

Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Savaş Çoban¹

Hüseyin Yolcu²

Özet

Çağın ihtiyaçlarına cevap verecek yeni bir nesil yetiştirmek kaliteli bir eğitimi gerektirmektedir. Kaliteli eğitim hiç şüphesiz donanımlı öğretmenlerle öğretmenle mümkündür. Çağlara göre değişen arzeden toplum ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlik mesleği, yeterlilikleri ve görevleri her toplumda güncelliğini koruyan en önemli eğitim konularındandır. Öğretmen yetiştirme bu sebeple eğitim yapımızın en öncelikli çözüm bekleyen alanlarından birincisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Kaynak tarama niteliğindeki bu çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze öğretmen yetiştirme politikaları incelenmiş, eğitim sistemimizin bir sorunu haline gelen öğretmen yetiştirme sürecine geçmişten günümüze doğru bakılarak bugünkü öğretmen yetiştirme sürecimizin sorunları ortaya çıkarılmış ve çözüm önerileri oluşturulmuştur. Bu amaçla “Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze öğretmen yetiştirme politikaları neler olmuştur?” sorusu cevaplandırılmıştır. Bu politikaların, öğretmen yetiştirilmesi sürecine olumlu ve olumsuz etkileri incelenmiştir.

1. GİRİŞ

Bütün dünyada ve Türkiye’de de öğretmen yetiştirmek ayrı bir öneme sahiptir. Her çağda öğretmenlerden beklenen hizmetler farklı olmuştur. 19. yüzyılın başında sadece okuma- yazma öğretmek yeterli olurken, sanayi devrimi ile birlikte fabrikalarda çalışabilecek ve iyi bir yurttaş olabilecek bireyler yetiştirmeleri beklenmiştir. Örneğin cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerden okuma-yazmayı yaygınlaştırmaları, köy öğretmenlerinden ise okuma yazmayı yaygınlaştırmalarının yanında ayrıca hayvan yetiştirmede,

1 Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Çağdaş Tamkoç Ortaokulu, savascoban13@gmail.com

2 Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, h.yolcu72@gmail.com

tarla ekip biçmede hatta yol yapımında halka örnek olmaları ve cumhuriyetin temellerini sağlamlaştırılmaları beklenmiştir. Bir duvar ustası ne kadar işini iyi yaparsa o bina o kadar sağlam ve güçlü olur. Öğretmeni de inşaat ustasına benzetebiliriz ne kadar iyi yetiştirilmiş bir usta öğretmen olursa gelecekte yetiştireceği toplum o kadar güçlü ve sağlam olur. Hiç bir güç o toplumu yıkamaz. Eğitim sistemimizin sorunu şu ki, yetiştirilen öğretmenlerin toplum üzerindeki etkisi çok uzun yıllarda ortaya çıktığı için yetiştirme politikalarının sonucu görülmeden kar zarar hesaplanmadan tekrar tekrar değiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme politikaları değiştirilmek yerine eksik yönleri ve çağın gerektirdiği yenilikler eklenerek devam edilirse daha başarılı olacağımız söylenebilir.

Buyruk'a (2015) göre öğretmenlerden beklenen profesyonellikler arasında; (1) Hizmet Etmek, (2) Fedakârlık, (3) İyi Bir Yurttaş Yetiştirmek ve (4) İdealist Olmak gibi kavramlar vardır. Öğretmenlerden toplumun geleceği olan bireyleri yetiştirmeleri istenirken, öncelikli olarak öğretmenler iyi bir yurttaş kimliğini kıyafet gibi üzerlerine giyerek bütünleşmelidirler. Yetiştirdiğimiz öğretmenlerden gelecekte nasıl fedakârlıklar beklediğimiz öğretmen yetiştirilirken öğretmen adayına kabullendirilmeli, öğretmen olarak mesleğine başlamadan benden ne bekleniyor sorusunu kendisinin de cevaplamış olması gerekmektedir. Akademik olarak sınavı geçtin, git şu okulda mesleğe başla yaklaşımı çok da doğru bir politika değildir. Üniversitede 4 yıl eğitim alan öğretmen adayı, atanıp okulunda göreve başladığı ilk gün sınıf defteri doldurmayı bilmediğini anlar. Velilerle nasıl iletişim kuracağı hakkında bir fikri yoktur. Bulduğu koşullara göre işin değiştiğini görür. Kısaca bir anlamda öğretmen işe başlayınca öğretmenin asıl eğitim başlar ve her çocuk öğretmene yeni bir şey öğretir. Günümüzde bilgi, öğrenciler tarafından en kolay şekilde çağın var ettiği teknolojik aletlerden edinilebilir. Fakat sorun bilgiye ulaşmak değil, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlayacak, geleceğini şekillendirmekle görevli olacak profesyonel öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenlerin fedakârca hizmet etmeleri, idealist olmaları ve karşılaştıkları her çocuğun hayatına dokunabilmeleri için kendilerinin hayat geçim kavgasından da uzak olmaları gerekmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim öğretmenlerine okuma –yazma öğretilmeleri için ihtiyaç fazlayken, 1950'li yıllar da ortaöğretim öğretmenlerine ihtiyaç fazlalaşmıştır. Sayısal olarak öğretmene olan ihtiyacın çok fazla olması, öğretmen ihtiyacını karşılamak için düzensiz politikalar izlenmesine sebep olmuştur. Sayısal ihtiyaç karşılanırken nitelikli öğretmen yetiştirme göz ardı edilmiştir. Cumhuriyetin başlangıcından 2020 li yıllara kadar planlı programlı, net bir öğretmen yetiştirme süreci yerleşmemiştir.

21.yüzyılda ilerleyen teknolojiyle birlikte hayatın hızlanması ve rekabet ortamlarının doğmasıyla öğretmenlerden beklenenler de değişmiştir. Artık günümüzde öğretmenlerden teknoloji en iyi şekilde bilip kullanmaları ve öğrencilere de bilgiyi hızlı aktararak rehberlik etmeleri sonucunda sınav kazandırmaları beklenmektedir. Görüldüğü gibi hızlı ve üstün bireyler yetiştirmek önemlidir. Öğrencilerin kazanması gereken davranış eğitimi gittikçe önemini yitirmektedir.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamalarına yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda ise, konu ile ilgili bir tartışma çalışması, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmadaki amaç, öncelikle öğretmen yetiştirme politikalarının tarihsel süreç içindeki gelişimini ele almak ve her dönemde farklılık gösteren bu politikaların, yetiştirilen öğretmen modeline ve eğitim sürecine olumlu ya da olumsuz etkilerini gözler önüne sermektir.

1.1. Problem Durumu

22 Mart 1926 ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı' na dair kanunda öğretmenlik mesleği "uzmanlık gerektiren" bir profesyonel işi olarak tanımlanmıştır. Buyruk'a (2015) göre Profesyonellik; kendi işini planlayan, tasarlayan uygulayan olarak belirtilmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan 2020 'li yıllara kadar öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi izlendiğinde "profesyonel öğretmen" yetiştirebilecek planlı-programlı politikalar izlenmediği görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği 21.yüzyılda profesyonellikten çok uzak olup dışarıdan kontrol edilen (hem müfredat anlamında, hem yönetsel olarak) standart memur mesleğidir. Öğretmenlik mesleğinin bir profesyonelliğe mi yoksa emek işçiliğine mi ilerlediği hala tartışılmaktadır.

2. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA TARİHSEL BAKIŞ: "DARÜLMUALLİMİNDEN EĞİTİM FAKÜLTESİNE"

Bu başlıkta Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları:(1923-1953), Cumhuriyet'in (1953-1982) Dönemleri Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Cumhuriyet'in (1982-1998) Yılları Arasındaki Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Cumhuriyet'in (1998-2010) Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Cumhuriyet'in 2020'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme Politikalarına yer verilmiştir

2.1. Cumhuriyet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Eğitim sistemimizin kanayan yaralarından biri nitelikli öğretmen yetiştirememedir. Sorunların kavramak ve çözüm önerileri geliştirebilmek için öncelikle öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini çok iyi bilmek ve incelemek gerekir. Osmanlı'da ilköğretim, 1824 yılında II.Mahmud'un yayınladığı "1824 fermanı" ile yalnızca erkek çocukları için İstanbul'da ,1826 yılında ise tüm yurt genelinde zorunlu olurken,1913 yılında çıkarılan yasa ile ilköğretim tüm imparatorluğu kapsayacak şekilde parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. Tanzimat ile birlikte ilköğretimin zorunluluğu ve bu amaca uygun olarak öğretmen okullarının açılması gündeme gelmiştir (Akyüz, 1999).

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

- 1848'de Ortaöğretmen Okulu(Dârümuallimin-iRüşdi),
- 1868'de Erkek İlköğretmen Okulu(Dârümuallimin-iSıbyan),
- 1870'de Kız Öğretmen Okulu(Dârümuallimat),
- 1891'de Yüksek Öğretmen Okulu(Dârümuallimin-iÂliye),
- 1913'de Anan Öğretmen Okulu(AnaMuallimMektebi)açılmıştır .

II. Meşrutiyet ile birlikte eğitim alanındaki birikimler, öğretmen yetiştirmeye de aktarılmış, özellikle İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'ndaki yenilikler ve elde edilen başarılar taşradaki öğretmen okullarının gelişmesinde etkili olmuştur. Bu başarılar; okulun işlik, atölye, spor salonu ve bahçeye kavuşturulması, beden eğitimi, müzik, iş ve laboratuvar derslerinin programa konması, eğitim dergisi çıkarılması, çocuk edebiyatının geliştirilmesi, çocuk müziği bestelerinin yapılması, okullarda uygulama sınıfları açılması gibi oldukça çağdaş yaklaşımları içermektedir (AltunyaveBaşaran,2000). II.Meşrutiyet yıllarında yapılan çalışmalar, günümüz dönemine öğretmenlerin yetiştirmesi , hem fikir, hem de uygulamalı açısından önemli bir bilgi ve yetişmiş öğretmen kadrosu bırakmıştır.

Öğretmenlerin hazırlama programlarını anlayabilmek için cumhuriyet kurulmadan öncesi dönemini de çok iyi bilmek gerekir. Birçok araştırmacıya göre, Türkiye Büyük Millet Meclisi(TBMM) tarafından 3 Mart 1924'te kabul edilen Öğretim Birliği Kanunu(Tevhid-i Tedrisat Kanunu)yeni Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitim sorunlarını çözme çabasının yanı sıra Tanzimat Fermanı'ndan başlayarak gerçekleştirilmeye çalışılan Milli Eğitim Reformu'nun da devamı niteliğindedir (Ergin,1977;Koçer,1970); Okur,2005); Shaw& Shaw,1983). Osmanlı Devleti'nin eğitim ve öğretim

alanındaki yenileşme çabalarının başlangıcı olarak Tanzimat Fermanı'ndan hemen sonra kurulan Maarif Meclislerini (Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye) işaret etmektedir. Bu dönem, Osmanlı Devleti'nin Batı dünyasına karşı gerileme nedenlerinin sorgulandığı yıllardır. Osmanlı'nın son dönemlerinde geri kalmışlık durumu askeri nedenlere bağlandığı için açılan yeni okullarda askeri okullar olmuştur. Bu askeri okullar yani rüştiyeler ve rüştiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan Darülmuallimin-i Rüştiyeli okullardır (Üstüner, 2004).

Osmanlı devletinde çağın ihtiyaçlarına cevap verecek insanlar yetiştirmek için 19. Yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında modern okullaşmaya önem verilmiştir. Açılmaya baş yalayan liselere (Sultani) öğretmen yetiştirilmesi amacıyla açılan ve ortaokuldan sonra 4 yıllık bir eğitim veren Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darülmuallimin-i Aliye) İlk olarak öğretmen yetiştirme kurumlarından bir yandan büyük ve yıkıcı savaşlarla sarsılan, diğer yandan modernleşme ve yenileşme çabalarını sürdüren Osmanlı Devleti'nde 20. yüzyıla gelindiğinde daha fazla eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılmış ve eğitim veren okulların sayısı arttırılmıştır. Öğretmen ihtiyacı bu kurumlardan sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durumda ihtiyaçtan öğretmen yetiştirmeye yönelik okullar açılmıştır. Bu okulların sayısının Osmanlı Devleti'nin son yıllarında otuzu geçtiği söylenmektedir (Arıcı, Bülbül & Çoker, Karagözoğlu, 1995).

2.2. Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları (1923-1953):

29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye'de Cumhuriyet ilan edil. Bundan hemen sonra toplumun çeşitli alanlarında çeşitli düzenlemeler yapıldı. Bir çok kurum yeniden yapılandırmaya geçildi. Modern toplumlara uyum sağlamak başta hukuk, sanat, bilim ve eğitimin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Her toplumda öğretmen toplumu inşa eden kişidir. Aydınlanmanın ana teması öğretmendir. Kurtuluş savaşından sonra yeni gelişmekte olan Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna baktığımızda öğretmenler çok önemli görevler üstlenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında ve Türk Milleti'nin dünya milletleri arasında yerini alabilecek seviyeye çıkmasında öğretmenlere ne kadar çok güvendiği bilinen bir gerçektir. Daha kurtuluş savaşı devam ederken Ankara'da Maarif Şurasının toplanması buna örnektir.

