

Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları

Doç. Dr. Cihangir DOĞAN*

Özet: Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sisteminde sınıf öğretmeni yetiştirme politikalarını inceleyerek, öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki durumu ve sorunlarına yönelik yeni tartışma boyutları kazandırmaktır. Türk eğitim tarihinde örgün eğitimde çalışan ilk öğretmen tipleri sübyan mekteplerinde öğretim yapan muallimler ve medreselerde öğretim yapan müderrislerdir. Sübyan mektebi öğretmenleri için ilk defa Fatih döneminde medrese programından ayrı olarak ders programı düzenlenmiş, ancak Fatih'ten sonra bu program bozulmuştur. Bugünkü anlamda ilk defa 16 Mart 1848'de İstanbul'da sübyan mekteplerine öğretmen yetiştiren Darül-Muallimin kurulmuştur. Cumhuriyetin başında 20 öğretmen okulu vardı. 1924 senesinde bu okulların eğitim süresi ilk okuldan sonra dört yıldan beş yıla çıkarılarak, ders programları yeniden düzenlendi. 1926'da İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri adı altında iki tip sınıf öğretmeni yetiştirildi. 1932-1933 öğretim yılında öğretmen okullarının öğretim süresi ilk okuldan sonra altı yıla çıkarıldı. 1940 da Köy Enstitüleri kuruldu. Bu okullar 1952-1953 ten sonra tek tip öğretmen okuluna dönüştürüldü. İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken, 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, orta okul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır. 1973 ten sonra bu okulların bazıları iki yıllık yüksek okula dönüştürüldü. Öğretmen okulları 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıllık eğitim süresine kavuşturulmuştur. Türkiye'de Cumhuriyetin başından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirilmeye önem verilmesine karşılık, öğretmenlik mesleğinin bir çok önemli sorunları henüz çözüme kavuşturulamamıştır. Günümüzde önemli ölçüde öğretmen istihdamı ve ihtiyacı, öğretmenlerin kalitesi ve düşük ücret gibi sorunlarına çözüm aranmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, sınıf öğretmeni, eğitim politikası, kalite, problem

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi / İSTANBUL
mcdogan@marmara.edu.tr

Giriş

Bu çalışmanın amacı Türk eğitim sisteminde sınıf öğretmeni yetiştirme politikalarını başlangıçtan günümüze kadar inceleyerek, günümüzde öğretmenlik mesleğinin çözüme kavuşturulamayan önemli sorunlarına yönelik yeni tartışma boyutları kazandırmaktır.

Türk eğitim tarihinde örgün eğitimde çalışan ilk öğretmen tipleri sübyan mektebinde öğretim yapan muallimler ve medreselerde öğretim yapan müderrislerdir. Alt düzeydeki medreseler genelde imam ve muallim yetiştirirken yüksek düzeydeki medreseler müderris yetiştiriyordu. Ancak bunların dini bilimler alanında yetiştikleri ve din eğitimi verdikleri kaydedilmektedir (Akyüz 2001: 78).

Osmanlıda ilk defa Fatih döneminde genel eğitimden ayrı olarak sübyan mektebi öğretmeni olacaklar için, medrese programlarından ayrı bir program hazırlanmış, öğretmenler için hazırlanan bu programda medreselerde okutulan bazı dersler kaldırılarak, bunların yerine tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri gibi, dersler konulmuştur. Bu nedenle bazı araştırmacılar Türkiye’de ilkokul öğretmeni yetiştirmenin tarihini Fatih döneminden başlatmaktadır (Arslanoğlu 1997: 174).

Fatih döneminde sübyan mektebiyle ilgili yapılan programların ve getirilen önemli kuralların Fatih’ten sonra bozulduğu görülmüş, bundan sonra sübyan okullarında öğretmen olabilmek için mahalle camisinin din görevlileri yeterli sayılmış, hatta sübyan okulu öğretmenliğine belirli risaleleri okuyabilenler öğretmen olarak görevlendirilmiştir (Koçer 1974: 7).

18.yüzyılın başlarından itibaren Osmanlıda modernleşme ve batılılaşma hareketlerinin başladığı görülmektedir. Bu amaçla önce askeri alanlarda, daha sonra 19. yüzyıldan itibaren sivil alanlarda yeni okullar açılmaya başlanmıştır. İlk defa bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren kurum olarak İstanbul’da 16 Mart 1848’de Darül Muallimin okulu açılmıştır. 1869’dan sonra erkek ve kız öğretmen okulu açılırken, 1874’te idadiler açılmaya başlanmış, bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumlar sübyan, rüştiye ve idadiye olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır (Akyüz 2001: 150).

Mutlakiyet döneminde (1876-1908) daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verildiğini görüyoruz. 1875’lerden itibaren öğretmen okulları İstanbul dışında açılmaya başlanmış, Bosna, Girit gibi ve 1882-1890 tarihleri arasında Sivas, Bursa, Kudüs, Trabzon, Selanik, Halep, Erzurum, Van, Musul gibi, taşra bölgelerde önemli sayıda ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar açılmıştır (Berker 1945: 142). Osmanlı döneminde 1858’e kadar kızlar yalnız ilkokul öğrenimi yapabilirken, bu tarihten sonra kızlar için orta okul düşünülmüş ve

bu okulların bayan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1870'de İstanbul'da kız öğretmen okulu (Darul Muallimat) açılmıştır (Cicioğlu 1983: 14).

Cumhuriyetin başında 1923-1924 öğretim yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren 7'si kız öğretmen okulu, 13'ü erkek öğretmen okulu olmak üzere toplam 20 okul vardı. 1924 yılında altı yıl olan ilkokulun eğitim süresi beş yıla indirilirken, dört yıllık ilk öğretmen okullarının eğitim süresi beş yıla çıkarılmış ve ders programları yeniden düzenlenmiştir (MEB 1992: 8). 1923'te 1081'i kadın öğretmen ve 9021'i erkek öğretmen olmak üzere toplam 10102 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların 2734'ü meslek eğitimi görmüş, diğerleri medreselerin alt sınıflarından ayrılmış veya bir iki senelik Darül Mualliminden mezun olan kimselerdi.

