

# Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik

Devrim Güven

## Özet

*Bu makale profesyonel meslek kavramını beş temel karakteristik üzerinden ele alarak Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin profesyonel meslek statüsünde olup olmadığını sorgulamakta ve bu seviyeye ulaşabilmesi için atılacak olası adımları önermektedir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla öğretmen yetiştirme konusunda atılan olumlu adımlara rağmen, sürekli yön değiştiren öğretmen eğitimi ve istihdam politikaları, sivil mesleki organizasyonların azlığı ve eğitim süreciyle ilgili karar ve uygulamaların büyük oranda merkezi bir mekanizma ile düzenlenmesi öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurgulanmasının önündeki engeller olarak ortaya çıkmaktadır.*

*Anahtar sözcükler:* Öğretmenlik, profesyonel meslek.

## Giriş

Evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı rolü ve bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, öğretmenlik bütün toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahiptir. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak algılanması ve icra edilmesi ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. 13 Mart 1924 tarihinde TBMM’nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu öğretmenliği “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” şeklinde tanımlamaktadır (Akyüz, 2008). Yine 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu da öğretmenliğin “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olduğunu belirtmektedir (Akyüz, 2008).

Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde profesyonel kelimesinin karşılığı “bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse” olarak geçmektedir (TDK, 2011). Bu tanımlı öğretmenlik mesleğinin sıfatı olarak kullandığımızda, profesyonel öğretmenlik dilsel algımızda negatif bir anlam taşımakta çünkü öğretmenlik çoğu zaman aşırı derecede özveri gerektiren “kutsal” bir meslek olarak görülmektedir. Her ne kadar profesyonel meslek denildiğinde standart bir tanım bulunmasa da ilk akla gelen ve profesyonelliğin paradigma örneği meslekler Tıp ve Hukuk’tur (Strike, 1990). Model profesyonel mesleklerin genellenebilecek en temel beş karakteristik özelliği ise şu şekilde sıralanabilir.

- Bilgiye dayalı uzmanlık alanı akademik bir çalışma ile kazanılır.
- Mesleki uygulamanın standartları mesleki organizasyon tarafından belirlenir.

---

*Devrim Güven, Öğr. Gör. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İstanbul, devrim.guven@boun.edu.tr*

- Mesleğin icrası için sınanma, yeterliliğin sürekli kontrolü ve iyileştirme gerekir.
- Toplumsal statü ve ekonomik getirisi göreceli olarak yüksektir.
- Mesleğin icrasında belli ölçülerde bağımsızlık ve özerklik vardır. (Tobias & Baffert; 2010)

Kanunlarımızda açık bir şekilde uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ifade edilen öğretmenlik yukarıda listelenen beş temel karakteristik çerçevesinde ne ölçüde profesyonel bir meslek olarak görülmekte ve dönüşme sürecinden geçmektedir? Her sosyal değişim gibi, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ve bu seviyeye ulaşması uzun soluklu bir süreçtir. Bu makalede belirtilen beş karakteristik çerçevesinde Türkiye’de öğretmenliğin ne ölçüde profesyonel bir meslek konumunda olduğu betimlenerek öneriler getirilecektir.

### **Öğretmen Bilgisi**

Yukarıda belirtildiği gibi bir profesyonel meslek alanını betimleyen en önemli özelliklerden biri meslekle ilgili bir akademik bilgi temelini olmasıdır. Eğer öğretmenlik bir profesyonel meslek ise bir öğretmen ne bilmelidir, ya da mesleğin bilgi temeli nedir? Öğretmenler kendi deneyimlerinden öğrenebilir ve öğretmenlik bilgisi geliştirebilir; fakat bu bilgi her ne kadar belli bir sınıf ve okul bağlamındaki problemlerin çözümünde oldukça verimli olsa da, kişisel bir bilgi olarak kalmaktadır. Oysaki profesyonel bilgi açık, paylaşılabilir, sınanabilir ve geliştirilebilir nitelikte olmalıdır (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002).

