

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile Öğretmen Atama ve Yerleştirme Sistemine Yönelik Görüşleri¹

Fitnat Gürgil²

Özet: Ülkemizde son yıllarda hem öğretmen yetiştirme hem de öğretmen atama ve yerleştirme sürecinde birtakım değişiklikler yaşanmıştır. Söz konusu değişikliklerden en fazla etkilenen kesim ise eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarıdır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile öğretmen atama ve yerleştirme sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan formun pilot uygulaması dört sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasına 25 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme verileri önce ses kaydına alınmış, ardından da bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek içerik analizine göre incelenmiştir. Araştırmanın analizinde hem sosyal bilgiler hem de nitel araştırma yaklaşımlarında uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik görüşlerinin genellikle olumsuz nitelikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınavlar açısından üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz buldukları da belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle aday sayısındaki fazlalık nedeni ile öğretmen atama ve yerleştirme konusunda en iyi yöntemin merkezi sınavlar olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Fakat öğretmen adaylarının “*torpil, adam kayırma*” gibi gerekçelerle sözlü sınava (mülakata) karşı oldukları da tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre sözlü sınav yapılacaksa mezuniyet aşamasında değil de eğitim fakültelerine giriş aşamasında yapılması daha uygun olacaktır. Bunun yanında öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen seçiminde mevcut sınavların yetersiz olduğuna inandıkları da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği, öğretmen atama ve yerleştirme sistemi

DOI: 10.29329/mjer.2019.185.12

Social Studies Preservice Teachers' Views on the Teaching Profession and Teacher Appointment and Job Placement System

Abstract: In recent years, there have been some changes in both the teacher training and the teacher appointment / job placement processes in Turkey. The group that has been most deeply affected by these changes is the preservice teachers studying in teacher education programs in Turkey. As such, this study aims to determine the opinions of senior (final year) students in social studies teacher education departments about the

¹ Bu çalışmanın bir bölümü Çanakkale’de düzenlenen 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu’nda (30 Ekim 2018 – 01 Kasım 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² **Fitnat Gürgil**, Dr., Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-3322-1438

Email: fgurgil@gazi.edu.tr

teaching profession and teacher appointment and placement system. Adopting a qualitative approach, a semi-structured interview form was used as the data collection tool in this study. The piloting of the form, which was prepared in line with the expert opinions, was conducted with four social studies teacher candidates. 25 pre-service teachers participated in the main study. The data were collected in the Spring term of 2017-2018 academic year. The audio-recorded dataset obtained from the interviews with the pre-service teachers was first transcribed and then analyzed by following the principles of the content analysis methodology. The analysis was carried out with assistance from a faculty member who is an expert in both social studies and qualitative research approach. It was concluded that the views of the participants on the future of the teaching profession were generally negative. In addition, it was determined that the preservice teachers found the university education inadequate in terms of exams. Especially due to the excess in the number of candidates, it was also determined that teacher candidates believed that the best method for teacher appointment and job placement was central examinations. However, it was also determined that teacher candidates were against job interviews because they are concerned about injustices like “*pulling strings or nepotism.*” According to these prospective teachers, if an oral examination (job interview) has to be administered, it would be more appropriate to perform it during the admission into the faculty of education, rather than after the graduation. Furthermore, it was also found out that teacher candidates believe that the current exams are inadequate for the proper selection of qualified teachers.

Keywords: social studies, preservice teachers, teaching profession, teacher appointment and job placement system

GİRİŞ

İnsanoğlu toplumsal yaşama geçtiği günden bu yana diğer insanlara farklı konularda bir şeyler öğretmeye çalışmıştır. Erden (2005, s.22) bu kişilerin ‘*öğreten*’ konumunda olduğunu belirterek, öğretmen olabilmek için formal eğitim vermenin önemine dikkat çekmektedir. İlkçağ uygarlıkları incelendiğinde insan yaşamının en önemli mekanının mabetler olduğu görölmektedir. Mabetler bu dönemde hem üretilen ürünlerin depolanıp paylaşıldığı, hem bilgi ve becerilerin üretilip yaygınlaştırıldığı merkezler haline gelmiştir. Zamanla bu mabetlerde çalışan din adamları ise öğreten pozisyonunu üstlenmiştir. Özellikle Ortaçağ Avrupa’sında eğitimin her alanı (eğitim, teftiş, yönetim vb.) din adamlarının kontrolüne geçmiştir. Bu durum uzun yıllar boyunca da değiştirilememiştir. Her ne kadar din adamlarının hâkimiyetindeki eğitime karşı tepkiler 16. yüzyılda artsa da (Ergün, 2016) ancak 17. yüzyılda din adamlarından bağımsız öğretmen okulları Batı Avrupa’da açılabilmiştir. 17. yüzyıl öğretmenliğin bir meslek haline geldiği, eğitim bilimine uygun öğretmenlerin yetiştirilmeye başlandığı yüzyıl olmuştur denebilir. 19. yüzyıla gelindiğinde ise hem Avrupa kıtasında hem de Amerika Birleştik Devletleri’nde öğretmen okullarının sayıları hızla artarken öğretmen okullarına özgü standartların da belirlendiği gözlemlenmiştir. Örneğin bu yüzyıl ile birlikte öğretmen okulları

üniversiteler bünyesinde yeniden düzenlenmiş, eğitim süreleri uzatılmış ve sınavlarla öğrenci alımına geçilmiştir (Ergün, 2016).

Ülkemizdeki öğretmen eğitiminin serüveni incelendiğinde ise ilk öğretmen okulunun 16 Mart 1848’de Sultan Abdülmecid döneminde ‘*Darümuallimin*’ ismi ile İstanbul’da açıldığını görmekteyiz (Özer, 1990; Şimşek & Akgün, 2014). Osmanlı Dönemi’nde özellikle isyanlar ve savaşlar nedeni ile eğitim konuları geri planda kalmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra eğitim meselesi daha öncelikli konu haline gelmiştir (Akyüz, 2007). Cumhuriyet’in ilk yıllarında artan taleple birlikte dönemin yöneticileri farklı kaynaklardan öğretmen ihtiyacını karşılama yoluna gitmiştir. Bu kaynaklar kimi zaman lise ve dengi okul mezunları kimi zaman ise ilköğretim mezunları arasından seçilmiştir (Öztürk, 2005).

Dünyada gözlemlenen öğretmen yetiştirme politikaları Türkiye’de de yakından takip edilmiştir (Beşoluk & Horzum, 2011). Örneğin Cumhuriyetin ilk yılları ile birlikte açılan öğretmen okullarında eğitim-öğretim dünyadaki benzerleri gibi önce 2 yıldan 3 yıla, ardından da 4 yıla çıkartılmıştır. Yine dünyadaki uygulamalara benzer olarak 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu çıkartılarak öğretmenlik mesleği için en az yükseköğrenimi tamamlama şartı getirilmiştir (Öztürk, 2005). Süreç içinde öğretmen okulları öncelikle ‘*Eğitim Enstitüleri*’, ardından da ‘*Yüksek Öğretmen Okulları*’ adını almıştır. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi ülkemizde de Yüksek Öğretmen Okulları 1982 yılında çıkartılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile üniversiteler bünyesinde yeniden düzenlenmiştir (Özer, 1990; Öztürk, 2005; Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). 1997 yılında ise öğretmen yetiştiren kurumların organizasyonu ve öğretim programları belirli standartlara bağlanmıştır (Beşoluk & Horzum, 2011).

Öğretmenlik mesleğine talep arttıkça merkezi sınavların işe koşulması gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda 1999 yılında ‘Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı’ (DMS); 2001 yılında ‘Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı’ (KMS); 2002 yılında ‘Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik’le, ‘Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)’ yapılmıştır (Sezgin & Duran, 2011; Baysan, Ercan & Öztürk, 2011; Epçaçan, 2016). 2013 yılında ise genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri şeklinde iki farklı oturumda yapılan sınava ‘Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı (ÖABS)’ da eklenmiştir (Şimşek & Akgün, 2014; Tarhan & Susar, 2015; Demir & Bütüner, 2014). Öğretmen istihdamına ilişkin son düzenleme 03.08.2016 tarih ve 29790 Sayılı ‘*Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*’ ile yapılmıştır (URL1). Söz konusu yönetmeliğe göre göreve yeni başlayacak öğretmenler, oluşturulacak komisyonlarca sözlü sınava alınacaktır. Sözlü sınavın kapsamına ilişkin değerlendirme başlıkları 24.03.2018 tarihinde değiştirilerek aynı yönetmeliğin 11. Maddesinde şu şekilde yer almıştır: “a)Eğitim bilimleri ve genel kültür, b)Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, c)İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, ç)Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, d)Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri”. Aynı yönetmelikte öğretmen atamalarında sözlü sınav

üstünlüğünün temel alınacağı da belirtilmiştir. Yine sözleşmeli öğretmenlerin dört yıllık adaylık süreci sonunda başarılı bulunmaları halinde öğretmen kadrolarına atanabilecekleri belirtilmiştir.

Türk eğitim sistemi içerisinde 1997 yılında Sekiz Yıllık Kesintisiz ve Zorunlu Eğitim kapsamında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve sosyal bilgiler öğretmenliği programı da İlköğretim Bölümü çatısı altında organize edilmiştir (Baysan, Ercan & Öztürk, 2011; Taş-Mentiş, 2004). Ülkemizdeki ilk sosyal bilgiler öğretmenleri 2002 yılında mezun olmuştur (Taş-Mentiş, 2004). Fakat ilk sosyal bilgiler öğretmen ataması 2001 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi almayan adaylar arasından yapılmıştır (Baysan, vd., 2011). Baysan, Ercan ve Öztürk (2011) sosyal bilgiler öğretmenliği programının gelişim sürecine ilişkin bilgiler vermektedir. Yazarlar 1997 yılında sadece 3 farklı üniversitede sosyal bilgiler programının olduğunu belirtmektedir. 2007 yılına gelindiğinde ise 40 fakültede daha program açılarak, toplamda 43 farklı üniversitede sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirildiğini belirtmektedirler. Baysan, Ercan ve Öztürk (2011) açıldığı günden bu yana sosyal bilgiler eğitimi kontenjanlarının sürekli arttırıldığını ve farklı eğitim fakültelerinde de sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının kurulduğunu belirtmektedir. 2018 yılına gelindiğinde ise 60'ı Türkiye Cumhuriyeti'nde ve 3'ü de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde olmak üzere toplam 63 farklı eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi lisans programının bulunduğunu görmekteyiz ([URL2](#)).

