

YÖK'ün Mezun Başarı Atlası Verilerine Göre Öğretmenlik Lisans Programlarının Karşılaştırılması

A Comparison of Undergraduate Teacher Education Programs Using YÖK's (HEC) Graduate Achievement Atlas Data

Taner ATMACA*

Eren KESİM**

Sümeyye KARADUMAN***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 24.02.2025

Kabul Tarihi: 28.07.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1646216

Anahtar Sözcükler:

Öğretmenlik lisans programları

Mezun başarı atlası

Eğitim fakülteleri

YÖK

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'deki öğretmenlik lisans programlarının Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Mezun Başarı Atlası verileri temelinde karşılaştırmalı bir analizini yapmaktadır. Araştırmanın temel amacı, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin başarı durumlarının farklılıklarını ve bölgesel düzeyde öğretmenlik programlarının akademik performanslarını incelemektir. Çalışma kapsamında, 2024 KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek (GK-GY) taban puanları ile öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) taban puanları analiz edilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak YÖK Mezun Başarı Atlası kullanılmış ve 2024 yılına ait öğretmenlik programlarının akademik başarı göstergeleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, devlet üniversitelerinden mezun olan öğretmen adaylarının KPSS puanlarının vakıf üniversitelerinden mezun olan öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin YKS taban puanlarına bakıldığında, Matematik Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği gibi bölümlerin en yüksek taban puanlara sahip olduğu, buna karşılık Fen Bilgisi, Felsefe Grubu ve Beden Eğitimi Öğretmenliği gibi bölümlerin daha düşük taban puanlarla öğrenci aldığı tespit edilmiştir. İç Anadolu ve Marmara Bölgelerindeki öğretmenlik programlarının KPSS başarı oranları diğer bölgelerden daha yüksektir.

Article Information

Submission: 24.02.2025

Acceptance: 28.07.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1646216

Key Words:

Teacher education programs

Graduate achievement atlas

Faculty of education

Higher Education Council

ABSTRACT

This study conducts a comparative analysis of teacher education programs in Turkey based on the Higher Education Council (YÖK) Graduate Achievement Atlas data. The primary research aim focuses on examining the differences in academic performance between students enrolled in teacher education programs at public and private universities, as well as the regional variations in the academic success of these programs. Within the scope of the study, the 2024 Public Personnel Selection Examination (KPSS) General Knowledge-General Ability (GK-GY) threshold scores were analyzed alongside the Higher Education Institutions Examination (YKS) threshold scores of students admitted to teacher education programs. The study was conducted using a descriptive survey model within the quantitative research framework. The YÖK Graduate Achievement Atlas served as the primary data source, and the academic performance indicators of teacher education programs in 2024 were evaluated. The findings indicate that teacher candidates graduating from public universities have significantly higher KPSS scores compared to their counterparts from private universities. Regarding the YKS threshold scores of students admitted to teacher education programs, it was observed that fields such as Mathematics Education and Special Education had the highest admission scores, whereas Science Education, Philosophy Group Education, and Physical Education had lower admission scores. Teacher training programmes in the Central Anatolia and Marmara regions have higher KPSS success rates than other regions.

Atf İçin

Atmaca, T., Kesim, E., & Karaduman, S. (2026). YÖK'ün mezun başarı atlası verilerine göre öğretmenlik lisans programlarının karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30(1), 209-229 doi:10.20296/tsadergisi.1646216

*Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

**Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, eketim@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8360-128X>

***Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce, yamansumeyye72@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0827-782X>

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi, son yıllarda önemli değişiklikler ve reformlar geçirmiştir. Bu süreçte, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde politik, ekonomik ve toplumsal faktörlerin etkisi belirgin bir şekilde hissedilmektedir (Atanur-Baskan vd., 2006). 1982 yılında, öğretmen yetiştirme sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığında alınarak üniversitelere devredilmiştir (Çelikten vd., 2005). Ancak bu dönüşüm, öğretmen yetiştirme sürecinin tamamen MEB’den bağımsızlaştığı anlamına gelmemektedir. Zira üniversiteler bünyesindeki eğitim fakülteleri her ne kadar Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı olarak faaliyet gösterse de özellikle program içeriği, staj uygulamaları ve atama süreçleri gibi pek çok alanda Millî Eğitim Bakanlığının yönlendirici ve düzenleyici rolü devam etmektedir. Bu değişim ve dönüşüm, öğretmen eğitiminin akademik bir zemine oturtulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen yetiştirme sisteminde merkeziyetçi bir yapı oluşmuş ancak pedagojik formasyon programlarının genişletilmesi gibi değişikliklerle eğitim fakültelerinin rolü zaman içinde yeniden şekillenmiştir (Karahana, 2008; Tepeli ve Caner, 2014). Özellikle, öğretmen yetiştirme programlarında uygulama eksiklikleri ve teorik ağırlıklı eğitim, mezunların mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilemiştir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Ayrıca, farklı alanlardan gelen bireylere pedagojik formasyon verilerek öğretmenlik yapma imkânı tanınması, mesleğin profesyonelliği konusunda tartışmalara neden olmuştur (Köse, 2017).

Öğretmenlik mesleğinin tercih edilme oranlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri ekonomik koşullardır. Türkiye’de öğretmen maaşları, geçmiş yıllara kıyasla reel anlamda bir düşüş göstermiş ve bu durum öğretmenlik mesleğinin cazibesini azaltmıştır. Zira OECD ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye’deki öğretmen maaşlarının alım gücü açısından daha düşük seviyede olduğu görülmektedir (Yazıcı ve Cemaloğlu, 2022; TEDMEM, 2023). Öğretmenlerin ekonomik koşullarının yetersizliği, mesleğin tercih edilme oranını olumsuz etkilemektedir (Bozbayındır, 2019). Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması, gençlerin bu mesleği tercih etme isteğini azaltmaktadır (Deliveli, 2021). Bununla birlikte, öğretmen atamalarında yaşanan kontenjan daralmaları, sözleşmeli öğretmenlik modeli gibi yeni istihdam politikaları, mezun olan öğretmen adaylarının iş güvencesi konusundaki endişelerini artırmaktadır (Kiraz ve Kurul, 2018). Önceki yıllarda öğretmenlik bölümlerini kazanan öğrencilerin kamu sektörü garantisiyle mesleğe adım attığı bir sistem varken, günümüzde atanamayan öğretmenler ve özel sektörün düşük maaşlı istihdam politikaları nedeniyle meslek eski cazibesini yitirmiştir (Akpınar ve Erdamar, 2020; Manav, 2022). Ancak öğretmenlik mesleğinin algısını ve tercih edilme oranlarını belirleyen tek unsur ekonomik faktörler değildir. Eğitim politikalarında yapılan reformlar, öğretmen yetiştirme süreçlerinde meydana gelen değişiklikler ve sınav sistemlerindeki dalgalanmalar da mesleğe yönelik ilgiyi doğrudan etkilemektedir (Argon, 2024). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yaşadığı belirsizliklerin temelinde eğitim politikalarındaki istikrarsızlık yatmaktadır.

Eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi nasıl etkilediği, hükümetlerin eğitim stratejileriyle doğrudan bağlantılıdır. Türkiye’de eğitim politikalarında sıkça değişiklik yapılması, müfredat yenilemeleri, sınav sistemlerinde değişiklikler ve öğretmen yetiştirme programlarına yönelik reformlar, öğretmen adaylarının belirsizlik yaşamalarına neden olmaktadır (Eğmir ve Çelik, 2021). Son yıllarda ise öğretmenlik programlarının başarı sıralamalarında belirgin değişimler meydana gelmiştir. Önceden yüksek puanlı öğrencilerin tercih ettiği eğitim fakülteleri, günümüzde nispeten daha düşük puanlarla öğrenci kabul edebilir hale gelmiştir. Bu faktörler, öğretmenlik mesleğinin prestiji, ekonomik getirisi ve çalışma koşullarına yönelik algılarla ilişkilendirilmektedir (Karakoyunlu, 2024). Bunun yanı sıra, öğretmen atamalarında getirilen mülakat sistemleri ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının kariyer planlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri haline gelmiştir (Tonbul ve Ağaçdiken, 2018). Kamu sektöründe öğretmen olarak atanmak isteyen adaylar için getirilen bu ek değerlendirme süreçleri, işe alım sürecinde adalet ve şeffaflık konularında endişelere neden olmaktadır (Koşar vd., 2018). Son yıllarda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mülakat sisteminin kapsamının genişletilmesi ve bu uygulamanın kalıcı hale getirilmesi yönündeki açıklamalar, öğretmen adayları arasında belirsizlik ve güvensizlik duygusunu daha da derinleştirmiştir (Göçer, 2024; Köybaşı vd., 2018; Tonbul ve Ağaçdiken, 2018). Bu çerçevede, mülakat sisteminin yeniden yapılandırılması ya da tamamen kaldırılmasına

yönelik talepler hem akademik çevrelerde hem de sivil toplumda daha yüksek sesle dile getirilmeye başlanmıştır.

Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, öğretmenlik mesleğinin genel itibarı ve tercih edilme oranları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye’de özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir bölümü, kamu sektöründeki meslektaşlarına kıyasla daha düşük maaşlarla, güvencesiz sözleşmelerle ve uzun çalışma saatleriyle karşı karşıya kalmaktadır (Cantürk, 2023; Cerev ve Coşkun, 2020). Bu gelişmeler, öğretmenlik mesleğini bir kariyer seçeneği olarak değerlendiren bireylerin mesleğe bakış açısını olumsuz etkilemekte ve meslekten kaçış eğilimlerini artırmaktadır. Özel okul öğretmenlerinin çalışma koşullarına ilişkin en önemli sorunlardan biri iş güvencesinin olmamasıdır. Çoğu özel öğretim kurumu, öğretmenleri belirli süreli sözleşmelerle çalıştırmakta ve sözleşme yenileme süreçleri işverenlerin inisiyatifinde gerçekleşmektedir (Arıcı, 2022). Bu durum, öğretmenler üzerinde sürekli bir iş kaybı tehdidi yaratmakta ve mesleki istikrarın sağlanmasını zorlaştırmaktadır.