Öğretmen bilgisinin sistematik olarak tanımlanması Shulman (1986, 1987) tarafından yapılan çalışmalarla öne çıkmıştır. Shulman (1987) öğretmenliğin bilgi temelini yedi kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler sırasıyla: içerik bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğretim programı bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, eğitim sistemi bilgisi ve eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisidir. İlk kez Shulman (1986) tarafından ortaya atılan pedagojik alan bilgisi kavramsal olarak pedagojik alan bilgisi, konu alan bilgisi ile pedagojik bilginin basit bir birlikteliğinin ötesinde özel bir amalgam olup, ilgili alanda kavramların en iyi şekilde anlaşılmasına destek olan ve kavramları öğrencilere ulaşılabilir kılan analogilerin, örneklerin, açıklamaların, sunumların ve gösteri yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan bilgi türü olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın temelinde öğretmenin konu öğrenimini destekleyecek, sadece öğretilecek konuyu bilmenin ötesine geçen özelleşmiş bir bilgi türüne sahip olduğu yatmaktadır. Dolayısıyla pedagojik alan bilgisi öğretmen bilgi temeli içinde özel bir yere sahiptir ve öğretiminin verimliliği ve etkinliğinin en önemli öğelerindedir (Carlsen, 1999). Günümüzde gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarının yoğun okul deneyimleri süreciyle eğitilmesi büyük oranda Shulman’ın öğretmen bilgisi modelinden ve yaş grupları ve alan farklılıkları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (YÖK, 1998). Eğitim fakültelerinin bu şekilde yapılandırılması alana özgü bilgi ve bu bilginin akademik düzeyde öğrenilmesi gerekliliğine, öğretmen bilgi temelini boyutlarının araştırılmasına ve oluşturulmasına ivme kazandırmış ve öğretmenlik mesleğinin

profesyonel bir meslek olarak kurgulanmasına olumlu yönde etki etmiştir (Kavcar, 2002).

### **Mesleki Organizasyonlar ve Mesleki Standartlar**

2011 itibariyle Türkiye’de öğretmenlerin mesleki örgütlenmesi sendikalar ve yerel öğretmen dernekleriyle sınırlıdır. Sendikalar tarihi misyonu gereği daha çok çalışan sorunlarını ön plana çıkaran kurumlar olmakla beraber özellikle Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası üniversite işbirlikleri, araştırma ve değerlendirme raporları ve hakemli akademik dergi çalışmaları ile mesleğin profesyonel statüsünün ilerleme kaydetmesinde olumlu çabalar sergilemektedir. Diğer yandan Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde görülen ve eğitim politikalarına yön veren, üyelerinin mesleki gelişimlerini çok çeşitli yöntemlerle destekleyen büyük öğretmen birlik ve dernekleri (örneğin, Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği) ülkemizde henüz örgütlenememiştir. Dolayısıyla profesyonelleşme için çok önemli rollere sahip mesleki organizasyonların oluşumu ilgili alanlarda akademik çalışma yapan gruplarla organik bağlar kurularak gerçekleştirilmeli ve öğretmenlerin eğitim sistemine yön veren temel unsurlardan biri olmasının önü açılmalıdır.

Profesyonel mesleklerin en temel niteliklerinden biri de mesleki standartların oluşturulmasında ve güncellenmesinde meslek örgütlerinin belirleyici niteliğidir. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye’de bu örgütlerin yetersizliği bu görevi devletin ilgili kurumu olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmesi sonucunu doğurmuştur. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün üniversitelerle işbirliği çerçevesinde yürüttüğü çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ; a) kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, b) öğrenciyi tanıma, c) öğrenme ve öğretme süreci, d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) okul-aile ve toplum ilişkileri, f) program ve içerik bilgisi, olmak üzere altı ana yeterlik alanı ve performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008). Genel yeterliliklerin yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretimde her bir alan için özel alan yeterlilikleri de oluşturulmuştur. Oluşturulan bu mesleki standartların mesleğe ne şekilde katkı sağlaması beklendiği şu şekilde ifade edilmiştir;

Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı/sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite

güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır (OTGM, 2011).

