



**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ALDIKLARI  
EĞİTİME VE İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK ALGILARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Cahide Kibaroglu**

**DOKTORA TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KASIM, 2023**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN:

Adı : Cahide  
Soyadı : Kibaroğlu  
Bölümü : Eğitim Yönetimi  
İmza :  
Teslim Tarihi :

### TEZİN:

Türkçe Adı: Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitime ve İstihdam Edilebilirlik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining Teachers' Views on the Education They Recieved at the Faculty of Education and Their Perceptions of Employability

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Cahide Kibaroglu

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Cahide Kibaroglu tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitime ve İstihdam Edilebilirlik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Başkan:** Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı, TED Üniversitesi

.....

**Üye:** Prof. Dr. Türker KURT

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Üye:** Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Üye:** Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ankara Güzel Sanatlar Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 17/10/2023

Bu tezin Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

.....



*Anneme ve Babama*

## TEŞEKKÜR

Doktora yolculuğumda yanımda olan herkese teşekkür ederek başlamak istiyorum. Bu uzun, meşakkatli ve öğretici yolun en başından itibaren yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, bilgisi ve rehberliği ile yol gösteren, kendisinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Türker KURT'a minnetarım. Tez yazım sürecimin başından itibaren yanımda olan ve yolu beraber tamamladığım kıymetli danışmanım sayın Prof. Dr. Serkan KOŞAR'a bilgisi, tecrübesi, rehberliği ve desteği için tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Tez izleme komitemde bulunan tezimin şekillenmesinde engin bilgileri ve deneyimiyle büyük role sahip olan; beni hep yüreklendiren, tez yazım sürecimin her aşamasında olduğu için onur duyduğum kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a şükranlarımı sunuyorum. Tez izleme komitemde bulunan özellikle veri toplama aracımın şekillenmesinde büyük katkı veren kıymetli hocam Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'e bilgisi, samimiyeti ve desteği için çok teşekkür ederim. Doktora tez savunma jürimde bulunan ve önerileri ile tezime katkıda bulunan sayın Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM'e teşekkür ederim. Doktora sürecim boyunca beni cesaretlendiren ve destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Hayatımın her döneminde koşulsuz sevgi ve desteğiyle yanımda olan, bu yolculuğumda kaybettiğim rahmetli annem Sabire Kibaroğlu ve her daim sırtımı dayadığım dağım ablam Cavidan Kibaroğlu'na bana hep güvendikleri, benimle hep gurur duydukları için minnettarım. Son olarak tüm öğretmenlerime, öğrencilerime ve beni ben yapan hayata teşekkür ederim.

Cahide KİBAROĞLU

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ALDIKLARI  
EĞİTİME VE İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK ALGILARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ  
(Doktora Tezi)**

**Cahide Kibaroglu  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Kasım 2023**

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, Eğitim/ Eğitim Bilimleri Fakültesi mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimin iş yaşamında ihtiyaç duydukları yetkinlikleri ne kadar kazandırdığı, bunların istihdam edilebilirliklerine etkisi ve iş yaşamına bu yetkinlikleri ne kadar etkili bir şekilde aktarabildiklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, insan sermayesi kuramının beş alt boyutu olan öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesi boyutlarından hareketle yetkinlikler ve istihdam edilebilirlik becerileri ele alınmıştır. Ayrıca Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler altbaşlıklarından da yararlanılmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki dört üniversitenin (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri) Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin, ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren beş programından (Sınıf, İlköğretim Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) mezun öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, sonda sorularıyla desteklenen 13 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya 2021-2022 yılında Yozgat ili merkez ve ilçelerindeki resmi ilköğretim (ilk ve orta okul) okullarında görev yapan, kıdemi 5-15 yıl arasında değişen 25 öğretmen katılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, elde edilen kayıtlar çözümlenmiştir. Yazılı hale getirilen veriler, gizlilik ilkesine bağlı olarak korunmuş ve katılımcı öğretmenlere “K” kodu verilerek 25 katılımcı öğretmen 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır. Araştırma soruları baz alınarak elde edilen verilerin

analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, temalar ve alt kategoriler belirlenmiştir. Verilerin analizinde yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinde kendilerini teorik bilgi olarak yetkin ve donanımlı gördükleri ancak bu donanımın uygulamaya aktarımında yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin teori ağırlıklı olduğu, kuram ve uygulama dengesinde uyum olmadığı, ders ve staj/okul uygulamalarının nicelik ve nitelik olarak yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok kültürel, psikolojik ve sosyal sermaye gelişiminde uygulamanın (ders uygulamaları ve okul uygulaması), kampüs yaşamının ve büyük şehirde okumanın olumlu katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açılarından öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminde staj/okul uygulamasının nitelik ve nicelik açısından yeniden düzenlenmesi, mezunlara sosyo-iletişimsel beceriler kazandırılması ve mesleğe hem bilgi hem de psikolojik anlamda hazırlanması açılarından programların iyileştirilmesi önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitimle edinilen yetkinlikleri mesleğe aktarmada mesleklerinin ilk yıllarında güçlük yaşadıkları ve iş yaşamıyla beraber mesleki bilgi, sosyal, kültürel ve psikolojik becerileri daha fazla kazandıkları ulaşılan sonuçlardandır. Ayrıca, uygulama eksikliği mesleğe hazır hissetmede de olumsuz etkide bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla uygulama ve iş tecrübesi kazandırılması yönünde düzenlemeler yapılması ilgili paydaşlara önerilebilir. Araştırmamızda öğretmenlerin istihdamları önünde en önemli engel yüksek öğretimdeki genişlemenin getirdiği mezun fazlası, işsizliktir. Yükseköğretim kontenjanlarının arz-talep dengesi ve eğitim-istihdam bağlantısını dikkate alarak belirlenmesi, ayrıca piyasa faktörlerinin ve işverenlerin kontenjanların belirlenme süreçlerine katılımı ile atılacak somut adımlarla öğretmen istihdamına ilişkin mevcut sorunların önüne geçilebilir. Ayrıca mezunların eğitim programlarında yapılacak düzenlemelerle kariyer planlama ve geliştirme açısından desteklenmesi, işsizlik sürecini yönetecek beceriler kazandırılması, alandışı derslerle donanımlarının artırılması önerilebilir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki statülerinin değer kaybettiği sonucuna ulaşılmıştır. Burada hayatboyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda performansa dayalı kariyerde yükselme anlayışıyla yeni bir düzenlemeye gidilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim, Öğretmen eğitimi, İnsan sermayesi, İstihdam edilebilirlik  
Sayfa Adedi : xviii + 305  
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

**EXAMINING TEACHERS' VIEWS ON THE EDUCATION THEY  
RECIEVED AT THE FACULTY OF EDUCATION AND THEIR  
PERCEPTIONS OF EMPLOYABILITY**

**(Ph. D Thesis)**

**Cahide Kibaroglu**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**November 2023**

**ABSTRACT**

This study aims to reveal to what extent the education received by teachers who graduated from the Faculty of Education / Faculty of Educational Sciences provides them with the competencies they need in business life, their impact on their employability, and how effectively they can transfer these competencies to business life. For this purpose, competencies and employability skills are discussed based on the five sub-dimensions of human capital theory: instructional capital, social capital, cultural capital, psychological capital, and market value capital. In addition, the professional knowledge, professional skills, attitudes, and values subheadings of the General Qualifications for the Teaching Profession were also utilized. For this purpose, qualitative research method phenomenology design was used in the study. The study group of the research consisted of teachers who graduated from five programs (Classroom, Elementary Mathematics, Turkish, Science, and Social Sciences Teaching) of the Faculty of Education/Educational Sciences of four universities (Ankara, Gazi, Hacettepe, and Middle East Technical Universities) in Ankara. Criterion sampling and maximum variation sampling were used to determine the study group. Qualitative data were collected through a semi-structured interview form consisting of 13 open-ended questions supported by probe questions. 25 teachers working in public primary (primary and secondary) schools in the center and districts of Yozgat province in 2021-2022 with seniority between 5-15 years participated in the study. The interviews with the participants were recorded using a voice recorder, and the obtained records were analyzed. The written data were protected in accordance with the principle of confidentiality, and the participant teachers were given the code "K," and the 25 participant teachers were numbered from 1 to 25. A framework was created for the

analysis of the obtained data based on the research questions, and themes and subcategories were determined. Guided content analysis was used to analyze the data. According to the results of the research, it was found that teachers consider themselves competent and well-equipped in terms of theoretical knowledge in field knowledge and field teaching knowledge, but they are insufficient in the transfer of this equipment to practice. In addition, it was concluded that teachers' pre-service education is theory-oriented, there is no harmony between theory and practice, and the quantity and quality of courses and internship/school practices are insufficient. The study concluded that practice (course practices and school practice), campus life, and studying in a big city contributed positively to teachers' cultural, psychological, and social capital development. In this respect, it can be suggested to reorganize the internship/school practice in terms of quality and quantity in the pre-service education of teachers, to provide graduates with socio-communicative skills, and to improve the programs in terms of both knowledge and psychological preparation for the profession. In this study, it was concluded that teachers have difficulties in transferring the competencies acquired through education to the profession in the first years of their profession and that they gain more professional knowledge and social, cultural, and psychological skills with their working life. In addition, lack of practice contributes negatively to feeling ready for the profession. For this reason, it may be recommended that the relevant parties make arrangements for teachers to gain more practice and work experience in their pre-service education. In our research, the most important obstacle to the employment of teachers is the surplus of graduates and unemployment caused by the expansion in higher education. The current problems related to teacher employment can be prevented with concrete steps to be taken by determining higher education quotas by taking into account the supply-demand balance and the education-employment connection, as well as the participation of market factors and employers in the determination of quotas. In addition, it can be suggested that graduates should be supported in terms of career planning and development with the arrangements to be made in their education programs, gain skills to manage the unemployment process and increase their equipment with extra-field courses.

KeyWords : Education, Teacher education, Human capital, Employability  
Page Numbers : xviii + 305  
Thesis advisor : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

## İÇİNDEKİLER

|                                              |       |
|----------------------------------------------|-------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | i     |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | ii    |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                       | iii   |
| TEŞEKKÜR.....                                | v     |
| ÖZ .....                                     | vi    |
| ABSTRACT .....                               | viii  |
| İÇİNDEKİLER.....                             | x     |
| TABLolar LİSTESİ.....                        | xv    |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                        | xvii  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....         | xviii |
| BÖLÜM I .....                                | 1     |
| GİRİŞ.....                                   | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                | 17    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....                 | 18    |
| 1.4. Sınırlılıklar.....                      | 19    |
| 1.5. Tanımlar.....                           | 19    |
| BÖLÜM II.....                                | 21    |
| KURAMSAL ÇERÇEVE.....                        | 21    |

|                                                                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamının Tarihsel Süreci .....</b>                                | <b>21</b> |
| <b>2.1.1. Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı .....</b>       | <b>23</b> |
| <b>2.1.2. Mutlakîyet Dönemi (II. Abdulhamit Dönemi) Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı.....</b> | <b>27</b> |
| <b>2.1.3. II. Meşrutîyet Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı .....</b>                    | <b>28</b> |
| <b>2.1.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı .....</b>                        | <b>30</b> |
| <b>2.1.4.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme .....</b>                                                           | <b>36</b> |
| <b>2.1.4.2. İlköğretmen Okulları.....</b>                                                                       | <b>37</b> |
| <b>2.1.4.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....</b>                                                              | <b>38</b> |
| <b>2.1.4.4. Köylere Öğretmen Yetiştirme .....</b>                                                               | <b>39</b> |
| <b>2.1.4.4.1. Köy Muallim Mektepleri .....</b>                                                                  | <b>39</b> |
| <b>2.1.4.4.2. Köy Eğitim Kursları.....</b>                                                                      | <b>39</b> |
| <b>2.1.4.4.3. Köy Öğretmen Okulları .....</b>                                                                   | <b>39</b> |
| <b>2.1.4.4.4. Köy Enstitüleri.....</b>                                                                          | <b>40</b> |
| <b>2.1.4.5. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme .....</b>                                                          | <b>41</b> |
| <b>2.1.4.5.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri.....</b>                                                             | <b>41</b> |
| <b>2.1.4.6. Liselere Öğretmen Yetiştirme.....</b>                                                               | <b>41</b> |
| <b>2.1.4.6.1. Yüksek Öğretmen Okulları .....</b>                                                                | <b>42</b> |
| <b>2.1.4.6.2. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu .....</b>                                                            | <b>42</b> |
| <b>2.1.4.6.3. Üniversiteler.....</b>                                                                            | <b>43</b> |
| <b>2.1.4.7. Cumhuriyetin İlk Yıllarından 1982’ye Kadarki Dönemde Öğretmen İstihdamı.....</b>                    | <b>44</b> |
| <b>2.1.4.8. 1982 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme .....</b>                                                | <b>46</b> |
| <b>2.1.4.9. 1982 Sonrası Dönemde Öğretmen İstihdamı .....</b>                                                   | <b>62</b> |

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| 2.2. Eğitim İstihdam İlişkisine Kuramsal Bakış.....   | 75         |
| 2.2.1. Neo Klasik Okul ve İnsan Sermayesi Kuramı..... | 75         |
| 2.2.2. İnsan Sermayesi Kuramı.....                    | 77         |
| 2.2.3. Bölünmüş İşgücü Piyasası Kuramları.....        | 95         |
| 2.2.3.1. İkili (Dual) İşgücü Piyasası Kuramı.....     | 95         |
| 2.2.3.2. Eleme Hipotezi.....                          | 97         |
| 2.2.3.3. Kuyruk Hipotezi.....                         | 98         |
| 2.2.3.4. İçsel İşgücü Piyasası .....                  | 100        |
| 2.2.4. Atama Kuramı.....                              | 100        |
| 2.2.5. İş Arama Kuramı.....                           | 101        |
| 2.2.6. Eşleştirme Kuramı.....                         | 101        |
| 2.2.7. Kariyer Hareketliliği Kuramı.....              | 102        |
| 2.2.8. Teknolojik Değişim Kuramı.....                 | 102        |
| 2.2.9. İşgücü Piyasasının Filtre Modelleri.....       | 102        |
| 2.3. İstihdam ve İstihdam Edilebilirlik.....          | 104        |
| 2.3.1. İstihdam .....                                 | 104        |
| 2.3.2. İstihdam Edilebilirlik.....                    | 133        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                | <b>179</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                    | <b>179</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                        | 179        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                              | 180        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                      | 182        |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                           | 184        |
| 3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik.....                    | 185        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                 | <b>189</b> |
| <b>BULGULAR .....</b>                                 | <b>189</b> |

|                                                                                                                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanakların İstihdam Edilebilirlik Yetkinlikleri Edinimlerine Katkısına İlişkin Bulgular.....</b>      | <b>189</b> |
| 4.1.1. Öğretimsel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                          | 189        |
| 4.1.2. Sosyal Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                              | 196        |
| 4.1.3. Kültürel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                            | 201        |
| 4.1.4. Psikolojik Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                          | 204        |
| 4.1.5. Piyasa Değeri Sermayesi Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                     | 207        |
| <b>4.2. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanaklar Yoluyla Edindikleri Yetkinliklerin Çalışma Yaşamına Aktarılmasına İlişkin Bulgular .....</b> | <b>208</b> |
| 4.2.1. Öğretimsel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımasına İlişkin Bulgular.....                                                                                                  | 209        |
| 4.2.2. Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımasına İlişkin Bulgular.....                                                                                                      | 212        |
| 4.2.3. Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımasına İlişkin Bulgular.....                                                                                                    | 214        |
| 4.2.4. Psikolojik Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımasına İlişkin Bulgular.....                                                                                                  | 216        |
| <b>4.3. Öğretmenlerin Eğitimleri Boyunca ve Sonrasında İstihdam Edilebilirliklerini Artırmaya Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular .....</b>                             | <b>219</b> |
| <b>4.4. Öğretmenlerin İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Üniversite Eğitimleri Dışındaki Sosyal, Ekonomik ve Politik Etmenlere İlişkin Bulgular .....</b>                                  | <b>221</b> |
| 4.4.1. Mesleki Yetkinlik Düzeyine İlişkin Bulgular.....                                                                                                                                        | 221        |
| 4.4.2. Öğretmenlerin Mezun Olduktan Sonra İş Buluncaya Kadar Geçen Sürede Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular .....                                                                        | 223        |
| 4.4.3. Öğretmenlerin Eğitimleri Dışında İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Bulgular .....                                                                         | 225        |
| 4.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular .....                                                                                                                       | 227        |

|                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                    | <b>231</b> |
| <b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                | <b>231</b> |
| <b>5.1. Tartışma ve Sonuç.....</b>                                      | <b>231</b> |
| <b>5.2. Öneriler .....</b>                                              | <b>258</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                   | <b>265</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                      | <b>301</b> |
| <b>EK-1. Görüşme Formu .....</b>                                        | <b>302</b> |
| <b>EK-2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....</b> | <b>305</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1. <i>Temel İşgücü Göstergeleri, 15-64 Yaş, (%), Ağustos 2019, Ağustos 2020</i> .....                                                  | 115 |
| Tablo 2. <i>İş Arama Sürelerine Göre İşsizler [15+ yaş]</i> .....                                                                            | 116 |
| Tablo 3. <i>Temel İşgücü Göstergeleri, 15-24 yaş, (%), Ağustos 2019, Ağustos 2020</i> .....                                                  | 118 |
| Tablo 4. <i>Jackson ve Chapman'ın Yetkinlikler ve Bunlara İlişkin Davranışlar Listesi</i> .....                                              | 160 |
| Tablo 5. <i>TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)</i> ..... | 172 |
| Tablo 6. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> .....                                                                                  | 182 |
| Tablo 7. <i>Öğretimsel Sermaye Yetkinliği</i> .....                                                                                          | 190 |
| Tablo 8. <i>Sosyal Sermaye Yetkinliği</i> .....                                                                                              | 197 |
| Tablo 9. <i>Kültürel Sermaye Yetkinliği</i> .....                                                                                            | 201 |
| Tablo 10. <i>Psikolojik Sermaye Yetkinliği</i> .....                                                                                         | 204 |
| Tablo 11. <i>Piyasa Değeri Sermayesi Yetkinliği</i> .....                                                                                    | 208 |
| Tablo 12. <i>Öğretimsel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması</i> .....                                                        | 209 |
| Tablo 13. <i>Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması</i> .....                                                            | 213 |
| Tablo 14. <i>Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması</i> .....                                                          | 215 |
| Tablo 15. <i>Psikolojik Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması</i> .....                                                        | 217 |
| Tablo 16. <i>Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine Katılım</i> .....                                                                             | 220 |
| Tablo 17. <i>Mesleki Yetkinlik Düzeyi</i> .....                                                                                              | 222 |
| Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Mezun Olduktan Sonra İş Buluncaya Kadar Geçen Sürede Karşılaştığı Sorunlar</i> .....                              | 223 |

Tablo 19. *Öğretmenlerin Eğitimleri Dışında İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Diğer Faktörler* .....226

Tablo 20. *Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesi* .....228



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. İstihdam edilebilirlik süreci modeli .....   | 150 |
| Şekil 2. İstihdam edilebilirlik bağlantı modeli ..... | 154 |
| Şekil 3. İstihdam edilebilirlik modeli .....          | 155 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|      |                                               |
|------|-----------------------------------------------|
| AYA  | Avrupa Yükseköğretim Alanı                    |
| AYÇ  | Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi  |
| KPSS | Kamu Personeli Seçme Sınavı                   |
| MEB  | Milli Eğitim Bakanlığı                        |
| ÖABT | Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi                |
| ÖMGY | Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri      |
| ÖSYM | Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi            |
| TYYÇ | Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi |
| UYÇ  | Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi                |
| YÖK  | Yükseköğretim Kurulu                          |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Yirmibirinci yüzyılın getirdiği bilgi toplumu ve hızlı teknolojik gelişmeler beraberinde yaşanan toplumsal dönüşüm ve yarattığı ihtiyaçlar her alanda olduğu gibi üniversitelerde de dönüşümü ve yenilenme ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Üniversitelerden yeni toplumsal ve ekonomik yapının gerekliliklerine uyum sağlayan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip, nitelikli insan gücünü yetiştirmesi ve iş piyasasına sunması (European Commission, 2012b) beklenmektedir. Üniversitelerin, yeni profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşma anlayışı ile eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliğine dayalı çalışma, etkili iletişim kurma, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi becerilerle donanmış mezunlar vermesi de beklentiler arasındadır (Şendağ & Gedik, 2015). Bu yeni dönemde bilgiyi eyleme dönüştürebilen, yaparak ve yaşayarak öğretme metodlarını kullanan, mevcut bilgiyi analiz, sentez ve yorumlamaları ile en yararlı şekilde hem kullanan hem de öğreten; eleştirel düşünen, yenileyici ve yaratıcı bir öğretmen modeline ihtiyaçtan söz edilmektedir (Özcan, 2013). Yeni yüzyılın getirdiği ihtiyaçlara uyan öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen istihdamında arz talep dengesinin sağlanması ve çağın ihtiyacı olan insan tipinin yetiştirilmesinde nitelikli öğretmenlerin öneminin arttığı söylenebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülürken, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere devredilmiştir (Akyüz, 2001). Böylece dört yıllık eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları eğitim fakültesi, iki yıllık eğitim enstitüleri

eğitim yüksekokulu olarak üniversiteler bünyesinde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında eğitim yüksekokulları kapatılmış ve eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeye başlanmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007a). Öğretmen yetiştirmede ilk önemli dönüm noktasını 1997 yılında yapılan düzenleme olarak görmek mümkündür. Yapılan düzenlemenin gerekçesi; eğitim fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasındaki eşgüdümsüzlük, öğretmen yetiştirmede teori pratik dengesinin teori lehine bozulması olarak görülmüş ve hem programlarda hem de uygulamalarda düzenlemelere gidilmiştir. Böylece, öğretmen yetiştirmede tezsiz yüksek lisans uygulamaları başlatılmış, uygulamalı eğitim çalışmaları da bir esasa bağlanmıştır (Özyar, 2001; YÖK, 1998a). Ancak 2009 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından alınan bir kararla, ortaöğretime öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan tezsiz yüksek lisans programları kapatılmış böylelikle, fen edebiyat fakültesi öğrenci ve mezunlarına pedagojik formasyon sertifika eğitimi verilerek ortaöğretim okullarının öğretmen ihtiyacının karşılanmasına başlanmıştır (Azar, 2011). 2018 yılında ise alan bilgisi, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, öğretmenlik uygulama dersinin daha geniş bir zamana yayılması, yeniden yapılandırılması ve MEB programları ile uyumlu hale getirilmesi, Bologna sürecine uyum gibi nedenlere öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeye gidilmiştir (YÖK, 2018b).

Öğretmen istihdamına ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın taslak olarak hazırladığı Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamına ilişkin çarpıcı değerlendirmeler yer almaktadır. Bunlar; öğretmenlik mesleğinde istihdam piyasa ihtiyaçlarının ihmal edildiği, yükseköğretim politikaları ve yeterlik temelli olmayan öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenliğin uzmanlık gücünün göz ardı edilmesine ve mesleki yeterlikleri düşük öğretmenlerin yetişmesine yol açtığı şeklindedir. Ayrıca, öğretmenlerin küresel meydan okumalarla başa çıkabilen bilgi toplumundaki öğretim liderliği rolüne geçişinin sağlanamadığı; öğretmen, öğrenci, okul ve değişim çevresi arasındaki ilişkinin tesis edilemediği belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017-2023 dönemini kapsayan Öğretmen Strateji Belgesi'nde de değişimin yoğun ve hızlı gerçekleştiği günümüzde öğretmenlik mesleğine yeni bir perspektiften ve çok boyutlu bir bakış açısıyla bakılmasının zorunlu olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2017b).

Türk Eğitim Derneği'nin 2018 yılında hazırladığı raporda öğretmen niteliğinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri, yapısı, dersler ve

uygulamaların merkezi yönetim tarafından belirlenmesi standart sağlanması açısından önemli olmakla beraber öğretmen yetiştiren kurumların özgün ve yenilikçi uygulamalar yapmasını teşvik eden bir yaklaşımın benimsenmesi öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasına daha çok katkı sağlayabilir denmektedir (TEDMEM, 2018). Hacettepe Üniversitesi tarafından hazırlanan Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler Raporu da (2017), Türkiye’de Eğitim Fakültelerine öğrenci seçiminin genel ölçütlerin olduğu yükseköğretime giriş sınavı yolu ile yapıldığı bu yaklaşımın arz-talep dengesi gözetilmeden ilgili programlara öğrenci seçilmesine, planlama eksikliğinden dolayı öğretimin kalitesinin düşmesine, öğretmenlik mesleğine olan ilginin ve mesleğin saygınlığının azalmasına neden olduğu yönünde değerlendirmeler bulunmaktadır. Türkiye’nin de dahil olduğu OECD tarafından yürütülen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması’nda (Teaching and Learning International Survey–TALIS 2018) okul deneyimi, öğretilen konulara yönelik alan ve pedagoji eğitimi öğretmen eğitimi programlarında olması gereken temel başlıklardır. Araştırmaya göre Türkiye’de, bu üç temel alanda eğitim aldığını söyleyen öğretmenlerin oranı, araştırmaya dâhil edilen diğer ülkelere göre, daha düşüktür (OECD, 2019). Uluslararası bir başka araştırmaya göre üniversitelerde, öğretmenlerin öğrencilerle cazip ve dönüştürücü bir ortamda çalışabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerini sağlamaya dönük tasarlanmış dinamik programları olan eğitim fakültelerinin sayısı çok azdır (Dünya Bankası, 2011).

Alanyazına bakıldığında yükseköğretimin yaygınlaşması ve genişlemesinin öğretmen niteliğinde düşüşe yol açtığı (Kurt & Fidan, 2021); yaygınlaşma ile beraber daha fazla eğitim fakültesi açılması ve öğrenci sayılarındaki artışın uygulamanın az olduğu ya da hiç olmadığı kuramsal eğitime ağırlık verilmesine, nicelik ve nitelik anlamında yeterli öğretim elemanı bulamama sorununa ve mesleğin saygınlığını olumsuz etkilediği yönünde görüşlere rastlanmaktadır (Şendağ & Gedik, 2015). Bir başka çalışmada öğretmen yetiştirmenin adayların seçilmesinde başladığına vurgu yapan Özer ve Alkan (2017), öğretmen adaylarının seçiminde merkezi sınav yerine eğitim fakülteleri tarafından düzenlenecek yazılı, sözlü sınavlardan oluşan özellikle öğrencilerin iletişim ve ifade yeteneklerinin ölçüleceği sınavların yapılması gerektiğini söylerler. Çalışmada ders programlarının hazırlanmasında MEB’e bağlı okullar ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özer & Alkan, 2017). Hacettepe Üniversitesi’nin raporunda Fen Edebiyat Fakülteleri mezunları arasından kısa süreli pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak, hem sertifika

programının niteliğinin tartışıldığı, hem de bu programların mezun niteliğinin düşmesine yol açtığı yönünde eleştirilere yer verilmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017).

Bu değerlendirmeler ışığında yükseköğretimde yaygınlaşma ve genişleme anlayışı ile niceliksel olarak MEB'in öğretmen açığı azalırken, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulsa bile öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizliğin artma riski gözden kaçırılmamalıdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015).

Türkiye'de mezun olan öğretmenler en çok kamuda istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin kamuda istihdamı merkezî bir atama sistemi olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları yönetmeliğinin 7. maddesine göre, "öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır" (MEB, 2014b). Öte yandan, MEB'e bağlı özel okullar kendi amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda sınavlar ve mülakatlar yoluyla başvuruları değerlendirmektedir. Özel okullarda istihdam edilecek öğretmenler, sektörün gücünü belirledikleri için özel şartlara tabi tutulmakta ve yoğun performans değerlendirmelerinden geçmektedirler (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Kamuya atamalarda adaylar, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) içinde yer alan Genel Yetenek (%15), Genel Kültür (%15) ve Eğitim Bilimleri (%20) sınavlarına girmektedirler. Ayrıca, 2013 yılından bu yana bazı alanlardan mezun olan adaylardan alanlarına özgü olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine de (ÖABT) (%50) girmeleri beklenmektedir. KPSS puanının hesaplanmasında en yüksek paya sahip olan ÖABT içeriğinin %80'i alan bilgisini, %20'si ise alan eğitimini içermektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017). 2017 yılından itibaren sözleşmeli öğretmenlik atamalarında KPSS ve ÖABT'ye ek olarak aday öğretmenlerle yüz yüze görüşme (mülakat) uygulamasına başlanmıştır. Sözlü sınavda adayların bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri değerlendirilmektedir (MEB, 2016).

Alanyazında öğretmenlerin istidamına ilişkin yapılan değerlendirmelerde bir yanda fazla mezun verilmesi, diğer yanda bazı alanlarda öğretmen açığı ve öğretmen dağılımında kır-kent doğu-batı dengesizliği olarak değerlendirilen sorunlardan söz edilmektedir (Soydan, 2015). Gereksinimin çok üstünde mezun verilmesinin, öğretmen arzında ve atanamayan öğretmen sayısında artışa yol açtığına dair değerlendirmeler bulunmaktadır. Öğretmen

istihdamında kullanılan seçme sınavı yönteminin (KPSS) öğretmenlik mesleğinin ihtiyacı olan nitelikleri ölçmede yetersiz kaldığı, istihdamda kısa vadeli planlamalar yapıldığı ve arz-talep dengesizliği bulunduğu ilişkin değerlendirmeler de bulunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Araştırmalarda, KPSS'nin kapsamı ile eğitim programı içeriği arasında uyumun olmadığı, sınavın nitelikli öğretmen seçen bir sınav olmadığı, öğretmenleri ezbere yönelttiği, adayları ruhsal, ekonomik ve sosyal olarak yıprattığı sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin KPSS yerine sözlü ve yazılı bir sınav ile atanması yönünde görüş belirttiği görülmüştür (Atav & Sönmez, 2013; Elçiçek vd., 2012; Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Kuran, 2012; Sezgin & Duran, 2011; Şahin & Arcagök, 2010; Yüksel, 2004).

Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki program ve kontenjan sayısındaki artışa rağmen, atanan öğretmen sayılarının az olması, KPSS ile öğretmenlerin eğitim programının kapsamının örtüşmediği, MEB ve YÖK arasında arz talep dengesi için işbirliği olmadığı, bilgi düzeyini ölçen değil süreç temelli ve uygulama ağırlıklı öğretmen seçme politikasının benimsenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Baysan vd., 2011; Erdem & Soylu, 2013). Özellikle alan yazında bazı çalışmalarda KPSS ve ÖABT'de yer alan soruların kapsam geçerliğinin sınırlı olduğu, düşük düzeyde bilişsel süreçleri ve bilgi alanlarını ölçtüğü bulgularına ulaşılmıştır. Sınavlarda anlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma boyutlarına yönelik soruların toplamının, hatırlamaya yönelik sorulardan az olduğu vurgulanmıştır (Kala & Çakır, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016). Kılıçkaya ve Kjacka'ya (2013) göre; öğretmenlerin atanmasında kullanılan mevcut sistem öğretmenlik mesleği için gerekli bilişsel becerileri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebilmekte, yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan problem çözme, iletişim, üst biliş, vb. ile duyuşsal özellikleri ölçmede içerik ve yapı açısından yetersiz kalmaktadır. Başvuru sayısının ihtiyacın üzerinde olması sebebiyle sınav adaylar arasından eleme yapmaya dönüşmüştür. Bu durum, istihdamda öğretmen açığı olan bölümlere düşük puanlarla atama yapılmasına sebep olmaktadır. Yine benzer sebepten dolayı başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu bölümlerde yüksek puana rağmen atanamama durumu yaşanmaktadır (Kılıçkaya & Kjacka, 2013). Türkiye'de KPSS nedeniyle yıllar içinde atanamayan ve sonraki yıla devrolan öğretmen sayısı her geçen yıl artarken, atanan öğretmen oranı %25 seviyesinde kalmakta ve yığılmaya yolaçmaktadır (Aydın vd., 2014). Oysa ihtiyaç duyulan öğretmen modeli; iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş ve sırf bilgi aktaran değil aynı zamanda rehberlik eden, yönlendiren bir öğretmen

modelidir (Akdemir, 2013). Bu değerlendirmeler ışığında KPSS gibi bir sınavla yeni öğretmen modelinde belirtilen nitelikleri taşıyan öğretmenlerin seçilmesinin güçlüğü değerlendirilmesi gereken bir husus olarak görünmektedir.

Öğretmen istihdamına ilişkin alanyazındaki bir başka çalışmada Demirer Keskin (2012) mezun sayısındaki artış oranında atama yapılmamasının atanamayan öğretmen sayısının artmasına yolaçtığını, bunun öğretmenleri esnek istihdam sorunlarının çokça yaşandığı yaygın eğitim kurumlarında çalışmaya yönelttiğini beraberinde ise çok çalışma, az ücret, iş tatminsizliği, işe yabancılaşma sorunlarını getirdiğini söyler. Öğretmen istihdamına ilişkin sorunlara başka bir açıdan yaklaşan Şendağ ve Gedik (2015) mevcut sorunların temelinde uygulanan politikaların yattığından söz etmektedirler (Şendağ & Gedik, 2015). Özoğlu da (2011), ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarındaki tutarsızlıkların, yapılan değişikliklerde arz talep dengesinin gözetilmemesinin ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirilmesine; bazı bölümlerde ihtiyaç fazlası varken bazı bölümlerde öğretmen açığı yaşanmasına, bunun da MEB’i atanamayan öğretmen baskısı altında bıraktığına ve mesleğin atanamayan çaresiz öğretmenlerin bekleyişi ile yıprandığa vurgu yapmaktadır. Öğretmen yetiştirmede belli standartların sağlanmaması, istihdamda istikrarlı politikaların yetersizliği, arz talep dengesizliği ve istihdamda bölgeler arası ve kent kırsal arasındaki dengesiz dağılım üzerinde durulan sorunlar olarak dikkat çekmektedir (Özoğlu vd., 2013). Soydan (2015) Türkiye’de eğitim sisteminde hızlı ve kapsamlı değişiklikler yapılırken öğretmen yetiştirme ve atama işlevini yürüten devlet kurumları arasındaki koordinasyonsuzluğun da önemli bir sorun kaynağı olduğundan söz etmektedir. Söz konusu çalışmada 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile temel eğitimin 12 yıla (yaygın bilinen adıyla 4+4+4 eğitim düzenlemesi) çıkarılması ile beraber öğretmen açığı ve norm fazlası sıkıntılarının ortaya çıktığı öne sürölmektedir (Soydan, 2015). Alan yazında öğretmen istihdamında bir başka sorun ise öğretmenlerin yer değiştirme olarak belirtilmektedir. Türkiye’de yer değiştirme kırsaldan kente veya doğudan batıya doğru bir öğretmen hareketliliği ile sonuçlanmaktadır. Bu durum doğu illerinde ve kırsalda öğretmen açığına yol açmaktadır. Bu açık yeni atanan deneyimsiz öğretmenlerle ya da formasyon bilgisi dahi olmayan ücretli veya vekil öğretmenlerle kapatılmakta bu da öğretmen kalitesini dolayısı ile eğitimin kalitesini düşürmektedir. Yine pedagojik formasyon eğitimi sonrası atanma imkanı da pedagojik anlamda yetersiz öğretmen istihdamına yol açmaktadır. Ayrıca, MEB ve YÖK arasında öğretmen istihdamına yönelik olarak arz talep dengesini sağlamaya dönük işbirliği ve

eşgüdümün yığılmayı, atanamayan öğretmenler sorununu önleyeceği belirtilmektedir (Akdemir, 2013; Aydın vd., 2014; Oktay, 2012; Özoğlu, 2011).

Alan yazındaki bazı araştırma ve raporlarda öğretmenlik mesleğinin statü kaybına ilişkin değerlendirmelere de rastlanmıştır. Özoğlu vd. (2013) tarafından hazırlanan bir raporda, öğretmenlik mesleğinin standartlarının tam anlamıyla oluşturulmaması ve öğretmen istihdamındaki çelişkili uygulamaların öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Raporda, 2000’li yıllardan sonra eğitim fakültelerinin öğrenci sayılarındaki artışın beraberinde getirdiği çok sayıdaki mezunun istihdama ilişkin ciddi sorunları da yarattığı özellikle vurgulanmaktadır. Eğitim Bir Sen, 2008 yılında yaptığı bir araştırmada mesleğin statüsüne ilişkin sözleşmeli öğretmenlerin % 74’ünün meslekten memnun oldukları ancak sözleşmeli çalışmaktan memnun olmadıkları; vekil öğretmenlerin %76’sı memnunken kalanın memnun olmadığı ya da kısmen memnun olduğu; kadrolu öğretmenlerde ise memnuniyetin %91’i bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının çalışma barışını olumsuz etkilediğini düşünmektedir ve kadrolu öğretmenliği desteklemektedir. Görevde yükselmelere ilişkin olarak katılımcıların %73’ü sınav ve performans değerlendirme yoluyla yapılmasını desteklemektedir (Eğitim Bir Sen, 2008). Yurdakul vd.’nin (2016) çalışmasında, öğretmenlerin  $\frac{3}{4}$ ’ü öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumundan yeterince memnun olmadıklarını dile getirirken, mesleğini toplumda saygı gördüğünü düşündükleri için seçenlerin oranı  $\frac{1}{2}$ ’dir. Yani öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bireysel değer algısı görece olumlu iken, öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin bakışları daha olumsuzdur. Araştırmanın en ilginç bulgusu ise öğretmenlerin %38’inin fırsatları olsa başka bir mesleği seçeceğini söylemeleridir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu’nda da öğretmenlerin istihdamına ve atama ve görevde yükselmelerine ilişkin yapılan değerlendirmede zayıf yönler; ücretli öğretmen uygulaması, kariyer ve liyakate dayalı atama ve görevde yükselme sisteminin istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin bazı bölgelerde daha uzun süreli çalışmasını sağlayacak teşvik edici mekanizmaların kurulmamış olması, öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin olmaması gibi sorunlar olarak sıralanmaktadır (MEB, 2019b). Öğretmenlik mesleğinin tercih sebebi ve stütüsüne ilişkin alan yazındaki çalışmalara bakıldığında ise mesleğin statü kaybından söz edilmektedir. Bunlardan biri olan ve Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların (öğretmen adayları) %60’ı okudukları alanı isteyerek, %40’ı bir meslek sahibi olmak, açıkta kalmamak, puanının yetmesi, iş

garantisi, aile teşviki vb. sebeplerden zorunlu olarak seçtiklerini söylemişlerdir. Yine katılımcıların yarısının başka bir mesleği seçme şansları olduğunda bu yönde bir seçim yapacaklarını söylemeleri dikkat çekicidir. Mesleğin statüsünün ve saygınlığının erozyana uğraması 19. Milli Eğitim Şurası'nda da dile getirilen konular arasındadır. Şurada mesleğin statüsünün korunması, öğretmenlerin kariyer gelişiminin desteklenmesi için "Öğretmenlik Meslek Kanunun" çıkartılması yönünde tavsiye kararı alınmıştır. Bu kararın uygulanması ilişkin bir madde 11. Kalkınma Planında da yer almıştır (MEB, 2014a; TCCB, 2019).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren ortaya çıkan küresel ekonomik yapıyla beraber bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir. Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri artırmıştır (YÖK, 2007b). 1961 yılında düzenlenen OECD Ekonomik Büyüme ve Eğitime Yatırım Konferansı ile yükseköğretim istihdama dönük eğitim yapmalı anlayışına geçilmiştir (Kellerman, 2007). Bu anlayışla üniversitelerin çağın gerekliliklerine uyum sağlayan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip, toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmesi ve iş piyasasına sunması beklenmektedir (European Commission, 2012a). Türkiye'nin Onbirinci Kalkınma Planında da yükseköğretime ilişkin beklentilerden hareketle, sisteminin küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacağı; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edileceği belirtilir. Bu maksatla, 2019-2023 yıllarını kapsayan planda yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarının; sektörel ve bölgesel beceri ihtiyaçları, üniversitelerin kapasiteleri, arz-talep dengesi ve mevcuttaki programların asgari doluluk oranları dikkate alınarak belirleneceği, ayrıca eğitim-istihdam bağlantısının güçlendireceği yer almaktadır (TCCB, 2019). Kalkınma Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı raporda dijital dönüşümle beraber daha karmaşık ve daha kaliteli bir üretim yönteminin yeni bir işgücü profili ihtiyacını beraberinde getirdiğinden söz edilmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018). Küresel Rekabet Endeksi Raporu'na göre de (2017) rutin işler ve tehlikeli görevler çok yakın bir gelecekte tamamen makinelere ve robotlara devredilecektir. Bu durum aynı zamanda mevcut eğitim, istihdam ve sosyal koruma politikalarının değişmesi gerektiği anlamına gelmektedir (Institut Européen D'administration Des Affaires [INSEAD], 2017). İş ve İşçi Bulma Kurumu'nun (İŞKUR) İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Raporu'na göre teknolojinin üretim yöntemleri üzerindeki ağırlığı arttıkça nitelikli işgücüne olan talep de artmakta, düşük ve orta nitelikli işlerin ve ücretlerin azalması beklenmektedir (İŞKUR,

2019). Bazı araştırma ve raporlara göre tüm dünyada genç işgücünün artmaya devam edeceği; ancak aynı oranda gençlere yeni iş yaratılamadığı, her yıl yaklaşık 40 milyon gencin ancak 3 milyonunun iş bulabildiği, gençlerin kayıt dışı ve düzensiz işleri tercih etmek zorunda kaldığı vurgulanmaktadır (Erdayı, 2009; T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 18; Yüksek Planlama Kurulu, 2017). Avrupa Komisyonunun (2012) raporunda da işsizlik sorunu yanı sıra yaşanan en büyük sıkıntı beceri gerektiren işlerde istihdam edilebilecek kişilerin bulunmasında yaşanan zorluklar olarak belirtilmektedir. Türkiye'nin Ulusal İstihdam Stratejisi belgesine göre (2017) ise, Türkiye işgücü piyasasında yaşanan işsizlik özellikle eğitilmiş nüfus açısından ciddi problem oluşturmaktadır. Belgede eğitilmiş grupta yaşanan yüksek işsizlik oranı bu grubun işgücüne katılımının önündeki engellere ya da aldıkları eğitim sonucu kazandıkları nitelikler ile işgücü piyasasının talep ettiği nitelikler arasında bir uyumsuzluk olduğuna işaret ettiği söylenmektedir. Konuya ilişkin Çalışkur ve Kellevezir'in (2020) yaptıkları çalışmada da yükseköğretim mezunları arasında artan işsizliğin nedeni olarak nitelik uyumsuzluğundan (eğitim-iş uyumu) söz edilmektedir. Kalkınma Bakanlığı'nın raporunda da küresel işgücü piyasalarında sürekli ve yüksek işsizlik, istikrarsız ve güvencesiz işler, nitelik ve beceri uyumsuzluğu ile mevcut niteliklerin aşınması/eskimesi problemlerinden söz edilmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Küreselleşen dünyada yaşanan dönüşümle istihdam kavramı da değişerek yeni bir kavram olan istihdam edilebilirlik kavramı alan yazında konuşulmaya başlanmıştır. İstihdam edilebilirlik kavramının tek bir tanımı olmamakla beraber (Forrier & Sels, 2003; Thijssen vd., 2008), Knight ve Yorke (2003) kavramı, "bireylerin iş bulma ihtimalini artıran ve mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayan, kendilerinin, işgücünün, toplumun ve ekonominin menfaatine olan bir dizi kazanım-beceri, anlayış ve kişisel nitelikler" şeklinde tanımlar. Teichler'e göre (2011) istihdam edilebilirlik terimi eğitim ve istihdam arasındaki ilişkilerden sözedildiğinde kullanılan bir kavramdır. İstihdam edilebilirlik Clarke (2018) tarafından mezunların iş bulma olasılığını arttıran beşeri sermaye, sosyal sermaye, kişisel özellik ve davranış dizisi olarak kavramsallaştırılmıştır. Bir başka tanıma göre ise istihdam edilebilirlik mezunların iş bulma ve işi sürdürme olasılıklarına ilişkin algılarıdır (Donald vd., 2017). Kısaca istihdam edilebilirliği, üniversiteden mezun olan bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımlarının mesleğini yaparken hazır bulunuşluğuna etkisi olarak da tanımlayabiliriz.

İstihdam edilebilirlik, istihdam edilebilirlik yeterlikleri ve becerilerine ilişkin alan yazındaki çalışmalar genel olarak bu yeterliklerin neler olduğu, yükseköğretimin bu yeterlik ve becerileri kazandırmadaki rolü, eğitim iş ve statü uyumu, genç istihdamı üzerine yoğunlaşmaktadır (Guggenberger vd., 2011; Kellerman, 2007; Kivinen & Nurmi, 2007; Murdoch & Paul, 2007b; Teichler, 2007a). Yine AB üyesi 11 ülke ve Japonya'nın katıldığı kapsamlı bir araştırma olan CHEERS (Teichler, 2007a) araştırmasında; yüksek öğretim ile mezun istihdamı arasındaki bağlantılardaki sorunlar, istihdam problemleri, yükseköğretimden istihdama geçişte yaşanan problemlerin neler olduğuna odaklanılmıştır.

Kivinen ve Nurmi (2007) mezun yeterliklerini; bilgi, metodolojik beceriler, zeka, sosyo-iletişimsel beceriler, örgütsel beceriler olarak gruplandırırken; Kellerman (2007) çalışmasında, özellikle son yıllarda işverenlerin mezunlarda aradıkları yeterliklerin bilgiden (mesleki ve genel bilgi) ziyade sosyo-iletişimsel yeterlikler (yazılı iletişim becerisi, tolerans, ekip çalışması, sözlü iletişim, müzakere) olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Teichler (2007a) mezunlarda aranan yeterlikleri şöyle gruplandırır; a)sistematik bilgiyi işteki görevlere aktarma ve işteki sistematik bilgiyi uygulama yetenekleri (örn. problem çözme yeterliği), b)düşünme, yenilikçilik ve yaratıcılık ile ilgili yeterlikler, c)başarılı çalışma şekilleri (örn. Zamana karşı çalışma), d)sosyo-iletişimsel beceriler (örn. ekip çalışması, liderlik), e)başarılı profesyonel çalışmaya olanak tanıyan güdüler ve değerler. Allen ve Van Der Velden (2007) çalışmasında mezunlarda aranan niteliklere yer verirken, mezun olunan okulların saygınlığının işverenler tarafından önemsendiği bulgusuna ulaşmıştır. Sagmeister (2007) ise çalışmasında mezunların iş yaşamı içindeyken; alana ilişkin yeni bilimsel bilgi ve disiplinlerarası bilimsel bilgi, bilgisayar, yabancı dil, yöntemsel yeterlikler, yönetim ve liderlik, yazılı ve sözlü sunum, müşteri ilişkileri gibi başlıklarda eğitim taleplerinin olduğunu tespit etmiştir. Knight ve York (2003) istihdam edilebilirliğin artırılması için dört ayrı yol belirlemiştir. Bunlar; iş tecrübesi, girişimcilik modülleri (girişimciliğin eğitim programına dahil edilmesi), kariyer danışmanlığı, portfolyo-profil ve başarı kayıtlarıdır. Çalışmalarında, işveren beklentilerinden de söz eden yazarlar işverenlerin mezunlardan iyi iş performansı, iyi kişilik özelliklerini bir arada bekledikleri ve karmaşık işlerin üstesinden gelen çalışanlar aradıklarından söz ederler. Holmes (2001) çalışmasında lisans eğitim programı ile istihdama dönük beceri kazanımının artırılmasına odaklanmaktadır. Çalışmada öğrencilerin aldıkları eğitim süresince gerekli akademik ve mesleki yaşantılardan geçmeleri ve çalışırken kullanacakları

becerileri kazanmalarına fırsat verecek eğitim programlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Özetle şunu söyleyebiliriz yeterlik geliştirilmesi ve becerilerin güncellenmesinin önemli olduğu yeni dönemde özellikle iş başında eğitimin ve yeni güncel disiplinlerarası bilgilerle donanmanın mezunların istihdamında öneminin arttığı görülmektedir. Mezuniyet yani diploma ve derecesi işe seçilmede bir başlangıç kriterini oluştururken, bundan sonraki aşama mezunlar için daha fazla öğrenme ve gelişim olarak ortaya çıkmaktadır (Jahr & Teichler, 2007).

Dijitalleşme ile beraber yeterlik ve becerilerin de hızla değiştiği günümüzde çalışanların yeni beceriler kazanması her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Konuya ilişkin olarak Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi'nin (CEDEFOP) Dijitalleşme, Yapay Zeka ve İşin Geleceği araştırmasında (2017) dikkat çekici değerlendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmada, dijital teknolojideki gelişmelerin beceri ihtiyaçları ve uyumsuzluğu üzerindeki etkileri değerlendirilerek gelecekte ihtiyaç duyulacak ve istihdamda önemi artacak olan beceriler; planlama ve organizasyon, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, müşteri hizmetleri, takım çalışması, iletişim, ileri düzeyde bilişim, yabancı dil ve ileri düzey okuryazarlık olarak öngörülmüştür (CEDEFOP, 2017). CEDEFOP'un (2020) pandemi döneminde yaptığı Çevrimiçi İş İlanlarında Beceriler araştırmasında 2020 yılında işverenlerin yüksek beceri gerektiren profillere yöneldiği, bir kişiden daha fazla şey yapmasını beklediği bulgusuna ulaşılmıştır. İlanlarda kalite yönetimi, dijital beceriler, satış ve pazarlama becerileri, inşaat/mimari ve mühendislik becerilerine dönük talebin arttığı yönünde bulgular vardır. Yine Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum) 2020 yılı Mesleklerin Geleceği Raporu'na göre; pandemi döneminde yaşanan karantinalar, küresel ekonomik durgunluk, makineleşme işgücü piyasasında da belirsizliğe yolaçarken geleceğin işlerine geçişi de hızlandırmıştır. Bu yeni dönemde bilişimin, büyük veri ve e-ticaretin öneminin artacağı öngörülmürken; şifreleme, insansı olmayan robotlar ve yapay zekaya olan ilgi de artmaktadır. Raporda 2025 yılının öne çıkan becerileri; eleştirel düşünme ve analiz etme, problem çözme ve aktif öğrenme, dirençlilik, stres toleransı ve esneklik gibi öz yönetim becerileri olarak sıralanmaktadır (World Economic Forum, 2020). İŞKUR'un araştırmasında da geleceğin meslekleri sıralamasında mühendislik ilk sırayı alırken yazılım mühendisi, bilişim uzmanı, yapay zekâ mühendisi, robotik kodlama meslekleri ön plana çıkmaktadır. Yine dijitalleşme ile e-ticaret yapan sektörlerde artış olacağı ve bu alanda ihtiyaç duyulan yeni meslek gruplarının ortaya çıkacağı da

söylenmektedir. Eğitim sektöründe ise özellikle okulöncesi öğretmenliği, bilişim öğretmenliği, sağlık bilgisi öğretmenliğinin geleceğin mesleklerinde yer alacağı öngörülmektedir (İŞKUR, 2019).