1926 tarihinde ilkokul öğretmeni yetiştiren okullar "İlk Muallim Mektepleri" ve "Köy Muallim Mektepleri" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla 1927-1928 öğretim yılında eğitime başlanmış, ancak beklenen sonuç elde edilemediği için bu okullar dört yıl sonra kapatılmıştır (MEB 1992: 8). 1932-1933 öğretim yılında öğretmen okullarının öğretim süresi ilk okuldan sonra altı yıla çıkarıldı.

Öğretmen okullarının öğrenci sayısının yetersizliği ve köy öğretmeni açığı gibi nedenlerle nüfusu öğretmen gönderilmesine yeterli sayılmayan ve üç yıllık ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1935-1936 öğretim yılında köy öğretmenliği kursları düzenlenmiş, bu kurslara askerliğini erbaş olarak yapan ve okuma-yazma bilen köy gençleri alınmıştır (Arslanoğlu, 1997: 176).

1939 yılında Birinci Milli Eğitim Şurasında Köy Enstitüleri kurulmasına karar verilmiş ve 1940'da 21 Köy Enstitüsü açılmıştır. Ayrıca üç yıllık yüksek öğrenim veren bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Hasanoğlu Köy Enstitüsü). 1953'e kadar iki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası uygulanmış, 1952-1953 öğretim yılında öğretmen okulları ile köy enstitülerinin programları birleştirilmiş ve "İlk Öğretmen Okulları" adını alarak köy enstitüleri kapatılmıştır (Arslanoğlu 1997: 176).

İlk öğretmen okullarının öğretim süresi 1970-1971 öğretim yılına kadar ortaokul üzerine üç yıl iken, 18 Mart 1970 tarihinden itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, orta okul üzerine dört yıl öğretim vermeleri kararlaştırılmıştır (Arslanoğlu 1997: 176). Böylece ilk öğretmen okullarında lise programının yanında pedagojik formasyon derslerinin sayısı ve kapsamı genişletilmiştir.

1972-1973 öğretim yılında sayıları 89'a çıkan öğretmen okulları, 1973-1974 öğretim yılından itibaren ilk öğretmen okullarından uygun olanlar iki yıllık yüksek okul haline dönüştürülmüş, 20 Temmuz 1982'den itibaren eğitim yüksek okulları üniversitelere bağlanmıştır (MEB 1992: 9-10). Bu yükseko-

kulların öğretim süresi başlangıçta 2 sene iken, 1989-1990 öğretim yılından itibaren 4 seneye çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin üniversitede yetiştirilmesi düşüncesinin yeni olmadığı, daha Cumhuriyetin başlarında tanınmış eğitimcilerimizden Baltacıoğlu öğretmenliğinin önemi üzerinde dururken, ilkokul öğretmenlerinin de yüksek eğitim görmesinin gerektiğini savunmuştur (Baltacıoğlu 1943).

Bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmeleri YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB 1992: 174). Böylece ilkokul öğretmeni yetiştiren eğitim yüksek okullarının eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır.

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili önemli bir gelişmede 1998-1999 öğretim yılından itibaren reform niteliğinde bir uygulamanın başlatılmasıdır. Buna göre öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenerek okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliğinin lisans düzeyinde (4 yıl), orta öğretim öğretmenlerinin yabancı dil, müzik, resim, beden eğitimi, özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojisi branşlarının dışındaki alanlara tezsiz yüksek lisans uygulaması getirilmiştir (MEB 2000: 221).

Bu modelin dikkat çeken özelliği ilköğretim öğretmenliğine önem verilmesi ve lise öğretmenliğinin yüksek lisans düzeyine ulaştırılmasıdır. Bu uygulama bir taraftan öğretmenlerin meslek uzmanlıklarını artırırken, diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde olumsuz etki yapabileceği tartışmasını gündeme getirmiştir (Kırbıyık, 1998: 39).

Ayrıca son günlerde öğretmenlerin başarısına ve kariyerine göre stajiyer öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi sınıflamadan söz edilmekle birlikte, bu proje uygulamada olmadığı için, henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşmamıştır. Düşünce aşamasında olan bu proje objektif ölçütlerle uygulanmaya konulduğunda öğretmenlik mesleği için önemli kazanımlar sağlayacağı kanaatindeyiz.

Netice olarak; cumhuriyet döneminde ilk öğretmen okullarının eğitim süresi 1924'te ilkokuldan sonra dört yıl iken beş yıla çıkarılmış, 1932-1933 öğretim yılında eğitim süresi ilkokuldan sonra altı yıla çıkarılmış, ilk üç devresinde orta okul programı aynen uygulanmış ve son üç yıllık dönemde yeni bir program yapılarak meslek eğitimi verilmiştir. İlk öğretmen okullarında bu uygulama yıllarca sürmüştü ve daha sonra ilk devre kaldırılarak orta okuldan öğrenci alan bir meslek okuluna dönüştürülmüştür. 1970-1971 öğretim dönemine kadar 5+3+3 olan öğretim yılının 5+3+4 yıla çıkarılmış, 1974-1975 öğretim yılından itibaren liseden sonra iki yıllık eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. 1982'den itibaren bu okullar eğitim yüksek okulları haline dönüştürülerek üniversitelerin bünyesine alınmış ve

1989-1990 öğretim yılından itibaren liselerden sonra dört yıllık lisans eğitimi olmak üzere toplam 15 yılı dolduran günümüzdeki sisteme gelinmiştir (Şahin 1998: 93).