Açıkça ifade edildiği gibi, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin profesyonellik statüsü kazanmasına ciddi katkılar sağlayabilecek öneme sahip mesleki standartların belirlenmesinde kamu-üniversite işbirliği ağırlıklı rol oynamaktadır. Öğretmenleri temsil edecek başka herhangi bir büyük mesleki organizasyon olmadığından, eğitim alanındaki sendikalar mesleki standartların oluşturulması sürecinde sınırlı bir şekilde, hazırlanan taslaklara dönüt sağlayarak yer almaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında mesleki örgütlerin mesleki standartları belirlemede yetersiz kaldığı ve geliştirilme ihtiyacı içinde olduğu açıktır. Sivil mesleki organizasyonların güçlü olması mesleğin dışarıdan kontrol edilmesini sınırlayarak içeriden regüle edilmesine ve gelişmesine katkıda bulunacaktır.

### **Mesleğe Giriş, Hizmetiçi Eğitim ve Uygulamanın Denetimi**

Ülkemizde tarihsel olarak öğretmen yetiştirme ve istihdamında pek çok farklı model uygulanmıştır. Bu modellerden Köy Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları gibi bazıları çok başarılı ve kaliteli öğretmenler yetiştirilmesinde önemli bir deneyim sunmalarına rağmen artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa süreli eğitimlerle öğretmen yetiştirme ve istihdamına yönelik eleştirilen Eğitim Kurşunları, Mektupla Öğretmen Yetiştirme gibi mesleğin esaslarıyla örtüşmeyen hızlandırılmış programlarla öğretmen yetiştirme ve istihdam etme uygulamaları olmuştur (Eraslan, 2006). 1982 yılında tüm öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerde toplanmış, 1998 yılında da yeniden yapılandırma ile ilköğretim seviyesinde lisans, ortaöğretim seviyesinde ise tezsiz yüksek lisans derecesiyle öğretmen yetiştirme sürecine girilmiştir.

### ***Mesleğe Giriş***

1983 yılına kadar MEB tarafından istihdam için gerekli nitelikler ortaya konulmadığı ve çoğunlukla ihtiyaç çerçevesinde yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemediğinden öğretmen istihdamında mesleki bir formasyon ve sınav zorunlu görülmesizin öğretmen istihdamı yapılmıştır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Mesleğe girişte sınav uygulaması 1985 yılında başlamış, 1992 ve 1999 yılları arasında sınav yapılmamış, 2002 yılı itibarıyla de öğretmen adayları, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında çoktan seçmeli bir sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yürütülmüştür. Mesleğe kabulde tek belirleyici olan sınav, öğretilecek alan bilgisini ölçmemesinin yanı sıra, hizmet öncesi eğitim süresindeki başarı ve uygulama performansını da göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmektedir (Eraslan, 2006). Bu şekilde sadece merkezi sınav sonuçlarına göre öğretmen istihdamı, eğitim fakültelerinde verilen eğitimi göz ardı ederek merkezi sistem sınavlarına hazırlayan dershanelere yönelen ve KPSS sınavında başarıya odaklı bir aday öğretmen profili oluşmasına yol açmaktadır. Mesleğe girişin çok yönlü bir değerlendirme süreciyle olması aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerine daha fazla önem vermeleri ve dolayısıyla daha donanımlı bir şekilde mezun olmalarına yol açacaktır.

### ***Hizmetiçi Eğitim***

Hizmetiçi eğitim gelişen ve değişen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kaçınılmazdır. Profesyonel meslek üyeleri hem bilgilerini güncelleyip hem de mesleki uygulamalarını verimli bir şekilde yürütebilmeleri için hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar; bu öğretmenler için de farklı değildir. Eğitim sistemlerinde yapısal değişiklikler (örneğin program değişimi vb.) çok kısa bir sürede yürütülebilirken sistemin işlemlerini sağlayan insan gücününün değişim ve dönüşümünü sağlamak oldukça uzun bir zaman dilimine yayılmaktadır.