Cumhuriyet tarihine ise dönemde ise eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ilköğretim alanının da, önemli aşamalar kaydedilmiştir. Cumhuriyetin en öncelikli eğitim politikalarından biri, ilköğretimi ülke çapında arttırmak

ve okullaşma oranını % 100'e çıkarmak olmuştur (Öztürk,1998).Osmanlı döneminde çok az olan okullaşma oranı cumhuriyet döneminde çok fazla artırılmıştır.1921yılındayenikabuledilenalfabenin Anadolu'nun en ücra köşelerine gidilerek öğretilmesi gerekiyordu. Zamanın en seçkin aydınlarının özellikle İstanbul'da doğmuş bir kaç yabancı dil bilen kişiler bu kutsal görevlere talip olmuşlardır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ülkenin gelişmesiyle bağlantılı olarak sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Kervan yolda düzülür' mantığıyla çözüm bekleyen problemlere geçici çözüm yolları ile cevap verilmeye çalışılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin önünde önemli problemi öğretmen yetiştirme olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ile ilgili çok fazla düzenli bir çalışma olamamasından kaynaklanmaktadır. Geçmişe bakılınca 10102 ilkokul ve 2734 meslek öğrenimi görmüş olan toplamda 12836 öğretmen vardı.

Bu öğretmemelerin büyük bir kısmı ise Medreselerin alt bölümlerinden ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 senelik Darülmualiminlerden mezun olmuş, birçoğu imam ve müezzinlikle de görevli kişilerden oluşmaktaydı. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş,711'i doğrudan medreseden ayrılmış,152'sidüzenli bir öğrenim görmemiş,2107'si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz,2001:344).Osmanlı devletinin içinde bulunduğu savaş koşulları nedeniyle öğretmen eğitimi üzerinde1920 yılına kadar ancak küçük değişiklikler yapılabilmektedir (Karagözoğlu ve diğ. 1995).Bu sebeple okullaşma oranı ve öğretmen eğitimi istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirme süreçleri bir türlü rayına oturtulamamıştır. Osmanlı Devletinin son zamanlarının savaşlarla geçmesi ve eğitime gerektiği önem verilememesinden dolayı cumhuriyetin ilk yılların dada hem öğretmen ihtiyacını karşılamak hem de nitelikli öğretmen yetiştirmekte zorluklar yaşanmıştır.1924-1925 öğretim yılından itibaren 'Darülmualimin' adı 'Muallim Mektebi' ve 1935'lerden itibaren de 'Öğretmen Okulu' olarak değiştirilmiştir. Sayıları çok fakat öğrencileri az ve öğretimi yetersiz ilk öğretmen okullarının sayıları azaltılıp öğrenci mevcudu ve öğretiminin niteliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte 1940'ta'Köy Enstitüleri' kuruluncaya kadar ilköğretmen okulları ile gereksinim duyulan öğretmeni sayısal olarak dahi yetiştirmek mümkün olmamıştır(Akyüz, 1989:s.421).

Yeni Türk Devleti'nin gerçekleştirdiği eğitim ve kültür devrimini topluma aktaracak olan öğretmenlerin yetiştirilmeye çalışılması 1940 tarihine kadar Öğretmen okulları ve ilköğretmen okullarıyla devam eder. Bu tarihte ilk öğretmen okullarının yanında, 2020'li yıllarda bile sıcak bir tartışmak konusu olmaya devam eden Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köylerde çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği bu okulların yanı sıra ortaöğretim düzeyinde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1926'dan itibaren başta Konya olmak üzere Ankara, İzmir, İstanbul gibi illerde adları daha sonra Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim Mektepleri açılmıştır(Akdemir,2013).

Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932-1933 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilk öğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır. (Kartekin,1973:66).Öğretmenler bu dönemde lise mezunu eğitimi almış gibi düşünülebilir. O dönem için yeterli olarak görülen bu süre daha sonraki yıllarda yeterli görülmeyecektir.

Köylere gönderilen öğretmenlerin yetiştirilmesi tekrar gündem olmuş ve 1937'de Eskişehir Mahmudiye diğeri İzmir Kızılçullu'da olmak üzere iki "Eğitim Yurdu" açılmıştır. Bu planlama, 3238 sayılı "Köy eğitim Kursları" ve "Köy Öğretmen Okulları" ile ilgili kanunların çıkarılmasına, son olarak da Köy Enstitüleri ile ilgili 4274 sayılı Kanunun yayınlanmasına kadar uzanan bir dönemin başlangıcı olmuştur. 1924-1938 Yılları arasında ilköğretime öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okullarına yöneltilen eleştiri "nazari" derslerine çok önem verip meslek derslerini ve "ameli çalışmaları" yeterli özenle ele almayışları olmuştur(Akyüz,1993: 331).Anlaşıldığı gibi o dönemde meslek derslerine daha çok önem verildiği görülmüşüdüür.

Kartekin'e (1973: 66) göre iş başında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, nüfusun büyük kesimini oluşturan köydeki insanlara ulaşmış ve böylece toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir. Türkiye'de 1 Kasım 1928 tarihinde 1353 sayılı "Yeni Türk harflerinin kabul ve tatbiki hakkında Kanun"un kabul edilmesi sonucu yeni alfabenin öğretilmesi-okuma yazma oranının artırılması o dönemdeki öğretilmelerin ve eğitim politikalarının en büyük hedefi olmuştur. Bu döneme önemli olanın ülke genelinde yeni harflerle okuma yazma oranının artılıp ülke genelinde artırılması planlamıştır.

On yıldan daha az zaman zarfında Ankara (Hasanoğlan), Eskişehir (Çifteler), Samsun (Akpınar/Ladik), İzmir (Kızılçullu) gibi büyük illerin yanı sıra Van(Erciş),Kars (Cılavuz), Diyarbakır (Dicle), Erzurum (Pulur), Antalya

(Aksu) gibi merkezden uzak ve bugün bile öğretmen sorunu tam olarak çözülememiş illerde bile Köy Enstitüleri açılmıştır. Böylece, Anadolu'nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir (Kartekin, 1973).

Bun dönemden sonra On yıl içerisinde Ankara, Eskişehir, Samsun, İzmir gibi büyük illerde daha sonra Van, Kars, Diyarbakır, Erzurum, Antalya bölgeler dede uzak ve bugün bile öğretmen sorunu tam olarak çözülememiş illerde bile Köy Enstitüleri açılmıştır. Böylece, Anadolu'nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir (Kartekin, 1973).

Bu öğretmenler sınıflarda eğitim öğretimin yanı sıra köylülere yardım ederek onlara gerekli zamanın gerektirdiği teknolojik gelişimlerinde aktarıyorlardı

Köy Enstitüleri, yetiştirilen öğretmenlerin kalitesinden çok, deneysel ve ayrımcı olmalarıyla dönemin siyasi tartışmalarına, konu olmuş ve daha başarılı olmaları engellenmiştir. Bu eleştirilerin bir kısmı dönemin cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün otoriter yönetim anlayışıyla ilgilidir. Koçak'a (1986: 238) göre bu okulları, 'tek parti ideolojisiyle uygulanan bir deney' olarak değerlendirir. Ayrıca ilgili yasanın tekparti dönemi olmasına karşın-parti içinde de önemli ölçüde muhalefetle karşılandığı ve birçok milletvekilinin yasanın kabul edildiği oylamaya katılmadığı bilinmektedir (Sakaoğlu, 2003). Bu eğitim kurumlarına ilişkin görüşlere yer veren çalışmalarda, eleştirilerin hem o dönemde hem de sonrasında yazar, gazeteci, aydın ve siyasetçilerden oluşan geniş bir yelpazeye ait olduğu belirtilir (Eyuboğlu, 1999), (Kaya, 2001). Bu döneme köy Enstitüleri çok yararlı görülüp savunanlar ve tek partili dönem olduğu halde çok fazla karşı çıkan kişi olduğu görülmektedir.