Dünyada öğretmen atamalarına ilişkin farklı uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizdeki yazılı sınavlara benzer değerlendirme sınavları Avusturya, Fransa, İspanya ve Lüksemburg'da da yapılmaktadır (Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Şimşek & Akgün, 2014; Karadeniz, 2016; Yağcı & Kurşunlu, 2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlik standartları ve atamaları eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Bazı eyaletlerde sınavlar yapılırken bazı eyaletler de ise sınavsız öğretmen istihdamı sağlanmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Baki ve Baki (2016) Almanya'da öğretmenlik için lisans eğitiminin yanında yüksek lisans eğitiminin de tamamlanması gerektiğini belirtmektedir. Yine Almanya'da merkezi sınavlardan ziyade bireylerin daha çok öğretmenlik performanslarını sınamayı amaçlayan değerlendirme kriterlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı ülkelerde ise (Belçika, Yunanistan, Hollanda, Portekiz gibi) mülakatlarla öğretmen ataması gerçekleştirilmektedir (Gündoğdu, vd., 2008; Şimşek & Akgün, 2014; Yağcı & Kurşunlu, 2017). Eğitimde her geçen gün daha fazla dikkat çeken Finlandiya'da ise öğretmenlerin yüksek lisanslarını ve zorlu staj eğitimini tamamlamaları beklenmektedir (Yağcı & Kurşunlu, 2017). Görüldüğü gibi dünyada öğretmen istihdamı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen söz konusu sınavların tümünün daha nitelikli öğretmen seçimi için yapıldığı söylenmektedir (Atav & Sönmez, 2013). Karahan-Ürün ve Toksun-Erdağı'na (2018) göre mesleği sevmek nitelikli öğretmenliğin ilk koşuludur. Darling-Hammond (2000, 2003) öğretmenlerin hem konu alanı hem de öğretim yöntemleri bakımından iyi yetişmesi gerektiğini söylemektedir. Ona göre öğrenci başarısının kilit noktası iyi yetişmiş öğretmenlerdir. Yine Finlandiya'nın eğitim sistemindeki başarıları da nitelikli öğretmen unsuruna bağlanmaktadır (Kop, 2011). Darling-

Hammond (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde başlatılan '*No Child Left Behind*' (*Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın*) projesiyle nitelikli öğretmen konusunun daha fazla konuşulur hale geldiğini söylemektedir. Yazara göre tüm öğrencilerin eşit kalitede eğitim alması tüm okulların nitelikli öğretmenlere kavuşması ile mümkündür.

Baysan, Ercan ve Öztürk'e (2011) göre Türkiye'de, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte devlet yöneticilerinin öncelikli amacı halka okuma-yazmayı öğretmek ve yeni devletin ihtiyaç duyduğu meslek gruplarını yetiştirmektir. Cumhuriyetle birlikte eğitim, halk tabanında hızlı bir şekilde kabul görmüş ve eğitime olan ilgi her geçen gün artmıştır. Hızla artan talebe karşı devlet yöneticileri ihtiyaç duyulan öğretmen açığını farklı kaynaklardan kapatmaya çalışmıştır (Öztürk, 2005). Uzun yıllar Türkiye'nin öğretmen istihdamına ilişkin önceliği nicel eksikliği tamamlamak şeklinde olmuştur, bu nedenle de öğretmen niteliği ikinci planda kalmıştır (Öztürk, 2005; Gözütok, 2007; Gültekin, 2007; Doğan, Demir & Turan, 2013; Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak & Yıldırım, 2014; Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). Gözütok'a (2007) göre '*öğrenciler öğretmensiz kalmasın*' kaygıları doğrultusunda öğretmenlik eğitimi almayan binlerce kişi öğretmen olarak atanmıştır. Gözütok (2007, s.7) "*jet öğretmen, vekil öğretmen, yedek subay öğretmen, asker öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen gibi farklı isimlerle ziraat mühendislerinin, veteriner hekimlerinin, işletme ve iktisat mezunlarının*" öğretmen olarak görevlendirildiğini belirtmektedir.

Ülkemizde öğretmen eğitimi ve atama sisteminde kısa aralıklarla değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişimlerden en fazla etkilenen grup ise öğretmen adaylarıdır. Onların gözünden yapılan değişikliklerin nasıl algılandığının ortaya konulması yaşanan sorunların hem tespiti hem de çözümü açısından önemli fikirler ortaya koyabilir. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen ve öğretmenlik mesleğini ya da atama sistemini konu alan araştırmalar bulunmaktadır (Baysan, vd., 2011; Demir & Bütüner, 2014; Şimşek & Akgün, 2014; Tarhan & Susar, 2015). Fakat özellikle 2016 yılında uygulanmaya başlanan sözlü sınav sistemine ilişkin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının dahil olduğu çalışmalara alanyazında rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın son değişiklikleri de kapsamı nedeniyle alanyazındaki boşluğu doldurarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmen atama sistemine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) benimsenmiştir. Olgubilim, bireylerin yaşamlarında deneyimledikleri olgular üzerine odaklanan araştırmalardır (Creswell, 2013; Christensen, Johnson & Turner, 2014; Ersoy, 2017). Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s.72) göre bu tür araştırmalar 'bireylere tümüyle yabancı olmayan, yani farkındalığımızın olduğu, fakat üzerinde

derinlemesine bir anlayış geliştirmedığımız olguların incelenmesini' kapsamaktadır. Patton'a (2002) göre ise olgubilim (fenomenoloji) insanların olguları deneyimlemelerinin metodolojik ve derinlemesine betimlenmesi sürecini içeren araştırmalardır.

Katılımcılar

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğini tercih eden ve bu yönde eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarından derinlemesine bilgi almak amaçlandığı için amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.112) ölçüt örnekleme yöntemini "*önceden tespit edilen, belirli ölçütleri taşıyan durumların üzerinde çalışılması*" şeklinde ifade etmektedir. Bu çalışmada, katılımcıların son sınıfta eğitimlerine devam etmeleri ve kamu kurumlarında öğretmen olarak atanabilmek için gerekli olan sınavlara hazırlanmaları çalışmanın ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmaya, Ankara İlinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 25 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı sayılarının belirlenmesinde Polkinghorne'nin (1989) önerileri dikkate alınmıştır (Creswell, 2013). Çalışmada gönüllülük esasına göre katılımlar sağlanmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kişisel özellikleri tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Katılımcı Kodu	Katılımcının Cinsiyeti	Katılımcının Yaşı	Aile Gelir Durumu	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Kardeş Sayısı
K1	Kadın	22	3000 TL'den az	Ev hanımı	İşçi	3
K2	Kadın	21	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşsiz	5
K3	Erkek	23	6000 TL'den az	Öğretmen	Esnaf	2
K4	Kadın	24	2000 TL'den az	Ev hanımı	Çiftçi	3
K5	Kadın	21	7000 TL'den az	Hemşire	Memur	2
K6	Erkek	22	4000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	2
K7	Erkek	22	3000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	3
K8	Erkek	25	4000 TL'den az	Kuaför	İşçi	3
K9	Kadın	26	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşçi	4
K10	Erkek	22	2000 TL'den az	Ev hanımı	Çiftçi	3
K11	Erkek	24	8000 TL'den az	Hemşire	Esnaf	4
K12	Kadın	26	3000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	3
K13	Kadın	21	4000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	3
K14	Erkek	23	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşçi	4
K15	Kadın	28	2000 TL'den az	Ev hanımı	Esnaf	4
K16	Erkek	24	2000 TL'den az	Ev hanımı	Çiftçi	3
K17	Kadın	25	4000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	2
K18	Kadın	23	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşçi	2
K19	Kadın	31	3000 TL'den az	Ev hanımı	Esnaf	4
K20	Erkek	24	8000 TL'den az	Hemşire	Memur	1

K21	Kadın	22	4000 TL'den az	Ev hanımı	Memur	2
K22	Erkek	23	2000 TL'den az	Ev hanımı	Çiftçi	2
K23	Kadın	22	8000 TL'den az	Öğretmen	Öğretmen	2
K24	Kadın	22	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşçi	3
K25	Kadın	24	2000 TL'den az	Ev hanımı	İşsiz	3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %60'nın kadın, %40'nın da erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 21 ile 31 arasında değişmektedir. Araştırmada görüşlerini ifade eden öğretmen adaylarının yaş ortalaması 23.6'dır. Görüşmelerde yer alan 25 öğretmen adayından 11'nin ailesinin aylık geliri 2000 TL'den az; 5'nin 4000 TL'den az; 4'ünün 3000 TL'den az; 3'ünün 8000 TL'den az; 1'nin 6000 TL'den az ve 1'inin de 7000 TL'den azdır. 25 katılımcıdan 19'unun annesi ev hanımı, 3'ü hemşire, 2'si öğretmen ve 1'i de kuafördür. Katılımcılardan 8'inin babası memur, 6'sı işçi, 4'ü esnaf, 4'ü çiftçi, 2'si işsiz ve 1'i de öğretmendir. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarından 10 kişi 3 kardeş; 8 kişi 2 kardeş; 5 kişi 4 kardeş; 2 kişi 1 kardeş; 1 kişi 5 kardeş ve 1 kişi de 1 kardeşdir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin toplanabilmesi için öncelikle araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 50 öğretmen adayının yazmış olduğu kompozisyonlar incelemiştir. Öğretmen adaylarının kompozisyonlarının incelenmesi ile görüşme soruları için konu başlıkları (öğretmenlik mesleği, lisans eğitimi ve sınavlar) belirlenmiştir. Daha sonra alanyazında yer alan farklı araştırmalar incelenerek (Sezgin & Duran, 2011; Şimşek & Akgün, 2014; Demir & Bütüner, 2014) araştırmada yer alması düşünülen 14 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları sosyal bilgiler eğitimi ile ölçme ve değerlendirme alanlarında görev yapmakta olan 2'şer öğretim üyesine sunulmuştur. Yine hazırlanan görüşme soruları sosyal bilgiler öğretmeni olarak bir önceki yıl atanmış olan 2 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyeleri ve öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın pilot uygulamasına dört sosyal bilgiler öğretmeni adayı katılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler incelenerek soruların anlaşılır olduğuna karar verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme verileri önce ses kaydına alınmıştır. Ardından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bir öğretmen adayı ses kayıt cihazına izin vermediği için tüm görüşmeler araştırmacı tarafından not alınarak kayıt altına alınmıştır. Alınan notlar görüşme sonunda katılımcıya okunarak anlatmak istediklerini yansıtıp yansıtmadığı sorulmuştur. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler toplam 478 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Her bir metin için kodlamalar çıkartılmış ve kendi