SINIF ÖĞRETMENLİĞİNİN ÖNEMLİ SORUNLARI

a. Öğretmen İhtiyacı ve İstihdamı Sorunu

Bilindiği gibi geliştirmekte olan ülkelerin önemli problemlerinden biri eğitim alanında okul-öğrenci ve öğretmen arasındaki oranlanmanın dünya standartlarının altında olmasıdır. Bir ülkedeki okul açığının ekonomik destekle ve çeşitli teşviklerle giderilebileceği, ancak öğretmen açığının tek başına ekonomik güçle giderilmesinin zor olacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen istihdamı ve ihtiyacının dengelenmesinde mesleğin toplumdaki değeri ve statüsü hayati önem taşımaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti döneminin eğitim politikalarında özellikle ilköğretime önem verildiği bilinmektedir. Bu nedenle Türkiye’de ilköğretimin diğer eğitim kurumlarına göre, daha hızlı ve yaygın olarak geliştiği söylenebilir. Ancak eğitim sistemlerinde okul-öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki gerek sayısal açıdan, gerekse kalite açısından hayati önem taşır.

Öğretmen sayısı bakımından Cumhuriyetin başında 1923-1924 öğretim döneminde toplam 12266 öğretmen olduğu ve bunların 10238’inin ilköğretimde çalıştığı kaydedilirken, 2001-2002 öğretim yılında özel ve resmi kurumlarda çalışan toplam öğretmen sayısının 583 bin olduğu ve bunların 375 bininin ilköğretimde çalıştığı kaydedilmiştir (MEB 2001).

Öğrenci sayısı bakımından 1923-1924 öğretim yılında toplam 361514 öğrenci bulunduğu, bunların 341941’i ilkokul öğrencisi olurken, 2001-2002 öğretim yılında resmi ve özel okullarda yaklaşık 16.1 milyon öğrenci olduğu ve bunların yaklaşık 10392288’inin ilköğretim öğrencisi olduğu kaydedilmiştir (MEB 2001: 123). Bilindiği gibi Türkiye’de hızlı nüfus artışı nedeniyle önemli ölçüde öğrenci sayısının öğretmen sayısından daha fazla artması, öğretmen öğrenci arasındaki oranı olumsuz yönde etkilemiştir.

Okul sayısı bakımından 1923-1924 öğretim yılında örgün eğitimde 5133 okul bulunduğu ve bunların 5010’nun ilköğretim okulu olduğu belirtilirken, 2001-2002 öğretim yılında 57985 okul bulunduğu, bunların 36047’sinin ilköğretim okulu olduğu kaydedilmiştir (MEB 2001: 35).

Kısaca 78 yıllık geçen sürede Türkiye’nin nüfusu 5 kat artmış, okul sayısı 10 kat artmış, öğrenci sayısı 44 kat artmış ve öğretmen sayısı 46 kat artmıştır (MEB 2001). Türkiye’de okullaşma durumu ise 7. planda öngörülen hedeflerle Milli Eğitim Bakanlığında yayınlanan veriler arasında yakın paralellik görülmektedir. Ana okulunda okullaşma oranı %10.6, ilköğretimde %97.6, genel liselerde ve meslek liselerinde %59.4 olmuştur (DPT 1996: 32).

Yukarıdaki verilere göre Türkiye’de önemli gelişmelere rağmen, öğretmen-öğrenci ve sınıf sayısının istenilen standartlara ulaştığını söylemek güçtür. 1999 yılı itibariye öğretmen açığının 108 bin olarak belirlendiği, ancak norm kadro uygulamasıyla okul ve kurumlarda yönetim, eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerekli ve yeterli personelce yürütülmesi sistemiyle, 102 bin yönetici 55 bine ve 59 bin civarındaki fazla öğretmen sayısı 15 bine indirilmiştir (MEB 2002: 205).

Öğretmen açığının kapatılması ve ihtiyaç belirtilmesi konusunda önemli bir nokta 2000 senesinde ilköğretimdeki öğretmen açığının 60 bin olacağı ve tüm alanlardaki öğretmen açığının 93678 olacağı hesaplanmasına karşılık, son altı senede (1997-2002) ilk ve orta öğretime 228544 öğretmen ataması yapıldığı hesaplanmıştır. Ayrıca 2003-2004 öğretim yılında 5 bin’i sınıf öğretmeni, ilk ve orta öğretime 20 bin öğretmen atanmıştır (9 Eylül 2002 Milliyet).

Yukarıdaki verilere bakıldığında gerek ilk öğretimde, gerekse orta öğretimde öğrenci ve öğretmen sayısında önemli ölçüde artış olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen ihtiyacını karşılamanın ve eğitimde istihdam problemini çözenin çok boyutlu bir sorun olması nedeniyle, ekonomik problemlerin yanında, önemli ölçüde sosyal problemlerin de etkili olması, bu sorunun çözümünü zorlaştırmaktadır. Bu nedenle günümüzdeki öğretmen açığının kısa zamanda tam anlamıyla kapanacağını söylemek güç gözükmektedir.

Türkiye’de kentlerin normal nüfus artışının yanında, kırsal bölgelerden kentlere gelen yoğun nüfusun okul-öğretmen ve öğrenci oranlarını önemli ölçüde olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle kentlerdeki ikili eğitim sorununun kısa vadede çözülmesi güç gözükmektedir. Özellikle büyük kentlerdeki gecekondu bölgelerinde 70-80 kişilik kalabalık sınıflarda eğitim yaygın olarak devam etmektedir.

Buna karşılık kırsal bölgelerimizde başka bir problemle karşılaşmaktadır. Bu bölgelerde kentlere göç nedeniyle gerek nüfusun boşalması, gerekse öğrenci sayısının az olmasıyla birlikte, öğretmen yetersizliği nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda ders yapılmaktadır. Belirtilen bu problemlerin nedeni olarak öğretmen ve dersliklerin yetersiz olduğu sık sık gündeme gelmektedir. Bunun yanında belirtilen öğretmen-öğrenci oranının dengeli olarak uygulanamayışı ve bu farkların bölgeden bölgeye ve kentten kente değiştiği söylenebilir.