Türkoğlu'na (2000) göre enstitülerin, eğitimi seçkinlere özgü görenlerden de eleştiri aldığını ve köy çocuklarının eğitim sistemine katılmasını istemeyenlerin bulunduğunu aktarıyor. Köy Enstitüleri, 1954 yılında tamamen kapatılmış; 1953 yılından itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası olarak 'İkögretmen Okulları' adıyla tek çatı altında toplanan öğretmen yetiştirme kurumlarıyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Köy Enstitüleri'nin kapatılmasıyla köy ve şehirlerdeki ilkokullara farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesi uygulaması da son bulmuş ve öğretmen niteliklerinin standart hale getirilmesi sağlanmıştır. Fakat Köy Enstitüleri döneminde yakalanan donanımlı ve öz verili öğretmen ruhundan uzaklaşmış olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında da öğretmenlerin profesyonelliğe ulaşacak bir eğitim almadıkları görülüyor. Köy Enstitüleri ve İlk öğretmen okuluna giden öğrencilerin meslek sahibi olabilmek için öğretmen okullarına gittikleri anlaşılmaktadır. Köy enstitülerinde okuyan öğretmenlerin usta-çırak öğretisi içinde eğitim görüp pratiklerini öğrencilere aktarmakta daha başarılı oldukları söylenebilir (Buyruk, 2015). Köy Enstitülerinden yetişen öğretmenler Anadolu'daki köylere gittiklerinde köylülere her anlamda yardımcı olmuşlardır. Hem okuma yazma öğretilmesi hem de toplumun gelişip kalkınmasında görev alan aydın kişiler olarak tanımlanmışlardır.

İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitülerini bitiren öğretmenlerin maaşlarının farklı olması ve her iki grup öğretmenin de ekonomik koşullarının çok iyi olmaması o dönemde kutsal olarak düşünülen bir meslek için ilginçtir. Cumhuriyetin ilk yılında öğretmenler, kalkınma politikalarına hizmet için eğitilmişlerdir ama yine de toplumdaki profesyoneller statüsünde yer alamamışlardır (Buyruk, 2015). Cumhuriyetin bu döneminde, cumhuriyetin temellerini birer nefer gibi çalışıp sağlamlaştıran öğretmenler cumhuriyetin aydınlık yüzü olmuşlardır.

2.3. Cumhuriyet'in (1953-1982) Dönemleri Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Kapatılan "köy enstitüleri" okulları, yeni bir dönem girilerek adı değiştirilerek 6 yıllık "İlköğretmen Okulu" isminde yeniden açılmıştır. Bu okullar büyük çoğunlukla köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise düzeyinde devamlılık sağlanmıştır. Bununla beraber köyde ve şehirde bulunan ilkokullarına çeşitli kaynaktan öğretmen yetiştirme çalışmaları sona ermiştir. Fakat yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama mecburiyeti getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitülerinde uygulanan programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri ön görülmüştür. Zorunlu çalışma yükümlüğü getirilerek öğretmenlerin aha donanımlı olması için hem şehirde hem de köylerde çalışmaları sağlanarak daha kaliteli ve donanımlı öğretmen yetiştirmeleri sağlanmıştır (Milli Eğitim Dergisi-160-Güz 2003).

6234 sayılı Yasa ile öğretmen yetiştiren okullar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilerek, ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim verecek şekilde düzenlenmiştir. ilkokul öğretmenlerini de yüksek öğretimde yetiştirmek üzere 1974 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1976 yılında sayıları artarak 50'ye yaklaşan bu kurumların 30'u daha sonra kapatılarak 20 Temmuz 1982 tarihinden itibaren eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversiteler bünyesine katılmıştır (M.E.B -T.T.K.B 1992: 8). Böylelikle öğretmen eğitimleri ilk kez üniversite seviyesinde yapılmaya başlanmıştır. Değişik branşlarda üniversitede düzeyinde eğitim almanın, insan yetiştirme üzerine profesyonelleşmeyi sağlayamadığı söylenebilir.

1970-1980 döneminde öğretmen yetiştiren bu okullara getirilen en büyük eleştirileri ise, bu yıllarda üniversiteyi kazanamayacak seviyedeki öğrencilerin bu okullara alınmış olması ve eğitim enstitülerinin belirli siyasal grupların adeta kaleleri konumuna dönüştürülmesi olmuştur. Kaya'nın (1984: 201) belirttiğine göre bu kurumlara öğrenci alımları öyle bir hale gelmiştir ki dönemin Cumhurbaşkanı duruma el koymak zorunda kalmış; bunun üzerine Milli Eğitim Bakanı 10 Kasım 1976'da yaptığı bir açıklamayla eğitim enstitüsü sınavlarını iptal etmiştir. Bu dönemde alınan öğretmenler siyasallaştırılarak asıl görevleri öğrenci yetiştirmek yerine ideolojik guruplar oluşturulduğu görülmektedir

Tercih edilen öğretmen yetiştirme süreçlerinde veriminin uzun dönemde alınması ve değerlendirilip yeniden eksiklerin giderilmesi gerekiyordu, fakat böyle bir yöntem izlenmeyerek çok kısa sürelerde sürekli değişiklik yapılarak düzene oturtulamamıştır.

Ülke geneline öğretmen ihtiyacı cumhuriyetin ilk günümüze olduğu gibi o dönemde köylerde ve özellikle ilkokul düzeyinde ortaya çıkmıştır, 1950'li yıllardan 1970'li yıllarda doğru ortaokul ve liselerde hissedilmeye başlanmıştır (Özoğlu ,2010). Zamanla giderek artan öğretmen açığını kapatmak için özellikle kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamalarını içeren farklı yöntemler sınamıştır. Bu uygulamaları özetle söyleyecek olursak: Bunlardan biri Lise mezunları, öğretmenlik kurslarına tabi tutulmuş ve sonrasında yedek subay askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak tapalamaları sağlanmıştır. 1960'da başlayan bu uygulamada, 1963 yılında çıkarılan bir yasayla bu öğretmenlerden isteyenlerin sürekli öğretmenlik kadrosuna geçmelerine olanak tanınmıştır (Özoğlu, 2010). İkincisi: ‘Mektupla Öğretmen Yetiştirme’ uygulamasıdır. Üniversiteye girişte oluşan birikmelerin önüne geçmek ve ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa yoldan öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen bu projeler 1974-1975

yılında uygulama konuşmuştur. Açılan ‘Mektupla Yükseköğretim Merkezi’ aracılığıyla özellikle yaz aylarında birkaç haftalık kısa süreli derslerle çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001) , (Öztürk, 1996). Üçüncüsü ise: Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme uygulamasıdır. İki yıllık eğitim enstitülerinde özellikle 1975-1980 arasındaki dönemin politik ve ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim kesintiye uğramıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmek politikaları sürekli değişerek öğretmen alımları kısa süreli ve plansız yapıları, iyi bir eğitimden uzak olacak şekilde sadece günü kurtarıldığı görülmektedir. Tüm bu uygulamalardan anlaşılmaktadır ki, öğretmen yetiştirme süreci planlı ve programlı olmayıp 1953-1982 yılları arası tam bir kargaşa dönemi olmuştur. Nitelikli öğretmen yetiştirmek hedeflenmemiş fakat öğretmen ihtiyacını sayı olarak karşılamak hedeflemiştir.