Eğitim politikalarının yanı sıra ekonomik ve diğer faktörler, yükseköğretim düzeyinde öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrenci profilini değiştirmiş ve akademik başarı sıralamalarındaki düşüşü belirli bir dönem hızlandırmıştır ancak 2016’da YÖK yeni bir düzenleme ile eğitim fakültelerini tercih edecek öğrenciler için ilk 240.000 arasında olma şartını getirmiştir (Taşkın ve Karadağ, 2018). Bu faktörlere ek olarak, eğitim fakültesi mezunlarının iş gücü piyasasına uyum sağlayabilme durumları da öğretmenlik mesleğinin tercih edilme oranları üzerinde belirleyici olmaktadır (ERG, 2015). Teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamaları ve özel sektör tarafından sağlanan öğretim fırsatları, gençler için yeni kariyer yolları oluşturarak bazı mesleklere olan talebi azaltmıştır (Akbaş ve Altunışık, 2024). Tüm bu faktörler, öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair önemli soruları gündeme getirmekte ve öğretmen yetiştirme sisteminde kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir.

Öğretmen yetiştirme sisteminin niteliğini artırmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıyı güçlendirmek amacıyla çeşitli yasal düzenlemeler ve yeni eğitim politikaları hayata geçirilmiştir. Özellikle Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun yürürlüğe girmesi ve Milli Eğitim Akademisi gibi yeni yapılanmaların ortaya çıkması, eğitim fakültelerinin ve öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabileceği fırsatlar ve zorluklar açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken gelişmelerdir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmayı amaçlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu, Türkiye’de öğretmenlerin kariyer gelişimini yapılandıran önemli bir reform niteliğindedir. Kanun kapsamında öğretmenler; aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi kariyer basamaklarına ayrılmış, mesleki ilerleme süreçleri sınav ve hizmet içi eğitim koşullarına bağlanmıştır (ÖMK, 2024). Bu durum, öğretmenlerin meslek içi gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlarken, kariyer sistemine getirilen yeni değerlendirme süreçleri nedeniyle öğretmenler arasında belirsizlikler ve eleştiriler yaratmıştır (Gül ve Güngör, 2022).

Milli Eğitim Akademisinin temel hedefi, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki teorik bilgilerini sahada uygulamalı deneyimlerle güçlendirmek, onları günümüz eğitim sisteminin ihtiyaçlarına daha donanımlı şekilde hazırlamaktır (Polat, 2024). Pınar ve Sarıçam’ın (2025) çalışması, Milli Eğitim Akademisinin öğretmen yetiştirme sistemine dahil edilmesinin, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler tarafından bazı eleştirilerle karşılandığını ortaya koymaktadır. Çalışmaya göre akademisyenler, Akademisinin kuruluş sürecinde paydaş görüşlerine başvurulmadığını, bu kurumun eğitim fakültelerini işlevsizleştirdiğini ve öğretmen yetiştirme geleneğini zayıflattığını ifade etmektedir. Bu sistem, öğretmen adaylarının mezuniyet öncesinde çeşitli eğitim uygulamalarına katılmalarına ve alanlarında uzmanlaşmalarına olanak tanımayı amaçlamaktadır. Ancak Milli Eğitim Akademisi modelinin öğretmen yetiştirme sürecine entegrasyonu noktasında bazı belirsizlikler bulunmaktadır. Milli Eğitim Akademisinin mevcut eğitim fakülteleriyle nasıl bir iş birliği içinde olacağı, öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut yapısında ne tür değişikliklere yol açacağı gibi konular, henüz netlik kazanmamış durumdadır. Tüm bu gelişmeler ve durumlar eğitim fakültelerinin gelecekteki durumuna ve tercih edilebilirliğine doğrudan etki edecek potansiyele sahiptir.

Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Dönüşüm

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, tarihsel olarak çeşitli yapısal değişimler geçirmiş ve eğitim fakültelerinin sayısı ile niteliği zaman içinde önemli ölçüde dönüşmüştür. YÖK’ün kurulmasıyla birlikte öğretmen yetiştirme görevi tamamen üniversitelere devredilmiş ve eğitim fakülteleri, öğretmenlik mesleğinin temel akademik kurumları haline gelmiştir (Dağlı, 2006). Günümüzde Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, yükseköğretim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olarak halihazırda eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını pedagojik, akademik ve mesleki yeterlilikler açısından donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyen kurumlardır (YÖK, 2018). O dönemde Türkiye’de sınırlı sayıda eğitim fakültesi bulunurken, zamanla yükseköğretimin kitleselleşmesi sürecinde bu fakültelerin sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. 2000’li yıllarla birlikte eğitim fakültelerinin sayısı ve kontenjanları hızla artmaya başlamış, özellikle bu yıllarda öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla pek çok yeni eğitim fakültesi açılmıştır (Özoğlu, 2010).

Türkiye’de halihazırda 97 eğitim fakültesi bulunmakta olup bunların büyük bir kısmı (81’i) devlet üniversitelerine bağlıdır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Öte yandan, öğretmen yetiştirme süreci yalnızca kurumsal düzeyde değil, eğitim fakültelerinin iç yapısında da önemli dönüşümler geçirmiştir. Özellikle 1997’deki YÖK düzenlemesinden itibaren eğitim yönetimi ve denetimi gibi bazı alanların lisans programı olmaktan çıkarılarak lisansüstü düzeye kaydırılması, öğretmenlik mesleğine yönelik daha uygulamalı ve alan temelli bir yapı oluşturma eğiliminin bir göstergesi olmuştur. Ayrıca 2010 sonrası dönemde birçok yeni vakıf üniversitesinde de eğitim fakülteleri açılmıştır ancak bu fakültelerin mezunlarının kamu sektörüne atanma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Her yıl binlerce öğretmen adayı mezun olmakla beraber ataması yapılmayan öğretmen sayısının giderek artması, eğitim fakültelerinin mezunlarının iş gücü piyasasında zorlanmasına neden olmaktadır (Eroğlu, 2022). Kısacası Türkiye’de eğitim fakülteleri, yıllar içinde büyük bir değişim sürecinden geçmiş, ancak artırılan kontenjanlar, öğretmen yetiştirme programlarındaki yapısal sorunlar ve mezunların istihdam sürecinde yaşadığı belirsizlikler nedeniyle çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmıştır.

Araştırmanın Gerekesi ve Amacı

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve eğitim fakültelerinin mezunlarının iş gücü piyasasındaki konumu üzerine çeşitli akademik çalışmalar yapılmıştır. Önceki araştırmalar, öğretmenlik programlarının başarı sıralamaları, mezunların istihdam oranları ve eğitim politikalarındaki değişimlerin öğretmen yetiştirme süreçlerine etkileri gibi konulara odaklanmıştır (Oktay ve Köybaşı-Şemin, 2024; Tan, 1990). Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşulları, çalışma ortamları ve mesleğin tercih edilebilirliği üzerine yapılan çalışmalar, genellikle maaş düzeyleri ve atama politikaları ekseninde şekillenmiştir (Erkol ve Kaya, 2023; Yaman vd., 2013). Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü, eğitim fakültelerinin genel yapısını veya öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarını değerlendirmekle sınırlı kalmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gelecekte nasıl şekilleneceği, YÖK Mezun Başarı Atlası verilerine dayanarak öğretmen yetiştirme süreçlerinin nicel bir analizini sunan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, mevcut literatürde Türkiye’de öğretmenlik lisans programlarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması konusunda önemli bir boşluk bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki öğretmenlik lisans programlarını YÖK’ün Mezun Başarı Atlası verileri üzerinden karşılaştırmalı olarak analiz ederek, öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin nicel ve güncel bir değerlendirme sunmaktır. Literatürde öğretmen yetiştirme süreçleri üzerine yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların önemli bir kısmı eğitim fakültelerinin genel özelliklerine, öğretmen adaylarının algılarına ya da sınırlı sayıda programa odaklanmaktadır. Oysa YÖK Mezun Başarı Atlası gibi kurumsal ve güncel bir veri kaynağının kullanımıyla tüm öğretmenlik programlarının nesnel göstergeler üzerinden karşılaştırıldığı kapsamlı bir analiz oldukça sınırlıdır. Bu yönüyle araştırma, mevcut literatürdeki kurumsal başarı düzeyleri karşılaştırmasına dair önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Ayrıca, çalışmanın özgünlüğü yalnızca kullanılan veri setinin kapsamı ve güncelliğiyle değil, aynı zamanda öğretmenlik

programlarını bütüncül biçimde ele alarak politika yapıcılar ve yükseköğretim kurumları için yol gösterici çıkarımlar üretme potansiyeliyle de ilişkilidir. Araştırmanın temel problemini YÖK'ün en güncel verileri üzerinden tüm öğretmenlik lisans programlarının karşılaştırması oluşturmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin 2024 KPSS GK-GY ortalama puanları üniversite türüne göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlik lisans programına yerleşen adayların tüm üniversitelerde oluşan YKS taban puan ortalamaları dağılımları nasıldır?
3. Öğretmenlik lisans programlarının 2024 YKS taban puanlarına göre sıralaması üniversitelere göre nasıl değişmektedir?
4. Öğretmenlik lisans programlarından mezun olan adayların 2024 KPSS GK-GY taban puan ortalamaları programlara ve üniversitelere göre nasıl farklılık göstermektedir?
5. Öğretmenlik lisans programlarının bulunduğu eğitim fakültelerinin bağlı olduğu üniversitelerden mezun olan adayların 2024 KPSS GK-GY başarı ortalamaları coğrafi bölgelere göre nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma metodolojisine dayalı olarak yürütülmüş olup, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu şekliyle tanımlamak, açıklamak ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2024). Bu çalışmada, Türkiye'deki öğretmenlik lisans programlarının YÖK Mezun Başarı Atlası verileri temel alınarak analiz edilmesi hedeflenmiştir. Özellikle, öğretmenlik programlarının 2024 taban puanlarının başarı düzeyleri, mezunlarının KPSS başarı puanları ve eğitim fakülteleri arasındaki farklılıklar betimleyici analizlerle değerlendirilmiştir. Betimsel tarama modeli, büyük ölçekli veri setlerinin analiz edilmesine olanak tanıdığı için, bu çalışmada farklı öğretmenlik programlarının farklılıklarını incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı tüm eğitim fakültelerinin öğretmenlik lisans programları oluşturmaktadır. YÖK'ün resmî istatistiklerine göre (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) 2020-2021'de eğitim fakültelerinde toplam 42.725 öğrenci mezun olmuştur. 2021-2022'de 41.407 öğrenci mezun olurken 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamında eğitim fakültelerinden toplam 39.955 öğrenci mezun olmuştur. 2023-2024'te 37.869 öğrencinin mezuniyeti ise son birkaç senede eğitim fakültelerine olan talebin azaldığını da göstermektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci büyük ölçüde eğitim fakülteleri tarafından yürütülmekte olup, devlet ve vakıf üniversitelerinde çeşitli branşlarda öğretmen yetiştirme programları bulunmaktadır. Örneklem seçiminde tüm eğitim fakültelerinin öğretmenlik lisans programları (toplam 23 tane) kapsama alınmış olup, YÖK 2024 resmî verileri (<https://yokatlas.yok.gov.tr/mezun-basari-atlasi.php>) dikkate alınmıştır. KKTC ve yurt dışındaki (Türk Cumhuriyetleri) programlar kapsam dışında tutulmuştur. Verileri incelenen öğretmenlik lisans programları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye alınan öğretmenlik lisans programları

