıfları açılması gibi oldukça çağdaş yaklaşımları içermektedir (Altunya ve Başaran, 2000). II. Meşrutiyet dönemi, cumhuriyet dönemine öğretmen yetiştirme açısından, hem düşünsel, hem de uygulamalı yönüyle zengin bir birikim ve eğitimci kadrosu bırakmıştır. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Süreci Cumhuriyet dönemi ile birlikte öğretmen yetiştiren kurumlara bakılacak olunursa (Akyüz, 1999, 276-360); 1924 tarihinde Ankara'da öğretmen ve bando takımı yetiştirmek amacıyla, Musiki Muallim Mektebi açılmış, 1937 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlanarak "Müzik Bölümü" adını almış, yerine açılan Ankara Devlet Konservatuvarı ise sonraki yıllarda Hacettepe Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 1924-1940 yılları arasında dış ülkelerden birçok eğitim bilimci ülkemize davet edilerek çalışmalar yürütmüş, dış ülkelere değişik dallarda öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilmek üzere öğrenciler gönderilmiştir. 1924 yılında erkek ilköğretmen okullarının süresi 5 yıla çıkarılarak, tüm ilköğretmen okullarının programına Yurttaşlık ve Sosyoloji Dersleri konmuş, 1931'de bu süre ilkokula dayalı 6 yıl, 1937'de ise ortaokula dayalı 3 yıl olmuştur. 1926 yılında ortaokullara "Gazi Eğitim Enstitüsü" sadece Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere Konya'da "Orta Muallim Mektebi" adıyla kurulmuş ve daha sonra Ankara'ya taşınarak yeni bölümler açılmış bunu pedagoji bölümü izlemiştir. Bu enstitü 1940'lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-3 yıl arası değişen farklı bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. 1926'da Çapa Kız Öğretmen Okulu'nda beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere kız ve erkekler için 1 yıl süreli kurslar açılmıştır.

1926'da öğretmen ve müfettişlere yeni yöntem ve beceriler kazandırmak üzere Ankara'da, resim öğretmeni yetiştirmek üzere İstanbul'da kurslar açılmıştır. 1926 ve 1927 yıllarında köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek üzere Kayseri Zencidere ve Denizli'de öğrenim süresi 3 yıl

olan Köy Öğretmen Okulu açılmış, bakanlıktan destek göremediği için 1933’de kapanmıştır. 1934 yılında Ankara İsmet Paşa Kız Enstitüsü bünyesinde Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmış, kız enstitülerine öğretmen yetiştirilmiştir. 1936 yılında ortaokullara kısa sürede öğretmen yetiştirmek amacıyla öğrenim süresi 12 ay olan hızlandırılmış kurslar açılmış, bu uygulama 1939’a kadar sürmüştür. 1936 yılında Eskişehir Çifteler’de okuryazar köy gençlerini eğitmen olarak yetiştirmek amacıyla 6 ay süreli kurslar açılmış, sayıları artarak 1948 yılına kadar sürmüştür. 1937 yılında Eskişehir Çifteler ve İzmir Kızılcıllu’da iki köy öğretmen okulu açılmış, bu okullar 17 Nisan 1940’da çıkarılan 3.803 sayılı yasa ile Köy Enstitüsü adını almış, 1948’e kadar sayıları 21’e ulaşmış ve 1946’dan sonra özgün yapıları değiştirilerek 1954 yılında tamamen kapatılmıştır. 1937’de erkek sanat enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, 1942’de köy enstitülerine öğretmen yetiştirmek amacıyla Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır.

1956 yılında ticaret ve turizm okullarına öğretmen yetiştirmek üzere Ankara’da Ticaret Öğretmen Okulu açılmış, daha sonra “Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu” adını almıştır. 1959 yılında liselere üniversite katkısı ile öğretmen yetiştirmek üzere Ankara ve izleyen yıllarda değişik yerlere Yüksek Öğretmen Okulları, İstanbul’da ve sonraki yıllarda diğer illere de, din dersi öğretmeni ve din görevlisi yetiştirmek üzere “Yüksek İslam Enstitüleri” açılmıştır. 1965 yılında ilk eğitim fakültesi eğitim uzmanı, yönetici ve öğretmen yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi’nde açılmıştır.

1969 yılında ilköğretmen okulları, öğretmen liselerine dönüştürülmüş, 1973-1974 öğretim yılında ise tamamen lise işlevi görecek duruma getirilerek öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Bu okulların adı 1990-1991 eğitim öğretim yılında “Anadolu öğretmen liseleri” olarak değiştirilmiş ve halen varlıklarını sürdürmektedirler (Yıldırım, Abazaoğlu ve Yıldızhan, 2012). 1969 yılı sonunda temelde ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan eğitim enstitülerinin öğrenim süresi 3 yıla çıkarılmış, 1977 yılında bu enstitülerin öğrenim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve 1980 yılında alınan bir kararla eğitim enstitülerinin adı “Yüksek öğretmen okulu” olarak değiştirilmiştir. 1974 yılında ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere, lise ve dengi okul mezunlarını kabul eden öğrenim süresi 2 yıl olan “Eğitim enstitüleri” açılmış, bu okullar 1982 yılında üniversitelere bağlı 2 yıllık yüksekokula dönüştürülmüş, 1990 yılında ise öğrenim süresi 4 yıl olan sınıf öğretmenliği bölümü olarak eğitim fakültelerine bağlanmışlardır. 1977 yılında Ankara’da yaygın (çıraklık) eğitime teknik öğretmen yetiştirmek amacıyla Erkek sanat yüksek öğretmen okulu ile Kız sanat yüksek öğretmen okulu açılmıştır. 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı KHK ile öğretmen yetiştiren tüm yüksekokullar üniversitelere bağlanmış ve eğitim fakülteleri kurulmuştur.