Ulusal ve uluslararası alan yazında; istihdam edilebilirliğin, yükseköğretimde bir kalite göstergesi olduğu (Storen & Aamodt, 2010); hızla değişen bilgi ve bilim çağında istihdam edilebilirlik becerilerinin ve istihdam edilebilirlik tanımının değiştiği (Boden & Nedeva, 2010; CEDEFOP, 2020; Van Der Heighden & Van Der Heighden, 2006) ve detaylandığı (Bridgestock, 2009; Harvey, 2000) göz önünde bulundurularak, yükseköğretimde eğitim programlarının, işverenlerin beklediği belirli yeterliliklere sahip, dolayısıyla istihdam edilebilir bireyler yetiştirmek üzere hazırlanmasına ve uygulanmasına ihtiyaç olduğu (Sarıkaya, 2011; Ünal, 2001) ve yükseköğrenimleri süresinci öğrencilerin istihdam edilebilirliklerini nasıl iyileştirebileceklerinin öğretilmesi ve kariyer geliştirme ile psikolojik danışmanlık hizmeti verilmesi (Knight ve York, 2003; Vanhercke vd., 2015) yönünde değerlendirmeler vardır. İş piyasasının talep ettiği nitelikle işgücü arzının niteliğinin örtüşmediği dolayısıyla eğitim istihdam ilişkisinin zayıf olduğu (Çelik, 2018; Kurnaz, 2007) bu nedenle programlara istihdam edilebilirlikle ilgili öğelerin eklenmesi (Holmes, 2001; Knight ve Yorke, 2003; O’Leary, 2016), geleneksel öğretim metotlarının sorgulanması (Harvey, 2001), öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca mesleki yaşantılardan geçmelerine yani staj ve uygulamalı eğitim yoluyla iş tecrübesi edinebilmelerine fırsat verilmesi (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; Tran, 2015), özellikle ders dışı etkinliklere katılım yoluyla sürdürülebilir istihdamın artırılması; mezunların ticari farkındalık, ekip çalışması, liderlik ve iletişim gibi teşvik edici faaliyetlerde bulunarak aktarılabilir beceriler kazanmalarını sağlayacak eğitim yöntemleri uygulanmasının (Donald vd., 2018) gerektiği yönünde görüşler de bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda yükseköğrenim bağlamında öğrencilerin ve mezunların mesleki bilgi dışında olumlu tutumlarının teşvik edilmesi; aile, akademisyenler ve işe alım aracı kuruluşları tarafından desteklenmesinin; hem mezunların istihdam edilebilirlik algıları ile gerçek istihdam edilebilirliğin ilişkilendirilmesini sağlamada hem de istihdam edilebilirliklerini artırma ve insan sermayelerini geliştirmelerinde olumlu etkisi olacağı söylenmektedir (Baruch & Lavi-Steiner, 2015; Donald vd., 2017; Thijsen vd., 2008).

İnsan Sermayesi Kuramı’na göre, eğitim ile işgücü verimliliği, ekonomik büyüme ve istihdam arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Kiker, 1966; Nesterova & Sabirianova, 1998). İnsan sermayesi organizasyondaki zekâ, beceri ve deneyimin

kombinasyonudur (Armstrong, 2009). Schultz (1968) insan sermayesini; toplumların insan gücü yetiştirmek için yatırımlar yapması ve yaptığı bu yatırımlar yoluyla faydalı bilgi, tecrübe ve yetenekler stoku elde etmesi şeklinde tanımlanmıştır. Becker (1993, s. 19) örgün eğitimin yanında program dışı etkinlikler, meslek kursları, sağlık harcamaları ve iş etiğiyle ilgili seminerlerin de insan sermayesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Useem ve Karabel (1986) üniversite eğitimi ile insan sermayesini bir arada ele aldıkları çalışmalarında, eğitim kurumlarının öğrencilerine sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öğretimsel sermaye olmak üzere üç farklı türde insan sermayesi kazandırdığını ileri sürmüşlerdir. Yükseköğretim kurumlarında kazandıkları bu üç sermaye türünün, bireylerin gelecekte daha üst düzey işlerde daha yüksek gelir elde etmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Useem & Karabel, 1986). Baruch, Bell ve Gray (2005) Useem ve Karabel tarafından önerilen sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öğretimsel sermaye şeklindeki insan sermayesi alt boyutlarını psikolojik (içsel) sermaye ve piyasa değeri sermayesini de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Donald (2017), insan sermayesi kavramının üniversite bilgi sermayesi, sosyal kapasite, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve pazar katma değeri sermayesi ve becerilerden oluştuğunu ortaya koymuştur. Araştırmada öne çıkan beceriler ise takım çalışması, sözel iletişim, problem çözme, zaman yönetimi, okuma becerileri, sayısal beceriler ve bilgi teknolojisi becerileridir. Kendini istihdam edilebilir görme ile insan sermayesi arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Katılanların kendi kariyerlerine sahip çıkmaları ile kendini istihdam edilebilir görmeleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

İnsan sermayesi kavramına odaklanan alan yazındaki çalışmalarda genel olarak örgütlerin verimliliği ve performansı ile insan kaynağı arasındaki ilişkiye dayanan çalışmalara çoklukla rastlanmakta olup genellikle çalışma ekonomisi ve iktisadın çalışma alanları arasında yer aldığı gözlemlenmektedir (Acaroğlu, 2010; Yardımcı, 2011). Bu çalışmalardan birinde Toplu (2016), insan sermayesinin şirket performansına olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. İnsan sermayesinin ülkelerin kalkınmışlık düzeyi, ekonomik büyüme, firmanın piyasa değeri, şirket performansı üzerinde kabul edilir ve olumlu yönde etkisi olduğunu söyleyen tezler de bulunmaktadır (Bayraktar, 2009; Çam, 2016; Kara, 2005; Tunç, 1997; Yılmaz, 2015).

Alan yazında eğitim, insan sermayesi kazanımı ve istihdam edilebilirlik arasında doğrudan ilişki olduğu, kariyer ve kazanç yüksekliği ile de eğitim yüksekliği arasında doğrudan ilişki bulunduğu ilişkin bulgulara ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan birinde, insan

sermayesi kuramının beş alt boyutundan hareketle mezunların istihdamı ve aldıkları eğitim arasındaki ilişkiyi araştıran Baruch vd.'nin (2005) yaptıkları çalışmada katılımcılar öğrenim hayatlarında öğrendiklerinin çalışma hayatlarına büyük katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, üniversiteden iyi derece ile mezun olmak performans, öz yeterlik, gelir ve kariyer gelişiminde olumlu etki yapmaktadır. Bir başka bulgu, uzmanlık derecesi mezunlarının MBA mezunlarından çok daha yüksek bir sosyal sermayeye sahip oldukları sonucudur. Koç vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitimin insan sermayesi birikimi ve istihdama katılımlarına katkısına ilişkin algılarına odaklanılmıştır. Çalışmada; öğrencilerin sosyal sermaye, kültürel sermaye, öğretimsel sermaye, psikolojik sermaye, piyasa değeri sermayesi ve istihdam edilebilirlik algılarının öğrenim görülen sınıf, cinsiyet, herhangi bir işte çalışma durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin istihdam edilebilirlik algıları ikinci sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Çalışan öğrencilerin kendilerini daha çok istihdam edilebilir buldukları, aile geliri yüksek öğrencilerin mezuniyet sonrası yüksek kazançlı işler bulacaklarına dair inançlarının yüksek olduğu bir başka bulgudur. Sosyal sermaye, işgücü piyasasına hazırlık düzeyi ve psikolojik sermayenin istihdam edilebilirlik algısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, öğrencilerin sahip oldukları insan sermayesi türlerinin kalitesi arttıkça istihdam edilebilir olma düzeylerinin de artacağını ileri sürmektedirler (Koç vd., 2019). Fidan ve Koç (2019) üniversitelerin insan sermayesi oluşturma işlevi üzerine odaklandıkları çalışmada, öğrencilerin beşeri sermayeye ilişkin algılarını ortaya çıkararak yükseköğretim kurumlarının istihdama geçişe katkısını tasvir etmenin kolaylaşacağını söylerler. Benzer şekilde üniversitelerin öğrencilere kazandırdığı insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlikleri arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Donald vd., 2017; Useem & Karabel, 1986). Donald vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, erkek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimle -kadın meslektaşlarına göre- kendilerini daha fazla özgüvenli ve daha fazla istihdam edilebilir gördükleri, bulgusuna ulaşmıştır.

Alan yazındaki bir diğer araştırmada Kurt ve Fidan (2021) insan sermayesi kuramına dayandırdıkları çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kariyer gelişiminde üniversite eğitiminin rolünü araştırmışlardır. Çalışma bulguları, öğrencilerin bölüm/program tercihlerinin yüksek oranda tesadüfiliği içinde barındıran bilinçli olmayan ve kısa sürede

alınan bir karar olduğu, eğitimin ve üniversite olanaklarının öğrencilerin (uygulama eksikliği, sosyal olanaklar) beklentilerini karşılamadığı, kariyer olanaklarının ise öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğu yönündedir. Geleceğe ilişkin kariyer beklentilerinde ise öğrencilerin bir kısmının olumlu bir kısmının olumsuz beklentide olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yazarlar araştırma sonucunda, öğrencilerin istihdam edilebilirliği için piyasa ihtiyaçları ve öğrenci beklentileri ile üniversitelerin sundukları olanaklar arasındaki boşluğun kapatılması için adımlar atılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Donald, Ashleigh ve Baruch (2018) çalışmalarında, üniversitenin öğrencileri küresel işgücü piyasasına girmeye nasıl hazırladığı, lisans öğrencilerinin istihdam edilebilirliklerini nasıl gördüğü, yükseköğretime devam etmenin maliyetine karşın faydaları ve sürdürülebilir kariyer engellerinin üstesinden nasıl gelinebileceğine ilişkin öğrenci algılarına yer vermektedir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin yükseköğretime devamın maliyetine rağmen gerekli olduğu inançları devam etmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini kişisel faktörler nedeniyle daha fazla istihdam edilebilir, piyasa faktörleri nedeniyle daha az istihdam edilebilir gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Robst (2006) eğitim ve iş ilişkisini değerlendirdiği çalışmasında çalışanların eğitimleri ile yaptıkları işin birbirine uyumlu olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya katılanların %45'inden fazlası aldıkları eğitim ile yaptıkları işin uyumunun ya hiç ya da çok az seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Genel beceri isteyen işlerde bu uyumsuzluk daha fazladır.

Yukarıda bahsi geçtiği üzere alan yazındaki çalışmalar, insan sermayesi kazanımı ile istihdam edilebilirlik arasında doğrudan ilişki olduğu, mezunların yeterlik ve becerilerinin artırılması ve güncellenmesine ihtiyaç olduğu ve bu açıdan üniversitelere de önemli işler düştüğünü işaret etmektedir.

21. yüzyılın hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeleri geleneksel eğitim sistemini ve öğretmenlik mesleğini değişime zorlamaktadır (Özcan, 2013). Öğretmenlik mesleğinin yeterliklerinin uluslararası standartlara uygun hale getirilmesinin önemi de artmaktadır. Eğitimde kaliteyi artırmayla yakından ilgili olarak değerlendirilen öğretmen yeterliklerine ilişkin olarak Türkiye’de MEB ve YÖK çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış yönlerinden sahip olmaları öngörülen özellikler bütünü olan yeterliklerin (Şişman, 2009) belirlenmesine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılından itibaren çalışmalar başlatmıştır. Öğretmenlik yeterlik alanları özel alan bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitim ve öğretme yeterlilikleri olmak üzere üç başlıkta toplanmış, 2004 yılında güncellenerek daha kapsamlı bir doküman haline

getirilmiştir (MEB, 2008; Şişman, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, YÖK'ün Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmalar doğrultusunda 2017 yılında güncellenmiş ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler 3 ana yeterlik alanı altındaki 11 yeterlik ve 69 performans göstergesinde toplanmıştır (MEB, 2017a). Avrupa Komisyonu'nun raporunda öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde piyasa beklentileri, istihdam sağlayıcıların karar ve kalite güvence süreçlerine katılımı, kariyer danışmanlığı, sistematik mezun izleme anketleri, staj/uygulamalı eğitim gibi bir dizi parametreyi içeren mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinin de (European Commission, 2015, s. 42) ölçüt olarak alınmasının yararlı olacağı ve mevcut sistemin iyileştirilmesi için yol gösterici sonuçlar doğuracağından bahsedilmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri'ne (ÖMGY) göre öğretmenlerin bu yeterliklere ne derece sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bazı çalışmalarda (Türk Eğitim Derneği, 2009; Yurdagül, Erdem & Seferoğlu, 2010) öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olma düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özoğlu (2010) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve güncellenen ÖMGY'nin, öğretmen yeterliklerini ve bu yeterliklerin muhtemel kullanım alanlarını tanımlamanın ötesine geçemediğini, uygulamaya dönüştürülemediğini söyler. TED (2009) raporunda öğretmen yeterliklerinin uygulamaya dönüştürülmesi, yeterliklerin belirlenmesi süreci ile eş zamanlı olarak ele alınması ve dikkatli planlanması gereken bir konu olduğuna vurgu yapılmıştır (TED, 2009). Buldu (2014) ÖMGY'nin YÖK'ün Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyum kapsamında geliştirdiği Ulusal Yeterlikler Çerçevesi ve Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi'ne uyumlanmasının önem arz ettiğinden söz eder (Buldu, 2014). Şişman ise (2009) çalışmasında bu görüşten farklı olarak öğretmenlik mesleğinin bir standarda bağlanmasının doğru bir yaklaşım olmadığından söz etmektedir. Ayrıca yazar çalışmasında yeterlik kavramının eğitim fakültelerine alımda başlaması ve öğrenci seçmenin çoktan seçmeli sınav yerine sözel ifade becerileri, mesleğe yatkınlık, kişilik yapısı, psikolojik özellikler vb. yeterliklerin göz önünde bulundurulduğu bir sınavla yapılması gerektiğini ve öğretmen yeterlilikleri arasında duyuşsal alana tekabül eden değerlerin, mesleki etik kodlarının yer alması gerektiğini söyler (Şişman, 2009).

Alan yazında öğretmenlerin istihdamına ilişkin çalışmalara bakıldığında daha çok istihdam politikalarındaki tutarsızlık (Hacettepe Üniversitesi, 2017; TEDMEM, 2018), öğretmen istihdamında arz talep dengesizliği (Akdemir, 2013; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Özoğlu vd., 2013), KPSS ve ÖABT sınavlarına ve bu sınavların hem istihdamda yarattığı

hem de nitelik ölçmede yarattığı olumsuzluklara ilişkin çalışmalar (Atav & Sönmez, 2013; Kala & Çakır, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016), öğretmenlik mesleğinin statüsü, saygınlığı ve öğretmenlerin kariyer algıları ile istihdam türlerine ilişkin (Eğitim-Bir-Sen, 2008; Yurdagül vd., 2016), yükseköğretim ve istihdam edilebilirlik, eğitim, kariyer ve istihdam ilişkisi (Donald vd., 2017; Kurt & Fidan, 2021; Koç vd., 2019) başlıklarında çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince edindikleri insan sermayesi ve bunun istihdam edilebilirliklerine etkisi ile çalışma hayatında edindikleri yeterlik ve becerileri kullanma düzeylerini açıklayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile doğrudan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, aldıkları üniversite eğitiminin insan sermayesi kuramının beş alt boyutu olan öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesini (Baruch, Bell & Gray, 2005) edinmelerinde ve istihdam edilebilirliklerindeki etkileri ile eğitimleri yoluyla elde ettikleri yeterlik ve becerileri iş yaşamında nasıl kullandıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışma sonunda elde edilecek verilerle öğretmen istihdamı, arz-talep dengesi, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarının belirlenmesinde karar verici kurumlara sunulacak önerilerle alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, eğitim fakültesi mezunu olup çalışan öğretmenlerin aldıkları eğitimin iş yaşamında ihtiyaç duydukları yetkinlikleri ne kadar kazandırdığı, bunların istihdam edilebilirliklerine etkisi ve iş yaşamında bu yetkinlikleri nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, insan sermayesi kuramının beş alt boyutu olan öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesi (Baruch vd., 2005) boyutlarından hareketle yetkinlikler ve istihdam edilebilirlik durumları ele alınmıştır. Bunu yaparken konunun Türkiye bağlamı ile ilişkisini kurmak ve güçlendirmeye yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığının 2006 yılında taslak olarak yayınladığı (MEB, 2007) ve 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017a) belgesinde yer alan üç ana yeterlik alanı; Mesleki Bilgi (alan bilgisi, alan öğretim bilgisi, mevzuat bilgisi), Mesleki Beceri (eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), Tutum ve Değerlere (milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme, öğrenciye gelişimini destekleyici yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim) ilişkin olarak; öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimlerinde bu yetkinlikleri (yeterlikler ve

beceriler) ne kadar kazandıkları ile çalışma yaşamlarına nasıl aktarabildiklerinin yanıtı aranmaktadır.

Bu ana amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin ve üniversitenin sağladığı olanakların (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) onların istihdam edilebilirliklerine yönelik yetkinlikleri edinmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, eğitim fakültesinde aldıkları eğitim ve üniversitenin sağladığı olanaklar (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) yoluyla edindikleri yetkinliklerin çalışma yaşamına aktarılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin eğitimleri boyunca ve sonrasında istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki sosyal, ekonomik ve politik etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinden sorumlu olan eğitim fakülteleri, öğretmen istihdam sürecinden sorumlu olan MEB ve her iki süreçten de doğrudan ve/veya dolaylı olarak sorumlu olan YÖK için öğretmen istihdamı önemli bir konu olarak gündemi meşgul etmektedir. Bu çalışma özellikle insan sermayesi kuramının beş alt boyutu olan öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesi açısından öğretmenlerin hizmetöncesi eğitiminde elde ettikleri kazanımlarının istihdam edilebilirlikleri ve istihdam edilmelerinden sonraki meslek yaşamlarında ne derecede etkili olduğunu ve ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında benzer bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Doğrudan mezunların görüşlerine derinlemesine görüşme tekniği ile yer verildiğinden çalışmanın sonuçlarının gerek öğretmen yetiştirme, gerek öğretmen istihdamında ve işgücünün arz ve talep dengesinin sağlanmasında yapılması gereken iyileştirmeler açısından öneriler getireceği için önemli olacağı düşünülmektedir. Özellikle ulusal alan yazında öğretmenlerin istihdam edilebilirliği konusunda çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu yüzden mevcut çalışmanın öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin istihdamı ile eğitim istihdam arasındaki gerek niceliksel, gerek niteliksel uyumun yakalanması açısından neler

yapılabileceğine dair ileriki araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu açıdan da bu çalışmanın araştırmacılar için önemli olacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma katılımcı öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde edindikleri yetkinlikler ile bu yetkinliklerin iş yaşamına yansımalarına ilişkin görüşlerine dayanan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile derinlemesine veri toplamak amaçlandığı için görüşmelerde yapılan açıklamaların politika, kişisel önyargılar, öfke vb. sebeplerle çarpıtılma ihtimali vardır. Katılımcıların kişisel deneyimlerini aktarıyor olmaları araştırmanın nitel bulguları bakımından bir sınırlılık olabilir. Bunun yanı sıra araştırmanın çalışma alanı Yozgat İli merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve Ankara'daki dört büyük üniversiteden (Ankara, Gazi, Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) birinden mezun, en az 5 en çok 15 yıl kıdemli öğretmenler ile onların kişisel deneyimlerini yansıttıkları görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

İnsan Sermayesi Kuramı (öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi): İnsanın eğitim, sağlık yoluyla kazandığı yetkinlikler üzerinde duran kuramdır. Bu çalışmada insan sermayesinin beş alt boyutu olan öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayeleri temel alınmış olup öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde kazandıkları beş insani sermayenin (bilgi, beceri ve donanımları) ve bunları mesleklerine ne düzeyde yansıttıklarını ifade eder.

İstihdam Edilebilirlik Yetkinlikleri: Bireyin eğitim yoluyla kazandığı istihdamını sağlayan yeterlik ve becerilerin toplamıdır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri: MEB tarafından hazırlanan 3 ana yeterlik alanı altındaki 11 yeterlik ve 69 performans göstergesinden oluşan bir dokümandır.



## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına, devamında da ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi gelişimine, sistemin yapısı ve işleyişinin nasıl olduğuna ve öğretmen istihdamının nasıl yapıldığına yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmede uygulanan programlar, öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi, öğretmenlerin istihdamında izlenen süreç, nasıl seçildikleri ve istihdam edildiklerine ilişkin yasal düzenlemeler ve uygulamalar incelenmiştir. İkinci olarak ise istihdam ve eğitim ilişkisine odaklanan kuramlar, yaklaşımlar ve modeller açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak ise istihdam ve istihdam edilebilirlik kavramları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

#### **2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamının Tarihsel Süreci**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmalar Osmanlı Döneminde, 18. yüzyılda yaşanan toplumun ileri götürülmesi için eğitimin önemine vurgu yapılan anlayışın oluşması ve var olan okulların ihtiyacı karşılayamadığına ilişkin eleştirilere kadar uzanır. İlk öğretmen yetiştiren okulların açılması ise Tanzimat Döneminde olmuştur. Bu tarihe kadar yalnızca öğretici yetiştiren bir okul yoktur ve o güne kadar Enderun ve medreseler kendi öğretmen ihtiyacını kendi içinden yetiştirdikleri öğreticiler ile karşılamışlardır (Akyüz, 1978, s. 24, 33; Kaya, 2015, s. 185). Osmanlı’da 17. ve 18. yüzyılda başlayan yenileşme hareketleri eğitimde de yenilikleri beraberinde getirmiştir. Amaç, gelişen ve yeni işlevler edinen kalemiyenin yeniden üretilmesi; ordunun yeni bilgi ve teçhizatla donatılması için yeni bilgi ve hünelerinin yeniden üretilmesi için bir mekanizmaya ve sisteme duyulan ihtiyaçtı. Bu ihtiyacın yarattığı anlayış değişim yeni bir elit grubun oluşturulmasını bunun da batıdan edinilecek eğitim yöntemlerinin ve eğitimcilerin katkısıyla

sağlanabileceği anlayışını hakim kılmıştır (Tekeli & İlkin, 1999, s. 27-28). 18. yüzyıl başlarında hızlanan yenileşme hareketleri ile batı okulları örnek alınarak açılan bugünkü harp okullarının, mühendislik okullarının ve tıbbiyenin ilk örneklerinin öğretmen ihtiyacı batıdan karşılanmıştır. Ancak bu okullara gelecek öğrencilerin yetiştirilmesi ve Tanzimat dönemiyle başlayan devletin ihtiyacı olan ve yenileşme anlayışının sürdürücüsü olacak aydın ve memurları yetiştirmek amacıyla açılan sivil okullar (rüştiyeler, sultaniler) için öğretmen ihtiyacının hasıl olması Tanzimat döneminde ilk öğretmen okullarının açılmasını beraberinde getirmiştir (Akyüz, 1978, s. 33; Koçer, 1973). Osmanlının varlığını sürdürebilmek amacıyla giriştiği bu yenileşme hareketlerinde matbaanın gelişi ve kütüphanelerin kurulmasının da katkısından söz etmek gerekir. Osmanlı İmparatorluğu'nun sayısal anlamda artan eğitilmiş insan ihtiyacını karşılamada yetersiz kalması, var olan medrese eğitim sisteminin güncel sorunlara çözüm üretecek insan tipini yetiştirmedeki yetersizliği, donanımlı kişilerin buralarda eğitici konumlarında olmaması yeni eğitim kurumlarının da varlığını kaçınılmaz hale getirmiştir. Ancak yenileşme anlayışı, batı bilimini yeniden kurumsallaştırırken geleneksel eğitim modellerini kullanan, ihtiyaca dayalı, yüksek derecede denetim altında bir anlayışla üretimin ve yayılmanın sağlanmasıdır. Tanzimat öncesinde Osmanlının batıdaki gelişmeleri geç, parçacı ve seçmeci olarak izlediğini dolayısıyla sistemli bir aktarımın olmadığını da söylemek mümkündür (Tekeli & İlkin, 1999, s. 41-42, 46, 49-50).

Tanzimat'la başlayan batılılaşma hareketiyle hedeflenen siyasi, iktisadi ve askeri alanda köklü değişimlere ulaşılmasının ancak eğitim öğretimde çağdaş ve akılcı reformlarla mümkün olabileceği düşüncesi ile, 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen okulu Darül Muallimin-i Rüştî; ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1868 yılında Darül Muallimin-i Sıbyan, ardından 1869 yılında kız ilkokul ve rüştiyeleri için kadın öğretmen yetiştirmek üzere Dârü'l-Muallimât açılmıştır (Akyüz, 1978, s. 37-38; Kaya, 2015, s. 185; Koçer, 1973). Cumhuyetten önceki dönemde öğretmen yetiştirmedeki temel sorun öğretmen yetersizliği olarak görülürken; yaygınlığı hakkında net bilgiler olmamakla beraber öğretmen yetiştirmede yöntem ve yaklaşım olarak yenilikçi ve modern uygulamaların da olduğu bilinmektedir (Şendağ & Gedik, 2015). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim sistemimizin en öncelikli konusu olan öğretmen yetiştirme görevinin ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nda olduğu görülmektedir. 1981 yılında çıkarılan yasayla yükseköğretim yeniden düzenlenirken öğretmen yetiştiren kurumlar da tamamıyla üniversitelere bağlanmıştır (Çoban, 2018, s. 31-32).

17. ve 18. yüzyılda Osmanlı eğitim sisteminin yenilik girişimlerini askeri amaçlı iyileşmelerin yapılacağı bir dönem olarak değerlendirmek mümkündür. Bu dönemde Müslüman olmayan tebanın ulusçuluk hareketlerinin paralelinde eğitimde kitleye yönelme, laikleşme ve dilde bir yenileşmenin başladığı bir döneme girilmiştir. 19. Yüzyılda ise eğitimin yükseköğretim düzeyinden başlayarak ilk ve ortaöğetime doğru dönüşüm yaşandığı ve bilim dilinin Türkçeleşmesi yönünde değişiklikler olduğu görülmektedir. Osmanlı eğitim sistemindeki değişimi Müslüman olmayan kesim ve Müslüman kesim için farklı gelişimler olarak değerlendirmek mümkündür. İlki için ulusalcı ve laik bir eğitimi benimserken Müslüman kesim için belli askeri ve yönetsel işlevleri yerine getirmek amacıyla yükseköğretimden başlayan bir kurumlaşmadan söz etmek gerekir. Bu değişim anlayışı alt düzeydeki eğitim sisteminde de bir takım değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Son olarak Cumhuriyet öncesinde gerek eğitimde gerek bilgi üretim sisteminin Batıdaki gelişmeleri sınırlı bir amaçla aktarma işleviyle kurulduğu tespiti yapılması mümkündür. Ancak bir yandan da bu yenilik girişimlerinin bağımsızlığını koruyarak yapan Osmanlı İmparatorluğu kendine özgü bir eğitim sistemi kurmayı başarmıştır. Böylece Batıdan bilgi aktarımını hızlandırmış, aradaki makasın azaltılmasını, çok kanallı ve kurumsallaşmış bir hale gelmesini sağlamıştır. Bugün bile bilginin seçmeci aktarımı hala sürmektedir (Tekeli & İlkin, 1999, s. 194-96).

### **2.1.1. Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı**

Osmanlı döneminde 17. ve 18. yüzyılda Osmanlı'nın varlığını devam ettirmek amacıyla başlattığı yenileşme hareketleri temelde ordunun yenileştirilmesi için açılan okullar ve uygulanan modern teknolojinin ve askerlik uygulamalarının batıdan aktarılması şeklinde olmuştur. Bu girişimler 19. yüzyılda da devam etmiştir. 19. yüzyılda yenileşme hareketlerinin ordu temelli sürdüğü yanı sıra tıp eğitimi için bir okul açıldığı görülmektedir. Mühendishaneler de güncellenerek ve yenileri açılarak devam etmiştir. Bu dönemin eğitim anlayışında yaşanan bir diğer ilk de yurt dışına eğitim maksadıyla öğrenci gönderilmesidir. Eğitim sistemindeki anlayış yükseköğretimden aşağıya doğru bir sistem kurmak şeklindedir. Yukarıdan başlayan bu anlayış ilk ve ortaöğretim kademelerinin örgütlenmesinde de talep yaratmıştır. 1838'de sıbyan okulları sonrasında açılan 4 yıllık rüşdiye okulları (ilk yeni tip okuldur) sivil bürokrasinin ihtiyaç duyduğu nitelikli kişilerin yetiştirilmesi için kurulan okullardır. Bu okullar medreselerden farklı olarak sıralarda eğitim

gören ve büyük grupların eğitim tekniğine geçilen yerlerdir. Bu okulları bürokrasinin ihtiyaç duyduğu nitelikte kalem memurlarının yetişmesi için Sultanilerin (lise) açılması izlemiştir. Sultanilerde Fransızca, edebiyat, tarih, coğrafya, riyaziyat, tabi bilimler, Türkçe, Arapça ve Farsça dersleri okutulmuştur (Tekeli & İlkin, 1999, s. 60-65). Medrese ve Enderun eğitimleri devam ederken yanı sıra bu yeni tip okulların açılması ve sayılarının artırılması beraberinde yeni tip öğretmen ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaç öğretmen okullarının açılmasına yol açmıştır. Öğretmen okullarının açılmasına değin yalnızca öğretici yetiştiren bir okul yoktur. Toplumdaki iki büyük öğretim kurumu olan Enderun ve medreselerdir. Bunlardan tek yaygın genel orta ve yükseköğretim veren okullar medreselerdir. Medreseler ihtiyaçları olan öğretmenleri ve sıbyan (mahalle mektepleri) mekteplerinin öğretmenlerini yetiştirmektedirler. Bu öğretmenler az çok okuma yazma, Arapça, dil bilgisi ile din bilgileri edinmiş, çoğu zaman bir caminin imam ya da müezzini olan kişilerden oluşmaktadır (Akyüz, 1978, s. 24-28; Çoban, 2018, s. 33; Koçer, 1973; Tekeli & İlkin, 1999, s. 66).

Tanzimat dönemindeki eğitimde yapılan yenileşmelerde halkın eğitiminin devletin önemli bir görevi olarak görülmesi, Avrupa'nın baskıları, Avrupa kamuoyunu kazanma istekleri önemli gerekçelerdir. Bu dönemin önemli bir yanı yenileşme hareketlerinde askeri okullara öncelik verilen dönemden sonra sivil okulların açılması ve sayısının artırılmasıdır. Bunun yanı sıra bürokrasinin ihtiyacını karşılamak için yeni tip insanların yetiştirilmesi amacıyla açılan rüşdiyelerin ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1847 yılında Darül Muallimin, yeni ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1868 yılında Darül Muallimin-i Sıbyan açılmıştır. Eğitim süresi bir yıl olan bu okullara illerde açılacak öğretmen okullarının öğretmenlerini yetiştirme görevi ile öğretmenlere yeni yöntemleri öğretme görevi verilmiştir. 1870 yılında kız ilkokul ve rüştiyeleri için kadın öğretmen yetiştirmek üzere Dârü'l-Muallimât açılmıştır. Sıbyan şubesinin eğitim süresi iki yıl, rüştiye şubesinin eğitim süresi üç yıldır. Bu okulların öğretim programları matematik, coğrafya, tarih, kompozisyon, okuma-yazma ve din gibi klasik konuları içermiştir. 1874 senesinde Darülmuallemin içinde bir şube olarak Darülmuallemin-i İdadiye açılmış ve idadiler için öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Darülmualleminler için 1851 yılında hazırlanan ve uygulamaya konulan Darülmuallemin Nizamnamesi ile getirilen düzenlemeler ise şöyledir; nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için okula az sayıda öğrenci alınması, sınavla alınması, okulun süresinin 3 yıl olarak düzenlenmesi, programında ders verme ve öğretim yöntemlerine ilişkin bir dersin bulunmasıdır. Bu dönemde Darülfünun

mezunlarına bir yıl daha eğitim alıp bir müderrislik tezi hazırladıktan sonra öğretmenlik yapabilme imkanı sağlanmıştır (Akyüz, 1978, s. 33-38, 1999, s. 137-158; Kaya, 2015, s. 185; Koçer, 1983, s. 575; Soydan, 2015; Tekeli & İlkin, 1999, s. 66, 71).

Tanzimat döneminde eğitim devletin görevi sayılmış ve Rüştîyeler modern eğitimin simgesi olmuştur. Medreseli hoca yerine mektepli muallim, muallime kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde rüşdiyelerin yanı sıra iptidaiye mektepleri kurulmuştur. Bu okullar da yine yeni tip kitle eğitim uygulamalarının sıbyan mekteplerine sokulmasıdır. Bu dönemde hem eski sistem devam ederken yeni tip eğitim yöntemini uygulayan okulların açılması ile ortaya çıkan parçalı durumun bir sistem altında birleştirilmesi amacıyla 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuş, 1869 yılında o dönem için en kapsamlı düzenlemeleri içeren Maarif Nizamnamesi yürürlüğe girmiştir. Bu nizamname ile eğitimin merkez ve taşra yönetimi, erkek-kız öğretmen okulları ve öğretmenlik mesleğinin düzenlenmesi yapılmıştır. (Akyüz, 2002; Karakütük, 2015; Tekeli & İlkin, 1999, s. 67). Osmanlıda ilk defa olarak eğitimi bütünsel bir şekilde örgütlemeyi ve düzenlemeyi hedefleyen Nizamnamenin ana eğilimi Avrupanın çağdaşlaşmış ülkelerinde oluşturulmuş genel eğitim kurumlarını örnek almak ve bu ülkelerde yürütülen eğitim prensiplerini hakkıyla Osmanlı eğitim sistemine taşımaktır. Nizamnamenin temel eğitimle ilgili hükümleri, ülke geneline yayılan merkezi bir eğitim öğretim sistemi öngörmüş ülke çapında sıbyan, rüştiye, idadi ve sultani okulları ve kız rüştiyeleri açılmasını düzenlemiştir ayrıca temel eğitim düzeyinde eğitim zorunluluğu getirmiştir. Kısaca Tanzimat döneminin en özgün yanı orta eğitim sistemindeki gelişme ve sistemleşmedir diyebiliriz (Soydan, 2015; Tekeli & İlkin, 1999, s. 68). 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yeni okulların ihtiyacı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için Büyük Darülmuallimin ve Darülmuallimat adında iki yeni okulun açılmasını da düzenlemiştir. Ayrıca nizamname Darülmuallimlerden mezun olanların öğretmenlik atamasında öncelik hakkı olduğunu söyleyerek, Darülmuallimlerin bir meslek okulu olarak görüldüğünü ortaya koymuştur (Akyüz, 1999, s. 163; Soydan, 2015).

Tanzimat döneminde her ne kadar eğitim sisteminin oluşumu sağlansa da bu sistem büyük sayılarda eğitim yapar hale gelememiştir (Tekeli & İlkin, 1999, s. 75). Darülmuallimlerin mezun ettiği öğretmen sayılarının az olması; bu okullara alınan öğrencilerin medreselerin aceze takımından gelmeleri ve oradan getirdikleri alışkanlıkları sürdürmeleri ve öğretmen açığı nedeniyle özellikle ilkokullarda imamlar öğretmenlik yapmaya devam etmişlerdir. Bu dönemde ilköğretim, rüştiye, idadiye, sultanîyeler için yetişen öğretmenlerin sayıları

çok azdır. Hem Darülmualimin mezunlarının sayısının azlığı hem de nitelikli olmadıkları gerekçesi ile Darülmualimin mezunları dışından da sınavla rüştiyelere öğretmen atanmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Darülmualimin mezunlarının öğretmenlik haklarının öncelikli olduğunu söylemesine rağmen, bu yasa başka kaynaklardan öğretmenliğe geçiş yolunu da açık bırakmıştır. Böylelikle öğretmenlik herkese açık bir meslek olma özelliğini korumuştur (Akyüz, 1978, s. 40, 1999, s. 163; Aşlıoğlu & Kinay, 2018). Darülmualiminler dışında çeşitli kaynaklardan mesleğe yapılan atamalar arasında askeri okul mezunlarının özel bir yeri vardır. Programda yer almaya başlayan müspet bilimleri çoğunlukla onlar okutmuş ve her düzeydeki okullarda öğretmen kadrolarının yarısından fazlasını onlar doldurmuştur. Cumhuriyet dönemine kadar asker öğretmenlerin sayıları azalarak devam etmiştir (Akyüz, 1978, s. 40).

Öğretmenlerin istihdamında 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi her ne kadar Darülmualimin mezunlarının öncelik hakkı olduğunu söylese de ihtiyaç nedeniyle farklı kaynaklardan da öğretmen atanması yoluna gidilmiştir. Bu dönemde özellikle müspet ilimlerin eğitimi için ihtiyaç duyulan öğretmenler askeri okul mezunları içinden atanmıştır. Cumhuriyet dönemine kadar azalmakla beraber asker öğretmenler eğitim sisteminde varlıklarını sürdürmüşlerdir. Mülkiye Mektebi mezunları da bu dönemde idadilere öğretmen ve müdür olarak atanmışlardır (Akyüz, 1999, s. 163). Öğretmenlerin atanmalarına ilişkin en önemli hususlar arasında Darülmuallim okullarından mezun olan öğretmenlerin ilk atamalarından itibaren beş yıl zorunlu hizmetlerinin olması; kız okullarına Darülmuallimat mezunlarının atanması ya da ihtiyaca göre iyi ahlaklı yaşlı erkek muallimlerin atanması dikkat çekmektedir. Sıbyan mekteplerinin ihtiyaçları ile öğretmenlerinin maaşları mahalle ya da köy cemaati tarafından karşılanırken, rüştiyelerin ve idadilerin tüm giderleri ve öğretmen maaşları il maarif idaresinden karşılanmaktadır (Akyüz, 1978, s. 40-42). Anlaşılacağı üzere tanzimat döneminde birden fazla okul türü gibi (hem yeni hem de geleneksel okulların bir arada bulunması), öğretmenlerin özlük hakları ve maaşları da farklı kaynaklardan sağlanmaya devam etmiş bu dağınık düzensiz uygulama Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir.

### **2.1.2. Mutlakiyet Dönemi (II. Abdulhamit Dönemi) Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı**

Mutlakiyet döneminde daha önce yapılmış olan yenilikler varlığını sürdürmüş farklı olarak niceliksel gelişmeler yaşanmıştır. Tanzimat döneminde sistemleşen eğitim bu dönemde tüm imparatorluğa yaygınlaştırılmıştır. 1879'da itibaren Vilayet Maarif İdareleri kurulmaya başlanmış, illerde iptidaiye, rüşdiye, idadi ve sultaniler açılarak yaygınlaştırılmıştır. Bu okulların ihtiyaç duyduğu öğretmeni karşılamak üzere Darülmualliminlerin sayısı artırılmış ve imparatorluk genelinde farklı illerde açılan öğretmen okullarının sayısı 31'e çıkartılmıştır (Tekeli & İlkin, 1999, s. 75-76). Genel eğitimde ve okulların yaygınlaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir ancak niceliksel gelişmeler nitelik gelişimiyle birlikte sürdürülmemiştir. Bu dönemde en çok ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verilmiştir. Bu maksatla özellikle taşrada ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla okullar açılmıştır. Bu okulların yeni yöntemleri bilen çok sayıda öğretmen yetiştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Bu maksatla illerde açılan kurslarla imam ve öğretmenlere yönelik yeni öğretim metodlarının öğretildiği kurslar düzenlenmiştir. Ancak önceki dönemlerde olduğu gibi yine bu okulların öğrencilerini de yine imam ve medreseliler oluşturmuştur. Bu dönemde önemli bir yenilik ise 1881 yılında uygulama okulu olan Darülameliyatın açılmasıdır. Bu dönemde kağıt üstünde kalmakla birlikte öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin bir takım hukuki düzenlemelere başlandığı da görülmektedir (Akyüz, 1978, s. 52-55, 1999, s. 198, 215; Soydan, 2015). 1875'lerden itibaren taşrada öğretmen yetiştirmeye başlanmış ve taşradaki öğretmen okulları 1882-1890 yılları arasında ciddi ölçüde artmıştır. Bu girişimler dışında taşra öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan çok uzak oluşu nedeniyle öğretmen yetiştirmek için bazı kursların açılması yoluna da gidilmiştir (Soydan, 2015). 1890 yılına kadar taşrada açılan darülmualliminlerin sayısı 40'a ulaşmıştır. İstanbul dışında Bursa, Amasya, Sivas, Bosna, Konya, Kastamonu, Edirne, Trabzon ve Kudüste açılan ve parasız yatılı olan bu okullar bugünkü öğretmen okullarına öncülük etmişlerdir (Kaya, 2015, s. 185). Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde 1891 yılında değişikliklere gidilerek Darülmuallimin-i İdadi şubesi kapatılarak iptidaiye, rüştiye, aliye şubeleri şeklinde ve her şube 2 yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. İptidaiye şubesine giriş sınavla olurken, rüştiye şubesine iptidaiye mezunları alınmaya başlanmıştır. Bu tarihte açılan ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülen Darülmuallimin-i Aliye'de Darülfünun ile ortak

derslerle ortaöğretim okullarına kültür dersleri verecek öğretmenleri yetiştirmiştir (Akyüz, 1978, s. 53; Becerikli & Demirel, 2019).

Geçmiş dönemlerde olduğu gibi yine sayısal yetersizlikler vb. nedenlerle öğretmenliğe atamada darülmuallimin mezunlarının öncelik hakkı bulunmakla beraber hemen herkes öğretmen olarak alınmıştır. Genellikle atananlar imamlardır ve 1891 yılında yapılan özendirme ile imamların taşrada öğretmenlik yapması özendirilmiştir. En dikkat çeken konu ise herkesin öğretmenlik yapabileceği zihniyetinin her öğretmenin her derse girebileceği anlayışının da yaygın kabul görmesidir (Akyüz, 1978, s. 55-57).

Mutlakiyet döneminde de Darülmuallimin mezunlarının atanmada öncelik hakkı bulunmakla birlikte Mülkiye Mektebi mezunlarının doğrudan ve geniş ölçüde müdür ve öğretmen olarak illerin eğitim müdürlüklerine atandığı görülmektedir. Bu dönemde öğretmenliğin meslekleşmesi için önemli bir düzenleme yapılmıştır. Muallimlikte Mesleki İhtisas Tesisine Dair Talimat düzenlemesi ile öğretmenlik mesleğini yapabilmek için, “iyi ahlaklı ve davranışlı olmak, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak ve kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak” hükümleri getirilmiş olmasındır. Bu düzenleme Cumhuriyet döneminin başında “meslekte aslolan muallimlik” biçiminde ifade edilen ilkenin, eğitim tarihimizde daha önceden benimsenip ifade edildiğini ortaya koymaktadır. Talimat öğretmenleri daimi (kadrolu) ve seyyar (ek görevli) olarak ikiye ayırmakta ve öğretmenlerin her zaman mektepte bulunup öğretim görevi yanında öğrencilerin ahlak terbiyelerine ve mektebin idare ve disiplinine dikkat ve nezaret etmelerini şart koşmakta, bunların başka mekteplere ek görevle derse gidemeyeceklerini belirtmektedir. İyi ahlak ve davranışlı olmak, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak, kendine verilen derse bağlılık ve ihtisasa uymak talimatnamenin içeriğidir (Akyüz, 1999, s. 216-18).

### **2.1.3. II. Meşrutiyet Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı**

Eğitimde reform girişimlerine rastlanan bu dönemde tartışmalar bu reformun eğitim sisteminin hangi kademesinde olacağı üzerine olmuştur. II. Meşrutiyete kadar eğitime ilişkin yenilikler yükseköğretimde görülürken bu kez ilköğretim düzeyinde reform yapılması yönünde ciddi tartışmalara rastlanmaktadır. Dönemin eğitim anlayışına yansıyan temel bakış açılarında Türkçülüğün, Türkçenin ve eğitimin birleştirilmesi yaklaşımının ağır

bastığı görülmektedir. (Tekeli & İlkin, 1999, s. 84). II. Meşrutiyet döneminde devleti eğitim ve öğretmenlerin kurtaracağı görüşü yaygın olarak benimsenen bir görüştür. Ayrıca hem nitelikli, hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi düşüncesi önem kazanmış ve hemen dönemin başında taşrada 30 Darülmuallimîn açılmıştır. Osmanlının tüm reform hareketlerinde olduğu gibi bireysel çabalarla ciddi pedagojik girişimler olduğu bir dönemden söz edilebilir. Niteliği artırmaya dönük bu çabalardan biri eğitim tarihimizde önemli bir figür olan Satı Beyin çalışmaları ve eğitim görüşleridir. İstanbul Darülmuallimin müdürü olan Satı Bey laik ve bireyci bir terbiye anlayışını savunur, uygulama derslerine önem verir, tabi ilimler ve kültür sanat derslerini de ders programına dahil etmiştir. İlköğretimin iyileştirilmesi için girişimlerde bulunulmuştur. Öğretmen yetiştirmede hayata dönük derslerin ders programlarına girmesi, pedagoji eğitimi önemsenmiş ve öğretmenlik okulu öğrencileri için bir uygulama okulu açılmıştır. Ayrıca ilk kez bir uygulama okulu açılmıştır. Öğretmenlik meslek örgütleri de ilk kez bu dönemde görülmüştür (Akyüz, 1999, s. 229-230, 242; Soydan, 2015; Tekeli & İlkin, 1999, s. 85-86). Bu dönemde İstanbulda öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Darülmualliminden İptidaiye kısmı ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Darülmuallimin-i Aliye öğrencileri derslerinin bir kısmını kendi okullarında bir kısmını Darüfünunda almaya başlamışlardır. İstanbul Darülmuallimin-i Aliyesi yatılı olup iptidai, ihrazi ve ali kısımlarından oluşur. Bunlardan iptidai bölümü ilkokullara öğretmen yetiştirirken, ihrazi kısmı Darülmuallimin-i İptidai okullarına öğretmen ve müfettiş yetiştirmiş, ali kısmı ise orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen yetiştirmiştir. Bu anlayış Darülmuallimatlar için de geçerlidir. İstanbul Darülmuallimini il öğretmen okulları için öğretmen kaynağı haline gelmiştir. Yine bu dönemde nicelik artışı maksadıyla taşrada 30 Darülmualliminin açıldığı görülmektedir (Akyüz, 1978, s. 75-77, 82-83, 1999, s. 244; Koçer, 1967).

Meşrutiyet döneminde eğitim sisteminde yapılan en kapsamlı düzenleme 1913 yılında Tedrisatı İptidaiye Kanunu ile iptidaiye ve rüştiye mekteplerinin birleştirilerek 6 yıllık bir ilköğretim eğitiminin başlatılmış olmasıdır. Böylece ilk kez eğitimde birleştirme uygulamaları başlatılmıştır. Bu okulların tüm masrafları ve öğretmen maaşları vilayetlere bırakılmıştır. Bu dönemde ortaöğretimde de düzenlemeler yapılmış ve illerdeki idadiler sultanilere çevrilmiştir. Yine bu kanunla vilayetlerde 5 yıllık Kız Muallim Mektepleri açılmıştır. Kanun İptidaiye okulları için öğretmen yetiştirmek üzere her vilayet merkezinde bir Darülmuallimin-i İptidaiye mektebi açılmasını, öğretmenlerin imtihanla öğretmenliğe atanacakları ilkelerini getirmiştir (Koçer, 1967; Tekeli & İlkin, 1999, s. 86-88).

Bu dönemde öğretmen olmanın kesin koşulları yoktur ve darümualliminler dışından da öğretmen olunabileceği anlayışı devam etmiştir. Bunda Darümuallimin mezunlarının sayıca azlığı, öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslektir anlayışının sürmesi ve kayırmalar nedeniyle liyakatsız insanların mesleğe girebilmesinin yolunun açık tutulması temel nedenler olarak dikkat çekmektedir (Akyüz, 1978, s. 85-88, 1999, s. 245). II. Meşrutiyet döneminde eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yapılan en iyi uygulamalardan biri yurtdışına öğrenci gönderilmesi ve buradan dönenlerin sultanilerde öğretmen olmaları ve yine Darümuallimin öğrencilerinin yurtdışına eğitim için gönderilmesidir (Tekeli & İlkin, 1999, s. 93).

Cumhuriyetten önce Osmanlı eğitim sistemi Batıya çok yavaş bir süreçle açılan, içindeki muhalefeti azaltabilmek için geleneksel medrese sistemini koruyan ve onun yanı sıra yeni bir sistemin doğmasına olanak sağlayan bir strateji izlemiştir, değerlendirmesi yapmak mümkündür (Tekeli & İlkin, 1999, s. 93). Cumhuriyetten önce Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye bakıldığında ise; Osmanlı döneminde Fransa örneğinden İlköğretmen Okulu (Darümuallimin ve Darümuallimat), ortaokul öğretmeni okulu (Darümuallimin-i Rüşdi) ve lise öğretmeni yetiştirmek için Darümuallimin-i Aliye modeli kopya edilmiştir (Ergün, 2018, s. 614). Bu dönemde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının uygulamayla ilişkili bir bakanlık bünyesinde açıldığı ve yüksek mektepler şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Yine bu okulların (Darüfünun dahil) Batıdaki gelişmeleri izleyici ve nakledici bir konumda olduğu dikkat çekmektedir. Bu dönemde de Batıdaki bilginin aktarımı günlük ihtiyaçlarla şekillenen ve çoğu zaman tesadüfi olan bir anlayışla yavaş ve sistemsiz olarak aktarılmaya devam etmiştir (Tekeli & İlkin, 1999, s. 124-125). Ancak nicelik olarak öğretmen ihtiyacı karşılanamadığı için pedagojik formasyonu olmayan farklı kaynaklardan da öğretmen istihdamı yapılmıştır (Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 249).

#### **2.1.4. Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Öğretmen İstihdamı**

Türkiye devletinin kuruluşu savaş ve iç çatışmalar sonrasında gerçekleştiği için ülkede eğitimin kurumsal alt yapısı ciddi zararlar görmüştür. Savaş yıllarında Anadolu köylerinin % 98'i okulsuz durumdadır (Soydan, 2015). Yine bu yıllarda öğretmen sayısının yetersizliği ve özellikle köy okullarının neredeyse tamamında öğretmen olmaması dikkat çeken önemli sorunlardır. Ancak bu koşullarda dahi öğretmen yetiştirmenin önemi bilinmiş

ve bu maksatla 1921 yılında Ankara’da Maarif Kongresi toplanmıştır. Kongreye yurdun her tarafından gelen 250’den fazla erkek ve kadın öğretmen bir araya gelmiş, ilkokul ve ortaokul programları ve köy öğretmeni yetiştirilmesi konuları ele alınmıştır. Kongre bir sonuca varmasa da toplandığı dönem itibariyle çok önemlidir (Akyüz, 1978, s. 171-72, 189, 1999, s. 279).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında ve neredeyse 1960’lı yılların sonuna kadar kırsal nüfusun toplam nüfus içindeki payı oldukça yüksektir. Kırsal nüfusun oransal ağırlığı yeni devletin temel eğitim sorununun asıl olarak bir köy eğitimi sorunu olduğunu göstermektedir (Soydan, 2015). Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında tüm eğitim düzeylerinde yine çok az sayıda öğretmen vardır. Özellikle ilkokul düzeyinde öğretmen sayısının azlığı dikkat çekici boyuttadır. 1923-25 senelerinde 45 bin köyden 4 bininde öğretmen vardır ve tüm ilkokul öğretmenlerinin içinde yalnızca yüzde 30-35 kadarı öğretmen okulu çıkışlıdır. Bu dönemde öğretmen yetiştirme önemli eğitim sorunlarından biri olarak görülmüş ve hem nicelik hem de nitelik açısından öğretmen yetiştirme öncelikli hedef olarak ele alınmıştır (Akyüz, 1978, s. 221-222, 2012, s. 380; Kaya, 2015, s. 186).