Almanca Öğretmenliği	Japonca Öğretmenliği
Arapça Öğretmenliği	Kimya Öğretmenliği
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Matematik Öğretmenliği
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Okul Öncesi Öğretmenliği
Biyoloji Öğretmenliği	Özel Eğitim Öğretmenliği
Coğrafya Öğretmenliği	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Felsefe Grubu Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Fizik Öğretmenliği	Tarih Öğretmenliği
Fransızca Öğretmenliği	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği
İngilizce Öğretmenliği	

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri kaynağı olarak YÖK'ün Mezun Başarı Atlası kullanılmıştır. YÖK Mezun Başarı Atlası, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının akademik başarı düzeylerini ve meslek hayatındaki durumlarını analiz etmek amacıyla oluşturulmuş bir veri tabanıdır. Çalışmada, sadece öğretmenlik lisans programlarına ait 2024 yılına ait veriler incelenmiş olup, bu kapsamda üniversitelerin öğretmenlik lisans programlarının taban puanları, üniversite türleri (devlet veya vakıf), öğretmenlik lisans programlarının çeşitleri ve ilgili programların KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek 2024 taban puanları ele alınmıştır. Veriler, <https://yokatlas.yok.gov.tr/mezun-basari-atlasi.php> adresinden alınmıştır. Diğer yıllara ait resmî veriler olmadığı için sadece 2024 yılı üzerinden veri toplama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, mevcut durumu olduğu gibi tanımlayarak verilerin anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Çalışmada, öğretmenlik lisans programlarının 2024 yılına ait taban puanları, üniversite türleri (devlet veya vakıf), öğretmenlik lisans programlarının çeşitleri ve her bir öğretmenlik lisans programının KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek 2024 taban puanları analiz edilmiştir. Öncelikle, öğretmenlik lisans programlarının taban puanları incelenerek eğitim fakültelerine giriş yapan öğrencilerin akademik başarı seviyeleri değerlendirilmiştir. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla üniversite türleri bazında bir karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin farklı branşlardaki akademik tercih eğilimleri, program türlerine göre analiz edilmiştir. KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek 2024 taban puanları değerlendirilerek, mezunların kamu sektörüne giriş süreçlerindeki başarı seviyeleri incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada kullanılan veriler, Yükseköğretim Kurulu tarafından kamuya açık biçimde yayımlanan YÖK Mezun Başarı Atlası 2023 yılı verilerinden elde edilmiştir. Verilerin içeriği, öğretmenlik lisans programlarından mezun olan bireylerin merkezi sınav başarı sıralamaları ve coğrafi bölge gibi çok boyutlu göstergeleri içermektedir. Bu veriler, resmi ve kurumsal bir kaynağa dayandığı için içerik geçerliği yüksek kabul edilmektedir. Araştırmanın güvenilirliği, verilerin elde edildiği kaynağın kurumsal niteliği ve standartlaştırılmış veri toplama süreçleri ile sağlanmaktadır. YÖK Mezun Başarı Atlası verileri, üniversiteler ve diğer ilgili kurumlar tarafından merkezi biçimde toplanmakta ve kontrol edilerek kamuoyuna sunulmaktadır. Veriler üzerinde herhangi bir araştırmacı müdahalesi bulunmamakta, bu da ölçme hatasını en aza indirmektedir. Verilerin analizinde kullanılan yöntemler (örneğin betimsel istatistikler, karşılaştırmalı tablolar) araştırmacının öznel yorumlarını minimize edecek şekilde nesnel olarak uygulanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlik lisans programlarından mezun öğrencilerin KPSS 2024 GK-GY ortalamalarının üniversite türüne göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları
p<.01

Tablo 2'deki sonuçlara göre devlet üniversitelerinden mezun olan öğretmen adaylarının KPSS-2024 GK-GY puan ortalamalarının ($\bar{X}=71,00$), vakıf üniversitelerinden mezun olan öğretmen adaylarının KPSS-2024 GK-GY puan ortalamalarından ($\bar{X}=68,00$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($t_{885} = 12,222$; $p<.01$). Anlamlı farklılık devlet üniversiteleri lehinedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğretmenlik lisans programına yerleşen (2024) öğretmen adaylarının tüm üniversitelerde oluşan YKS taban puanlarının ortalamasının dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin YKS taban puan ortalamalarına göre dağılımı

PROGRAMLAR	Tüm Üniversiteler	Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri	
	2024	2024		2024	
	Ortalama Taban Puan	Ortalama Taban Puan	Aktif Program Sayısı	Ortalama Taban Puan	Aktif Program Sayısı
Almanca Öğretmenliği	347,788	347,788	16	-	0
Arapça Öğretmenliği ¹	367,295	332,780	4	413,314	6
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ²	322,973	322,973	5	-	0
Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Öğretmenliği ³	357,182	357,182	13	-	0
Biyoloji Öğretmenliği ⁴	329,398	329,398	-	-	0
Coğrafya Öğretmenliği	379,942	379,942	7	-	0
Felsefe Grubu Öğretmenliği ⁵	327,307	327,307	3	-	0
Fen Bilgisi Öğretmenliği ⁶	328,680	328,680	69	-	0
Fizik Öğretmenliği	371,270	371,270	8	-	0
Fransızca Öğretmenliği	374,930	374,930	10	-	0
İlköğretim Mat. Öğretmenliği ⁷	405,432	406,853	76	394,627	18
İngilizce Öğretmenliği ⁸	396,378	418,435	59	358,800	31
Japonca Öğretmenliği	419,733	419,733	1	-	0
Kimya Öğretmenliği ⁹	360,286	360,286	11	-	0
Matematik Öğretmenliği	429,690	429,690	13	-	0
Okul Öncesi Öğretmenliği ¹⁰	400,066	403,088	67	389,410	33
Özel Eğitim Öğretmenliği ¹¹	408,561	417,231	44	391,974	27
Rehberlik ve Ps. Dan. ¹²	364,427	361,446	72	375,566	35
Sınıf Öğretmenliği ¹³	369,421	371,716	74	353,979	13
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	359,753	359,753	64	-	0
Tarih Öğretmenliği	378,429	378,429	7	-	0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	389,357	389,357	8	-	0
Türkçe Öğretmenliği ¹⁴	385,470	388,002	71	365,489	13

Değişkenler	Üniversite Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p*
Mezunların 2024 GK-GY Puanı	Devlet	711	71,00	3,02	885	12,222	<.01
	Vakıf	176	68,00	2,38			

Notlar: *YKS taban puanları hesaplanırken ilgili programın aktif olduğu tüm üniversitelerin taban puanlarının ortalaması kullanılmıştır.

- 1-2024'te 3 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 2-2024'te 3 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 3-2024'te 1 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 4-2024'te 4 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 5-2024'te 1 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 6-2024'te 24 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 7-2024'te 7 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 8-2024'te 2 devlet ve 3 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 9-2024'te 2 devlet üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 10-2024'te 14 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.
- 11-2024'te 4 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.

12-2024'te 1 devlet ve 16 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.

13-2024'te 2 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.

14-2024'te 4 vakıf üniversitesinde taban puan oluşmamıştır.

Tablo 3'te sunulan bulgular, Türkiye'de öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin 2024 yılı itibarıyla ortalama Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) taban puanlarının dağılımını ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlik programlarının taban puanlarının büyük ölçüde farklılık gösterdiği ve alanlara göre belirgin ayrışmalar olduğu görülmektedir. Öncelikle, en yüksek taban puana sahip öğretmenlik programları arasında Matematik Öğretmenliği (429,690), Japonca Öğretmenliği (419,733) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (408,561) gibi programlar öne çıkmaktadır. Bu durum, söz konusu programların hem öğrenci tercihleri hem de atama beklentileri açısından daha fazla talep gördüğünü göstermektedir. Buna karşılık, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (322,973), Felsefe Grubu Öğretmenliği (327,307) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (328,680) gibi programların taban puanlarının nispeten düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2'deki bulgular, devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki taban puan farklarını da ortaya koymaktadır. Örneğin, İngilizce Öğretmenliği programında devlet üniversitelerinin ortalama taban puanı 418,435 iken, vakıf üniversitelerinde bu değer 358,800 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında devlet üniversitelerinin taban puanı 406,853 iken, vakıf üniversitelerinde 394,627 olarak görülmektedir. Bu bulgular, genel olarak devlet üniversitelerinin öğretmenlik programlarında daha yüksek puanlarla öğrenci kabul ettiğini, vakıf üniversitelerinin ise nispeten daha düşük puan aralıklarından öğrenci alabildiğini göstermektedir. Tabloda dikkat çeken bir diğer nokta, bazı öğretmenlik programlarında belirli üniversitelerde taban puanının oluşmamasıdır. Özellikle, Fen Bilgisi Öğretmenliği (24 devlet üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (14 vakıf üniversitesi) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (16 vakıf üniversitesi) programlarında bazı üniversitelerde yeterli başvuru olmaması nedeniyle kontenjanların boş kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlik programlarına olan ilginin azaldığını ya da bölgesel faktörlerin ve istihdam olanaklarının öğrenci tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'te öğretmenlik lisans programlarının 2024 YKS taban puanlarına göre sıralaması yer almaktadır. Tablo 4'te yer alan bulgular, öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin YKS taban puanlarına göre dağılımını göstermektedir. Veriler; tüm üniversiteler, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri şeklinde ayrıştırılmış olup, her bir öğretmenlik programında en yüksek ve en düşük taban puanları hangi üniversitelerin oluşturduğu detaylandırılmıştır. Devlet üniversiteleri açısından incelendiğinde, en yüksek taban puanlara sahip öğretmenlik programlarının başında İlköğretim Matematik Öğretmenliği (ODTÜ), İngilizce Öğretmenliği (Boğaziçi Üniversitesi), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (Boğaziçi Üniversitesi) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (Boğaziçi Üniversitesi) gelmektedir. Bu durum, sayısal alanlara yönelik öğretmenlik programlarının köklü üniversitelerde genel olarak daha yüksek taban puanlarla öğrenci kabul ettiğini göstermektedir. ODTÜ, Boğaziçi ve Hacettepe gibi köklü üniversitelerin yüksek taban puanlara sahip olması, bu üniversitelerin akademik prestiji ve öğrencilerin tercih eğilimleriyle doğrudan ilişkilidir. Buna karşılık, devlet üniversiteleri içinde en düşük taban puanlarla öğrenci kabul eden öğretmenlik programlarının başında Fen Bilgisi Öğretmenliği (Uşak Üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (Bayburt Üniversitesi) ve İngilizce Öğretmenliği (Hakkâri Üniversitesi) gelmektedir.