Türkiye’de öğretmen başına ortalama öğrenci sayısı ilköğretimde 32, lisede 18 ve yüksek okulda 23’tür. Ancak bu ortalama bölgelere göre oldukça farklıdır. Aynı ortalama Marmara Bölgesi için ilköğretimde 38 ve lisede 22 iken, Güneydoğu Bölgesinde sırasıyla 43 ve 23 tür. Ege bölgesinde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı ilköğretimde 26 ve lisede 15 ve göç alan kentlerde bu ortalama 48’dir (MEB 2001: 201). Türkiye’deki öğretmen başına düşen öğrenci ortalamasının gelişmiş ülkelerin çok gerisinde olduğu

gözükmektedir. Bazı gelişmiş ülkelerin ilköğretimdeki öğretmen başına düşen öğrenci sayısına bakılırsa, İngiltere'de 14, Almanya'da 13, İtalya'da 10, Portekiz'de 13 ve Japonya'da 18'dir. Aynı ülkelerde bu ortalama yüksek okullarda yaklaşık 15 tir (Sezal 1993: 128).

Türkiye'de geçmiş yıllarda öğretmen atamalarında daha çok sayıya önem verilmesine karşılık, günümüzde sayısal açıdan öğretmen açığının kapatılmadığı görülmüştür. Bu nedenle kısa vadede öğretmen açığını kapatmak amacıyla branş dışı öğretmen atamalarının yerine, elde mevcut olan öğretmen dağılımının daha sistemli ve belirli standartlara göre yapılması gerekmektedir. Çünkü uzun vadede daha sağlıklı ve planlı olarak öğretmen açığının kapatılması yoluna gidilmesi ve meslekten olanların istihdam edilmesi, eğitimin verimliliği bakımından daha akılcı gözükmektedir.

Öğretmen istihdamı konusunda eğitim talebinin ertelenemeyişi, okul çağına gelen çocuğun okula başlama zorunluluğu, öğretmen istihdamı politikalarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle Türkiye'de öğretmenlik mesleği çoğu zaman herkese açık bir meslek olmaktan kurtarılamamıştır. Bunun sonucunda alanında iş bulamayan binlerce meslek dışı kimseler öğretmen olarak atanmaktadır.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin yaklaşık 150 yıllık bir geçmişi ve deneyimi vardır. Ülkenin sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik durumu göz önüne alınarak, öğrenci sayısının ve öğretmen açığının önceden hesaplanması, orta ve uzun vadeli hesaplar yapılması gerekmektedir.

b. Öğretmenlerin Kalite Sorunu

Türkiye'de bugünkü anlamda batı tarzında modern öğretmen yetiştirme Tanzimat dönemine dayanır. 1848'de Darül Muallimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen yetiştirilmesine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi, ciddi kurallar getirilmiştir (Akyüz 2001: 142-165).

Görüldüğü gibi Türkiye'de ilk kurulan öğretmen okulu girişiminde öğretmenlerin kaliteli yetişmesine ve meslek değerine önem verilmiştir. Ancak öğretmen okulu mezunlarının sayı bakımından az oluşları ve bazılarının bilgi açısından yetersiz oluşu gibi nedenlerle 1860'larda öğretmenliğe meslek dışı atamalar görülmüştür. Bu anlayışın günümüze kadar devam ettiğini görmekteyiz. Sınıf öğretmenliğine meslek dışından yapılan atamalara her ne kadar

geçici kaydı konulsa da, bu tür uygulamaların mesleği önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Akyüz 1978: 117).

Cumhuriyet döneminde de öğretmen yetiştirme konusunda başlangıçta ciddi girişimler yapıldığı görülmektedir. Özellikle 1923-1933 yıllarında eğitim alanında yapılan reformlar önemli yer tutar. Buna karşılık geçen zaman içerisinde uygulamalarda tutarlı politikalar izlenmediği ve öğretmenlik mesleğinin sistemli bir eğitim politikasına dayandırılmadığı görülmüştür.

Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında genellikle dikkati çeken uygulamalar, kısa zamanda az maliyetle çok sayıda öğretmen yetiştirmek olduğu belirtilerek, eğitim kursları, köy enstitüleri (1943-1947) dönemi, 1970’li yıllarda mektupla öğretim ve 1978’li yıllarda hızlandırılmış eğitimle öğretmen yetiştirme gibi, uygulamalar bu anlayışın bir devamı olarak görünmektedir (Akyüz 1998 : 35). Bu tür politikalarla on binlerce gence çok kısa dönemlerde mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim programlarıyla öğretmenlik verilmiştir. 1974’te 46.000 öğrenci öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. 1978’de ise siyasi nedenlerle 45 günde bir sınıf geçmek kaydıyla binlerce lise mezunu öğretmen olmuştur (Demirel 1995: 103). Öğretmenlik mesleğinin statüsünün ve değerinin düşmesinde bu tür uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi 1980 öncesi öğretmen yetiştirme konusunda gerçek amacın dışına çıkılması, hızlandırılmış eğitim sistemiyle öğretmen olan gençlerin üniversite giriş sınavında en düşük puan almalarıyla birlikte, oldukça yetersiz bir eğitim alarak öğretmenliğe başlamışlardır (Akyüz 1992: 495). 1986’da Türkiye genelinde lisans öğretmeni adaylarının lise başarı notu erkeklerde %73’ünün ve kızlarda %57’sinin yüz üzerinden altmış ve daha düşük olduğu belirtilmiştir (Ataunal,1987: 216). Bu konuda dikkati çeken bir nokta da 1982’ de 13383 öğrencinin, 1986 da 17984 öğrencinin öğretmenlik bölümlerine girdiği, bunların hiç birinin notunun yüz üzerinden 80’in üstünde olmadığı kaydedilmiştir (Karagözoğlu 1987: 274)

Ayrıca 2000’li yıllarda her kaynaktan fakülte mezununun sınıf öğretmeni yapılması, mesleğin kan kaybına neden olmuş, yalnız 1996 senesinde çoğu ziraat fakültesi mezunu olan on binlerce gencin öğretmen olarak atandığı ve sonradan bunların iki aydan az bir süre pedagojik formasyon dersi aldığı kaydedilmiştir (Akyüz 1998: 6).

Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği hukuken müstakil bir meslek haline getirilmesine rağmen, meslektaşının gerekleri tam anlamıyla sağlanamamıştır (Celkan 1998: 31). Özellikle 1990’lı yıllarda gençler arasında öğretmenliğin tercih sırası değer kaybına uğramış, genellikle diğer dalları kazanamayan öğrencilerin açıkta kalmamak için öğretmenlik bölümlerini seçtikleri, bunun sonucunda da derslere yeteri kadar ilgi göstermedikleri ve başarıma isteklerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Oktay 1991: 188). 1986

senesinde üniversiteye girişte öğretmen adaylarının %12'si öğretmenliği 1-3. tercihi arasında yaptığı anlaşılmıştır (Ataunal 1987: 16).

Öğretmenlik mesleğinin kalitesi konusunda başka bir önemli sorun da eğitim sisteminde salt bilgi öğretimine gereğinden fazla ağırlık verilmesi ve okul eğitiminin tek amacı haline gelmiş olmasıdır. Başka bir deyişle kuru bilgiye yönelik hedeflere gereğinden fazla değer verilirken, toplumsal ve kişisel değer ve tavırların geliştirilmesine yönelik kazanılan bilgi, değer ve tavırların üretime ve günlük sosyal becerilere dönük öğretim hedeflerinin göz ardı edilmesidir (Tan 1989: 130).

Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili belirtilen birçok olumsuz gelişmelere karşılık, mesleğin kalitesinin iyileştirilmesine dönük önemli girişimlerin yapıldığı ve bazı alanlarda kayda değer gelişmeler sağlandığı söylenebilir. Cumhuriyet döneminde gerek Heyet-i İlmîyelerde, gerekse Milli Eğitim Şuralarında ele alınan temel konular arasında öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesine ilişkin önemli kararlar alınmıştır. Nisan 1924 ve Aralık 1925 yıllarında öğretmen okullarının beş yıla çıkarılması ve öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi öngörülmüştür. Özellikle iki binli yıllardaki Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin kaliteli yetiştirilmesi konusu önem kazanmıştır (MEB 2002: 24).

1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına iyi bir taban ve kaynak oluşturması bakımından Anadolu Öğretmen Liseleri yeniden yapılandırılmış, bu yapıya göre öğrenciler bir yıl hazırlık yabancı dil okumak üzere ilköğretimden sonra toplam dört yıllık okul haline dönüştürülmüştür. Diğer liselerden farklı olarak bu okullarda her yarı yıl eğitim döneminde iki saatlik pedagojik formasyon dersi konulmuştur. Sayıları 96'yı bulan bu okullarda öğrencilere meslek bilgisi kazandıran derslerin diğer derslere oranı %10'dur (MEB 2001: 138). Anadolu Öğretmen Liseleri konusunda kalite açısından önemli bir gelişme de 1993 senesinde bu okul mezunlarının %46'sı yüksek okula girerken, 1999'da bunların %64'ü yüksek okula girmeyi başarmıştır. Ancak bu öğrencilerin ilk tercihini eğitim fakültelerine yapan öğrenci sayısı 268 (%5.8)'dir (Eşme 1999: 142).

Bilindiği gibi mesleğin kalitesinin yükselmesinde önemli faktörlerden biri de başarılı öğrencilerin mesleğe çekilmesidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik öğrencilerin niteliklerinin iyileşmesinde yabancı dil, karşılıksız burs ve sınav sisteminde mesleğe yönelenlere ek puan gibi avantajların önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği konusunda önemli bir uygulama da mesleğin cazibesini artırmak, başarılı ve yetenekli öğrencileri bu mesleğe çekmek amacıyla, üniversiteye giriş sınavlarında ilk on tercih arasında öğretmen yetiştiren programlara yer verip tercih ederek kazanan öğrencilere burs ve yatılılık imkanları

veren 15 Haziran 1989 tarih ve 3580 sayılı kanun çıkarılmıştır. Ayrıca diğer önemli bir gelişmede 1990-1991 öğretim yılından itibaren öğretmen liselerinin tamamı Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür (MEB 1992: 14).

Öğretmenlerin kalitesinin iyileştirilmesi bakımından öğretmenlik bölümlerinin üniversitelerin bünyesine alınması ve öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesi, öğretmen adayları açısından önemli bir gelişmedir. Bu uygulama ile öğretmenlerin farklı kaynaklardan yetişmesi yerine, günümüzde aynı kaynaktan yetişmesi sağlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının üniversitelerde belirli standartlara ulaşması sağlanmış ve bu adaylara araştırma ve yayın gibi, bilimsel faaliyetlerin yapıldığı ortamlarda yetişme fırsatı verilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel çalışma ve akademik kariyer kazanması bakımından önleri açılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelme konusunda önemli bir gelişmede, son yıllarda ülkede ekonomik kriz ve işsizliğin artışı ve devlet sektörünün iş güvencesi açısından daha güvenilir olması nedeniyle, gençlerin hissedilir biçimde öğretmenliğe yöneldikleri, özellikle devlet üniversitelerindeki eğitim fakülterinde tercih sıralamasının kısmen öne doğru yükseldiği görülmüştür (Doğan 2003: 213).

c- Öğretmenlerin Ekonomik Sorunu

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin önde gelen sorunlarından biri de bu mesleğin ücretinin düşük olmasıdır. Sosyal hayatta birey, toplum ve ülke için öğretmenlik hizmetinin hayati önem taşımaya karşılık, bu mesleğin ekonomik getirisinin düşük olmasında çeşitli ekonomik, sosyal ve psikolojik nedenler sayılabilir. Ekonomik açıdan hizmete duyulan talebin miktarı, önemi, hemen karşılanması ve arzın az veya çok olmasıyla yakından ilgilidir.