Türkiye’de hizmetiçi eğitim gereksinimi ve yürütülen hizmetiçi etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar

- hizmetiçi eğitim hedeflerinin öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmadığını
- hizmetiçi eğitim kapsam ve içeriğinin gereksinimleri karşılamada yeterli olmadığını
- hizmetiçi eğitim hazırlanırken ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılmadığını ya da öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin çok fazla dikkate alınmadığını

göstermektedir (Gültekin, Çubukçu & Dal, 2010). MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) tarafından organize edilen hizmetiçi eğitim etkinlikleri çoğunlukla yaz dönemlerinde öğretmenlerin belirli merkezlerde toplanarak kısa süreli, düşük etkileşimli yada uzaktan eğitim seminerlerine katılımlarıyla yürütülmektedir (HEDB, 2011). Verilen hizmetiçi eğitimin uygulamaya ne ölçüde yansıdığı ve ne ölçüde verimli olduğu ise herhangi bir sistematik yöntemle takip edilmemektedir. Oysaki bu tür kısa süreli ve etkileşimli bir süreçle takip edilmeyen hizmetiçi eğitim çalışmalarının sınıf içi uygulamaya yansımalarının çok düşük seviyelerde kaldığı, alternatif olarak uzun vadeli ve öğretmenlerin verilerle belirlenmiş ihtiyaçlarına cevap veren etkileşimli hizmetiçi eğitim çalışmalarının ise daha verimli olduğu gösterilmiştir (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001).

### ***Mesleki Uygulamanın Denetimi***

Hizmetiçi mesleki performansın değerlendirilmesi ise büyük bir oranda MEB müfettişleri aracılığıyla yürütülmekte olup verimliliği konusunda büyük soru işaretleri bulunmaktadır. Bu konuda özellikle öğretmen algısı üzerine yapılan güncel araştırmalar yürütülen mesleki denetim ve rehberlik çalışmalarının, amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı yönündedir (Gündüz, 2010). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki denetimlerinin merkezi bir mekanizmayla ve bireysel ağırlıklı yürütülmesinin ötesinde, yerel ve tüm okul gelişimi temelli yürütülmesi amaca uygun ve yeterli denetim ve rehberlik çalışmalarına imkan verecektir. Ayrıca okul temelli bir yaklaşım öğretmenlerin işbirliği sürecini tetikleyerek, mesleki gelişim sürecine birlikte katılmalarının önünü açacaktır.

### Toplumsal Statü

Toplumsal statü ve ekonomik getiri bir mesleğin profesyonellik göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmenliğin toplumsal statüsü devletin eğitim harcamaları, öğretmen istihdam politikaları ve eğitim fakültesi mezunlarının durumu ile doğru orantılıdır (Özoğlu, 2009). Öğretmenlik mesleğinde istihdamın büyük bir oranda kamu tarafından sağlanması nedeniyle, mesleğin ekonomik getirisi ve dolayısıyla toplumsal saygınlığı devlet tarafından belirlenmektedir. OECD tarafından 2009 yılında yayımlanan 'Eğitime bir bakış' raporuna göre Türkiye'de ilk işe başlayan öğretmen ve en üst derecede deneyimli öğretmen maaşları ortalama 12,348 ve 15,379 Amerikan Doları iken, OECD ortalaması 25,187 ve 47,798 Amerikan Doları'dır. Yine aynı rapora göre ilk ve orta öğretimde öğrenci başına düşen eğitim harcamaları Türkiye'de sırasıyla ortalama 1,130 ve 1,834 ABD Doları iken, OECD ülkeleri ortalaması 6,437 ve 8,006 ABD Doları'dır. Raporun karşılaştırmalı verilerinden de görüldüğü gibi öğretmen maaşları ve öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının çok altında kalmaktadır.