içinde benzerlik taşıyan ifadeler belirli temalar altında toplanmıştır. Araştırma verileri hem araştırmacı hem de sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İki farklı kodlayıcı arasındaki güvenilirlik için Miles ve Huberman (1994) geliştirdiği formül kullanılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılık oranı %95 olarak bulunmuştur. Katılımcıların kimliklerini gizlemek adına tüm katılımcılara birer kod verilmiştir. Verilerin sunumunda katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretilik mesleği ve öğretmen atama sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacını taşıyan bu çalışmada elde edilen bulgular ‘öğretilik mesleğine yönelik görüşler’, ‘sınavlara hazırlık ve atama sistemine yönelik görüşler’ şeklinde iki ana başlık altında ele alınmıştır.

a) Öğretilik Mesleği Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ilk soru olarak öğretilik mesleğini seçme nedenleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde en fazla dile getirilen unsurun ‘çocukları sevmek’ olduğu görülmektedir. Öğretilik adaylarından biri “Ben çocukları çok seviyorum. Zaten çocukları sevmeyenler bu mesleği yapamaz. Benim seçme nedenim de çocukları çok sevmem, onlarla iyi iletişim kurabilmemdir (K15).” şeklindeki ifadesi ile öğretilik mesleğini seçme nedenini açıklamıştır. Katılımcıların bir kısmının bu mesleği seçmelerinde ailelerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretilik adaylarından biri “Annem öğretmenliğin bir kadın için en iyi meslek olduğunu söylerdi hep. Büyüyünce ben de böyle düşündüm aslında. İşe giriş ve çıkış saatiniz belli. Türkiye’nin neresinde çalışırsanız çalışın üç aşağı beş yukarı bu böyle. Tercihlerimi yaparken annemi kıramadım, hep öğretmenlikleri yazdım (K9).” şeklindeki ifadesi ile öğretilik mesleğini seçme nedenini belirtmiştir. Öğretilik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan bir başka unsur ise adayların üniversiteye giriş puanının öğretilik alanlarına yetmesidir. Öğretilik adaylarından biri “Ben aslında hukuk istiyordum. Olmadı. Üniversite sınavından aldığım puan yetmediği için mecburen öğretmenlik mesleğini seçtim. Şimdi pişman değilim. Ama işin açıkçası çok da bilinçli değildim buraya gelirken (K20).” şeklindeki ifadesi ile mesleği seçme nedenini açıklamıştır. Katılımcılardan üçü ise ‘öğretmeyi çok sevdiği için’ söz konusu mesleği seçtiğini belirtmiştir. “Çocukken de bir şeyler öğretmekten çok hoşlanırdım. Evcilik oynarken de hep öğretmen ben olurdum. Hep kendimden küçüklere ders anlatırdım. O yüzden öğretmen olmak hep aklımdaydı (K4).” diyerek öğretmenlik mesleğini seçme nedenini açıklamıştır.

Öğretilik mesleğini seçme konusunda iki katılımcı ‘rol model aldıkları öğretmen tanıdıkları olduğu için’ ve iki katılımcı da ‘devlet okullarında çalışma imkânı geniş olduğu için’ öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Benim annem de sınıf öğretmeni. Evde örnek alabileceğim iyi bir rol modelim oldu. Annem gibi olma hayalim

beni buralara getirdi (K23).” Bir başka öğretmen adayı ise çalışma koşullarına vurgu yapmıştır. Öğretmen adayı; *“Benim öğretmen olma hikâyem biraz farklı. Köyde büyüdüm. Benim için tek kurtuluş yolu devlette çalışmaktı. Bunun en garanti yolu da öğretmenlikti, çünkü özelden çok devlette iş imkanı var (...) (K2).*” şeklindeki açıklamaları ile düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarına *‘Sence öğretmenlik nedir?/Öğretmenlik mesleğini nasıl tanımlarsın?’* sorusu ikinci soru olarak sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları bu soruya dört farklı temada cevap vermiştir. Analizler sonucu sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün (%64) öğretmenlik mesleğini ‘bilgiyi aktarma/öğretme’ şeklinde algıladıkları görülmüştür. Katılımcılardan biri *“Öğretmenlik çocuklara eşsiz bilgileri aktaran çok kutsal bir meslektir (...) (K8).*” şeklinde görüşlerini ifade ederken bir başka öğretmen adayı da *“Öğretmenlik mesleği bence bilgiyi paylaşmaktır, öğrencilerin yeni bilgiler edinmesini sağlamaktır. (...) (K21).*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı da *“Öğretmenlik, öğretilerin eğitimleri boyunca edindikleri bilgiyi, toplumsal değerleri gençlere aktarması işidir (K4).*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcılardan bazıları ise öğretmenlik mesleğini yeni nesilleri şekillendiren kişi biçiminde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından biri *“Öğretmenlik bir heykele şekil veren sanatçıdan farksızdır. Bir öğrenciyi şekillendirmektir esasında (K18).*” derken, bir başka katılımcı da *“Öğretmenlik bahçıvanlıktır. Tıpkı bahçıvanın bitkileri şekillendirmesi gibi öğrencilerini şekillendiren kişidir (K11).*” şeklinde geliştirdiği metaforla öğretmenlik mesleğini tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğini toplumun lideri olan ve topluma rol model olan kişi olarak nitelendiren katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenlik yeni nesillere duruşu, davranışlarıyla model olmaktır. Öğretmenler toplumların lideridir. Yani öyle olmalıdır. İyi vatandaş yetiştirme konusunda öğrencilerine ve yaşadığı topluma bilgisi, kültürü ile rol model olan kişidir öğretmen. (...) (K25).*”

Araştırmada iki katılımcı öğretmenlik mesleğini ‘öğrenme süreci’ olarak ele almıştır. Öğretmenlik mesleğini yaşam boyu öğrenme şeklinde tanımlayan katılımcılardan birinin düşünceleri şu şekildedir:

“Öğretmenlik klişe bir söz olarak kutsal bir meslektir. En zor mesleklerden biridir. Toplumdaki doktorun da mühendisin de öğretmenin de memurun da yetişmesine katkı sağlayan kişilerdir. Öğretmenlik öğretmekten çok öğrenen kişidir. Yeri gelir öğrenci ile öğrenir, yeri gelir tek başına öğrenir. Öğretmenlik araştırmak, sorgulamak, okumak ve daha çok okumaktır. Öğretmenlik emek vermektir. Her şeyin değiştiği dünyada öğretmenlik kendini sürekli yenilemek demektir. Yaşamı boyunca öğrenci olmaktır (...) (K23).”

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl gördükleri bir başka soru olarak sorulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü (%88) öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik görüşlerini olumsuz nitelikler şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlik mesleğinin yıpratıldığını belirten öğretmen adayları bu konunun nedenini ‘*Yanlış istihdam politikası ve günübürlük alınan kararlara*’ (f=20) bağlamıştır. Öğretmen adayları açıklamalarında özellikle eğitim fakültelerinin çok olmasına ve formasyon uygulamasına atıfta bulunmuştur. Örneğin bir katılımcı; “*Bence öğretmenlik ileride daha da kötü bir hal alacak. Mantar gibi eğitim fakülteleri açılırsa durum daha da kötü olacaktır. Hele bir de fen-edebiyat fakültesi gibi farklı fakültelerde okuyanlara da öğretmenlik hakkı tanınırsa iş iyice kötüleşecektir (...)(K7).*” şeklinde düşüncelerini açıklarken bir başka katılımcı da “*Öğretmenlik devlet tarafından itibar görmüyor ki geleceğine yönelik umutlarımız yeşersin. Ülke ihtiyacına göre öğretmen yetiştirilirse hem kaliteli öğretmenlerimiz olur dolayısıyla ülke genelinde kaliteli eğitimimiz olur, hem de insan gücü, maddi durum anlamında da zarar etmeyiz (K11).*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bir katılımcının uygulanan formasyon sertifika programına dair görüşleri ise şu şekildedir:

“Ben daha da kötü olacağına inanıyorum. Benim canım cerrah olmak istiyor diyelim. Sağlık Bakanlığına sesleniyorum bana 7-8 aylık doktorluk formasyonu versinler ve sonrasında beyin cerrahı olarak ameliyatlara gireyim. Bu mümkün mü? Kim bu durumu kabul eder? Kimse. Beynimiz bu kadar önemli de geleceğimiz olan çocuklarımız önemsiz mi? Neden formasyon saçmalığı çığırından çıktı bu ülkede. Öğretmenlik bu kadar basit mi?(...) yapılan yanlış politikalar sadece öğretmenlik mesleğini değil ülkemizin geleceğini de bitiriyor (...)(K17).”

Görüşmede katılımcılar eğitim fakültesi dışında farklı fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmenlik mesleğini gerektiği gibi icra edemediklerine de dikkat çekmişlerdir. Örneğin bir katılımcı;

“(…)Öğretmenlikle alakası olmayıp da öğretmenlik yapanlara bir bakın ne yöntem teknik bilirler ne öğrencinin gelişimini bilirler, tek dertleri iş sahibi olmak ve maaşlarını almaktır. İşi gereği gibi yapmak gibi bir dertleri yoktur hiçbirinin. Nerede özverili çalışan bir öğretmen görseniz hep eğitim fakültesi mezunları çıkar karşınıza (...)(K9).”diyerek farklı fakültelerden mezun olup da öğretmenlik yapanların öğretmenlik mesleğini sadece maddi kazanç kapısı olarak gördüklerini vurgulamıştır.

Öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik görüşlerini olumsuz olarak açıklayan iki katılımcı da değişen dünya koşullarında öğretmene daha az ihtiyaç duyulacağına vurgu yapmıştır. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan biri görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“(…) Benim gördüğüm ileride öğretmene ihtiyaç daha da azalacak. Özellikle online, uzaktan eğitim tarzı eğitimler arttıkça öğretmenlik mesleğinin biteceğini düşünüyorum. Yani yine öğretmenlik mesleği olsa da kitlesel anlamda olmayacaktır. Bir öğretmen aynı anda 10.000’lerce öğrenciye online eğitim verebilecektir ileride. Bu da öğretmenliğin geleceğinin git gide pamuk ipliğine bağlı mesleklerden olacağını

göstermektedir. Üniversitemizde bile 1. sınıf derslerinin çoğu uzaktan eğitimle yapılıyor artık. Ben on-on beş yıla kadar bunun ilkokul, ortaokul ve liselerde de başlayacağını düşünüyorum (K3).”

Araştırmada görüşlerini ifade eden katılımcılardan üçü ise öğretmenlik mesleğinin geleceğinin daha iyi olacağı düşünülmektedir. Bu inançta olan katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Ben öğretmenlik mesleğinin toplumun bilinçlenmesiyle daha da iyi olacağını düşünüyorum. İnsanların eğitimi arttıkça öğretmenlik mesleği itibarını tekrar kazanacaktır. Zamanla sistemden kötü olanlar ayıklanacak ve öğretmenler hak ettiklerini maddi ve manevi olarak alacaklardır. Öğretmenlik en eski mesleklerden, o yüzden kolay kolay da yok olmaz. Türkiye’de eğitim arttıkça eğitimin temel direği olan öğretmenlikte daha da önemli olacaktır kanısındayım (K13).”

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına öğretmenlik konusunda kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri için arka arkaya iki soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına öncelikle öğretmenlik mesleği konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Görüşmelere katılan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının yarısından fazlası (%60) kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Kendilerini yetersiz gören 15 öğretmen adayından 11’i üniversitede iyi eğitim almadıklarına vurgu yapmıştır. Yine kendini yetersiz hissettiğini bildiren 4 katılımcı da öğretmenlik mesleğinin süreç içerisinde kazanılacak bir meslek olduğunu ön plana çıkarmıştır. Kendilerini öğretmenlik konusunda yeterli gördüklerini ifade eden 10 katılımcıdan 6’sı aldıkları eğitimin yeterliliğine vurgu yapmıştır. Katılımcıların sıklıkla farklı üniversitelerde eğitim alan arkadaşları ile kendi üniversitelerinin eğitimini kıyasladıkları görülmüştür. Özellikle katılımcılar bu konuda Türkiye’nin köklü üniversitelerinden birinde eğitim aldıklarının altını çizmişlerdir. Öğretmenlik mesleği konusunda kendini yeterli bulan 4 öğretmen adayları da farklı etkinlik ve çalışmalarla kendilerini sürekli geliştirdiklerini ön plana çıkarmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına ikinci soru olarak ‘Aldığınız eğitimi düşünerek sınıf arkadaşlarından birinin (senin) çocuğunun öğretmeni olmasını ister misin? Neden?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan 25 katılımcıdan 19’unun (%76) sınıf arkadaşlarını çocuklarının öğretmeni olarak görmek istemediği tespit edilmiştir. Katılımcıların bu konudaki düşüncelerinin nedenleri incelendiğinde; arkadaşlarının alan bilgisi açısından yetersizliğini (f=16), daha tecrübeli öğretmenlere çocuklarını emanet etmeyi istediklerini (f=2) ve arkadaşlarının iyi bir iletişim becerisine sahip olmadıklarını (f=1) ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Sınıf arkadaşlarını çocuklarının öğretmeni olarak görme fikrine 6 öğretmen adayları sıcak bakmıştır. Bu adaylar, eğitim aldıkları fakültenin Türkiye’nin en eski fakültelerinden biri olmasına ve eğitim kalitesinin Türkiye

standartlarından iyi olmasına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adayları bu yüzden de kendi çocuklarını sınıf arkadaşlarına emanet edebileceklerini ifade etmişlerdir.

b) Sınavlara Hazırlık ve Atama Sistemi Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına öğretmenlik atama sistemindeki sınavlara nasıl hazırlandıkları bir başka soru olarak sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde katılımcıların öğretmenlik atama sistemindeki sınavlara farklı şekillerde hazırlandığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 15'i (%60'ı) kendi kendine sınavlara hazırlandığını, 7'si (%28) kurslar aracılığı (dershane) ile sınavlara hazırlandığını belirtmiştir. İki katılımcı (%8) online kurs olarak ve 1 katılımcı da (%4) özel hocalar ile söz konusu sınavlara hazırlandığını belirtmiştir. Katılımcılara göre özellikle değişen sınav ve atama sisteminden kaynaklı olarak dershanelere talep azalmış durumdadır. Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmen olarak atanabilmek amacıyla herhangi bir dershaneye veya başka bir şeye ihtiyaç duymuyorum. Çünkü artık sınavdan yüksek puan almak gibi bir amacımız kalmadı. Sınavdan yüksek puan almanın anlamı mülakat listesine girebilmek için kendine yer edinme oldu. Mülakata girebildiğin sürece sınavlarda kaçınıcı olduğunun, yüksek puan alıp alamadığının bir önemi yok. KPSS veya alan sınavı atanabilmek için ön barajı geçmek gibi bir şey oldu artık. Sanırım pek çok arkadaşım benim gibi, bizim sınıfı A ve B şubesi olarak ele alırsak yaklaşık 90 kişiyiz. 20-25 kişi ancak kursa gidiyordur. Daha önceki yıllarda neredeyse herkes giderdi (...) (K6).”

Aynı konuda bir başka katılımcı da şunları söylemiştir: *“Bu sistemde kurslara para kaptırmak istemiyorum. O yüzden de kendim hazırlanıyorum. Eskiden sınavdan iyi puan almak atanabilmek için yeterliydi. Ama artık torpilin yoksa sınav birincisi olsan bile atanamayabiliyorsun. Ben de bu yüzden dershaneye gitmiyorum (K14).”* Öğretmenlik atama sistemindeki sınavlara dershaneler aracılığı ile hazırlandığını ifade eden yedi öğretmen adayından dördü dershanelerden umduğunu bulamadığını da belirtmiştir. Aynı temada görüş bildiren üç katılımcı ise dershanelerin eksikliklerini kapatma ve ders çalışma alışkanlığı kazandırma noktasında kendilerine faydalı olduğunu dile getirmiştir. K3 kodlu katılımcı bu konuda düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Ben dershaneye arkadaşlarımla grup şeklinde yazıldım. Ama keşke yazılmasaydım. Çünkü bir şey öğrenemedim. Dershane hocalarının büyük bir kısmı bizden birkaç yıl önce mezun olan; ama atanamayan öğretmen adayı! (...)Bilselerdi kendileri atanırdı! Düşünün bizim halimizi.”*

Yine aynı konuda bir başka öğretmen adayı da şunları dile getirmiştir: *“Kursa yazıldım, ama sadece keşke gitseydim demek için gidiyorum. Yoksa kurslarla yapılacak bir sınav olduğunu düşünmüyorum (K12).”* Sınavlara kurslar aracılığı ile hazırlanan ve gittiği kurstan memnun olan

öğretmen adaylarından biri “Kursların yararlı olduğunu düşünüyorum. En azından bir çalışma sistemi, disiplini kazandırıyor (...) (K21).” diyerek düşüncelerini açıklarken başka bir katılımcı ise,

“Bizim dershanede herkes istediği kadar ek ders alabiliyor. Gerek eksiklerimizi kapatmak açısından gerekse de test çözümü açısından iyi oldu. Yoksa evde ya annemle konuşmaya ya da televizyon izlemeye dalacaktım tüm gün. Ama dershanede sürekli ders ve test çözümü oluyor. Hem de çalışan arkadaşlarımı görünce motive oluyorum. Daha çok çalışmak geliyor içimden (...) (K13).” şeklindeki açıklamaları ile kurslara gitmenin kendisi açısından faydalı olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlik atama sistemindeki sınavlara uzaktan eğitim kursları ve özel derslerle hazırlandıklarını ifade eden katılımcılardan biri “Ben ev ortamında istediğim zaman çalışma esnekliği tanıdığı için internet kurslarına yazıldım. Bu kurslar hem daha uygun fiyatlı oluyor hem de istediğim kadar tekrar edebiliyorum (...) (K19).” diyerek neden uzaktan eğitim kurslarını tercih ettiğini açıklamıştır. Bir öğretmen adayı ise sorumlu oldukları ders sayısının fazla olması nedeni ile sadece zorlandığı konularda uzmanlardan ders almayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu öğretmen adayının ifadelerinin bir bölümü şu şekildedir: “Çok fazla dersten sınava giriyoruz. (...) sadece eksiklik hissettiğim dersler için alanında iyi olan hocalardan ders almaya karar verdim. Diğer dersleri kendim telafi ediyorum (...) (K7).”

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına üniversitede aldıkları eğitimin sınavlar açısından niteliği de sorulmuştur. Bu konuda görüşlerini açıklayan katılımcılardan yirmi biri (%84) lisans düzeyinde aldıkları eğitimin sınavlar açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar özellikle öğretim üyelerinin sınava karşı ilgisiz oluşuna atıfta bulunmuşlardır. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan biri,

“Ben üniversitedeki derslerin çoğundan bir şey anlamadım. Hocalar hangi derse gelirse gelsin bildiğini anlatıyor. Dersler değişiyor, hocanın anlattığı değişmiyor! Zaten sınava yönelik değil derslerimiz. Burası sizi sınava hazırlayacak yer değil diyorlar. Peki neresi? İlla dershaneye mi gidelim (?) Pek çoğumuz bu ülkenin alt ekonomik tabakasından geliyoruz. Dershaneye gidecek paramız yok. Yani dersler ders gibi işlense dershanelere gerek kalmasa (K22).” şeklindeki açıklamaları ile üniversitede aldığı eğitimin sınavlar açısından yetersizliğini dile getirmiştir.