Günümüzde Öğretmen Yetiştirme Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştirme sisteminde bazı yenilik ve değişikliklerin gerekli olduğuna karar vermiş, 1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin eğitim fakülteleri temsilcileri ve YÖK’ün birlikte yaptığı çalışmalar sonucu, bu fakültelerde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Projenin amacı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır (YÖK, 1999, 53). Böylece yeni kurulan “ilköğretim bölümü” içerisinde yer alan öğretmenlik programlarında “ana alan” ve “yan alan” uygulaması getirilmiş, öğretmenlerin birden çok alanın dersini verebilecek şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Şişman, 1999, 28). Aynı biçimde ortaöğretim alan öğretmenliği ile ilgili, hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmenin gerekli olduğu düşüncesiyle 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren yeni düzenlemelere gidilmiştir (YÖK, 1998). Milli Eğitim

Bakanlığı ise bu uygulamalara bağlı olarak, “maaş karşılığı” ve “ücret karşılığı” okutulacak derslerle ilgili alan ve yan alanlara göre öğretmenler için yeni düzenlemeler yapmıştır (MEB, 2005).

### 3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Osmanlı’da kurumsal okul öncesi eğitimin ilk uygulaması olarak, Fatih Sultan Mehmet zamanında vakıflara bağlı olarak kurulan “Sıbyan Mektepleri” gösterilebilir. Sıbyan mekteplerinde, 5-6 yaş çocuklarına yazı yazma, Kur’an okuma, dua okuma gibi eğitimler verilmekteydi. II. Meşrutiyet döneminden önce bazı illerde özel ana mektepleri, Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra ise resmi ana mektepleri açılmıştır (Akyüz, 1996). 6 Ekim 1913 yılında çıkarılan “Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu)” 3, 4 ve 5. maddeleri ile anaokulları, ilkokulların bir basamağı sayılmış ve bu okulların yurdun her yerinde açılması hükmü getirilmiştir (Ural, 1986; Akyüz, 1996). 1915 yılında da Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Cumhuriyet dönemindeki ilk yasal düzenleme olarak 1923’te “Gebe Kadınların ve Emzikli Annelerin Çalıştırılması Nizamnamesi” çıkarılmıştır (EACEA, 2010).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 38 ilde 80 kadar anaokulu bulunuyordu ve bu okullarda toplam olarak 5880 öğrenci eğitilmekteydi (Başal, 1998). Türkiye’de okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 yılından sonra dikkati çekmekte ve kurumsal eğitim bakımından yavaş da olsa, kademe kademe önemli hareketlerin başladığı görülmektedir. Bu uygulamanın istenilen seviyeye ulaşamadığı yeni düzenlenen 1961 Anayasasını takip eden devrede, beş yıllık kalkınma planlarında ele alınmış, istenilen hedeflere ulaşamadığı belirtilmiştir (Öz, 1983; Gönen, 1990).

5-15 Ocak 1962 tarihinde toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası, okul öncesi eğitimin önemini etkin bir şekilde gündeme getirmiş ve bu konuda verilmesi gereken hizmeti belirlemiştir. Yedinci Millî Eğitim şurasından sonra, 16 Haziran 1962 tarihinde ilk “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Ural, 1986). Bu yönetmeliğin uygulanmasından sonra Türkiye’de resmi ve özel kuruluşlarca, yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet verilen çocuk sayılarında önemli bir artış görülmüştür (Başal, 1998).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” tüm öğretim kademelerini bütün olarak ele alan bir kanun olup, bu kanunun 17. maddesinde “Millî eğitim amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır” denilerek “Her yerde eğitim” ilkesi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu kanunda okul öncesi eğitim zorunlu öğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmış, amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir (Bilir ve ark., 1998). İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde 1977 yılında bir “Okul Öncesi Şubesi” kurulmuş; öncelikle ilkokullar bünyesinde anasınıfları açılması, okul öncesi için öğretmen yetiştirilmesi ve gerekli araç-gereç hazırlanması çalışmaları hızlandırılmıştır. 1980 yılından itibaren ise, gerek anaokulları gerekse anasınıfları açısından genelde bir artış gözlenmiştir.

Ülkemizde, okul öncesi eğitim için hizmet veren kurumlar bir süre Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının denetimi altında olmuştur. Bu kurumlar: İlkokula bağlı olarak açılan hazırlık sınıfları; resmi bağımsız anaokulları; özel kişi ve kuruluşlar tarafından açılan özel anaokulları; kız meslek liseleri; kız teknik yüksek öğretmen okulları ve üniversitelerin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümlerine bağlı olarak açılan uygulama anaokulları; Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından açılan ve 0-6 yaş arasında korunmaya muhtaç çocukların bakım ve eğitimi üstlenen çocuk bakım yurtları; Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve benzeri sosyal yardım

kurumlarının açtıkları yatılı ve gündüzlü bakım evi ve yuvalar ile kamu ve özel işyerlerinin kendi personelinin çocukları için açmış olduğu kreş ve yuvalardır (Oktay, 1983; Gönen, 1990). 1989 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı yerine Başbakanlığa bağlanmıştır (Özbey, 1989).

1992 yılına kadar, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri; İlköğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığınca yürütülmüştür. 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri hakkındaki 3797 sayılı kanunla, Merkez Teşkilatı bünyesinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (Bilir ve ark., 1998).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2012 yılına kadar geçen sürede, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısı, okul öncesi eğitim veren kurumların sayısı ve kurumlarda istihdam edilen öğretmen sayısında yıllara göre gittikçe artan bir sayısal gelişme olmuştur. Okul öncesi eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. maddesi ile zorunlu eğitim kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda da okul öncesi eğitimden büyük bir kesim yararlanamamakta, öğrenmenin en hızlı olduğu dönemde alınması gereken ve çocuğun ilerideki yaşamı için büyük önem teşkil eden okul öncesi eğitimden okul öncesi çağ çocuklarının büyük çoğunluğu yoksun kalmaktadır. Öncelikle ülkemizde okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınarak ve bu çağ çocuklarının tümünün yaşamlarının en önemli eğitim diliminden yararlanmalarının sağlanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015).