1982’den itibaren Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları şeklinde dönüştürülerek üniversitelere bünyesine alınmıştır. Eğitim yüksekokullarının öğretmen yetiştirme süresi 1989 yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılından itibaren ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüşlerdir (Üstüner, 2004). Böylelikle artık öğretmenlere lisans düzeyinde eğitim verilerek alan uzmanlığıyla öğretmenlikte meslek olarak profesyonelleşmenin ilk basamakları atılmaya çalışılmıştır.

Gerekli donanımına sahip her alanda kendine ve çevresine yetebilecek öğretmenler yetiştirmek dünyada olduğu gibi Türk eğitim sistemi içinde en önemli problem alanlarından birisi olmuş ve bugün bile bu alan bir sorun olmaktan çıkamamıştır. Bu durumu, Akyüz’e (2001) göre eğitim tarihimizden öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili hangi dersleri çıkarmamız gerektiğini yanıtlarken şöyle özetlemektedir: (a) Genellikle niteliğe önem verilmeyen bir eğitim politikası izlenmiştir, (b) Eğitimin doğasına uygun kişilikte ve yapıda öğretmenler yetiştirilememiştir, (c) Milli bilinçten yoksun öğretmenler yetiştirilmiştir, (d) Doğaya ve çevreye karşı duyarsız bir öğretmen kitlesi yetiştirilmiştir,

(e) Toplumun büyük çoğunluğu öğretmenin çabasını desteklemekten uzak kalmıştır (f) Bir eğitim sorunu olarak öğretmen yetiştirme bir model, para sorunu değil, ciddi olarak ele alınması gereken devletin temel sorunudur Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B, 1992 :116). Bu dönemde artan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere çok farklı yöntemler denenmesi; yedek subay öğretmenlik, hızlandırılmış programla öğretmenlik, mektupla öğretmenlik gibi öğretmenlikte yine mesleki profesyonellik kazandırılmamış, sayısal ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır.

Buyruk’ a (2015, s.162) göre okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı, emek sürecinin nasıl örgütleneceği, ders içerik ve biçimlerinin

nasıl düzenleneceğinin tanımlandığı programlar, bunları uygulayacak öğretmenler sürece dahil edilmeden oluşturulmaktadır. Bu süreçleri uzmanlar gerçekleştirir, uygulama ise öğretmenlere bırakılır. Öğretmenler tam bir profesyonel eğitim alamayıp sadece öğretmen ihtiyacı sayısal olarak tamamlanmaya çalışıldığı için bu dönemde de öğretmenlik mesleği müfredatın ve uygulayıcılığın kontrol edilmesiyle dışardan şekillendirilmeye çalışılmıştır.

2.4. Cumhuriyet'in (1982-1998) Yılları Arasındaki Öğretmen Yetiştirme Politikaları :

Abazaoğlu 'na (2012) göre öğretmen yetiştirme politikaları 1996 yılına gelinceye kadar toplumun ihtiyaçları göre **her şeyi bilen öğretmen**'i yetiştirme amaçlanmaktaydı. 1923'ten beri yetiştirmeye çalıştığımız öğretmenlerden toplumsal kalkınma doğrultusunda toplumun itici gücü olmaları beklenmiştir. Öğretmenlerden yetiştirmeye çalıştığı öğrencilerin ve içinde bulunduğu çevrenin ekonomik, siyasal, hukuksal, sağlık, beslenme, psikolojik...vb alanlarındaki gereksinimlerine cevap vermesi beklenmekteydi. Bu beklentinin eğitimin toplumdaki işlevlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca öğretmenden beklenen rol **“her şeyi bilen kişi”** olmasıydı. Öğretmen yetiştirme kurumlarında verilen alan dersleri de bu özellikte öğretmenleri yetiştirmeyi hedefleyecek şekilde hazırlanmıştı. Örneğin öğretmen okullarında, köy enstitülerinde, eğitim yüksek okullarında, eğitim fakültelerinde (1997'ye kadar) okutulmakta olan derslere baktığımızda bunu açıkça görebilmekteyiz (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2012).

1994 yılı somunlarından itibaren başlayan ve 1998 yılında bitirilen YÖK/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden şekillendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu dönemde yeniden düzenlenme sebebini belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarında görülen eksiklik ve hatalar dile getirilmiş ve bu düzenlemenin çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için artık zorunlu olduğuna dikkat çekilmiştir. 1997 yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini **“öğretim teknisyenliği”** olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan **“öğretim teknisyenlerini”** yetiştirmek vardır (Akdemir,2013).

1994 yılında başlayan ve 1998 yılında ise tamamlanarak YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim

fakültelerinin yeniden şekillendirilmesi gerçekleştirilirken sebep olarak şunlar ortaya sürülmüştür:

YÖK/Dünya Bankasının MEB ile işbirliği içinde yaptığı bu çalışmalarda uygulamaya önem verilerek öğretmenlerde nitelik artışı sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu dönemde öğretmen yetiştirme politikaları daha netleşerek branş bazında özel öğretim programlarından geçen öğretmen adaylarının atamaları sağlanmıştır.

1980-2000’li yılları arasında çağın beklentilerine uygun olarak öğretmen yetiştirme ve eğitime sürecinin yeniden düzenlendiği bilinmektedir. Dünyada değişen ekonomik ve siyasal akımlardan öğretmen yetiştirme ve seçme sürecinin de etkilendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre bu yansımalar toplumumuzu nitelikli öğretmene sahip olmasını engellemiştir. Öyle ki 1970’li, 1980’li ve 1990’lı yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin istenilen davranışlarının 1960’lara oranla daha da azaldığını ve istenmeyen davranışların çoğaldığını, nitelikli öğretmene olan gereksinimin giderek artmasına karşın, öğretmenlik mesleğinin giderek çekiciliğini kaybettiğini ortaya koymaktadır (Can, S, Can, Ş, Durukan, 2010).

1982-2000 yılları arasında her ne kadar artık öğretmenler lisans mezunum olsalardı, sertifikayla alan dışı mezunlar öğretmen olarak atanabilmektedir. Bu da yine öğretmenlerin “insan-eğitmek” üzere planlanmış eksiksiz uygulamalı bir eğitimden geçemediklerini göstermektedir. Üniversiteye girişte farklı alanlar tercih edilerek 4 yıl lisans eğitimi alan kişilerin okullarından mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini tercih etmekten ziyade zorunlu olarak iş bulma kaygısıyla formasyon alarak öğretmen olmak istemeleri profesyonel öğretmen olma anlayışına ters düştüğü görülmektedir. Bu tür uygulamaların öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırdığı söylenebilir.