Cumhuriyet döneminde eğitim öğretime dönük yapılan yasal düzenlemeler dikkat çeken en önemli uygulamalardır. Bunlardan ilki olan 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu (öğretim birliği) ile tüm eğitim ve öğretim işleri ile bütün okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılmıştır. Böylece eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi sağlanırken çok başlılık da ortadan kalkmıştır (Akyüz, 1999, s. 285-286; Koçer, 1967). Cumhuriyet yönetimi öğretmenliği bir meslek haline getirmek için çaba harcamış bu maksatla da yasal düzenlemeler yapmıştır. Bunlardan ilki olan 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmenlik mesleği, “devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek” haline getirilmiş; ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademedede düzenlenmiştir (Akyüz, 2012, s. 380; Soydan, 2015). 1924 Anayasası ve 1926 tarih 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile eğitim sistemi baştan düzenlenmiştir. Bu kanun ile ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu karar bağlanmıştır. Kanunun 12. Maddesi “maarif hizmetinde aslolan muallimlik”, 18. Maddesi “maarif vekaletinin mesleki hizmetleriyle mektep müdürlüklerine münhasıran müderris ve muallimler tayin olunur” maddeleri mesleğin statüsü açısından son derece önemlidir. Kanunda öğretmen olabilme koşulları da ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Buna göre öğretmen okullarını bitirenler, Bakanlığın uygun göreceği yere stajyer öğretmen olarak atanacak ve bir yıl sonra stajyerlikleri kalkarak

öğretmen unvanını alacaklardır. Öğretmen okulu dışındaki okulları bitirenlerden öğretmen olmak isteyenler ise, kanunun 6. maddesine göre sıkı bir elemenden geçirilecektir. Bu kişilerin Bakanlığın göstereceği bir okulda en az bir yıl staj yapmaları ve bir yılın sonunda okul öğretmenler kurulunun onayı alındıktan sonra bu adayların Türkçe, fenn-i terbiye (pedagoji) ve felsefe derslerinden yapılacak sınavda başarılı olmaları gerekmektedir (Cicioğlu, 1985; Kavcar, 2002). Yine Talim ve Terbiye Dairesi, şehir öğretmen okulları ve köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla parasız yatılı köy muallim mektepleri bu kanunla kurulmuştur. Her iki kanun da öğretmenliği bir kamu görevi olan eğitim ve öğretimi üstlenen bir meslek olarak tanımlarken, aynı zamanda yöneticilik için de yine öğretmen olmak gerektiğine vurgu yaparak mesleğin statüsünü sağlamlaştırmıştır (Akyüz, 1999, s. 300, 2012, s. 380; Kaya, 2015, s. 186-87; Soydan, 2015). 1924-25 döneminden itibaren Darülmualiminler Muallim Mektebi ve 1935'ten itibaren Öğretmen Okuluna çevrilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan önemli bir başka düzenleme ise 1930 yılında yürürlüğe giren İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun ile öğretmenlerin tayin, terfi ve cezalandırılmalarına ilişkin tüm yetkilerin valiliklerden alınmasıdır. Böylece idarenin keyfilikinden öğretmenler kurtarılmıştır (Akyüz, 1978, s. 226-228, 1999).

Cumhuriyet döneminin başlarında 1926'da açılan ve 1932'de kapatılan Köy Öğretmen Okulları, köy ve kent için öğretmen yetiştirme ihtiyacının farklı kurumlar vasıtasıyla giderilmeye çalışıldığını göstermektedir (Şendağ & Gedik, 2015). Nüfusun büyük bölümünün yaşadığı köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan köy muallim mektepleri, köy eğitimleri projesi ve köy enstitüleri dönem için önemli ve dikkat çekici uygulamalardır (Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 257). Şehir öğretmen okulları mezunlarının köylere gitmek istememesi köy okulları için yeni bir yöntem izlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu maksatla açılan ve özgün bir uygulama olan köy enstitüleri yerinde köyün ekonomik ve sosyal yapısında öğretmen ve eğitim yoluyla gelişmesini, uygulamalı eğitim yoluyla köyün ihtiyacı olan öğretmenlerin yine köy çocuklarının yetiştirilmesi yoluyla sağlanmasını amaçlayan bir uygulamadır. 1940 yılı 3803 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. İlkokula dayalı ve karma eğitim veren köy enstitüleri sadece köy ilkokullarından mezun olan öğrencileri kabul etmiş 1948 yılına kadar yurdun çeşitli yerlerinde toplam 21 köy enstitüsü açılmıştır (Akyüz, 1999, s. 339; Kaya, 2015, s. 192). Ancak, 1954 yılında köy enstitüleri kapatılarak ilköğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Bu okullar ortaokul mezunlarını kabul eden 3 yıllık ilköğretmen okulları ile ilkokul

mezunlarını kabul eden 6 yıllık ilköğretmen okullarıdır. 1970 yılından itibaren eğitim süreleri 4 ve 7 yıl olarak uzatılmıştır ve 1976 yılında hepsi kapatılarak liseye dönüştürülmüştür (Kaya, 2015, s. 197-198). 1973-74 döneminden itibaren bazı ilköğretmen okulları 2 yıllık Eğitim Enstitüsüne dönüştürülmüştür. Enstitülere öğrenci alınırken öğretmenlikle ilgili okullardan mezun olanlara öncelik verilmiştir. Adaylar yazılı ve mülakat sınavlarına tabi tutulmuşlardır. 1970'li yıllardaki siyasi karışıklıklar öğretmen okullarının kapatılması öğretmen ihtiyacının daha da artmasına yol açmış, bu amaçla Mektupla Öğretim, Gece Öğretimi, Hızlandırılmış Eğitim yöntemleri denenmiştir. Bu da yine nitelikten çok niceliğe önem verildiğini göstermektedir (Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 266; Ataüenal, 1987). Yetmişli yıllarda üniversite kazanamayan yaklaşık elli bin genç öğretmen olarak atanmıştır (Kaya, 2015, s. 201).

Bu yıllarda ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacını karşılamak maksadıylada bir takım girişimlerde bulunulmuştur. 1929 yılında açılan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü ortaokullara ve Yüksek Öğretmen Okulu liselere öğretmen yetiştirmek için açılan okullardır. Mesleki ve teknik okullar için öğretmen yetiştirmek amacıyla ise kız ve erkek teknik öğretmen okulları 1934 ve 1937 yıllarında açılmıştır (Akyüz, 1978, s. 223; Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 260-261). Memleketin öğretmen ihtiyacını karşılamaya hız verildiği bu yıllarda yapılan bir başka girişim ortaokullardan sonra pedagoji sınıfları açarak kısa zamanda ve ayrı bir kanaldan öğretmen yetiştirmek için bazı okullarda denemeler yapılmasıdır (Akyüz, 1991, s. 125; Koçer, 1967). Bu okullarda 1932 yılına kadar dört yıl eğitim alanlar öğretmen olarak atanmıştır. 1932 yılından sonra eğitim süresi altı yıla çıkarılmış ve ilk üç yılında alan ve genel kültür derslerine, son üç yılında mesleki eğitim ile ilgili derslere yer verilen bir program uygulanmıştır (Eşme & Karaçay, 2003).

Cumhuriyet döneminde eğitime ilişkin yasal düzenlemelerde, eğitimde laik ve milli değerlerden hareketle cumhuriyetin temel değerlerine bağlı, batılı anlayışta bireyler yetiştirmek, köy için eğitim ve öğretmen yetiştirme dikkat çeken unsurlardır. Ancak bu dönemde de geçmişte olduğu gibi politik sebeplerle istikrarlı bir eğitim politikasının olmadığı, öğretmen yetiştirmede niteliğin zaman zaman önemsenmediği özetle siyasal etkenler, göç, ekonomik nedenler, niceliğe önem verme vb. anlayışlarla eğitimde niteliğin göz ardı edildiği görülmektedir (Akyüz, 1999, s. 284-285). Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için çeşitli çabalar sergilenmişse de öğretmenlerin statülerini geliştirmek açısından büyük başarılar elde edilememiştir. Öğretmenliğin geliri

azdır, dolayısıyla öğretmenlik toplumsal statüsü düşük bir meslek olarak görülmektedir (Soydan, 2015).

Yine tüm bu düzenlemelere rağmen gerek sayısal açık, gerekse herkes öğretmen olabilir anlayışının devam etmesi nedeniyle öğretmenlik kapısı herkese açık girişi kolay bir meslek olmaya devam etmiştir. Bu dönemde öğretmen okulu çıkışlı olmayanların mesleğe alınması, farklı mesleklerden olmakla beraber emeklilerin mesleğe atanabilecekleri yönünde düzenlemeler devam etmiştir. Öğretmen okulu mezunu olmayanların sürekli, maaşlı ve geçici, ücretli, ek görevli olmak üzere atamaları yapılmıştır (Akyüz, 1978, s. 226-228). Öğretmen yetiştirmede niteliğe önem vermeyen uygulamalara rastlamak mümkündür. 1970'lerde mektupla ve hızlandırılmış öğretmen yetiştirme uygulamaları bunlardan biridir. Yine 1970'lerin sonlarında siyasal nedenlerle eğitim enstitüsü öğrencilerine okullarını bitirmeden diploma verilmesi bir başka örnektir. 1991 yılında yapılan düzenleme ile yeterlik sınavına tabi tutulmadan öğretmen ataması esası getirilmesi bir başka örnektir. Mesleğe alan dışı atamaların eğitim tarihimiz boyunca her zaman yapıldığı görülmektedir. Ancak 1996 yılında her fakülte mezununun sınav yapılmadan ilkokul öğretmeni olarak atanması hem mesleğin saygınlığı hem de statüsüne ilişkin alınan en kritik uygulamalardan biridir (Akyüz, 2012, s. 422, 441).

1965 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Eğitim Fakültesi kurulmuştur. Böylece eğitim bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmiş, etkili öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak, öğretmenlere ve müfettişlere, velilere ve öğrencilere kılavuzluk yapmak için eğitim uzmanları yetiştirmeye başlanmıştır (Akyüz, 1999, s. 314).

Cumhuriyetin başlangıcından günümüze Milli Eğitim Şuraları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları Türkiye'nin eğitimine ve özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına yön vermiştir. Kurtuluş Savaşı yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye'den (1921) itibaren hemen hemen tüm Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme ve istihdamına ilişkin konular yer bulmuş ve tavsiye kararları alınarak bu kararlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hayata geçirilmiştir. Özellikle 11. Milli Eğitim Şurasında; öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi, eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi, lisansüstü eğitime teşvik, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitim, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, yurt genelinde dengeli öğretmen dağılımının sağlanması gibi tavsiye kararları alınmıştır (Akyüz, 1999, s. 350). Yine 2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim Şurası'nda 2023 Vizyonu esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi; orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacının

planlanarak ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi, aday öğretmenlik uygulamalarının MEB ve YÖK arasında koordineli olarak yürütülmesi, Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi'nin yeniden yapılandırılması kararlarına yer verilmiştir (MEB, 2010b). 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye kararları ise; öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçim sürecinde, öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmen ilgi ve yeteneklerini temel alan çoklu değerlendirme ilkelerinin hayata geçirilmesi; öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının %50'ye yaklaştırılması; fakülte-okul işbirliği sürecine işlerlik kazandırılması; eğitim fakültesi dışında öğretmenlik atamasına kaynaklık teşkil eden lisans programlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilere, MEB'in ihtiyaçları ve YÖK'ün belirleyeceği ölçütler doğrultusunda eğitim fakültelerince 'öğretmenlik meslek bilgisi' derslerinin sunulması, öğretmen yetiştirmeye ilişkin belli başlı tavsiye kararlarıdır (MEB, 2014a).

1960 yılından itibaren hayata geçirilen planlı kalkınma dönemlerinden hepsinde eğitim ve öğretmenlik ele alınmış ve düzenlemeler yapılmıştır. Son kalkınma planı olan Onbirinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023) eğitim ve istihdam başlığı altında yüksek öğretim, öğretmenlik mesleği ve istihdam ele alınmıştır. Kalkınma Planına göre; Yükseköğretim sistemi küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacak; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edilecektir. Yükseköğretim kurumlarının kontenjanları, sektörel ve bölgesel beceri ihtiyaçları, üniversitelerin kapasiteleri, arz-talep dengesi ve mevcuttaki programların asgari doluluk oranları dikkate alınarak belirlenecek; eğitim-istihdam bağlantısı güçlendirilecektir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir. Mesleğin statüsünün korunması ve saygınlığı için 19. Milli Eğitim Şura kararlarında (MEB, 2014a) olduğu gibi kalkınma planında da Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacağı ifade edilmektedir. Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilecektir. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir. Mezunların kariyer süreçlerinin takibi ve mezun-üniversite işbirliğinin güçlendirilmesi için mezun izleme sistemi kurulacaktır (TCCB, 2019).

Cumhuriyet tarihinin ilk elli yılında eğitimle ilgili en önemli gelişme; öğretmenliğin bir meslek haline getirilmesi, sorunlar ise niceliksel yetersizlik ve öğretmen yetiştirme programlarındaki çeşitlenmedir (Küçükahmet, 1976). 1970’li yıllar öğretmen yetiştirme ve istihdamında en sorunlu dönemlerdir. Bu dönemde hızlı eğitim, mektupla öğretmen yetiştirme gibi pek çok uygulama hem mesleğin saygınlığına büyük zarar vermiş hem de nitelikte ciddi düşüşleri beraberinde getirmiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin MEB’den YÖK’e bağlı üniversitelere devredilmesi en önemli dönemeçtir. Bu tarihten sonra 1998, 2006 ve 2009 yıllarında öğretmen yetiştirme önemli yeniden yapılanma süreçlerinden geçmiştir (Şendağ & Gedik, 2015).

#### ***2.1.4.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme***

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında az sayıda ilkokul öğretmeni vardır. İlkokullara öğretmen yetiştiren illerdeki ilk muallim mektepleri sayıca fazla olmasına rağmen ciddi bir nitelik sorunu ile karşı karşıyaydı. Bu durumu düzeltmek amacıyla İlköğretim 1923 yılında Eğitim Bakanlığına bağlanarak genel bütçe içine alınmış, sayıları azaltılmış, öğrenci mevcudunun artırılması ve böylece nitelikli eğitim yapılması yoluna gidilmiştir. 1930’lu yıllarda ilköğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkartılmıştır. Ancak Köy Enstitüleri kuruluncaya kadar yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi mümkün olmamıştır. Hatta 1926-27 öğretim yılında bazı ortaokullara pedagoji sınıfları eklenerek öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1999, s. 329-30, 2012, s. 381). İlkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla, 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile şehir öğretmen okulları ile köy öğretmenleri yetiştirmek için parasız yatılı Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Köy Muallim Mekteplerinde sabah dersleri genel kültüre, öğleden sonraki dersler ise tarımsal çalışmalara ayrılmıştır. 1936 yılında açılan Eğitim Kursları ile askerliğini onbaşı ve çavuş olarak yapan köylü gençler 6 aylık bir kursa tabi tutulmuş ve köy öğretmeni olarak atanmışlardır (Akyüz, 1999, s. 339; Kaya, 2015, s. 186-187).

Özellikle iki yıl öğrenim süreli olan köy muallim mektepleri Türkiye’nin ilk özgün öğretmen yetiştirme deneyimi olarak görülebilir. Ancak varlıklarını 1932 yılına kadar sürdürebilmişlerdir. 1937 yılından itibaren bunların yerine Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Bu okulları Köy Enstitülerinin temeli olarak kabul etmek mümkündür (Çoban, 2018, s. 43-44). Köy Enstitüleri 1948 yılında kurulmuş köylerin ihtiyacı olan öğretmenin

yetiştirilmesini amaçlamış varlığını 1954 yılına kadar sürdürmüştür. Köy enstitüleri kapatıldıktan sonra yerine köy öğretmen okulları açılmıştır (Akyüz, 1999, s. 338-342).

1970-71 öğretim yılına kadar ilkokul öğretmenleri lise gibi 3 yıllık ilköğretmen okullarında yetiştirilmiş, bu tarihten itibaren eğitim süresi 4 yıla çıkartılmıştır. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ‘‘öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir’’ hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun yükseköğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. 1974-75 döneminde bunu sağlamak amacıyla 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış, bünyesinde eğitim enstitüsü açılmayan ilköğretmen okulları ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş ve öğretmen yetiştirme işlevlerini yitirmişlerdir. Bu okullar 1982 yılından itibaren Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüş ve üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim süreleri 1989-90 öğretim yılında 4 yıla çıkartılmış ve nihayetinde 1992 yılında Eğitim Fakülteleri olmuştur (Akyüz, 2012, s. 383).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarına en çok yapılan eleştiri nazari derslerin fazlalığı ancak uygulamalı derslerin azlığı yönündedir. Yine 1948 yılına kadar ilkokul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinden almışlar bu da ekonomik bakımdan mesleğin güven vermeyen bir konumda görülmesine, öğretmenlerin sıklıkla meslekten ayrılması sorununa yolaçmıştır (Akyüz, 1999, s. 331, 2012, s. 382).

#### ***2.1.4.2. İlköğretmen Okulları***

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip Öğretmen Okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi İlk Öğretmen Okulları diğeri ise Köy Öğretmen Okulları. Şehirlerde eğitim veren İlköğretmen okulları Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir (YÖK, 2007a). Bu tarihe kadar ilkokul öğretmenleri 3 yıllık eğitim veren okullarda yetiştirilegelmiştir (Akyüz, 1999, s. 332). Cumhuriyet döneminde Darülmuaalliminler Muallim Mektebi’ne, 1935’lerden itibaren de Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür. İllerde yer alan ilk muallim mektepleri 1923 yılında Eğitim Bakanlığına bağlanıp genel bütçe içine alınmıştır. Sayıları azaltılarak nitelik artırılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 1999, s. 329). 1923–1924 öğretim yılında bina, araç-gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı öğretmen okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu öğretmen okulları oluşturma yoluna gidilmiştir (YÖK, 2007a). 1931 yılında yapılan bir değişiklik de ilköğretmen okullarının orta ve lise programına paralel bir

programa sahip olmasıdır (Koçer, 1967). 1932-33 ders yılı başında ilköğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 1999, s. 330). 1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri de ilköğretmen okullarına dönüştürülerek bu gruba dahil edilmiştir. Böylece iki tip öğretmen okulu ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri ortaokul mezunlarını kabul eden üç yıllık ilköğretmen okulu; diğeri ise ilkokul mezunlarını kabul eden altı yıllık ilköğretmen okuludur. 1970-71 öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okullarının öğretim süresinin kademeli olarak, ilkokuldan sonra en az yedi yıla, ortaokuldan sonra en az dört yıla çıkarılmasını kararlaştırılmıştır (Kaya, 2015, s. 197-98). 1973-1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak öğretmen okullarında lise programları aynen uygulanmaya başlanmıştır. Köklü bir geçmişe ve deneyime sahip olan İlköğretmen Okullarının bir bölümü 1976 yılından itibaren üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, diğeri ise kapatılmıştır. Bu okullar, günümüzde Anadolu Öğretmen Lisesi adıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler (YÖK, 2007a).

#### ***2.1.4.3. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri***

1973 tarih 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmünü getirmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı 1974-75 öğretim yılından itibaren İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açmaya başlamıştır (Kaya, 2015, s. 200). Böylece ilkokullara öğretmen yetiştirme de dahil olmak üzere Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. Kuruluş yılında öğretmen lisesi mezunlarını alarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık sağlanmıştır ancak, sonraki yıllarda her tür lise mezunu kabul edilmeye başlanmıştır. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. Yetmişli yılların sonunda siyasi karışıklıklar nedeniyle üçer haftalık hızlandırılmış öğretim programları ile mezunlarını vermiş, 52 bin kadar lise mezunu genç yeterli mesleki formasyonu alamadan hiç olmazsa öğretmen olmuştur (Kaya, 2015, s. 200-201; YÖK, 2007a). Eğitim Enstitüleri 1982'den itibaren Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülerek Üniversitelerin bünyesine dahil olmuştur. Bu kurumlar 1989-90 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında Eğitim Fakülteleri haline dönüştürülmüştür (Akyüz, 1999, s. 332).

#### ***2.1.4.4. Köylere Öğretmen Yetiştirme***

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun çoğunluğunun köylerde olması nedeniyle köyü ve köylüyü kalkındırma çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle köye yönelik, köy öğretmen okullarının açılması projeleri hazırlanmış ve bazı bölgelerde bu tür okullar açılmıştır (Karakütük, 2015).

##### ***2.1.4.4.1. Köy Muallim Mektepleri***

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren okullaşma oranındaki düşüklük ve köye öğretmen götürmede karşılaşılan güçlükler nedeniyle köyler için öğretmen yetiştiren kurumlar açmaya önem verilmiştir (Çoban, 2018, s. 43). 22 Mart 1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 7. maddesi, parasız yatılı Köy Muallim Mekteplerinin açılmasını öngörmektedir (Kaya, 2015, s. 186; YÖK, 2007a). 1927 yılında kurulan köy muallim mekteplerinin ilk örnekleri 1927-28 öğretim yılında Kayseri ve Denizli illerinde açılmıştır (Çoban, 2018, s. 43). Bu okullarda ziraat ve iş derslerine ağırlık veren bir program uygulanmaktadır. Sabah dersleri genel kültüre ayrılırken, öğleden sonraki dersler tarımsal çalışmalara ayrılmıştır. 1932–1933 öğretim yılında mezunlarının genel kültür yönünden zayıf olduğu, kent-köy öğretmeni eğitiminde bir ayrım olmaması gerektiği eleştirileri ile Köy Muallim Mektepleri kapatılmıştır (Kaya, 2015, s. 187; YÖK, 2007a).

##### ***2.1.4.4.2. Köy Eğitim Kursları***

1937 yılında 3238 sayılı Köy Eğitim Kurulları Kanunu ile Maarif Vekaleti ve Ziraat Vekaleti işbirliği ile 6-8 aylık kursa tabi tutulan askeri hizmette başarılı gençler eğitmen adıyla yetiştirilmiş ve öğretmen olarak köylere atanmıştır. Bu eğitmenler, nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerinin görülmesi ve ziraat işlerinin yenilikler ışığında yapılması amacıyla istihdam edilmiştir (Akyüz, 1999, s. 339; Koçer, 1967).

##### ***2.1.4.4.3. Köy Öğretmen Okulları***

Köy Muallim Mektepleri denemesinden sonra köye öğretmen gönderme çalışmaları eğitmen gönderme biçimine dönüşmüş ve eğitmen yetiştirmek amacıyla 1937'den itibaren Köy Öğretmen Okulları açılmıştır. Köy Öğretmen Okullarının örgütsel yapısı içerisinde üç

bölüm yer almaktadır. Bunlar sırasıyla ilkokul kısmı, orta kısım ve öğretmen okulları bölümleridir. İlkokul kısmı Köy Öğretmen Okulları bünyesinde yer alan beş sınıflı uygulama okullarından oluşmaktadır. Orta kısım; bu bölüme tam devreli köy okullarını bitirmiş öğrencilerle Köy Öğretmen Okullarının ilk kısmını tamamlamış öğrenciler kabul edilmektedir. Öğretmen okullarına geçen öğrenciler orta kısımda edindikleri mesleki becerilerden birinde uygulama ve staj yaparken aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgilerini geliştiriyor ve mezuniyetlerinde köy öğretmeni olarak atanıyorlardı (YÖK, 2007a). 1937 yılında başlatılan bu okullar Köy Enstitülerinin de temelini oluşturmuştur (Çoban, 2018, s. 44).

#### *2.1.4.4.4. Köy Enstitüleri*

Şehir öğretmen okulu mezunlarının köye gitmek istememesi, köy yaşantısına uyum sağlayamaması, köy ve şehir öğretmen okullarının mezunlarının ihtiyacı sayıca karşılayamaması nedenleri ve köyleri sosyal, ekonomik yönden eğitim yoluyla kalkındırmak amacıyla özgün bir uygulama olan Köy Enstitüleri fikri benimsenmiş ve Kızılçullu'da 1937 yılında ilk deneme okulu açılmıştır. Resmi olarak Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 Sayılı Yasaya dayanarak kurulmuştur. Hem bu okulların ihtiyacı olan öğretmen, yönetici ve denetim elemanı yetiştirmek hem de köye yönelik hizmetleri etkinleştirmek ve geliştirmek amacıyla 1942-1943 öğretim yılında, bir araştırma merkezi niteliği de taşıyan Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (Akyüz, 1999, s. 339; Kaya, 2015, s. 188, 192, 210; YÖK, 2007a). Enstitülere köy okullarını bitirmiş sağlıklı ve başarılı köy çocukları seçilerek alınmıştır. Bu okullarda 5 yıl eğitim görüp mezun olanlar bakanlığın gösterdiği yerlerde 20 yıl zorunlu hizmete tabi tutulmuştur. Öğretmenler tayin oldukları köylerin her türlü öğretim-eğitim işleri ile ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için bizzat meydana getirecekleri örnek tarla, bağ ve bahçe atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik ederler. Enstitülere sadece köyden öğrenci alınır ve köylerden ayrılmadan o hayatın içinde yetiştirilir, mesleki işler ve öğretmenlik meslek bilgisini kazandıracak eğitim uygulaması vardır. Bu okullarda kültür, ziraat ve teknik dersler karma eğitim anlayışı ile işe dayanan bir eğitim anlayışı uygulanmıştır (Akyüz, 1999, s. 340; Koçer, 1967). Kuram-uygulama bütünlüğü, üretkenlik, çok yönlülük, karma eğitim, bilimsellik, özyönetim ve toplumsal bütünleşme gibi ilkeler açısından örnek okullardır (Çoban, 2018, s. 45). Köy Enstitülerinin 1947 yılından itibaren programları değiştirilmeye başlanmış uygulama kısmı zayıflamış, 1954 yılında enstitülere yönelik eleştirilerin

artmasıyla beraber kapatılmıştır. Bu enstitüler Köy İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüşlerdir (Akyüz, 1999, s. 342; Koçer, 1967).

#### ***2.1.4.5. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme***

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak üç yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar Yüksek Öğretmen Okulu adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir.

##### ***2.1.4.5.1. Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri***

1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre Orta Muallim Mekteplerinin amacı şöyle belirtilmiştir; ortaokullara öğretmen yetiştirmek, ilköğretmen okullarına öğretmen yetiştirmek, ilköğretim müfettişi ile uygulama okullarına müdür yetiştirmektir (Akyüz, 2012, s. 386). İlk açılan muallim mektebi 1926-27’de Konya’da kurulan ve 1928-29’da Ankara’ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü’dür. 1935 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne dönüştürülmüştür. Bu okul; matematik, fizik, tarih coğrafya, iş dersi, resim, beden eğitimi, yabancı diller vb. alanlarda öğretmen yetiştirmiştir. 1967-68 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olarak tespit edilmiş; 1978-79 döneminde 4 yıla çıkarılarak Gazi Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara dal öğretmeni yetiştirme işlevi 1978-79 öğretim yılına kadar sürmüştür. 1980 yılında dört yıllık eğitim süresi olan Yüksek Öğretmen Okulu adını alan eğitim enstitüleri, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır (Akyüz, 1999, s. 334 ; Kaya, 2015, s. 204; YÖK, 2007a).

#### ***2.1.4.6. Liselere Öğretmen Yetiştirme***

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerdir.

#### *2.1.4.6.1. Yüksek Öğretmen Okulları*

1891 yılında İstanbul'da kurulan Darülmualimin-i Aliye Yüksek Öğretmen Okulu'nun başlangıcı sayılır ve dört yıl sürelidir (YÖK, 2007a). Liselere öğretmen yetiştiren ve özellikle fen ve edebiyat fakültelerine öğrenci gönderen bu okullardan ilki İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1959 yılına kadar tek kurum olarak kalmıştır. Bu okuldan mezun olan sınırlı sayıda mezun çoğunlukla bakanlıkta ve liselerde yönetici görevlerini yerine getirmiştir. 1959 yılında Ankara'da, 1964 yılında da İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır. Bu okullara ilköğretmen okullarından mezun olan öğrencilerin sınavla gelmesi öğretmen olmak için hazırlanan öğrencilerin eğitimlerinin devamını sağlayan özgün bir sistemi yaratmıştır. Ancak, bakanlık tarafından yüksek öğretmen okullarına sınavla başka okullardan mezun olan öğrenciler de alınmaya başlamış, bu tutarsız politika yetenekli ilkokul öğretmenlerinin ileri öğrenim olanaklarını kısıtlamıştır (Akyüz, 1999, s. 335; Kaya, 2015, s. 205-207; YÖK, 2007a). İlköğretmen okulları en başarılı ve seçkin öğrencilerini alma esasına dayalı bir yaklaşımla kurulmuş, ancak öğrenci kontenjanlarının artırılmasına rağmen lise öğretmen açığının kapatılmasını sağlayamamıştır. Bu gerekçelerle ve tutarsız eğitim politikaları sonucu, MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan rapor sonucu (Kavcar, 2019) özgün bir model olan Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir işlev yüklenmiş olan bu özgün model de 1978 yılında tarihe karışmıştır. 1982 yılında bazıları Eğitim Fakülteleri bazıları Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Yüksek öğretmen okullarının kapatılması ile köy çocuklarının bu yolla üniversitelere geçişi de engellenmiş; ülkemizde tutarlı ve nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları da son bulmuştur (Akyüz, 1999, s. 335; Çoban, 2018, s. 47; Kaya, 2015, s. 208).

#### *2.1.4.6.2. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu*

Mayıs 1974'te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Yerleşkesi'nde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir okul kurulmuştur. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu; ortaöğretim kurumlarına fizik, kimya, biyoloji ve matematik dallarında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek, teknolojiye dayalı eğitim programları geliştirip uygulamak amaçları ile açılmıştır. Okulun bu amaçları gerçekleştirmek için yapacağı çalışmalar arasında yüzyüze öğretim, televizyon ve radyo ile öğretim ve mektupla öğretim yöntemlerini etkili biçimde bütünleştirmek, bireysel öğrenme olanaklarını geliştirmek, eğitimde fırsat

eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmak, öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği, niteliği ve verimi arttırmak ve öğretim alanlarında standardın ve bütünlüğün sağlanması ve korunmasını gerçekleştirmek gibi görevler yer alıyordu. Okul yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır (Kaya, 2015, s. 208-209; YÖK, 2007a).

#### 2.1.4.6.3. Üniversiteler

1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de üniversitelerimiz de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur.

Başta İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir (YÖK, 2007a). 1965 yılında uzman, yönetici ve öğretmen yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulmuş ve öğrenci yetiştirmeye başlamıştır (Özer & Duran, 2018, s. 340). 1970'lerde ODTÜ, Boğaziçi ve Hacettepe üniversitelerinde öğretmenlik sertifikası verecek ve eğitim uzmanlıkları alanında lisansüstü programlar yürütecek eğitim bilimleri bölümleri açılmıştır (Karakütük, 2015).

1982'den önce Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, üç ayrı okul türü bulunuyordu. Bunlar: 4 yıl süreli ve ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları, 3 yıl süreli ve yabancı dil öğretmeni yetiştiren Yabancı Diller Yüksek Okulları ve 2 yıl süreli olan sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitüleridir. Bu dönemde ayrıca çeşitli fakülte ve yüksekokul mezunlarına, Fen ve/veya Edebiyat Fakülteleri bünyelerindeki eğitim bölümleri tarafından öğretmenlik sertifikası programı sunulmaktadır (YÖK, 2007a). Yine teknik ve mesleki ortaöğretim kurumlarına (ortaokul ve lise) öğretmen yetiştiren Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu ve Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu bulunmaktadır. Bu okullar öğrencilerini teknik liselerden seçerken, 1982 yılında üniversiteler bünyesine alınmıştır (Kaya, 2015, s. 209). Son olarak burada önemle bahsedilecek eğitim uzmanı yetiştiren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 1965 yılında kurulmuştur. Böylece eğitim bir uzmanlık alanı olarak tescillenmiştir. Fakültede etkili öğrenme ve

öğretme ortamları oluşturmak, eğitim yöneticisi ve öğretmenlere, öğrenci ve velilere mesleki klavuzluk yapmak için eğitim uzmanları yetiştirilmeye başlanmıştır (Akyüz, 1999, s. 314).

Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar uygulanan politikalar ve bunların hayata geçirilmesi ile öğretmen sayısı ve çeşitliliği artmıştır. Bu politikalar içinde köye öğretmen yetiştirme ayrı bir politika olarak varlığını sürdürmüştür. Öğretmen yetiştiren okullar yaygınlaşırken, öğretim süreleri uzatılmış ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yükseköğrenim düzeyine çekilmiştir. Bu yasa ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli yetiştirilmesi yasal bir dayanağa yaslanmıştır (YÖK, 2007a). 1979-1980 öğretim yılından itibaren Ortaöğrenimli İlkokul Öğretmenlerinin Yükseköğrenime Kavuşturulması Projesi kapsamında pekçok öğretmen yükseköğrenim görerek niteliği artırılmıştır (Hesapçioğlu, 1989b).

Tüm iyi niyetli girişimlere rağmen yeterli miktarda ve nitelikli öğretmen yetiştirmek şöyle dursun öğretmenden beklenenin ne olduğu ve buna göre öğretmen yetiştirmede takip edilecek yön tayin edilememiştir. Yabancı uzmanlara hazırlatılan raporlarda ülkemizin eğitim sisteminin eksikliği olarak eğitim felsefesinin bulunmaması çokça vurgulanmıştır (Koçer, 1967). Yine 1982 öncesi dönem öğretmen yetiştirme sisteminin politik yönlendirmelere en açık olduğu dönem olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 1999, s. 336). Öğretmen yetiştirmede 1970'li yıllarda uygulanan politikalar onarılamaz yaralar açmıştır. Bunlardan biri 1975 yılından itibaren öğretmenlik mesleğinde hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilmesidir. Yine 1975-80 yılları arasında toplumdaki ideolojik örgütlenme öğretmen yetiştirme politikasına yansımış eğitimde büyük sıkıntılara yol açmıştır (Hesapçioğlu, 1989b). 1982 yılındaki düzenlemeye kadar öğretmen yetiştirme sistemimiz yıllar içinde sürekli değişmiş, bazı kurumlar açılmış ve kapatılmış, öğretim süreleri azalmış ya da artmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmede tutarlı ve uzun vadeli bir politika ya da planlama olmadığı görülmektedir. Dönemin siyasi iklimi, iktidarların tutumu bu tutarsızlıklar da etkili olmuştur (Kaya, 2015, s. 213).

#### ***2.1.4.7. Cumhuriyetin İlk Yıllarından 1982'ye Kadarki Dönemde Öğretmen İstihdamı***

Cumhuriyet yönetimi ilk yıllarda öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. 1924 tarih ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile öğretmenlik

mesleği devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek haline getirilmiş; ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademedede düzenlenmiştir. 1926 tarih 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 12. Maddesi, ‘‘maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir’’, 18. Maddesi, ‘‘maarif vekaletinin mesleki hizmetleriyle mektep müdürlüklerine münhasıran müderris ve muallimler tayin olunur’’ maddeleri mesleğin statüsü açısından son derece önemlidir (Akyüz, 1999, s. 329; Kaya, 2015, s. 186-87; Soydan, 2015). Bu kanunla ortaöğretim ve öğretmen okullarındaki öğretmenlerin Darülfünun, Yüksek ve Orta Öğretmen Okulları ile Yüksek İhtisas Okulları mezunlarından tayin edilmesi, orada uygulamalı eğitime tabi tutulması ve hakları düzenlenmiştir (Özer & Duran, 2018, s. 339). Bu hükümlerin birinci anlamı, öğretmenliğin öğretim ve eğitimi üstlenen bir kamu görevi olduğu; ikincisi öğretmenliğin öğretim ve eğitim hizmetleri arasında önceliği ve üstünlüğü olduğudur. Başka deyişle eğitimde yöneticilik yapmak için de öğretmen olmak gereklidir (Akyüz, 1999, s. 329).

Tüm bu yasal düzenlemelerle mesleğin statüsü oluşturulup güvence altına alınmaya çalışılmasına rağmen, 1948 yılında genel bütçeye katılınca kadar ilkokulların giderleri ve ilkokul öğretmenlerinin maaşları il özel idarelerince karşılanmaya devam edilmiştir. Bu durum sınırlı bütçe ile düzenli maaş alınmasını, ilkokulların ihtiyaçlarının ertelenmesini dolayısı ile ilköğretim düzeyinde istenen gelişmelerin sağlanmasını önlemiştir. Yine ilkokul öğretmenliği ekonomik olarak güven vermeyen dolayısı ile meslekten ayrılmaların en çok yaşandığı bir meslek olmuştur (Akyüz, 1999, s. 305). 1926 yılında ihtiyacın karşılanabilmesi için 842 sayılı kanun ile çeşitli tahsillerde olan kişilerin bazı kurslardan geçirilerek veya imtihanlar verdirilerek acil olan öğretmen ihtiyacına cevap verilmek istenmiştir. Bu alan dışı öğretmen atamanın yolunu açan ilk uygulamadır denebilir (Koçer, 1967). Ancak tüm bu hükümlere rağmen kapısı açık girişi kolay bir meslek olmaya devam etmiştir (Akyüz, 1999, s. 329).

1940’lı yıllardan başlayıp 1960’lı yıllara kadar geçen sürede eğitim sisteminde, bilenin öğretebileceği görüşü yaygındır. O yıllarda artan öğretmen talebini karşılamak için anadoluda kaymakam, ziraatçı, mühendis, avukat vb. hemen her meslekten insanlar öğretmenlik yapmıştır. Öğretmenlik ek kazanç sağlanan bir meslek olmuş, dolayısı ile mesleğin niteliği ve saygınlığı düşürülmüştür (Adem, 2008). Öğretmen açığı nedeniyle hızlandırılmış eğitim, geçici vekil öğretmen, mektupla öğretim vb. geçici çözüm yollarına sıklıkla başvurulmuştur (YÖK, 2007a). Bu uygulamalardan biri Yedek Subay Öğretmenlerdir. 1960 tarihli bir kanunla lise ve dengi mezunları ile üniversite ve yüksek

okullardan mezun olamadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek askerliklerini köylerde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlar, isteyenler 1963 yılında öğretmenliğe geçirilmişlerdir. 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar bir kurstan geçirilerek Vekil Öğretmen olarak ilkokullara ve ortaokullara atanmıştır. Barış Gönüllüleri uygulaması ile 1962 yılından itibaren ABD’li uzmanların çoğu 1970’li yıllara kadar İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. Bu uygulamalar içinde 1974 yılında hayata geçirilen Mektupla Öğretmen Yetiştirme uygulaması mesleğin statüsü ve niteliği açısından son derece talihsiz bir uygulamadır ve bu yolla öğretmen olanlar istihdam edilmiş ve uzun yıllar sistemde kalmıştır. 1975’ten sonra siyasal ve ideolojik şiddet olayları nedeniyle öğretimin normal sürdürülememesi nedeniyle Hızlandırılmış Programlarla öğrenciler eğitilmiş ve mezun edilmiş ve istihdam edilmiştir. 1970’li yıllarda tüm bu uygulamalar hem nitelsiz öğretmenlerin yetişmesine ve atanmasına, dolayısıyla genel eğitimin niteliğinin düşüşüne aynı zamanda mesleğin statüsüne ve saygınlığına zarar vermiştir. Politik nedenler, ucuz ve hızlı mezunlar verilmesi, alan dışı atamalar öğretmenliğin işsiz gençler için bir istihdam alanı olarak görülmesine ve dolayısı ile mesleğin statüsünün düşürülmesine yol açmıştır (Akyüz, 1999, s. 337, 378, 2012, s. 441-42; Soydan, 2015).

#### ***2.1.4.8. 1982 Yılından Günümüze Öğretmen Yetiştirme***

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarih) ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu kapsamda Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları Eğitim Fakültesi; İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış, yabancı diller yüksekokulları ve spor akademileri kaldırılarak Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Eğitim Fakülteleri dört yıl, eğitim yüksekokulları iki yıl süreli eğitim vermeye başlamıştır. YÖK’ün 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik bilgisi dersleri için eğitim bilimleri bölümü kurulmuştur. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır. İki Yıllık Eğitim Enstitülerinden Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988/89 öğretim yılına kadar iki yıllık öğretim süresiyle sınıf öğretmeni yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitim Yüksekokullarının öğretim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. Eğitim

Yüksekokulları 1992-93 öğretim yılından itibaren ya Eğitim Fakültelerine (11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa), ya da bu fakülteler içinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüşlerdir (Akyüz, 1999, s. 316, 318; YÖK, 2007a). Yükseköğretim göremeyen öğretmenlerin niteliğinin artırılması için 1986 yılında Ortaöğrenimli Öğretmenlerin Ön Lisans Eğitim Projesi uygulanması da o dönemdeki önemli uygulamalardandır (Akyüz, 1999, s. 336; Hesapçıoğlu, 1989b).

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede tüm dünyada olduğu gibi farklı eğitim paradigmaları ya da felsefeleri etkili olmuş ve bu doğrultuda uygulamaya yansıyan politik kararlar alınmıştır. Yıldırım (2011) bu paridigma değişikliklerinin Türkiye’de öğretmen yetiştirmede etkileri ve bir takım çatışma alanlarını ortaya koymaktadır. Buna göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmede konu alanı öğretmenlik meslek bilgisi çatışması eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında süre gelen tartışmalardan biridir. Bir diğer çatışma alanı üniversitelerde yeniden yapılanma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi tamamıyla üniversite çatısı altına alınması; 1990’lı yılların başında sınıf öğretmenliği programlarının süresinin 2 yıldan 4 yıla çıkarılması öncelikle yetişen öğretmenin niteliğini arttırmak amacıyla yapılan uygulamalardır. Ancak bu değişikliklerin niteliğe ne düzeyde katkıda bulunduğu hep sorgulanmaya devam etmiştir (Yıldırım, 2011). Öğretmen yetiştirmede niteliği artırmaya dönük doksanlı yıllarda YÖK ve MEB işbirliği ile yürütülen önemli bir proje 1990 yılında başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesidir. 1994 yılında Yükseköğretim Kurulu bünyesinde, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’nin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü uygulamaya konulmuştur. Bu kapsamda nitelik göstergeleri, çeşitli hizmetiçi eğitim çalışmaları, yurtdışına doktora sonrası eğitim için öğretmenlerin gönderilmesi vb. çalışmalar yapılmıştır. Bir başka önemli düzenleme ise 1992 yılında sınıf öğretmenlerinin niteliğini artırmak maksadıyla Eğitim Yüksekokullarının eğitim sürelerinin dört yıla çıkartılması ve ardından da Eğitim Fakültelerine dönüştürülmesidir (Kavak, 1999).

Nitelik için yapılan tüm çalışmaların yanı sıra bazı alanlarda öğretmen açığının devam etmesi 1980’li ve 1990’lı yıllarda öğretmenlik sertifikası programları açılmasını beraberinde getirmiştir. 1990’lı yılların sonunda öğretmenlik eğitimi almamış fakülte mezunları herhangi bir mesleki eğitimden geçirilmeden MEB tarafından atanmıştır (Yıldırım, 2011). 1982 yılında öğretmen yetiştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan alınıp üniversitelere devredilince öğretmen istihdam eden kurum haline gelen bakanlık ile fakülteler ve yüksekokullar arasında kopukluk başlamıştır. Öğretmen yetiştirmede

nitelikten çok niceliğe önem verilmiş, öğrencilere öğretmenlik ruhu ve bilgisi yeterince aşılanamamış öğrencilerin de bu okullara öğretmen olma ülküsü ile gelmeleri sağlanamamıştır (Akyüz, 1999, s. 336).

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdamı arasındaki planlama sorunları nedeniyle, 1992-94 yılları arasında pedagojik formasyon programlarıyla ilgili çeşitli tartışmalar yaşandığı görülmektedir. 1997 yılına kadar pedagojik formasyon eğitiminin program içeriği ve süresi ile hangi okullarda, hangi bölümleri kapsayacağı ile kontenjan miktarı YÖK ve MEB arasında çekişmelere yolaçmış; Türkiye öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemi, 1997 yılındaki yeni yapılanmaya, bu süreçte yaşanan planlama, kurumlararası işbirliği ve eşgüdüm sorunlarıyla birlikte girmiştir (YÖK, 2007a).

1980'li yıllarda öğretmen yetiştirme üniversitelere aktarılınca öğretmenlik uygulama alanı (mesleki uygulama) büyük ölçüde terkedilmiş, kuramsal ve araştırmaya dayalı eğitim (alan bilgisi ve genel kültür) ağırlık kazanmıştır. Bu yaklaşım ise sınıf ortamında öğretmenlik deneyimi yaşamamış öğretmen adaylarının mezun edilmesine neden olmuş ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği konusunda önemli soru işaretleri belirmeye başlamıştır (Yıldırım, 2011). Eğitim fakültelerinde kuramsal bilgi öğretimi ağırlık kazanırken öğretmen adayları meslekte öncelikle gereksinim duyacakları pratik öğretmenlik deneyimini yeterince elde edemediği mezun olmuşlardır. Uygulama amacıyla seçilen okullarda bir süreklilik olmaması, Eğitim Fakültelerinde uygulamaya ilişkin bir altyapının kurulamamış olması da nitelikte düşüşün nedenlerindendir (Özyar, 2001).

Üniversitelere devir öğretmen yetiştirme sistemimizi özerk ve akademik bir yapı içerisine alarak bir bütünlük sağlarken, bu kurumları siyasilerin etki alanı dışına çıkarmak, akademik kariyer sahibi öğretim kadrosuna kavuşmak, ihtisaslaşma, araştırma ve yayın imkanlarına sahip olmak bakımından da olumlu gelişmeler sağlamıştır. Ancak bu dönemde çok sayıda üniversite ve fakülte açılması yönünde izlenen plansız uygulamalar öğretim üyesi ihtiyacının artması niteliğin göz ardı edilmesine yol açmıştır (Akyüz, 2012, s. 445). Bu da mezun sayısını artırırken eğitimde niteliğin düşüşünü kaçınılmaz olarak beraberinde getirmiştir. Üniversitelerin görevi hazırlıksız, kendisinin yapı değişikliğine uğradığı bir zamanda üstlenmesi, öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tecrübesinin bulunmaması, öğretmeni istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında sürekli ve kurumsallaşmış bir işbirliğinin sağlanamaması, nitelikten çok niceliğe önem verilmesi, öğretim üyesi yetersizliği, öğrencilerin öğretmen olma isteğiyle bu okullara gelmemesi gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Üniversitenin akademik yapısının ve havasının bir sonucu olarak

öğretmen yetiştirme işlevinin ikinci plana düşmesi, aşırı ihtisaslaşmaya gidilerek fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi bir grup dersleri okutacak öğretmenlik programlarının ihmal edilmesi, öğretmenlerin yan alanda da yetiştirilmemesi yeni sistemin başka bir olumsuz yönünü oluşturmaktadır (Akyüz, 2002; Duman, 1991, s. 306).

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili en kapsamlı çalışma 1996-97 yıllarında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında eğitim bilimleri alanında açılmış olup istihdamda karşılığı olmayan bazı programlar kapatılmıştır. 1997-98 öğretim döneminde sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiş; okul kademelerinin ilköğretim ve ortaöğretim olarak düzenlenmesiyle doğan ihtiyacı karşılamak amacıyla YÖK ve MEB işbirliği ile eğitim/eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve ana bilim dalları ile ders programları yeniden oluşturulmuştur (YÖK, 2018).

1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kaldığı gerekçeleri ile yeni yapılanmaya gidilmiştir. Bu düzenleme ile; öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi / Eğitim Fakültesi ilişkileri vb. boyutlarda değişiklik ve yenilikler ortaya konulmuştur (YÖK, 2007a). Bu yapılanma kapsamında, eğitim fakültelerinde her okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması, orta öğretim sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi, Türkçe öğretimi ile özel öğretim yöntemlerinin öğretimi düzenlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitim bilimleri (eğitim uzmanı) öğretiminin yapılmasına son verilmiştir. (Akyüz, 2012, s. 389; YÖK, 1998a).

1997 yılında yapılan değişikliğin gerekçesi YÖK tarafında şöyle belirtilmiştir; Eğitim Fakülteleri MEB ve YÖK arasında verimli bir iletişim ve işbirliğinin kurulamaması, öğretmen yetiştirme teorik pratik dengesinin teori lehine bozulmuş olması, özellikle sınıf öğretmenliği alanında yeterli öğretmen yetiştirilmemesi nedeniyle MEB'in diğer branşlardan sınıf öğretmeni atama yoluna gitmiş olması, sertifika programlarının yetersiz kalması ve kalitesine ilişkin tartışmalar, ilköğretim programlarındaki değişiklikler ve Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesine uyum şeklinde açıklanmıştır (YÖK, 1998a, 1998b). 1997 yılında YÖK ve MEB işbirliği ile Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin

(MEGEP) kapsamında eğitim fakülteleri arasında program bütünlüğü sağlanmış, bölümler yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılanmanın temel amacı öğretmen eğitim fakültelerinde yetişir anlayışına dayandırılmıştır (Karakütük, 2015). Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGEP) alt bölümlerinden birisi olan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi projesi ile öğretmen niteliğinin artırılması amaçlanmış, öğretim programlarında alan (özel) öğretim yöntemlerine odaklanılmıştır. Ayrıca, eğitim bilimleri alanında; eğitim programları ve öğretim, okul yönetimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanları ile okullarda uygulama çalışmaları konularında geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarına yurtdışında yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası bursları ile eğitim imkanı sağlanmıştır (YÖK, 2007a). MEB ve YÖK arasında 1998 yılında imzalanan bir protokol ile Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Yönerge ile öğrencilerin öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek eğitim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarını Bakanlığa bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında yapmaları bir esasa bağlanmıştır (Özyar, 2001). Bu yönerge ile MEB eğitim fakültesi işbirliğinin alt yapısı hazırlanmıştır. Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı ile okullarda uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde artırılmıştır (Kavak, 1999). Yükseköğretimin tümünde niteliği artırmaya ve güvence altına almaya dönük çalışmalardan olan akreditasyon ve standartların oluşturulması maksadıyla 1998 yılında bir çalışma başlatılmıştır. Bu kapsamda öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon oluşturulması çalışmaları YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile yürütülmüştür (Kavak, 1999). Bu çalışma ile Eğitim Fakültelerinde bir kurumsal kapasite oluşturulmuş ve bir akreditasyon sürecinin tüm aşamalarını tanımlayan ve açıklayan kılavuz niteliğinde Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon başlıklı bir kitap üretilmiştir. Öğretmen yetiştirmede kurumlar arası işbirliğini, güncel akademik gelişmeleri takip eden, planlayan ve YÖK’e danışmanlık yapmak üzere Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi kurulmuştur. Ayrıca YÖK ve MEB arasındaki işbirliğinin artırılmasına dönük çeşitli önlemler de alınmıştır. Sekiz yıllık temel eğitime öğretmen yetiştirmek üzere fakültelerde ilk defa bir ilköğretim bölümü kurulmuş, öğretmen adayları alan bilgilerini ağırlıklı olarak ilgili alan fakültelerinden aldıktan sonra öğretmenlik formasyonlarını Eğitim Fakültelerinde açılacak tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlamalarına karar verilmiştir. Yükseköğretim Kurulu yeni düzenlemede, her şeyden önce Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme misyonlarına dikkat çekmekte, öğretmenlik mesleğini, kendine özgü ilke, yöntem ve uygulamaları olan

bir meslek alanı olarak tanımlamakta ve yeni düzenlemeyi bu temel değerler üzerine inşa etmeyi öngörmektedir (YÖK, 2007a).