### **3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**

Üniversite reformuna koşut olarak 8-11 Haziran 1982'de yapılan 11. Milli Eğitim Şurası, ülkemizde öğretmen yetiştirmede yeni bir dönüm noktası olmuştur. Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarını, öğretmenler ve eğitim uzmanlarının oluşturduğu ve eğitim sisteminin başarısının, sistemi işletecek öğretmenlerin niteliğine bağlı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu şurada alınan kararlar ve getirdiği model, büyük ölçüde 1982 yılından önceki sorunların çözümüne yöneliktir. Öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğu 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile tamamen YÖK çatısı altında toplanmış ve üniversitelere devredilerek, öğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmuştur (Arslan, 2000).

Bu gelişmeler sonucu, yükseköğretim kurulu eğitim fakültelerinde yeni düzenlemeler yapma gereği duymuştur. YÖK'ün 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761no'lu kararıyla kabul edilen esaslar, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konularak, eğitim fakültelerindeki kimi işlevsiz olduğu düşünülen bölümler kapatılarak, yeni bölümler açılması ve yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (YÖK, 1998). Bu uygulama ile eğitim fakültelerinde öğrenim süresi 4 yıl olan okulöncesi öğretmenliği, ilköğretim sınıf, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümleri kurulmuştur. Yine öğrenim süresi 4 yıl olan müzik, resim, yabancı dil, iş eğitimi, beden eğitimi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri ise bu alanda öğretmen yetiştirilmek üzere, eğitim fakülteleri veya bu alanla ilgili fakülteler bünyesinde yapılandırılmıştır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014).

### **3.4. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**

Üniversitelerde eğitim fakültelerinin, yabancı dil, güzel sanatlar ve beden eğitimi alanlarında hem lisans, hem yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmesi planlanmıştır. Bunlar

dışındaki dallarda ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerinin yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmeleri istenmiştir. Ortaöğretim fen ve matematik alanlar öğretmenliği bölümü matematik, fizik, kimya, biyoloji, bilgisayar ve öğretim teknolojileri anabilim dallarından; ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği ise tarih, coğrafya, felsefe grubu ile Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden oluşmuştur. Bu iki bölüm, ilgili enstitüler bünyesinde yürütecekleri tezsiz yüksek lisans programlarıyla ve eğitim bilimleri bölümlerinin desteğiyle ilgili alanlarda öğretmen yetiştirmektedirler. Eğitim fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programları ise iki şekilde yürütülmektedir (Bülbül, 1999).

- a. 3,5+1,5 seçeneği: Alan fakültesi ile eğitim fakültelerince ortak yürütülen birleştirilmiş lisans ve yüksek lisans programları düzenlenebilir. Lisans kademesindeki öğrenciler, ilk yedi yarıyıldaki derslerini alan fakültelerinde tamamladıktan sonra, izleyen yarıyıldan itibaren o alanın nasıl öğretilene ilişkin eğitim derslerini ve uygulamalarını eğitim fakültelerinden alarak lisans diploması almaya hak kazanır. Lisans kademesini tamamlayanlar, eğitim fakültesi tarafından ilgili enstitüye bağlı bir anabilim dalı olarak yürütülen tezsiz yüksek lisans programına doğrudan geçişi sağlanır. İlgili enstitüde iki yarıyıl eşdeğer bir süreçte mezuniyet için öngörülen eğitimi alanlara ve koşulları tamamlayanlara, ilgili alan öğretmenliğinin adını taşıyan tezsiz yüksek lisans diploması verilir.
- b. 4+1,5 seçeneği: YÖK tarafından belirlenen programlardan alan lisans diploması almış olanları, tamamladıkları alan lisans programıyla ilgili ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirmek amacıyla, üç yarıyıl eşdeğer bir süreyi kapsayan yüksek lisans programları düzenlenebilir. Bu programlara YÖK tarafından belirlenen usul ve esaslarla öğrenci seçilir ve yerleştirilir. Bu programları bitiren öğrencilere tezli yüksek lisans diploması verilir. Bu duruma göre öğretmen adaylarının öğrenim süreleri 4+1,5=5,5 yıl olmaktadır (Bülbül, 1999).

### 3.5. Günümüz Öğretmen Yetiştirme Modeli

Öğretmen yetiştirme uygulamamızda 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan ve öğretmenden toplumun beklentilerine uygun olarak - bu beklentiler toplumun gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir- “her şeyi bilen öğretmeni yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923’ten beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Bu beklentinin eğitimin toplumdaki işlevlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca öğretmenden beklenen rol “her şeyi bilen kişi” olmasıydı. Öğretmen yetiştirme kurumlarında uygulanmakta olan programlarda yer alan dersler de bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlar bir durumdaydı.

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması gerekçeleri olarak şu noktalar ileri sürülmüştür.

- a. Varoluş amacı “gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme” olan eğitim fakülteleri, bu amacından “bilim ve temel araştırma yapma” doğrultusunda sapmıştır.
- b. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan alan öğretmenliği programları ile fen-edebiyat fakültelerinin programları arasında tıpatıp benzerlikler oluşmaya başlamış, eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.