Görüşlerini ifade eden bir katılımcı ise lisans derslerinin sınavlar için yetersizliğini öğretim elemanlarının yetkin olmamasına bağlamıştır. Öğretmen adayı “Hocaların çoğunun bilgisiz olduğunu düşünüyorum. Onlar bizim yerimize sınava girse %99’u kazanamaz sınavları. Türkiye’deki tüm üniversitelerde durum böyle (...) Üniversite hocalarının sınavı yeterince bilmediğini de düşünüyorum.

Soruları, derslerin içeriklerini vs. bilmiyorlar bile. Haliyle de bizlerin eksik bilgilerle mezun olmasına neden oluyorlar (K18).” diyerek düşüncelerini söylemiştir.

Araştırmada görüşlerini ifade eden katılımcılardan dördü (%16) sınavlara hazırlık konusunda bazı derslerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan katılımcılardan bazılarının görüşü şu şekildedir: *“Ben dört yıl boyunca sadece üç hocadan aldığım derslerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Onlar da sınavı kazanabilmek için yetersiz bence (...) (K12).”* *“Hiç yeterli değildi diyemem, sonuçta çok iyi hocalarımız da oldu. Dolu dolu geçen derslerimiz de oldu (...) Tüm derslerimiz olmasa da bazı derslerin sınav için yeterli olduğunu düşünüyorum (K5).”*

Bir başka soru olarak öğretmen adaylarına kamuya bağlı okullarda öğretmenlik yapabilmek adına uygulanan sınavların (Genel Kültür, Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri ve Alan Sınavları) gerekli olup olmadığına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarından on dokuzunun (%76) sınavların gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların üzerinde durduğu konulardan biri öğretmen olabilmek için başvuran kişi sayısının çok olmasıdır. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları özellikle en objektif seçme sisteminin merkezi sınavlar olduğuna işaret etmişlerdir. Bu konuda görüşünü bildiren bir katılımcı *“(...) Bence alan sınavı mutlaka olmalı. Diğer sınavlar da olmalı. Ama bence yanlış olan sınavlar değil zaten. Bu kadar çok insanın talep ettiği bir durumda en iyisi sınav yapmaktır. Yoksa neye göre seçim yapacaksınız? En adil olanı sınavlar (K23).*” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Araştırmada altı öğretmen adayı kamu kurumlarında görev yapabilmek için gerçekleştirilen sınavların gereksiz olduğunu söylemiştir. Bu konuda düşüncelerini ifade eden katılımcılardan biri şunları söylemiştir:

“Tek kelimeyle bıktım, hayattan zevk almıyorum. Bizi at yarışına çevirdiler. Hayatımız sınav, sınav, sınav. Biz deli gibi çalışırken bazı gruplar soruları yandaşlarına dağıtıyor. (...) Ben neden öğretmen olmadım? Niye mezun ediyorsun o zaman. Mezun olduysam beni niye göreve başlatmıyorsun? Burada bir çelişki var bence. Bu şu demek, ben üniversitelerin öğretmenlik için verdiği eğitimi yetersiz görüyorum bir de ben sınav yapayım demek. O zaman ben de Milli Eğitim Bakanlığı'na soruyorum bu fakülteler yetersiz ise neden kapatmıyorsunuz? Bu kadar gence yazık değil mi? (...) Sınavlara gelince klasik eleme yöntemi ile hazırlanmış, insani değerlerden yoksun [...] soru yığını olarak görüyorum (K17).”

Başka bir katılımcı da sınavların içeriğine yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“(...) Sınavlara karşı değilim, sadece bu sınavlar bilen ile bilmeyeni ayırmıyor. Bence ezberleyen ile ezberlemeyeni ayırıyor. Hiçbir sınav üst düzey becerileri ölçmüyor. 21. yüzyıl eğitim anlayışının gerisinde olan bu sınavlar eğitim seviyesinin durumunu da

gözler önüne seriyor. Yaratıcılık, analiz etme, eleştirel düşünme vs. ölçen sınavlar değil ki. Öğretmen seçiminin pratiğe dayalı ölçülmesi gerekir bence. Ama bugünkü sınavlarla bu mümkün bile değil bence (K1).”

Öğretmen adaylarına devlet okullarında öğretmen olabilmek için yapılan sözlü sınavlar (mülakatlar) konusunda ne düşündükleri bir diğer soru olarak yöneltilmiştir. Araştırmada görüşlerini ifade eden yirmi beş sosyal bilgiler öğretmeni adayının yirmi ikisi (%88) mülakatla öğretmen atamasına karşı olduklarını belirtmiştir. Buna karşın üç (%12) öğretmen adayı ise mülakatın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının özellikle *“torpil, adam kayırma”* gibi gerekçelerle mülakata karşı oldukları görülmüştür. Mülakata olumlu bakan katılımcılar ise mülakat sınavında *“öğretmenlik becerilerinin ölçülebileceğine”* vurgu yaptıkları gözlemlenmiştir. Devlet okullarında öğretmen olabilmek için yapılan mülakatlar konusunda görüşlerini bildiren katılımcılardan bir *“Mülakata dair güvenim yok açıkçası. Özellikle sınavlarda düşük puan alanların mülakatta yüksek puan alıp atanması beni rahatsız ediyor (...)(K9).”* derken, bir başka katılımcı da mülakat jürilerinin niteliğini ifadelerinde ön plana çıkarmıştır. *“Mülakat jürileri bir defa sakat. Kim ki bu kişiler beni değerlendirsin! (...) seçme konusunda uzman değiller bir defa. (...)Bilimsel bir yanları yok. Zaten böyle bir kaygıları da yok. Sadece bizden ve bizden değil ayrımında kullanılan piyonlar (...) (K11).”* Mülakat sistemine karşı olan bir başka katılımcı ise jüriler arasında birliğin olmamasını dile getirmiştir. Katılımcı bu konuda düşüncelerini *“Jüriler arasında belli bir standart yok. Birinin yüksek not verdiği, diğer jüri aynı cevap olsa da düşük verebiliyor. Ayrıca gördük geçen yıllarda bilimsel veya öğretmenlik mesleğiyle ilgili olmayan soru soranlar da oldu. Ben mülakatların politik amaçlı olduğunu düşünüyorum (K22).”* şeklinde açıklarken bir başka katılımcı da mülakatların objektif olmamasını şu şekilde dile getirmiştir: *“Mülakat hakkında kafamda pek çok soru işareti var. Mülakatların nesnel olmadığını düşünüyorum (...)Adamı olan yüksek puan alıyor. Adamı olmayan hiçbir şekilde başarılı olamıyor. Mülakat bence kaldırılmalı ya da etkisi düşürülmeli (K23).”*

Mülakatlara olumlu bakan katılımcılar (f=3) daha az olmasına karşın mülakat sınavında *“öğretmenlik becerilerinin ölçülebileceği”* savını savunmuşlardır. Devlet okullarında öğretmen olabilmek için yapılan mülakatların gerekli olduğunu düşünen katılımcılardan biri *“Mülakatın olması gerektiğini düşünüyorum. Kişinin kendini ifade edebilmesi, analitik düşünme becerilerini gösterebilmesi ancak böyle ölçülebilir. Bence yerinde ve geç kalınmış bir karar (K5).”* derken bir başka katılımcı da *“Mülakatlar olmalı ki öğretmenlerin pratik durumu da ölçülebilsin. Yoksa sınavdan yüksek puan almakla iyi öğretmen olunmaz (...)(K14).”* şeklindeki açıklamaları ile görüşlerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına son soru olarak öğretmenlik atama sistemindeki problemlerin nedenleri ve bu problemlere öğretmen adaylarının çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmen adaylarına göre öğretmen atamalarındaki en temel problemlerin başında eğitim fakültelerinin ülke ihtiyacının üzerinde olması gelmektedir. Öğretmen adayları özellikle ülkenin

ihtiyaçları gözetilerek tüm eğitim fakültelerinin gözden geçirilmesini ve ihtiyaç fazlası olan kurumların ülkenin ihtiyacına göre başka kurumlara dönüştürülmesini önermektedir. Öğretmen adaylarının özellikle birkaç eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirilmesi gerektiği görüşünde hem fikir oldukları görülmektedir. Katılımcılara göre böylelikle öğretmenlik eğitiminin hem kalitesi artacak hem de atanamayan öğretmen sorunu da ortadan kalkacaktır. Bu konuda öğretmen adaylarından biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“(...)Tıpkı askeri okullardaki gibi eğitim fakültesine giren bir öğretmen adayı da mezun olduğunda atanacağını bilmeli. Bilsin ki işine dört elle sarılsın. Ama bizler eğitimden çok sınav odaklıyız. Kaygılıyız. Dolayısıyla derslerimize odaklanamıyoruz.(...) Bu kadar çok eğitim fakültesine ihtiyacımız olduğunu kimsenin düşündüğünü sanmıyorum. Yanlış politikalarla biran önce dönülmeli. Yeterli olmayan tüm fakülteler kapatılmalı, ayrıca bölge bölge birleştirilmeli eğitim fakülteleri (K6).”

Yine aynı konuda bir başka öğretmen adayı *“Bence temel sorun çok fazla adayın öğretmenlik kapısında yığılması. En az 5-10 yıllık ihtiyaç analizleri yapılarak eğitim fakültelerine öğrenci alımı gerçekleştirilsin. Eğitim fakültelerinin sayıları azaltılsın. Köklü üniversiteler dışındakiler farklı kurumlara dönüştürülsün mesela (K17).”* biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Katılımcıların sıklıkla üzerinde durduğu bir başka konu da farklı fakültelerde öğrenim gören kişilerin de öğretmen olarak atanabilmesine olanak sağlayan *‘pedagojik formasyon’* sistemidir. Bu konuda düşüncelerini ifade eden katılımcılardan biri de şunları söylemiştir:

“Formasyon uygulaması biran evvel kaldırılmalı. Formasyon alan bölümlere bir bakın iletişimci de var, hasta hizmetleri de var, aşçılık da var, ilahiyatçı da var (...). Bu nasıl mantık ben anlamıyorum. Ülkedeki aşçılık okulları için ihtiyaç duyulan sayı yıllık 1-2’yi geçmezken sadece bizim üniversitemizde 100 kişiye formasyon verilebiliyor. (...) Bence formasyon ülkeye sadece zarar getiriyor. Bizlerin 4 yılda zor özümseyemediği konuları onlar 4-5 ayda asla özümseyemez (...)(K24).”