1997 yılında başlatılan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinde bir dizi değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda Eğitim fakültelerindeki program alanları milli eğitim sistemindeki okul yapılaşmasına uygun hale getirilmiştir. Böylece eğitim fakülteleri okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde öğretmen yetiştirecek hale gelmiştir. Yeni düzenlemeye göre sınıf öğretmenliği kadrolarına, eğitim fakültelerinin ilgili bölümünden mezun olanlar atanacaklardır. Eğitim fakültelerinde kurulması önerilen ilköğretim Bölümünde, Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalları bulunacaktır. Ayrıca, Türkçe Eğitimi Bölümü kapsamında Türkçe Eğitimi Anabilim dalı yer alacaktır. Proje dokümanlarında öğretmen eğitiminde kuramdan çok uygulamaya ağırlık verileceği belirtilmektedir (YÖK, 1997). İlköğretimin ikinci kısmına (6, 7 ve 8. sınıf) branş öğretmeni yetiştirme görevi de böylece Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Ancak bu beraberinde eğitim fakültelerinde öğretim elamanı, ciddi alt yapı ve teknoloji yatırımları yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 1998).

Eğitim fakültelerinde dönüşüm kapsamında akademik yapıya- ilişkin bir dizi dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde bölümler ve programlar yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, Eğitim Fakülteleri bünyesinde 10 bölüm ve 32 anabilim dalı ve 29 program öngörülmüştür. Yeni yapılanmada, ilköğretimle ilgili programlar İlköğretim Bölümü, yabancı dil öğretmenlikleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında toplanmıştır. Ortaöğretime yönelik öğretmenlik alanları ise Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümleri olmak üzere iki bölümde toplanmıştır. Öte yandan, Eğitim Bilimleri alanında yer alan programlardan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının dışındaki (Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi vb.) Programlarının lisans programları kaldırılmıştır. Yeni yapılanmanın getirdiği önemli bir düzenleme de öğretim süreleri ve derecelerle ilgilidir. Buna göre, ilköğretime (okul öncesi dahil) ve hem ilköğretim hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programların (örneğin; yabancı diller, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği vb.) lisans düzeyinde (dört yıl), ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programların (örneğin; matematik öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) yüksek lisans düzeyinde (beş yıl veya beş buçuk yıl) yürütülmesi öngörülmüştür (YÖK, 1997, 1998a).

Ortaöğretim alan öğretmenleri ise yabancı dil, güzel sanatlar ve beden eğitimi dışında 3,5 + 1,5 veya 4+1, 5 şeklinde formüle edilen lisans+tezsiz yüksek lisans programları ile yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 1997). Nitelikli öğretmen eğitiminin öneminden hareketle yapılan düzenlemelerle tezsiz yüksek lisans uygulamaları başlatılmıştır. Yüksek lisans düzeyinde yürütülmesi öngörülen ortaöğretim alan öğretmenlikleri için iki seçenek öngörülmüştür: Birinci seçenek (3.5 yıl + 1.5 yıl = 5 yıl): Bu seçenek, Eğitim Fakülteleri ile alan fakültelerinin (Fen ve/veya edebiyat fakülteleri) ortaklaşa yürüttüğü tezsiz yüksek lisans programını ifade etmektedir. Buna göre, öğrenciler, eğitim fakültesinin öğrencisi olarak kayıt hakkı elde ederler, ancak öğrenimlerinin ilk yedi yarıyılını ilgili alan fakültesinde, son üç yarıyılını da kendi fakültelerinde (ve ilgili enstitüde) yürütürler. Mezun olanlar yüksek lisans derecesi almaya hak kazanırlar. İkinci Seçenek (4 yıl + 1.5 yıl): Bu seçeneğe göre, Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilen, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirilmeleri amacıyla üç yarıyılık programlar düzenlenebilir. Bu programları tamamlayan öğrenciler (tezsiz) yüksek lisans derecesi almaya hak kazanırlar (YÖK, 1997, 1998a). Ancak bu uygulama tezsiz yüksek lisans uygulaması dolayısı ile mezuniyet sürelerinin uzaması, ayrıca bu uygulamalarda verilen eğitimin niteliğine ilişkin eleştiriler almıştır ve değerlendirmeye muhtaç olarak görülmüştür (Aydın, 1998).

Öğrencilerin lisans eğitiminde asıl dallarının yanında alınması istenen yan alanlar ülkemiz gerçekleri ve öğretmen ihtiyacını karşılama bakımından temelde olumlu bir yaklaşımdır. Ancak programda genel kültür dersleri ihmal edilmiş (Psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim tarihi vb.), tezsiz yüksek lisans uygulaması ortaöğretim dal öğretmenliği için lisansüstü eğitim öngörülmesi, niteliği yükseltici bir etken olmakla beraber mezunuyetin 5,5-6 yıla uzaması istihdamda sorun yaratmıştır. Eğitim Bilimleri fakültelerinde lisans düzeyinde eğitim bilimleri öğretimi yapılmama kararı alınması da eğitim fakültelerini sadece öğretmen yetiştiren fakülteler haline getirmiştir. Siyasal etkenler, bozuk kentleşme, kaynak yetersizliği, umursamazlık, şekle önem verme vs. nedenlerle eğitimde nitelik yeterince sağlanamamıştır (Akyüz, 2002).

1998 yılında öğretmen yetiştirmede yeni bir paradigma belirmiş uygulamayı ve alan eğitimi yöntemlerini ön plana çıkaran bir yaklaşım benimsenmiştir. Paradigma akılcılık ve işbaşında öğrenmeye kaymıştır. Öğretmen eğitiminin ilk ve son yılında okulda uygulama derslerinin süresi ve sayısı artırılmıştır. Bu yıllarda yine Avrupa Birliğine entegrasyon süreci kapsamında etkisi artan standardizasyon ve akreditasyon anlayışı hem

öğretmen yeterlikleri hem de programların standartlaştırılması anlayışının ülkemizde de benimsenmesini beraberinde yetiştirmiştir. Bu dönem için öğretmen yetiştirmede standardizasyon ve çeşitlilik çatışmasının ön plana çıktığını söylemek mümkündür. 1998 düzenlemesi ile tüm programlardaki ders kapsamalarının standart bir içeriğe yer vermesi yaklaşımı benimsenmiştir. Böylece üniversitelerin programları belirleme esnekliği ortadan kalkmıştır. Öğretmenlik sertifikası programları büyük ölçüde ortadan kaldırılmış ve programlarda uygulamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımla dersler yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım, 2011).

1998'deki yeniden yapılanma öncelikle erken okul deneyimi kavramını programlara yerleştirmiştir. Programların ilk yılında yer alan ve haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi dersi ile öğretmen adaylarının okullarda gözlem yapması ve aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile bu gözlemleri ilişkilendirmeleri amaçlanmıştır. Buna ek olarak programların son yılında haftada 4 saatlik uygulaması olan bir okul deneyimi (1-4) ve haftada 6 saatlik uygulaması olan bir öğretmenlik uygulaması (2-6) dersine yer verilmiş ve böylece öğretmen adaylarının gerek erken okul deneyimi gerekse son yıldaki okul deneyimi dersi ile son dönemde yapacakları öğretmenlik uygulaması için önemli bir altyapı oluşturmaları amaçlanmıştır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile toplam haftada 14 saatin okul gözlemlerine ve öğretmenlik deneyimine ayrılması gerçekleştirilmiştir. Bunların yanında diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemli bir bölümüne uygulama saatleri konularak bu derslerin sadece kuramlardan ve kavramlardan oluşmaması ve uygulamalara da yer verilmesi amaçlanmıştır. Bu derslerin uygulama saatlerinde öğrencilerin, dersin amaçları doğrultusunda okullarda ve diğer ilgili eğitim ortamlarında (müzeler, konferanslar, vb.) uygulamalar gerçekleştirmeleri ve derste öğrenilen kavram ve kuramlarla bu uygulamaların bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece 1998 öncesi öğretmen eğitimi programlarında kuramsal dersler, uygulamaya dönük derslerle yer değiştirmiştir (Yıldırım, 2011).

1997 ve 1998 yıllarında yapılan düzenlemelere ilişkin olarak alan yazında bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan birinde öğretim üyesi, ders araç gereçleri, bina sayısı vb. konularda yeterli araştırma ve planlama yapılmadan yeni eğitim fakülteleri açılması ile öğretim elemanı eksikliği, yetersiz öğretim, bilimsel uzmanlaşmada eksiklik ile eğitim niteliğinde düşüşü beraberinde getirmiştir denmektedir (Akyüz, 1999, s. 322). Kavcar (2002) 1998 yılında getirilen Tezsiz Yüksek Lisans programları ile ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin ciddi eleştirilerde bulunur. Eleştiriler arasında; dal

öğretmeni yetiştirmede bir çok sıkıntı ortaya çıkması, öğrenci kaynağına değinilmemiş olması, adayların niteliğinin ne olması konusunda önemli bir boşluk olması bunlardan bir kaçıdır. Ayrıca, öğretmenlikte çok önemli yeri olan meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdülemenin tezsiz yüksek lisans programlarıyla sağlanamayacağı; öğretim süresini beş ve beş buçuk yıla uzatan bu uygulamanın öğretmen yetiştirme programlarını tercih edecek adayların kalitesinde bir düşüşe yol açma olasılığının bulunması diğer eleştirilerdir. Yeni model, fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rollerini (3.5 + 1.5 yıl; 4 + 1.5 yıl) daha karmaşık bir hale getirmiştir. Ayrıca, süre farklılıklarının istihdama nasıl yansıtacağı belirsizdir.

YÖK tarafından belirlenen programlar ve bu programlarda anlatılacak ders içeriklerinin merkezden uzmanlarca masa başında hazırlanmış ve öğretim elemanlarının sürece yeterince katılmaması merkezden yapılan bir dayatma olarak anlaşılmış, uygulama ayağında üniversitelerin zaman içinde bu modeli ya terk etmesi ya da kendi sistemlerinde bir takım düzenlemelerle uyguladıkları göze çarpmıştır. Bu modelde öğretim elemanları ders içeriğinde sınırlı miktarda değişiklik yapabilmektedir. Yeni uygulamaya dönük önemli bir eleştiri de öğrenciye sosyal gelişim olanağı sağlayacak alan dışından ders seçme veya uygulama yapma farklı yan alanlardan ders alma olanağının tanınmamış olması ve üniversiteler arasında denkliğin sağlanmasında yaşanan güçlükler de yer almıştır. Bu eleştiriler ile 2007 yılında YÖK programlarda tekrar değişikliğe gitme kararı almıştır (Çakır, 2009).

Milli eğitim sistemimizin zaman zaman Batılı bir ülke etkisinde kaldığı, etkin, milli ve kendine özgü bir sistem geliştiremediği; ikilikler yaratacak uygulamalara sıkça rastlandığı; politik gerekçelerle sıkça politika değişiklikleri yaşanması ve eğitimde süregelen birikimli ve istikrarlı bir eğitim politikasının olmaması her anlamda sorunların devam etmesine ve yenilerinin de ortaya çıkmasına yolaçmaya devam etmektedir (Akyüz, 1999, s. 377)

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede 2006-2007 yılları teknisyen öğretmen ve uzman öğretmen yetiştirme anlayışlarının gündeme geldiği, bu iki anlayışın çatışma alanı yarattığı bir dönemdir. 2004-2005 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı programları oluşturma felsefeye dayanarak yenilenmiş teknisyen öğretmen yerine uzman öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu yeni anlayış 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesini gündeme getirmiştir. Teknisyen öğretmen anlayışı öğretmenliği, bir dizi standart süreçlere göre eğitim veren bir kişi olarak tanımlarken, uzman öğretmen anlayışı öğretmenlikte niteliği esneklik, karar verme ve

sorun çözüme, çeşitlilik kavramları çerçevesinde tanımlamaktadır. Yine bu yıllarda kuram ve uygulama çatışmasının öğretmen yetiştirmede etkili bir paradigma olarak gündemde olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişikliklerin; öğretmenlerin kuramsal ve kavramsal açıdan iyi bir eğitim alamadıkları, genel kültür derslerinin azlığı nedeniyle öğretmen adaylarının kültürel ve entelektüel açıdan iyi yetişmedikleri eleştirileriyle de bağlantısı vardır (Yıldırım, 2011). Bu eleştiriler doğrultusunda 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, 1997 yılında programdan çıkarılan bazı genel kültür derslerinin oranı artırılmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda alan bilgisi dersleri %50-60, meslek bilgisi dersleri %25-30, genel kültür dersleri %15-20 oranında programlarda yer almaya başlamıştır (YÖK, 2018). Bu dönemde yapılan düzenlemelerle programların içerikleri ve ağırlıkları yenilenip, daha esnek bir öğretmen yetiştirme programı sağlanmaya çalışılmıştır (Şendağ & Gedik, 2015).

Yeni düzenleme ile programda yer alan derslerin belirlenmesinde üniversitelere daha fazla esneklik verilmesi bir ilke olarak kabul edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında Okul Deneyimi derslerinin sayısı ve saatleri azaltılırken, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri kaldırılmıştır. Genel kültür dersleri altında tarih, felsefe, ekonomi dersleri tekrar programa alınırken; eğitim sosyolojisi, tarihi dersleri de tekrar öğretime katılmıştır (Yıldırım, 2011). Yeni program, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. 2006-2007 düzenlemesinde dikkati çeken bir yenilik de, daha önce İlahiyat Fakültelerinde yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarının, Eğitim Fakültelerine alınması olmuştur. Ortaöğretime öğretmen yetiştirmede ise; 3.5+1.5 yıl olarak bilinen uygulamanın yerine, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak, beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi, eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan 4+1.5 yıl uygulaması devam ettirilmiştir (YÖK, 2007a). 2006 yılında önemli bir başka gelişme Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi geliştirme çalışmalarıdır. Bu çerçeveye göre öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olarak belirlenmiştir (MEB, 2008). MEB'in geliştirdiği yeterlikler çerçevesi ile öğretmen yetiştiren okulların uyguladığı programlar arasında ciddi bir tutarsızlık dikkat çekmektedir.

Öğretmen yetiştiren okulların uyguladıkları programlarda alan dersleri, kültür dersleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik dersler yer alırken, derslerin kuramsal ağırlıklı olarak çoğunlukla kalabalık sınıflarda işlendiği görülmektedir (Şendağ & Gedik, 2015; Yıldırım, 2011). Bu yenilik çalışmalarına yapılan bir eleştiri de YÖK'ün fakültelerin anabilim dalları, bölüm kurulları ve fakülte kurulları gibi bir dizi akademik kurulun görevlerini uzmanlara yaptırarak paydaşların görüş ve önerileri alınmadan öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapılması ve eğitim fakültelerine uygulanmak üzere yollanmasıdır (Çakır, 2009).

Öğretmen yetiştirmede değişiklikler yapılan önemli bir dönem de 2009 yılıdır. Bu yıl yapılan düzenlemelerde programların içerikleri ve ağırlıkları yenilenip, daha esnek bir öğretmen yetiştirme programı hazırlanmaya çalışılmıştır. Ancak yapılan bu değişikliklerde de kuramsal derslerin yeniden ağırlık kazandığı gözlenmiştir (Şendağ & Gedik, 2015). Ortaöğretime öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan tezsiz yüksek lisans programları kapatılmış, ortaöğretim okullarının öğretmen ihtiyacı fen edebiyat fakültesi öğrenci ve mezunlarına pedagojik formasyon sertifika eğitimi karşılanmaya başlanmıştır (Azar, 2011). Bir başka düzenleme YÖK'ün 2016 yılında aldığı kararla eğitim fakültelerini toplam 9 bölüm 31 ana bilim dalı olarak 23 programı kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmasıdır (TEDMEM, 2016).

Öğretmen yetiştirme ve istihdamına ilişkin kalkınma planları rehber kaynaklar olarak dikkat çekmektedir. Onuncu Kalkınma Planında da (2014-2018) öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması kariyer geliştirme ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanmasına vurgulanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı da 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının özgün bir yapılanmayla uygulama ağırlıklı düzenlenmesinin sağlanacağı; öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü düzeyde destekleneceği ve pedagojik formasyon programları yerine lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı açılacağından söz edilmektedir. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır (MEB, 2018a). 2017 yılında MEB tarafından paydaşların katılımıyla düzenlenen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı sonunda ortaya çıkan Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) öğretmen yetiştirme stratejisinde de bir dizi düzenlemeden söz edilmiştir. Buna göre öğretmen yetiştiren programların güncellenmesi,

uygulamaya ağırlık verilmesi, okul ve fakülte işbirliğinin artırılması, fakültelerin örgütsel ve akademik olarak yeniden yapılandırılması üzerinde durulan başlıklardandır. Strateji belgesinde, “öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişim” olmak üzere altı temel bileşen belirlenmiştir. Öğretmen Strateji Belgesiyle Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de belirlenmiştir. Bunlar; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 69 göstergedir. Bu üç ana başlık altındaki yeterlikler ise; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişimdir (MEB, 2017a, 2017b).

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin YÖK tarafından yapılan yeniliklerden biri ise 2018 yılında yapılan düzenlemedir. Bu düzenleme ile YÖK öğretmen yetiştirme programlarının sayısını 25 olarak düzenlemiştir. Pedagojik alan bilgisi yüksek öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amacıyla alan eğitimine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yeniden oluşturulması ve ağırlıklarının artırılması, öğretmenlik uygulama dersinin daha geniş bir zamana yayılması ve yeniden yapılandırılması ve MEB programları ile uyumlu hale getirilmesi, akreditasyon çalışmalarının yeniden başlatılması, Bologna sürecine uyum temel gerekçeler olarak ortaya konulmuştur. YÖK’ün düzenlemesi ile tüm öğretmen yetiştirme programlarında çekirdek müfredat oluşturulmuş, böylece programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri %30-35, Genel Kültür dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi dersleri de %45-50 oranında yer almıştır (YÖK, 2018). Aynı yıl yayınlanan Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge ile öğretmen adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda yapacakları öğretmenlik uygulaması çalışmalarının usul ve esasları da tanımlanmıştır (MEB, 2018b). TEDMEM (2018) raporunda uygulama öğretim elemanı-öğretmen adayı-uygulama öğretmeni arasındaki etkileşimin istenen düzeyde olması açısından bu düzenleme yerinde bulunurken; uygulama okulları ve eğitim fakülteleri arasındaki ilişkiyi güçlendirecek, hem okul ortamını hem de fakültedeki kazanımları zenginleştirecek, çift yönlü fayda sağlanmasına katkı sağlayacak her türlü düzenleme desteklenmelidir denmektedir

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme uygulamalarının eğitim fakültelerindeki lisans programlarının yanı sıra diğer fakültelerde öğrenim görenlere ve mezunlara kendi branşlarında öğretmenlik yapabilmeleri için yine eğitim fakülteleri tarafından yürütülen pedagojik formasyon eğitim programları kapsamında yapıldığı görülmektedir. Programların amacı, eğitim fakültesi haricindeki fakültelerden mezun olup çeşitli kademelerdeki okullarda okutulacak olan branş dersleri için gerekli öğretmen ihtiyacını karşılamak için öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleki bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırmaktır. Kontenjanlar MEB, YÖK ve üniversitelerin işbirliği ve atamaya esas olan koşullar sonucunda belirlenmektedir. Günümüzde lisans programları 8 yarıyıl iken formasyon programlarının 2 yarıyıl olarak uygulanmakta ve Eğitim Fakülteleri tarafından eğitimler verilmektedir. Ancak sürenin kısalığı alınan ders sayıları ve çeşitliliği arasındaki fark oluşmasına dolayısı ile pedagojik formasyon programlarının niteliğinin sorgulanmasına yolaçmaktadır (Tuncer & Berkant, 2018, s. 94, 125). OECD'nin gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de, öğretmenlerin pedagojik hazırlıkları eksiktir (OECD, 2009). Üniversitelerde, öğretmenlerin öğrencilerle dönüştürücü ve cazip bir ortamda çalışabilmeleri için gerekli becerileri geliştirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış dinamik programlar sunan eğitim fakültelerinin sayısı çok azdır (Dünya Bankası, 2011). Uluslararası ölçekte ortaya koyulan bu raporlar da, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bazı sorunlar olduğunu göstermektedir.

Türk Eğitim Derneğinin düşünce kuruluşu olan TEDMEM'in raporunda 2018 yılında yapılan düzenlemelere ilişkin çeşitli değerlendirmeler bulunmaktadır. Bu rapora göre; 2018 yılında yapılan program güncelleme çalışmalarında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve gerekçeler kısmında genel ve soyut düzeyde nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi hedeflendiği tanımlanmış olmakla birlikte, öğretmen yetiştirme programlarının çıktıları tanımlanmadığı için her bir programda yer alan derslerin ve seçmeli derslerin hangi amaca hizmet edeceği ve neden var olduğu rasyonel bir çerçevede açıklanamamaktadır. Sonuç olarak, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri, dersleri, yapısı ve uygulamaları ile ilgili değişikliklerin her bir programın amaçlarını ve çıktılarını başlangıç noktası olarak alması gerekir. Merkezi yönetimin her bir programın amaçlarını ve çıktılarını temele alarak; çıktılar, süreçler ve uygulamalarla ilgili asgari standartları belirlemesi ve bu standartların gerçekleştirilmesi ve ötesine geçilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların özgün ve yenilikçi uygulamalar yapmasını teşvik eden bir yaklaşımı benimsemesi öğretmen eğitiminin kalitesinin

artırılmasına daha çok katkı sağlayabilir (TEDMEM, 2018). 2018 yılında YÖK tarafından güncellenen programlara ilişkin çeşitli eleştiriler vardır. Bunlardan biri de Arslan (2018) tarafından yapılan değerlendirmedir. Yazar değerlendirmesinde, 2018 yılında yapılan program değişikliği ile Okul Deneyimi dersinin Öğretmenlik Uygulaması ile birleştirildiği ve Öğretmenlik Uygulamasının I ve II şeklinde öğretmenlik eğitiminin son iki döneminde yürütülmeye başladığından bahsederek bu uygulamanın özellikle uygulama süresi ile ilgili soruna bir çözüm getirmediğini söyler. Uygulama içeriği zenginleştirilmekle beraber bu içeriğin uygulamaya ne düzeyde geçtiğinin ve süreçte yaşanabilecek sorunların araştırılması gerektiği vurgulanır (Aslan, 2018, s. 557-58).

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak program içeriği dışında çokça tartışılan diğer konular ise; öğrenci kontenjanlarının fazlalığı, öğretim elemanı eksikliği, öğretim programlarının istikrara kavuşturulması, fiziksel altyapı yetersizliği gibi sorunlardır (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Buna uygulamadan çok kuramsal eğitimle öğretmen yetiştirilmeye çalışılması, eğitim fakültelerinin bölümlerinin veya programlarının çok fazla olması, gereksiz programların varlığı ve kontenjanlardaki arz talep dengesizliği ilave edilebilir (Köse, 2018, s. 199). Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyinin 2012 yılı sonuç bildirgesinde mevcut eğitim fakültesi sayısının yeterli olduğu ve bu nedenle yeni fakülte açılmaması, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde kurum olanakların gözönünde bulundurulması gerektiği önemle üzerinde durulan konulardır (EPDAD, 2018). Çünkü her geçen gün artan sayıda mezun ve istihdam edilemeyen öğretmen adayları ile karşı karşıya kalınan bir dönem yaşanmaktadır.

2018 yılında programlardaki güncellemelere ilişkin dikkat çeken bir başka eleştiri TEDMEM (2018) raporunda dikkatle üstünde durulan öğretmen yetiştirme lisans programlarının daha merkezîyetçi bir yapıya dönüşmüş olmasıdır. Bu güncellemelerle çakılı bir program varlığı oluşturulmuş, seçmeli derslerin dahi merkezî bir yapı tarafından belirlenmesi Eğitim Fakültelerine programlar üzerinde herhangi bir inisiyatif bırakmamıştır. Rapora göre, programların güncellenmesinde nihai amacın nitelikli ilgili kaygıların giderilmesi olduğu düşünüldüğünde, merkezî yönetimin öğretmen yetiştirme sürecinin ve çıktılarının standartlarının tanımlamasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bunun sağlanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının imkan ve kabiliyetleri ölçüsünde öğretmen yetiştirmede özgün ve yenilikçi uygulamalar geliştirebilmeleri ve bunları uygulayabilmelerine fırsat tanınması önemlidir (TEDMEM, 2018).

Günümüzde öğretmen yetiştirme kadar eğitim fakültelerine öğrenci seçimi ciddi şekilde tartışılmaktadır. Bilindiği üzere tüm üniversite programlarına olduğu gibi eğitim fakültelerine öğrenci seçimi de Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan bir sınavla yapılmaktadır. Ancak bu sınav öğrencilerin genel müfredata dayalı bişsel hazırbulunuşluğunu dikkate alan, öğretmenlikle ilgili yeteneklerini ve duyuşsal hazırbulunuşluklarını dikkate almayan bir sınavdır. Oysa öğretmen adaylarının seçiminde bişsel donanımlarının yanı sıra gerekli duyuşsal özelliklerini de değerlendirme dahil edecek düzenlemelere ihtiyaç vardır (Çetin, 2018, s. 181-183). Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken adayların ön koşul davranışlara ne derece sahip olduklarını belirlemeye yarayan tutum ölçekleri, kişilik testleri, anlama ve anlatmayla ilgili dil becererisini ölçen testler kullanılmalıdır (Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 274). Bu genel giriş sınavının yanında eğitim fakültesine girecek öğrencinin öğretmenliği sevmesi, ilgi duyması kısacağı öğretmenliğin gerektirdiğı duyuşsal özelliklere sahip olup olmadığını ölçülmesi gerekliliğı vardır (Köse, 2018, s. 197-198).

Son yıllarda Türkiyede öğretmen eğitiminin sorunları düşünöldüğöde teori ve uygulama arasındaki bağıın zayıf olması ve öğretmenlerin gereken mesleki yeterliklere sahip olmaması genel kabul gören sorunlar arasındadır. Uygulama sürelerinin artırılması, uygulama yerlerinin kırsaldan seçilmesi, uygulama öğretmenlerinin alanında uzman, mesleğini seven ve gönüllü kişilerden seçilmesinin katkı vereceğı önerileri getirilmektedir (Aslan, 2018, s. 540, 556). Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında eğitim tamamen mekanik-teknik bir süreç olarak algılanmakta ve buna göre eğitim verilmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans yerine pedagojik sertifika programları ile yetiştirilmeye çalışılması da kaliteyi düşüren uygulamalar olarak görölmektedir (Ergün, 2018, s. 618-22). Yine öğretmen yetiştirmeye ilişkin geçmiştten günümüze devam eden sıkıntılar arasında MEB ile üniversiteler arasındaki koordinasyon ve işbirliğinin yetersizliğı gelmektedir. Bu da öğretmen yetiştirme ve istihdam arasında arz talep dengesizliğine yolaçmakta; bazı alanlarda öğretmen sıkıntısı yaşanırken bazı alanlarda da öğretmen fazlalığı ortaya çıkmaktadır (Köse, 2018, s. 201).

2017 yılından itibaren öğretmenlik programlarına taban puan (sıralamada 240 bine kadar olan öğrenciler eğitim fakültelerine yerleştirilmiştir) uygulaması getirilmiş bu durum doluluk oranlarını düşürmüştür (Aşılıoğlu & Kinay, 2018, s. 270). Eğitim fakültelerinde öğrenci kalitesini artırmayı amaçlayan bu uygulamaya rağmen diğör fakülte mezunlarına pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmenlik sertifikası verilmeye devam etmektedir. Bu da

nitelik artırmaya dönük çalışmalarla çalışmaktadır. Geleceğin nitelikli insanlarını yetiştirecek öğretmenlerin de nitelikli yetiştirilmesi gerekir. Oysa öğretmenlik mesleğini herhangi bir yükseköğretim kurumunu bitiren kişi yapabilir anlayışına kadar indirgenmiştir. Bu durum bazen hızlandırılmış bazen yeterince formasyon almamış ünvanı öğretmen olan fakat yeterince öğretme işini bilmeyen kişilerin okul sisteminde bulunmasına neden olmuştur (Karakütük, 2015).

Adem (2008) 1960’larda hızla artan eğitim isteminin özellikle branş öğretmeni sıkıntısı yarattığından söz eder. Yıllar içinde alınan kararlar ve uygulamalar bu nicel açığı kapatma yönlü olmuştur. Bu tür bir öğretmen yetiştirme anlayışı ile liseler ortaokullaştırılırken, ortaokullar ilkokullaştırılmıştır. Öğretmenlik mesleği, hiçbir yere gidemeyenlerin hiçbir mesleği seçemeyen, öğretmenlik mesleğini beğenmeyenlerin boş kalmamak için başvurduğu meslek durumuna gelmiştir. Hiç olmazsa öğretmen olsun görüşü yaygınlaşmış, böylece öğretmenlik mesleği toplumda saygınlığını yitirmiştir (Adem, 2008). Yıllar içinde alınan ve uygulamaya konulan öğretmen programlarındaki kontenjanlara ilişkin kararlar ülkemizde ortaöğretim kademesinde alan öğretmeni olan ve istihdamına ihtiyaç bulunmayan öğretmen sayısının artmasına neden olmuştur. Dolayısı ile nitelikli öğretmen yetiştirme amacını olumsuz yönde etkilemiştir (Azar, 2011). Öğretmenlik mesleğinin nitelikli olarak uygulanabilmesi için bu mesleğe özgü eğitimin alınarak uzmanlık derecesinde yetişmiş olmak gerekir. Türkiyede öğretmenlerin seçilme, yetiştirilme ve atanma sistemleri belirli aralıklarla yenilenmekte olup bu yenilikler her açıdan tartışma konusu olmaktadır. Tartışmaların odağında da öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olup öğretmen olmaya hak kazanan bireylerin uzmanlığı ne derece karşıladığı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu uzmanlığı kazanabilmelerinde öğretmen yetiştirme programlarına seçilmelerinde kullanılan kriterlerin uygunluğu, hizmetöncesi öğretmenlik eğitiminin süresi ve kalitesi, öğretmen atamasına yönelik ilgi, tutum, yetenek, beceri, öz-yeterlik algısı gibi kişisel özellikleri de etkili olabilmektedir (Tuncer & Berkant, 2018, s. 125).

Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmalarında paradigma değişikliklerinin yarattığı çatışma alanlarının (alan bilgisi-mesleki eğitim, kuram-uygulama, standardizasyon-çeşitlilik vb) uç noktalarının etkili olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen eğitimi sadece alan bilgisi ile sınırlama, ya da dersleri büyük ölçüde kuramsal hale getirme ya da öğretmenliği açık ve gözlenebilir yeterliliklere bağlama önerileri dile getirilmektedir. Son yıllarda akreditasyon ya da

mezuniyet sonrası sınavlar yoluyla öğretmen eğitimini standart yeterliliklere bağlama önerileri tartışılmaktadır (Yıldırım, 2011). Bütün bu yaklaşımlar öğretmen yetiştirme programlarının değişmesine ve süreklilik arzermeyen bir görünüm izlemesine yol açmaktadır. Mesleğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarının ve öğretmen atamalarına esas oluşturan kararların sıklıkla değişmesi, hem MEB'in hem de eğitim fakültelerinin, dolayısıyla öğretmenliği tercih edecek adayların, uzun vadeli plan yapmasını engellemektedir. Yine, yeterince veriye dayanmadan yapılan bu düzenlemeler zaman içinde sistemde sorunlara yol açmaktadır (öğretmen fazlalığı, alan değiştirme vb.) (Koçak & Kavak, 2014).

#### ***2.1.4.9. 1982 Sonrası Dönemde Öğretmen İstihdamı***

Türkiye'de öğretmenlerin istihdamına ilişkin yasal ve yönetsel düzenleme ve kararlar ile istihdam politika ve uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olduğı hükme bağlanmış ve Talim ve Terbiye Kurulunun öğretmenlik mesleğine atanabilmek için sahip olunması gereken genel ve özel şartlara ilişkin kararları öğretmen atama politikalarının temelini oluşturagelmıştır (Koçak & Kavak, 2014). Günümüzde Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları özel okullarda, devlet okullarında ve diğerkurumlarda istihdam edilmektedir. Özel okullarda istihdam edilecek öğretmenler, sektörün gücünü belirledikleri için özel şartlara tabi tutulmakta ve yoğun performans değerlendirmelerinden geçmektedirler. Öğretmenlerin devlet okullarında istihdam edilmesi ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015, s. 73).

Öğretmenlerin istihdamı 1985 yılından itibaren başlayan ve 1991 yılına kadar sürdürölen MEB tarafından düzenlenen yeterlik ve yarışma sınavları ile yapılmaya başlanmıştır. Ancak sınava giren adayların sayısı ataması yapılacak öğretmen sayısının altında kalmış ve 1991 yılından itibaren tüm adaylar kura çekme yöntemiyle atanmıştır. Ancak sonraki dönemde farklı branşlarda mezun öğretmen adayları MEB'in atamayı planladığı öğretmen sayısını aşınca yeniden sınav yöntemine geçilmiştir (Soydan, 2015). Öğretmenlik atamalarında temel ilke öğretmenlik okullarından mezunların öğretmen olarak atanması iken ihtiyaç nedeniyle, 1986 yılında Açık Öğretim Faköltesi altında iki yıllık ön lisans programı ile sınıf öğretmeni yetiştirilmiş ve öğretmenlik formasyonu olmayan bu adaylar

öğretmen olarak atanmıştır (Akyüz, 1999). Yine öğretmen sayısının azlığı gerekçe gösterilerek 1996 yılında alan dışı üniversite ve yüksek okul mezunu 50 bin kişi sınava girmeden sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. 1997-98 öğretim yılında 5 haftalık kurs ve 14 haftalık öğretmenlik uygulaması ve alının sertifika ile Eğitim Fakültesi mezunu olmayanlar ilköğretim okullarına öğretmen olarak atanmıştır. İstihdama ilişkin bu ve benzeri talihsiz uygulamalar Cumhuriyetin ilk yıllarından 80'li yıllara kadarki dönemde olduğu gibi nitelikten çok niceliğe odaklanan eğitim politikalarından kaynaklanmaktadır. Eğitim tarihimiz boyunca öğretmen istihdamında sayısal yetersizlik dikkat çeken bir sıkıntı iken bunun yanı sıra kır-kent, doğu-batı arasındaki dengesiz dağılım süre giden bir başka sorundur. 1990'lı yıllarda dengesiz dağılımın dikkat çeken boyutta arttığı gözlenmiştir. Terör nedeniyle batı illerinin tercih edildiği ya atanılan doğu illerine gidilmediği ya da çeşitli yollarla oradan ayrıldığı görülmüştür. Bu dengesiz dağılımı önlemek amacıyla yapılan ciddi bir uygulama ise 1999 yılında başlatılan konan norm kadro uygulamasıdır. Bu uygulama ile devlet bütçesine yük getiren öğretmen dengesiz dağılımının önüne geçilmiş ve ihtiyaç fazlası öğretmen sayısı 40 bine indirilmiştir (Akyüz, 1999, s. 367, 2012, s. 441-442; Köse, 2018, s. 205; Özer & Duran, 2018, s. 342).

Doksanlı yılların sonundan itibaren öğretmen atamaları merkezi seçme sınavları ile yapılmaya başlanmıştır. Bunlardan ilki 1999 yılında Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) sınavıdır. Bunu 2001 yılında yapılan Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) izlemiştir (Soydan, 2015). Öğretmen adaylarının kamuda istihdamı 2002 yılından bu yana tüm kamu personelinin atanabilmesi için uygulanan bir sınav haline gelen merkezî bir atama sistemi olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. Bu sınavın kapsamında genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimleri ve öğretmenlik alan testleri yer almaktadır (ÖSYM, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre de öğretmenliğe ilk defa atanacakların KPSS sınavına girmeleri ayrıca MEB tarafından alanlarına ilişkin belirlenen kontenjan dahilinde puan üstünlüğü sağlamaları esas olarak alınır. Merkezi sistemle sınav yapılarak atama yapılmasının gerekçesi ise yine yönetmelikte aday sayısının öğretmen ihtiyacından fazla olması olarak açıklanmıştır (MEB, 2007, 2010a). Öğretmen atamalarında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarının 7. Maddesine göre, “öğretmen olarak atanacakların

gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” ilkesi benimsenmiştir (MEB, 2014b).

2006-2007 döneminde KPSS testlerinin içerikleri şöyledir; genel yetenek testine ilişkin 60 soru bulunmaktadır. Genel yetenek testinin öğretmen adaylarının puanı hesaplanırken ağırlığı % 30’dur. Genel kültür testine ilişkin 60 soru bulunmaktadır. Genel kültür testinin öğretmen adaylarının puanı hesaplanırken ağırlığı % 30’dur. Eğitim bilimleri testine ilişkin 120 soru bulunmaktadır. Eğitim bilimleri testinin öğretmen adaylarının puanı hesaplanırken ağırlığı % 40’dır (YÖK, 2007b). Ayrıca, 2013 yılından bu yana bazı alanlardan mezun olan adaylardan alanlarına özgü olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT- %50) de girmeleri beklenmektedir. KPSS puanının hesaplanmasında en yüksek paya sahip olan ÖABT içeriğinin %80’i alan bilgisini, %20’si ise alan eğitimi içermektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017). 2013 yılında KPSS içeriğine alan testi dahil edilmesi öğretim programlarındaki değişiklikler sonucu programdan dersi kaldırılan veya istihdam alanı daralan öğretmenlerin uygun alanlara atanabilmesi sağlanabilmiştir (Koçak & Kavak, 2014). Ancak bu sınav da sadece test tipi sorularla ölçmeyi gerçekleştirmesi ve içerdiği soruların hem alan bilgisi hem de alan eğitimi kapsamı bakımından eleştiriye açıktır (Karakütük, 2015). Öte yandan, MEB’e bağlı özel okullar kendi amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda sınavlar ve mülakatlar yoluyla başvuruları değerlendirmektedir.

2006 yılında yapılan değişikliklerle öğretmen yetiştiren programların ortaya koyduğu uzman öğretmen ihtiyacı, KPSS sınavlarında ölçülen ve öğretmenlik meslek bilgisini standart bilgi ve becerilere indirgeyen (tenisyen öğretmen yetiştiren) anlayışla örtüşmemektedir. Teknisyen öğretmen anlayışını körükleyen bir başka etken de bir üst öğrenim kademesine geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) gibi sınavlardır. Bu sınavlarda da çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğretim süreçleri öğretmenler tarafından ihmal edilebilmekte ve daha çok standart cevaplara odaklanma, soru çözmede hız ve test becerileri gibi teknik boyutlar ön plana çıkabilmektedir. Bu ortamda uzman öğretmenlik anlayışının kabul görmesi ve değerli bulunması kolay değildir (Yıldırım, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığının yıllar içinde sürdürdüğü kadrolu öğretmen atama uygulamaları yanında ilk kez 2005-2006 öğretim yılında sözleşmeli öğretmen atama uygulaması başlatılmıştır. Genel eğilim başlangıçta sözleşmeli bir istihdam politikasından zamanla ve performansı da gözeterek kadro aktarımı şeklindedir. Sözleşmeli istihdamında öğretmen

adaylarının belirlenen puan türünde açılan kontenjan sayısının üç katı aday sözlü sınava çağırılmakta bunların içinde başarı sırasına göre kontenjan sayısında atama yapılmaktadır. Kadroya geçiş süresi 6 yıldır. 2016 yılından itibaren ise mülakat ile öğretmen istihdamı yolu tercih edilmeye başlanmıştır. Sözlü sınavda adayların bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri değerlendirilmektedir (MEB, 2016).

Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) öğretmenlerin istihdamına ilişkin üzerinde durulan üç temel nokta; yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve mesleğe ilişkin algıyı iyileştirmek, mesleğin statüsünü güçlendirmektir. Belgede öğretmen istihdamının amacı ise şöyle özetlenmiştir, “mesleğe girişte adayların psikomotor ve duyuşsal becerilerini de göz önüne alan, Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde; seçme sınavları ile lisans başarısı, ürün seçki dosyası, öğretmenlik uygulaması değerlendirmesi, mülakat vb. çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi esas alan bir istihdam sistemi oluşturmak” (MEB, 2017b). Böylece öğretmen istihdamında yeterliklere dayanan atama anlayışının benimsendiği yeni bir döneme girildiği söylenebilir.

2018 yılında gerçekleştirilen tüm öğretmen atamalarında sözlü sınav değerlendirme formu kullanılmaya başlanmıştır. Formda; eğitim bilimleri ve genel kültür bilgisi, bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, değerlendirme kriterleridir. Öğretmen kadrolarına yapılacak atamalarda adayların KPSS Genel Kültür Testi, Genel Yetenek Testi, Eğitim Bilimleri Testi ve alanlarına bağlı olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) katılmaları zorunludur. Öğretmenlik atamasına esas olan puan (KPSS121), bu testlerin farklı ağırlıklarından hesaplanmaktadır. Bu testlerden ÖABT öğretmen atamasına esas puanın %50’sini, Eğitim bilimleri testi %20’sini, genel yetenek ve genel kültür testleri ise ayrı ayrı %15’ini oluşturmaktadır (TEDMEM, 2018).

Son yıllarda öğretmenlerin istihdamında karşılaşılan sorunlar Hacettepe Üniversitesi tarafından hazırlanan raporda (2017) iki ana başlık altında değerlendirilmiştir; öğretmen atamalarında kullanılan yöntemin (KPSS) öğretmenlik mesleğinin ihtiyacı olan nitelikleri ölçmede yetersiz olduğu, istihdamda kısa vadeli planlamalar yapıldığı ve istihdamda arz-talep dengesizliği bulunduğu. Yine 18. Milli Eğitim Şurasında alınan tavsiye kararları

da öğretmen istihdam politikalarında yaşanan sıkıntıların giderilmesinden söz eder. Şurada 2023 Vizyonu esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı planlanması ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi kararı alınmıştır (MEB, 2010b). Üniversitelerin ve dolayısı ile eğitim fakültelerinin bağlı bulunduğu Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eşgüdümlü çalışması, öğretmen istihdamının niceliksel ve niteliksel boyutları açısından önem arz etmektedir. Niceliksel açıdan değerlendirildiğinde MEB'in öğretmen açığı azalırken, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulacak olursa ilerleyen dönemde öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizliğin artması dikkatten kaçmamalıdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015, s. 73).

Özoğlu, Gür ve Altunoğlu (2013) tarafından hazırlanan bir raporda, öğretmenlik mesleğinin standartlarının tam anlamıyla oluşturulmaması ve öğretmen istihdamındaki çelişkili uygulamaların öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilediği; 2000'li yıllardan sonra eğitim fakültelerinin öğrenci sayılarında artış olduğu, ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının mezun edildiği yer alır. Rapor, ülkemizde öğretmenlerin istihdamı ve yetiştirilmesinde belli standartların ve istikrarın olmadığına işaret eder. Rapora göre; öğretmenlerin istihdamında arz talep dengesi yoktur ve ayrıca bölgeler arası ve kent kırsal arasındaki dengesiz dağılım hala devam etmektedir.

Günümüzde, eğitim fakültelerinin kontenjanlarındaki plansız artış ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirilmesine yolaçmakta, bu da MEB'i atanamayan öğretmen baskısı altında bırakmaktadır. Kontenjan artışı beraberinde öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrenci profilinin nitelik olarak düşüşünü de beraberinde getirmiştir. Eğitim fakültelerinde ikinci öğretim programlarının açılması da özellikle uygulama derslerinde niteliği olumsuz yönde etkilemekte ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesini düşürmektedir. Türkiye'de yer değiştirme kırsaldan kente veya doğudan batıya doğru bir öğretmen hareketliliği ile sonuçlanmaktadır. Bu durum doğu illerinde ve kırsalda öğretmen açığına yol açmaktadır. Bu açık yeni atanan deneyimsiz öğretmenlerle ya da formasyon bilgisi dahi olmayan ücretli veya vekil öğretmenlerle kapatılmakta bu da öğretmen kalitesini dolayısı ile eğitimin kalitesini düşürmektedir (Özoğlu, 2011). 2014 yılında atanamayan öğretmen sorununa çözüm amacıyla eğitim fakültelerinde okulöncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim bölümü öğretmenlikleri hariç tutularak ikinci öğretim programlarının kapatılması karara bağlanmıştır. Ancak bu yolla yığılmaların önüne geçildiğini söylemek pek de mümkün değildir (Soydan, 2015).

Türkiye’de pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları ise çoğunlukla hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınmakta ve kontenjanları YÖK tarafından sınırlandırılmamaktadır. Böylelikle ihtiyaçtan bağımsız, çok sayıda öğretmen adayının öğretmen olmanın gerektirdiği eğitimleri almaları sağlanıp ardından istihdam sürecinde bir eleme yöntemi işletilmektedir. Bu aşamada kullanılan araçlar ise KPSS ve sözlü sınavdan oluşmaktadır. Öğretmen adayları bu araçlardan aldıkları puana göre sıralanmakta ve sıralamada kontenjan sınırları içinde kalanlar adaylık sürecine başlamaya hak kazanmaktadır. İzlenen bu yöntemde öğretmenlik eğitimi almış bireylerin bir kısmını büyük bir belirsizlik beklemekte ve öğretmenlik eğitimi alıp mesleğe seçilemeyen öğretmenlerin istihdamı toplumsal bir soruna dönüşebilmektedir (TEDMEM, 2018).

Küreselleşme sürecinin kamu alanına yansımaları yeni kamu yönetimi yaklaşımı üzerinden gerçekleşmektedir. Yeni kamu yönetimi yaklaşımının kamu personel sistemine yansımaları, memurluk statüsünden ve bu statünün çalışanlara sağladığı korumalardan uzaklaşma, esnek kamu personel sistemine geçme, dolayısıyla personel sistemini sözleşmeliliğin egemen olduğu bir sistem olarak yeniden düzenleme doğrultusundaki politikaların yaygınlaşması şeklinde olmuştur. Türkiye’de, 2000’li yıllara gelindiğinde, diğer kamu hizmeti alanlarında olduğu gibi, eğitim personelinin istihdamında da sözleşmelilik, performansa ve kalite standartlarına bağlı hizmet verme, personel derecelendirme ve başarıya dayalı ücret gibi uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin istihdam çeşitleri; kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenliktir (Soydan, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, Sözleşmeli Öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin düzenleme yapılacağı ve ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirileceğinden söz edilmektedir. Ayrıca, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenler için teşvik mekanizmaları kurulacağı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması; öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmalarına başlanacağından da söz edilmektedir (MEB, 2018a). Türk Eğitim Derneğinin (2018) raporunda Türkiye’de öğretmen sayısının fazlalığı dikkate alındığında, öğretmenlerin yetiştirilmesinden emekliliğine kadar olan her aşamayı içeren, öğretmenlik mesleğini bütün olarak ele alan bir Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun olmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir (TEDMEM, 2018).

MEB İstatistiklerine göre, 2018-2019 öğretim döneminde özel ve kamu okullarındaki öğretmen sayıları şöyledir: Özel Öğretim Kurumlarında öğretmen sayısı; 169.740. Örgün Eğitimde Toplam Öğretmen Sayısı 1.077.307, Kadrolu Öğretmen Sayısı 994.634, Sözleşmeli Öğretmen Sayısı 82.673'tür. Okulöncesinde istihdam edilen öğretmen sayısı 93.302, temel eğitimde ise ilkokulda 300.732 ve ortaokulda 354.198, ortaöğretimde istihdam edilen öğretmen sayısı 371.234'dür (MEB, 2018-2019a).

2018 yılında KPSS Lisans (Genel Yetenek - Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi, ÖABT) Oturumlara Göre Aday Sayıları ise şöyledir; Genel Kültür ve Genel Yetenek sınavı için toplam 1.234.487, Eğitim Bilimleri için, 440.311, ÖABT için, 306.233'tür (ÖSYM, 2019).

2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim Şurasında alınan tavsiye kararları da öğretmen istihdam politikalarında yaşanan sıkıntıların giderilmesinden söz eder. Şurada 2023 Vizyonu esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdamda yurt genelinde dengeli dağılımın sağlanması için tedbirler alınması; kadrolu, sözleşmeli, vekil, ücretli öğretmen istihdamı uygulamalarının kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu istihdamının sağlanması yönünde tavsiye kararları alınmıştır (MEB, 2010b). 2014 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şurasında istihdama ilişkin arz-talep dengesinin sağlanmasına dönük bir takım tedbirler alınması gerektiğinden hareketle şu tavsiye kararları alınmıştır; Eğitim Fakültelerinde öğrenci kontenjanlarını azaltılması; başta eğitim fakülteleri olmak üzere öğretmen yetiştiren diğer yükseköğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrenci sayıları ve bu kurumların kapasitesi ile ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı düşünüldüğünde yeni eğitim fakültesi ve var olan eğitim fakültelerinde yeni programlar dikkate alınarak açılmaması; öğretmen adaylarının mesleğe seçiminde, KPSS ve ÖABT testlerinde öğretmen yeterliklerini dikkate alan, öğretmenlik mesleğinin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini de temel alan çoklu değerlendirme sistemlerini içeren bir model oluşturulması; öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında mesleki-kişisel gelişim modelinin geliştirilmesi; öğretmenlik mesleğinin uzmanlık statüsünü geliştirecek bir 'Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılmasıdır (MEB, 2014a). Öğretmenlik Meslek Kanunun çıkartılması konusu Onbirinci Kalkınma Planında da yer almıştır (TCCB, 2019).

2000'li yıllarda esnek istihdam uygulamalarından eğitim de nasibini almış ve Sözleşmeli öğretmenlik ilk olarak 2004-2005 öğretim yılında uygulanmıştır. Bu uygulama, öğretmenlerin yıllık sözleşme ile istihdam edildikleri ve ders oranında ücret alacakları bir

uygulamadır. İlk düzenlemede öğretmenlerin; performans ölçütlerine göre değerlendirilecekleri, yer değiştirme haklarının olmayacağı, emekli ikramiyesi alamayacakları vs. düzenlenmiş ancak bu sınırlılıkların bir kısmı zamanla ortadan kalkmıştır. Sonraki süreçte sözleşmeli öğretmenlik uygulaması fiili olarak ortadan kalkmış ancak mevzuattaki varlığını korumuştur (MEB, 2016). Vekil öğretmenler; Devlet Memurları Kanunu'nun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Bunlar, öğretmenlerin yasal izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle işlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil olarak atanan kişilerdir (Soydan, 2015). Ücretli öğretmenler; öğretmen sayısının yetersiz olması halinde Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı'nın 9. maddesi kapsamında görevlendirilen kişilerdir. Bu öğretmenler girdikleri ders saati oranında ücret almaktadırlar (MEB, 2006b). Asker öğretmenlik; Milli Savunma Bakanlığı'nın 2005 tarihli Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik'in 8. maddesine ve 1076 sayılı Kanuna göre yedek subay aday adayı olup, askerlik şubelerince test ve mülakat merkezlerine sevk edilenlerden, Türk Silahlı Kuvvetleri'nde gereksinim fazlası oldukları için Millî Eğitim Bakanlığı emrine verilmesi uygun görülenlerin seçimleri Genelkurmay Başkanlığı tarafından yapılacaktır (MSB, 2005).