- c. Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalınmıştır.
- d. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına “alan öğretimi” yapılmamış ve ihmal edilmiştir.
- e. Yükseköğretim Kurulu ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.
- f. Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.
- g. Millî Eğitim Bakanlığı, elindeki yurt dışı burs olanağını daha çok fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında kullanmıştır.
- h. Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanılmıştır.
- i. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır (YÖK 1998: 14-19).

YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yapılanlar ve bunların sonuçları ise şunlar olmuştur:

- a. Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir.
- b. Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları lisansüstü öğrenim için yurt dışına gönderilmiştir.
- c. Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
- d. Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmıştır.
- e. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.
- f. Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.
- g. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile MEB’ okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.
- h. Öğretmenlik formasyonu oluşturmak amacıyla verilen dersler yeniden düzenlenmiş, bu derslerin sayısı ve miktarı artırılmış, formasyon dersleri ile alan derslerinin paralel olması sağlanmıştır.
- i. Öğretmenlik formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuştur.
- j. Türkçe yazılı anlatım ve Türkçe sözlü anlatım dersleri tüm öğretmenlik programlarına zorunlu dersler olarak konulmuştur.
- k. Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
- l. Tüm öğretmen yetiştiren programlara zorunlu bilgisayar dersi konulmuştur.
- m. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır.

Yeniden yapılandırmanın olumlu yanları olarak; özel öğretim yöntemleri konusuna ağırlık verilmesi, meslek öncesi öğretmenlik uygulamalarının artırılması, sınıf öğretmenliği sorununun ciddi olarak ele alınması, 8 yıllık kesintisiz ilköğretimin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmenin ağırlıklı olarak hedeflenmesi, asıl branşın yanında yan alan eğitimi uygulamasının getirilmesi noktaları vurgulanmaktadır. Bununla birlikte lisans dersleriyle yüksek lisans diploması verilmesi, var olan akademik “tezsiz yüksek lisans” öğreniminin



sertifika programlarına dönüştürülerek bozulması, bazı branşlarda öğretmenlerin 5,5/6 yılda yetiştirilirken bazılarında 4 yılda yetiştirilmesinin öğrenim süresi açısından bir tutarsızlığı doğurması, aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan öğrencilerin farklı diplomalarla vasıflandırılması, öğretmenlik mesleğini tercih etmenin lisans öğrenimi sonuna ertelenmesi, farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarının (sertifika programlarının devamı, tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alımlarının farklı ölçütlere bağlanması ve bu konuda üniversiteler arasında ortak bir uygulamanın olmaması. vb), devam etmesi, tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliğine başvurabilecek lisans mezuniyetlerinin çok türünlüğü gibi noktalar vurgulanmaktadır (Kavcar, 2003).

### 3.6. Günümüz Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Sorunları

Öğretmen yetiştirme uygulamalarında karşılaşılan aksaklıklar dikkate alınarak 1996 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecine girilerek sorunların minimuma indirilmesi planlanmıştır. Ancak yapılan bu çalışma ve uygulamaların çoğu, kendisinden bekleneni geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamamızda olduğu gibi vermemiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci sonucunda ortaya çıkan öğretmen yetiştirme uygulamaları da bugün bir karmaşa içerisinde.

Eğitim fakültelerinde bulunan öğretim üyesi sayısının diğer fakültelerdeki öğretim üyesi sayısından az olması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının en çok eğitim fakültelerinde olması temel sorunlardan biridir (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014; Üstüner, 2004). Bu sorun yeniden yapılandırmanın öngördüğü “uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme” sürecinin gereği gibi işletilememesinin temel nedeni olarak görülebilir.

Fakülteler arasındaki bu niceliksel dağılım farklılığının yanı sıra, eğitim fakültelerinin büyük kentlerde ya da taşrada olması, yeni açılması ve Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilen öğretmenlerin mezuniyetleri göz önünde bulundurularak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır.

Tablo 1’de sekiz üniversite mezun olan ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin %46,8’i, Tablo 3’de ise %1,9’nu oluşturmaktadır (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014).

**Tablo 1: Bazı Eğitim Fakültelerinde Bulunan Öğretim Üyesi ve Öğrenci Sayıları**

Eğitim Fakülteleri	Toplam	Prof.	Doç.	Y. Doç	Öğr. Gör.	Okutman	Uzman	Arş. Gör.	Toplam Ö. Sayısı	Öğr. Elemanı Başına Düşen Öğr. Say	Öğr. Üyesi Başına Düşen Öğr. Say
Gazi Üniversitesi Gazi Eğit. Fak.	469	85	57	150	45	4	1	127	9.638	21	33
Anadolu Üniversitesi	185	20	14	48	43	14	2	44	3.646	20	44
Atatürk Üniversitesi (Kazım Karabekir Eğt. Fak.)	212	21	25	103	19	15	1	28	7.712	36	52
Selçuk Üniversitesi	230	32	17	91	34	--	4	52	8.595	37	61
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	162	15	8	66	49	10	1	13	8.111	50	91

Marmara Üniversitesi (Atatürk Eğitim Fak.)	232	24	12	61	65	1	--	69	7.741	33	80
Dokuz Eylül Üniversitesi(Buca Eğt. Fak.)	235	35	15	91	48	16	1	29	8.422	36	60
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Fatih Eğt. Fak.)	130	10	11	42	46	1	3	17	6.954	53	110
<b>TOPLAM</b>	<b>1855</b>	<b>242</b>	<b>159</b>	<b>652</b>	<b>349</b>	<b>61</b>	<b>13</b>	<b>379</b>	<b>60.819</b>	<b>33</b>	<b>58</b>