Vakıf üniversitelerinde en yüksek taban puana sahip bölümler arasında Arapça Öğretmenliği (FSM Vakıf Üniversitesi), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (Başkent Üniversitesi), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Bahçeşehir Üniversitesi) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (Yeditepe Üniversitesi) bulunmaktadır. Öte yandan, vakıf üniversitelerinde en düşük taban puanlarla öğrenci alan bölümler arasında Arapça Öğretmenliği (İstanbul Aydın Üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (FSM Vakıf Üniversitesi) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (Maltepe Üniversitesi) bulunmaktadır.

Tablo 4. 2024 YKS taban puanlarına göre en düşük ve en yüksek taban puanların öğretmenlik lisans programlarına göre dağılımı

PROGRAMLAR	Tüm Üniversiteler		Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri	
	2024		2024		2024	
	En Yüksek YKS Taban Puan	En Düşük YKS Taban Puan	En Yüksek YKS Taban Puan	En Düşük YKS Taban Puan	En Yüksek YKS Taban Puan	En Düşük YKS Taban Puan
Almanca Öğretmenliği	İstanbul Ü.	Dokuz Eylül Ü.	İstanbul Ü.	Dokuz Eylül Ü.	-	-
Arapça Öğretmenliği	FSM Vakıf Ü.	Süleyman Demirel Ü.	Gazi Ü.	Süleyman Demirel Ü.	FSM Vakıf Ü.	İstanbul Aydın Ü.
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Uşak Ü.	Bartın Ü.	Uşak Ü.	Bartın Ü.	-	-
Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Bursa Uludağ Ü.	Boğaziçi Ü.	Bursa Uludağ Ü.	-	-
Biyoloji Öğretmenliği	Hacettepe Ü.	Ondokuz Mayıs Ü.	Hacettepe Ü.	Ondokuz Mayıs Ü.	-	-
Coğrafya Öğretmenliği	Gazi Ü.	Atatürk Ü.	Gazi Ü.	Atatürk Ü.	-	-
Felsefe Grubu Öğretmenliği	Gazi Ü.	Gazi Ü.	Gazi Ü.	Gazi Ü.	-	-
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Uşak Ü.	Boğaziçi Ü.	Uşak Ü.	-	-
Fizik Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Ondokuz Mayıs Ü.	Boğaziçi Ü.	Ondokuz Mayıs Ü.	-	-
Fransızca Öğretmenliği	Hacettepe Ü.	Atatürk Ü.	Hacettepe Ü.	Atatürk Ü.	-	-
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	ODTÜ	S. Zaim Ü.	ODTÜ	Hakkâri Ü.	Başkent Ü.	S. Zaim Ü.
İngilizce Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Maltepe Ü.	Boğaziçi Ü.	Hakkâri Ü.	Yeditepe Ü.	Maltepe Ü.
Japonca Öğretmenliği	Onsekiz Mart Ü.	Onsekiz Mart Ü.	Onsekiz Mart Ü.	Onsekiz Mart Ü.	-	-
Kimya Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Balıkesir Ü.	Boğaziçi Ü.	Balıkesir Ü.	-	-
Matematik Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	Atatürk Ü.	Boğaziçi Ü.	Atatürk Ü.	-	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	Boğaziçi Ü.	FSM Vakıf Ü.	Boğaziçi Ü.	Bayburt Ü.	Bahçeşehir Ü.	FSM Vakıf Ü.
Özel Eğitim Öğretmenliği	Yeditepe Ü.	Maltepe Ü.	Hacettepe Ü.	Ankara Sosyal Bilimler Ü.	Yeditepe Ü.	Maltepe Ü.
Rehberlik ve Ps. Dan.	Boğaziçi Ü.	FSM Vakıf Ü.	Boğaziçi Ü.	Hakkâri Ü.	Bahçeşehir Ü.	FSM Vakıf Ü.
Sınıf Öğretmenliği	Hacettepe Ü.	Hasan Kalyoncu Ü.	Hacettepe Ü.	Hakkâri Ü.	TED Ü.	Hasan Kalyoncu Ü.
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yıldız Teknik Ü.	Kafkas Ü.	Yıldız Teknik Ü.	Kafkas Ü.	-	-
Tarih Öğretmenliği	Gazi Ü.	Atatürk Ü.	Gazi Ü.	Atatürk Ü.	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Marmara Ü.	Van Yüzüncü Yıl Ü.	Marmara Ü.	Van Yüzüncü Yıl Ü.	-	-
Türkçe Öğretmenliği	Hacettepe Ü.	Başkent Ü.	Hacettepe Ü.	Hakkâri Ü.	Başkent Ü. (Ücretsiz)	Başkent Ü. (Ücretli)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'te öğretmenlik lisans programlarının 2024 KPSS GK-GY taban puanlarına göre sıralaması yer almaktadır.

Tablo 5. 2024 KPSS GK-GY taban puanlarına göre en düşük ve en yüksek taban puanların öğretmenlik lisans programlarına göre dağılımı

PROGRAMLAR	Tüm Üniversiteler		Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri	
	2024		2024		2024	
	En Yüksek KPSS GK-GY Taban Puan	En Düşük KPSS GK-GY Taban Puan	En Yüksek KPSS GK-GY Taban Puan	En Düşük KPSS GK-GY Taban Puan	En Yüksek KPSS GK-GY Taban Puan	En Düşük KPSS GK-GY Taban Puan
Almanca Öğretmenliği	Gazi Ü. (66,11)	Hakkâri Ü. (60,52)	Gazi Ü. (66,11)	Hakkâri Ü. (60,52)	-	-
Arapça Öğretmenliği	FSM Vakıf Ü. (72,54)	İstanbul Aydın Ü. (63,01)	Gazi Ü. (66,90)	Süleyman Demirel Ü. (63,52)	FSM Vakıf Ü. (72,54)	İstanbul Aydın Ü. (63,01)
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Bartın Ü. (68,07)	Artvin Çoruh Ü. (63,80)	Bartın Ü. (68,07)	Artvin Çoruh Ü. (63,80)	-	-
Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Öğretmenliği	Boğaziçi Ü. (78,21)	İstanbul Ü. Cerrahpaşa (69,90)	Boğaziçi Ü. (78,21)	İstanbul Ü. Cerrahpaşa (69,90)	-	-
Biyoloji Öğretmenliği	Marmara Ü. (70,38)	Balıkesir Ü. (67,16)	Marmara Ü. (70,38)	Balıkesir Ü. (67,16)	-	-
Coğrafya Öğretmenliği	Marmara Ü. (72,84)	Atatürk Ü. (70,09)	Marmara Ü. (72,84)	Atatürk Ü. (70,09)	-	-
Felsefe Grubu Öğretmenliği	Gazi Ü. (71,73)	Çukurova Ü. (70,89)	Gazi Ü. (71,73)	Çukurova Ü. (70,89)	-	-
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Boğaziçi Ü. (73,47)	Muş Alparslan Ü. (66,54)	Boğaziçi Ü. (73,47)	Muş Alparslan Ü. (66,54)	-	-
Fizik Öğretmenliği	Boğaziçi Ü. (71,56)	Necmettin Erbakan Ü. (67,61)	Boğaziçi Ü. (71,56)	Necmettin Erbakan Ü. (67,61)	-	-
Fransızca Öğretmenliği	Dokuz Eylül Ü. (67,57)	Çukurova Ü. (63,95)	Dokuz Eylül Ü. (67,57)	Çukurova Ü. (63,95)	-	-
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	Hacettepe Ü. (78,31)	İstanbul Aydın Ü. (70,70)	Hacettepe Ü. (78,31)	Kilis 7 Aralık Ü. (71,47)	Sabahattin Zaim Ü. (72,99)	İstanbul Aydın Ü. (70,70)
İngilizce Öğretmenliği	Boğaziçi Ü. (73,44)	İstanbul Okan Ü. (63,77)	Boğaziçi Ü. (73,44)	Giresun Ü. (65,27)	Bahçeşehir Ü. (67,55)	İstanbul Okan Ü. (63,77)
Japonca Öğretmenliği	Onsekiz Mart Ü. (67,76)	Onsekiz Mart Ü. (67,76)	Onsekiz Mart Ü. (67,76)	Onsekiz Mart Ü. (67,76)	-	-
Kimya Öğretmenliği	ODTÜ (72,94)	Onsekiz Mart Ü. (66,06)	ODTÜ (72,94)	Onsekiz Mart Ü. (66,06)	-	-
Matematik Öğretmenliği	Gazi Ü. (78,64)	Trabzon Ü. (73,92)	Gazi Ü. (78,64)	Trabzon Ü. (73,92)	-	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	Boğaziçi Ü. (74,01)	Anadolu Ü. (64,16)	Boğaziçi Ü. (74,01)	Anadolu Ü. (64,16)	İstanbul Medipol Ü. (67,04)	İstanbul Okan Ü. (64,59)
Özel Eğitim Öğretmenliği	Mehmet Akif Ersoy Ü. (76,30)	Ankara Sosyal Bilimler Ü. (64,76)	Mehmet Akif Ersoy Ü. (76,30)	Ankara Sosyal Bilimler Ü. (64,76)	FSM Vakıf Ü. (73,53)	İstanbul 29 Mayıs Ü. (65,38)
Rehberlik ve Ps. Dan.	Hacettepe Ü. (76,76)	Hakkâri Ü. (69,14)	Hacettepe Ü. (76,76)	Hakkâri Ü. (69,14)	İbn Haldun Ü. (73,93)	İstanbul 29 Mayıs Ü. (67,10)
Sınıf Öğretmenliği	Ege Ü. (74,22)	Başkent Ü. (%50 burslu) (66,72)	Ege Ü. (74,22)	Selçuk Ü. (68,88)	Sabahattin Zaim Ü. (69,25)	Başkent Ü. (%50 burslu) (66,72)
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Yıldız Teknik Ü. (71,26)	Bayburt Ü. (66,62)	Yıldız Teknik Ü. (71,26)	Bayburt Ü. (66,62)	-	-
Tarih Öğretmenliği	Marmara Ü. (72,35)	Van Yüzüncü Yıl Ü. (68,65)	Marmara Ü. (72,35)	Van Yüzüncü Yıl Ü. (68,65)	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Gazi Ü. (74,23)	Van Yüzüncü Yıl Ü. (70,84)	Gazi Ü. (74,23)	Van Yüzüncü Yıl Ü. (70,84)	-	-
Türkçe Öğretmenliği	Hacettepe Ü. (73,34)	FSM Vakıf Ü. (67,07)	Hacettepe Ü. (73,34)	A. Keykubat Ü. (69,30)	Başkent Ü. (69,06)	FSM Vakıf Ü. (67,07)