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere göre oldukça farklı boyutları vardır. Dünyada öğretmenlik mesleğine olan talebin yüksek olmasına karşılık, ihtiyacın çok acil tatmini gerektirmediği için, öğretmenlik hizmetinin önemi gerektiği gibi anlaşılamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ücreti konusunda önemli bir noktada, ülkelerin ekonomik durumuyla insan kaynaklarına verilen önemin yakından ilgili olmasıdır. Bu nedenle ekonomik durumu iyi olan ülkeler, uzun vadeli yatırım olarak kabul edilen eğitim ve insan kaynaklarına daha çok önem verebilmektedir. Oysa ekonomik gücü zayıf olan ülkeler öncelikli yatırım sıralamasında uzun vadeli yatırım olan eğitimin önemini kavrasalar bile, gerekli yatırımı yapabilecek güçleri olmadığı için, eğitim yatırımını sonraya bırakmaktadır. Halbuki eğitime ayrılacak ekonomik payın yol, fabrika ve diğer yatırımlara ayrılan pay kadar önemli olduğu ve insan kaynağının ekonomik gelişme ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir (Kurtan 1982: 98).

Öğretmenlik mesleğinin diğer bir özelliği, öğretmen sayısını sınırlandırarak mesleğin statüsünün yükseltilemeyeşidir. Çünkü böyle bir uygulama ülkenin kalkınmasına büyük zarar verebilir. Böyle olunca insan gücü ihtiyaçlarının yatırım imkanları ile dengeli bir biçimde planlanması zorunludur.

Ayrıca öğretmen sayısının diğer meslek elemanlarına göre daha fazla olması (Tezcan 1992: 270) ve bu sayının katlanarak artış göstermesi, ücret ayarlama politikalarında öğretmen ücretlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir. Çünkü öğretmen ücretleri ülkelere önemli ölçüde ekonomik bir yük getirmektedir. Günümüzde Türkiye’de öğretmen açığının tam anlamıyla kapatılamadığı halde, çalışan devlet memurlarının yaklaşık üçte birini öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmen ücretlerinin diğer mesleklere göre daha düşük olması başka ülkelerde de görülürken, Türkiye’deki hayat standardına göre, öğretmen ücretlerinin düşük ve yetersiz olması esasen Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar önemli bir problem olarak süregelmiştir. Cumhuriyetin başında öğretmen ücretlerinin hayli düşük olduğu görülmektedir. Hatta ilkökul öğretmenlerinin aylıklarının düşük olmasının yanında, düzenli maaş alamadıkları için asgari bir hayat düzeyi sağlanamadığı belirtilmiştir. Cumhuriyetin başından 1948’e kadar ilkökul öğretmenlerinin aylığı il özel idaresinin sınırlı bütçesinden karşılandığı ve bu durumun öğretmenlik mesleğini ekonomik açıdan güven vermeyen meslek haline getirdiği, bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin olumsuz yönde etkilendiği belirtilmiştir (Akyüz 1992: 332).

Türkiye’ye davet edilen Amerikalı eğitimci John Dewey (1924) ve Alman eğitimci Kuhne (1925) öğretmenlerin ücretlerinin az olduğunu, verilen ücretlerin en kısa zamanda artırılması gerektiğini rapor ederek, mevcut ücret sisteminin büyük bir tehlike olduğunu belirtmişlerdir. Aksi hâlde öğretmenlerin hakkıyla hizmet yapamayacakları ve önemli sayıda öğretmenin başka memurluklara geçebileceğini kaydetmişlerdir (Akyüz 1978: 238). Bundan sonra Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey zamanında (1926) öğretmen ücretlerinin yeniden düzenlendiği ve bu dönemde öğretmen ücretlerinin daha iyi bir konuma getirildiği, ancak 1929’dan sonra bir takım ödeneklerin kaldırıldığı ve öğretmenlerin ekonomik durumlarının giderek bozulduğu belirtilmiştir. Özellikle 1930-1939 yılları arasında 8 bin öğretmenin meslekten ayrılarak, başka mesleklere yöneldikleri kaydedilmiştir (Akyüz 1978: 239-244).

Günümüzde aylık ücreti ile geçinemeyen öğretmenler eskiden olduğu gibi, bir fırsatını bulduğunda mesleği bırakmakta veya genellikle ikinci bir ek iş yapmak zorunda kalmaktadır. 1998 senesinde Türkiye’nin her bölgesinden seçilmiş 21 ilde 2301 öğretmenin oluşturduğu örneklem grubunda yapılan bir araştırmada: öğretmenlerin %70’inin görev dışında ek bir iş yaptığı ve

bunların %30'nun fırsatını bulduğunda mesleklerini bırakacakları kaydedilmiştir (Okçabol ve Gök 1998: 17). Benzer bir araştırmada 2003 yılında Marmara Bölgesinde bulunan altı eğitim fakültesinde 1458 öğretmen adayının yaklaşık %75'i öğretmen ücretlerinin düşük olduğunu ve son sınıf öğrencilerinin %90'ı öğretmen ücretlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir (Doğan 2003: 140). Kısaca öğretmenlik mesleğinin olumsuz yönde etkilenmesinde öğretmenlere verilenlerle istenilenler arasında büyük dengesizliklerin olduğu kabul edilmektedir (Celkan,1987: 90).

Türkiye'de eğitimle ilgili gerek Heyet-i İlmiye adıyla yapılan toplantılarda, gerekse Milli Eğitim Şuralarında öğretmenlerin ekonomik durumlarının, özlük haklarının ve çalışma şartlarının iyileştirilmesiyle ilgili konular çoğu kez ele alınan temel konular içerisinde yer almıştır (MEB 2000: 31-33). Ancak hazırlanan raporların, görüşmelerin ve öngörülen maddelerin çoğu günümüzde gerçekleşmemiştir (MEB 1989: 81). Halbuki bir ülkenin dengeli kalkınabilmesi için, diğer yatırımlar kadar eğitim yatırımları da önem taşımaktadır.