1980-1990 yılları arasında kapitalist düzen atık neoliberal düzene evrildiğinden bu dönemde öğretmene yüklenen anlamında “her şeyi bilen-ilerici öğretmenden” tepe göz, bilgisayar sunumu, akıllı tahta kullanarak ders anlatan “teknisyen öğretmene” doğru değiştiği gözlenmiştir (Yıldız,2013).

Ekonomideki rekabetçi yaklaşımlar okullara sirayet ederek teknisyen öğretmenlerden çok fazla test yapıp, yüksek sınav puanları aldırması beklenmiştir (Keskin, 2012). Öğretmenlerin merkezi sınavlar esas alınarak performanslarının denetlendiği hatta bu dönemde, öğrencinin ilgi alanı, ailesi, ekonomik şartları göz ardı edilerek, öğrenci başarısının tek sorumlusunun öğretmen olduğu söylemi yaygınlaşmıştır. Bu dönemde bilginin metalaştığı, davranış eğitimi zayıflamaya başladığı söylenebilir. Yeterli eğitim görmeyerek, ihtiyaçtan dolayı atanan öğretmenlerin kendilerini

mesleklerine hakim görmedikleri için bu tür dayatmalara karşı fonksiyonel bir duruş sergileyememişlerdir denilebilir.

2.5. Cumhuriyet'in (1998-2010) Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Temel amacı eğitim fakültelerini modernleştirerek yeni bir yapıya sahip olmasını sağlanarak, eğitim sisteminin en önemli sorunu haline gelen öğretmen yetiştirme programlarının sorunlarını çözmek olan bu proje, (YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi) birçok kazanımı olsa bile sorunlara kalıcı çözüm getirmekten uzak kalmıştır. Öğretmen yetiştirme politikaları bu süreçte de daha önce olduğu gibi nitelik açısından ihmallerle yürütülmüştür (Akdemir ,2013):

Öğretmen ihtiyacını karşılamada bu dönemde başvurulan bazı yöntemler şunlar olmuştur. Bunlardan birincisi: Çeşitli Fakültelerin Mezunlarının Öğretmen Olarak Atanması: Eğitim yüksekokullarının 1989 yılında çıkarılan bir yasayla eğitim fakültelerine dönüştürülmeleri sonucunda bu kurumlar bünyesinde yer alan sınıf öğretmenliği programları 1992 yılından itibaren birkaç yıl mezun verememiş ve sınıf öğretmenliği branşında yeterli mezun bulunamamıştır. Bu açığı kapatmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın talebiyle üniversitelerde kısa süreli (en az 26 hafta süreli) pedagojik formasyon kursları açılmış ve bu kursları tamamlayan çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (Özoğlu ,2010).

Akyüz'e (2001) göre sınıf öğretmeni ihtiyacının artarak devam etmesi nedeniyle çeşitli fakültelerden mezun binlerce kişinin öğretmenlik formasyonu dahi almadan öğretmenlik mesleğine girmiştir. Bunlardan ikincisi ise: Tezsiz Yüksek Lisans Programlarıyla Öğretmen Yetiştirmedi: Eğitim fakültelerinin yapısını ve işleyişini yeniden yapılandırmak amacıyla 1997 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğinde gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) eğitim fakültelerinde köklü değişiklikler öngörmüştür. Ancak bu projeye yapılan değişikliklerden biri olan tezsiz yüksek lisans programlarının yürürlüğe konulması öğretmen yetiştirme programları açısından dikkat çekmektedir. Çünkü bu programlar, fen-edebiyat fakülteleriyle eğitim fakültelerinin özellikle ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında birlikte çalışmalarını gerektirmiştir. İlgili programdaki (ortaöğretim fen ve matematik alanlarıyla ortaöğretim sosyal alanlar öğretimi programları) öğrencinin beş yıla çıkarılan lisans öğrenimi süresince ilk yedi yarıyıda fen- edebiyat fakültelerinden alan derslerini almalarını, sonraki üç yarıyıda da eğitim fakültelerinde formasyon

derslerini (öğretmenlik mesleğine ilişkin dersler) olarak mezun edilmeleri kararlaştırılmıştır (Özoğlu ,2010).

Fen-edebiyat ve ilahiyat fakültesi mezunlarına da tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkı sağlanmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlardan tezsiz yüksek lisans programına alınacak olanlar Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) puanlarıyla mezuniyet not ortalamalarına göre seçilmişlerdir. Üç yarıyılı kapsayan tezsiz yüksek programından mezun olanlar öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarına denk sayılmıştır (Akdemir ,2013).

Yukarıda bahsedilen uygulamalarda görüldüğü gibi aynen 1990 öncesine benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarında çok fazla karmaşa olduğu ve bunun profesyonelliğe ulaşmada bir engel olduğu görülmektedir. Karmaşık uygulamalar öğretmenlere nitelik kazandırmaktan çok uzaktır. Bu tür uygulamaların alan bilgisini artırdığını söylesek bile öğretmenlikte saha uygulamaları eksik kaldığı belirtilebilir. Oysaki eğitimin temel aktörü öğretmen yetiştirme programları çok uzun soluklu ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır.

2.6. Cumhuriyet'in 2020'li Yıllarda Öğretmen Yetiştirme Politikaları:

Yolcu'ya (2018) göre 1990'lar da başlatılan Milli-Eğitim Geliştirme-Dünya Bankası projesiyle, müfredat laboratuvarının geliştirilmesi ve devlet okullarının bir iş kurumu mantığıyla tekrar organize edilmesi ve Toplam Kalite Yönetimi uygulanan yerler haline gelmesine yol açmıştır. Bu durumda mesleğinde tam profesyonelleşemeyen öğretmenler; veli memnuniyeti ve sınavda elde ettikleri başarı ile kontrol ve baskı altında tutulmaya çalışılmışlardır.

Yolcu'ya (2018) tam profesyonelleşemeyen öğretmenin, FATİH Projesi(Fırsatların Artırılması ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi),EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve (E-kitaplar) ile öğretmenlerin teknisyen konumunda hizmet ettiğine işaret etmektedir. 2000'lere gelindiğinde her ile açılan üniversiteler sayesinde öğretmenler sayısal olarak oldukça artmıştır. Bundan önceki dönemlerdeki gibi öğretmenin sayısal yokluğundan bahsedilemez fakat bu defa önümüzde duran mesele öğretmenlik mesleğinin nitelik olarak hala profesyonelliğe ulaşamamış olmasıdır.