Tablo 5'te sunulan bulgular, 2024 KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek (GK-GY) taban puanlarına göre en yüksek ve en düşük puanların öğretmenlik lisans programlarına göre dağılımını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlik alanlarında mezunların akademik başarı düzeyleri, KPSS başarısı ve üniversiteler arasındaki farklılıklar açısından önemlidir. Tabloya genel olarak bakıldığında, öğretmenlik programları arasında KPSS taban puanları açısından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle Matematik Öğretmenliği (Aynı zamanda tüm öğretmenlik lisans programları arasında da ilk sırada yer alan Gazi Üniversitesi: 78,64), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (Boğaziçi Üniversitesi: 78,21) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (Hacettepe Üniversitesi: 78,31) gibi alanlarda en yüksek KPSS taban puanlarının elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, sayısal alanlardaki öğretmen adaylarının KPSS başarısının genel olarak yüksek olduğunu ve bu bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının akademik yeterliliklerinin daha güçlü olabileceğini göstermektedir. Buna karşılık, en düşük KPSS taban puanları Almanca Öğretmenliği (Aynı zamanda tüm öğretmenlik lisans programları arasından en düşük sırada yer alan Hakkâri Üniversitesi: 60,52), Arapça Öğretmenliği (Süleyman Demirel Üniversitesi: 63,52) Okul Öncesi Öğretmenliği (Anadolu Üniversitesi: 64,16), Özel Eğitim Öğretmenliği (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi: 64,76) ve İngilizce Öğretmenliği (Giresun Üniversitesi: 65,27) gibi programlarda görülmektedir.

Devlet üniversitelerindeki en yüksek ve en düşük taban puanlar ile vakıf üniversitelerindeki karşılıkları arasındaki ranj hesaplanarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Devlet üniversitelerinde en yüksek ve en düşük taban puanları arasındaki ranj, belirli bölümlerde oldukça geniş bir aralığa sahipken, bazı programlarda daha dar bir dağılım göstermektedir. Vakıf üniversitelerinde ise genel olarak daha düşük bir ranj görülmekte ancak bazı bölümlerde farklılıklar dikkat çekmektedir. Devlet üniversiteleri açısından incelendiğinde, en geniş ranja sahip bölümlerden biri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğidir. Bu programda en yüksek taban puan 78,21 (Boğaziçi Üniversitesi), en düşük taban puan ise 69,90 (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) olup, 8,31 puanlık bir ranj oluşmuştur. Benzer şekilde, Matematik Öğretmenliği programında en yüksek puan 78,64 (Gazi Üniversitesi), en düşük puan ise 73,92 (Trabzon Üniversitesi) olup, 4,72 puanlık bir fark bulunmaktadır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği için ise en yüksek puan 78,31 (Hacettepe Üniversitesi), en düşük puan 71,47 (Kilis 7 Aralık Üniversitesi) olup, ranj 6,84 olarak hesaplanmıştır. Bu bölümler genel olarak KPSS başarısı açısından daha yüksek puanlarla şekillenmiş olup, devlet üniversiteleri arasındaki başarı farkının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öte yandan, en dar ranja sahip bölümler arasında Felsefe Grubu Öğretmenliği bulunmaktadır. En yüksek taban puan 71,73 (Gazi Üniversitesi), en düşük taban puan ise 70,89 (Çukurova Üniversitesi) olup, ranj yalnızca 0,84 puandır. Biyoloji Öğretmenliği bölümü de benzer şekilde dar bir dağılım göstermektedir; en yüksek taban puan 70,38 (Marmara Üniversitesi), en düşük puan ise 67,16 (Balıkesir Üniversitesi) olup, ranj 3,22 puan olarak hesaplanmıştır. Bu bölümlerde KPSS puanları açısından üniversiteler arasında daha az farklılık olduğu söylenebilir. Vakıf üniversiteleri açısından incelendiğinde, en geniş ranja sahip bölümlerden biri Arapça Öğretmenliğidir. Bu programda en yüksek puan 72,54 (FSM Vakıf Üniversitesi), en düşük puan ise 63,01 (İstanbul Aydın Üniversitesi) olup, 9,53 puanlık bir ranj oluşmuştur. Vakıf üniversiteleri genel olarak devlet üniversitelerine kıyasla daha dar bir başarı dağılımına sahiptir. Örneğin, İngilizce Öğretmenliği için en yüksek puan 67,55 (Bahçeşehir Üniversitesi), en düşük puan 63,77 (İstanbul Okan Üniversitesi) olup, ranj 3,78 puan olarak belirlenmiştir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ise vakıf üniversitelerinde 72,99 (Sabahattin Zaim Üniversitesi) ile 70,70 (İstanbul Aydın Üniversitesi) arasında değişerek, 2,29 puanlık bir ranja sahiptir. Genel olarak, devlet üniversitelerinde KPSS taban puanlarının daha geniş bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bazı bölümlerde (özellikle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği gibi) 6-8 puan arasında değişen ranjlar oluşurken, bazı bölümlerde (Felsefe Grubu Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği gibi) ranjlar 3 puan civarında kalmaktadır. Ancak Arapça Öğretmenliği gibi bazı programlarda ranj 9,53 puan gibi yüksek değerlere ulaşmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6'da öğretmenlik lisans programlarının bulunduğu üniversitelerin coğrafi bölgelerine göre KPSS 2024-GK-GY taban puanlarının dağılımı yer almaktadır.

Tablo 6. 2024 KPSS GK-GY ortalama taban puanlarının öğretmenlik lisans programları bulunan üniversitelerin coğrafi bölgelerine göre dağılımı

PROGRAMLAR	COĞRAFI BÖLGELER													
	Akdeniz B.		Doğu Anadolu B.		Ege B.		Güneydoğu Anadolu B.		İç Anadolu B.		Karadeniz B.		Marmara B.	
	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama	Program Olan Ün. Sayısı	GK-GY Ortalama
Almanca Öğretmenliği	1	64,51	2	62,65	2	63,37	1	63,54	5	64,42	1	64,64	4	63,99
Arapça Öğretmenliği	1	63,52	-	-	-	-	1	64,56	2	65,84	-	-	6	67,53
Beden Eğ. ve Spor Öğr.	-	-	1	64,17	1	67,66	-	-	-	-	3	65,55	-	-
Bilg. ve Öğr. Tekn. Öğr.	1	70,52	-	-	2	70,53	-	-	5	71,32	-	-	5	72,24
Biyoloji Öğretmenliği	-	-	5	67,52	-	69,57	-	-	3	69,23	1	68,88	2	68,78
Coğrafya Öğretmenliği	-	-	1	70,09	1	71,05	1	70,65	2	71,80	-	-	2	72,00
Felsefe Grubu Öğretmenliği	1	70,89	1	71,48	-	-	-	-	1	71,73	-	-	-	-
Fen Bilgisi Öğretmenliği	8	68,32	10	67,40	9	68,46	4	67,96	14	68,97	14	67,77	10	70,04
Fizik Öğretmenliği	-	-	-	-	1	70,04	-	-	4	69,20	1	68,10	2	71,14
Fransızca Öğretmenliği	1	63,96	1	65,79	1	67,57	-	-	3	65,61	1	64,21	3	66,85
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	8	76,02	10	74,18	9	75,71	6	74,51	22	75,19	15	74,81	24	73,71
İngilizce Öğretmenliği	8	68,18	8	67,51	6	69,48	6	66,77	21	68,00	10	68,02	31	67,36
Japonca Öğretmenliği	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	67,76
Kimya Öğretmenliği	-	-	2	67,78	1	69,82	-	-	4	69,79	-	-	4	68,93
Matematik Öğretmenliği	-	-	2	74,65	1	78,33	1	74,70	4	78,24	2	75,00	3	77,30
Okul Öncesi Öğretmenliği	6	69,80	8	69,84	9	69,84	7	68,82	22	69,20	13	69,53	35	67,12
Özel Eğitim Öğretmenliği	3	73,48	3	72,55	8	71,73	6	69,92	13	70,47	7	71,05	31	69,33
Rehberlik ve Ps. Dan.	7	74,85	10	73,68	9	74,61	6	71,31	9	74,61	15	73,81	36	71,13
Sınıf Öğretmenliği	8	71,69	9	71,48	9	71,86	10	70,33	22	70,91	15	71,13	14	71,06
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7	68,74	9	69,01	9	69,56	4	69,19	13	69,33	14	68,73	8	70,27
Tarih Öğretmenliği	-	-	2	69,90	1	71,01	1	69,85	2	71,50	-	-	1	72,35
Türk Dili ve Ed. Öğretmenliği	-	-	2	71,28	1	73,56	1	70,87	2	73,02	-	-	2	72,35
Türkçe Öğretmenliği	8	71,22	10	71,22	9	71,69	5	71,48	17	70,99	15	70,80	20	69,68

Tablo 6, Türkiye'deki öğretmenlik lisans programlarının yer aldığı üniversitelerin coğrafi bölgelere göre dağılımını ve 2024 KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek (GK-GY) sınavındaki ortalama taban puanlarını göstermektedir. KPSS GK-GY ortalama taban puanları açısından incelendiğinde, İç Anadolu Bölgesi ve Marmara Bölgesi birçok öğretmenlik programında yüksek puanlarla öne çıkmaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ise çoğu programda görece düşük puanlar ile dikkat çekmektedir. İç Anadolu Bölgesi, özellikle Matematik Öğretmenliği (78,24), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (71,32) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (75,19) gibi bölümlerde en yüksek KPSS ortalamalarına sahiptir. Marmara Bölgesi, birçok programda güçlü bir performans sergilemekle birlikte, Okul Öncesi Öğretmenliği (67,12) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (69,33) gibi bazı bölümlerde görece düşük ortalamalar göstermektedir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri, özellikle İngilizce Öğretmenliği (67,51 ve 66,77), Fen Bilgisi Öğretmenliği (67,40 ve 67,96), Okul Öncesi Öğretmenliği (69,84 ve 68,82) gibi bölümlerde ülke genelinde ortalamanın (71,00) altında kalmaktadır.