Eğitim fakültelerindeki ilk sekiz üniversitesinin öğretim üyesi ve öğrenci sayılarına baktığımızda toplam öğrenci sayısının 60.819, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 33, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının ise 58 olduğu görülmektedir (Tablo 1). Eğitim fakülteleri içinde öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarına baktığımızda Gazi ve Anadolu üniversitelerinin hedeflenen düzeye ulaştıkları görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin mezun olduğu bazı eğitim fakültelerinde bulunan öğretim üyesi ve öğrenci sayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Bazı Eğitim Fakültelerinde Bulunan Öğretim Üyesi ve Öğrenci Sayıları**

Eğitim fakülteleri	Toplam ö.üys.	Prof.	Doç.	Y. Doç.	Öğr. Gör.	Okutman	Uzman	Arş. Gör.	Toplam ö. sayısı	Öğr. Elemanı başına düşen ögr. Say	Öğr. Üyesi başına düşen ögr. Say
Gazi Osman Paşa Üniv.	48	3	3	16	10	4	--	12	1789	37	81
Harran Üniversitesi	28	--	1	16	8	--	--	3	477	17	28
Adnan Menderes Üniv	58	3	3	24	8	2	2	16	1534	26	51
Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniv.	9	--	--	8	1	--	--	--	299	33	37
Celal Bayar Üniv.	58	-	12	33	--	--	--	9	2161	37	44
Kafkas Üniv.	30	1	1	7	6	5	--	10	1954	65	21
Zonguldak Karaelmas Üniv.	39	1	1	19	3	--	--	15	1548	40	74
Gaziantep Üniv.	27	2	--	19	1	1	--	4	1112	41	53
<b>Toplam</b>	<b>297</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>142</b>	<b>37</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>69</b>	<b>10874</b>	<b>37</b>	<b>63</b>

Kaynak: [www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekoğrist/index 2010-2011](http://www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekoğrist/index 2010-2011)

Tablo 2 incelendiğinde eğitim fakültelerinde okuyan öğrenci sayısının 10.874, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının 37, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının ise 63 olduğu görülmektedir. Harran üniversitesinde öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı diğer üniversitelere göre daha düşüktür.

### 3.7. Milli Eğitim Bakanlığında İstihdam Edilen Öğretmenler

Bu bölümde MEB görev yapan öğretmenlerin istihdamı, mesleki gelişimleri ve görev sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 3’de MEB bünyesinde eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personel sayısına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** MEB Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görev Yapan Personel Sayısı

Ünvanı	Erkek	%	Kadın	%	Toplam	Oran %
Yönetici	66.372	90,1	7.286	9,9	73.658	9,8
Öğretmen	304.968	45,3	367.700	54,7	672.668	90,2
Toplam	371.340	49,75	374.986	50,25	746.326	100

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Eğitim öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan personelin %49,75’i erkek, %50,25’i kadındır. Bu personelin %9,8’i yönetici olarak görev yaparken yöneticilerin yaklaşık %10’u kadınlardan oluşmaktadır (Tablo 3) (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014).

Tablo 4’te MEB bünyesinde eğitim öğretim hizmetleri sınıflarında branşlara göre görev yapan ve ihtiyaç duyulan öğretmen sayıları ile eğitim fakültelerinde son sınıfta okuyan, mezun olacak ve KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı öğrenci sayılarına ve yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Branşlara Göre MEB’de Mevcut ve İhtiyaç Duyulan Öğretmen Sayıları İle Eğitim Fakültelerinin Son Sınıfında Okuyan, Mezun Olacak ve KPSS Havuzunda Bekleyen Öğretmen Adayı Öğrenci Sayıları

Branşlar	Mevcut Öğretmen Sayı	Gereksini m Duyulan Öğretmen Sayısı	Son Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayısı	Mezun Olacak Öğrenci Sayısı	KPSS. Havuzunda Bekleyen Sayısı
Türkçe Öğrt.	30836	1960	3529	3303	13569
İ.Ö. Matematik Öğrt.	24802	1943	2429	2171	6027
Fen Bilimleri Öğrt.	24146	2360	3455	3026	13624
İngilizce Öğrt.	48700	7507	3141	2847	17659
Okul Öncesi Öğrt.	40222	11152	6082	5036	15081
Sınıf Öğrt.	217114	2130	6877	7320	17240
Sosyal Bilgiler. Öğrt.	19038	2141	3381	3092	18080
Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	29190	6314	7729	4709	17917
Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğrt.	18606	8810	504	467	3987

\*KPSS Mart 2012

\*\*Öğretmen Sayıları Ağustos 2012 İnsan Kaynakları

\*\*\* ÖSYM 2010-2011

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde MEB’de ihtiyaç duyulan öğretmenlik alanları ile eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayı öğrenci sayıları arasında branşlar bazında arz talep dengesizliği göze çarpmaktadır.

Sınıf Öğretmenliği branşında 217.114 öğretmen görev yaparken, sınıf öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 6.877 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 7.320'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 17.240'dır. Sınıf öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 2.130 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin %9'una denk gelmektedir. Fen bilimleri öğretmenliği branşında 24.146 öğretmen görev yaparken, fen bilimleri öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 3.455 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (20.105) %10'una denk gelmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği branşında 40.222 öğretmen görev yaparken, okul öncesi öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 6.082 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 5.036'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 15.081'dir. Okul öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 11.152 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin %53'üne denk gelmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği branşında 19.038 öğretmen görev yaparken, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 3.381 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 3092'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 18.080'dir. Sosyal bilgiler öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 2.141 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (24.553) %80'ine denk gelmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği branşında 29.190 öğretmen görev yaparken, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 7.729 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 4.709'dur. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 17.917'dir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 6.314 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (30.355) %75'ine denk gelmektedir.

İngilizce öğretmenliği branşında 48.700 öğretmen görev yaparken, İngilizce öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 3.141 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 2.847'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 17.659'dur. İngilizce öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 7.507 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (30.355) %60'ına denk gelmektedir.