Türkiye'de mezunlarının istihdam edilebilirlik olasılığı yıllar içinde sürekli düşüş gösteren öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilen öğrencilerin giriş sıralamalarındaki yüzdelik dilimleri de sürekli olarak düşüş göstermiştir. Bunun en önemli göstergesi 2018 yılında üniversite yerleştirmelerinde öğretmenlik programları için 240 bin olan başarı sıralamasının 300 bine genişletilmesidir. Bu durum özellikle bazı branşlarda öğretmenlik mesleğinin geleceği ve dolayısıyla orta ve uzun vadede üniversite öncesi eğitimin kalitesi açısından kalıcı sorunların oluşmasına neden olacaktır. Her yıl öğretmen olarak atanabilmek için sınava giren aday sayısı, yıl bazında gerçekleştirilen atama sayıları ve öğretmen ihtiyacına yönelik yapılan açıklamalar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme ve atama yaklaşımımızın değişmesinin aciliyeti açıkça görülmektedir (TEDMEM, 2018).

MEB 2020 Yılı İdari Faliyet Raporuna göre, 2019 yılında toplam 102.759 öğretmen adayını atama için müracaat etmiş bundan 41.139 öğretmen atanmıştır (% 40,72). 2020 yılında emekli olan öğretmen sayısı ise; 13.389 olup istifa eden öğretmen sayısı; 1.632, toplam

bakanlık kadrolarından ayrılan öğretmen sayısı ise 15.021'dur (MEB, 2020a). Türkiye'de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı kontenjanlarının belirlenmesi üniversitelere bırakıldığından bu yana bu eğitimleri alan kişi sayıları net olarak bilinmemekte, her yıl 50 binin üzerinde kişinin bu eğitimleri aldığı tahmin edilmektedir. 2013 yılında Eğitim Bilimleri testine giren aday sayısı 252 bin 741 iken izleyen yıllarda bu sayı hızla artmış ve 2018 yılında 416 bin 485'e ulaşmıştır. 2010-16 yılları arasında 40 bin-55 bin aralığında değişen yıllık öğretmen ataması sayıları ise 2016 yılından sonra 20 bin-25 bin aralığına düşmüştür (TEDMEM, 2018). TEDMEM (2018) ve MEB İdari Faaliyet Raporlarına (2020a) bakıldığında istihdam edilmek üzere MEB'e başvuran aday sayıları ve istihdam edilen öğretmen sayıları kıyaslandığında istihdam oranlarını çok düşük olduğu her yıl atanamayan öğretmen sayılarının katlanarak arttığı görülmektedir .

Günümüzde eğitim fakültesi ve Fen Edebiyat fakültesi mezun sayılarına bakıldığında her yıl elli bin öğretmen sunumu yapılmaktadır. İstihdam aynı oranda olmadığı için işsiz öğretmen sayısı her geçen yıl artmaktadır. En büyük öğretmen açığı özel eğitim, din kültürü ve ahlak bilgisi, ilköğretim matematik öğretmeni, İngilizce öğretmeni, rehber öğretmen, Türkçe öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni olarak sıralanmaktadır. Öğretmen fazlalığı olan bölümler ise sınıf öğretmeliği, biyoloji, bilişim öğretmenliğidir. Bir başka mesele öğretmenlerin ülke genelinde dengeli dağılmamış olmasıdır. Bazı okullarda yeterli öğretmen olmaması işyükünü artırırken bazılarında öğretmen fazlalığı gizli işsizliği beraberinde getirmektedir. Üniversitelerde de öğretim elemanı açığı devam ederken, yeni kurulan üniversitelerde bu açık en üst seviyededir (Karakütük, 2019, s. 379).

MEB İdari Faaliyet Raporu'na (2019) göre, 2019-2023 Stratejik Planı'nda yer alan zayıflıklar; ücretli öğretmen uygulaması, kariyer ve liyakate dayalı atama ve görevde yükselme sisteminin istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin bazı bölgelerde daha uzun süreli çalışmasını sağlayacak teşvik edici mekanizmaların kurulmamış olması, öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin olmaması şeklinde sayılırken; ücretli öğretmen oranının düşürülmesi beklentisi vurgulanmaktadır. Sektör talepleri ile dünyadaki değişimi dikkate alan esnek ve modüler bir eğitim öğretim yapısıyla Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanmasının amaçlandığından söz edilmektedir (MEB, 2019b).

Türkiye'de ücretli öğretmenlerin fazlalığı nitelik için ciddi bir sorundur toplam öğretmen sayısına oranı %10,02'dir. Bir başka sorun öğretmen yetiştirmede arz-talep arasındaki dengesizliktir. Millî Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu'nda

öğretmen yetiştirmedeki arz talep dengesizliğinin ötesinde bölgeler bazında da dengenin kurulamadığına işaret edilmektedir. Bazı bölgelerde önemli sayıda öğretmen fazlası bulunurken, bazı bölgelerde öğretmen ihtiyacı yaşandığı, kimi bölgelerde ise hem öğretmen fazlasının hem de öğretmen ihtiyacının birlikte söz konusu olduğu ortaya konmuştur (TEDMEM, 2018).

Türkiye’de öğretmen istihdamında göz önünde bulundurulan bir başka unsur da öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin standartlardır. Bilginin hem nicelik ve nitelik hem de ulaşım hızının artması eğitimde de önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu durum öğrencilerine bilgi aktaran öğretmen rolünü değiştirmiş, bilgiye ulaşma ve onu tasnif ederek nasıl kullanacağını öğreten öğretmen rolünü ön plana çıkarmıştır (Karakütük, 2015).

21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliğine dayalı çalışma, etkili iletişim kurma, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi becerilerin ve öğretmenlik yapılacak alana yönelik temel bilgilerin yetiştirecek öğretmenlere mutlaka sağlam olarak kazandırılması gerekmektedir. Başarılı öğretmenler çocukları geleneksel derslerle değil yeni aktivitelerle hayata hazırlayan öğretmenler olacaktır (Ergün, 2018, s. 623).

Türkiyede 2005 yılından beri uygulanan ilerlemecilik felsefesi, öğrenci merkezli bir eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Hem bu felsefe değişikliği hem de günümüzdeki hızlı teknolojik değişiklik ve öğrencilerin erişim kaynaklarındaki artış öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini bilen ve kullanan, öğrencileri sürece ve ürüne dayalı bir bütünlükle değerlendiren, bireysel farklılıklarını belirleyebilen ve dikkate alan, eğitim teknolojilerini etkili kullanan öğretmenlere ihtiyacı da artırmaktadır (Tuncer & Berkant, 2018, s. 108).

Türkiye’de öğretmenlerin niteliklerinin genel çerçevesinin belirlenmesi amacıyla, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesi’nde, “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” hükmü yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ilgili madde ile kendine verilen yetkiyle 2002 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü vasıtasıyla öğretmenlerin yeterliklerinin tanımlanmasına çalışma başlatmıştır.. Bu çalışmayla 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) oluşturulmuştur (MEB, 2008).

Daha sonra 2006 yılında 6 ana başlıkta toplanan Öğretmenlik Genel Yeterlikleri; a) kişisel mesleki değerler, b) öğrenciyi tanıma, c) öğrenme ve öğretme süreci, d) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e) okul, aile ve toplum ilişkileri, f) program ve içerik bilgisi olarak gruplanmıştır (MEB, 2006a). Bu altı grupta yeterliliklere bakıldığında öğretmenin mesleki gelişime açık olması, öğrenciyi ve ailesini tanıması, öğretim sürecini planlaması, öğrenciyi aktif olarak sürece katması, okul, aile ve toplum arasında işbirliği sağlaması, program okur-yazarlığı sayesinde izleyeceği programı tanıması ve uygulaması gibi hususlarda donanımlı olması beklenmektedir (Tuncer & Berkant, 2018, s. 111). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde de öğretmenlik yeterlikleri genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon başlıkları altında ele alınmaktadır (MEB, 2007). Öğretmenlik mesleği yeterlikleri 2017 yılında paydaşların katılımı ile yeniden düzenlenmiş 3 yeterlik alanı ve bunlara ait temel özellikler ise şöyle gruplanmıştır: 1-Mesleki Bilgi; alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisi; 2-Mesleki Beceri; eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; 3-Tutum ve Değerler; milli, manevi ve evrensel değerleri gözetme, öğrenciye gelişimini destekleyici yaklaşım, iletişim ve işbirliği (MEB, 2017a).

Farklı zamanlarda öngörülen yeterlikler arasındaki ortak özelliklerin öğretmenlerin hangi branştan olursa olsun program okur yazarlığına, konu alan bilgisine, öğretimi planlama becerisine, derslerle ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları öğrencilere kazandırmaya yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine, teknolojik yeterliğe, sınıf yönetimi becerisine, iletişim becerisine, ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma becerisine vurgu yaptığı görülmektedir (Tuncer & Berkant, 2018, s. 113). Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek ve öğretmenin mesleki gelişim eğitimlerini yeterlikler göz önünde bulundurularak yapılması açısından önemlidir (Şişman, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen adaylarının niteliklerine ilişkin temel prensipler şöyle sıralanmaktadır:

- 1- Öğretmen adayı öğreteceği derslerden haberdardır ve sorgulama yollarını bilir, öğrencilerin bunları anlamlı gelecek şekilde öğrenme ortamları oluşturur.
- 2- Öğretmen adayı öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilir

- 3- Öğretmen adayı her öğrencinin farklı olduğu bilir ve değişik öğrenciler için değişik öğrenme fırsatları sağlar
- 4- Öğretmen adayı öğrencileride eleştirel düşünce, problem çözme ve performans becerilerini geliştirerek çeşitli öğretim tekniklerini bilir ve kullanır
- 5- Öğretmen adayı sınıfta aktif sorguyu ve işbirliği, bunu destekleyen sözel sözel olmayan yazılı ve görsel iletişim teknikleri bilgisini kullanır
- 6- Öğretmen adayı öğrencinin entelektüel sosyal ve fiziksel gelişiminin devamı ve değerlendirilmesi amacıyla örgün ve yaygın değerlendirme yöntemlerini anlar ve kullanır (MEB, 2006a).

Kalkınma planlarımıza göre üniversite ve yüksekokullar ülkemizde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın gerektirdiği yüksek düzeydeki insangücünü geliştirmektedir. Ancak üniversitelerin iş çevreleri ile işbirliği eğilimi göstermemeleri, akademik bakış açısıyla hareket etmeleri günümüz sorunudur (Kaya, 2015, s. 272, 285). Yükseköğretimde uzun vadeli (2010- 2050) projeksiyon çalışmasına göre; Türkiye’de yükseköğrenim çağ nüfusunun (18-22) giderek azalma eğiliminde olduğu, yükseköğretimdeki okullaşma oranının %30’lardan 2023 yılında %50’lere, 2050 yılında ise %80’lere doğru yükseleceği, öğrenci sayısının ise 2023 yılına kadar ikiye katlanacağı tahmin edilmiştir. Yükseköğrenim görenlerin oranı tutarlı bir biçimde artmaktadır (Kavak, 2011).

Nisan 2020 tarihli YÖK bilgi sisteminde yer alan verilere göre üniversite sayısı 207 olup bunlar; devlet üniversitesi, vakıf üniversitesi ve vakıf meslek yüksek okullarından oluşmaktadır. Rapora göre Eğitim Bilimleri Fakültesi sayısı: 4, yeni kayıt öğrenci sayısı: 918, okuyan öğrenci sayısı: 3439, öğretim elemanı sayısı: 215’tir. Eğitim Fakültesi sayısı ise; 90, yeni kayıt öğrenci sayısı: 47.205, okuyan öğrenci sayısı: 216.015, öğretim elemanı sayısı: 8790’dır (YÖK, 2020). 2019 YKS okul türü ve öğrenim durumuna göre başvuran ve yükseköğretim programlarına yerleşen aday sayıları şöyledir: başvuran toplam sayı 2.528.031 aday (lise, meslek lisesi, imamhatip lisesi, diğer liseler); lisans düzeyinde yerleşenler 409.587; ön lisans düzeyinde yerleşenler 343.874, Açık Öğretime yerleşen 150.715 kişidir (ÖSYM, 2019). Bu veriler ışığında yükseköğretimde Türkiye’nin gençleri için sağladığı kapasite talebi karşılamanın gerisinde kalmaktadır. Bu arada, arzı hızla arttırmaya yönelik çabaların da, özellikle öğretim üyesi yetersizliği nedeniyle, yükseköğretimde nitelik tartışmalarını beraberinde getirdiğini vurgulamak gerekir. Yükseköğrenime yönelik yetişkin talepleri giderek artmakta ve yaş yelpazesi

genişlemektedir. Daha yüksek öğrenim görmeye ilişkin sosyal talepteki artış eğilimi (öğrenen toplum) devam etmektedir. İstihdama katılım, görece kazançlar ve bireysel getiriler yükselme eğilimindedir. Tüm bu eğilimler, gelecekte, yükseköğretimle ilgili kaynak artışları eşlik etmese dahi, yükseköğretimdeki genişlemenin artacağına ilişkin ciddi sinyaller vermektedir (Kavak, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamında en çok rastlanan sorunlar; Eğitim fakültesi sayısındaki fazlalık, atamalarda kullanılan sınav yönteminin öğretmenlik mesleğinin temel gereklerini ölçmede yetersiz olması, MEB-YÖK koordinasyon eksikliği, atamalarda kısa vadeli planlar olması, istihdamda dengesizliği ve eğitim planlamasıyla ilgili sıkıntılar, Öğretmen arz-talep dengesizliği, Eğitim sisteminin sürekli yenilenmesi, öğretmen atamalarında kırsal kent dengesinin sağlanamaması, eğitim fakültesi dışındaki alanlardan atama yapılması, KPSS ile ilgili sorunlardır (Özer & Duran, 2018, s. 350). Ergün (2005) yılında yaptığı çalışmada, MEB’nin belirlediği öğretmen yeterlikleri ile Kamu Personeli Seçme Sınavının Eğitim Bilimleri bölümünde sorulan sorular karşılaştırıldığında birbirleri ile örtüşmediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin atanmasında kullanılan mevcut sistem öğretmenlik mesleği için gerekli bilişsel becerileri ve üst düzey bilgileri sınırlı düzeyde ölçebilmekte; yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan; problem çözme, iletişim, üst biliş, vb. ile duyuşsal özellikleri ölçmede ise içerik ve yapı açısından yetersiz kalmaktadır. Üstelik başvuru sayısının ihtiyacın üzerinde olması sebebiyle sınav adaylar arasından eleme yapmaya dönüşmüştür. Bu durum, istihdamda öğretmen açığı olan bölümlere düşük puanlarla atama yapılmasına sebep olmaktadır. Yine benzer sebepten dolayı başvuru sayısının ihtiyaçtan çok fazla olduğu bölümlerde yüksek puana rağmen atanamama durumu yaşanmaktadır (Kılıçkaya & Krajka, 2013).

Türkiye’de öğretmen istihdamında en temel kriter öğretmen ihtiyaçlarının bölümler bazında belirlenmesidir. Batı illerinde kadro doluluğu varken doğu illerinde açık görünmektedir. Burada atama yapılan yerde 3-4 yıl kalınma mecburiyetinin getirilmesi bir çözüm olmuştur. Öğretmen istihdamının sağlanmasından sonraki sorun deneyimli, kaliteli, etkili öğretmenlerin süreç içinde kurumlar arasında döngüsünün sağlanamamasıdır. Bu da her daim aynı bölgelere yeni atanan deneyimsiz öğretmenlerin görev yapması sorununu getirmektedir (Şahin & Girgin, 2018, s. 498-499).

Yükseköğretimde insangücü planlamasına dayanmayan eğitim anlayışı, Türkiye'de zaman zaman öğretmenlerin bazen azlığına bazen gereğinden fazla yetiştirilmesine neden olmuştur. Hızla artan eğitim fakültelerinin sayısı ve bu fakültelele plansız programsız şekilde yerleştirilen öğrenciler mezun olduklarında istihdam sorunuyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum hem bireysel hem devlet olarak kaynaklarımızın boşa gitmesine neden olmuştur. Nüfus planlamasına dayalı olarak öğretmen yetiştirme politikamızı tekrar gözden geçirmemiz gerekmektedir (Karakütük, 2015).

Türkiye'de öğretmenlerin istihdamı sorunsalının bir yanında öğretmen kaynağını oluşturan fakültelerden mezun olan yüzbinlerce öğretmen adayı, öğretmen seçme ve atama sisteminin barındırdığı çok yönlü sorunlar, diğer yanında yüzbinleri bulan öğretmen açığı ve görev yapan öğretmenlerin doğu-batı ve kıır-kent arasında dengesiz dağılımlarının yarattığı sorunlar bulunmaktadır (Soydan, 2015). 1982'den sonra öğretmeni istihdam eden MEB ile öğretmeni yetiştiren YÖK ve eğitim fakülteleri arasında arz-talep planlaması ve dengesi kurulammamıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına arz-talep dengesinin bir türlü sağlanamaması, kimi dönem öğretmen ihtiyacının doğmasına kimi dönemde ihtiyaç fazlası mezun verilmesini beraberinde getirmiştir (Erçelebi, 2001; Soydan, 2015).

## **2.2. Eğitim İstihdam İlişkisine Kuramsal Bakış**

### **2.2.1. Neo Klasik Okul ve İnsan Sermayesi Kuramı**

21. yüzyıl ülkeler için ekonomik liberalleşme, küresel ekonomi ile bütünleşme, işgücü piyasalarının esnekleşmesi ve eğitime katılmada görülen genişlemeyi beraberinde getirmiştir. Söz konusu ekonomik ve politik yeniden yapılanma, özellikle işgücü piyasasındaki gençlerin konumunu değiştirerek küreselleşme, teknolojik gelişme ve eğitimde görülen genişleme ile eş zamanlı olarak artan kalıcı işsizlik ve esnek istihdam ilişkilerini ortaya çıkarmıştır. Okuldan çalışma hayatına geçiş süreci de bu değişimlerden etkilenmektedir. Bu sürecin hızlı ya da yavaş, etkili veya etkisiz, düzenli veya düzensiz olup olmasını etkileyen faktörler arasında ilk olarak ulusal bağlam yapısı, işgücü piyasası düzenlemeleri yer almaktadır. İkinci olarak ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim sisteminin işgücü piyasası ile olan bağı ve okuldan çalışma hayatına geçiş sürecinin kendisi (geçiş sürecinin boyutu ve doğası, yapılanma biçimi) gelmektedir. Son olarak ise, geçiş

sürecinin çıktıları (makro düzeyde ekonomik performansa, ekonomik büyümeye, gelir düzeylerine ve beceri ihtiyaçlarını karşılaması; mikro düzeyde ise işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranları, ücretler, işin kalitesi) okuldan işe geçiş süreci içerisinde yer almaktadır (Emirgil, 2019).

Klasik iktisat yaklaşımı emek birimlerinin homojen olduğu varsayımına dayanmakta, emek arzı ve talebi arasındaki dengeleyici mekanizmaya bağlı olarak denge ücretlerinin oluştuğunu öne sürmektedir. Rekabetçi piyasaların doğru zamanda doğru sinyaller ürettiğini öne süren bu teori, emek arz ve talebinin denge ücretlerini belirlediğini savunmaktadır. Klasiklere göre, emek piyasasının temel işlevi ücret düzeyini belirlemektir. İşsizlik ise piyasaların kusurlu işleyişinden kaynaklanan geçici bir durum olup, uzun dönemde varlığını sürdürememektedir. Neoklasikler, emek piyasası sürecinin klasik versiyonunu tümüyle kabul etmemektedir. Ekonomik gelişme ve marjinal verimlilik teorisinin varsayımlarından hareket ederek emek piyasasının başlıca fonksiyonunu emek becerileri ve yetenekleri ile emek talebi arasındaki ilişkilere bağlı olarak açıklamaktadır (Varghese, 1988). Neoklasik işgücü piyasası kuramının temel çıkış noktası, mal ve hizmet üretiminde işgücü talep eden firmalar ile işgücü arzı arasındaki ilişkilere dayanmaktadır. Bu birimlerin piyasa sürecindeki davranışları işgücü piyasasını biçimlendirmektedir. İşgücü arz ve talebinin etkileşimi ve rekabetçi sürecin işlemesi ile birlikte piyasada denge ücret seviyesi oluşmaktadır. Taraflar en yüksek kar ve ücret güdülleri ile piyasada yer alırlar. Belli bir eğitim programının kazançları ise, sadece programa katılan ve devam eden bireyin program süresince sağladığı yarar ile ölçülür. Buna göre eğitime yapılan bireysel harcamalar bir tür tüketim harcamaları olarak nitelendirilmekte ve işgücü homojen olarak görülmektedir (Ünal, 1991). İşgücü piyasasında tam rekabet koşullarının geçerliliği bulunmakta, emek talebi emeğin marjinal verimliliğine göre belirlenmektedir. Firmalar, emeğin marjinal verimliliği ile ücret eşitleninceye kadar emek talep ederler. Emeğin marjinal verimliliğinin ücretten büyük olması durumunda istihdamı artırırken, küçük olması durumunda ise daraltmaktadırlar. Neoklasik yaklaşım, bazı yönlerden klasik teori ile örtüşse de, 1960'lı yıllarda ilerleyen beşeri sermaye kuramı ile yön değiştirerek işgücü piyasasına farklı anlamlar yüklemiştir (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018).

### 2.2.2. İnsan Sermayesi Kuramı

Neo Klasik Kurama dayanan, Neoklasik İşgücü Piyasası Kuramı 1950'lerden sonra, İnsan Sermayesi (Beşeri Sermaye) Kuramına dönüşmüştür. İnsan Sermayesi Kuramı'ndan ilk bahseden iktisatçılar işgücüne yapılan yatırımın üretimde verimliliği artırabileceğini öne sürerek insanları ve onların taşıdığı nitelikleri sermaye olarak nitelendirdiler (Kiker, 1966; MYK, 2015a). 1960'larda sermaye fikri insanlara ve onların kapasitelerini kapsayacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır. İlk olarak Shultz (1961) sonra Becker (1964) tarafından geliştirilen insani sermayenin arkasındaki kavram, ekonomistlere işçilerin vasıflarını ölçmek için yardım sağlayan bir araçtır. Shultz (1961) insan sermayesini toplumların insan gücü yetiştirmek amacıyla yaptığı yatırımlarla üretilen bilgi, deneyim ve yeteneklerin bireyler tarafından kazanılması olarak tanımlamıştır. Emek üretimin faktörü olarak görülmüş, eğitim ve sağlık gibi dikkatli yatırımlar sonucu daha verimli olacağı ileri sürmüştür (Field, 2008, s. 17). Kurama katkı verenlerden biri olan Mincer (1991) ise eğitilmiş işgücünün elde edeceği avantajlara dikkat çeker. Bu avantajlar; yüksek ücret ile gelir, meslekte hareketlilik ve istikrarlı istihdam olanağıdır (Mincer, 1991).

İnsan Sermayesi Kuramı, Neoklasik İşgücü Piyasası Kuramı'nın dayandığı piyasa koşullarından hareket etmekle birlikte, işgücü niteliklerini heterojen olarak ele almış ve eğitimsel nitelikleri, ücret ve istihdam düzeyini etkileyen değişkenler olarak incelemiştir. İnsan Sermayesi Kuramı'nda üretim fonksiyonunun, çıktıyı etkileyen tüm değişkenleri içermesi gerektiği belirtilmekte ve çıktı; fiziksel sermaye, işgücü hizmetleri, teknik süreç, işgücüne eklenen insan sermayesinin bir fonksiyonu olarak formüle edilmektedir (Karakütük, 1997). İnsan Sermayesi Kuramı piyasanın tam rekabet koşulları altında işlediği yargısına göre şekillenmiştir. Buna göre işgücü arz ve talebinde bulunanlar birbirileri hakkında tam ve doğru bir bilgiye sahiptirler. Doğal olarak işgücü arzında bulunanlar piyasa ücreti üzerinden buldukları işi en iyi ve işgücü talebinde bulunanların işe aldıkları kişiler ise en verimli işgörenler olmaktadır (Ünal, 1996).

İnsan Sermayesi Kuramı ile birlikte işgücünün homojen değil heterojen olduğu kanıtlanmıştır. İşgücünün farklılaşması insana yapılan yatırımların farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Schultz'un tanımına göre; sağlık harcamaları, işbaşı verimlilik eğitimiyle yapılan harcamalar, örgün eğitim harcamaları, yaygın eğitim harcamaları ve işgücünün mobilitesini artırmak için yapmış olduğu göç harcamaları insani sermaye yatırımlarını oluşturmaktadır (Schultz, 1971, s. 36). Sağlık harcamaları sayesinde ortalama

yaşam süreleri artacağı için işgücünün potansiyelinin öngören Schultz verimliliğin dolayısı ile kazançların artışına dikkat çekmiştir.

Neoklasik Ekonomi Kuramı'na göre göç de bireyler tarafından insan sermayesine bir yatırım olarak görülmektedir. Bu kuramsal çözümlemede göçün nedenleri, ülkeler arasındaki ücret farklılığı; yüksek vasıflı işçilerin göçe yatkın olmasıdır. Rasyonel düşünce sistemlerini kullanan insanlar maliyet kar hesabı yaparak daha yüksek bir kazanç elde edecekleri düşüncesi ile göç etmektedirler. Ancak bu kararda yolculuk ve taşınma masrafı, yeni bir dil öğrenme, sınır dışı edilme ihtimali, uyumu sağlamak üzere kabullenilecek psikolojik sıkıntılar türünden yatırımlar yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada göç eden bireyler için göç edilen ülkenin sağlayacağı en yüksek kar bu fedakarlığı göze almalarında önemli bir faktör olmaktadır. Yeni ekonomi kuramları ise neoklasik kuramın insan sermayesine getirdiği yorumları eleştirerek özellikle göç boyutunda kararın bireyin rasyonel kar beklentisiyle değil, hane halkının tüm fertleri hatta bazen topluluğun tümü gibi bir biri ile ilintili çok sayıda kişi tarafından alındığını belirtmektedirler. Bu şekilde alınan kararlar sadece beklenen gelirin en üst düzeye çıkarılmasında rol oynamamakta aynı zamanda gelirle ilgili risklerin azaltılması ve yerel piyasaların başarısızlıkları aşmasında da etkin olmaktadır (Abadan-Unat, 2017, s. 54, 55).

İnsani sermayeyi geliştirmenin yolu eğitim olarak görülmüştür. Kurama göre eğitim ekonomik bir yatırımdır. Bu teorinin kurucuları sayılan Theodore Schultz, Jakob Mincer ve Gary Becker gibi ekonomistler, 1950'lerin başında Adam Smith'in görüşlerin yararlanarak İnsan Sermayesi Teorisini geliştirmişlerdir. Bu ekonomistler eğitimin verimliliği ve dolayısıyla gelirleri artıracığını temel görüş olarak ileri sürerler. Birey açısından düşünüldüğünde insan sermayesini oluşturan resmi eğitim, işyerinde eğitim, sağlık hizmetleri, göç ve iş arama gibi faaliyetler bireye başlangıçta maliyet yüklese de gelecekte gelirleri artıracığı ümit ve beklentisiyle yapıldığı için bunlar da insani sermaye yatırımı olarak adlandırılır (Biçerli, 2007, s. 251, 252). Becker (1993), resmi eğitime ek olarak program dışı faaliyetler, mesleki kurslar ve iş etiği ile ilgili seminerler ve sağlık harcamalarının insani sermaye oluşumuna katkıda bulunabileceğini savunur. Bu yolla bireylerin duygusal ve fiziksel sağlığının korulabileceğini ve verimliliklerinin artacağını söyler. Becker'in vurguladığı en önemli unsur ailedir. Bireyin bilgi, beceri ve değerlerinin şekillenmesinde yani insani sermayenin kazanılmasında ailenin çok önemli bir rolü olduğunu söyler (Becker, 1993). Kuramın temel görüşü, diğer şeyler eşitken eğitimin verimliliği ve dolayısıyla geliri arttırdığı biçimindedir. Teoriye göre eğitim ile verimlilik

arasında pozitif korelasyon vardır. Bu durumun doğal bir sonucu, eğitim düzeyi yüksek kişilerin düşük kişilerden daha yüksek ücret almalarıdır. Alınan eğitimin miktarı kadar kalitesinin de önemli olduğu bir gerçektir. Nispeten daha az tanınan bir üniversiteden mezun olan birinin geliri, tanınan bir üniversiteden mezun olanın gelirinden düşük olacaktır (Biçerli, 2007, s. 223, 224). Teori fiziksel sermaye yatırımları gibi eğitim yoluyla insan kaynaklarının geliştirmenin de verimliliği artıran faaliyetler olarak yatırım olarak değerlendirilmesini savunur (Gündoğan & Biçerli, 2004). Ekonomide eğitimin rolünü açıklamaya çalışan teorilerden biri olan İnsan Sermayesi Kuramı Becker'e göre; bireyler eğitim yoluyla elde ettikleri bilgi ve beceriler ile verimliliklerini artırmakta ve bu da daha yüksek kazançlar elde etmelerini sağlamaktadır (Becker, 1964). Birleşik Krallık Hükümet Raporu'na göre, "insan sermayesi, çalışanların üretkenlik potansiyelini yükselterek verimliliği doğrudan artırır. Becerilerin ve insan sermayesinin geliştirilmesi hem üretime bir girdi olarak hem de teknolojik ilerlemeye yardımcı olarak büyümeyi teşvik etmede önemlidir" (Knight & Yorke, 2003). Becker'in ekonomi ilkelerini eğitim, sağlık, ayrımcılık çalışmalarına uyguladığı insani sermaye çalışması Rasyonel Tercih Kuramı çerçevesinde kullanılmıştır. Rasyonel Tercih Teorisi, klasik ekonomide bütün davranışların insanların kendi çıkarlarını takip etmelerinden kaynaklandığı görüşünü paylaşmaktadır (Field, 2008, s. 29). Örgütlerde ise insani sermaye, "bireylerin işlerine yatırdıkları bilgi, vasıf, deneyim, yaratıcılık, enerji ve gayretin ortak toplamıdır" (Weatherly, 2003). Kuram eğitimin doğrudan bireysel üretkenliği, istihdamı ve kazançları etkilediğine odaklanmıştır. İnsani sermaye insanların fiziksel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunarak gelirlerinde artış sağlama özelliğine sahiptir (Becker, 1964; Schultz, 1961). Yeni yüzyılın işyerlerine esneklik, yenilikçilik ve pazara ürün sunma hızı gibi değişiklikleri dayattığı günümüzde, insan sermayesi olarak tanımlanan çalışanların bilgi, deneyim, beceri ve uzmanlığını etkin bir şekilde geliştirmek ve yönetmek, sürdürülebilir kurumsal performans için kilit bir başarı faktörü haline gelmiştir. Geleneksel olarak, ekonomik sermaye (tesis ve ekipman gibi hem mali hem de maddi varlıklar) tüm ilgiyi çekmiştir. Ancak günümüzün aydın yöneticileri, yalnızca maddi varlıkların, verilerin ve fiziksel kaynakların değil, aynı zamanda bu soyut insan sermayesinin (bazen entelektüel sermaye olarak da adlandırılır) öneminin farkındadır. İnsan, organizasyonun tüm seviyelerinde çalışan kişileri ifade eder ve ekonomik terim olan sermaye, gelecekte beklenen getiriler için yatırılan tüketimden çekilen kaynakları ifade eder. Günümüz işverenleri çalışanlarının kolektif bilgi, beceri ve yeteneklerinin örgüt için değer yaratan bir unsur olduğunun farkına varmak durumundadır.

İnsan sermayesi ne bildiğin demekken; tecrübe, eğitim, beceriler, bilgi, fikirden oluşur (Luthans vd., 2004).

Bugün pek çok ülkede uygulanan eğitim politikalarının temelini oluşturan İnsan Sermayesi Kuramı'na göre, eğitim ile işgücü verimliliği, ekonomik büyüme ve istihdam arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Kavramı ortaya ilk atan iktisatçılar emeğe yapılan yatırımın üretim sürecinde verimliliği artırdığını ortaya koymuştur. Böylece insanı ve niteliklerini sermaye kategorisine dâhil etmişlerdir (Kiker, 1966; MYK, 2015a). İnsan sermayesi organizasyondaki insan faktörünü temsil eder; organizasyona ayırt edici niteliğini kazandıran zekâ, beceri ve deneyimin kombinasyonudur. Organizasyonun insan öğeleri, öğrenme, değiştirme, yenileştirme ve uygun şekilde motive edilirse organizasyonun uzun süre yaşamasını sağlayabilecek olan yaratıcı gücü sağlama yeteneğine sahip olan öğeleridir (Armstrong, 2009). Schultz (1968) insan sermayesini; toplumların insan gücü yetiştirmek için yatırımlar yapması ve yaptığı bu yatırımlar yoluyla faydalı bilgi, tecrübe ve yetenekler stoku elde etmesi şeklinde tanımlanmıştır. Becker (1993, s. 19) örgün eğitimin yanında program dışı etkinlikler, meslek kursları, sağlık harcamaları ve iş etiğiyle ilgili seminerlerin de insan sermayesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Useem ve Karabel (1986) üniversite eğitimi ile insan sermayesini bir arada ele aldıkları çalışmalarında, bir eğitim kurumunun mezunlarına üç farklı beşeri sermaye verebileceği bir çerçeve oluşturmuştur: skolastik sermaye (öğretimsel sermaye- edinilen bilgi miktarı), sosyal sermaye (şahsi ilişkiler, ağ bağları ve başarı motivasyonu aşılama) ve kültürel sermaye (toplumun prestij sembollerine verdiği değer). Yükseköğretim kurumlarında kazandıkları bu üç sermaye türünün, bireylerin gelecekte daha üst düzey işlerde daha yüksek gelir elde etmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Useem & Karabel, 1986). Baruch, Bell ve Gray (2005) Useem ve Karabel tarafından önerilen sosyal sermaye, kültürel sermaye ve öğretimsel sermaye şeklindeki insan sermayesi alt boyutlarını psikolojik (içsel) sermaye ve piyasa değeri sermayesini de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Donald ve arkadaşları, becerileri de beşeri sermayenin merkezi bir unsuru olarak konumlandırmışlardır (Donald vd., 2017). Bunlardan sosyal sermaye; bir grubun üyeleri arasında paylaşılan, işbirliğine izin veren bir dizi resmi olmayan değer veya normun varlığıdır. Fukuyama sosyal sermayenin güvene dayalı işbirlikleri ve ekonomik refahı da beraberinde getirdiğine vurgu yapar (Fukuyama, 2005). Bireyin sosyal sermayesini aile, okul arkadaşları, üniversite arkadaşları, üyelikler veya bağlantılar ve sosyal iletişim ağları oluşturmaktadır (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2017).

Nesillerden nesillere aktararak üretilen ve devam ettirilen kültürel sermaye, bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri becerilerin toplamıdır (Bourdieu, 1977, 1986; Bourdieu & Passeron 1990). Öğrenciler açısından; üniversitenin itibarı, müfredat dışı etkinlikler, ekstra zevkine yapılan okumalar, giyilen kıyafetler, gezmek, kültürel sergileri ziyaret etmek, ikinci bir dil konuşmak, sosyal medyayı kullanmak ve spor salonuna gitmek gibi gönüllülüğe dayalı faaliyetler kültürel sermaye içine dahildir (Donald, vd., 2017; Ertl, Carasso & Holmes, 2013; Jaeger, 2011). Üçüncüsü olan öğretimsel sermaye ise; örgün eğitim sonucunda oluşan değerler bütünüdür. Üniversite öncesi alınan eğitimler ile üniversite eğitimi sonucunda alınan okul notlarının birey tarafından algılanan değeri, mezuniyet derecesi ve üniversite diplomasının istihdam edilebilirliğe etkisi okul eğitim sermayesini oluşturan unsurlardır (Donald vd., 2017). Okul eğitimi sermayesi ile bireyler, daha yüksek gelir elde etmeyi, daha iyi iş doyumunu yakalamayı, istihdam edilebilir olma imkânlarını daha da artırmayı ve daha saygın olabilmeyi amaçlamaktadırlar (Biçerli, 2007). Dördüncü olarak psikolojik sermaye; yüksek öz farkındalık hissi, benlik saygısı, öz-yeterlilik ve güven duygusu olarak tanımlanmaktadır (Donald vd., 2017). Son olarak piyasa değeri sermayesi; iş hayatında edinilen deneyimler bu sermayeyi oluşturur. Öğrenciler için ise, uygulamalı dersler ve staj gibi iş yeri uygulamaları yardımıyla kazanılan deneyimleri kapsamaktadır. Ayrıca, mezunların istihdam piyasası tarafından talep edilme düzeyleri ile beklenen gelir düzeyleri de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2017). Lisans öğrencileri, genellikle belirli bir süre için lisans çalışmalarının yanı sıra işgücü piyasasına katılma fırsatı ile karakterize edilen işe entegre öğrenme yoluyla piyasa değeri sermayesini geliştirir (Jackson & Chapman, 2012).

Bourdieu'ya göre (1986) sermaye kendisini üç temel şekilde gösterebilir: hemen ve doğrudan paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilen *ekonomik sermaye* olarak; belirli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve eğitimsel nitelikler şeklinde kurumsallaştırılabilen *kültürel sermaye* olarak ve belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve soyluluk unvanı şeklinde kurumsallaştırılabilen sosyal yükümlülüklerden (bağlantılardan) oluşan *sosyal sermaye* olarak. Bunlardan kültürel sermaye üç şekilde varolur; ilki somutlaşmış durumda (zihin ve bedenin uzun süreli eğilimleriyle elde edilen okuma alışkanlıkları, müzik, kültürel zevkler ve etkinliklere katılım vb.), ikincisi nesne durumunda (kültürel mallar olarak; resimler, kitaplar, sözlükler, araçlar, makineler vb.), son olarak da kurumsallaşmış durumda (akademik nitelikler, alınan eğitim düzeyi). Kültürel sermaye, döneme, topluma ve sosyal

sınıfa bağılı olarak değişerek oldukça bilinçsiz bir şekilde elde edilebilir. Her zaman, bıraktıkları az ya da çok görünür izler (bir sınıfın veya bölgenin karakteristik telaffuzları gibi) aracılığıyla ayırt edici değerini belirlemeye yardımcı olan en eski edinim koşullarıyla dikkate alınır. Bireyin sahiplenme kapasitesinin ötesinde biriktirilemez, azalır ve taşıyıcısı ile birlikte ölür (Bourdieu, 1986).

*Öğretimsel Sermaye*; mezunların eğitimleri sürecinde elde ettikleri alanlarına dair tüm teorik bilgileri kapsar (Baruch vd., 2005). İşgücü piyasasında istihdam yeteneğini belirlemede üniversite öncesi eğitimin ve üniversite eğitiminin değeri, okul notları ve üniversite lisansının kişi tarafından algılanan değeri öğretimsel sermayedir (Donald vd., 2017). Öğretimsel sermaye ile bireyler daha yüksek gelir ve daha iyi iş tatmini elde etmeyi; daha saygın olmayı ve istihdam edilebilirliklerini artırmayı amaçlarlar (Biçerli, 2007). Niteliksel ve niceliksel boyutlarıyla eğitimsel kazanımı ifade eden bir terim olan öğretimsel sermaye, yüksek maaşlı ve yüksek statülü işlere erişimin temel belirleyicisidir (Useem & Karabel, 1986). Useem ve Karabel (1986) Amerika'nın önde gelen kuruluşlarındaki üst düzey yöneticilerin (birden fazla firmanın yönetim kurulunda üyelik, büyük bir işbirliğinin liderliği) bu konumlara ulaşmalarında eğitim, sosyal köken ve kariyerlerine ilişkin verilerin neler olduğunu saptamaya çalıştıkları bir çalışmada, yöneticilerin kurumsal yükselişlerinde özellikle aldıkları eğitimin (öğretimsel sermaye) yarattığı farka odaklanmışlardır. Çalışmada üst düzey yöneticilerin kurumsal yükselmelerinin, en üst düzey bir üniversiteden lisans derecesine, önde gelen bir programdan işletme alanında yüksek lisans derecesine veya önde gelen bir kurumdan hukuk lisans derecesine sahip olunmasıyla kolaylaştığı; üst sınıf bir kökenden gelmenin yükselme olasılıklarını artırdığı ve bu iki özelliğin (eğitim ve köken) resmi ve gayri resmi şirketler arası ağlara başarılı bir geçiş için en öne çıkan özellikler olduğunu ortaya koymuştur. Üst düzey yöneticilerin öğretimsel ve sosyal sermayelerindeki yüksek birikim, seçkin iş çekirdeğine erişme olasılıklarını yüksek oranda artırmaktadır. Öğretimsel sermaye (prestijli eğitimsel geçmiş) kurumsal yönetimin en üst seviyelerinde olanların kariyerlerinde sürekli bir fark yaratmaktadır. Şirket dışına çıkış için, üst düzey hukuk derecesi, üst düzey MBA'dan daha büyük bir avantaj sağlamaktadır (Useem & Karabel, 1986).

*Sosyal Sermaye*; insan kaynaklarının günümüzün küresel ekonomisinde rekabet avantajı olarak daha fazla tanınmasıyla birlikte, insan sermayesi ve son zamanlarda sosyal sermaye hem teori hem araştırma hem de uygulamada dikkat çekmektedir (Luthans vd., 2004).

Sosyal sermaye kavramı ilk kez Hanifan tarafından kullanılmış olup kavrama en önemli katkılar Bourdieu, Coleman ve Putnam tarafından yapılmıştır. Bourdieu'ya göre sosyal sermaye; az çok kurumsallaşmış tanışma ve tanınma ilişkilerinden oluşan kalıcı bir ağa sahip olmakla bağlantılı fiili veya potansiyel kaynakların toplamıdır. Başka bir deyişle, her üyesine kolektif olarak sahip olunan sermayenin desteğini, yani kendilerine itibar kazandıran bir itimatname sağlayan bir gruba üye olmaktır. Belirli bir kişinin sahip olduğu sosyal sermayenin hacmi, bu nedenle, etkin bir şekilde seferber edebileceği bağlantı ağının büyüklüğüne ve her birinin kendi başına sahip olduğu sermayenin hacmine (ekonomik, kültürel veya sembolik) bağlıdır (Bourdieu, 1986). Bourdieu, sosyal sermayeyi açıklarken birey ve aileye vurgu yaparken; elit bir grup tarafından birlikte bulundukları kişilere karşı yarış içindeyken kullanılan bir değer olarak görerek bu yaklaşımı bir yönü ile ele almıştır. Sosyal sermayenin mahrum olan guruplar için taşıdığı önemi küçümsemiştir (Bourdieu'dan aktaran Field, 2008, s. 56-57) Putnam'a göre sosyal sermaye, karşılıklı fayda için koordinasyonu ve işbirliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve sosyal güven gibi sosyal organizasyonun özelliklerini kastetmektedir (Putnam, 1995). Coleman'a göre sosyal sermaye, insanların gruplar halinde birlikte çalışma yeteneğini ifade etmektedir (Coleman, 1988). Coleman, mahrum grupları da kapsayan bir yaklaşımla sosyal sermayenin güven, mütakabiliyet, ortak değerlerle daha geniş iletişim ağlarını kapsayarak bireyin ötesine geçerek kamu malı olma özelliğini taşıdığını söyler. Sosyal sermayede normlar, sosyal iletişim ağları ve ilişkilerin önemine vurgu yaparken, bağlantıların değeri üzerinde durur (Coleman'dan aktaran Field, 2008, s. 28-37) . Donald ve arkadaşları (2017) mezunların istihdam edilebilirlik algısını inceledikleri çalışmalarında sosyal sermayenin; iletişim ağı, ebeveynler, aile, okul arkadaşları, üniversite arkadaşları, üyelikler veya bağlı kuruluşlar gibi alanları kapsamasını önermektedirler.

Sosyal sermayenin unsurlarından çoğu onun hem nedeni hem de sonucudur. Önemli unsurlarından güven olmadan sosyal sermaye gelişemez, zorunlu bağlantılar oluşamaz. Güven sosyal sermayenin ön koşuludur (Cohen & Prusak, 2001, s. 27). Sosyal sermayeyi güven üzerinden açıklayan Fukuyama, güvenin sosyal sermayeyi yarattığını, yüksek güvenin olduğu toplumlarda sosyal sermayenin de yüksek olduğunu ve bu toplumların refahın da yüksek olduğu toplumlar olduğunu, Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması isimli kitabında vurgular (Fukuyama, 2005). Fukuyama (2005), sosyal sermayeyi ekonomik boyut ile açıklamaya çalıştığı ve çeşitli ülkeleri incelediği çalışmasında güvenin yüksek olduğu dolayısıyla sosyal sermayenin yüksek olduğu

kalkınmış ülkelere Japonya ve Almanya'yı örnek olarak verir. Fukuyama, Coleman'ın yaptığı kısa tanımı bir adım ileri götürerek sosyal sermayeyi, "insanların ortak amaçlar için ortak gayri resmi normlar ve değerler temelinde işbirliği yaptığı; hem ekonomik kalkınmada hem de istikrarlı liberal demokraside kilit bir bileşen" olarak tanımlar. Yine onun tanımına göre sosyal sermaye, "gerçek sosyal ilişkilerde somutlaştırılan ve sosyal iş birliğini teşvik eden, paylaşılan normlar veya değerlerdir" (Fukuyama, 2002). Sosyal sermaye, ağ oluşturma ve şahsi ilişkilerin yaratılmasında kendini gösterir. Mezun derneklerine ve sosyal faaliyetlerine katılım mezunların sosyal ağlar kurmasında ve istihdamında önemli bir araçtır. Bireyler, değerli ağların bir parçası olmak, arkadaşlar ve kolejlilerle iletişim sosyal sermaye kurmanın önemli sağlayıcılarıdır (Baruch vd., 2005). Fukuyama (2002), sosyal sermayeye ilişkin bugüne kadar yapılan çalışmaların ekonomik kalkınma ve sosyal sermaye ilişkisi üzerine odaklanırken kavramın tanımı, nereden geldiği ve nasıl işlediği üzerinde durulduğundan bahsederken bunun değişmesi gerektiğinden söz eder. Gelecekteki araştırmaların, sosyal sermayenin başarılı bir şekilde oluşturulduğu yerler, büyümesinin temelini oluşturan yasal ve kurumsal koşullar, siyasi yolsuzlukla ilişkisi ve kültürel değişimlerin (dini dönüşümler gibi) sosyal sermaye üzerindeki etkisi gibi daha pragmatik bir gündeme geçilmesi gerektiğine vurgu yapar. Yeni çalışmasında bilhassa kültür boyutu üzerinde duran Fukuyama, her milletin kültürünün aynı şekilde kalkınmayı destekleyecek yapıları oluşturamayacağını da ısrarla vurgular. Fukuyama, sosyal sermayeyi ekonomik yaşamda değerlerin ve normların oynadığı rolü anlamının bir aracı olarak görür. Kalkınma ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiye dikkat çeken Fukuyama, kalkınmada kurumsal yapılar kadar gözle görülmeyen sosyal sermayeyi yaratan kültürün de etkili olduğunu söyler. Fukuyamaya göre sosyal sermaye, "insanların ekonomik amaçlar için örgütlenme yeteneğini doğrudan etkiler, kurumların yaratılmasını ve hukukun üstünlüğünü destekler ve demokrasinin hayati bir dayanağıdır ki bu da kalkınmanın giderek daha fazla yer aldığı siyasi çerçeve için meşruiyet kaynağıdır" (Fukuyama, 2002).

Cohen ve Prusak (2001) sosyal sermayeyi şöyle tanımlarlar, "insanlar arasındaki aktif bağlantılar stokundan, insan şebekelerini ve topluluklarını birbirine bağlayan ve işbirliğini mümkün kılan güven, karşılıklı anlayış ve ortak değerler ile davranışlardan oluşur". Sosyal sermaye, bir örgüt ya da işbirliği içindeki herhangi bir grubu, kendi özel amaçlarını gerçekleştirme niyeti taşıyan bireyler topluluğundan daha fazla bir şey haline getirir. Tipik unsurları ve göstergeleri arasında, yüksek düzeyde güven, sağlam kişisel şebekeler ve canlı

topluluklar, anlayış ortaklığı ile ortak bir girişime eşit katılım duygusu bulunur (Cohen & Prusak, 2001, s. 20). Woolcock ise; sosyal sermayeyi ekonomik kalkınma sorunlarına potansiyel olarak önemli katkılar sağlayacak bir kavram ve politik araç olarak tanımlar. Sosyal sermayeyi kendi içinde üç gruba ayırır bunlar; *bağlayıcı sosyal sermaye* (aile, yakın arkadaşlar ve komşular), *köprü kuran sosyal sermaye* (kaybedilmiş arkadaşlıklar ya da iş arkadaşlıkları gibi uzak bağların olduğu) ve son olarak *bağlantılı sosyal sermaye* (topluluğun dışında olanlarla, uzak geniş alanlardaki kaynaklarla bağlantılı) (Woolcock, 2001). Sosyal sermaye, insanlara dürüstlük, karşılıklılık ve güvenilirlik gibi sosyal erdemleri öğreterek daha sonra diğer insanlarla ilişkilere uygulayabilecekleri olumlu dışsallıklar üretebilir. İşbirliğini teşvik eden normlar ve değerler olarak anlaşılan sosyal sermaye, sıklıkla din gibi olaylardan, paylaşılan tarihsel deneyimlerden ve yalnızca büyük güçlüklerle şekillendirilebilen diğer derinlemesine gömülü kültürel geleneklerden kaynaklanır. Sosyal sermayenin düşük olduğu toplumlarda tesisi için hukukun üstünlüğünün yerleştirilmesi ile sağlanacak güven yarıçapının genişletilmesi etkili olacaktır. Sosyal ağlar da güvenilirliği belirleyen bilgi türünü yaymada katkı sağlayacaktır (Fukayama, 2002).