Matematik Öğretmenliği, Ege (78,33), İç Anadolu (78,24), Marmara (77,30) gibi bölgelerde KPSS 2024'te (GK-GY) yüksek ortalamalar gösterirken, Doğu Anadolu'da (74,65) ve Güneydoğu Anadolu'da (74,70) ortalamalar daha düşük kalmaktadır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Marmara (72,24) ve İç Anadolu (71,32) bölgelerinde yüksek bir ortalamaya sahipken, bu program Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'daki üniversitelerde bu program bulunmamaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenliği, en yüksek ortalamaya Marmara Bölgesi (70,04) sahipken, en düşük ortalama Doğu Anadolu Bölgesi (67,40) olarak hesaplanmıştır. Türkçe Öğretmenliği, Ege (71,69), Akdeniz (71,22) ve Doğu Anadolu (71,22) bölgelerinde en yüksek puanlarla öne çıkarken, Marmara Bölgesi (69,68) en düşük ortalamaya sahiptir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Ege (73,56) ve İç Anadolu (73,02) bölgelerinde en yüksek ortalamalara sahipken, Doğu Anadolu (71,28) ve Güneydoğu Anadolu (70,87) bölgelerinde daha düşük kalmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, tüm bölgelerde yaklaşık 68-70 arasında bir dağılım göstererek daha homojen bir başarı profiline sahiptir.

İngilizce Öğretmenliği, Ege (69,48), İç Anadolu (68,00) ve Akdeniz (68,18) bölgelerinde en yüksek KPSS ortalamalarına sahipken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi (66,77) en düşük seviyededir. Almanca Öğretmenliği, tüm bölgelerde 62,65-64,64 arasında değişen düşük bir başarı profiline sahiptir. Arapça Öğretmenliği, Marmara Bölgesi'nde (67,53) en yüksek başarıyı gösterirken, diğer bölgelerde yaygın değildir. Okul Öncesi Öğretmenliği, Akdeniz (69,80), Ege (69,84), Doğu Anadolu (69,84) gibi bölgelerde daha yüksek ortalamalara sahipken, Marmara Bölgesi (67,12) en düşük ortalamayı göstermektedir. Özel Eğitim Öğretmenliği, en yüksek KPSS ortalamalarına Akdeniz (73,48) ve Doğu Anadolu (72,55) Bölgeleri sahipken, Marmara Bölgesi (69,33) en düşük ortalamaya sahiptir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Akdeniz (74,85), Ege (74,61) ve İç Anadolu (74,61) bölgelerinde en yüksek ortalamalara sahipken, Marmara (71,13) ve Güneydoğu Anadolu (71,31) bölgelerinde daha düşük KPSS başarıları gözlenmektedir. Sınıf Öğretmenliği programının KPSS puanları, 70,33 ile 71,86 arasında değişmekte olup genel olarak diğer öğretmenlik programlarıyla kıyaslandığında daha dengeli bir dağılım göstermektedir. Ege ve Akdeniz Bölgeleri'ndeki üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği programlarında KPSS başarısının diğer bölgelere göre daha yüksektir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'deki öğretmenlik lisans programlarının hem üniversite türü (devlet-vakıf) hem de coğrafi bölge bağlamında belirgin başarı farkları sergilediğini ortaya koymuştur. Devlet üniversiteleri hem YKS yerleştirme puanları hem de KPSS sonuçları açısından vakıf üniversitelerine kıyasla daha yüksek ortalamalara sahiptir. Sayısal alanlara yönelik programlar (örneğin, Matematik ve Bilgisayar Öğretmenliği) daha yüksek KPSS başarılarına ulaşırken, bazı branşlarda (örneğin, Almanca ve Arapça Öğretmenliği) düşük başarı profilleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren üniversitelerin coğrafi dağılımı da akademik başarı üzerinde etkili olmakta; özellikle İç Anadolu ve Marmara Bölgeleri öne çıkarken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde başarı ortalamaları görece düşüktür. Bu durum, öğretmenlik

programlarının niteliği, erişilebilirliği ve mezunlarının rekabet gücü açısından anlamlı farklılıklara işaret etmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemine ait bulgular devlet üniversitelerinde eğitim görmüş öğretmen adaylarının KPSS GK-GY puan ortalamalarının vakıf üniversitelerinden mezun öğretmen adaylarının ortalamalarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet üniversitelerinin öğrenci kabulünde daha yüksek taban puanlar ve merkezi sınavlarda daha rekabetçi bir profil gerektirmesi, bu kurumlara giren öğrencilerin başlangıçta daha yüksek akademik hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu düşündürmektedir. Literatürde bu durumu destekler nitelikte öğrencilerin bazı girdi özelliklerinin merkezi sınav başarıları üzerinde belirleyici olduğuna ilişkin kanıtlar yer almaktadır (Pakır, 2006). Bu durum, devlet üniversitelerindeki öğrencilerin KPSS gibi standart sınavlarda daha başarılı olmasını kısmen açıklayabilir. Vakıf üniversitelerinde ise daha esnek kabul kriterleri ve kontenjan doluluğu nedeniyle öğrenci profillerinin heterojen olması, ortalama puanların düşmesine katkıda bulunmuş olabilir. Vakıf üniversitelerine yönelik tercihlerin şekillenmesinde bireysel kriterlerin önemli rol oynadığı da literatürde vurgulanmaktadır. Özgüven'in (2011) yaptığı çalışmada, Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) yöntemiyle İzmir'de vakıf üniversitesi tercihi yapacak bireyler için çeşitli kriterler tanımlanmış ve bu kriterlerin üniversite seçim sürecindeki ağırlıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan dokuz temel kriter arasında ücret, akademik kadro, kampüs olanakları, kültürel etkinlikler, kontenjan ve yerleştirme puanları gibi unsurlar öne çıkmıştır. Bu bulgu, vakıf üniversitelerinin öğrenci profillerinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda ekonomik ve sosyal faktörlere göre şekillendiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Öte yandan, vakıf üniversiteleri son yıllarda sayıca artış göstermiş ve eğitim alanında önemli bir yer edinmiştir. Ancak bazı vakıf üniversitelerinin akademik kadro, altyapı ve kaynaklar açısından devlet üniversiteleriyle eşdeğer seviyede olmaması, mezunlarının KPSS performanslarını etkileyebilmektedir. Nitekim, YÖK'ün 2019 Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporu'nda, vakıf üniversitelerinin başarı sıralamalarında devlet üniversiteleriyle karşılaştırmalı analizleri bu duruma örnekler sunmaktadır (YÖK, 2019).

Ayrıca, vakıf üniversitelerinin öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretim uygulamaları açısından devlet üniversitelerinden farklılık göstermesi, mezunların mesleki yeterliliklerini ve KPSS başarılarını dolaylı olarak etkileyebilir. Bu farklılıklar, uygulama dersleri, staj olanakları ve öğretim üyesi nitelikleri gibi unsurlarda da kendini gösterebilmektedir. Güven ve Dak'ın (2017) bulguları, öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik algılarının sınavın gerekliliğini kabul etmekle birlikte içerik ve süreç açısından çeşitli olumsuzluklar barındırdığını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmen adayları, KPSS'nin öğretmen atamaları için zorunlu bir ölçüt olduğunu kabul etse de sınavın gereksiz birçok soru içerdiğini, aşırı rekabet ortamı yarattığını ve geleceğe yönelik belirsizlikler oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca, sınav sürecinin yarattığı kaygı ve stresin adayların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir. Bu bulgular, KPSS'de devlet üniversiteleri mezunlarının vakıf üniversiteleri mezunlarına kıyasla daha yüksek puan almasının yalnızca akademik eğitim kalitesiyle değil, aynı zamanda sınav hazırlık sürecine yönelik farklı kaygı düzeyleri ve rekabet algısıyla da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sezgin ve Duran'ın (2011) bulguları, KPSS'nin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini yalnızca akademik bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik sonuçlarıyla ele almanın önemini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, KPSS'nin nitelikli öğretmen seçiminde yeterli bir ölçüt olmadığını ifade etmekle birlikte, sınav sürecinin bireysel ve sosyal yaşantıları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Özellikle, sınav hazırlık sürecinin adayların sosyal ilişkilerini zayıflattığı, sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımlarını sınırladığı ve çevreleriyle olan iletişimlerini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgularda öğretmenlik lisans programına 2024'te yerleşen öğretmen adaylarının tüm üniversitelerde oluşan YKS taban puanlarının ortalamalarına yer verilmiştir. Bulgulara göre, Matematik Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği gibi programlar en yüksek taban puanlarına sahiptir. Bu durum, söz konusu programların hem öğrenci tercihleri

hem de istihdam olanakları açısından daha fazla talep gördüğünü göstermektedir. Özellikle, Özel Eğitim Öğretmenliği programının yüksek taban puanı, özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacının ve bu alana yönelik artan farkındalığın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Son yıllarda, özel eğitim gibi alanlara yönelik eğitim politikalarındaki teşvik ve destek mekanizmalarının artırılması, öğrenci tercihlerini bu alanlara doğru kaydırarak taban puanları yükseltmiş olabilir.