Öğretmene nitelik kazandıracak, tecrübe edinmesini sağlayacak derslerin teorikte kalması mesleğe zarar vericidir. Aksu'ya (2003) göre eğitimdeki reformla uygulama derslerinin getirilmesi güzel olmuştur. Fakat öğretim teknolojileri, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemi gibi

derslerin uygulamalı değil de teorik ders olarak okutulması birçok açıdan yetersiz kalmış ve öğretmene nitelik kazandırmaya katkıda bulunamamıştır. Eğitim Fakültelerinde okutulan ders kitaplarının branşa özgü olmaması yine profesyonelleşmenin önündeki bir engel olmuştur. Fen Bilgisi öğretmenleri fen için, matematik öğretmenleri matematik için materyal geliştirme okumalıdır. Genel materyal geliştirmenin profesyonelleşmeye bir faydası olmadığı açıktır. Aynı şekilde Sınıf Yönetimi Dersi; öğretmenlerin hangi yaş grubundaki çocuğa öğretmenlik yapacağına göre özel olmalıdır (Üstüner, 2004).

2003 yılı öğretmen atamalarında 5 kimya öğretmeni, 20 fizik öğretmeni, 50 biyoloji öğretmeni kadrosu açılmıştır. MEB kadro açtığı 20.000 öğretmen içerisinde toplam 75 fen dalı öğretmeni almıştır. Bu aynı zamanda bizim eğitim sistemimizde fen eğitimine önem verilmediğinin de bir göstergesidir. Ülkemizde fen laboratuvarlarını daha aktif işletebilmemiz gerekiyor. Öğrencilerimizin sayısal zekasına hitap edecek olanakları arttırmamız gerekiyor. Yapay zeka çağında bulunuyoruz. Bu çağda okullardaki bilgisayar atölyesi, İngilizce atölyesi, fen laboratuvarı gibi atölyeler birlikte çalışıp STEM projeleri üretebilmelidir. Kısaca yılda 5 kimya öğretmenin, 20 fizik öğretmenin, 50 biyoloji öğretmenin istihdam edilebildiği bir durumda öğrencilerden fen ve matematik başarısı beklenemez. Fakat açılan tezsiz yüksek programlarına yüzlerce fizik, kimya, biyoloji öğrencisi alınmaktadır. Bu da göstermektedir ki; Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasındaki işbirliği iyi işlememektedir (Üstüner, 2004). Yapılan çalışmalarla yükseköğretim ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği daha iyi koordine edilebilirdi. Daha donanımlı ve yetenekli öğretmen yetiştirmek için bu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetlemek gerekirse, ihtiyaç olmadığı halde pedagojik formasyon almamış kişilere tezsiz yüksek lisans programı açılarak, boş olmayan kadrolara vasıfsız eleman yetiştirilmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır denilebilir. Profesyonellik kazandırmak için, öğretmen adaylarını sadece testlerle sınava tabi tutmak yeterli olmamalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde fiziksel ve kişisel özellikler de dikkate alınabilir. Hatta her branşın gerektirdiği alan öğretimi becerilerinin sınanabileceği bir sistem daha etkili olabilir. Teknolojinin ve hayatın hızlandığı çağımızda bilgiye ulaşmakta kolaylaşmıştır. Belki de okullarımızın fiziki yapısıyla birlikte öğretmenlik kavramını da çağa uygun hale getirebilmeliyiz. Okullarımızda sınıf başına düşen öğrenci sayısı 20 yi aşmamalı, okulların belli bir protipi olmalı, açık kapalı beden eğitimi salonu, resim atölyesi, müzik atölyesi, bilgisayar atölyesi, dil sınıfı, fen laboratuvarları ve tasarım atölyesi mutlaka bulunmalı bunları kullanacak öğretmenlerin bir antrenör gibi öğrencileri çalıştırarak bilgiye nasıl ulaşılacağını yeni nesillere

öğretmelidir. Öğrenciler, araştırarak bilgiye ulaşmalı ve kendi emeği olan ürünler ortaya koyabilmelidir. Her öğrenci değerlidir ilkesi geçerli olmalıdır.

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşundan 2020 yılına kadar öğretmen yetiştirme programlarımız sürekli revize olmuştur. Başlangıçtan bu yana bu revizyonlar öğretmenlik mesleğini tam bir uzmanlık mesleği haline getirememiştir.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından 1980'li yıllara kadar öğretmen ihtiyacını sayısal olarak karşılamak önemliydi ve buna yönelik çalışmalar daha ön plandaydı. Son yıllarda ise uygulanan politikalarla ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirildiği görülmektedir. Lisans mezunu çok fazla öğretmen adayı okullarından mezun olduktan sonra 5-10 yıl ataması yapılamayarak öğretmenlik mesleğini itibar sıklaştırılmıştır. Eğitim fakültelerinden öğretmen olarak yetiştirilen lisans mezunu adayların, boş kadro olmadığı gerekçesiyle polislik mesleğine yöneliyor olmaları öğretmenlik mesleği için üzücü bir durumdur.

Öğretmenliğin bakanlık tarafından bir "uzmanlık" mesleği olarak tanımlanmasına karşın bu görüşün kağıt üstünde kaldığını ve bu mesleğin bakanlık tarafından dahi "herkesin yapabileceği bir iş" olarak algılandığını gösteren politikalar izlediğini ifade etmektedir (Akyüz ,2001). Bu yüzden öğretmenler sayısal ihtiyaçtan dolayı değil nitelikli bir uzman olduğu için atanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme tarihimize bakıldığında hemen hemen cumhuriyetin kuruluşundan 2020'ye kadar her 20 yılda bir öğretmen yetiştirme programlarında revizyon yapıldığı görülmektedir. Bu revizyonlar, çağın ekonomik, siyasal ve teknolojik ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Yapılan bu değişikliklerin öğretmenlik mesleğini toplumda istenilen seviyeye çıkaramadığı görülmektedir.

Buyruk ,(2015) ; Yıldız,(2013) ; Yolcu (2018); 1980 'li yıllardan 2020'li yıllara gelene kadar geçirilen bu süreçte öğretmenlik mesleğinin uzmanlaşmaktan daha çok işçilik statüsüne doğru ilerlediğini tartışmaktadırlar. Cumhuriyetin kuruluşundan 2020'ye kadar geçirilen bu süreçte; eğitimde teknoloji kullanılmaya başlamış, teknolojik aletler hayatımıza girmiş, bilgi metalaşmış, yapay zekâ hayatımıza girmiştir. Fakat, teknolojik aletlerin kullanılması ve müfredatın uygulanmasında öğretmeni bir robot işçi yapmamalıdır. Buyruk'a (2015) göre, uzman; kendisi plan yapabilen, tasarlayan ve Uygulayan kişidir. Öğretmen eğitimi yapılacak yeni revizyonlarla uzmanlığa doğru ilerlemelidir artık. Her öğretmenlik branşı kendi alanının uzmanı olarak yetiştirilmelidir. Kendi branşının gereklerini, yeterliliklerini karşılayacak bir