Türkçe öğretmenliği branşında 30.836 öğretmen görev yaparken, Türkçe öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 3.529 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 3.303'dür. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 13.569'dur. Türkçe öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 1.960 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (20.401) %40'ına denk gelmektedir.

İlköğretim Matematik öğretmenliği branşında 24.802 öğretmen görev yaparken, İlköğretim matematik öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 2.429 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 2.171'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen adayı sayısı ise 6.027'dir. İlköğretim matematik öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 1.943 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin (10.627) %80'ine denk gelmektedir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği branşında 18.606 öğretmen görev yaparken, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programlarının son sınıfında okuyan öğrenci sayısı 504 olup, mezun olacak öğrenci sayısı ise 467'dir. KPSS havuzunda bekleyen öğretmen aday sayısı ise 6.027'dir. İlköğretim matematik öğretmenliği alanında ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı 1.943 iken KPSS havuzunda bekleyen, mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı görev yapan öğretmenlerin %27'si ne denk gelmektedir.

Tablo 4'te yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilen öğretmenlerin sayısı 452.654'tür. KPSS havuzunda bekleyen mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı 19.282'dir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin %42'sine denk gelmektedir.

Gelişmiş üniversitelerimiz ikinci öğretim programları açmazken taşra üniversitelerinin tümü çeşitli branşlarda ikinci öğretim programlarını sürdürmektedirler. Bu duruma ilişkin bazı veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü gibi seçilen branşlar Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilen öğretmenlerin %64'ünü oluşturmaktadır. Bu alanlarda ikinci öğretim programlarının (2010-2011 öğretim yılı kontenjanı) kontenjanı 7261'dir. Milli Eğitim Bakanlığında en çok istihdam edilen branşların üniversitelerimizin öğretmen yetiştirme gibi önemli bir konuda bu kadar ağır bir yükün altına sokulmuş olması öğretmen yetiştirme adına düşündürücüdür. YÖK bu vb. nedenlerden dolayı 21.03.2012 tarih ve 12 sayılı kararı gereği 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren II. öğretim programlarına öğrenci alınmayacağını belirtmiştir.

	Türkçe Öğrt.	İ.Ö. Matematik Öğrt.	Fen Bilimleri Öğrt.	İngilizce Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Sosyal Bilgiler. Öğrt.	Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt.	Toplam
	93	93	93	144	52	113	93	124	805
	93	93	93	144	-	113	93	93	722
	---	77	---	800	2050	98	57	57	289
	---	---	---	67	57	---	---	---	2850
	98	103	103	67	57	103	103	47	774
	98	103	103	93	57	103	103	98	825
	82	77	82	93	---	123	88	88	783
	82	77	82	---	---	123	88	88	726
	52	82	88	62	67	103	52	103	722
	52	---	88	62	67	103	52	62	599
	77	57	57	123	103	103	67	82	782
	---	---	---	---	103	103	67	82	468
	103	98	98	113	98	103	103	---	783
	103	---	98	---	98	103	103	---	505
	67	103	103	---	103	123	123	67	689
	67	103	103	---	103	123	---	67	566

Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğrt.	Öğretmenlik Programaları	
	I. Öğr.	II. Öğr.
---	Gazi Üniv.	---
---	Anadolu Üniv.	---
93	Atatürk Üniv.	93
93	Selçuk Üniv.	93
113	Ondokuz Mayıs Üniv.	113
113	Marmara Üniv.	113
67	Dokuz Eylül Üniv.	---
---	Karadeniz Teknik Üniv.	---

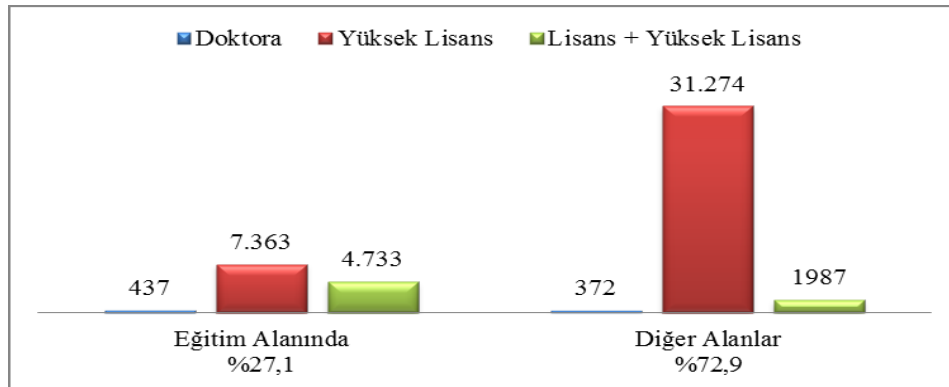
İstihdam alanının da diğer meslek gruplarına göre daha fazla olması nedeniyle öğretmen yetiştirmede niceliksel bir artış sağlanmış ancak nitelik yönünden bir ilerleme gerçekleştirilememiştir. Örneğin yeniden yapılandırma sürecinin en önemli getirisi olarak ifade edilen fakülte uygulama okulu işbirliği, uygulamada yer alacak ve rehberlik sağlayacak öğretmenlerin eğitimi yapılmaksızın başlatılmış; eğitim fakültesi bulunan bazı illerimizde her yarıyıl binin üzerinde öğrenci uygulama okullarına gönderilmiş ve bu öğrencilerin durumunu izleyecek olan fakülteler dahi bunu tam olarak gerçekleştirilememiştir. “Okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” dersleri uygulama kitabı birçok açıdan yetersiz kalmıştır. Aksu (2003) tarafından yapılan bir çalışmada 2.600 öğrencisi ve 95 öğretmeni olan bir ilköğretim okuluna 268 uygulama öğrencisi gönderildiği saptanmıştır.