Öğretmenlik yapan; fakat eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin bakanlıklardaki memurluk pozisyonlarına kaydırılması önerisi ise on bir farklı öğretmen adayı tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda düşüncelerini ifade eden katılımcılardan biri şu sözlerle düşüncelerini dile getirmiştir:

“(...)Yıllarca ilgisiz kişiler öğretmenlik kadrolarını işgal etmişler. Bence onlar memur yapılsın ya da emekli edilsin. Staj okullarında görüyoruz Ankara’nın en güzel okullarındaki pek çok öğretmen, eğitim fakültesi mezunu değil. Üstelik bir kısmı da ön lisans mezunu. Bence bu kişiler öğretmenlikten alınmalı. Zaten biraz sohbet edince

bile bu kişilerin öğretmenlik eğitimi almadığını hemen anlıyorsunuz. Eğitimi düzeltmek için kaliteli öğretmenle işe başlamak lazım. Bu köhne sistemdeki kemikleşmiş anti eğitimcilerle değil (K16).”

Yine katılımcıların yoğun olarak dile getirdiği bir başka konu da mülakatların mezuniyet aşamasında değil de eğitim fakültelerine giriş aşamasında yapılması konusudur. Katılımcılar görüşmeler esnasında mülakatların objektif ve bilimsel kriterleri içermediğini vurgularken yapılan mülakatın da zamanlamasının yanlışlığına vurgu yapmıştır. Bir öğretmen adayı mülakat sisteminin yeniden düzenlenmesi konusundaki önerilerini şu şekilde sunmuştur:

“Ben mesela diğer soruda da dedim mülakat sınavı olmalı diye. Çünkü yapılan testler bizlerin performansını ölçemez. Gerçi şu haliyle mülakat sistemi de ölçemez! Şuan adam kayırmacılık şeklinde bence de. Ama layığı ile yapılan bir sistem getirilirse ölçer. Getirilecek bu sistem öğretmen adayı mezun olurken değil, daha eğitime başlamadan yapılırsa şahane olur. Eğitim fakültesine öğrenci alımlarında objektif kriterlere göre mülakatlar yapılırsa mesela. Bu mülakatlarda iletişim becerisi, öğretme yeteneği olanlar seçilirse, lisans eğitiminde de bu becerilerin geliştirilmesi sağlanırsa mükemmel olur bence. Böyle yapılırsa sorunların büyük bir kısmı da çözümlür (K5).”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ve öğretmen atama sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri; çocukları çok sevmeye, aile bireylerinin öğretmenlik mesleği konusunda adayları teşvik etmesi, üniversiteye giriş puanının öğretmenlik programına yetmesi, rol model olan öğretmen yakınlarının bulunması, çalışma koşulları iyi olması ve öğretmeyi çok sevmesidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini inceleyen önceki çalışmalarda da bu araştırma sonuçları ile uyumlu bulgulara ulaşılmıştır (Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Şahin, 2011; Karahan-Ürün & Toksun-Erdağı, 2018). Çermik, Doğan ve Şahin (2010) öğretmenlik mesleğinin tercihinde kültürel ve ekonomik nedenlerin etkili olduğunu söylemektedir. Gelişmiş ülkelerde içsel ve özgeci unsurlar etkili iken gelişmemiş ülkelerde ise daha çok dışsal unsurlar etkili olmaktadır (Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Çermik, Şahin & Doğan, 2017). Yazarlara göre ülkemizde gençlerin meslek tercihlerinde ise daha çok dışsal unsurlar (ekonomik) ön plana çıkmaktadır.

‘Üniversiteye giriş puanım öğretmenlik branşlarına yettiği için öğretmenlik mesleğini tercih ettim’ ifadesinde bulunan katılımcıların tamamı erkek öğretmen adaylarıdır. Erkek katılımcılar ifadelerinde daha fazla istedikleri mesleklere puanları yetmediği için öğretmenlik mesleğini tercih

ettiklerini söylemişlerdir. Yılmaz (2010) tarafından yürütülen araştırmada da sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında görevli öğretim elemanları benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretim elemanları, öğrencilerin sosyal bilgiler programını alt sınıflarda tercih ettiğini bu nedenle de motivasyonlarının düşük olduğunu açıklamıştır. Araştırmada erkek öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini öncelikli olarak tercih etmemelerinin nedenleri arasında öğretmen maaşlarının düşük olmasını ve öğretmenlik mesleğinin *'kadın mesleği'* şeklinde algılanmasını göstermişlerdir. Alanyazında da öğretmenlik mesleğinin *'kadın mesleği'* şeklinde algılandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Çermik, Şahin & Doğan, 2017; Karahan-Ürün & Toksun-Erdağı, 2018). Ergün (2016) öğretmenlik mesleğinin tüm dünyada özellikle 20. yüzyılla birlikte kadın mesleği şeklinde algılandığını ve bu algının yaygınlaşarak devam ettiğinin altını çizmektedir. Bu bulguyu destekleyen bir başka veri de aile bireylerinin öğretmenlik mesleği konusunda çocuklarını teşvik ettikleri temada ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde özellikle annelerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarından birinin *"Annem öğretmenliğin bir kadın için en iyi meslek olduğunu söylerdi hep. Büyüyünce ben de böyle düşündüm aslında. İşe giriş ve çıkış saatiniz belli. Türkiye'nin neresinde çalışırsanız çalışın üç aşağı beş yukarı bu böyle. Tercihlerimi yaparken annemi kıramadım, hep öğretmenlikleri yazdım."* ifadesinden de anlaşıldığı üzere öğretmenlik mesleği; çalışma saatleri, tatil olanakları vb. unsurlar açısından kadınlar için daha uygun görülmektedir denebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka önemli bulgu da öğretmen adaylarından yarısından fazlasının (%64) öğretmenlik mesleğini zihinlerinde 'bilgiyi aktaran/öğreten' şeklinde konumlandırmasıdır. Katılımcıların öğretmenlik mesleği tanımlarında yine genç nesillerin şekillendirilmesi ve onlara rol model olunması algılarının da yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sadece ikisi öğretmenlik mesleğini *'yaşam boyu öğrenme süreci'* olarak nitelendirmiştir. Bu nitellemenin yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu olduğu söylenebilir. Özellikle değişen dünya koşulları ile birlikte öğretmenlere atfedilen roller de değişime uğramıştır (Genç, 2000). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte uzun yıllar eğitim sistemimizde *"her şeyi bilen öğretmen"* (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016) beklentisi hâkim iken günümüzde araştıran, sorgulayan, yeni nesillerle birlikte öğrenen ve onlara öğrenme sürecinde rehberlik eden, işbirliğine açık, yaratıcı fikirler üretebilen öğretmen nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Genç (2000) de yaşadığımız bilgi toplumu ile öğretmen rollerinin değiştiğinin altını çizmektedir. Ona göre bilgi toplumunda öğretmenler değişime açık olmalı, öğrencilerin var olan yeteneklerini geliştirmeye odaklanmalı, bilgiyi aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşma yolları konusunda öğrencilerini yönlendirmeli ve bilgi teknolojilerini en iyi biçimde kullanabilmelidir. Fakat görüşlerini açıklayan katılımcıların büyük bir bölümünün zihninde hala öğretmenlik mesleğinin 'bilgi aktarıcı, öğrencileri şekillendirici' biçiminde algılanması, öğretmen adaylarının bilgi toplumu anlayışından uzak ve hala davranışçı yaklaşımın etkisinde olduklarını göstermektedir. Sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalları, kuruluş aşamasında, özellikle fen-edebiyat

fakültesi kökenli öğretim elemanlarıyla akademik kadro yapılanmasına gitmiştir (Öztürk, 2005; Yılmaz, 2010). Bu nedenle de fen edebiyat fakültelerinde oluşan kurum kültürü eğitim fakültelerinde de uzun yıllar boyunca hâkim olmuştur denebilir. Öztürk (2005) özellikle fen edebiyat fakültesinde eğitimlerini tamamlayan akademik personelin alan bilgisini ön plana çıkardığını, buna karşın öğretmenlik eğitimini ikinci plana ittiğini söylemektedir. Yine Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yapılandırmacı öğrenme kuramının eğitim fakültelerindeki bazı öğretim elemanları tarafından tam ve doğru algılanmadığı belirtilmiştir. Yılmaz (2010) yapılandırmacılığı doğru konumlandıramayan öğretim elemanlarının öğrencileri yanlış yönlendirdiğini de belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik tanımlarında öne çıkan '*bilgilendirme/öğretme, şekillendirme*' gibi davranışçı yaklaşımı hatırlatan açıklamalarının öğretim elemanlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün (%88) öğretmenlik mesleğinin geleceğine ilişkin olumsuz bir düşünceye sahip olduğu da tespit edilmiştir. Olumsuz düşüncenin temelinde eğitim fakültelerinin kontenjanları ile eğitim fakültesi dışındaki yükseköğretim kurumu mezunlarına tanınan pedagojik formasyon uygulamaları ön plana çıkartılmıştır. Atav ve Sönmez (2013) istihdam sorununun özellikle fen edebiyat fakültesi mezunlarına da tanınan öğretmenlik hakkından kaynaklandığının altını çizmektedir. Öğretmen istihdamını konu edinen pek çok araştırma uzun vadeli ihtiyaç analizlerinin yapılmamasını ve gününbirlik kararların alınmasını eleştirmiştir. Bu araştırmalarda da eğitim fakültesi kontenjanları ile pedagojik formasyon uygulamaları eleştirilmiştir (Öztürk, 2005; Yılmaz, 2010; Baysan, vd., 2011; Beşoluk & Horzum, 2011; Erdem & Soylu, 2013; Karadeniz, 2016; Epçaçan, 2016; Baki & Baki 2016; Yağcı & Kurşunlu, 2017). Eğitim fakültelerinin temel amacı öğretmen yetiştirmektir (Baysan, vd., 2011; Atav & Sönmez, 2013; Safran, vd., 2014). Atav ve Sönmez'e (2013) göre farklı fakültelerden mezun olan bireylerin öğretmen olarak atanabilmesi sorunun ana kaynağıdır ve çözüm için de bu noktadan başlanmalıdır.