Öneriler

Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesinin çok boyutlu faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Birey açısından mesleğin sosyal statüsü, toplumdaki değeri, ekonomik getirisi, mesleğin sağladığı iş doyumunu, çalışma ortamı, bireyin meslekten beklentileri, bireyin bulunduğu sosyal konum, bireyin kendini gerçekleştirmesinde mesleğin fırsat sağlaması ve bireyin kişiliği ile meslek özellikleri arasındaki uyum vazgeçilmez noktaldır.

Öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi konusu gerek meslek mensupları tarafından, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çoğu zaman gündeme getirilmiş ve bu konuda çeşitli raporlar hazırlanmıştır (MEB 1989: 81). Ancak günümüze kadar öğretmenlik mesleğinin yeterli ölçüde kalıcı çözümlere ulaştığı söylenemez.

Öte yandan öğretmen yetiştiren kurumların programı, kadro, materyal ve fiziki yapısı mesleğin çekici olmasında önemli bir faktördür. Oysa üniversiteler içerisinde eğitim fakültelerinin prestiji yüksek olmamış, mekan ve kadro paylaşımında genellikle eğitim fakülteleri göz ardı edilmiştir (Oktay 1998: 25).

Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde bireyin meslekten beklentisiyle, devletin ve toplumun meslekten beklentisi farklı gözükmemektedir. Halbuki bireyin meslekten beklentisiyle toplumun ve devletin meslekten beklentilerinin örtüşmesi gerekir.

Öğretmenin kişiliği, mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir. Genellikle günümüzde görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu

bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına meslek bilinci ve meslek ideali verilmelidir. Oysa Türkiye’de öğretmen yetiştiren okulların bilgi ve uzmanlaşmaya dönük eğitim düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının azaldığı gözükmektedir. Bunun başta gelen nedenleri olarak öğretmenlerin meslekten beklentilerinin yükselmesi, meslek mensubiyeti duygusu verilemeyişi ve öğretmenlik mesleğinin giderek cazibesini kaybetmesi gibi olumsuz faktörleri sayılabilir.

Öte yandan öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesinde yukarıda belirtilen faktörler kadar, öğretmen yetiştiren öğretim elamanlarının kalitesi ve başarılı öğrencilerin bu mesleğe çekilmesi de önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elamanı yetiştirilmesine ve başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine çekilmesine önem verilmelidir. Bu da öğretmenlik mesleğinin ekonomik durumunun, çalışma şartlarının ve özlük haklarının iyileştirmesiyle yakından ilgilidir. Oysa Türkiye’de öğretmen adayları ve öğretmenler özellikle ekonomik açıdan geleceğine güvenle bakmamaktadır.

Öğretmenliğin meslekleşmesi ve meslek mensubiyetinin güçlendirilmesi için, ilk olarak başka üniversite mezunlarına bu meslek kapatılarak, diğer mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik bir kariyer mesleği olarak kabul edilmeli ve herkese açık bir meslek durumundan kurtarılmalıdır. Bu durum sağlıklı ve kalıcı bir yasal temele oturtulmalıdır. Ayrıca diğer bazı mesleklerde olduğu gibi, öğretmen atamalarında ve yüksek kademelerde görevlendirilmelerde belirli standartlar getirilmelidir.

Bundan sonra öğretmen yetiştirme sistemli bir biçimde yapılandırılmalı, öğretmen ihtiyacı ve istihdamı uzun vadeli hesaplanarak, öğretmen yetiştiren fakültelerin öğrenci kontenjanları buna göre ayarlanmalıdır.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (2001), *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Yay., İstanbul, 458s.
- AKYÜZ, Yahya (1978), *Türkiye'deki Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Doğan Basımevi, Ankara.
- AKYÜZ, Yahya (1978), "Türkiye'de Öğretmenin "Öğretmen" ve Meslek İmajı", *Ankara Ün. Eğitim Fak. Dergisi*, C.11, Sayı: 1-2, Ankara, s(116-121).
- AKYÜZ, Yahya (1992), "Tarihi Süreç İçerisinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunu" *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, MEB., Yayını, Ankara, s(459-461).
- AKYÜZ, Hüseyin (1998), "Öğretmen Eğitimi Konusunda Bir Öneri", *Milli Eğitim*, Sayı 137, Ankara, s: (34-36).
- ARSLANOĞLU, İbrahim (1997), *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1987), "Yüksek Öğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu" *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, 11 Haziran 1987, Gazi Ün., s: (207-230).
- BALTACIOĞLU İsmail H., (1943), "İlk Mektep Muallimini Üniversitelileştirmek Lazım" *Yeni Adam*, C.1, Sayı:37, s: (1-30).
- BERKER, Aziz (1945), *Türkiye'de İlköğretim*, Ankara.
- CELKAN, Hikmet Y. (1987), "Öğretmen Yetiştirmenin Toplumsal Açından Tetkiki" *Gazi Üniversitesi, Sempozyumu*, Ankara, s: (85-98).
- CELKAN, Hikmet Y. (1998), "Öğretmen Yetiştirme Modeline Yeni Bir Boyut", *Milli Eğitim*, Sayı:137, s: (30-31)
- CİCİOĞLU, Hasan (1983), *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim (Tarihi Gelişim)*, Ankara.
- DEMİREL, O. Nuri (1995), *Öğretmen Mesleğine Yönelen Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik, Psikolojik Özellikleri*, İst. Ün. SBE (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- DPT, YBYK Planı (1996-2000), Ankara.
- ERGÜN, Mustafa (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, AÜ. DTCF. Yayını, No: 325, Ankara.
- EKİNCİ, Yusuf (1987), "Orta Öğretimde Öğretmenlerin Nitelikleri" *Gazi Ün. Sempozyumu*, Ankara, s: (359-371).
- EŞME, İsa (1999), "Bugünün Öğretmen Yetiştirme Modeli" *Eğitim Bilimleri Dergisi*, M.Ü. Atatürk Eğit. Fak. Yay., Sayı:11, İstanbul, s: (141-142).
- KARAGÖZOĞLU, Galip (1987), "Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme" *Gazi Ün. Sempozyumu*, Ankara, s: (271-284).
- KARAMUK, Ziya (1973), *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- KIRBIYIK, Halil (1998), “Öğretmen Yetiştirme” *Milli Eğitim*, Sayı:137, İstanbul, s: (37-39).
- KOÇER, H. Ali (1974), *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, (1773-1923), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KURTKAN, Amiran B. (1992), *Eğitim Sosyolojisi*, Filiz Kitapevi, İstanbul, 351.
- KURTKAN, Amiran (1982), *Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları*, Filiz Kitapevi, İstanbul, 334 s.
- MEB. (1992), *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Ankara.
- MEB. (2000), *2001 Yılı Başında Milli Eğitim*, Ankara.
- MEB. (2001), *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*, Ankara.
- MEB. (1989), “Öğretmenin Sosyal Statüsü Grubu Raporu” Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulu Toplantısı, Ankara.
- ŞAHİN, Mustafa (1998), “İlköğretimde Öğretmen Yetiştirme Süreleri ve Sayılarının Artırılması” *Milli Eğitim*, Sayı 137, Ankara, s(91-99).
- SEZAL, İhsan (1993), “Eğitime Demografik Yaklaşım”, *H.Ü. Nüfus Etütleri Yay.*, Ankara, s(115-140).
- OKTAY, Ayla (1991), “Öğretmenlik Mesleğinin ve Öğretmenin Nitelikleri” *M.Ü. Atatürk Eğit. Fak. Eğit. Bilimleri Dergisi*, Sayı:3, İstanbul, s(187-193).
- TAN, Hasan (1989), “Türk Eğitiminde Kalite Sorunu” *M.Ü., Atatürk Eğit. Fak. Eğit. Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, İstanbul, s(129-139).
- TEZCAN, Mahmut (1992), *Eğitim Sosyolojisi*, Zirve Ofset, Ankara, 336 s.