Toplumsal saygınlığı yüksek olan bir meslek grubuna çeşitli sosyoekonomik seviyeden kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenir (Özoğlu, 2009). Oysa öğretmenlik mesleğine yönelenler büyük oranda alt ve orta sosyo ekonomik seviyeye sahip adaylardır (Ok & Önkol, 2007). Öğretmenlik mesleğinin üst sosyoekonomik seviyeye sahip insan gücünü çekebilmesi ve geniş bir toplumsal tabana yayılması mesleğin toplumsal algısına ve profesyonellik statüsüne olumlu katkılar yapacaktır.

Eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının istihdam durumu da mesleğin toplumsal algısında önemli bir yere sahiptir. 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde yapılan 18. Milli Eğitim Şurası'nda Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürü Ömer Balıbey'in açıkladığı rakama göre yaklaşık 374.000 işsiz öğretmen bulunmaktadır. MEB (2009) iç denetim raporu verileri, öğretmen açığının 133.317 olduğunu göstermesine rağmen, öğretmen alımı sınırlı sayıda yapılmakta ve halen 61.551 öğretmen ücretli öğretmen statüsünde çalışmaktadır. Dolayısıyla bu oranda bir işsizlik ve düşük statü ile çalışma potansiyeline sahip bir meslek toplumsal algıda değer yitirecektir.

Toplumsal algıyı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını bir ölçüde etkileyen sebeplerden biri de öğretmenlik mesleğinin statik, oldukça sınırlı bir kariyer ilerlemesine izin vermesidir. Öğretmenlik mesleğinin kariyer ilerlemesi 13 Ağustos 2005 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan ve öğretmenleri farklı kariyer basamaklarında sınıflandırmayı hedefleyen bir yönetmelikle düzenlenene kadar yoktu (Resmi Gazete, 2005). Bu yönetmeliğe göre öğretmenler, aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde ÖSYM tarafından yapılan sınavla, meslekteki başarı ve kıdem kıstasları da göz önünde bulundurularak kariyer basamaklarında sınıflandırılacak. Fakat bu sınıflandırmanın öğretmenlere ünvan ve sınırlı bir maaş artışı dışında mesleki açıdan hangi farklı rolleri kazandıracığı açık değildir (Çelikten, 2008). Dolayısıyla öğretmenliği kariyer basamakları olan ve ilerlemeye fırsat tanıyan profesyonel meslek haline dönüştürme çabaları büyük ölçüde sonuç vermemiştir.

### **Mesleki Özerklik**

Öğretmenin hangi konuları, nasıl ve hangi kitapları kullanarak öğreteceği ayrıntılarıyla MEB tarafından belirlenmektedir (Özoğlu, 2009). 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5 sınıflarını kapsayacak şekilde yürürlüğe giren ve aşamalı olarak halen devam eden eğitim programının yeniden yapılandırılması süreciyle, MEB tarafından her ders için ayrıntılı bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlarla uyumlu ilk ve orta öğrenim seviyesinde kullanılacak ders kitaplarının tamamı MEB tarafından basılmakta ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Ders kitaplarıyla beraber dağıtılan öğretmen kitapları ise derslerin nasıl bir süreçle işleneceğini ayrıntılarıyla açıklamaktadır. Bütün bir öğretim sürecinin merkezi olarak belirlendiği bu uygulamanın, her ne kadar öğretmenlere kolaylıklar sağladığı iddia edilse de, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini büyük ölçüde zedelemektedir. Bu derece yapılandırılmış bir eğitim programı ve materyali, öğretmenlerin sınıf, okul, bölge ve toplum bağlamında hangi örnek, etkinlik ve çalışmaların öğrencilerin ilgili konudaki kavramlar, beceriler ve tutumları geliştirebileceği hakkındaki profesyonel değerlendirmesini sınırlamaktadır. Öğretmen özerkliğinin ve karar verme sürecinin desteklenmesi, öğretmenin kullanabileceği çeşitli eğitim materyalleri ve etkinliklerinin ulaşılabilir kılınması ile mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin maaşlarında iyileşme yaratması için aldıkları ek ders yükü de dolaylı olarak mesleki özerkliği etkilemektedir. Ek ders yüküyle oluşan zaman darlığı, öğretmenlerin mesleki çalışma ve dolayısıyla profesyonel gelişimlerine vakit ayıramamalarına neden olmakta ve öğretmenliği kendi mesleki kalitesini yükseltme uğraşı veren profesyonel ve entellektüel modelinden uzaklaştırarak, kendisine verilen görevi yerine getiren uygulayıcı teknisyen olarak kurgulamaktadır. Mesleki özerkliği dolaylı yoldan etkileyen ek ders yükünün ancak yeterli sayıda öğretmen istihdamı ve öğretmen maaşlarının ekonomik olarak gerçekçi bir seviyeye çekilmesi ile çözümlenmesi muhtemeldir.