Putnam (1995) Tekbaşına Bowling adlı çalışmasında olumlu bir anlam yüklediği sosyal sermayenin Amerikan toplumunda neden azaldığına ilişkin bir takım gerekçeler öne sürer. Putnam'a göre, sosyal sermaye stoku olan bir toplumlarda yaşam kolaydır, sivil katılım ağları güçlüdür ve yaygın mütekabiliyet normlarını teşvik eder ve sosyal güvenin ortaya çıkmasını sağlar. Bu tür ağlar koordinasyonu ve iletişimi kolaylaştırır, itibarı güçlendirir ve böylelikle kolektif eylem sorunlarının çözülmesine olanak sağlar. Aynı çalışmada Putnam, sosyal sermayedeki azalmanın nedenlerini ise temelde kadınların iş yaşamına katılması ile komşuluk ve gönüllü kuruluşlara katılma faaliyetlerinin yıllar içinde azalması, teknolojideki gelişmeler ve özellikle televizyonun insanların hayatına girmesi, bireysel eğlencenin (teknoloji ile) artması ile insanların biraraya gelmelerinin sıklığının azalması, göç nedeniyle insanların bir yere kök salmamaları, ekonomideki büyümeyle açılan büyük süper marketlerin varlığı olarak sıralar. Özellikle sanal sosyal ağların ve elektronik eğlencelerin bireyselleşmeyi teşviki ile sosyal sermaye birikimi üzerinde olumsuz etkisi olacağı düşüncesine yer verirken bu konunun araştırmaya muhtaç olduğundan da bahseder (Putnam, 1995). Putnam sosyal sermaye kavramı ile güven, normlar, iletişim ağları gibi toplumun etkinliğini koordine edilmiş eylemlerle kolaylaştıran sosyal organizasyonların özelliklerine gönderme yapmaktadır. Sosyal sermayeyi iki türe ayırır; köprü oluşturan

(çeşitli sosyal bölümler içinden insanları biraraya getirme eğilimdedir) ve bağlayıcı olan (seçkin kimlikleri desteklemek ve homojenliği sürdürme eğilimdedir) sosyal sermaye (Coleman'dan aktaran Field, 2008, s. 41-45). Cohen ve Prusak (2001) sanallığın sosyal sermayenin sonunu getireceğini belirterek Putnamı desteklemektedirler. Normların genel olarak korunabildiği örgütlerde güveni yüzyüze kurulan bağlantılar yerine elektronik bağlantılarla kurmak zordur. İnsanların bir grup haline gelebilmesi için kişiler olarak buluşması, ardındaki ortak anlayışlarını ve bağlılıklarını pekiştirmek ve yeniden tartmak için periyodik olarak biraraya gelmeleri gerektiği söylenmektedir. Sanallık insanların ve örgütlerin ihtiyacı olan sosyal bağlantıları sağlayamadığı düşünülmektedir (Cohen & Prusak, 2001, s. 231-34, 238). Field'e göre sosyal sermayeyi özetleyen şey 'ne bildiğin değil, kimi tanıdığın önemlidir' sözüdür. Bu nedenle iletişim ağları önemlidir. Ortak değerleri taşıyan insanların, karşılıklı hedeflere ulaşmak için birlikte hareket etmeleri yüksek bir olasılık iken, iletişim ağlarına üyelik ve ortak değerler sosyal sermaye kavramının merkezini oluşturur. Field özellikle bağlantıların, insanların arasında karşılıklı yükümlülükleri yani mütekabiliyete dayalı normları da beraberinde getirdiğini söyler. Sosyal sermayenin ana fikri, sosyal iletişim ağlarının değerli bir servet olduğudur. İletişim ağları, sosyal bağlılık için bir temel oluşturur. Çünkü sosyal bağlılık, karşılıklı avantajlar için -yalnız insanların doğrudan tanıdıklarıyla değil- bir kişinin diğerleriyle ortaklaşa çalışmasını sağlar (Field, 2008). Luthans vd. (2004), sosyal sermayeyi, kimleri tanıyorsun sorusuyla tanımlamaya çalışırken, ilişkiler, iletişim ağları ve arkadaşlar başlıklarının bireyin sahip olduğu sosyal sermayeyi tanımladığını söyler.

Hem Bourdieu hem de Putnam sosyal sermayenin temeline aileyi koyar. Coleman Putnam ile beraber aile dışında gönüllü kuruluşları da işin içine katar. Sosyal sermaye kavramı temelde güven, sosyal ağlar ve normlardan oluşurken, kavrama insiyatif, yaratıcılık ve etkileşim kavramları ile Cohen ve Prusak tarafından sadakat ve işbirliği başlıkları ve sosyal ağlar yerine şebekeler ve topluluklar başlığı ilave edilmiştir. Günümüzde, kaçınılmaz olarak sınırlı olan bilgimizi koordine edecek ve zenginleştirecek şebekelere dahil olmak çok önemli hale gelmiştir. Günümüz dünyasında insanların birbirleriyle bağlantı kurma kapasiteleri zekanın önüne geçmiştir. Örgütlerin boyutları, griftliği, kritik enformasyondaki çoğalma ve görevlerin karmaşıklığı bağlantıları ve işbirliğini-sosyal sermayeyi-gittikçe daha önemli hale getirmektedir (Cohen & Prusak, 2001, s. 24, 35-36).

Sosyal sermayenin genel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Bu nedenle, onu ölçmek veya geleneksel ekonomik modellere dahil etmek için genel kabul görmüş bir standart da

yoktur. Sosyal sermaye iş birliğini teşvik eden ortak normlar veya değerler olarak tanımlanırken; bazı insanlar için sosyal sermaye, sivil toplum veya sivil toplum kuruluşu ile aynıdır; diğerleri için sadece bir ağ meselesidir. Bu arada bazı gözlemciler ya aileyi ya da devleti sosyal sermayenin kaynağı olarak görürken, diğerleri bunu yapmamaktadır. Sosyal sermayenin heterojen doğası, sosyal ilişkilerin niteliksel boyutları ve pozitif ve negatif dışsallıkların yaygınlığı göz önüne alındığında, kabul edilen tek bir sosyal sermaye ölçüsü veya üzerinde mutabık kalınan bir ölçüt bulmanın ya da onu biçimsel modellere dahil etme yollarının zor olması şaşırtıcı olmamalıdır (Fukuyama, 2002). Fukuyama (2002) sosyal sermayeyi daha iyi anlamak için, kavram ile kurumsal yapılanmalar (hukuk kurumu vb.), sosyal sermayeyi üreten iyi örneklerle dikkat çekilmesi, siyasi yozlaşmanın giderilmesi, kültürel değişim ile yakın ilişkisinin anlaşılmasının önemli olduğunu söyler.

Field (2008), sosyal sermayenin dayandığı alt başlıkları; normlar ve bağlantılar, sosyal ağlar ve mütakabiliyet ve güven olarak sıralar. Sosyal iletişim ağlarının onları birarada tutan normlar ile önemli hale geldiğinden söz eden Field, üniversite öğrencilerinin kariyerlerinin geleceğini güvence altına alan zayıf bağları sağlayan ve en geniş iletişim ağına ve en sıkı bağlantıya ulaşabildiklerinin görüldüğünü söyler (Field, 2008, s. 63-71).

Sosyal sermaye kavramına farklı bir bakış açısı getiren Luthans vd. (2004), sosyal sermaye hem bir firmanın içinde “bu sorunun çözümünde yardım için kime başvurabilirim?”, hem de dışında “bu satın alma kararını verirken en iyi fiyatı ve kaliteyi bulmam için bana kim tavsiyede bulunabilir?” kullanılabileceğinden söz ederler. Sosyal sermayenin hem kariyer başarısı, ciro, yönetici tazminatı ve iş arama yardımı gibi insan kaynakları alanlarında hem de birimler arası kaynak değişimi, girişimcilik, tedarikçi ilişkileri, bölgesel üretim ağları ve şirketler arası öğrenme gibi organizasyonel alanlarda olumlu bir etkiye sahip olduğundan bahsederler.

Useem ve Karabel (1986), üst düzey örgütlerde yüksek seviyede yöneticilik yapan kişilerin kurumsal yükselişi ve kurum dışı geçişlerinde öğretimsel ve sosyal sermayenin etkili olduğunu söyledikleri çalışmalarında, yöneticilerin üst sınıftan gelmekten kaynaklı sosyal sermayelerinin seçkin iş çekirdeğine erişme olasılıklarını yüksek oranda artırdığını ortaya koyarlar. Çalışmada, üst sınıf bir aileden gelmek (yüksek sosyal sermaye) diğer tüm değişkenlerden bağımsız olarak üst düzey yöneticilerin kariyerleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Üst sınıftan gelmekle var olan üstün sosyal sermayelerinin bireylere stratejik açıdan seçkin ağlara daha fazla erişim sağlaması muhtemel görünmektedir. Bu tür irtibatlar ister eski okul bağı, ister özel sosyal kulüplere üyelik veya üst sınıf bağlantısının

diğer karakteristik araçlarına dayalı olsun aynı zamanda yönetim kurullarına girmeyi de kolaylaştırmaktadır (Useem & Karabel, 1986).

Günümüz dünyasının, dolayısıyla ilişkilerin de değiştiğini söyleyen Field (2008) artık daha seküler, kişeselleşmiş, gayri resmi ve ağlarla sarılmış ancak daha az kolaylıkla okunabilen ve daha az şeffaf bir dünyada yaşadığımızı söyler. Postmodern çağda ağ toplumunun varlığından söz edildiğini; aile, ulus devlet, etnik köken, sınıf hatta mesleklerin bittiğinden söz eder. Küreselleşen ekonomiler daha esnek ve kolayca uyum sağlayan çalışanlar istemektedir. Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle herşeyden herkesin haberdar olduğu, bilginin hayatın tüm alanlarına sızdığı, daha bireyselleşmiş ve daha dönüşlü bir vatandaşlık bağı ortaya çıkmıştır. İnternet sosyal sermayenin varolan rezervlerini bir şekilde yok eden tam bir sapma olarak değerlendirilemese de toplumsal dayanışma türlerinin (işyeri, komşuluk, akrabalık bağları) bazılarını yavaş yavaş yok eden ve daha açıkça bağlanmış, gevşekçe örülmüş ve geçici bağlantı şekillerine dönüşü teşvik eden bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır (Field, 2008, s. 209, 132-33, 152).

*Kültürel Sermaye;* Bourdieu'nun Kültürel Yeniden Üretim Teorisi'nde sözünü ettiği kültürel sermaye kavramı, hem bireylerin eğitim kurumlarındaki başarısını etkileyen etmenlerin hem de toplumsal tabakalaşma düzeninin kültürel faktörler aracılığıyla nasıl devam ettirildiğine dikkat çekmektedir. Kültürel yeniden üretime odaklanılan kavram kültürel sermayenin edinilmesinde aileye temel bir önem atfetmekte ve yeniden üretim sürecinde devletin rolünü ihmal etmektedir. Kültürel sermaye kalıcıdır, edinilmesi ve aktarılması aile içinde gerçekleşmektedir ve uzun bir zaman almaktadır. Bourdieu kültürel sermayenin üretimi ve aktarımında habitus kavramından söz eder. Bireyin aile içinde edindiği genel kültür bilgisi, yeme ve içme, giyim tarzı, yürüyüş ve oturuş tarzı, ses tonu, vurgusu, konuşma örüntülerinin karmaşıklığı, bedensel jestler vb. habitusu oluşturur (Jeager, 2011; Yanıklar, 2010) Bourdieu, bireylerin ve ailelerin kültürel kaynaklarının, ekonomik kaynaklar (ekonomik sermaye) ve sosyal ağlar ve bağlantılar (sosyal sermaye) olarak eşit şartlarda değerlendirilmesi gereken ayrı bir sermaye biçiminden oluştuğunu savunmuştur (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron 1990). Kültürel sermaye, sosyal hiyerarşilerde farklı düzeylerde konumlanmış bireyler veya gruplar tarafından, ya göreceli sosyal avantajı teşvik etmenin bir yolu olarak ya da diğer ekonomik veya sosyal varlıklar için takas edilebilen genelleştirilmiş bir para birimi olarak kullanılır (Jeager, 2011). Baruch ve arkadaşları ise (2005) kültürel sermayenin toplumdaki insanların statü sembollerine koyduğu değer aracılığıyla geliştirildiğini, eğitimin ve özellikle belli okullardan alınan

diplomaların, sertifikaların ya da yüksek lisans eğitimlerinin insanların sosyal statü basamaklarını tırmanmasına yardımcı olabileceğini söylerler. Baruch ve arkadaşlarına göre; statü sembolü elde etmek, karar vericilerin arasında yer almak, sosyal statüyü iyileştirmek, tanınmak bireylerin kültürel sermaye birikimlerinin göstergeleridir (Baruch vd., 2005).

Boudieu'ya göre kültürel sermaye, temelde sosyoekonomik açıdan avantajlı ortamlarda ailelerin ve bireylerin sahip olduğu bir mülktür. Sonuç olarak, kültürel sermayenin getirilerinin, avantajlı geçmişi olan çocuklar için dezavantajlı geçmişi çocuklara göre daha yüksek olduğu varsayılmaktadır. Jeager akademik başarı ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kültürel sermaye miktarlarını şunlarla ölçer; meşru kültüre katılım (tiyatro, konser vb.), ailedeki edebî ortam (ailedeki kitap sayısı, okumaya teşvik) ve müfredat dışı aktiviteler (dans, müzik aleti çalmak, spor etkinlikleri, özel dersler, hobiler vb.) (Jeager, 2011).

Bourdieu ve Passeron (2012), öğretimsel kültürü kültürün bir kısmı olarak değerlendirirler. Aileden miras kalan kültürel sermayenin (kültürel alışkanlıklar, davranış biçimleri, dil becerileri, alışkanlıklar vb.) eğitim sistemi tarafından yeniden üretildiğini söyler. İmtiyazlı (meşru kültür) ailelerden gelen öğrencilerin imtiyazlı çevrenin kendilerine kattıkları malumatlar, maharetler, zevk yargısı ve ince bir zevki öğretim hayatlarında onlara olumlu katkı sağlar. Bazı kültürel alanlarda (tiyatro, müzik, resim, caz, sinema vb.) öğrenciler sosyal kökenleri ne kadar yüksekse o kadar zengin ve geniş bir malumata sahip görünmektedirler. (Bourdieu & Passeron, 2012, s. 28-35) Burada bahsedilen kültür meşru kültürdür yani seçkinlerin kültürüdür. Okul (eğitim sistemi) tarafından aktarılmaya çalışılan kültür bu kültüre çok yakındır. İşte eğitim sistemi var olan bu meşru (seçkinlerin) kültürü yeniden üreterek bir sonraki nesle aktarır, böylelikle toplumsal yeniden üretimi de sağlar.

Bourdieu ve Passeron (2015), eğitim sisteminin egemen kültürü içinde bulunduğu toplumsal güç ilişkilerinden hareketle yeniden ürettiğine vurgu yaparlar. Böylece hem güç ilişkileri tasdik ederler hem de kültürel üretime katkı vermekten ziyade var olanı yeniden üretir, bir başka deyişle tasdik ederler. Eğitim sisteminin uyguladığı öğretim faaliyetleri tüm toplumun bölünmez mülkü olarak kabul edilen kültürel sermayenin yeniden üretimine katkı yapar. Böylece, kültürel sermayenin grup veya sınıflar arasındaki dağılım yapısını ve bu itibarla da toplumsal yapının kendisini yeniden üretmeye katkı verir (Bourdieu & Passeron, 2015, s. 36-42). Özetle, eğitim sisteminin egemen pedagojik mesaisi kurucu güç

ilişkilerinden bağımsız değildir ve meşru kültürü yeniden üretir, böylelikle kültürel keyfiyetini yeniden ürettiği grup veya sınıflara hizmet etmeye devam eder (Bourdieu & Passeron, 2015, s. 100-101). Kültürel sermaye kavramına şunlar da ilave edilmiştir; üniversite itibarı, müfredat dışı etkinlikler, keyif için okuma, kılık kıyafet, seyahat, kültürel sergileri ziyaret etme, fazladan bir dil konuşma, ağ kurma ve gönüllülük gibi geleneksel konuları kapsamaktadır (Ertl, Carasso & Holmes, 2013). Jaeger (2011), gelişen dünya ve iş yerinin tanınmasıyla kültürel sermaye kavramını sosyal medya kullanımı ve spor salonuna gitmeyi içerecek şekilde genişletmiştir.

*Psikolojik Sermaye*, kavram pozitif psikolojik sermaye kavramı olarak literatürde bilinmeye başlamıştır. Luthans vd. (2004) pozitif psikolojik sermaye kavramına odaklandıkları çalışmalarında “ben kimim?” sorusunun, insan sermayesi kuramının “ne biliyorum?” ve sosyal sermaye kavramının “kimi tanıyorum?” soruları kadar önemli olduğunu vurgularlar. Kişisel güçlü yönler ve iyi niteliklere odaklanarak, günümüzün liderinin ve işverenlerin güven, umut, iyimserlik ve direnç geliştirerek, hem bireysel hem de kurumsal performansı iyileştirebileceklerini vurgularlar. Psikolojik sermaye kavramı, Seligman’ın pozitif psikoloji hareketinden kaynaklanır. Pozitif psikoloji ise neyin yanlış ve işlevsiz olduğunun tespiti yerine, doğru ve iyi olana geçiş yapma anlayışını insanlara kazandırılması yaklaşımına dayanır (Luthans vd., 2004).

Psikolojik sermayeyi Baruch ve Peiperl (2000); yüksek bir öz-farkındalık, öz-saygı, öz-yeterlik ve güven duygusu olarak tanımlamıştır. Psikolojik sermaye; bilgi, beceriler, teknik kabiliyetler ve deneyimi içerir ki bu aynı zamanda olduğundur (Luthans vd., 2007). Bu aynı zamanda sosyal sermayede de vardır. Psikolojik sermaye kabiliyetleri, grup seviyesinde sosyal destek ve ilişkiler ağını da içerebilir ki bu özellikle psikolojik stres yaşanan durumlarda kim olduğun sorusunun parçasıdır. Psikolojik sermaye, mezunların istihdam edilebilirliğinde hala önemli bir etken olarak yerine korumaktadır (Donald vd., 2017). Baruch vd., (2005) insanların kariyer kararlarını kolaylaştırma ve uygulanabilir hedefler üzerinde anlaşmaya varma, bireylerin yeteneklerini doğru kariyerle eşleştirmelerine yardımcı olması açısından psikolojik sermayeyi önemserler. Luthans ve arkadaşlarına göre ise yüksek öz-yeterlik (öz-güven), iyimserlik, umut ve dirençlilik (psikolojik dayanıklılık) psikolojik sermaye ile örtüşür (Luthans vd., 2004). Psikolojik sermayeyi Donald vd. (2017), yüksek benlik farkındalığı (öz-farkındalık), benlik saygısı (öz-saygı), öz-yeterlilik ve kendine güven olarak tanımlarlar. Mezunların istihdam edilebilirlik algısını araştırdıkları çalışmalarında; başarı ihtiyacı, zor görevlerdeki

performans, geçmiş performans, riske yönelik tutumlar, ek sorumluluk alma arzusu ile akran rekabetini de psikolojik sermaye kavramına dahil etmişlerdir. Luthans vd. (2004), psikolojik sermayeyi dört alt başlıkta toplamaktadır. Bunlar, ‘‘güven (öz-yeterlik), umut, iyimserlik ve dayanıklılıktır’’. Burada güven (özyeterlik); bireyin bir işi başarmak için motivasyonunu, bilişsel kaynaklarını ve eylem yollarını hareket geçirme kabiliyetine inanması, kendini yeterli bulmasıdır. Özyeterlik, bireyin çeşitli durumlarda performans gösterme becerisine ilişkin algısını temsil eder ve bireylerin yaşamlarındaki olayları ele alma ve yaşamın zorluklarıyla başarılı bir şekilde başa çıkma yeteneklerine ilişkin yargılarını kapsar (Judge, Erez & Bono, 1998, s. 170 aktaran Fugate vd., 2004). Özyeterliği (güven) olan insanlar umut, iyimserlik ve dayanıklılığı, hayatlarındaki özel durumlara ve etki alanlarına, transfer edebilirler ve uygulayabilirler. Özgüveni olan insanlar beş karakteristik özellik taşırlar. Bunlar: 1-Kendilerine yüksek hedefler koyarlar ve zor durumları severler, 2-Zorlukları hoş karşılarlar, 3-yüksek öz motivasyonları vardır, 4-Hedeflerine ulaşmak için gerekli çabayı gösterirler, 5- Engellerle yüzleşirler ve direnirler (Luthans vd., 2007). İyimserlik, değişimi meydana okuma ve bunu değerli bir öğrenme deneyimi olarak görme özelliğidir. İyimser bireyler gelecekteki olaylar hakkında olumlu beklentilere sahiptirler ve hedefleriyle ilgili ve duygusal zorluklarla başa çıkma becerilerine güvenirler (Fugate vd., 2004). İyimserlik, şimdi ve gelecekte başarılı olmaya ilişkin olumlu düşünme/hissetme becerisi; bireyin kötü olayları geçici olarak görmesi, tanımlamasıdır (Luthans vd., 2004, 2007). Umut, motivasyonuna ve hedefe ulaşma yollarına ilişkin olumlu tutumdur. Başarı için hedeflere yönelmek ve gerektiğinde yeni yollar bulma istekliliği, azmi olarak da tanımlanır. Psikolojik sermayenin umut boyutunda, isteklilik ve yol kavramları kendilerine yer bulur. Burada insanların istekliliğini her koşulda koruması ve hedefine ulaşmak için zorluklarla karşılaştığında çeşitli yollar bulmayı hem istemesi hem de yolları bulmasından söz ediyoruz (Luthans vd., 2007). Coutu (2002), dayanıklılığı insanların özellikleri üzerinden tanımlarken, psikolojik olarak dayanıklı olan insanların ortak özelliklerini; gerçekliğin sağlam kabulü, hayatın anlamlı olduğuna dair güçlü bir şekilde sahip olunan değerlerle desteklenen derin bir inanç ve doğaçlama yapma, önemli bir değişime uyum sağlama konusunda olağanüstü bir yetenek sahibi olmak olarak sıralamaktadır. Luthans vd. (2004) dirençli insanların; sosyal yeterlilik, problem çözme becerileri, özerklik ve bir amaç ve gelecek duygusu taşıdıklarını söyler. İşler ters gittiğinde olumsuz düşünce tuzaklarından kaçınmak, sorunlar hakkındaki inançların doğruluğunu ve işe yarayan çözümlerin nasıl bulunacağını test etmek, duygu

veya stresten bunaldığında sakin ve odaklanmış kalmak dirençlilik için uygulanabilecek metodlar olarak sıralanır (Luthans vd., 2004).

*Piyasa Değeri Sermayesi*; kültürel, sosyal, psikolojik ve öğretimsel sermaye türlerinden kaynaklanan ve mezunların kazanabilecekleri en yüksek kazançta, maaşta kendini gösteren sermaye türüdür (Baruch vd., 2005). İşgücü piyasasında kazanılan deneyimler, piyasa değeri sermayesini oluştururken; öğrenciler genellikle uygulamalı kurslar ve stajlar yoluyla piyasa değeri sermayesi kazanırlar (Baruch vd., 2005; Donald vd., 2017). Öğrenciler aldıkları eğitimden elde ettikleri akademik (öğretimsel) sermaye ile istihdam edilebilirliklerini ve saygınlıklarına artırmak isterken, mezuniyet sonrası daha yüksek gelirli iş bulmak ve iş tatminini hedeflemektedirler (Biçerli, 2007). Lisans öğrencileri, genellikle belirli bir süre için lisans çalışmalarının yanı sıra işgücü piyasasına katılma fırsatı (staj vb.) ile karakterize edilen işe entegre öğrenme yoluyla piyasa değeri sermayesini geliştirirler (Jackson & Chapman, 2012).

Bireylerin bilgi, yetenek ve beceri düzeylerini artıran eğitim, işgücünün verimliliğini artırmakta bu nedenle de bireyler eğitimi bir yatırım olarak görmektedir. Bu çerçevede, bireylerin farklı eğitim, bilgi ve beceri düzeylerine sahip olması ülkelerde ve sektörlerde farklı verimlilik sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan işgücünün düşük olanlara göre daha verimli olduğu yönündeki beklentiler, ücret farklılıklarının da temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda İnsan Sermayesi Kuramı'nın daha fazla eğitimin verimlilik ve gelir artışı sağladığını açıklaması yanında gelir eşitsizliklerini de açıklamaktadır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018).

Neo-Klasik İktisat yaklaşımının bir görünümü olan İnsan Sermayesi Kuramı'nın kurucularından Schultz'un (1961) temel iddiası, beşeri sermaye yatırımlarının fiziki sermaye yatırımlarından daha önemli olduğudur. Becker'e (1993) göre, beşeri sermaye olarak tanımlanan faaliyetler, insanlara yatırım yaparak onların gelecekteki mali ve fiziksel getirilerini etkileyen faaliyetlerdir. Bunlar okullaşma, iş başında eğitim, tıbbi bakım, göç ve ücretler ile gelirler hakkında enformasyona ulaşma gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Söz konusu faaliyetler, yatırım toplamı dâhilinde kazançlara ve tüketime olan etkisine, getirilerinin genişliğine ve yatırım ile getiri arasındaki ilişkinin fark edilme düzeyine göre farklılaşmaktadır. Ancak tüm bu yatırımlar, beceri, bilgi veya sağlık alanında iyileşme sağlayarak parasal veya fiziksel getirileri artırmaktadır. Birey açısından düşünüldüğünde resmi eğitim, işyerinde eğitim, sağlık hizmeti, göç ve iş arama gibi faaliyetler bireye

başlangıçta maliyet yüklese de gelecekte gelirleri arttıracığı beklentisi ile yapıldığı için bunlara da beşeri sermaye yatırımı denilmektedir (Hesapçıoğlu & İnandı, 2008).

İnsan Sermayesi Kuramı'nın ekonomik bir kavram olarak ortaya çıkmaya başlaması 1960'lı yıllarda olmuştur. Ünal (1996), İnsan Sermayesi Kuramını Neoklasik İşgücü Piyasası Kuramının yeniden biçimlenmesi olarak tanımlamaktadır. O tarihe kadar iktisatta egemen olan Klasik İktisat yaklaşımı işgücünü homojen olarak nitelerken Neoklasik İktisatçılar ise işgücünü heterojen olarak tanımlamışlardır. Eğitimsel nitelikleri de ücret ve istihdam düzeyini etkileyen değişkenler olarak ele almışlardır. Kısaca, bireyin üretkenliğini artıran her türlü etkinlik, insan sermayesi kavramı içinde düşünülebilir ve bireysel sermayeyi geliştirmeye yönelik her harcama da yatırım olarak ele alınır (Schultz, 1968).

İnsan sermayesi kavramını; insanın prodüktif kapasitesini artırmaya yönelik her türlü bilgi, beceri ve yeteneklerin toplamıdır şeklinde tanımlıyoruz. İnsan sermayesi denildiğinde formel eğitim (okul) yoluyla kazanılan bilgi; bunun dışında formel eğitim dışındaki kurumlarda sağlanan eğitim yoluyla elde edilen bilgi ve son olarak hayatın akışı içerisinde kazanılan yetenekler ve tecrübelerin bütünü anlaşılır (Aktan, Tunç & Yay, 2017).

İnsan Sermayesi Kuramı'nın temeli eğitimin verimlilikte yarattığı artış ve dolayısıyla gelirleri arttırdığı ile ilgilidir. Hiç eğitim görmemiş ya da düşük düzeyde eğitim görmüş işgörenlerle, eğitilmiş insan gücü karşılaştırıldığında ömür boyu ek gelir ya da kazançta eğitim görmüşlerin lehine bir fark vardır (Hesapçıoğlu & İnandı, 2008). Beşeri çalışma becerilerinin kalitesi emek üretim faktörüne kendi özel değerini veren beşeri temel özelliklerin bir demetidir. Bunlar; vücutsal ve manevi yetenekler, beceriye hazır oluş ve hareketliliklerdir. Bu özellikler kompleksi bireyin canlı varlığına ondan ayrılmaz bir şekilde bağlıdır. Bu özellikler kazanılabilir, muhafaza edilebilir ve geliştirilebilir. Fakat azalabilir ve tamamen kaybolabilirler. Taşıyıcının ölümüyle de tamamen yok olurlar. Beşeri beceri yeteneği ile ilgili bu temel kavramı onun bu her bireyde herhangi bir karakteristik dozda cisimleşmiş çalışma potansiyelinin verimli, değerlendirilebilir yönü, fiziksel üretim araçlarını belirten reel sermayeyle benzer şekilde beşeri sermaye olarak ifade edilebilir. Maddi olmayan üretim yeteneği olarak beşeri sermaye milli ekonomi açısından bir ülkenin nüfusu içinde vücutlaşmış, fiziksel ve manevi türdeki çalışma gücünün tüm potansiyelini belirtir (Hesapçıoğlu, 1994). Yine beşeri sermaye yatırımlarının mikro etkileri birey, aile ve firmalar üzerinde görülür. Bu mikro etkiler belirli sahalarda yoğunlaşarak ülkenin makro ve ekonomik alanlarına da tesir eder. Söz gelimi, eğitim yatırımları neticesinde kişisel gelirlerde meydana gelen artış, aile ve firma üzerinde etkilere sebep olabileceği gibi

bunun yaygınlaşması gelir dağılımını, teknolojik gelişimi, emek piyasasını, tarım ve sanayi sektörlerini, verimlilik ve bölgesel kalkınma farklılıklarını değişik oranlarda etkiler. Bu etkiler dolaysız olabileceği gibi toplumsal, siyasi ve demografik faktörler vasıtasıyla dolaylı yollardan da gerçekleşebilir (Hesapçıoğlu & İnandı, 2008).

İnsan Sermayesi Kuramı eğitimi, beşeri sermayenin temel kaynağı ve bireyin ömür boyu gelirini pozitif ve doğrudan etkiliyen işsizlik riskini azaltan en etkili faktör olarak kabul etmektedir. En önemli beşeri sermaye bileşeni olan eğitim durumuna ilişkin iyileşmeler bireylerin verimliliklerini dolayısıyla ücretlerini ve iş bulma şansını artırma buna karşın işsiz kalma riskini azaltma gibi iş yaşamına ilişkin katkıları ile bireysel kazançlar üzerinde meydana gelen belirgin artışların kaynağını oluşturmaktadır (Sezgin Nartgün, 2015). Ekonomik büyüme, ücretler, kazançlar, istihdam, işsizlik, verimlilik, teknoloji, yoksulluk ve refah gibi farklı yönlerden ekonomik ve sosyal kalkınmada anahtar role sahip olan eğitim, işgücü piyasası açısından etkileri genellikle emek talebi ve emek arzı yönünden ortaya çıkmaktadır. İşgücü bir yandan emek talebi ile uyumluluk gösteren alanlarda eğitim talebini artırırken bu alanlarda zamanla ortaya çıkan kümelenmeler ücretleri düşürücü sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bununla birlikte bilgi, iletişim ve teknolojik dönüşüm sürekli olarak işgücü piyasasında farklı yansımalar ortaya çıkarmaktadır. Bir dönemin gözde meslekleri zamanla önemini yitirebilmekte, eğitim talebi farklı alanlara kayabilmektedir. Söz konusu değişimler işgücü piyasasının dinamik bir sürece sahip olması ile açıklanabilir. Diğer yandan teknolojik gelişme ile birlikte işverenlerin nitelikli işgücüne yönelen talebi, işgücünün eğitilmiş olmasını zorunlu kılmaktadır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018).

Woodhall eğitimin, özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinme duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli işgücünü yetiştirerek, dolayısı ile işgücünü daha verimli kılarak ekonomik büyümeye çok önemli katkıda bulunacağı ileri sürmektedir (Woodhall, 1979'dan aktaran Ünal, 1996, s. 93).

İnsan sermayesinin bireysel ve toplu düzeyde verimliliğin önemli bir belirleyicisi olmasının ve vasıflı işgücünün vasıfsızlara göre daha üretken olmasının farklı nedenleri bulunmaktadır. Daha fazla sorun çözme ve iletişim yeteneğine sahip işçiler, daha az yeteneklilere göre daha yüksek performans sunmaktadırlar. Değişen koşullara uyum sağlama ve daha hızlı öğrenme kapasitelerinin varlığı yanında, yeni bilgi üretme, karmaşık ve ileri teknolojileri kullanabilme özellikleri büyüme sürecine olumlu katkılar sunmakta, küresel rekabette ülkelerin daha iyi pozisyonlara sahip olmasını sağlamaktadır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018). İnsan sermayesi, bir kişinin kariyer gelişimi değişkenleri- yaş ve eğitim,

iş deneyimi ve eğitimi, iş performansı ve görev süresi, duygusal zeka, bilişsel yetenek- ile bir dizi farklı değişkenden oluşur. İnsan sermayesine yatırım, istihdam edilebilirliği daha da güçlendiren, adapte edilebilir bir yönelim ve sürekli öğrenmeye bağlılık anlamına gelir (Fugate vd., 2004).

### **2.2.3. Bölünmüş İşgücü Piyasası Kuramları**

#### ***2.2.3.1. İkili (Dual) İşgücü Piyasası Kuramı***

İkili işgücü piyasası kuramı, Neoklasik Beşeri Sermaye kuramına karşı getirilen eleştirilerden ortaya çıkmıştır. Bu kuram ABD’de siyahilerin iş piyasasındaki süregelen yoksulluk, işsizlik problemini açıklamak için geliştirilmiştir. Ancak İnsan Sermayesi Kuramı’nın eğitim yoluyla bu dezavantajın giderileceği yargısını yeterli bulmazlar. Eğitimin gelir eşitsizliklerini gideremeyeceğini söylerler. Eğitime yapılan yatırımın getirisi hangi piyasada iş bulduğunuzla ilgilidir. Birinci piyasada bulmuşsanız eğitiminiz gelir açısından getirisi yüksek olacaktır (Biçerli, 2007, s. 269). İş piyasası arz ve talebin bir sistemidir. Bu sistemde işgücüne olan talep emeğin marjinal verimliliğince ve emek arzı, beşeri sermaye, ücret, çalışma zahmeti, serbest zaman ve yatırım faktörlerini katan çalışanların faydayı optimum yapan kararlarınca açıklanmaktadır. Dual işgücü piyasası kuramı, Amerikan işgücü piyasasındaki düşük istihdam sorununun büyük bir bölümünün nedeninin ikincil işgücü piyasasının oluşmasından olduğu görüşündedir (Hesapçioğlu, 1994). Bu hipoteze göre emek piyşası birincil ve ikincil sektörler olarak iki parçaya bölünmüştür. Bu ikili yapı içinde işgücü piyasasının istikrarlı ve görece olarak iyi ödenen, iyi işlerin olduğu bir birincil alan ile istikrarsız, kötü ödeme yapılan kötü işlerin olduğu ikincil bir alandan söz edilir (Levitan, Mangum & Marshall, 1976, s. 126). Bu iki piyasa arasındaki geçirgenlik sınırlıdır. Birincil işgücü piyasasında yüksek ücret, iyi çalışma koşulları, istikrarlı ve düzenli istihdam ile iş güvenliği bulunmaktadır. İkincil piyasada ise düşük ücret, düşük statü, uygun olmayan çalışma koşulları ile yükselme fırsatının pek mümkün olmadığı bir yapı bulunmaktadır. İş disiplininin zayıf olduğu işçi devrinin yüksek olduğu işlerdir (Biçerli, 2007, s. 270-71; Uyanık, 1999). Birincil sektörde çalışanlar işyeri güvenliğine, yükselme imkanlarına, iyi belirlenmiş çalışma koşullarına sahiptirler. Birincil sektördeki işçiler ekonomide gelişmiş, öncü bir yere sahiptirler. Burada işini kaybeden bir işçi ancak irade dışı işsizdir. İstihdam daralmalarından dolayı işten çıkarılmıştır. Bu işçi

geçici olarak daha az çekici işleri kabul eder. İkincil sektörde işler kısa vadeli ve çekici olmayan türdendir. İşten çıkarmalar yoğun yaşanır. İşsizlik kötü ödenen işten bir başka kötü ödenen işyerine olan çalışmama dönemlerinin olduğu iş değiştirme süreci şeklindedir.

Bu kurama göre işgücü piyasası ikiye bölünmüştür. Bunun nedeni ise sermayenin üretimin değişmez bir etkeni olarak görülmesidir. Sermaye sahipleri her zaman işsizliğin masraflarını taşımak zorundadır. Emek ise değişken faktördür. Talep azalınca işgücüne yol veriler. Sermaye sahipleri imkan buldukları ölçüde sürekli talebi yatırım gerektirena altyapı yatırımları ile dalgalanan talebi ise işgücü ithali ile karşılamaya çalışırlar. Böyle sermaye yoğun metotlar temel istekleri, emek yoğun metotlar ise mevsimlik, dalgalı istekleri karşılamak üzere kullanılmaktadır. Bu ikilik ise işgücünü ikiye bölmektedir. Sermaye yoğun birinci sektördeki işçiler en iyi donanım ve aletlere sahip vasıflı işlerde çalışmaktadır. İşverenler bu işçileri eğitmek suretiyle onlara yatırım yapmaktadır. Yaptıkları işler karmaşıktır, yoğun bilgi, maharet ve deney gerektirmektedir. Bu işçiler genelde sendika üyesi toplu sözleşmenin verdiği haklara sahiptirler. Bu haklardan doğan mükellefiyetler nedeni ile birinci sektördeki işçilere yol vermek pahalıya gelir. Bu nedenle bu işçiler sermayenin bir parçası haline gelmiş gibidirler. Buna karşın emek yoğun ikinci sektördeki işçiler istikrarsız, vasıfsız işler yapmaktadırlar. Onların işine, işverene yeni bir külfet yüklenmeksizin her an son verilebilir. Ekonomik bunalım dönemlerinde, işverenlerin yaptıkları ilk iş bordroları küçültmektir. Bunun sonucunda işçiler işsizliklerinin masraflarını kendileri taşımaktadır. İşgücü piyasasının bu ikili karakteri bölünmüş (dual) işgücü piyasasını yaratmaktadır. İkinci sektörün egemen vasıfları düşük ücret, istikrarsız çalışma koşulları ve toplumsal hareketliliğin yokluğudur (Abadan-Unat, 2017, s. 59-60).

Kuram, ekonomilerde doğrusallığı bozup gelişmeyi engelleyen bazı faktörlere dayanmaktadır. Buna göre, ekonomilerin bazı bölümleri gelişmişliğin bazı bölümleri ise az gelişmişliğin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu olgu, sektörlerdeki işgücü veya işverenlerin yapısının, diğer sektörlerde yer alanlardan kapsam olarak farklı olması ile açıklanır (Uyanık, 1999). İşgücünün ikiliği, ekonominin, istikrarlı ve standartlaştırılabilir kitle üretimin hakim olduğu birincil, son derece tekelleşmiş alanı ile, birbirleriyle rekabet eden, küçük ve orta boy işletmelerin olduğu dalgalı, standartlaştırılmayan üretimin geçerli bulunduğu bir ikincil alan şeklinde bölünmesinin sonucu olarak kabul edilmektedir. Ekonominin ikincil sektörü sadece, büyük ölçüde dalgalanan talebin doğrudan istikrarsız işler yaratmasından dolayı, ikincil olarak karakterize edilen işler sunmakla kalmaz, aynı

zamanda bu sektörde kullanılan teknoloji kalifikasyon açısından düşük taleplere ve kalifikasyonların kazalnılması açısından yetersiz imkanlara sahip kötü kaliteli işyereleri de yaratır. Birincil işgücü piyasası çalışanların belli istikrarlı ve düzenli davranış biçimlerinin yüksek bir değer oluşturduğu bölümünü içerir. Bu grubun birincil sosyalizasyon ile bu davranış tarzlarını edinmemiş ya da birincil piyasanın çalışanlarının sosyal gurubuna entegre olma yeteneğinde olmayan bir üyesi birincil işgücü piyasasında iş bulmayı denerse birbirlerini karşılıklı kabul etmeme, bizzat entelektüel ya da manuel becerileri yeterli olsa da bu kişiye gerekli vasıfların kazanımı şansı verilmemesine neden olur. Dual İşgücü Piyasası Teorisi dikkatini endüstriyel gelişme bölgelerindeki ihmal edilmiş grupların özel istihdam sorunlarına yöneltir. Çalışanların özellikle de ihmal edilmişlerin tarafını tutar. Teorinin talebi bu yönde yapı değişiklikleri yapılması talebine kadar gider. Teori, işgücü piyasası politikasının temel görevini ihmal edilmiş gruplar için iş durumunun iyileştirilmesi olarak görürken, diğeri global önlemlerle işgücü piyasasının işleyişini iyileştirmek ister (Hesapçioğlu, 1994).

Hem dual işgücü piyasası teorisi hem de job-search teorileri işsizlik sorunu ve özellikle aktif nüfusun farklı gruplarının işsizlik oranlarındaki büyük farklılıklar ile ilgilenirler. Ayrıca istihdam sorununun çözümünde daha fazla genel eğitim ve yetiştirmeye verilen öneme karşı şüpheyi paylaşırlar (Hesapçioğlu, 1994).

### ***2.2.3.2. Eleme Hipotezi***

1930'lara doğru tam rekabet piyasası varsayımına ilişkin eleştiriler ve 1970'lerde ortaya atılan bilgi asimetrisi ile ilgili açıklamalar, eğitim ve işgücü verimliliğine ilişkin yeni görüşleri getirmiştir. Bunlardan biri olan Eleme Hipotezi yaklaşımı eğitimin verimliliğe etkisine ilişkin insan sermayesi kuramının varsayım ve sonuçlarına alternatif bir açıklama getirmiş ve işgücü piyasasındaki bilgilenme sorununu açıklamaya çalışmıştır (Ünal, 1996). Buna göre işgücü piyasasında bilgi asimetrisi vardır. İşgücü arzında bulunanlar iş ve işverenler hakkında tam ve doğru bilgiye sahip iken işgücü talebinde bulunanlar ise işgücü arzında bulunanlar hakkında tam ve doğru bilgiye sahip değildir.

Eleme Hipotezi, eğitimin bireylerin verimliliklerinde bir artışa yol açmadığı, sadece bunların üretken nitelikleri konusunda işverenlere sinyal veren bir eleme mekanizması olduğunu savunan bir teoridir. Eleme hipotezine göre eğitim sadece işverenlerin önemli bulduğu otoriteye yönelik davranış, işin yapılmasında gösterilen titizlik, dikkat ve

motivasyon gibi belirli özelliklere veya doğuştan üstün yeteneklere sahip bireylerin belirlenmesinde işverenlere işaret verme gibi bir fonksiyona sahiptir. Hipotez, belirli bir eğitim sürecinden geçenlerin elde ettikleri diploma veya sertifika türünden belgelerin, onların iş bulmaları için yeterli olduğunu, bu belgelerin mutlaka bireylerin yeteneklerinin geliştirilmiş, ona belirli yetenekler kazandırılmış olduğu anlamına gelmeyeceğini belirtmektedir. Hipoteze göre, eğitim sisteminin ekonomik amacı insanları farklı verimlilik düzeylerine göre tanımlamaktır. Eğitim, bireyleri yeteneklerine göre sınıflandıran ve bu yetenekleri eğitim belgeleri ile tescilleyen mekanizmadır (Öztürk, 2005).

İşverenlerin işçiler hakkında verimlilik gibi gözlenemeyen bilgilere sahip olmamaları ancak eğitim düzeyinin göstergesi diplomalar yoluyla bilgi sahibi olabilmesi eğitimin bir eleme aracı olarak görülmesine neden olmakta; eğitim işgücünün bilgi, yetenek ve verimliliklerinin ayrıştırılmasında bir etken olarak değerlendirilmektedir. Eleme hipotezine göre eğitim işverenlerin işçiler hakkında sahip olduğu en somut ve neredeyse tek bilgi kaynağı olması nedeniyle, işçileri yeteneklerine göre elemekte kullanılan bir araçtır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018).

#### **2.2.3.3. Kuyruk Hipotezi**

Kuyruk Hipotezi, Thurow ve Lucas tarafından geliştirilmiş bir hipotez türüdür. Hipoteze göre verimlilik, bireylerin değil, işlerin bir özelliği olması sebebiyle işçilerin verimliliklerini belirlerken, hipotez eğitim ve yetiştirmenin önemli bir etken olduğunu savunur (Osmanoğlu, 2015). Modele göre, emek arzedenler işyerleri için ücretin yardımıyla değil bilakis kendi şahsi özellikleri yardımıyla, özellikle eğitim, yaş cinsiyet gibi özellikleri ile yarışır. Bu teze göre işçiler sadece işyerinde göreceikleri eğitimin maliyetlerine göre işe alınırlar. Emek arzedenin (işgücünün) şahsi özellikleri, iş yaşamına girmeden önceki eğitimi emek talep edene (işverene) işyerindeki eğitimin maliyetinin ne denli yüksek ya da az olacağını belirtir. Burada eğitim ilke olarak işveren tarafından karşılanan maliyetlere yol açar. Meslekte tecrübeli olanların bu boş işyerleri için başvurmaları durumunda bu tecrübe özelliği de işyerindeki eğitimin maliyetinin tahmininde kullanılır. Emek talep edenler emek arzedenleri tahmini eğitim maliyetlerine göre bir sıraya dizerler. Yani çalışanların bekleme kuyruğu oluşturulur. Her boş işyerini kuyruğun en başında duran emek arzıcısı doldurur. Eğitim sisteminin mezunları, bir kez meslek sistemine girdiklerinde mesleğe özgü yetenekleri öğrenmelidirler ve bu husus

işyerindeki eğitim ile mümkündür (Hesapçioğlu, 1994). Kuyruk Hipotezinde, bir iş hiyerarşisi söz konusudur. Kuyruğun başındakiler, düşük verimli işten yüksek verimli işe doğru yükselen piramidin tepesindedir, sondakiler ise en altındadırlar. Buna göre, kuyruğun başındaki iş gören adayları, iş hiyerarşisinin üstündeki işlere denk gelecek biçimde ve sırayla, kuyruğun sonlarına doğru gidilmesi biçiminde dağıtılacaktır. En düşük eğitim düzeyine sahip olan iş gören adayları yani daha az yetiştirilebilir olanları en düşük verimli işlerde, en yüksek eğitim düzeyine sahip iş gören adayları yani en yetiştirilebilir olanları ise en verimli işlerde istihdam edilmektedir (Beltekin, 2014).

Kuyruk Hipotezi de tıpkı Eleme Hipotezi gibi eğitim ve yetiştirmenin gelir ve verimlilik artışı konusundaki eleştirilerinin devamı niteliğindedir. Kuyruk Hipotezine göre verimlilik insanların değil işlerin bir özelliğidir. Bu nedenle eğitim ve yetiştirme işçilerin potansiyel verimliliğini belirlemede bir etken olmamaktadır (Carnoy'dan aktaran Ünal, 1996). Hipotezde, işe alım ve yükseltmede işveren tutum ve davranışını belirleyen pek çok iş becerisinin işte öğreniliyor olduğu düşüncesi vardır. Bu görüşe göre eğitim sadece iş başında yetiştirmeyi kolaylaştıran bazı özellikleri temsil eder ve yüksek verimlilik için işlerin daha kısa sürede öğrenilebilmesini sağlayan bir unsurdur. Burada işverenler eğitimi, kolay yetiştirilebilir işçileri seçmek için bir eleme aracı olarak kullanmaktadırlar. Bu durumda, işveren için, diploma ve benzeri belgeler, işe alınacak elemanın yetiştirilebilirliğinin ve gelecekteki verimliliğinin bir ölçütü olmaktadır. Diploma türü belgeler elemanların verimliliğini doğrudan etkilememektedir (Ünal, 1996).

Kuyruk Hipotezine göre, işe ilişkin bilgi ve becerilerin eğitim sisteminde değil, ancak işbaşında eğitim ile elde edileceği bunun da iş veren için bir maliyete yol açacağı vurgulanır. Bu nedenle işverenler işe alımlarda, eğitim verilebilirlik, yaş, cinsiyet ve eğitim gibi bireysel özelliklere göre adayları sıralamaktadırlar. Bu sıralamada en üstte yer alanlar işe alımda öncelikli olanlardır (Durkaya & Hüsnüoğlu, 2018). İş talebi yönünden bireylerin kuyruğa girmeleri üzerinden yapılan değerlendirmelere göre, bireyin kuyruktaki yeri eğitim düzeyine göre belirlenmektedir. Diploma kuyruktaki konumu belirlemekte ve kuyruğun başında yer alabilmek için bir rekabet aracı olarak görülmektedir. Bu açıdan eğitim düzeyi yüksek olan kişi kuyruğun başında yer almaktadır (Beltekin, 2014).

Eğitim düzeyi yüksek olan kişi kuyruğun başında yer alır. Bireyin kuyruktaki konumunu belirleyen nitelikler, işbaşında kendisine verilecek yetiştirmeler açısından önem taşır. Bireylerin iş kuyruğundaki sıralanışları, firmaya yükleyecekleri yetiştirme maliyetine göredir. Bu nedenle işverenler kuyruğun başında yer alanları, dolayısı ile en kısa sürede

yetiştirilebilir olanları işe almaya dikkat ederler. Böylece işbaşında eğitimin maliyeti de en az düzeye çekilmiş olur. Kuyruğun başındakiler, düşük verimli isten yüksek verimli işe doğru yükselen piramitin tepesindedir, sondakiler ise en altındadırlar. Buna göre, kuyruğun başındaki işgören adayları iş hiyerarşisinin üstündeki işlere denk gelecek biçimde kuyruğun sonuna doğru dağıtılır. En düşük eğitime sahip olan adaylar (daha az yetistirilebilir olanlar) en düşük verimli işlerde; en yüksek eğitim düzeyine sahip adaylar (en yetistirilebilir olanlar) ise en verimli işlerde istihdam edilirler (Ünal, 1996).

#### **2.2.3.4. İçsel İşgücü Piyasası**

İlk defa Kerr tarafından tanımlanan İçsel İşgücü Piyasası, kavram olarak piyasanın istem yönünü ve işverenin davranışlarını incelemektedir (Uyanık, 1999, s. 5). Birincil işgücü piyasasındaki her büyük firmanın içinde ücret politikası geliştirmek, çalışanlara uzun dönemli iş sağlamak ve özel eğitimler hazırlamak için bir yapı bulunmaktadır (McNabb, 1987, s. 160). İçsel işgücü piyasalarına göre bireyler, en alttaki örgütsel konumlarda işe başlar ve işe başladıkları firmadaki yetiştirme olanaklarından yararlanarak hem iş sahibi olabilmekte hem de bu işte ilerleme sağlayabilmektedirler (Ünal, 1994). İçsel işgücü piyasası, iş sıradizini, yalnızca en alttaki kadrolara dışardan giriş ve yukarıya doğru hareketin bilgi ve beceriye bağlı olması şeklinde üç temel yapısal özelliğe sahiptir (Ünal, 1996, s. 58)

#### **2.2.4. Atama Kuramı**

Atama Kuramı, uyumsuz eşleşme ve aşırı eğitim bağlamında ele alınması gereken temeli Beşerî Sermaye Kuramı, Kuyruk Hipotezi ve Eleme Hipotezi'ne dayanan kuramlardan biridir (Hartog, 1981, 1985, 1986; Sattinger, 1993). Atama Kuramı, bireyin nitelikleri ve işin gerektirdiği nitelik arasındaki uyumsuz eşlemenin bireye uygunluğu üzerinde durmaktadır (Desjardins & Rubenson, 2011). Atama Kuramına göre, beşeri sermaye yatırımlarının uyumsuz eşleşmeye katkısı az olduğu için eğitimin verimliliği artırmada etkisi de çok azdır. İşin verimliliği çoğunlukla işin zorluğu ve karmaşıklığı ile ilişkilidir (Desjardins & Rubenson, 2011; Kurnaz, 2015).

### 2.2.5. İş Arama Kuramı

İş Arama Kuramı bireylerin işgücüne katılma, iş değiştirme ve işten çıkma kararlarını inceleyen kuramıdır ve bu bağlamda neoklasik iktisat yaklaşımıyla benzerlik gösterir (Hesapçioğlu, 1994, s. 389). Bu kuram işgücü piyasasının, sunum ve istem hakkında tam bilgiye sahip olmadığını ileri sürmektedir (Ataman, 1998). İş Arama Kuramı, ücret ile işsizlik arasındaki ilişkinin nasıl okunacağına ilişkin, enflasyon ve istihdam kuramı tartışması esnasında gelişmiştir (Hesapçioğlu, 1994, s. 38). İş Arama Kuramı, Eleme Hipotezi gibi, işgücü piyasasında bilgi asimetrisi sorunu olduğunu kabul etmektedir. İşgücü piyasasında bilgi edinmenin bireyler ve firmalar açısından maliyetleri bulunmakla birlikte söz konusu maliyetler birey açısından seçilen arama yöntemine, bireysel özelliklere ve kişinin sosyal ağlarına göre değişiklik göstermektedir (Desjardins & Rubenson, 2011). İş Arama Kuramı'nın savunuları Hesapçioğlu'na (1994, s. 389) göre şunlardır: 1- Çalışanların büyük bir kısmı her zaman iş arayışındadırlar. Çalışanlar işgücü piyasasına tekrar veya yeniden girse de işten çıkarılmış veya şimdiye kadar işyerlerini hiç değiştirmeseler de sürekli yeni bir iş arayışındadırlar. 2-Bireyler iş arayışlarında her zaman ekonomik koşulları dikkate alır, gelir açısından faydalarının maximum düzeyde olmasını beklerler. 3-Söz konusu fayda maximizasyonu, iş arama sürecinin türünü ve süresini etkilememektedir. Uzun süren iş arama süreçleri, yüksek ücretli iş bulma ihtimalini yükseltirken; uzun süreç, direkt maliyetler, bu esnada vazgeçilen gelir olarak fırsat maliyetlerine sebep olmaktadır. 4-İş arama süresinin uzunluğunu; bilgi temininin doğrudan maliyetleri, mevcut bilgi sermayesi, işsizlik yardımının yüksekliğine bağlı fırsat maliyetlerinin temini gibi değişkenler etkilemektedir.