Diğer yandan, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi programların daha düşük taban puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, bu alanlara olan talebin nispeten daha az olduğunu veya bu alanlardaki istihdam olanaklarının sınırlı olduğunu düşündürülebilir. Örneğin, Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarının bazı üniversitelerde kontenjanlarının dolmaması, bu alana olan ilginin azaldığını veya mezunların istihdamında yaşanan zorlukları göstermektedir. Bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta, bazı öğretmenlik programlarında belirli üniversitelerde taban puanının oluşmamasıdır. Özellikle, Fen Bilgisi Öğretmenliği (24 devlet üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (14 vakıf üniversitesi) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (16 vakıf üniversitesi) programlarında bazı üniversitelerde yeterli başvuru olmaması nedeniyle kontenjanların boş kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, bazı öğretmenlik programlarına olan ilginin azaldığını veya bölgesel faktörlerin ve istihdam olanaklarının öğrenci tercihleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgularda öğretmenlik lisans programlarının 2024'teki taban puanlarının hangi üniversitelerde en yüksek ve en düşük olduğu, devlet ve vakıf üniversitelerine göre nasıl farklılaştığı yer almaktadır. Genel eğilimlere bakıldığında, Boğaziçi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi gibi köklü devlet üniversitelerinde yer alan bazı alanlardaki öğretmenlik programlarının daha yüksek taban puanlarla öğrenci kabul ettiği görülmektedir. Buna karşılık, Fen Bilgisi Öğretmenliği (Uşak Üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (Bayburt Üniversitesi) ve İngilizce Öğretmenliği (Hakkâri Üniversitesi) gibi bölümlerin devlet üniversiteleri içerisinde en düşük taban puanlarla öğrenci kabul ettiği görülmektedir.

Vakıf üniversitelerinde ise en yüksek taban puanlara sahip öğretmenlik programları Arapça Öğretmenliği (FSM Vakıf Üniversitesi), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (Başkent Üniversitesi), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Bahçeşehir Üniversitesi) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (Yeditepe Üniversitesi) olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, vakıf üniversitelerinde en düşük taban puanlarla öğrenci kabul eden öğretmenlik programları arasında Arapça Öğretmenliği (İstanbul Aydın Üniversitesi), Okul Öncesi Öğretmenliği (FSM Vakıf Üniversitesi) ve Özel Eğitim Öğretmenliği (Maltepe Üniversitesi) bulunmaktadır. Özellikle eğitim sistemindeki güncel dönüşümler ve değişen öğretim programları, bazı öğretmenlik branşlarına yönelik talebin azalmasına neden olmuş olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik lisans programlarının taban puan farklılıkları, üniversitelerin akademik itibarı, ilgili programların mezunlarına sunduğu istihdam olanakları ve bölgesel koşullarla yakından ilişkilidir. Devlet üniversiteleri genel olarak daha yüksek taban puanlarla öğrenci kabul ederken, vakıf üniversitelerinde burslu ve ücretli kontenjanlar arasındaki farklar dikkat çekmektedir.

Coşar'a (2016) ve Bardakçı'ya (2019) göre Türkiye'de öğrencilerin üniversite tercihleri, birden fazla faktörün birleşimiyle şekillenmektedir. Üniversitenin bulunduğu şehir, iş güvencesi ve kariyer olanakları, üniversitenin imajı ve saygınlığı, aile ve çevrenin etkisi ile üniversitenin sunduğu imkanlar, bu süreçte öne çıkan başlıca unsurlardır. Öğrenciler, kendi hedefleri ve beklentileri doğrultusunda bu faktörleri değerlendirerek en uygun üniversiteyi seçmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin üniversite tercihlerinde en önemli faktörlerden biri, üniversitenin konumlandığı şehirdir. Araştırmalar, öğrencilerin tercih yaparken üniversitenin bulunduğu şehrin sosyal ve fiziksel olanaklarını dikkate aldıklarını göstermektedir (Özcan, 2016). Çatı, İstar ve Özcan'ın (2016) bulguları, öğrencilerin üniversite tercihleri üzerinde üniversitenin imajı ve akademik saygınlığının belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bir üniversitenin ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlığı, akademik kadrosunun niteliği ve yürüttüğü araştırma faaliyetleri, öğrencilerin o kurumu tercih etme eğilimlerini artırmaktadır. Öğrenciler, mezun olduklarında iş gücü piyasasında avantaj sağlayabilecekleri, akademik itibarı yüksek üniversiteleri tercih etme eğilimindedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine bağlı bulgulara öğretmenlik lisans programlarının 2024 KPSS GK-GY taban puanlarına göre sıralamasına yer verilmiştir. Bulgulara göre, sayısal alanlardaki öğretmenlik programları, özellikle Matematik Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği, en yüksek KPSS taban puanlarına sahiptir. Örneğin, Gazi Üniversitesi Matematik Öğretmenliği programı 78,64 puanla ilk sırada yer almaktadır. Bu durum, sayısal alanlardaki öğretmen adaylarının KPSS’de genel olarak daha yüksek başarı gösterdiğini ve bu bölümlerdeki akademik yeterliliklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, Almanca Öğretmenliği, Arapça Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği gibi programlar daha düşük KPSS taban puanlarına sahiptir. Örneğin, Hakkâri Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programı 60,52 puanla en düşük sırada yer almaktadır. Bu farklılıklar, bu alanlardaki öğretmen adaylarının KPSS performanslarının diğer alanlara göre daha düşük olduğunu ve bu bölümlerdeki akademik yeterliliklerin görece zayıf olabileceğini düşündürmektedir.

Özkan ve Pektaş’ın (2011) bulguları, öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) başarısının, lisans eğitimi boyunca alınan derslerden ziyade sınav tekniklerini bilmeye daha fazla bağlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS performansları arasındaki ilişkinin zayıf olmasına yol açmaktadır. Aynı araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasında düşük seviyede pozitif bir ilişki bulunmakta ve mezuniyet notlarının KPSS puanlarına etkisi yalnızca %3’lük bir varyansı açıklayabilmektedir. Farklı bir çalışmada, öğretmen adaylarının KPSS’ye yönelik genel algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, adayların cinsiyetlerine göre KPSS algılarında anlamlı bir fark bulunmazken, öğrenim gördükleri anabilim dalları arasında farklılıklar tespit edilmiştir (Yılmaz ve Yaşar, 2016). Gündoğdu vd.’nin (2008) araştırması, öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) ilişkin görüşlerini inceleyerek, sınavın adaylar üzerinde ruhsal, ekonomik ve sosyal açıdan yıpratıcı etkiler yarattığını, iyi bir öğretmen seçme sistemi olarak görülmediğini ve öğretim elemanlarının derslerinde KPSS’ye yönelik öğretim yapmaları gerektiğini ortaya koymuştur. KPSS’nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkilerini inceleyen bir çalışmada (Cirit-Gül, 2015), sınavın adayların sosyal ilişkilerini, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. KPSS’ye hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerini inceleyen bir çalışmada, adayların kuruntu, duyuşsal ve toplam sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle erkek adayların kaygı düzeylerinin, kadın adaylara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Baştürk, 2007).

Araştırmanın beşinci alt problemine ise eğitim fakültelerinin bulunduğu üniversitelerin coğrafi bölgelere göre öğretmen adaylarının KPSS GK-GY 2024 puan ortalamalarının karşılaştırmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkiye’deki öğretmenlik lisans programlarının coğrafi bölgelere göre dağılımı ve 2024 KPSS Genel Kültür-Genel Yetenek (GK-GY) sınavındaki ortalama taban puanları incelendiğinde, bölgeler arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. İç Anadolu ve Marmara Bölgeleri, birçok öğretmenlik programında yüksek puanlarla öne çıkarken, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri görece düşük puanlarla dikkat çekmektedir. Bu farklılıkların temelinde, bölgelerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri, eğitim olanakları ve üniversitelerin akademik başarıları yatmaktadır. Bu durum, bölgedeki üniversitelerin akademik kalitesine ve aynı zamanda bu bölgelerde eğitim alan öğretmen adaylarının KPSS’ye hazırlanma sürecinde sahip oldukları farklı imkanlara ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de eğitimde bölgesel farklılıklar, tarihsel ve politik süreçlerin bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır. Ekonomik gelişmişlik düzeyleri, sosyokültürel etkenler ve politik nedenler gibi unsurlar, bölgeler arasında eğitim farklılıklarına yol açmaktadır (Bilgin ve Erbuğ, 2021). Daha gelişmiş bölgelerde eğitim kurumlarına ayrılan kaynaklar ve yatırımlar daha fazla olup, bu da eğitim kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, Türkiye’nin doğu illerinde okul çağında olup okula kaydı olmayan çocukların oranı daha yüksekken, batı illerinde bu oran daha düşüktür (İlgar, 2023). Bölgelerin sosyokültürel yapıları, eğitime verilen önemi ve katılımı doğrudan etkilemektedir. Özellikle kırsal ve geleneksel bölgelerde, eğitime katılım oranları daha düşük olabilir. Bu durum, üniversitelerin başarı oranlarına da yansıtılmaktadır. Bununla birlikte

öğrencilerin sosyoekonomik durumu, akademik başarı üzerinde doğrudan etkilidir. Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, üniversitelerin genel başarı ortalamalarına yansımaktadır (Suna ve Özer, 2021).

Sonuç

Sonuç olarak bu araştırma, öğretmen adaylarının KPSS başarılarını dikkate alarak devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılıkları, öğretmenlik programlarının taban puanlarını ve coğrafi bölgelere göre üniversite başarılarını analiz etmiştir. Bulgular, devlet üniversitelerinin KPSS başarısında vakıf üniversitelerine kıyasla daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, bazı yönleriyle sınırlıdır. Öncelikle çalışma, yalnızca YÖK tarafından yayımlanan 2024 yılı Mezun Başarı Atlası verilerine dayanmaktadır. Bu nedenle, analizler yalnızca bu veri setinde sunulan göstergeler (YKS taban puanları, KPSS ortalamaları, üniversite türü ve bölgesel dağılımlar gibi) ile sınırlıdır. Ayrıca, analizlerde yalnızca aktif olarak öğrenci alan programlara yer verilmiş; taban puanı oluşmayan ya da kontenjanı dolmayan programlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak aşağıda bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Devlet ve vakıf üniversitelerindeki eğitim fakülteleri arasındaki akademik kalite farklarını azaltmak için öğretim elemanı yetiştirme programları, akademik danışmanlık hizmetleri ve ders içeriklerinin güncellenmesi sağlanabilir.
- Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunan eğitim fakülteleri için öğretim elemanları teşvik edilmeli, altyapı iyileştirilmeli ve akademik başarıyı destekleyici projeler yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının KPSS (2025'ten itibaren Akademiye Giriş Sınavı-AGS) başarısını belirleyen faktörlerin detaylı olarak analiz edilmesi için nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Türkiye'deki farklı coğrafi bölgelerde yer alan eğitim fakültelerinin mezun başarıları, öğretmen atamaları ve istihdam süreçleri üzerine kapsamlı karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, M. ve Altunışık, R. (2024). Dijital dönüşümün meslekler üzerindeki etkileri: geleceğin meslekleri ve gerekli yetkinlikler. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 23(55), 82-113. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1462900>
- Akpınar, B. ve Erdamar, F.S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimlilik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Argon, T. (2024). Öğretmenlik mesleği bağlamında eğitim politikalarındaki sürekli değişiklikler. *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 142-146
- Arıcı, K. (2022). Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesi ihtiyacı. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26(2), 3-32. <https://doi.org/10.34246/ahbvuhfd.1116281>
- Atanur-Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO örneği. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-19.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.