Öğretmenlik mesleği adına alınan önemli kararlardan biri 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunudur. Öğretmen olabilmek için 'yükseköğrenim' görme şartı bu kanunla getirilmiştir. Fakat herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olanlar aldıkları pedagojik formasyon belgesi ile öğretmen olarak atanabilmiştir (Öztürk, 2005). Yani her ne kadar öğretmenlik mesleği adına olumlu bir gelişme yaşansa da yükseköğretim mezun olan her bireyin öğretmen olabilmesi öğretmenliğin niteliğini ve saygınlığını sekteye uğratmıştır denebilir. Atav ve Sönmez (2013) bu uygulama ile '*öğretmenlik mesleğinin özel ihtisas mesleği*' tanımından da çıkartıldığını iddia etmektedir. Bu uygulamayla öğretmenliğin alelade, herkes tarafından yapılabilecek, basit bir meslek biçiminde algılanmasının da temelleri atılmıştır (Semerci vd., 2012). Öğretmene olan düşük saygı sadece ülkemizde değil dünyanın pek çok ülkesinde de gözlemlenen bir olgudur. Örneğin Pulitzer Ödüllü yazar Frank McCourt (2005) 'Teacher Man' (Öğretmen) isimli kitabında öğretmenlik

mesleğinin Amerika Birleşik Devletleri'nde toplumun en alt tabakalarından biri olarak görüldüğünden bahsetmektedir.

Öğretmen istihdamına ilişkin bir başka yanlış uygulama da 1996 yılında yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu yılda MEB yetkilileri öğretmen açığını kapatabilmek adına açık öğretim fakültesi dışında kalan tüm fakülte ve yüksek okul mezunlarının pedagojik formasyon alıp almadığına bakılmaksızın öğretmen olarak atanabilmelerinin kararını almıştır. Formasyon dahi almadan göreve başlatılan bu öğretmenlerin mesleki anlamdaki eksikleri ise görevleri esnasında alacakları hizmet içi eğitimlerle tamamlamaları planlanmıştır (Öztürk, 2005). Şahin (2011) 1998 yılında alınan kararlarla öğretmen yetiştirme görevinin sadece eğitim fakültelerine verildiğini belirtmektedir. Fakat önce 2009 yılında fen edebiyat fakültelerine formasyon hakkının tanındığını, 2010 yılında ise eğitim fakültesi dışındaki tüm fakülte öğrencilerine pedagojik formasyon alabilme hakkının tanındığını söylemektedir. Her ne kadar pedagojik formasyon uygulaması daha çok ortaöğretim branş öğretmenliklerini kapsıyor gibi gözükse de farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler öğretmen olduktan bir süre sonra MEB tarafından uygulanan alan değişikliği gibi uygulamalar neticesinde sosyal bilgiler öğretmeni olabilmektedirler. 2012 yılında, 4+4+4 uygulamasıyla ilkokul 4, ortaokul 4 ve lise eğitimi de 4 yıl olacak şekilde düzenlenmiştir. Ada ve Baysal (2013) bu uygulama ile 5 yıldan 4 yıla inen ilkokullarda öğretmen fazlalığı oluşurken 3 yıldan 4 yıla çıkan ortaokullarda ise öğretmen açığı oluştuğuna dikkat çekmektedir. Yine yazarlar MEB'nin özellikle 2012 yılından itibaren baş gösteren norm kadro fazlalığına ilişkin çözümü de branş/alan değişikliğinde gördüğünü belirtmişlerdir.

İlhan, Gülersoy ve Gümüş (2013) öğretmen istihdamına ilişkin sorunların temel kaynağının arz-talep dengesinin gözetilmemesini göstermektedir. Yazarlar tarafından coğrafya branşı özelinde konu ele alınsa da diğer branşların çoğu için de geçerli bir durum söz konusudur. Yazarlara göre coğrafya branşında yaşanan temel sorunlardan biri edebiyat fakültelerinde öğrenim gören coğrafya bölüm mezunlarına alternatif bir istihdam yaratılamamasından kaynaklı olarak bu bölüm mezunlarının coğrafya öğretmenliğine yönelmeleridir. Yine yazarlara göre fen edebiyat fakültelerinde yer alan coğrafya bölümlerinin ikinci öğretim uygulamaları da yaşanan istihdam sorununun arttırmaktadır. Buna ilaveten istihdamdaki bir diğer sorun ise bazı üniversitelerin açık öğretim fakültelerinde açılan coğrafya bölümleridir. 2000'li yılların ortalarına kadar sosyal bilgiler öğretmeni açığını kapatmak adına öğretmen alımları coğrafya ve tarih mezunları gibi farklı branşlara da açılmıştır (Baysan vd., 2011; İlhan vd., 2013). MEB dönem dönem dersi kaldırılan, istihdam alanı daralan ya da norm kadro pozisyona düşen öğretmenler için çeşitli düzenlemelerle alan değişikliği gerçekleştirmektedir (URL3). Bugün okullarımızda bu uygulamalar sonucu öğretmenlik mesleğine başlayan ve hala mesleği sürdüren sosyal bilgiler öğretmenleri bulunmaktadır (Gözütok, 2007; Baysan, vd., 2011). Bu bağlamda katılımcıların bu konudaki kaygılarının yerinde olduğu söylenebilir.

Öğretmen istihdamına yönelik MEB ve YÖK arasındaki işbirliği eksikliği önceki araştırmaların (Öztürk, 2005; Yılmaz, 2010; Baysan, vd., 2011; Baki & Baki, 2016) üzerinde durduğu önemli

konulardan bir diğeri olmuştur. Hem eğitim fakültelerinin hızla çoğalması hem eğitim fakültesi kontenjanlarının ülke ihtiyacının çok üzerinde arttırılması hem de pedagojik formasyon uygulaması bu araştırmalar tarafından eleştirilmiştir. Bu tür uygulamalar devam ettiği sürece özeld sosyal bilgiler öğretmenliği istihdamı genel de ise öğretmen istihdamı açısından yaşanan sorunlar kartopu misali büyümeye devam edecektir.

Öğretmen adaylarına göre eğitim fakültesi mezunu olmayıp formasyon alarak öğretmenlik yapan kişiler bu meslekte başarısız olmaktadır. Darling-Hammond (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleği bırakma durumları üzerine bir araştırma yapmıştır. Darling-Hammond (2003) araştırmasında, öğretmenliğe iyi hazırlanmış öğretmenlerin sistemde daha uzun süre kaldığını tespit etmiştir. 4 veya 5 yıllık eğitim fakültesi mezunu olanlar ile sertifika gibi farklı yollarla işe alınan öğretmenler arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Yazara göre eğitim fakültesi çıkışlılar öğretmenlik mesleğinin yorucu koşullarına daha fazla dayanmakta ve daha uzun süre öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. Safran vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise eğitim fakültesi ile farklı yükseköğrenim kaynaklarından mezun olan adayların KPSS sonuçları karşılaştırılmıştır. Sınava girenlerin büyük bir kısmının eğitim fakültesi mezunu olmayan adaylar olduğu, buna karşın eğitim fakültesi mezunu adayların sınavda daha başarılı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmada düşüncelerini ifade eden bir adayın '(...)Bizlerin 4 yılda zor özümsemiği konuları onlar 4-5 ayda asla özümseyemez. (...)' cümlesini de destekler niteliktedir.

Görüşlerini ifade eden katılımcılar, sınavlara başvuran aday sayısındaki fazlalık dolayısıyla öğretmen atamalarında sınavların gerekliliğine inanmaktadır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen önceki araştırmalarda da öğretmen adaylarının KPSS türü sınavların gerekli olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Sezgin & Duran, 2011; Erdem & Soylu, 2013; Şimşek & Akgün, 2014). Bu bağlamda araştırma bulgularının alan yazınla örtüştüğü söylenebilir. Görüşlerini ifade eden katılımcıların sınavlar konusunda eleştirdikleri nokta uygulanan sınavların içeriğine yöneliktir. Öğretmen adaylarının bir kısmı sınavların üst düzey becerileri ölçmediğini, bilenle bilmeyeni ayırt etmediğini ve öğretmenlik performansını sınımadığını düşünmektedir. Sezgin ve Duran (2011), Şimşek ve Akgün (2014) ile Taşan ve Bektaş (2016) tarafından yürütülen araştırmalarda da KPSS'nin nitelikli öğretmen seçimi için uygun bir sınav olmadığı ifade etmektedirler. KPSS'ye ilişkin eleştirilerde sınavın yalnızca bilişsel alanla sınırlı kalması (Eraslan, 2004; Gündoğdu vd., 2008; Yılmaz, 2010) ve ezber dayalı olması (Sezgin & Duran, 2011) eleştirilen konuların başında gelmiştir.

Adayların yarısından fazlası (%60) sınavlara kendi kendilerine hazırlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, önceki yıllarda gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Eraslan tarafından 2004 yılında tamamlanan araştırmada, katılımcıların %83'ünün eksiklerini tamamlamak adına kurslara gitmeyi istediği tespit edilmiştir. Şimşek ve Akgün tarafından 2014 yılında yürütülen bir başka araştırmada ise katılımcıların %90'nın öğretmen atamaları için kurslara gittiği belirlenmiştir. Yine

Atav ve Sönmez (2013) tarafından tamamlanan araştırmada da katılımcıların sınavda başarı için dersaneleri işaret ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise sınavlar için dershaneye gitmenin azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi yine öğretmen adaylarının ifadeleri ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarına göre yeni sınav sisteminde sınavdan (KPSS ve ÖABS) yüksek puan almak mülakat listesine girebilmek adına bir yer belirlemeyi ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle sınavdan yüksek puan almak atanabilmek için yeterli değildir ve sözlü sınavın (mülakat) etkisi daha büyük ve önemlidir. Öğretmen adayları mülakat listesine girebilmek için gerekli puanı kendi çalışmalarıyla alabileceklerini düşündükleri için kurslara daha az oranda gitmektedirler.