### 2.2.6. Eşleştirme Kuramı

Mortensen, Pissarides ve Diamond tarafından geliştirilen kuram birbirlerini etkileyen kararların sonuçlarını ele almaktadır. Mortensen, ücret enflasyonu ve işsizliği eş zamanlı olarak değerlendirmektedir. İş arayanlar, istedikleri yeni işi alma ihtimallerine göre firma bazında ücret belirleyerek ücret enflasyonunu belirlerler. Bu durumda Mortensen'e göre bu ücret belirlemesini reel ücrete göre ayarlarlar (Mortensen'den aktaran Hesapçioğlu, 1994, s. 382). Buna göre, istihdam isteminin artışı sadece reel ücretin düşüşü ve emek arz edenlerin reel ücret düşüşüne bağlıdır. Ayrıca ücret ve fiyat enflasyonunun beklenen

değerleri ile uyduğunda, istem kısmında oluşan değişiklik, artık istihdamı etkilemediğinden, istihdam doğal düzeye erişir (Hesapçioğlu, 1994, s. 383).

### **2.2.7. Kariyer Hareketliliği Kuramı**

Sicherman ve Galor tarafından ortaya atılan kuram, eğitim hayatını bitirip işe ilk defa giren aşırı eğitilmiş bireylerin işgücü piyasasına katılması, iş tecrübesi eksikliğini giderebilmesini konu alır (Sicherman & Galor, 1990). Bu durumda aşırı eğitilmiş bireylerin eğitim nitelikleri iş tecrübesinin yerini almaktadır fakat aşırı eğitilmiş bireyler iş tecrübesini elde ettiklerinde kendilerine ait başka bir iş arayacaklardır. Aşırı eğitilmiş bireyler, kazanç kayıplarına ilerde daha iyi bir kariyer beklentisi ve yüksek kazanç sebebiyle katlanmaktadır (Sicherman & Galor, 1990). Kurama göre, aşırı eğitimlilik yaş ilerledikçe azalmaktadır ve zamanla bireyler eğitimlerine göre işlerde çalışmaya başladıkça aşırı eğitimlilik durumları ortadan kalkacaktır.

### **2.2.8. Teknolojik Değişim Kuramı**

Kuram, teknolojinin uyumsuz eşleşme sürecini ve işgücü niteliklerine etkisini incelemektedir (Desjardins & Rubenson, 2011; Kurnaz, 2015). Teknolojik değişim ekonomik büyümede üretkenliğin ve verimliliğin arkasındaki itici güç kabul edilirken bu kuram ile ekonominin işleyişinde dışsal olarak ele alınmıştır (Aghion ve Howitt, 1997; Romer, 1990). İnsan Sermayesi Kuramı'na göre işverenler, işgücünün nitelik ve becerilerinin tamamından yararlanmaktadır. Sunum tarafında yer alan işgücünün niteliği teknolojik değişimlere bağlı olarak değişmektedir (Acemoğlu, 2002). Acemoğlu (2002), teknolojinin gelişiminin firmaların yapısını engellediğini ve bu yapının da işgücünün gelişiminin önünde engel oluşturduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda firmaların teknolojiye uyumlu hale gelmeleri maliyetli olduğundan işverenler genellikle bu durumdan uzak durmaktadırlar

### **2.2.9. İşgücü Piyasasının Filtre Modelleri**

Filtre Modeli klasik modelin çerçevesinde kalan ama onun tam şeffaf enformasyon varsayımını düzelterek onun çerçevesinde çalışan modeldir. Neoklasik işgücü piyasasını modifiye ederek onun çerçevesinde kalan modellerdir. Kalifikasyon bakımından

özelleşmiş insangücü talebinin bir çözümleme aracı olarak marjinal verimlilik teorisinin temel bir koşulunu insangücü kategorilerinin marjinal fiziksel verimliliklerinin belirlenmesi oluşturur. Müteşebbiş belli bir emek kalitesinin marjinal ürünü ücret haddine eşit oluncaya kadar insangücü talep eder. Nitelik gurubunun insangücü arzı tamamen elastik değilse bu durumda insangücü talebi düşer. Arrow ve Spence insangüçlerinin kalitesine ilişkin gözlenebilir özelliklerin ya da informasyonların eğitim sistemince sunulduğunu varsayarlar. Burada önemli olan eğitimin sunumundan ziyade müteşebbislerin formal mezuniyet belgelerini marjinal verimlilik göstergeleri olarak kabul etmeleridir. Müteşebbisler, yüksek insangücü kullanımı ile yüksek verimlilik elde edecekleri inancındadırlar. Bu durumda insangücü de diplomalarının yüksek marjinal verimlilik göstergesi olarak algılanmasını gördüklerinde, eğitim sisteminin filtrelerini geçmeyi ya da bu fonksiyonu kazanmayı deneyeceklerdir. Ancak bu kazanım eğitim maliyetleri ve engellerle de ilgilidir. Eğitim sisteminin yüksek yetenekli insan güçlerinin üretimi konusunda bir seçme ve talep fonksiyonuna sahip olduğunu kabul etmişlerdir. Arrow (1973), iktisadi aktörlerin büyük oranda asimetric ve kusursuz olmayan enformasyona sahip olduğu bir piyasada, eğitimin çıktısı olan diploma veya sertifikanın bireyin üretken kapasitesini ortaya çıkardığını varsaymaktadır. Filtre Modeli, İnsan Sermayesi Kuramı'nın varsayımının aksine, ortaya çıkan bu üretkenliğin yalnızca bireylerin gelirlerini etkileyen bir rol oynamadığını iddia etmektedir. Bu doğrultuda, diploma sadece bilgi ve becerilerin kazanıldığının bir kanıtı olarak değil, aynı zamanda performans kabiliyetini ölçen bir işe alım kriteri olarak değerlendirilmektedir (Arrow, 1973). Filtre Teorisi'ne göre; eğitim, bireyleri yeteneklerine göre sınıflandıran ve bu yetenekleri eğitim belgeleri olan diploma veya sertifikalar ile etiketleyen bir mekanizmadır. Bu nedenle de eğitimsel kazanımlar, piyasada belirli tür ve düzeydeki yeteneklerin bir tanımlayıcısı durumundadır (Ünal, 1991).

Burada yükseköğretim sistemi işe karışır. Arrow'un Filtre Teorisi, yükseköğretimin işgücü piyasasında eleme rolü oynayarak, bireylerin farklılaşan yeteneklerini ayırtırmaya ve sınıflandırmaya yardımcı olmaktadır. Böylece, emeğe yatırım yapacak ve onu iş süreçlerinde değerlendirecek olan işverenlere yönelik enformasyon sağlanmaktadır. Yüksek nitelikli insangücü (yükseköğrenim mezunları) kazanmış oldukları özellikler nedeniyle girecekleri pozisyonlarında akademik olmayanları iterler. Onların yerine yerleşiler böylece filtre fonksiyonu çalışanları akademikler ve olmayanlar diye kutuplaştırır.

Kuram İnsan Sermayesi Kuramı gibi emeği heterojen olarak kabul eder (Hesapçioğlu, 1994).

## **2.3. İstihdam ve İstihdam Edilebilirlik**

### **2.3.1. İstihdam**

Geniş anlamda istihdam bir ülkenin sahip olduğu üretim faktörlerinin bir yıllık bir dönem içerisindeki kullanılma derecesini belirtir. Dar anlamda ise, sadece emek üretimi faktörü ile ilgili olarak kullanılır ve emek faktörünün üretimde kullanılmasını belirtir. Yani emek faktörünün üretimde kullanımını belirten anlamı iktisat biliminde esas alınmaktadır (Hesapçioğlu, 1994).

İstihdam politikaları geliştirilirken tam ve eksik istihdamdan söz edilir. Eksik istihdam; bireyin normal çalışma saatlerinden daha az çalışması; daha fazla çalışmak istediği halde bunun olmaması durumudur. Gizli işsizlik olarak da adlandırılmaktadır. Burada süreler kadar işin verimliliği de önemli bir göstergedir. Görülebilen ve görülemeyen olmak üzere iki tip eksik istihdamdan sözedilebilir. Bireylerin çalışma süreleri normal çalışma sürelerinin altındadır ve genelde kısmi süreli çalışmak zorundadırlar. Bu görülebilen eksik istihdamdır. Diğerisi ise, işin bireyin vasıflarının altında olması ya da kazancının düşük olması ile ilgilidir. Kısaca işçiler ihtiyaç olmadığı halde tam gün istihdamda kalıyorsa bu görülemeyen eksik istihdamdır (Serter, 1993, s. 19-21). Açık iş yerlerinin sayısının işsiz sayısının çok altında olmadığı ve işsizliğin bir insanın işini kaybetmesi ile yeni bir iş bulması arasında geçen dönemden ibaret bulunması halinde tam istihdama ulaşıldığı söylenebilir. Yüksek ve dengeli istihdam olarak da tanımlanmaktadır (Serter, 1993, s. 32-36). Tam istihdamı güçleştiren faktörler Serter (1993, s. 33) tarafından şöyle özetlenmiştir; haberleşme imkanının kısıtlı, işgücü mobilitesinin sınırlı olması, yapısal uygulamalardan kaynaklanan bozuklukların mevcudiyeti ve işverenin biraz daha düşük vasıftaki işçiyle çalışmak istememesi.

Bir başka istihdam türü Prodüktif İstihdamdır. Bu istihdam tanımında tam istihdama ulaşmak için istihdamın prodüktif olması zorunludur yaklaşımı vardır. Ekonomik büyüme için insangücü kaynaklarından etkin şekilde yararlanılması gerektiği vurgulanır. Prodüktif istihdam için işgüvenliğini sağlayan yapısal önlemler alınması hayati öneme sahiptir (Serter, 1993, s. 37-38).

İstihdamda emek piyasaları kavramı önemli bir başlıktır. Emek piyasalarının özellikleri, sayıları birden fazladır ve aralarında işçiler geçiş yapabilirler. Bir diğer özelliği, işçiler açısından eksik bilgilenme ve iş arama maliyetidir. Neoklasik kuramcılarının iddia ettiklerinin aksine işçiler homojen değildir. İşçiler; yaş, cinsiyet, zeka, yönetilebilirlik, fiziksel güç ve enerji, çalışma motivasyonu ve diğer özellikler açısından farklılıklar gösterirler. İşçiler aynı zamanda beşeri sermaye olarak adlandırılan, resmi eğitim, iş tecrübesi ve iş yerinde eğitim açılarından da farklılık gösterirler. Burada en önemli unsur istihdam ilişkisinin devamlılığıdır. Yani emeğin çalıştırılmasında devamlılık esastır, işçi değişikliği işverene yüklenecek olan işte eğitimin maliyetini beraberinden getirir. İstihdam ilişkisinde süreklilik işçi açısından, işçinin verimliliğini olumlu yönde etkiler, işçi kıdem, fazla tatil, daha çok emeklilik hakları ve işten çıkarılmalara karşı güvence kazanmış olur. İşçinin emeği ile birlikte kendisini de sunduğu için yani emek işçinin ayrılmaz bir parçası olduğundan fiziksel şartlar da ayrıca önem kazanmaktadır. Emeği bireyden ayırmak mümkün olmadığından emek satıcısı işin yapıldığı yerde fiziksel olarak bulunmak zorundadır. İşçiler, ücret ve ücret dışı unsurlar açısından en yüksek faydayı elde etmeyi amaçlarlar. İşgücü piyasalarında işçilerin, sahip oldukları sınırlı kaynaklar nedeniyle, pazarlık güçleri azdır. Yeterince açık işin bulunduğu ekonominin genişleme dönemlerinde işçiler işi bırakma konusunda daha rahat davranabilirlerken, işsizliğin arttığı durgunluk dönemlerinde işlerini korumaya özen gösterirler. Emek talebi ve arzından oluşan işgücü piyasalarında emek talebinin en temel özelliği üretilmiş bir talep olmasıdır (Biçerli, 2007, s. 3-8).

Bir ülkenin işgücü (aktif nüfus) o ülkede 15-65 yaş aralığında olan çalışanlarla iş arayanların toplamıdır. İşgücü yani aktif nüfus; işverenleri, ücretlileri, kendi hesabına çalışanları, yardımcı aile bireylerini ve işsizleri kapsar. İşgücünde olmayanların başında işi olmadığı halde son 3 ayda iş arama kanallarını kullanmayanlar yer alır. Ayrıca işbaşı yapabilecekken iş aramayanlar da işgücü dışında sayılırlar. Bunların başında gücenmiş işçiler gelir. İş aramanın maliyeti yüksektir bu maliyeti göze alamayanlar gücenmiş işçiler grubunda yer alırlar. Diğer gruplar ise, ev hanımları, öğrenciler, emekliler, mevsimlik çalışanlar, engelli ya da hastalar, ailevi ya da kişisel nedenlerle iş aramayanlardır. İşgücüne Katılım Oranı; istihdam edilenler ile işsiz olup da aktif olarak iş arayanlar toplamının aktif nüfusa oranlanması ile bulunur. İşgücüne katılım ekonomik genişleme dönemlerinde artarken, resesyon dönemlerinde düşer (Biçerli, 2007; Hesapçıoğlu, 1994). İstihdam düzeyi ise üretime katılan emek miktarını verir. Bir memlekette bir yıllık bir dönemde üretim

faaliyetlerine katılan bu çeşitli nitelikteki işgücünün aynı ölçüye göre değerlendirilmiş iş saatleri veya insan sayısı toplamını ifade eder (Hesapçioğlu, 1994). İstihdam düzeyi; aktif nüfustan (yani işgücünden), iş piyasasına emeğini arzeden ve makul çalışma koşulları içinde iş bulup çalışanların toplam istihdam düzeyini oluşturur (Hesapçioğlu, 1989a). Düşük istihdam; bir ülkedeki mevcut emeğin tamamı kullanılmıyor ise, düşük istihdam durumundan söz edilir. İşsizlik olgusunun var olduğunu gösterir. Tam istihdam; bir ülkede mevcut emeğin tamamı üretime sokulmuş ise tam istihdam durumundan sözedilir. Bu durumu gerçekleştiren bir ekonomide veri üretim teknolojisi ile en yüksek üretim elde edilmektedir. Aşırı istihdam; bir ülkede mevcut emeğin tamamı kullanıldığı halde karşılanmamış talep varsa, ekonomi aşırı istihdam durumunda bulunmaktadır. Böyle bir durumda üretim sektörü talep baskısı altındadır. İşsizlik; işgücü arzının o ücret oranında işgücüne olan talebin yarattığı istihdam hacminden daha büyük olması durumudur. İşsizlik, cari ücret düzeyinde ve makul denilebilecek çalışma koşulları altında çalışma arzusu ve iktidarında oldukları halde iş bulamayanların durumudur yani irade dışı işsizliktir. Ayrıca, iradi açık, arizi, mevsimlik, konjunktürel, yapısal, teknolojik, gizli, kronik işsizlik türleri de vardır (Hesapçioğlu, 1994).

Küreselleşme ve hızla gelişen teknolojik değişim, özellikle son yıllarda yaşanan ekonomik krizler ve yoğun rekabet ortamı işgücü piyasaları ve çalışma ilişkilerinde değişikliklere yol açmıştır. Ülkeler, firmalar ve işgücü değişime ve krizlere ayak uydurabilmek için klasik üretim ve çalışma biçimlerinden vazgeçmek daha esnek üretim ve esnek çalışmanın benimsendiği bir döneme geçmiştir. Esneklik uygulamaları, ülkelerin ve işletmelerin rekabet güçlerini artırmada ve yeni istihdam alanları yaratmada önemli avantajlar sağlamaktadır. Ancak işgüvencesi konusunda sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bugün artık esneklik ve güvence dengesi kavramı istihdam tartışmalarının merkezine taşınmıştır. Türkiye’de Yedinci Kalkınma Planından itibaren güvence ve esneklik kavramları kalkınma planlarında yer almaya başlamıştır. Güvence ve esneklik kavramı, işçilere istihdam ve gelir güvencesinin sağlanması, firmaların rekabet gücünün korunarak desteklenmesini esas almaktadır. Bugün artık, kısmi süreli çalışma, belirli süreli çalışma, geçici iş ilişkisi ile çalışma, uzaktan ve çağrı üzerine çalışma en yaygın esnek çalışma türleri olarak hayatımıza girmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

Son yıllarda yükseköğretim ile iş dünyası arasındaki ilişkiler üzerine yapılan tartışma ve araştırmalar ivme kazanmıştır. Araştırmalar 1960’lı yıllarda ağırlıklı olarak talep ve arz arasındaki dinamik denge ile ilgilenirken; yükseköğretimin genişlemesi sonucunda artan

mezunların istihdam ile eşleşip eşleşmediği, kıtlık ya da arz fazlası mı yaşandığı, ekonomik büyümeye ve modernleşmeye katkısı var mı, yoksa geriletiyor mu üzerinde duruluyordu. Bugün çok çeşitli meslekler, yeni ortaya çıkan iş rolleri ve yerleşik meslek kategorilerinde yenilikçi görevler, yükseköğretimdeki değişikliklerle tetiklenen istihdam sistemlerindeki yenilikler, öğrencileri belirsiz iş görevlerini yerine getirme becerileriyle donatmanın yanı sıra mezunların, işgücü piyasasında ideal eşleşme sağlanamazsa, durumla başa çıkabilmelerini sağlayacakları yeteneklerle donatmakla ilgilenmek giderek daha önemli hale gelmiştir. Yükseköğretimden istihdama geçiş sürecinin dinamikleri, yükseköğretim ve istihdam arasındaki bağlantıların tartışılması mezunların iş aramalarının ve mezun işe alımlarının giderek daha maliyetli, zaman alıcı ve uzun bir süreç haline geldiği gerçeğini yansıtmaktadır. Mezunların mesleki motivasyonlarına ilişkin bilgi eksikliği, belirsizlikler ve işverenler açısından işe alma kriterlerindeki ikirciklikler, karar verme ve deneme yanılma sürelerinin uzamasına neden olmaktadır (Teichler, 2007a).

Günümüzde üretim yapısı ve teknolojideki değişimler sonucunda belirsizliğin ve karmaşıklığın giderek arttığı, son derece dinamik bir ekonomik süreç ve işgücü piyasası yapısı söz konusudur. Küresel işgücü piyasalarında bugün, bir tarafta sürekli ve yüksek işsizlik, istikrarsız ve güvencesiz işler, nitelik ve beceri uyumsuzluğu ile mevcut niteliklerin aşınması/eskimesi problemleri yaşanmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 1, 2).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının (UNDP) 2020 İnsani Gelişme Raporu, 2020 yılında küresel anlamda yüzleştığımız korona virüs pandemisinin (COVID-19) her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu dünyamızda hızla yayıldığı, insani gelişmedeki sayısız eşitsizlikten beslendiği ve eşitsizlikleri derinleştirdiğinde söz etmektedir. İnsani gelişmedeki eşitsizliğin hızla arttığı, hareketliliğin ve demokrasinin azaldığı ancak otoriterleşmenin yükseldiği bir dönem yaşandığına vurgu yapılan raporda, “değerler ve kurumlar tarafından şekillenen insan seçimleri, şimdi karşı karşıya olduğumuz, birbiriyle bağlantılı gezegensel ve sosyal dengesizlikleri doğurmuştur” denilmiştir. Rapora göre, son on yılda küresel mali kriz, iklim krizi, eşitsizlik krizi ve COVID-19 pandemi krizi sistemin dayanıklılığının çökmeye başladığını gösteriyor. Küresel salgın 100 milyondan fazla insanı aşırı yoksulluğa itmiştir. 2019 İnsani Gelişme Raporu’na atıfta bulunulan rapora göre gelişmiş yeni nesil yetkinliklerin insanların dijital çağda başarılı olması için daha önemli hale geldiğine vurgu yapılıyor. Rapor, yeni çağda yönümüzü bulmak için insanlığın eşitliği güçlendirerek, inovasyonu besleyerek ve doğayı gözetme duygusunu aşılayarak hareket

etmesi için yetkinlik, eylemlilik ve değerleri geliştirebileceğini savunmaktadır (UNDP, 2020).

İstihdam ve işsizlik beraber düşünülmesi gereken konulardır. İstihdamdaki artış beraberinde düşük işsizlik oranlarını sağlar. İnsan Sermayesi Kuramı'nın temel savı olan insana yatırımın (eğitim, sağlık hizmetleri, göç vb.) beraberinde verimliliği artıracığı bunun da beraberinde ekonomik kalkınmayı getireceğidir. Biçerli (2007, s. 415-17) toplumda verimlilik artışının işsizliğe neden olacağı yönünde önyargı bulunduğunu söyler. Verimlilik artışı sonucunda belirli reel üretim düzeyini üretmek için daha az işçiye ihtiyaç duyulacağı gerçektir. Ancak aynı zamanda verimlilik artışı reel ücretleri artıracığı için toplam talebi artırarak ilave istihdam sağlayacaktır. Teknolojik gelişmeler, nüfus kaymaları, zevk ve tercihlerdeki değişmelerin emek arzı ile talebi arasında yapısal uyumsuzluklara neden olduğu ve bu anlamda belirli bir işsizliğin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Toplam emek piyasasında emek arz ve talebinde fazlalık olmadığında dahi doğal bir işsizlik görülür (Biçerli, 2007, s. 429, 430). Teknolojik gelişmelerin işsizliğe neden olacağını söyleyen kötümser yaklaşımlar kadar tam tersine istihdamı olumlu yönde etkileyeceğine dair iyimser yaklaşımlar da vardır. Teknolojik gelişmelerin bazı iş kollarında daha az işgücü ile üretimi sağlamasından dolayı işsizliğe yol açtığı bir gerçektir. Ancak, 20. yüzyılda teknolojik gelişmeyle beraber istihdamın arttığı gözlenmiştir. Ürün talebindeki artış beraberinde emek talebini de artırmış ve dolayısı ile istihdamda da kötümserlerin söylediğinin aksine artış görülmüştür (Biçerli, 2007, s. 461, 462). Bugün teknolojinin oynadığı artan ve önemli rol nedeniyle mesleklerin ve işlerin tabiatı da değişmektedir (Donald vd., 2018). Kalkınma Bakanlığı'nın İşgücü Piyasası ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, başka bir ifadeyle dijital dönüşüm teknoloji kullanımını işgücü piyasalarında her geçen gün daha değerli hale getirmektedir. Bu durum, aynı zamanda mal ve hizmet üretiminde nitelik ve beceri düzeyi yüksek işgücünü de vazgeçilmez hale getirmiştir. Diğer taraftan, düşük nitelikli işgücü gün geçtikçe daha dezavantajlı bir duruma düşmekte; hatta uzun bir işsizlik sürecinin sonrasında işgücü piyasasının dışına itilmektedir. Dijitalleşmeye bağlı olarak talep kesiminin yükselen nitelik ve beceri ihtiyaçları sonucunda ekonomik gelişme ve rekabet gücünün belirleyici faktörü olan beşeri sermayenin önemi gittikçe artmaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 1, 2). Bugün teknolojik gelişme nitelikli emeğin niteliksiz emeğin yerine kullanımını beraberinde getirmiştir. Buna göre ileri teknoloji daha ziyade mühendisler, bilim adamları, yöneticiler,

teknik servis ve satış elemanları bilgisayar uzmanları için iş imkanları yaratırken vasıfsız işçiler, tamirciler, düşük ve orta seviyede idari personel için daha az talep yaratmıştır. Özetle, günümüzde teknolojik gelişme bazı iş kollarında istihdamda düşüş getirirken yeni iş kollarında artış hatta yeni iş kollarının doğmasını beraberinde getirmektedir (Biçerli, 2007, s. 463-65). İş ve İşçi Bulma Kurumu (İŞKUR) raporuna göre; dijitalleşme, küreselleşme, yaşlanma, göç bugün istihdam için yeni fırsatlar getirecek unsurlar olarak görülmektedir. Teknolojinin üretim yöntemleri üzerindeki ağırlığı arttıkça nitelikli işgücüne olan talep de artmakta, düşük ve orta nitelikli işlerin ve ücretlerin azalması beklenmektedir. Uluslararası göçün işgücü piyasaları üzerinde de önemli etkilerinin olabileceği, göçmenlerin yöneleceği ülkelerin de değişiklik göstereceği hızlı büyüyen ülkelerin daha fazla göçmen çekeceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte özellikle düşük nitelikli işlerde göçmenlerin yoğunlaşması, kötü çalışma koşulları ve kayıt dışılık riskini arttırmaktadır (İŞKUR, 2019).

Artık dijital dönüşümün başladığı yeni bir çağdan söz edilmektedir. Dijital dönüşüm, bir teknolojiyi değil, yeni bir yaklaşımı tanımlamaktadır. Bu yaklaşımın, yapay zeka, akıllı robot, akıllı sistemler, nesnelerin interneti, büyük veri, 3D yazıcılar, zenginleştirilmiş gerçeklik gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan yararlanarak, fiziksel dünya gerçekleriyle siber dünyanın yetenekleri ve gücünü birleştiren siber-fiziksel sistemlerin kurulumu şeklinde teknolojik bir geçiş ve üretimin tamamen sayısallaşması şeklinde uygulamaya geçmesi beklenmektedir. 2020 yılı itibarıyla tüm dünya Sanayi 4.0, yani dördüncü sanayi devrimi ile tanışmıştır. Daha karmaşık ve daha kaliteli bir üretim yöntemi olarak öne çıkan söz konusu dönüşüm sayesinde pek çok ürünün daha düşük maliyetlerle üretilip tüm dünyaya hızla yayılması beklenmektedir. Bu bağlamda, bugünün işgücü piyasası da geçmişe oranla bugün çok daha hızlı ve büyük ölçüde değişmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 6-8). Küresel Yetenek Rekabet Gücü Endeksi'ne göre (2017) rutin işler ve tehlikeli görevler çok yakın bir gelecekte tamamen makinelere ve robotlara devredilecektir. Buna karşılık, eğitim sisteminin ve insanların kariyer değişikliklerine ve değişen çalışma hayatı yapısına hızla uyum sağlaması gerekecektir. Bunun sonucu olarak mevcut eğitim, istihdam ve sosyal koruma politikalarının değişmesi gerektiği anlamına da gelmektedir (INSEAD, 2017).

Küresel rekabetin etkisi altında özellikle gelişmekte olan ülkelerin işgücü piyasalarında bir yandan sürekli ve yüksek işsizlik, istikrarsız işler, mesleksizlik, nitelik ve beceri uyumsuzluğu ile mevcut niteliklerin aşınması gibi eğitim-istihdam ilişkisi ile yakından

ilişkili sorunlar yaşanırken; diğer yanda, talep kesiminin yükselen nitelik ve beceri ihtiyaçları ile ekonomik gelişme ve rekabet gücünün belirleyici faktörü olan beşeri sermayenin önemi gittikçe artmaktadır (Yüksek Planlama Kurulu, 2017). Özellikle genç istihdamında (15-24 yaş) küresel seviyede yaşanan sıkıntılar 2008 yılında yaşanan ekonomik kriz sonrası gençlerin aleyhine derinleşerek devam etmektedir. Kronik bir sorun haline gelen işsizlik ve kaliteli istihdam olanaklarının yetersizliği, gençlerin düzgün işlere yerleşmesini engellemeye devam etmektedir. Gençlerin işgücü piyasasında yaşamakta olduğu dezavantajlı durumun geniş kapsamlı ve kalıcı bir sorun haline geldiğini söylemek mümkündür. Yazık ki gençler için mevcut istihdam olanaklarına bakıldığında, kayıt dışı ve düzensiz işlerin ağırlığı dikkat çekmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 18). Dünyadaki genç işgücü, genç istihdamından daha hızlı artmasına rağmen işgücüne yeni katılan gençleri istihdam etmeye yetecek kadar yeni iş yaratılamamaktadır. Burada önemli bir husus da dünyadaki genç işgücündeki artış eğiliminin süreceği bilinmektedir (Erdayı, 2009). Dünyada her yıl yaklaşık 40 milyon gencin iş aradığı ancak her yıl yalnızca 3 milyon genç için istihdam yaratıldığı belirlenmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi'nin (CEDEFOP) Dijitalleşme, Yapay Zeka ve İşin Geleceği araştırmasında, dijital teknolojideki gelişmelerin beceri ihtiyaçları ve uyumsuzluğu üzerindeki etkileri değerlendirilerek bir takım öngörülerde bulunulmuştur. Araştırmada gelecekte ihtiyaç duyulacak ve istihdamda önemi artacak olan beceriler; planlama ve organizasyon, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, müşteri hizmetleri, takım çalışması, iletişim, ileri düzeyde bilişim, yabancı dil ve ileri düzey okuryazarlık olarak öngörülmüştür (CEDEFOP, 2017). CEDEFOP'un (2020) korona virüs salgını döneminde yaptığı Çevrimiçi İş İlanlarında Beceriler araştırmasında çevrimiçi iş ilanlarına odaklanılmış ve 2019 yılında yayınlanan iş ilanlarında ortalama olarak bir ilan başına 11.9 beceri sıralanırken, 2020 yılında 12.8 beceri listelenmiştir. Bir başka deyişle, işverenler yüksek beceri gerektiren profillere yönelmekte, bir kişiden daha fazla şey yapmasını beklemektedir. İlanların kapsamına bakıldığında ise 2020 yılında yayınlanan ilanlarda kalite yönetimi, dijitalbeceriler, satış ve pazarlama becerileri, inşaat/mimari ve mühendislik becerileri talebin arttığı tespit edilmiştir.

Bu gerçekler ışığında Türkiye Ulusal İstihdam Stratejisi'nde (UİS) (2014-2023), "işgücü piyasasının etkinliğini artırmak, nitelikli işgücü yetiştirerek bu işgücünün üretimde yer almasını sağlamak ve istihdam oranları ile işgücü verimliliğini daha da yükseltmek amacıyla güçlü ve etkin istihdam stratejilerine ihtiyaç vardır" denilmiştir. UİS'de temel

politika; eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, işgücü planlamasında güvence ve esnekliğin sağlanması, özel politika gerektiren grupların (gençler, kadınlar, engelliler vb.) istihdamının artırılması, istihdam sosyal koruma ilişkisinin güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu politikalar doğrultusunda 2023 hedefleri kapsamında önemini artıracak ve büyüme potansiyeli olan bilişim, finans, inşaat, sağlık ve turizm sektörlerinde istihdamın desteklenmesi için stratejiler geliştirilmiştir. Özellikle gençlerin istihdamının artırılması için, gençlere yönelik kariyer planlaması, iş arama yardımları, eşleştirme ve danışmanlık hizmetleri sunulması; üniversite öğrencilerinin iş piyasasına geçişlerini sağlamak amacıyla üniversite-sektör işbirliğinin geliştirilmesi eylem planında yer alan önemli unsurlardır. Ulusal istihdam strateji raporunda Türkiye'nin işgücü piyasalarına ilişkin yapısal sorunlar ise, kayıt dışı istihdam, nitelikli işgücü ihtiyacı olarak gösterilmektedir. Strateji belgesinde işsizlik oranının azaltılması, istihdama katılımın artırılması, çalışma barışı için sürdürülebilir büyüme, nitelikli işgücü, kayıtdışılığın önlenmesi hedef olarak konulmuştur. UİS'teki temel hedeflerden bir diğeri ise, 2023 yılı itibarıyla işsizliğin %5'e indirilmesi, istihdam oranının %55 düzeyine yükseltilmesidir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020 yılı Mesleklerin Geleceği Raporu'na göre; korona virüs salgınının neden olduğu karantinalar, küresel ekonomik durgunluk, makineleşme işgücü piyasasında da belirsizliğe yolaçarken geleceğin işlerine geçişi de hızlandırmıştır. 2025'e kadar teknolojiyi benimsemenin hızlanması görevleri, meslekleri ve becerileri değiştirecektir. Bilişimin, büyük veri ve e-ticaretin öneminin artacağı öngörülmüşken; şifreleme, insansı olmayan robotlar ve yapay zekaya olan ilgi de artmaktadır. Araştırmaya katılan işletmelerin %43'ü teknoloji entegrasyonu nedeniyle işgücünü azaltmaya hazır olduklarını, %41'i göreve özel işler için sözleşme yapan kişileri artırmayı planladıklarını ve %34'ü teknoloji entegrasyonu nedeniyle işgücünü genişletmeyi planladıklarını belirtmiştir. 2025 yılına kadar, insanların ve makinelerin işyerindeki görevler için harcadığı süre eşit olacaktır. Dünyanın meslekleri hızla yok olurken, yarının meslekleri bir süre aynı şekilde kalmaya devam edecektir. 2025 yılının öne çıkan becerileri; eleştirel düşünme ve analiz etme gibi gruplar ve problem çözme ve aktif öğrenme, dirençlilik, stres toleransı ve esneklik gibi öz yönetim olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, üretimdeki otomasyon payının 2020 yılında %33 olduğunu ve 2025 yılında otomasyon payının %47'ye yükseleceğini belirtmektedir. Otomasyonun bazı mesleklerde istihdam sayılarını düşüreceği açıktır, fakat artan otomasyon bakım, programlama, yedek parça üretimi gibi yeni meslek kollarının

doğmasına da sebep olacaktır. Otomasyon ile 85 milyon kişilik istihdam ortadan kalkacak, ama 97 milyon kişilik potansiyel hacme sahip yeni iş alanları oluşacağı öngörülmektedir. İşlerinde devam etmeye hazırlanan çalışanlar için, önümüzdeki beş yıl içinde değişecek temel becerilerin payı %40'tır ve tüm çalışanların %50'sinin farklı beceri kazanmaya (%4'e kadar) ihtiyacı olacaktır. Araştırmaya katılan şirketlerin yaklaşık %17'si çalışanlarının %70'ine 2025'e yeni beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Covid-19'un özellikle düşük ücretli işçiler, kadınlar ve genç işçilerin yaptığı işler açısından ve düşük eğitimliler içi mevcut eşitsizlikleri derinleştirme olasılığı daha yüksektir. Bu yeni dönemde, Kamu sektörünün, yarının piyasalarında ve işlerinde yatırımlar için teşvikler yaratması, iş dönüşümlerinin ortasında yerinden edilmiş işçiler için daha güçlü güvenlik ağları sağlaması ve eğitim ve öğretim sistemlerinde uzun süredir ertelenen iyileştirmelerle kararlı bir şekilde mücadele etmesi gerekecektir (World Economic Forum, 2020).

İşgücü piyasasına giren gençleri, işsizlik kadar olumsuz etkileyen bir diğer durum, nitelik ve beceri uyumsuzluklarıdır. Nitelik ve beceri uyumsuzlukları ya da uyumsuz eşleşme olarak tanımlanabilen bu durum, işgücünün sahip olduğu nitelikler ile potansiyel işverenler tarafından talep edilen niteliklerin birbirinden farklı olması anlamına gelmektedir (Kurnaz, 2015). Bir başka deyişle kişilerin eğitim ve iş tecrübesi yoluyla elde ettikleri beceriler ile işin gerektirdiği becerilerin örtüşmemesi beceri uyumsuzluğu/uyumsuzluğu olarak tanımlanabilir. Beceri uyumsuzluğunun bireylerin iş memnuniyetini ve ücretlerini düşürebileceği ve işsizlik ihtimalini artırabileceği söylenebilir. Gerekli becerilere sahip çalışanların eksikliği firmaların verimliliğini ve personelin işten ayrılma hızını etkileyebilir. Makro ekonomik olarak ise beşeri sermaye ve verimlilik kayıpları sebebiyle beceri uyumsuzluğunun ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (Susanlı, 2020). Alan yazında nitelik uyumsuzluğu ile beceri uyumsuzluğu çoğu zaman aynı anlamda, bazen de birbirinin yerine kullanılmıştır. Quintini (2011) nitelik uyumsuzluğunu, işgücünün sahip olduğu nitelik ve/veya becerilerin işlerin gerektirdiği nitelik ve/veya becerilere uyumsuz olması durumu, olarak tanımlar. Nitelik uyumsuzluğu alınan formal eğitimle bağlantılı bir kavram olması açısından beceri uyumsuzluğundan ayrılır. Burada nitelik uyumsuzluğundan söz ederken, arz cephesinde belirli bir eğitim düzeyinde ya da alanında iş arayanları ile talep yönünde belirli bir eğitim düzeyinde veya alanda eğitim gerektiren işlerin bulunmasını ve bunlar arasında uyumsuzluğun yaşanmasından söz edilmektedir. Nitelik kavramı sadece formal ya da sertifikalı eğitim yoluyla elde edilen kazanımları tanımlamaktadır. Beceri kavramı ise deneyimler edinilen işe özgü genel ve

teknik yetkinleri ifade etmektedir (Gür vd., 2012, s. 45). Genel olarak işgücü piyasasında uyumsuz eşleşme probleminden söz ederken şu kavramlar ön plana çıkmaktadır; nitelik uyumsuzluğu (qualification mismatch) ya da eğitimsel uyumsuzluk (educational mismatch) olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda aşırı eğitimsel (overeducation) ve yetersiz eğitimsel (undereducation) kavramlarından söz edebiliriz. Beceri uyumsuzluğunda ise bireyin becerilerinin yapmakta olduğu işe uygun olmaması durumu söz konusudur (Quintini, 2011, s. 11, 17). Başka bir anlatımla, birey mevcut işine göre aşırı becerili (overskilling), yetersiz becerilidir (underskilling). Beceri uyumsuzluğundan söz ederken beceri açığı (skill deficit/ skill gap), beceri yetersizliği (skill shortage), beceri fazlası/ becerilerden eksik yararlanma (skill surplus/ skill underutilization) kavramlarından da söz edilmektedir (CEDEFOP, 2010). Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) tarafından 2010 yılında yayınlanan raporda beceri uyumsuzluğu ele alınmış yukarıda bahsi geçen başlıklar kısaca tanımlanmıştır. Bunlar:

- a) *Eğitim belgeleri hipotezi (credentialism)*, kişinin işi alabilmesi için sahip olması gereken eğitim düzeyinin, işi yerine getirebilmesi için gereken eğitim düzeyini aştığını anlatan bir kavramdır.
- b) *Reel fazla eğitim (real overeducation)*, fazla eğitim gibi eğitim alınan yıllara göre hesaplanmamakta, kişinin gerçekten işi yerine getirmek için ihtiyacı olan eğitim, beceri ve yeteneklerin üzerinde bir seviyede eğitime sahip olduğunu anlatmaktadır.
- c) *Formel fazla eğitim (formal overeducation)*, kişinin işi yerine getirmek için ihtiyacı olan eğitimin üzerinde bir eğitime sahip olduğunu anlatmaktadır. Reel fazla eğitimden farkı ise, kişinin işi yerine getirirken var olan beceri ve yeteneklerini tam olarak kullanabiliyor olmasıdır.
- d) *Gerçek fazla eğitim (genuine overeducation)*, kişinin gerçekten işi yerine getirmek için ihtiyacı olan eğitim, beceri ve yeteneklerin üzerinde bir seviyede eğitime sahip olduğunu anlatmaktadır. Ancak, bu kavramın reel fazla eğitimden farkı, söz konusu eğitim fazlalığının kişiyi olumsuz yönde etkileyerek iş tatminini düşürmesine neden olmasıdır.
- e) *Görünürde aşırı eğitimde (apparent overeducation)*, kişi işi yerine getirmek için ihtiyacı olan eğitim, beceri ve yeteneklerin üzerinde bir seviyede eğitime sahiptir ancak bu durum iş tatminini olumsuz yönde etkilememektedir.

- f) *Beceri Açığı (Skill Gap)*, kişinin beceri düzeyinin mevcut işin gerektirdiği şekilde yapabilmesini için ihtiyaç duyduğu beceri düzeyinden düşük olması ya da iş gerekliliklerine uygun olmamasıdır.
- g) *Beceri Yetersizliği (Skill Shortage)*, belirli bir beceri düzeyine sahip mevcut işgücü arzının, bu işin ihtiyaç duyduğu beceri düzeyine sahip işgücüne yönelik talebi karşılayamamasıdır.
- h) *Beceri Fazlası (Skill Surplus)*; belirli bir beceri düzeyine sahip mevcut işgücü arzının, söz konusu beceri düzeyine sahip işgücüne yönelik talepten fazla olması durumudur.
- i) *Ekonomik Becerilerin Değerini Yitirmesi (Economic Skills Obsolescence)*; iş için daha önce geçerli olan becerilerin artık gerekli olmaması ya da öneminin azalması ya da yitirmiş olmasıdır.
- j) *Fiziki (Teknik) Becerilerin Değerini Yitirmesi (Physical (Technical) Skills Obsolescence)*; aşınma, yıpranma veya körelme sebebiyle fiziksel ve zihinsel beceri ve yeteneklerin değerinin azalması durumudur (CEDEFOP, 2010, s. 13).

Beceri uyumsuzluğunun nedenleri; eğitim ve öğretime yapılan hem kamu hem birey özelinde düşük seviyeli yatırımlar ve yeterli önemin verilmemesi, eğitim ve iş piyasası arasındaki işbirliği ve bilgi paylaşımının kısıtlılığı, kişisel sebepler, teknolojik gelişmeler ve örgütsel değişim süreci, eğitim sisteminin işgücü piyasasının talep ettiği becerileri karşılayamaması, beceriler ve diplomalardaki uyumsuzluk, yapısal, sosyal ve demografik faktörler, işgücünün kutuplaşması, konjonktürel dalgalanmalar, firmaların yönetim kalitesi, ekonomik kriz etkileri, işverenlerin beceri talepleri ve işgücü piyasasının faktörleri olarak özetlenebilir (CEDEFOP, 2010; Hatipoğlu, 2016).

Avrupa Komisyonunun (European Commission) (2012b) raporuna göre, AB'deki her üç firmadan biri beceri gerektiren işlerde istihdam edebilecek kişileri bulmakta zorluk çekmektedir. Firmaların %10'unun daha az beceri ya da hiç beceri gerektirmeyen işler için de aynı sıkıntıyı çektiği belirtilmiştir. Beceri uyumsuzluğunun sektörlerdeki durumuna bakıldığında, beceri sahibi çalışan bulunmasında en çok zorlanılan sektörler sağlık ve sosyal korumadır. Otel ve restoran işleri ile inşaat işlerinde ise az beceri ya da beceri gerektirmeyen işler için eleman bulmakta zorluk çekilmektedir. En az beceri uyumsuzluğu yaşanan sektör ise finans sektörüdür. Türkiye Ulusal İstihdam Strateji belgesine göre (2017), işgücü piyasasında yaşanan işsizlik, özellikle eğitimli nüfus açısından ciddi bir

problem oluşturmaktadır. Eğitimli grupta yaşanan yüksek işsizlik oranı ise bu grubun işgücüne katılımının önündeki engellere ya da aldıkları eğitim sonucu kazandıkları nitelikler ile işgücü piyasasının talep ettiği nitelikler arasında bir uyumsuzluk olduğuna işaret etmektedir.

TÜİK 2020 yılı Ağustos ayı temel işgücü verilerine bakıldığında işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranlarına ilişkin çarpıcı veriler ortaya konmaktadır. Özellikle genç işgücü olarak nitelendirilen 15-24 yaş arasındaki işsizlik oranları dikkat çekici düzeyde %26,1 olarak gerçekleşmiştir. Genç işgücü piyasası verilerine bakıldığında dikkat çeken bir başka başlık ne istihdamda ne de eğitimde olmayan gençlerin oranındaki yüksekliktir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

Tablo 1

*Temel İşgücü Göstergeleri, 15-64 Yaş, (%), Ağustos 2019, Ağustos 2020*

|                           | Toplam |      |      | Erkek |      |      | Kadın |      |      |
|---------------------------|--------|------|------|-------|------|------|-------|------|------|
|                           | 2019   | 2020 | Fark | 2019  | 2020 | Fark | 2019  | 2020 | Fark |
| İşgücüne Katılma Oranı    | 59,5   | 56,4 | -3,1 | 79,5  | 76,2 | -3,3 | 39,4  | 36,3 | -3,1 |
| İstihdam Oranı            | 51,0   | 48,8 | -2,2 | 69,5  | 66,9 | -2,6 | 32,4  | 30,4 | -2,0 |
| İşsizlik Oranı            | 14,3   | 13,5 | -0,8 | 12,5  | 12,2 | -0,3 | 17,9  | 16,2 | -1,7 |
| Tarım Dışı İşsizlik Oranı | 16,8   | 15,7 | -1,1 | 14,1  | 13,8 | -0,3 | 22,9  | 20,3 | -2,6 |

Not: TÜİK. (2020). İşgücü İstatistikleri, Ağustos 2020.

<https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33792> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye’de işgücüne katılma oranının yüksek olması, çalışma çağındaki nüfusun işgücü piyasasına girme yönünde eğilim gösterdiğini, işgücü arzının işgücü piyasasından gelir elde etmek yönünde inisiyatif aldığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede işgücüne katılma oranının yüksek olması işgücü piyasasının etkin olduğunu göstermekle birlikte istihdam oranı ile birlikte değerlendirilmesi gereken bir göstergedir. İşgücüne katılım oranının yüksek olması bu kişilere istihdam imkanı sağlamadığı takdirde tek başına bir anlam ifade etmeyecektir ve olumsuz sosyal sonuçlara yol açabilecektir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 42). Türkiye işgücü piyasasında genç işsizliğinin yüksek olması ve ilk kez iş arayan gençler içinde uzun süre iş arayanların daha yoğun olması nitelik ve beceri uyumsuzluğuna işaret etmektedir. Gençlerin işverenlerin talep ettiği niteliklere sahip olmamaları iş arama sürelerini uzatmaktadır. Arz ve talepteki bu beceri ve nitelik uyumsuzluğu işgücünün mevcut işlerle eşleşmesini ve işsizlik oranlarının yükselmesini beraberinde getirmektedir. Bazı eğitim alanlarında esas olarak kamuya personel sağlamaya odaklanılmakta ve işe alım sürecinde özel sektörün önceliklerini dikkate alan ve

becerilerden çok, akademi yetkinliklere önem verilmektedir. İşgücü piyasasına ilk kez gören gençler işsiz kalmamak için nitelik düzeylerinin altındaki işleri kabul etmeyi kariyer stratejisi olarak benimsiyor oldukları da dikkat edilmesi gereken bir husustur.

İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Raporu'na göre; işverenlerin genç istihdamında aradıkları kriterler; diploma/sertifika, iş deneyimi, pratik beceri, referans ve teorik bilgi olarak listelenmiştir. İşverenler tarafından en yüksek tercih edilen kriter yüzde 68,4 ile pratik beceri kriteridir. Bunu sırasıyla yüzde 59,6 ile iş deneyimi, yüzde 23,8 ile referans, yüzde 21 ile teorik bilgi ve yüzde 19,4 ile diploma/sertifika kriterleri izlemektedir. Burada dikkat çeken husus, işverenlerin genç istihdamında diplomayı son sırada tercih ederken pratik beceriyi ilk sırada, iş deneyimini ise ikinci sırada belirtmiş olmalıdır. Diploma/sertifika kriteri eğitim (%67,3) ve uluslararası örgütler ve temsilciliklerin faaliyet gösterdiği sektörlerde en çok tercih edilmektedir (İŞKUR, 2019) .

Türkiye’de iş aramayıp işgücüne dahil olmayanların (15-65 yaş), işgücüne dahil olmama nedenleri; işbulma ümidi olmayanlar (iş aramayıp çalışmaya hazır olanlar), mevsimlik çalışanlar, ev işleriyle meşgul olanlar, eğitim öğretimde olanlar, emekliler, çalışamaz halde olanlar (engelliler, hastalar), diğer olarak sıralanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 yılı işgücü göstergelerine bakıldığında dikkat çeken nokta 2019 yılı ile 2020 yılları arasında iş bulma ümidi olmayanların sayısında iki katı olan artıştır. 2019 yılında (ekim ayı) bu sayı binlik oranda 668 olarak tespit edilirken, 2020 yılının aynı döneminde 1511 olarak gerçekleşmiştir. Bu gösterge, istihdamda kronikleşen yapısal sorunların ve iş bulma sürelerinin uzaması nedeniyle iş aramaktan vazgeçildiğini ortaya koymaktadır. Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkiye’de bir yıldan daha az süreli iş arayanların oranı % 74,6 ve bir yıl ve daha uzun süreli işsizlerin oranı ise %24,4 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2020).

Tablo 2

*İş Arama Sürelerine Göre İşsizler [15+ yaş]*

| İş arama süreleri                                            | 2019 % | 2020 % |
|--------------------------------------------------------------|--------|--------|
| Bir yıldan daha az süreli işsizler                           | 75,6   | 74,6   |
| Bir yıl ve daha fazla süreli işsizler (Uzun süreli işsizler) | 24,4   | 25,4   |

Not: TÜİK. (2020). İşgücü İstatistikleri, Ağustos 2020. 2 Şubat 2021 tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33792> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye’de işgücü piyasasında hızlı nüfus artışına bağlı olarak ortaya çıkan güçlü işgücü arzı ve işgücüne katılım oranının artışı yeni işler oluşturma kapasitemizi arttırmamızı

zorunlu kılmaktadır. İşgücü piyasasında iş oluşturma kapasitesinin işgücü arzındaki büyüme düzeyinde gerçekleşmemesi işsizliğin temel nedeni olarak kabul edilmektedir. İşsizlik oranlarının istenilen seviyeden yüksek olmasında yeni işler oluşturma kapasitesindeki zorlukların yanı sıra mesleksizlik ve beceri uyumsuzluğu ile iş beğenmemenin de önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (İŞKUR, 2019, s. 5, 6). İşgücü Piyasası ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporuna (2018) göre işgücü arzı, talep ile nicelik ve niteliksel olarak uyumlu olduğunda işgücü piyasası etkin işlemekte, işgücü arzı ve talebi optimum düzeyde eşleşebilmektedir. İşgücü talebinin işgücü arzı ile nicelik veya niteliksel olarak uyumlu olmaması halinde; işsizlik, eksik istihdam, ücret uyumsuzluğu, uyumsuz eşleşme gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Raporunda istihdamsız büyüme ve orta gelir tuzağı kavramları üzerinden yapılan analizler ile ekonomik büyümenin işgücü piyasasına yansımadağı değerlendirilmeleri Türkiye için çokça yapılmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 31, 32).