öğrenci rehberi olmalıdır. Öğretmenlik sadece sınav kazandırmak mıdır? Öğretmenler müfredatın uygulayıcı robotları mıdır? Öğretmenler sınıfın ihtiyaçlarına göre tasarlama yapabilmeli midir? Öğretmenler öğretmek yanında eğitmekten de sorumlu mudurlar? Öğretmenler, teknolojiyi iyi kullanmalı mıdır? Bu soruların hepsinin cevabı evettir. Çünkü öğretmen-öğrenci ilişkisinde bilgi aktarımının yanında gözle görülmeyen emek aktarımı da vardır. Artık şimdیه kadar olduğu gibi öğretmen yetiştirme'nin alternatif yolları olmamalıdır. Öğretmenlerin eğitiminde; uzmanlaşmayı olumsuz etkileyen bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

- 1- Öğretmenlik mesleğinin tercihinin lisans eğitiminden sonraya bırakılması. Adaylar öğretmenlik programın lisans eğitiminden önce tercih edememektedirler.
- 2- Devam etmekte olan öğretmen yetiştirme sürecimizde; adaylar branşa özgü uzmanlaşmamaktadırlar.
- 3- Devam etmekte olan öğretmen yetiştirme sürecimizde; alan eğitimiyle, mesleki eğitim iyi harmanlanmamıştır.
- 4- Öğretmen adaylarının seçiminde kişisel özelliklere, iletişime, hitabete, performansa, yaşa özgü sınıf yönetimine bakılmamaktadır.
- 5- Öğretmen adaylarının gerçek okul ortamlarında deneyim kazanmasını sağlayacak aday öğretmenlik süresi çok kısadır.

Dünyadaki meslektaşları gibi Türkiye'de de öğretmenler, düşük ücrete, güvencesiz çalıştırılmaya ve vasıfsızlaştırılmaya itilmekte, proleterleştirilmektedir. Yeni öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan ve vasıfsız çalıştırılmayı daha mezun olmadan benimsemiş, düşük ücrete hazırlıklı (merkezî sınavları, atamanın objektif olmasının koşulu sanan) öğretmenler sayıca artış gösterirken, geleneksel profesyonizm anlayışıyla yetiştirilmiş ve geçmişteki mücadele geleneğinin içinden gelen öğretmenler giderek eğitim sisteminin dışında kalmaktadır (Ünal, 2015).

Buyruk'a (2015) göre: "Profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde öğretmenliğin geleneksel anlamda profesyonel bir mesleğin taşıdığı (avukatlık, hekimlik gibi) özellikleri gösterdiği pek söylenemez. Gerek öğretmen örgütlerinin mesleğin gelişiminde rol oynayacak güçte olmaması, gerekse mesleğe özgü bilgi birikimini sağlayacak eğitim kurumlarının standardizasyonunda yaşanan sıkıntılar öğretmenliği diğer profesyonel meslekler gibi bir gelişim göstermesini güçleştiren kimi etkenler olarak sıralanabilir". Buradan da anlaşıldığı gibi mesleki özerkliğe sahip, lider, uzmanlaşmış bir öğretmenlik mesleğinden ancak bilgi birikimini sağlayacak standart eğitim kurumları ve siyasallaşmamış öğretmen örgütleri olursa söz

edilebilir. Öğretmen eğitim kurumları mükemmelleştikçe, öğretmenlerin ancak o zaman toplumda itibar kazanıp daha iyi ekonomik ve hukuksal statüye ulaşacakları söylenebilir.

4. ÖNERİLER

Öğretmenlerin profesyonel bir meslek yaşamına ulaşmaları için; etkin ve standart bir öğretmen yetiştirme PROGRAM tasarlanmalıdır.

- 1- Öğretmen yetiştirilirken ortaokul kademesinden seçilerek başlanmalıdır. Polis akademileri ve Subay yetiştiren askeri okullarda olduğu gibi adaylar küçük yaşlarda öğretmenlik eğitimine başlamalıdır. Gelecekte Kamu Personeli Seçme sınavına girip nasıl atanacağı kaygısından uzaklaştırılarak mesleğine odaklanması sağlanabilir. Okulu bitirince mesleğe başlama garantisi verilmelidir.
- 2- Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü statüsü, yasal ve etik düzenlemeleri yeniden belirlenmelidir.
- 3- Öğretmen ihtiyacı belirlenerek çok fazla veya az öğrenci yetiştirmek yerine iyi bir planlanarak yapılarak ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmelidir.
- 4- Açık öğretimden veya eğitim fakülteleri dışından mezun olanlar öğretmen olarak atanmamalıdır. Öğretmenlik mesleğini benimsemiş "ağaç yaşken eğilir" atasözümüze uygun olarak yetiştirilmiş bireyler tercih edilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Aksu, M. (2003) “Öğretmen Eğitiminin Bugünü ve Geleceği” Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nde 2 Aralık 2003 tarihinde düzenlenen panelde yapılan konuşma, İstanbul.
- Akdemir,Selçuk Ahmet (2013) “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihçesi”Intertional Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic Volume 8/12 Fall ,2013.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Akyüz, Y.(2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. eğitimde yansımalar VII: Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu (21-23 Mayıs, Sivas). Ankara: Teknigök Yayıncılık.
- Altunya, N. ve Başaran, İ. E. (2000). Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri. Ankara: Eğitim- Der Yayınları 2.
- Ergin, Osman N. (1977). Türkiye Maarif Tarihi V. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- Eyüboğlu, S. (1999). Köy Enstitüleri Üzerine. Cumhuriyet Gazetesi Yayınları.
- Karagözoğlu, G. , Arıcı, H. , Bülbül S. ve Çoker, N. (1995). Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kartekin, E. (1973). Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi. Ankara: Sinan Yayınları.
- Kaya,Yahya K.(1984).İnsan Yetiştirme Düzenimiz:Politika,Eğitim,Kalkınma Hacettepe Üniversitesi.
- Koçak, Cemil. (1986). Türkiye’de Milli Şef Dönemi, 1938-1945: Dönemin İç ve Dış Politikası Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Yurt Yayınevi.
- Koçer, Hasan A. (1970). Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773- 1923).İstanbul: MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1992) “Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon” Ankara
- Okur, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Milli ve Modern Bir Eğitim Oluşturma Çabaları. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 199-217.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.Seta Analiz. Öztürk, C. (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara:Türk Tarih Kurumu.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi.İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Shaw, Stanford J. ve Shaw, Ayşe E. K. (1994). Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II (Çev. Mehmet Harmancı). İstanbul: E Yayınevi.
- Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Üstüner, Mehmet. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden 13 Mart Eylül 2020'de indirilmiştir.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.d oc adresinden 13 Mart 2020'de indirilmiştir.
- Yıldırım, O., Abaza oğlu, İ. ve Yıldızhan, Y. (2012). "Anadolu Öğretmen Liselerinin Türk Eğitim Sistemine Etkilen" bildiri sunumu. III. Eğitim Yönetim Formu (EYFOR-3)
- Yıldız, A. (2013). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. Eleştirel Pedagoji Dergisi, Sayı 27
- Ünal, L. Işıl (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi. Cilt 3, Sayı 11
- Can, S , Can, Ş , Durukan, E . (2010). Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Ve Öğretmenin Yetiştirilmesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1 (1) .
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed). (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (1998). Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