Öğretmen adayları her ne kadar mülakat (sözlü sınav) nedeni ile dershanelere gitme konusunda isteksiz olduklarını bildirseler de adayların büyük bir çoğunluğu (%88) mülakat sistemine de karşı olduklarını belirtmiştir. Pek çok adaya göre mülakatlar yapılacak ise eğitim fakültesine kayıttan önce yapılmalıdır. Atav ve Sönmez'e (2013) göre günümüzde yapılan sınavların amacı alandaki en iyi, en nitelikli öğretmeni seçmek olmalıdır. Fakat günümüzde yapılan sınavın daha çok öğretmen adaylarını elemeyi amaçladığı düşünülmektedir. Türker tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen araştırmada coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınava yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu araştırmada sözlü sınavda başarılı bulunarak öğretmenlik görevine başlayan coğrafya öğretmenlerinin büyük bir bölümü (%81) sözlü sınavların (mülakatların) gereksizliğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2005) ise eğitim fakültelerine kayıttan önce öğrencilerin öğretmenlik yeterlikleri açısından değerlendirildiği bir sınava tabi tutulmalarını önermektedir. Alanyazındaki farklı çalışmalar da öğretmen adaylarının hem eğitimlere başlangıç aşamasında hem de mesleğe kabul aşamasında ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği belirtmektedir (Gözütok, 2007; Atav & Sönmez, 2013). Avusturya'da öğretmen adayları henüz eğitim fakültesine kabul aşamasında birçok yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınavlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kapsamaktadır (Canbulat & Kutluca-Canbulat, 2015). Böylelikle en uygun öğretmen adayları tespit edilerek öğretmen adaylarındaki mevcut potansiyeller lisans eğitimleri sürecinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Almanya'da ise özellikle mesleğe kabul aşamasında benzer sınavlar yapılmaktadır (Baki & Baki, 2016). Türkiye'de öğretmen eğitimindeki ana eksikliklerden biri de öğretmen adaylarının kabulü noktasında yaşanmaktadır. Merkezi sınavla yerleştirilen adaylar çoğu zaman psikolojik veya fizyolojik açıdan öğretmenlik mesleğine uygun olmayan kişiler tarafında da tercih edilmektedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı psikolojik olarak sınavdan olumsuz etkilendiklerini belirtirken bir kısmı da sınavlarda 'soruların sızdırılması/kopya' türü endişeler taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra adayların bir kısmının mülakat jürilerinin niteliğine ve objektifliğine yönelik kuşkularını dile getirdiği de tespit edilmiştir. Türkiye'de 2010-2011 yıllarında yapılan birçok merkezi sınavda kopya çekildiği belirlenmiştir. Sistemik olarak yapılan bu suç, Türkiye'nin en güvenilir kurumlarından biri olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ne (ÖSYM) güveni de sarsmıştır denebilir. Soruların belirli bir gruba sızdırılması ya da kopya türü kaygılar önceki araştırmalarda da

tespit edilen bir başka bulgu olmuştur (Eraslan, 2004; Yağcı & Kurşunlu, 2017; Demir & Bütüner, 2014). Tüm bunların yanında sözlü sınavlarda yer alan jürilerinin tutarsız ve bilimsel olmayan tutum ve davranışları da jüri yetkinliğinin sorgulanmasına neden olmuştur denebilir. Türker (2018) tarafından yürütülen çalışmada da coğrafya öğretmenleri sözlü sınavların objektifliğine ilişkin kuşkuları dile getirmişlerdir. Sözlü sınavların öğretmenlik performansını ölçemeyecek kadar kısa bir sürede gerçekleştirilmesi, coğrafya alanını kapsayan soruların son derece sınırlı olması öğretmenlerin eleştirdiği noktalardan bazıları olmuştur (Türker, 2018).

Öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimin ve bazı öğretim üyelerinin yetersizliğini de dile getirmiştir. Benzer bulgular alan yazında önceki araştırmalarda (Yağcı & Kurşunlu, 2017; Sezgin & Duran, 2011; Atav & Sönmez, 2013; Şimşek & Akgün, 2014; Tarhan & Susar, 2015; Demir & Bütüner, 2014) da tespit edilmiştir. Bu anlamda çalışmanın bu bulgusunun alan yazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen istihdamına yönelik olarak adaylar ihtiyaç analizleri doğrultusunda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından formasyon uygulamasının biran evvel kaldırılması da istenmektedir. Yine geçmiş yıllarda sisteme yerleşmiş olan; fakat mezuniyeti eğitim fakültesi olmayan öğretmenlerin de bakanlıklardaki memurluklara kaydırılması da öğretmen adaylarının öğretmen istihdamına ilişkin çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde şu önerilerde bulunabilir:

Ulusal eğitim politikaları ülkenin ihtiyaçları ve çağın gerekleri doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Her şeyden önce Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ulusal öğretmen standartları oluşturmalıdır. Diğer bir ifadeyle, Türkiye gelişmiş ülkelerde uygulanan örnekleri inceleyerek, kendi şartlarına ve kültürüne uygun öğretmen yetiştirme ve değerlendirme ulusal standartlarını belirlemelidir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tüm kararlar bu standartlara göre şeffaf bir şekilde alınmalıdır. Öğretmen atama sisteminde sık sık ve köklü değişikliğe gitmek yerine sadece işlemeyen maddelerde değişikliğe gidilerek genel geçer kurallar oluşturulmalıdır.

'Hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum!' algısını yıkmak için ivedilikle formasyon uygulaması kaldırılmalıdır. Özellikle fen ve edebiyat fakültelerine farklı istihdam olanakları oluşturulmalıdır. Yine bu fakültelerin kontenjanları ülke ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmelidir.

Öğretmen adayları hem eğitim fakültesine başlamadan önce hem de öğretmenlik mesleğine atanmaları esnasında sınavlara tabi tutulmalıdır. Bu sınavlarda öğretmenlik performansının sınanması temel amaç olmalıdır. Böylelikle öğretmen yeterlilikleri açısından en uygun adayların seçimi gerçekleştirilebilir.

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının belirli bir süre öğretmenlik yapması alanın sorunlarını daha net tespit edebilmeleri ve öğretmen adaylarını daha iyi yetiştirebilmeleri açısından isabetli bir

uygulama olabilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının belirli dönemler okullarda öğretmen olarak çalışabilmesine ilişkin yasal düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik ve atama sistemine yönelik görüşlerinin boylamsal olarak incelenmesinde fayda görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri hem eğitime başladıkları dönemde hem de mezuniyet aşamalarında alınarak adayların düşüncelerindeki değişimler ortaya konulabilir. Böylelikle daha gerçekçi çözümler üretilebilir.

Sonuç olarak Türkiye’de öğretmenliğin nicel boyutu önemli ölçüde -istenilen şekilde olmasa da- aşılmış durumdadır. Nitelik boyutu ise henüz yeterince tartışılmaya bile başlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen niteliği konusunda hem kuramsal hem de uygulamalı daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143- 160.
- Ada, S. & Baysal, N.Z. (2013). *Pedagojik-Androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 01-13.
- Baki, A. ve Baki, B. (2016). Türkiye ve Almanya’nın ortaokul matematik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 229-258.
- Baysan, S., Ercan, B. & Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131- 154.
- Beşoluk, Ş. & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Canbulat, M. & Kutluca-Canbulat, A. N. (2015). Avusturya ve Türkiye’de öğretmen adayı belirleme süreci. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 113-132.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis (Twelfth Edition)*. Pearson Education Publishing.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2013). *Research Methods, Design, and Analysis (12th Edition)*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. SAGE Publication.
- Çermik, H., Doğan, B. & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.

- Çermik, H., Şahin, A. & Doğan, B. (2017). Sınıf öğretmen adaylarının meslek tercih algıları: değişimin boylamsal çözümlemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 643-658.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1> (23.07.2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters and what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Demir, S. B. & Bütüner, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113-128.
- Doğan, S., Demir, S. B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12),371-390.
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1065-1090.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. www.insanbilimleri.com (22.07.2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ergün, M. (2016). Modern öğretmen yetiştirme sistemlerinin kurulması ve gelişmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 347-378.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji, İçinde A. Saban & A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss.81-138.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 375-386.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 35-43.
- İlhan, A., Gülersoy, A. E. & Gümüş, N. (2013). Coğrafya bölümü ve coğrafya öğretmenliği anabilim dalı mezunlarının mezuniyet sonrası karşılaştıkları istihdam sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turk-ish or Turkic*, 8(9),1585-1602.
- Karadeniz, O. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin KPSS algıları: metaforik bir analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 729-746.
- Karahan-Ürün, B. ve Toksun- Erdağı, S. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon gruplarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1976-1994.

- Kop, Y. (2011). Finlandiya. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (s.131-141), Ankara: Pegem Akademi.
- McCourt, F. (2005). *Teacher man*. New York: Scribner Book Company.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S. & Yıldırım, O. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Semerci, Ç., Semerci, N. Eliüşük, A. & Kartal, S.E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Sezgin, F. & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şimşek, N. & Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına (ÖABS) yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 82-100.
- Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme-sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-35.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarhan, Ö. & Susar, F. (2015). Teacher candidates' views on public personnel selection examination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 874-881.
- Taş-Mentiş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Taştan, D. & Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 81-100.
- Türker, A. (2018). Sözlü sınav ile ataması yapılmış coğrafya öğretmenlerinin sözlü sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 112-121.
- Yağcı, E. & Kurşunlu, E. (2017). Öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimin yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 1-14.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K.(2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867.
- URL1: Resmi Gazete, Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> (22.07.2018 tarihinde erişilmiştir)

URL2: Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Sosyal bilgiler öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler
(<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10192>) (22.07.2018 tarihinde erişilmiştir)

URL3: Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği
(<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304-7.htm>)
(27.07.2018 tarihinde erişilmiştir).