**Tablo 6.** MEB Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler	Görevde Olan Yönetici ve Öğretmen Sayısı	Oranı (%)
Eğitim Fakülteleri	387.007	51,9
Fen Edebiyat Fakülteleri	105.461	14,1
Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri	60.847	8,2
İlahiyat Fakülteleri	22.918	3,1
Güzel Sanatlar Fakülteleri	3.080	0,4
Diğer Fakülte ve Yüksekokullar	167.013	22,4
TOPLAM	746.326	100

Kaynak: MEB İnsan Kaynakları, 2012

Öğretmenlerin %51,9’u eğitim fakültesi, %14,1’i ise fen edebiyat fakültesi mezunudur. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri mezunu öğretmenlerin oranı %8,2, diğer fakülte ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin oranı ise %22,4’tür (Tablo 6).



**Şekil 1.** Lisansüstü Eğitim Yapan Öğretmenlerin Yüksek Lisans Alanları

Şekil 1’de lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %27,1’i eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yaparken, %72,9’u diğer alanlarda lisansüstü eğitim almışlardır. Bu duruma göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından eğitim alanı dışında bir alanda yüksek lisans ve doktora yapmaları düşündürücüdür (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014).

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde önemli bir gelişme de eğitim bilimleri alanıyla ilgili olmuştur. Bilindiği gibi yeniden yapılandırma sürecinde “eğitim programları ve öğretim”, “eğitim yöneticiliği ve denetçiliği” gibi anabilim dallarına öğrenci alımları durdurulmuştur. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması esnasında belirlenen öğretmenlik alanları programlarına baktığımızda eğitim programları ve öğretim alanının merkezde olduğu görülmektedir. Eğitim programları ve öğretim alanını merkeze alan bir yapılanma içerisinde o alanın lisans programının kapatılması açıkça çelişkidir.

Eğitim yöneticiliği ve denetçiliği lisans programlarını kapatıyoruz, ancak Milli Eğitim Bakanlığı bu bölümler kapandıktan sonra eğitim kurumlarına atayacağı yöneticileri bir sınava tabi tutuyor ve sınavda başarılı olanları hizmet içi eğitim kurslarına alıyor. Açılan bu kursları eğitim fakülteleri olan illerde dahi Milli Eğitim Müdürlüklerinin kendisi düzenliyor, dersleri verecek öğretim elemanlarını kendi personelinden karşılama yoluna gidiyor. Öğretmenlik formasyonu olmaksızın öğretmenliğe atanan personele açılan öğretmenlik formasyonu ile ilgili kursları bir dönem Milli Eğitim Müdürlükleri kendi personeli ile yürütmüştü.

Dönmez (1998) eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler başlıklı makalesinde, eğitim fakültelerinde yer alan öğretmenlik programlarının yapılandırmasının savunulabilecek herhangi bir bilimsel ölçüte uymadığını, yeni modelin tutarlı olmadığını, kapatılan ve açılan programların neye göre açılıp kapandığının anlaşılmadığını, eğitim fakültesi öğrencilerinin lisansüstü öğrenim görmelerinin önünün tıkandığını, öğretmen yetiştirme konusuna bir bütünlük getirmediğini, eğitim bilimleri alanının yok sayıldığını vb belirterek yeniden yapılandırma denilen bu uygulamanın aslında bir yeniden yapılandırma olmadığını amaç, süreç ve sonuç açısından ifade etmiştir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerekçelerinden biri de bu fakültelerde çalışan öğretim elemanlarının gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme ile yeteri düzeyde ilgilenmedikleri, bunun yerine bilim ve temel araştırma yapmaya yöneldikleri şeklinde olmuştur. Bu eleştiri ile yaklaşılan eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyelerinden de atama ve yükseltmelerde yurtdışı yayın zorunluluğu koşulunu yerine getirmeleri beklenmektedir. Nitelikli insanlar nitelikli insanları yetiştirir. Eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmenler yetiştirmesini bekliyor isek, öncelikle bu fakültelerde çalışan öğretim üyelerinin niteliğini arttırmalıyız. Bunun için ne yapılabilir sorusunun en sade cevaplarından biri eğitim fakültelerinin öğretmenlik programlarındaki öğrenci sayılarının gereksinimler doğrultusunda gerçekçi bir planlamaya bağlanması olacaktır.

#### **4. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bilgi çağında hemen herkesin uzlaşılı halinde olduğu nokta, özgürleşen ve güçlenen insana olan önemdir. Bugünün öğretmen yetiştirme çıkmazları, yarın toplumun çıkmazları olacaktır. “Nasıl bir eğitim” sorusunun cevabı “nasıl bir öğretmen” sorusuna verilecek cevapta saklıdır.

Bir yandan yaratıcı, eleştiren, düşünen, sorgulayan, araştıran, öte yandan öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi yapılandırabilen, teknolojiye hâkim ve kullanabilen topluma ve çevresine duyarlı bireyler, aslında eğitimin ve dolayısı ile öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda ipucu vermektedir.

Türkiye öğretmen eğitimi konusunda büyük birikimi olan bir ülkedir. Özellikle dört yıllık lisans programları bünyesinde eğitim fakültelerinin oluşturulması ve birçok kez yeniden yapılanması öğretmen yetiştirmeye olan ilgiyi ve verilen önemi göstermektedir.

Geleceğin öğretmeni her bakımdan gelişmiş uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olan mesleğini çok iyi bilen, öğrencilerini seven, onları Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak bilgi, beceri ve değerlerle donatacak, kendi mesleğine adanmış bilge ve çağdaş olmalıdır.

Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde arz talep sonuçlarına göre öğretmen adayı yetiştirilmediği ve fakültelerin öğrenci, öğretim elemanı ve öğretim üyesi sayıları dağılımlarında büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinin en iyi ve güçlü oldukları alanlarda ayrı ayrı uzmanlaşmaya gitmeleri önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı istihdam edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde uzun erimli politikalar göz önünde bulundurulmalıdır. Örnek vermek gerekirse en çok istihdam edilen ilk sekiz branştaki öğretmenlerinin (Türkçe, İlköğretim matematik, fen bilimleri, İngilizce, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi) sayısı 452.654 tür.

KPSS havuzunda bekleyen mezun ve mezun olacak öğretmenlerin toplamı 19.282'dir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan (örneklem alınan branşlardaki) öğretmenlerin %42'sine denk gelmektedir. Üniversite öğreniminin "ekmek kapısı" olarak görüldüğü ülkemizde, bizler öğrenci kontenjanlarını belirlerken toplumun istihdam olanaklarını da dikkate almak zorundayız.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme sisteminde nitelikli ve istenen yeterlikte öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması hususunda;

1. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin yeniden yapılandırılması;
  - i. Komisyon üyeleri arasında; MEB temsilcilerinin, YÖK temsilcisinin, eğitim fakültesi temsilcilerinin, eğitim fakültesi öğrenci temsilcilerinin, eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri temsilcilerinin vb. yer alması
  - ii. Komisyon tarafından "Öğretmen Olabilme" nitelik ve kriterlerinin belirlenmesi
2. Eğitim fakültelerinin akademik yapılanması;
  - i. Temel eğitim ile ilgili öğretmen yetiştirme programlarının lisans düzeyinde
  - ii. Ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programlarının
    - a. 4+1 yıllık lisans düzeyinde olması (artı bir yıl pedagojik uygulama) veya
    - b. Diğer fakülte mezunları için; 2+1 yıllık yüksek lisans düzeyinde olması (artı bir yıl pedagojik uygulama)
  - iii. Eğitim fakültelerinin bölüm yapılanmasında alan temelli yaklaşımın ve uzmanlaşmanın esas alınması
3. Eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde öğrenci alımının durdurulması ve bu fakültelerin yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermesinin sağlanması
4. Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi/öğrenci oranlarının ideal düzeye getirilmesi (önerilen oran; 1/16)
5. Diğer alan fakülte mezunlarına yönelik gerçekleştirilen formasyon eğitimlerinin kesinlikle kaldırılması yerine 2+1 yıllık yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarının (artı bir yıl pedagojik uygulama olarak) uygulanması önerilmektedir.



## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). “Türkiye'nin Öğretmen Profili” Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 1-20 Ankara-Turkey.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). “Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış” JRET (journal of Research in Education and Teaching) Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Şubat 2015, Cilt: 4 Sayı:1
- Aksu, S. (2003). “Viyolonsel Tekniğinde İleri Düzey Etütlerin Yazarları ve 20 Etüt Çözümlemesi” Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Y. (1996). “Anaokullarının Türkiye’de Kurulu ve Gelişim Tarihçesi”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 132.
- Akyüz, Y. (1999).Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999’a).İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Altunya, N. ve Başaran, İ. E. (2000). Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri. Ankara: Eğitim-Der Yayınları 2.
- Arslan, M. (2000). “Eğitimde Verimlilik”, MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Eylül sayısı), s.8, Ankara.
- Başal, H. A. (1998). Okul Öncesi Eğitime Giriş□, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Bilir, Ş., Arı, M., Gönen, M., Üstün, E. ve Pekçalayan, N. (1998). Okul Öncesi Eğitimsinin Rehber Kitabı, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. PEGEM Yayınları. No:9, Ankara
- Bülbül, S. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. 21. yüzyılın eşliğinde Türk eğitim sistemi ulusal sempozyumu kitabı içinde (s. 252-256). Ankara: Tekişlik.
- Dönmez, B. (1998). “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Sayı:13,71-78, Ankara
- EACEA (2010). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/TR\\_TR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf)
- Gönen, M. (1990). “Çocuğun Gelişmesinde Okul Öncesi Eğitimin Önemi”, Okul Öncesi Eğitim Dergisi, 39, 6–10.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H. Bülbül, S., Çoker, N. (1995). “Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri” Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3 Ankara

- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme” Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (1-23 Mayıs Sivas), Tekişik Yayıncılık, Ankara
- Koçer, H. A. (1983). “İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi 1923-1980” Cumhuriyet Döneminde Eğitim M.E.B Yayını No: 91 İstanbul
- MEB. (2005). İlköğretim Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Oktay, A. (1983). “Türkiye’de Okul öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 7 (42), 3-7.
- Oktay, A. (1983). “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 7 (42).
- Öz, F. (1983). “Okul Öncesi Eğitim”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, (Ed.: H. Salam), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbey, K. (1989). Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Kuruluşlarında Okulöncesi Eğitimi Çalışmaları, 6. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 19-22, İstanbul.
- Özcan, M. (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi, Ankara.
- Şişman, M. (1999), Öğretmenliğe Giriş. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Ural, M. 1986. Ülkemizde Okulöncesi Döneminde Eğitimin Yeri ve Önemi. Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. [http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=8232](http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232)
- Yıldırım, O., Abazaoğlu, İ. ve Yıldızhan, Y. (2012). “Anadolu Öğretmen Liselerinin Türk Eğitim Sistemine Etkilen” bildiri sunumu. III. Eğitim Yönetim Formu (EYFOR-3) Nevşehir (2012). Eğitimde Nitelikler ve Yenileşme Bildiriler Kitabı, (Tam Metin) Sayfa: 20-37.
- YÖK (1999). Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Y.Ö.K. Ankara.