### **Sonuç**

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kurgulanabilmesi için ele alınan beş temel boyutta bazı olumlu adımlar atılsa da bunların yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verilmesi, yapısal olarak bilimsel bir çerçevede güncellenmesi, öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmaların hız kazanması ve çalışma sonuçlarının öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması şeklinde sisteme dönüt vermesi, mesleğin profesyonelleşmesinde önemli adımlar olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan öğretmen yetiştirme sisteminin bilimsel verilere dayanmayan popülist politikalar çerçevesinde sürekli yön değiştirmesi öğretmen adaylarının akademik altyapısına ve öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir yere sahip olan okul deneyimi çalışmalarına gereken önem verilmeden mezun edilmesine yol açabilmektedir.

Eğitim harcamalarına bütçeden ayrılan payın yeterli seviyede olmaması ve istihdam politikaları hem meslek mensupları hem de toplum tarafından mesleğin profesyonellik algısını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Ayrıca, mesleğin sivil organizasyonlarının sayısının ve etkisinin sınırlılığı, meslekle ilgili bütün karar ve uygulamaların tümüyle merkezi bir süreçle yürütülmesi ve denetlenmesi sonucunu doğurmakta; dolayısıyla öğretmenleri profesyonel bir meslek mensubu olmaktan öte uygulayıcı teknisyen olarak görülmesine neden olmaktadır. Türkiye’de öğretmenliğin profesyonel bir meslek olma yolunda ilerlemesini hızlandırmak eğitim sistemimize yapılacak en önemli katkılardan biri olacaktır.

### Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlsen, W.S. (1999). Domains of teacher knowledge. J.Gess-Newsome & N. G. Lederman (Haz.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (s.133–144). Dordrecht: Kluwer.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M. (2008) Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-196.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like, and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- HEDB. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı web sitesi. <http://hedb.meb.gov.tr>. 11 Nisan 2011 tarihinde ulaşıldı.
- OTGM. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü web sitesi. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. 15 Nisan 2011 tarihinde ulaşıldı.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35(1-2), 1-14.



- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2009 İç Denetim Faaliyet Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- Ok, A., & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-26.
- Özoğlu, M. (2009). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Resmi Gazete. (2005, Ağustos 13). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Strike, K. A. (1990). Is teaching a profession: How would we know? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 91-117.
- TDK. (2011). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük web sitesi. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> 08 Nisan 2011 tarihinde ulaşıldı.
- Tobias, S., & Baffert, A. (2010). *Science teaching as a profession: Why it isn't. How it could be*. Arlington, VA: NSTA Press.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

### Teaching as a Profession: The case of Turkey

#### Abstract

*This article, by discussing the concept of profession considering its five basic characteristics, questions the status of teaching as a profession in Turkey and suggests possible measures that need to be taken to advance professional status of teachers. Despite the positive steps taken in teacher education by reorganizing faculties of education, unceasing shifts in teacher education and employment policies, lack of professional organizations and central regulation of educational system to a large extent appear to be some of the major barriers in construction of teaching as a profession.*

**Keywords:** Teaching as a profession, teacher education