The Policies on training Elementary School Teachers and The Problem of Teachers in Service

Assoc. Prof. Dr. Cihangir DOĞAN*

Abstract: The purpose of this study is to investigate the policies on training elementary school teachers and discuss the problem of the teachers in service Muallims (teachers) who work in Subyan Mektebi (primary school) and professors who work in Medrese (a kind of university) are the pioneer teachers who work in the organized education history of Turkey. For Subyan Mektebi a special programme was organized in the period of Mehmet the Second but after the death of him, this program was abolished. In modern sense, Darulmuallimin was established to train teachers for Subyan Schools on 16th March of 1848 in Istanbul. In the beginning of the Republican Era, there were 20 schools for training teachers. In 1924, teacher training period was increased to 5 years and the curriculum of the program was reorganized. In 1926 teachers were trained under the name of “Teacher Training School for Primary Schools” and “Teachers Training Schools for Villages”. In 1940 , “Village Institutes” were established. After the Period of 1952-53 these Institutes were abolished by the government in power. One type of teacher training schools were in service. In 1973 some of the teacher training schools were organized to offer collage Degree since the training period were 2 years. In 1989-1990, the period of teachers training were recognized to give Bachelor degree (4 years training).Although a special importance is given to teachers from the beginning of the Republican Era, crucial problems of the teachers have not been solved.Today, the quality of teachers, low salary, finding a position as a teachers are some of the problems which have not been solved so far.

Key Words: *The system of Turkish education, Elementary teacher, educational politics, quality, problems*

*University of Marmara Atatürk Faculty of Education / İSTANBUL
mcdoğan@marmara.edu.tr

Проблемы и политика в воспитании учителей школ в Турции

Доцент, Доктор Джихангир Доан*

Резюме: цель этого исследования, рассматривая политику воспитания учителей школ в Турецком Образовании, раскрыть новые спорные аспекты для решения проблем и нынешнее положение профессии учителя. В истории Турецкого образования первыми учителями работающими в организованном образовании были учителя, работающие в начальных школах и преподаватели, работающие в медресе. Во время Фатиха впервые была составлена учебная программа отдельная от программы медресе для начальной школы, однако после фатиха эта программа пришла в бездействие. В современном же понимании, первый институт педагогики (Дару-ль Муаллим), для подготовки преподавателей начальных школ, был учреждён 16 марта 1848 года в г. Стамбуле. В первые годы образования государства было 20 Высших школ. В 1924 году была заново написана учебная программа и процесс обучения в этих школах был продлён с начальной школы с четырёх до пяти лет. В 1926 году было организовано два вида школ для учителей под названием Школы Начальных Преподавателей и Школы Сельских Преподавателей. В 1932-1933 учебном году период обучения Школ Преподавателей после начальной школы было продлено до шести лет. В 1940 году были организованы в один тип. В то время как период обучения первых Школ Преподавателей до 1970- 1971 учебного года на базе средней школы был три года, с 18 марта 1970 года было принято решение увеличить срок обучения на базе начальной школы до семи лет, на базе же средней школы до четырёх лет. После 1973 года некоторые из этих школ были преобразованы в двухлетние высшие школы. Начиная с 1989-90 учебного года они были возведены в статус учебных заведений с четырёхгодичным сроком обучения. Несмотря на тот факт, что с самого начала становления Турецкой Республики подготовке преподавательских кадров уделялось большое значение, важные этой специальности всё же не были полностью разрешены. В наши дни, такие проблемы как потребность в учителях, их занятость, компетентность, низкая заработная плата и т.д. в своём большинстве продолжают оставаться насущными проблемами этой области

* Мармаринский Университет, Педагогический Факультет имени Ататюрка, Стамбул
mcdogan@marmara.edu.tr