- Bilgin, R. ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine eleştirel bir değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-239.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cantürk, G. (2023). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri: Twitter analizi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 128-149. <https://doi.org/10.52974/jena.1264278>
- Cerev, G. ve Coşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elâzığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi (FÜHAD)*, 7(13), 125-142.
- Cirit-Gül, A. (2015). *KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 1-5.
- Çatı, K., İftar, E. ve Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 163-177.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Dağlı, A. (2006). 2547 sayılı yüksek öğretim kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427. <https://doi.org/10.9779/pauefd.774418>
- Eğmir, E. ve Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 940-979. <https://doi.org/10.26466/opus.773110>
- ERG (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Erişim: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf
- Erkol, H. ve Kaya, Ö.Ş. (2023). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne: öğretmen istihdam politikalarının tarihsel seyri. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5), 1206-1221.
- Eroğlu, A. (2022). *Türkiye'de öğretmen istihdamı politikaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Göçer, A. (2024). KPSS baskısı, mülakat stresi, atanma endişesi ve bunların kıskacında yürütülen meslek öncesi öğretmen eğitimi üzerine aday öğretmenlerle söyleşi ve görüşmeler. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 45-74. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.77878>
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına KPSS ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.

- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- İlgar, R. (2023). Türkiye’de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 20-44. <https://doi.org/10.47615/issey.1329419>
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Karakoyunlu, B. (2024). Öğretmenlik mesleğinin itibarı: fenomenolojik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1674-1695. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1523969>
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344474>
- Koşar, D., Er, E., Koşar, S. ve Kılınc, A.Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: atanmış ve atanmamış öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Milli Eğitim*, 218, 135-161.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: sorunlar, çözüm öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 709-732.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T., Yazıcı, E.C. ve İbicek, G. (2018). Öğretmen adaylarının mülakat uygulamasına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 305-316.
- Manav, Ö. (2022). Ataması yapılmayan öğretmenlerin işsizlikle baş etme durumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 459-473.
- Oktay, Y. ve Köybaşı Şemin, F. (2024). Türkiye’de ücretli öğretmenlik, alan değişikliği ve orantısız öğretmen hareketliliğinin eğitime yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 524-541. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1477139>
- ÖMK (2024). *Öğretmenlik mesleği kanunu* (Kanun no: 7528). Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Özcan, H. (2016). Öğrencilerin üniversite tercihinin etki eden faktörler üzerine bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 16-39.
- Özgül, N. (2011). Vakıf üniversitesi tercihinin analitik hiyerarşi süreci ile belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 279-290.
- Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (eğitim fakültesi örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 269-81.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Polat, M. (2024). *Milli Eğitim Akademisi ve öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü: politika notları*: İlke Vakfı Yayınları. Erişim: https://ilke.org.tr/files/netstk/50/web/115/4781/dosyalar/pn_60.pdf
- 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.
- Suna, H.E. ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70. <https://doi.org/10.21031/epod.860431>

- Tan, H. (1990). Öğretmen yetiştirme ve istihdam. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 203-207.
- Taşkın, T. ve Karadağ, M. (2018). Eğitim fakültelerine getirilmiş olan başarı sırası sınırlamasının öğrenci niteliğini artırmaya etkisi: Gazi fizik öğretmenliği örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1037-1056. <https://doi.org/10.17152/gefad.407751>
- TEDMEM (2023). *Bir bakışta eğitim 2023: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. Erişim: <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>
- Tepeli, Y. ve Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 313-328.
- Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 46-63. <https://doi.org/10.19160/ijer.395554>
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2013). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve Eğitim Fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yazçayır, N. ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218.
- Yazıcı, S.D. ve Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin öğretmen profilinin OECD ülkeleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1068214>
- Yılmaz, M. ve Yaşar, Z. (2016). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 644-651.
- YÖK (2018). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- YÖK (2019). Vakıf yükseköğretim kurumları raporu. Erişim: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/vakif-yuksekogretim-kurumlari-raporu-2019.aspx>

Extended Abstract

Teacher education in Turkey has undergone significant reforms in recent years, influenced by political, economic, and social factors. The transfer of teacher training responsibility from the Ministry of National Education to universities in 1982 was a major milestone, aiming to institutionalize teacher education within an academic framework. However, challenges such as the dominance of theoretical training over practical experience and the expansion of pedagogical formation programs have sparked debates about professionalization in teaching. One of the critical factors affecting the preference for teaching as a profession is economic conditions. In Turkey, real teacher salaries have declined over time, reducing the attractiveness of the profession compared to alternative career paths. Compared to OECD countries, Turkish teachers have relatively lower purchasing power, which has negatively impacted the desirability of teacher education programs. Additionally, policy changes such as employment through contractual teaching and reductions in appointment quotas have increased concerns among prospective teachers about job security. Another major issue is the continuous modifications in education policies, which create uncertainty for teacher candidates. Frequent changes in curricula, teacher appointment criteria, and entrance exam structures have contributed to fluctuating admission scores in education faculties. The reputation and social perception of teaching as a career have also influenced student choices, leading to variations in the academic profiles of those entering teacher education programs. This study examines the performance of teacher education programs across Turkish universities, comparing public and private institutions as well as regional disparities. Currently, there are 97 education faculties in Turkey, the majority of which (81) are affiliated with public universities (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Particularly after 2010, many new foundation universities have also established education faculties; however, it has been observed that the appointment rates of graduates from these faculties to the public sector remain low. Each year, thousands of teacher candidates graduate, yet the increasing number of unappointed teachers has led to difficulties for education faculty graduates in the labor market (Eroğlu, 2022). In summary, education faculties in Turkey have undergone significant transformation over the years. However, due to increased quotas, structural issues in

teacher training programs, and uncertainties in the employment process of graduates, they continue to face various challenges. Several academic studies have been conducted on the teacher training process in Turkey and the position of education faculty graduates in the labor market. Previous research has focused on topics such as the ranking of teacher education programs, employment rates of graduates, and the impact of changes in education policies on teacher training processes (Oktay & Köybaşı-Şemin, 2024; Tan, 1990). Additionally, studies on the economic conditions of the teaching profession, working environments, and the profession's desirability have generally been framed around salary levels and appointment policies (Erkol & Kaya, 2023; Yaman et al., 2013). However, most of these studies are limited to evaluating the overall structure of education faculties or the perspectives of teacher candidates toward the profession. There is a noticeable lack of research providing a quantitative analysis of teacher training processes based on the Higher Education Council's (YÖK) Graduate Success Atlas data, particularly in terms of how the teaching profession will evolve in the future. Therefore, a significant gap exists in the literature regarding the comparative success levels of teacher education programs in Turkey. In this context, the primary research problem of this study is to compare all teacher education programs using YÖK's most recent data. This study adopts a quantitative research approach using the descriptive survey model to analyze the academic success of teacher education programs in Turkey. The Higher Education Council's (YÖK) Graduate Success Atlas served as the primary data source. The study specifically focuses on university entrance scores (YKS threshold scores) for students admitted to teacher education programs in 2024, Public Personnel Selection Examination (KPSS) General Knowledge-General Ability (GK-GY) scores of graduates from these programs, and comparisons between public and private universities, along with an analysis of regional variations in teacher education performance. The research dataset includes all teacher education programs offered by state and foundation universities in Turkey, covering a total of 23 different teaching fields. Descriptive statistics, including mean comparisons and ranking analyses, were employed to identify patterns in student academic profiles and graduate success rates. The findings reveal several key insights into the academic standing and professional outcomes of teacher education graduates. Graduates of public universities scored significantly higher on the KPSS GK-GY exam (Mean = 71.00) compared to their counterparts from private universities (Mean = 68.00). This suggests that students admitted to public universities may have stronger academic backgrounds due to higher admission thresholds, or that public universities provide more rigorous preparation for standardized exams. YKS admission scores showed variability, with Mathematics Education (429.69) and Special Education (408.56) recording the highest admission scores, indicating strong demand for these programs. In contrast, Science Education (328.68), Philosophy Group Education (327.30), and Physical Education (322.97) had the lowest admission scores, reflecting lower demand or weaker job prospects. Regional disparities in KPSS success were also observed, with Central Anatolia and Marmara regions having the highest average KPSS scores, suggesting stronger academic environments and better exam preparation. In contrast, Eastern and Southeastern Anatolia regions showed lower KPSS scores, possibly due to limited educational resources or socio-economic challenges affecting student performance. Ranking of institutions by academic performance revealed that high-ranking universities such as Boğaziçi, Gazi, Hacettepe, and Middle East Technical University (METU) consistently attracted top-performing students and produced graduates with strong KPSS outcomes. In contrast, certain programs in newly established or lower-ranked universities had lower entrance scores and weaker KPSS performance, highlighting disparities in teacher education quality. This study highlights significant differences in the academic profiles and professional success of teacher education graduates, influenced by institutional type (public vs. private), program demand, and regional factors. The findings suggest that policy interventions are needed to address disparities in teacher education quality and graduate outcomes. In particular, strengthening teacher training curricula in private and underperforming universities to improve graduate readiness for KPSS, enhancing regional teacher education programs through targeted investments in faculty development, student support, and teaching resources, and revising admission policies and quotas to ensure balanced student distribution across different teacher education fields are key recommendations. Future research should explore longitudinal trends in teacher education performance, assess the impact of teacher training reforms, and evaluate the career trajectories of teacher education graduates in the job market.