Türkiye İstatistik Kurumu 2020 yılı Ekim ayı verilerine göre Türkiye'deki eğitim durumuna göre işgücüne bakıldığında, yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılım oranı %75,5, ancak istihdam oranları %64,9 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2020). Yüksek Planlama Kurulu (YPK) İşgücüne katılım eğilimine benzer şekilde, istihdam eğilimleri açısından da eğitim düzeyi arttıkça işgücünün istihdam edilebilirliği artmaktadır (YPK, 2017). Türkiye'de kırılan istihdamdaki kişilerin genellikle gençler ve kadınlar olduğu görülmektedir. Gençler işgücü piyasasına geçişte zorlanmakta, düşük ücretlerle ve geçici nitelikteki işlerde istihdam edilebilmektedirler. İlk kez işgücü piyasasına girecek gençlerin bilgi ve tecrübe eksikliği, ilişki ağı yetersizliği gibi nedenlerle iş bulmakta zorlandıkları görülmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 54-56, 63).

İŞKUR ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından hazırlanan 2019 yılı İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Raporu'na göre Türkiye'de açık işlerin oranı oldukça yüksektir. Açık iş kavramı işgücü piyasasının talep tarafını ifade eden bir kavramdır ve işgücü piyasasında boş ya da doldurulamamış işleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Açık işlerde işyeri sahiplerinin %23,3'ü çalışan temininde güçlük çektiklerini söylemektedirler. Çalışan temininde güçlük çekilme nedenleri arasında, gerekli mesleki beceriye/niteliğe sahip eleman bulunamaması ilk sırayı alırken bunu yeterli iş tecrübesine sahip eleman bulunamaması takip etmektedir. Açık iş olan mesleklerde aranan beceriler arasında; yeterli mesleki/teknik bilgi ve tecrübe, fiziki ve bedensel yeterlilik ilk sıralarda yer alırken, özellikle 20 ve üzeri sayıda eleman çalıştıran işyerlerinde bu becerilere ek olarak ifade ve

iletişim yeteneği ve takım çalışmasına yatkınlık yer almaktadır. Araştırma kapsamında lkemizde en fazla oranda açık işi bulunan işyeri olanlardan ilki diğer hizmet faaliyetleri (uluslararası ekonomik faaliyet yapan kuruluşlar, bilgisayar, kişiisel eşişyaların ve ev eşişyaları onarımı alt grupları) sektr; ikincisi bilgi ve iletişim ve nc sırada imalat sektr yer almaktadır. Bilgi ve iletişim sektrnde (%30 oranında açık işi vardır) açık işi olan işyeri oranının artmış olması nitelikli işgücüne olan ihtiyaı ortaya koymaktadır. Özellikle kurumsallaşmış yani istihdam sayısı 20 kişi ve üzeri olan firmalarda beyaz yakalı denilen daha eğitimli işgücü açığı bulunmaktadır. Yükseköğretim mezunları arasında en fazla talep edilen  açık işi sırasıyla; satış danışmanı, yazılım mühendisi ve makine mühendisi meslekleridir. İngilizce ğretmeni ve diğer öğretmenler 6 ve 7. sırada yer alırken; zihinsel engelliler ğretmeni-özel eğitim ve okul öncesi ğretmeni de listede yer almaktadır. Araştırma kapsamında yer alan tüm işyerleri göz önünde bulundurulduğunda eleman temininde güçlük çektiğini bildiren işyeri oranı %14,4 olarak tespit edilmiştir. Eleman temininde güçlük çeken işyeri oranının yüksek olması işgücü piyasasının arz ve talep tarafları arasında bir uyumsuzluğun olduğunun işaretidir. Açık işlerde talep edilen mesleklerle, temininde güçlük çekilen meslekler benzerlik göstermektedir. Söz konusu mesleklerde hem arz hem de talebin olması beceri uyumsuzluğu (yetersiz beceri ya da aşırı beceri) konusunda aktif işgücü programlarının önemini ortaya koymaktadır (İşKUR, 2019). akır ve Kellevezir (2020) yaptıkları bir çalışmada benzer şekilde yükseköğretim mezunlarının son yıllarda dramatik şekilde artan işsizliğinin nedeninin nitelik uyumsuzluğu olduğundan söz ederler. Nitelik uyumsuzluğu, bireylerin sahip olduğu nitelik düzeyinden düşük veya yüksek işlerde çalışma durumunda ortaya çıkmaktadır. Çalışmada, Türkiye’de nitelik uyumsuzluğunun nedeni olarak gençlerin mezun oldukları eğitim seviyesinin altında nitelik gerektiren istihdam edilmeleri vurgulanmaktadır.

Tablo 3

*Temel İşgücü Göstergeleri, 15-24 yaş, (%), Ağustos 2019, Ağustos 2020*

|                                                  | Toplam |      |      | Erkek |      |      | Kadın |      |
|--------------------------------------------------|--------|------|------|-------|------|------|-------|------|
|                                                  | 2019   | 2020 | Fark | 2019  | 2020 | Fark | 2019  | 2020 |
| İşgücüne Katılma Oranı                           | 47,5   | 42,1 | -5,4 | 60,0  | 54,0 | -6,0 | 34,6  | 29,8 |
| İstihdam Oranı                                   | 34,4   | 31,1 | -3,3 | 46,0  | 42,0 | -4,0 | 22,6  | 19,9 |
| İşsizlik Oranı                                   | 27,4   | 26,1 | -1,3 | 23,4  | 22,3 | -1,1 | 34,6  | 33,3 |
| Ne eğitimde ne istihdamda olanlar <sup>(1)</sup> | 30,1   | 30,4 | 0,3  | 22,0  | 22,7 | 0,7  | 38,3  | 38,4 |

(1) alışmayan ve eğitimde (rgn ve yaygın) olmayan gençlerin, toplam genç nüfus içindeki oranıdır.

Not: TÜİK. (2020). İşgücü İstatistikleri, Ağustos 2020. 2 şubat 2021 tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33792> sayfasından erişilmiştir.

TÜİK'in Temel İşgücü göstergeleri 2020 Ağustos ayı verilerine göre genç nüfusta işsizlik oranı %26,1, istihdam oranı %31,1 olarak gerçekleşirken. Ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı ise 30,4 olarak gerçekleşmiştir. Tabloya göre 15-24 yaş grubunu kapsayan genç nüfusta işsizlik oranı bir önceki yılın aynı dönemine göre 1,3 puanlık azalışla %26,1, istihdam oranı ise 3,3 puan azalarak %31,1 olmuştur. Aynı dönemde işgücüne katılma oranı 5,4 puanlık azalışla %42,1 seviyesinde gerçekleşmiştir. Ne eğitimde ne de istihdamda olanların oranı ise bir önceki yılın aynı dönemine göre 0,3 puanlık artışla %30,4 seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu veriler dikkatle incelendiğinde genç işsizlik oranlarında önemli miktarda artış olduğu ortaya çıkmaktadır. Aslında genç nüfus sayısına bakıldığında Türkiye Birleşmiş Milletlere göre fırsat penceresinde yer almaktadır. Bu durum özellikle ekonomik kalkınma açısından avantaj olarak ortaya çıkmaktadır (Çakır & Kellevezir, 2020). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Eğitim ve Araştırma Merkezi (ÇASGEM) tarafından hazırlanan Türkiye İşgücü Piyasasında Uyumsuz Eşleşme Analizi Araştırma Projesi Raporu'nda, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının %31,6'sı nitelik düzeyinin altındaki işlerde çalışmaktadır. Bu da Türkiye'nin niteliğe uygun işler yaratma konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir (ÇASGEM, 2019). Türkiye'de genç işsizliğinin nedenleri arasında; genç nüfusun fazlalığı ve ekonomideki daralmalar, eğitime katılım oranının artması, yeni işlerin yaratılamaması, tecrübe yoksunluğu, işgücü piyasasında bilgi eksikliği, genç işgücünün niteliklerinin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verememesi, genç mezunların eğitimden çalışma yaşamına geçişte yaşadığı zorluklar (işverenler tarafından niteliksiz ve deneyimsiz bulunmak), uzun süreli işsizlikten kaynaklanan umutsuzluk, sık iş değiştirme şeklindeki işgücü arzına ilişkin gelişmeler genç işsizliğinin nedenleri olarak sıralanabilir. Kısaca tüm dünya ve ülkemiz ekonomik büyümenin istihdama yansımaması durumunu ifade eden *istihdamsız büyüme* ile karşı karşıyadır (Açıkgöz, 2017; Erdayı, 2009).

Türkiye'de 2020 yılında yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılım oranı %74,8, istihdam oranı %64,2 ve işsizlik oranı %14,2 olarak gerçekleşirken lise mezunlarından sonra ikinci sırada yer almaktadırlar (TÜİK, 2020). Yükseköğretim mezunlarının istihdamdaki oranının diğer mezuniyetlerden yüksek olması yükseköğretime talebi de her geçen gün artırmaktadır. Ancak işsizlik oranının yüksekliğine bakıldığında burada eğitim nitelik değişkeninin gözönünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. İşsiz sayısındaki yükseklik, yükseköğretim mezunu gençliğinin üretime ve millî gelir artışına katılamaması, sahip olduğu nitelikleri katma değere dönüştürememesi sonucunu doğurmaktadır (Çakır &

Kellevezir, 2020). Türkiye’de seçilmiş bölümlerde istihdam oranlarına bakıldığında ilk sırada pilotaj yer almakta, sırasıyla eczacılık, fizyoterapi, odyoloji, hemşirelik gibi sağlık hizmetlerine yönelik bölümler ile mühendislik alanlarından tekstil mühendisliği ile inşaat mühendisliği ile gıda mühendisliği istihdam oranı en yüksek bölümler de ilk on sırada bulunmaktadır. Diş hekimliği de 70 bölüm arasında 10. Sırada yer alır ve istihdam oranı en yüksek bölümdür. tarih, iktisat, gemi mühendisliği, beslenme ve diyetetik, ziraat ve tarım, coğrafya, türk dili ve edebiyatı, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, biyo-mühendislik, maliye istihdam oranları en düşük bölümlerdir. Kamu sektöründe kamu görevlisi olarak işe yerleşme oranlarına bakıldığında tıp başta olmak üzere sağlık alanının en yüksek olduğu görülmektedir. Hukuk 5. sırada, İslami bilimler 6., öğretmenlik ise %19’luk oranla 8. sırada yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2019’dan aktaran Çakır & Kellevezir, 2020). Çakır ve Kellevezir (2020) çalışmalarında şu tespiti yer vermektedirler, işgücü planlamasının etkin biçimde yapılamadığı bir ülkede işsizlik, eksik istihdam, nitelik uyumsuzluğu sorunlarını çözmek kolay olmayacaktır. İşgücü planlamasının ise eğitim planlaması ile birlikte ele alınması gereken bir konu olduğu göz ardı edilmemelidir. İşgücü piyasasına iş aramak üzere mezun veren fakülte ve bölümlerin kontenjan ve yerleşen öğrenci sayılarındaki dengesiz dağılım genç işsizliği ve yükseköğretim işsizliğinin kronikleşmesine sebep olmaktadır.

İŞKUR’un araştırmasında geleceğin meslekleri sıralamasında mühendislik ilk sırayı alırken (makine mühendisi, yazılım mühendisi, bilgisayar mühendisi, ar-ge mühendisi, mekatronik mühendisi, endüstri mühendisi, maden mühendisi), dijital dönüşümden en çok etkileneceği düşünülen bilgi ve iletişim sektöründe geleceğin meslekleri; yazılım mühendisi, bilişim uzmanı, yapay zekâ mühendisi, robotik kodlama meslekleri ön plana çıkmaktadır. Yine dijitalleşme ile e-ticaret yapan sektörlerde artış olacağı ve bu alanda ihtiyaç duyulan yeni meslek gruplarının ortaya çıkacağı da söylenmektedir. Eğitim sektöründe ise özellikle okulöncesi öğretmenliği, bilişim öğretmenliği, sağlık bilgisi öğretmenliğinin geleceğin mesleklerinde yer alacağı öngörülmektedir (İŞKUR, 2019).

Türkiye’de halihazırda eğitilmiş işgücünü absorbe edebilecek veya gelecekte yüksek nitelik ve becerilere sahip işgücüne talep yaratacak bir işgücü piyasası yapısının tam olarak oluşturulmadığı söylenebilir. Hala büyük ölçüde geleneksel üretim yöntemlerine dayalı Türkiye ekonomisinin kendine özgü yapısı, daha çok düşük nitelikli işlerin yaratılmasına neden olmaktadır. Eğitim öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek

işgücünün istihdam edilebilirliğinin arttırılması amaçlanmaktadır (Yüksek Planlama Kurulu, 2017).

İstihdam ile yükseköğretim arasında yakın bir bağdan söz etmek mümkündür. 1961 yılında düzenlenen Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Ekonomik Büyüme ve Eğitime Yatırım konferansı ile yükseköğretim anlayışı bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşümle yükseköğretim istihdama dönük eğitim yapmalı anlayışına geçilmiştir. Böylece, mezunların işlerin gereksindiği eğitim, öğretim ve becerilere sahip olması, mezun yeterlilikleri kavramları gündeme gelmiştir. Yeterlik/yetkinlik kavramı öğrenme ve sosyalleşme yoluyla edinilen, başarılı bir şekilde eyleme geçme yeteneği anlamına gelir. Mezunların yeterlik kazanımı üniversitelerin ilgi alanı olarak görülürken, bu maksatla ne kadar katkı verdiği de sorgulanlamaya devam etmektedir (Kellerman, 2007). Avrupa Birliği ülkeleri ve Japonya'yı kapsayan bir çalışmada Kellerman (2007) yükseköğretimde edinilen yeterliklerin/yetkinliklerin iş ile ne kadar uyumlu olduğu ya da bu yetkinliklerin ne ölçüde kullanılabildiğini araştırmıştır. Çalışmada yeterlilikler; genel bilgi, disiplinler arası bilgi ve düşünme, alana özgü teorik bilgi, alana özgü yöntem bilgisi, yabancı dil yetkinliği, bilgisayar becerisi, karmaşık sistemleri anlamak, planlama-koordinasyon-organizasyon becerisi, kuralları ve düzenlemeleri uygulamak, ekonomik muhakeme, fikirleri ve bilgileri belgelemek, problem çözme becerisi, analitik yeterlilik, öğrenme kabiliyeti, yansıtıcı düşünme ve kişinin kendi çalışmasını değerlendirmesi, yaratıcılık, baskı altında çalışma, doğruluk detaylara dikkat, zaman yönetimi, müzakere, işe uygunluk, el becerileri, bağımsız çalışma, ekip çalışması, inisiyatif almak, uyumluluk, girişkenlik-sebat-kararlılık, konsantrasyon gücü, kişisel olarak dahil olmak -bağlılık-entegrasyon, eleştirel düşünce, sözlü iletişim becerisi, yazılı iletişim becerisi, farklı bakış açılarını takdir etmek-hoşgörü göstermek, liderlik, sorumluluk almak, karar almak olarak belirlemiştir. Araştırmada iş gereksinimleri ve edinilen yeterlik arasında benzerlik olduğunu söyleyen mezunlar %89 ve %62 oranlarında iken, yeterlik fazlalıkları alana özgü teorik bilgi, disiplinler arası düşünme ve bilgi başlıklarında görülmüştür. Ayrıca, planlama, koordine etme ve organize etme, sorumluluk alma, karar verme ve zaman yönetimi alanlarında yeterlilik azlığı belirlenmiştir. Mezunların yaklaşık %60'ı eğitimlerinin profesyonel hayatları için oldukça yararlı olduğunu, %40'ı ise diğer yaşam alanlarında yararlı olarak gördüklerini söylemişlerdir. Çalışmaya göre, Avrupalı mezunlar ortalama olarak genel-bilişsel ve sistematik yetkinliklerinin en güçlü olduğunu düşünürken, iş gereksinimleri

daha yüksek bir sosyo-iletişimsel yeterlilikler ve daha düşük genel-bilişsel yeterlilikler gereksinmektedir (Kellerman, 2007).

Yeterliliklere ilişkin bir başka araştırmada Kivinen ve Nurmi (2007) mezun yeterliliklerini şöyle kategorize etmiştir; bilgi (genel bilgi, disiplinlerarası bilgi ve düşünme, teorik bilgi, fikirleri ve bilgileri belgelemek), metodolojik beceriler (yabancı dil yetkinliği, metod bilgisi, bilgisayar bilgisi), zeka (öğrenme kabiliyeti, eleştirel düşünce, analitik yeterlilik, yaratıcılık, yansıtıcı düşünme, problem çözme kabiliyeti), sosyo-iletişimsel beceriler (yazılı iletişim becerisi, tolerans, ekip çalışması, sözlü iletişim, müzakere), örgütsel beceriler (bağlılık ve entegrasyon, adaptasyon, karmaşık sistemleri anlamak, kuralları ve düzenlemeleri uygulamak, ekonomik muhakeme, baskı altında çalışma, liderlik, sorumluluk ve karar alma, planlama ve organizasyon). Çalışmada tüm kategorilerde uygun şekilde istihdam edilmeyenler, yeterlik eksikliğini daha az fark ederken, yeterlik fazlalıklarını daha fazla fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Yani işin gereksinimleri onların yeterliklerinden daha azdır. Mezunların edindikleri yeterlikler ile iş gereksinimleri arasındaki denge sadece birkaç alanda vardı. Bu alanlar; geniş genel bilgi, yabancı dil yeterliliği ve öğrenme yetenekleridir. Yeterlik eksikliği ise en çok sosyal-iletişimsel ve örgütsel yeterlikler alanlarında hissedilirken, özellikle müzakere ve ekonomik muhakeme alt başlıklarında olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bir yandan da mezunların eksiklikleri fazlaca hissettikleri alanlar olan ekonomik muhakeme, planlama-organizasyon, müzakere, bilgisayar becerisi, sorumluluk alma gibi yeterlilik boyutlarında, yükseköğrenimin katkı sağlama konusunda önemli bir görev üstleneceğinin beklenip beklenemeyeceğinin sorulması gerektiğine de çalışmada vurgu yapılmıştır (Kivinen & Nurmi, 2007).

Yükseköğretim ve iş dünyası arasındaki ilişkilere odaklanan analizlerin çoğunda öncelikle mezunların eğitimsel kazanımları ve mesleki başarıları arasındaki ilişkilere odaklanılmaktadır. Araştırmalar daha çok üç ana başlığa odaklanmaktadır; ilki, yükseköğretimin genişlemesi mezun istihdamı ile eşleşiyor mu yada mezunların önemli bir eksikliğini ya da fazlalığını mı gözlemliyoruz; ikincisi, eğitimsel kazanım ile mesleki başarı arasında net bir meritokratik bağlantı var mı, eğitime harcanan zaman, çaba ve finansal maliyetin karşılığı alınabiliyor mu; üçüncüsü, yüksek öğretim ile mezun istihdamı arasındaki bağlantılarda en önemli problem nedir? Kaç mezun ciddi istihdam sorunları ile karşılaşmaktadır ve bu sorunun doğası nedir? (Teichler, 2007a). Teichler ve ekibi tarafından yürütülen kapsamlı araştırma yükseköğretimin genişlemesi ile mezun istihdamı arasında ciddi bir uyumsuzluk görülmezken, araştırma sonuçlarında mezunların ilk bir yıl

içinde neredeyse tamamının alanlarında ya da alanlarına yakın bir işte, eğitimlerine uygun konumlarda istihdam edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan birkaç ana bulgu şöyledir; yaygın istihdam sorunları öğrencileri eğitim başarısı için daha da güçlü bir şekilde çabalamaya teşvik etmektense, eğitim başarısının sonraki mesleki başarı ile uygunluğuna olan inancı azaltma olasılığının daha yüksek olduğu sık sık ileri sürülmektedir. İkinci olarak bilgiyi mesleki görevlendirmeye, sosyo-iletişimsel yeterliklere, çalışma tarzlarına ve işle ilgili değerlere uygulama gibi çalışma süresince sadece dolaylı ve sınırlı ölçüde şekillenen yeterlikler, gelecekteki görevler için daha önemli hale gelmiştir. Üçüncüsü, iş arama için kendi başına bir dinamik geliştiriyor gibi görünen geçiş sürecinin, kişisel bağlantılara güvenmenin, işverenlerle erken temas kurmanın, yükseköğretim kurumundan destek almanın, arama sürecine önemli ölçüde zaman ayırmanın, istihdam görüşmeleri için koçluk yapmanın neredeyse iş için gerekli yetkinliklerin kazanılması kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Mezuniyetten yaklaşık dört yıl sonra çok yüksek oranda olmamakla beraber istihdama ilişkin en çok rastlanan sorunlu alan geçici istihdam ve yarı zamanlı sözleşmelerdir ve istihdama geçiş sürecinde de sorunların olduğu söylenebilir (Teichler, 2007a).

Yükseköğretim, sadece kısa vadede istihdam edilebilirliği amaçlamaz aynı zamanda sürdürülebilir kişisel ve mesleki gelişimi mümkün kılan yeterliklerin kazanılmasını sağlar. Bu sayede mezunlar gelecekte işgücü piyasasındaki zorluklarla kolaylıkla başa çıkabilirler (Guggenberger vd., 2011). Son birkaç on yılda, yükseköğretimin sistematik bilişsel bilginin ötesinde yeterlilikleri geliştirmede daha güçlü bir rol oynaması gerektiğine ait görüşler artmaktadır. Ekstra işlevsel nitelikler, uygulamaya yönelik yönelim, temel nitelikler, kişilik, istihdam edilebilirlik gibi terimler alanda tartışılır hale gelmiştir. Bu başlık altında üzerinde son dönemde sıklıkla durulan ve mezunlarda aranan nitelikler; a)sistematik bilgiyi işteki görevlere aktarma ve işteki sistematik bilgiyi uygulama yetenekleri/yeterlikler (örn. problem çözme yeterliği), b)düşünme, yenilikçilik ve yaratıcılık ile ilgili yeterlikler, c)başarılı çalışma şekilleri (örn. Zamana karşı çalışma), d)sosyo-iletişimsel beceriler (örn. ekip çalışması, liderlik), e)başarılı profesyonel çalışmaya olanak tanıyan güdüler ve değerler. Yükseköğretimin yeterlik işlevinin değişmesinde yeni bilginin daha hızlı ortaya çıkması, bilginin daha hızlı eskimesi, çeşitli kariyer aşamalarında mezun işgücü piyasasının farklı iş gereksinimlerinin hızlı değişmesi sıklıkla ileri sürülen nedenlerdir. Bu yeni çağda artık çalışanlar için sürekli mesleki eğitim, tekrarlayan eğitim

ve- 1990’lardan beri üzerinde konuşula gelen yaşam boyu öğrenme kavramları önemli hale gelmiştir (Teichler, 2007a).

CHEERS kapsamında Johnston ve Little (2007) tarafından yürütülen ve mezunların sosyo demografik geçmişine odaklanılan çalışmada, yükseköğretim mezunu ailelerden gelen öğrencilerin daha fazla yükseköğretime eriştiği ve prestijli okullarda ya da bölümlerde okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada mezunların üçte ikisinin mezuniyet alanlarıyla ilgili bir ekonomik sektörde iş bulurken; mezuniyetten yaklaşık dört yıl sonra mezuniyet alanlarıyla yakın bağlantılı olan bir veya iki ekonomik sektörde çalıştıkları tespit edilmiştir.

Murdoch ve Paul (2007a) çalışmalarında mezunların istihdam yeterliliklerini edinmelerinde öğretim içerik ve yöntemleri ile öğrenme ortamlarının etkisini değerlendirmelerini istemiştir. Dört ana başlıkta öğretim ve öğrenim endeksi oluşturulmuştur. Bunlar: 1-Uygulamalı Öğrenme; iş tecrübesinin doğrudan edinimi, tutumlar ve sosyal iletişim becerileri, proje ve probleme dayalı öğrenme, gerçekler ve araçsal bilgi ve akademik gelişmenin düzenli değerlendirilmesi başlıklarına dayanır. 2-Özgür Seçim; kurs ve ders alanlarının seçimi ve tez yazma alt başlıklarına dayanır. 3-Öğretme; öğretmenin öğrenme ve anlamının temel kaynağı olarak görülmesi ve sınıfa düzenli katılımı içerir. 4-Teori; teori, kavramlar ve paradigmaların öğretimi, eğitimsel çevre, çalışma koşullar ve kurallarına dayanır. Mezunlar tarafından teoriler, kavramlar ve paradigmalar en güçlü şekilde vurgulanmıştır, bu başlığı bağımsız öğrenme, tez yazma, gerçekler ve araçsal bilgi takip etmiştir. Mezunların değerlendirmesinde orta derecede önemli görülen başlıklar; sınıfa düzenli devam etme, öğretmeni öğrenme bilgi ve anlamının ana kaynağı olarak görmek, uzmanlık alanları ve kursları seçme özgürlüğü, problem ve proje tabanlı öğrenme ve akademik sürecin (öğrenme) düzenli olarak değerlendirilmesi şeklindedir. En az vurgulanan ise sınıf dışı iletişim ve doğrudan bilgi edinmedir. Analiz edilen mezunlara ilişkin yeterlikler; dil ve bilgisayar becerileri, liderlik, beklenmedik durumlara yanıt verme ve karmaşık durumları yönetmeyle ilgili yönetim becerileridir (uygulama, planlama, adaptasyon ve analitik beceriler). Ayrıca bilgiye ilişkin beceriler (teori ve genel bilgiler), davranışsal ve el becerileri (bağlılık vs) de yer almaktadır. Mezunların eğitimlerinde elde ettikleri yeterliklere ilişkin değerlendirmelerinde uygulamalı eğitimin liderlik ve yönetim becerilerini (uygulama, planlama, adaptasyon ve analitik beceriler) geliştirdiği vurgulanmaktadır. Teorik ve genel bilgiye ilişkin yetkinliklerini de yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin kendi aralarında ve

öğretmenler arasında iletişimin desteklendiği eğitim ortamlarının işbirliği ve uyum yeterliliğini geliştirdiğine; özgür program seçimi olanağı olan kurumlardan mezun olanlar genel bilgi, analitik beceriler ve bilgi teknolojileri becerileri açısından kendilerini yetkin olarak değerlendirmektedirler. Mezunların bu bakış açısından bakıldığında genel bilgiyi yüksek derecede, mesleki uygulamaya ilişkin yeterlilikleri ihtiyacı kadar edinmesi yeterlidir. Araştırma, gelir ve statü ile profesyonellerin büyük saygı duyduğu özerk çalışma, kişinin yetkinliklerinden yararlanma fırsatı, yaşam boyu öğrenme fırsatları gibi çalışma koşullarının çalışanlar için önemli olduğunu göstermiştir. Mezunlar özellikle genel ve teorik bilgi, analitik beceriler açısından kendilerini yeterli olarak değerlendirirken. BT konusunda da kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmaya katılanlar uygulamalı çalışmaların olduğu derslerde işbirliği ve uyuma ilişkin becerilerinin geliştiğine vurgu yapmışlardır. Özellikle mezuniyet sonrası yeterliklerin fazlalığı ile uygulamalı eğitim arasında bir ilişkiden söz edilmektedir (Murdoch & Paul, 2007a).

Eğitimden işe geçiş istihdamda önemli bir diğer başlık olarak dikkat çekmektedir. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren mezunların eğitimden işe geçişleri daha da zorlaşmıştır. Bu da uzun süren işsizlik, iş uyuşmazlığı, vardiyalı işlerde çalışma gibi durumlar olarak kendini gösterdi. Eğitim ve iş arasındaki sınırlar daha belirsiz hale gelirken (eğitim ve işi bir arada sürdürenler), eğitimden işe geçişlerdeki istikrarsızlık en çok eğitim seviyesi düşük olanlarda görülmeye başlandı. Yükseköğretimin genişlemesinin beraberinde getirdiği nicel artışın yanı sıra nitelikteki düşüş en dikkat çeken özellikler olarak ortaya çıkıyor. Yine bunun bir başka sonucu da aşırı eğitimlilik denen kavramın ortaya çıkmasıdır. Eğitimden işe geçişlerde yaşanan gecikmenin beraberinde gençlerde sosyal dışlanmaya yol açıp açmayacağı, zaman içinde eğitimde edinilen becerilerin eskimesi gibi durumlarında ortaya çıkabileceği tartışmaları gündeme geldi (Allen & Van Der Velden, 2007). Allen ve Van Der Velden’in (2007) 12 ülkede yürüttüğü araştırmaya katılan mezunların yaklaşık  $\frac{3}{4}$ ’ünün mezuniyetten sonra iş aramaya başladıklarını söylemektedirler. Bunların büyük bir bölümü iş arama sürecinde iş gücüne katılmış ya da herhangi bir eğitim programına dahil değillerdir. Çoğu ülkede sanat, sosyal ve beşeri bilim mezunlarının iş bulma süreleri altı ayı geçtiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ülkeler arasında en dikkat çekici olan Japonya’dır. Japonya’da mezunlar mezuniyetlerinden 3-6 ay süre öncesinde iş aramaya başlamakta olup mezuniyet sonrasını yaklaşık %96’sı işe yerleşmektedirler. Mühendislik ve sağlık bilimleri mezunları iş aramaya erken başlayan meslek grupları iken hukuk mezunları iş arama konusunda en geciken grup olarak dikkat

çekmektedir. Araştırmada iş arama yöntemleri; iş ilanlarına başvuru, işverenle iletişime geçme, kamu istihdam büroları, kişisel bağlantılar, kariyer planlama ofisleri, eğitim sürecinde kurulan ağlar, işveren tarafından aranma, ticari istihdam ajansları, öğretmenler, yerleştirilmiş reklamlar, kendi işi ve diğer olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan ülkelerin 7'sinde en başarılı iş arama yöntemi olarak ilana başvuru yapmak gelirken; genel olarak en verimli yöntemler açık ilanlara başvuru, işverenlerle doğrudan iletişime geçmek ve eğitimleri süresince ya da dışarıda kurulan bağlantılar olarak sıralanmıştır. Burada yine Japon öğrencilerin iş arama yöntemi olarak okullarındaki kariyer yerleştirme ofislerini kullanmaları dikkat çekerken öğretmenler de işe yerleştirme de dikkat çeken bir başka unsur olarak belirtilmiştir. Araştırmaya göre mezunların işe alınma kriterleri şunlardır; kişilik, çalışma/öğretim alanı, uzmanlık, eğitim süresince kazanılan iş deneyimi, bilgi teknolojileri kullanımı, referanslar, sınav sonuçları/başarısı, eğitim öncesi iş deneyimi, eğitim kurumunun itibarı, yabancı ülkelerde deneyim, yabancı dil. Mezunların algılarına göre çalışmaya katılan tüm Avrupa ülkelerinde bilgi (uzmanlık ve eğitim sırasında edinilen iş tecrübesi başlıkları) ve kişilik kriterleri listenin başında gelirken bunu sınav sonuçları (mezuniyet derecesi), özellikle Japonya'da mezun olunan okulun itibarı, bazı ülkelerde bilgisayar kullanım becerisi, yine bazılarında referanslar ve yabancı dil becerisi gelmektedir. Sağlık, hukuk, mühendislik, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve sanat alanlarında çalışma alanı olarak en önemlileridir. Mühendislik ve işletme bölümleri için okulun saygınlığı genel olarak önemli iken sosyal bilimler ve işletme mezunlarında kişilik en önemli kriterdir (Allen & Van Der Velden, 2007).

Araştırmada iş arama süresi; eğitim görülen alan (beşeri bilimler vb.), çalışma türü (üniversitelerde veya diğer kurumlarda), yüksek öğretime girişteki notlar, yaş, cinsiyet, eğitim süresince edinilen iş deneyimi, eğitim sürecinde işe yerleştirme, eğitim süresi ve eğitim sürecinde derslerde harcanan haftalık saatler, müfredat dışı etkinliklere göre değişiklik göstermektedir. Özellikle eğitim görülen alan ve eğitim görülen kurumun türü ile iş arama süresi birçok ülkede ilgili çıkmıştır. Sosyal bilim mezunlarında iş arama süreleri ülkelerin çoğunda uzun iken sağlıkçılarda süre kısadır. Yükseköğretime yüksek puanla giriş yapanlarda arama süresi kısadır. Kadınlar erkeklerden daha uzun süre iş ararlar. Çoğu ülkede eğitim sırasında kazanılan iş tecrübesi iş arama süresini kısaltırken, iş aramaya erken başlayanlar için arama süresi kısalmaktadır. Ancak, araştırmada dikkat çeken bir bulgu, hızlı bir şekilde iş bulamayan mezunların daha az sert şartları olan işlere yöneldikleri ve daha azına razı olmaya başladıklarıdır. Uzun süren iş arama süreci

bireylerin kendi eğitim seviyelerine uygun iş bulma olasılıklarını azaltmaktadır. Bu da mezunları eğitimlerine uygun ancak daha az kazandıkları, geçici işlere razı olmalarını beraberinde getirmektedir (Allen & Van Der Velden, 2007).

Günümüzde genç istihdamına ilişkin olarak esnek çalışma biçimleri hızla yaygınlaşmaktadır. Yarı zamanlı ve geçici çalışma firmalar tarafından esneklik kazanmak için kullanılan bir strateji olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni istihdam biçimleri öğrencilere eğitimleri sırasında ve sonrasında çalışma imkanı sağlamaktadır. Bu durum mezuniyetten bir yıl sonrasında daha az doğrusal ve daha fazla alışılmadık kariyer yollarını beraberinde getirmektedir. Artık daha uzun işsizlik dönemlerini daha ileri eğitim ve ardından istihdamın takip ettiği bir dönemden söz edilebilir. Bu yeni istihdam anlayışı post fordist yaklaşım ya da endüstri sonrası dönem olarak nitelendirilirken işgücü için daha zorlu bir dönem olarak da anlatılmaktadır (Stavik & Arnesen, 2007). Stavik ve Arnesen'in (2007) mezunların, mezuniyetten sonra işgücüne hangi pozisyonlarda (iş sözleşmesi türü, süre) katıldıklarını araştırdıkları çalışmalarında mezuniyetten sonraki ilk bir yılda kalıcı istihdam oranları yüksek iken, bir yıldan sonra geçici iş sözleşmelerinin oranlarında artış (%15) görüldüğü değerlendirilmiştir. 11 Avrupa ülkesi ve Japonya'da yürütülen araştırmaya göre istihdamı en yüksek meslek grubu mühendislerken doğa bilimleri mezunları istihdamda en düşük oranlarda, sağlık bilimleri mezunları ise geçici istihdamda en yüksek oranlarda kalmaktadır. Bu alanda istihdam edilemeyen pek çok mezun ileri düzey akademik çalışma ya da mesleki eğitimdedir. Farklı eğitim alanlarından mezunların farklı işgücü piyasasında deneyim yaşadıkları bir başka sonuç olarak değerlendirilirken, çalışmada daha uzun süre eğitim almış olanların (yüksek lisanslılar) lisans mezunu ya da üniversiteye gitmemiş olanlara göre daha kısa süre iş piyasası dışında kaldığı gözlemlenmiştir. Ancak aynı zamanda daha ileri eğitim almış olanların yarı zamanlı işlerde istihdam edildiği değerlendirilmiştir.

CHEERS kapsamında yürütülen bir başka araştırmada (Montalva vd., 2007) mezunların mezuniyetten sonra istihdamda nasıl yer aldıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Mezunların en çok eğitim sektöründe yer aldığını bunu imalat, madencilik ve sağlık sektörleri ile kamu yönetiminin takip ettiği belirlenmiştir. Beşeri bilimler ve matematik mezunlarının kendi alanlarında istihdamı %33 ile en düşük oranda gerçekleşirken, sosyal bilimler mezunları da yine sektörlerde dağınık bir şekilde istihdam edilmişlerdir. Tüm ülkelerde yarı zamanlı istihdam edilenlerin oranı toplamın yalnızca %10 iken buna ait mezuniyet alanları eğitim, tıp ve insan bilimleri alanlarında çalışanları kapsamaktadır. En çok kazananlar ortalamanın

üstünde matematikçilerdir. Eğitim mezunları en düşük gelirliler grubudur. Yine sektörel bazda bilgisayar, finans, madencilik ve imalat sektörlerindeki çalışanlar en çok kazananlardır. Sürekli sözleşme istihdamın kalite göstergelerindendir. Ancak genellikle mezuniyetten sonraki ilk bir yılda geçici sözleşmeler daha fazladır ve istikrarsız kariyer göstergesi olarak da algılanmaz. Mezunların yüzde 70'i yönetici ve uzman olarak çalışırken, 2/3'ü kendi mezuniyetlerine uygun bir veya iki alanda çalışmış durumdadırlar. Ancak mezunların %11'i kendi alanlarına uygun olmayan işlerde çalışmaktadırlar. Özellikle İskandinav ülkelerinde kamuda istihdam ve genel olarak istihdam olanakları fazla iken, Japonya güvenli istihdamda araştırmaya katılan ülkeler içinde başı çekmektedir.

Murdoch ve Paul (2007b) yaptıkları çalışmada mezunlara eğitimleri ile işleri arasındaki uyumu sordukları çalışmalarında, mezunların büyük bir kısmı kendilerini yanlış eğitim almış ya da fazla eğitilmiş olarak görmemektedirler. Mezunların %17'si eğitim ile iş arasında uyumsuzluk görürken; %9'u başka bir çalışma alanının yaptıkları işe daha uyumlu olacağını, %8'i ise kendilerini fazla eğitilmiş bulduklarını ifade etmişlerdir. Mezunların 1/3'ü eğitimleri ile yaptıkları işi tamamen uyumlu bulurken, %41'i işlerinin kayıt sırasındaki beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Uyumsuz istihdamın gerekçesi yükseköğretimin genişlemesinin getirdiği düşük seçicilik ile açıklanmıştır. Tıp mezunları eğitimleri ve işleri arasında en yüksek uyumu değerlendiren mezunlar iken, beşeri ve doğa bilimleri mezunlarında bu oran en düşük seviyede değerlendirilmiştir. Çalışmada; "mezuniyetim çalışma alanımla ilgili değil" ve "eğitim alanım işim için o kadar da önemli değil" cevapları da önemli iki başlıktır. Bu iki cevabın çokça rastlandığı ülkelerde iş piyasası şartlarının ya zorlu ya da eğitim alanları ile iş alanlarının birbirleri ile iyi örtüşmediği belirlenmiştir. Eğitim seviyesi, istihdam seviyesi ve iş arasındaki uyuma bakıldığında; %81 oranı ile tıp mezunları başı çekerken, matematik %76 ve eğitim %75, mühendislik %70, hukuk %68 ve doğa bilimleri %67 sosyal bilimler %62, beşeri bilimler ise %55 ile son sırada yer almaktadır. Eğitim mezunlarının dikkat çekici bir şekilde eğitim, iş alanları açısından ve statü bakımından uyumlu olduğu ancak yüksek gelir getirmediği de vurgulanan araştırma sonuçlarındandır.

Son birkaç on yılda mezunlar için sürekli eğitimin öneminin arttığı bir gerçektir. Bugün hızlı yapısal değişikliklerin bir sonucu bazı mesleklerin geçersiz olması, yeni meslek alanlarının ortaya çıkması işsizlik ve istihdamda istikrarı azaltan unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Mezunlar alanları ile yakından ilişkili işler bulamadığı ya da işlerini kaybettikleri için yeniden eğitime katılıyorlar (Sagmeister, 2007). Artık yaşam boyu

öğrenme hem mezunlar hem de iş verenler için önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Sagmeister (2007) tarafından CHEERS kapsamında yapılan araştırmada mezunların iş yaşamı içindeyken en çok ihtiyaç duydukları eğitim başlıkları; alana ilişkin yeni bilimsel bilgi ve disiplinler arası bilimsel bilgi olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, çalışanların değişen iş yaşamının ihtiyaçlarına uyum sağlamak için bilgisayar, yabancı dil, yöntemsel yeterlikler, yönetim ve liderlik, yazılı ve sözlü sunum, müşteri ilişkileri gibi başlıklarda eğitim taleplerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma mezunların üniversite eğitiminin bitmesi ile işte ihtiyaç duyacakları yeterlikleri tamamladıkları klasik algısının da artık hızla gelişen teknoloji ve değişen örgüt yapılarının ihtiyaç duyduğu yeni çalışan profilinin bir sonucu olarak değiştiğini de göstermektedir. Mezuniyetten sonra çeşitli eğitimlerle kariyer gelişimine katkı sağlamayı amaçlayan mezunların genel olarak mezuniyet sırasındaki yeterlikleri ile işlerinin gereksinimleri arasında boşluk olduğu yönünde bir düşüncede oldukları görülmektedir. Mezunlar için bilgiyi güncelleme, kariyer geliştirme, iş görevlerinin üstesinden gelmek için destek eğitimler olarak işi zenginleştirme anlayışı bugün daha da önemli hale gelmektedir. Mezunlar kariyer gelişimi ile bilgilerini güncelleyerek istihdamlarına, iş görevlerine, işi zenginleştirmeye, statü yükselmesine ve işin özellikle değişen gereksinimleri ile başa çıkmaya katkısı olacağını düşünmektedirler. Bu nedenle özellikle iş verenler iş başında öğrenme ve çalışanların çeşitli eğitimlerle desteklenmesi yoluyla mezunların ancak bir iki yıl sonunda tam olarak üretimin etkin bir parçası olabileceğine inanmaktadırlar (Sagmeister, 2007).

Son yıllarda endüstrileşmiş toplumlardaki kamusal tartışmalar küreselleşme olgusu üzerinde olmaktadır. Yani tek bir dünya ekonomisine doğru giden; ulusların, hükümetlerin ve sınırların önemini yitirdiği bir toplum eğilimi üzerinde durulmaktadır. Bu, ulusal yapılara dünya çapında rekabet için, dünya çapında bilgi toplamak, dünya ile işbirliği, aynı zamanda yabancı işverenlerle işbirliği yaparak uluslararası çalışan hareketliliği, çok ortaklı şirketlerle çalışan yerel ortaklardan çalışanların katılması ya da doğrudan küresel şirketlerde çalışmak yönünde baskı yapmaktadır. Bugün çoklu disiplinler ekipler giderek norm haline gelmektedir. Küreselleşme sadece hareketliliği beraberinde getirmiyor aynı zamanda mobil olmayan mezunlar içinde uluslararası çalışmaya uygun nitelikler kazanma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin getirdiği yeni anlayış Avrupa Birliğinde de mesleki hareketliliği teşvik eden politikaları beraberinde getirmiştir. Yurt dışında geçici eğitim yoluyla öğrenmeyi zenginleştirme, Avrupa Birliği'nin herhangi bir ülkesinde çalışma özgürlüğü ve Avrupa vatandaşlığı fikri Avrupa'nın politikalarının kalbi olmuştur

(Jahr & Teichler, 2007). Bugün küreselleşme ile beraber iş yaşamında uluslararası deneyim de önemli bir başlık olarak dikkat çekmektedir. Bu maksakta Jahr ve Teichler (2007) CHEERS kapsamında yaptıkları çalışmada 12 Avrupa ülkesinde uluslararası deneyim üzerine mezunlarla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, özellikle İngiltere ve Almanya'nın uluslararası mezunlara istihdam sağlamada başı çektiği görülürken, Avusturyalı mezunların da en çok yurt dışı deneyimi olan mezunlar olduğu dikkat çekmektedir. İstihdamdan ziyade yüksek oranda yurt dışı deneyiminin eğitim amacıyla yaşandığı da mezunların yanıtlarından elde edilen bulgudur. Yine bu çalışma şunu da göstermektedir; uluslararası hareketlilikte eğitim alanların %93'ü tam zamanlı iş bulurken, özel sektörde daha fazla istihdam edilmişlerdir. Uluslararası hareketli mezunların gelirleri %18 oranında hareketli olmayanlardan yüksektir. Uluslararası hareketli mezunlar, işteki konumlarını sıklıkla daha yeterli olarak, işteki görevleri ve eğitimleri arasında daha yakın bağlar olduğu şeklinde değerlendirmekte ve işlerinden memnun olduklarını söylemektedirler. Yine uluslararası işlerde çalışanlar da yeterliklerini; yabancı dil yeterliliği, analitik yeterlikler, yazılı iletişim becerisi, geniş genel bilgi, öğrenme kabiliyeti, baskı altında çalışma, bağımsız çalışma, girişim, inisiyatif alma becerisi, sözlü iletişim becerisi, el becerisi ve kuralları ve düzenlemeleri uygulama olarak listelemektedirler (Jahr & Teichler, 2007). İşverenlerin istihdam için ne tür stratejiler izledikleri, iş ve yeterlik eşleşmesini yaparken neye dikkat ettikleri üzerinde durulan çalışmada İngiltere'de istihdamda yapılan ayırım özellikle dikkat çekmektedir. İngiltere'de eski üniversitelerin mezunları işverenler tarafından hedef kitle olarak seçilmektedir ve bu mezunların yüksek seviyede yeterlikleri olacağı beklentisi dikkat çekmektedir. Yani kurumsal saygınlık burada devreye girmektedir. Mezunların iş alımındaki kriterlerin başında mezuniyet derecesi başı çekerken bu bilgi ve becerinin garantisi olarak görülmektedir. Ancak, son yıllarda mezunların ileri eğitim yetenekleri ve yeteneklerini geliştirme potansiyeli çoğu ülkede giderek daha önemsenir hale gelmiştir. Çalışmada iş verenler işe alım kriterlerini şöyle belirlemektedirler; mezuniyet derecesi (diploma) seçilmede bir geçiş biletidir ve onu şu kriterler takip etmektedir kişisel nitelikler ve teknik kabiliyet bileşkesi iş verenlerin gözünde en önemli iki başlıktır. Kişisel nitelikler güvenilirlik, duyarlılık, kişisel tutumlar, öğrenme yeteneği ve bir takımında çalışma kabiliyeti ve şirket kültürüne uyma becerisi, işi sahiplenme, çabuk vazgeçme olarak sıralanmıştır. Ayrıca mezunların müfredat dışı etkinlikleri, ör. aktif olmak (öğrenci derneklerine üyelik) tatillerde sadece para kazanmak için değil uluslararası iş tecrübesi edinmek için çalışmalarını da tercih nedeni olarak iş verenlerin kriterleri içinde yer almıştır. Adı geçen çalışmada eğitimsel yeterlilikler ile iş

gereksinimleri arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Burada ülkeler arasında değişiklikler olmakla beraber özellikle İngiltere’de yüksek öğretim zihnin geniş eğitime yatırım yaparken, Almanya yüksek öğretimi mesleki uzmanlaşmaya hazırlayan eğitim anlayışını benimsemektedir. İşverenler ise mesleğe dönük uzmanlaşmaya ağırlık verilmesi yönünde görüş bildirirken, mezun olunun alana büyük önem verdikleri gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan işverenlere göre genel beceriler (mesleki) temeldir, işe özel beceriler ise iş başında geliştirilebilir. İşverenlerin genel kanısı seviyelerinin altında işlerde çalışanların işten ayrılma eğiliminde, iş tatmininin ve motivasyonunun düşük olacağı yönündedir. Sonuç olarak, zamanla iş içeriği daha yüksek eğitim gerektirecek şekilde değişmiştir. Otomasyonla birlikte proje planlama ve yönetiminin değişmesiyle işverenler düşük becerili işler için bilgisayarları ikame ederken, bilişsel ve sosyal becerileri yüksek çalışanlara talepleri artmıştır. Bugün özellikle teknolojik olmayan alanlarda yükseköğrenim mezunlarına artan talepten söz edilmektedir. Avrupa ülkelerinde, belirli bir alan bilgisi ve uzmanlığı ile karşılaştırıldığında genel bilgi, interaktiflik, kişisel beceriler ve genel yeterliklerin öneminin arttığı vurgulanmaktadır. Alana özgü teorik ve pratik bilgiye önem atfedilirken özellikle disiplinler arası bilgi ve düşünme boyutu mezunlar açısından işverenler için önemli yeterlikler olarak dikkat çekmiştir. Çalışmada iş için gerekli beceriler ve yeterlikler arasında en büyük uyumsuzluk; takım çalışması kabiliyeti, problem çözme kabiliyeti, planlama ve koordinasyon, iletişim becerisi, karar ve sorumluluk alma, alana özgü pratik yöntemler bilgisi, alana özgü teorik bilgi başlıklarında görülmüştür. İşverenler işe alımda adayları seçerken gelişmeye açıklık, sorunları derinlemesine düşünmek, mevcut çerçevelerin ötesine geçebilmek ve başkaları ile iletişim kurmak ve planlama yapmak gibi kişisel becerilerine göre değerlendirdiklerini söylemektedirler. Yönetisel becerilerin işte kazanılan deneyimle elde edilebileceğini yükseköğretimin bu manada bir katkısı olmadığı görüşlerini de dile getirmişlerdir (Jahr & Teichler, 2007). Özetle şunu söyleyebiliriz yeterlik geliştirilmesi ve becerilerin güncellenmesinin önemli olduğu yeni üretim çağında eğitim özellikle de iş başında eğitimin ve yeni güncel disiplinler arası bilgilerle donanmanın mezunların istihdamında öneminin arttığı görülmektedir. Özellikle yükseköğretimin teorik eğitim yanı sıra uygulamalı eğitime ağırlık vermesi ve bunu da proje temelli eğitim, probleme dayalı eğitim ile çözebileceği vurgulanmaktadır. Bunun özellikle mezunların iş yaşamında ihtiyaç duydukları “yanal düşünme becerisi”ni geliştirmede etkili olacağı düşüncesi ortak kanıdır. Hatta üniversite eğitiminin iş ile birlikte yürütüldüğü bir yöntemin daha verimli olacağı, öğrencilerin bir an önce iş yaşamına geçmesi bu nedenle daha kısa süren eğitimlere katılmasının

eksikliklerin de mesleki kurslarla zaman içinde tamamlanmasının daha uygun olacağı yönünde fikir belirten katılımcılar olmuştur (Jahr & Teichler, 2007). Büyük sermaye ve zamanında teslimat temelinde rekabet ve müşteriye güçlü odaklanma, iş organizasyonundaki önemli gelişmelerdir. İş organizasyonunda sürekli değişim yaşanmaktadır ve yüksek öğretimin buna sürekli ve hızlı tepki vermesi imkansızdır. Bu nedenle işverenler işe mükemmel uyumu olan çalışandansa öğrenme becerilerine ağırlık verdikleri bir seçim yapmaktadırlar. Mezuniyet yani diploma ve derecesi işe seçilmede bir başlangıç kriterini oluştururken, bundan sonraki aşama mezunlar için daha fazla öğrenme ve gelişim olarak ortaya çıkmaktadır (Jahr & Teichler, 2007).

Kişilerin sosyo-biyografik geçmişleri, eğitimleri, eğitimden istihdama geçiş durumları (düzenli istihdam), istihdam durumları (özel-kamu), kişisel durum (evlilik-çocuk) ve mesleki durumu kişilerin iş memnuniyetini etkilemektedir (Schomburg, 2011). Schomburg'un (2011) mezunların iş memnuniyetine ilişkin yaptığı çalışmada 4 ana başlıkta gruplandığı memnuniyet göstergeleri şunlardır; iyi sosyal iklim, becerileri kullanma, öğrenmeyi sürdürme, çeşitlilik, kişisel fikirlerini yürütme, iş güvencesi, zor görevler, boş zaman etkinlikleri için yeterli zaman, bağımsız çalışma eğilimi, aile görevleri, iyi kariyer beklentileri, yüksek gelir, ekipte çalışmak, toplum için yararlı bir şeyler yapmak, açık iyi düzenlenmiş görevler, yönetim görevleri, sosyal tanınma ve statü, bilimsel çalışma üstlenme, politik etki şansı. Çalışmada bunlar 4 ana başlıkta gruplandırılmıştır otonomi, statü, yüksek gelir, rutin, iletişim ve boş zaman. Bunlar mezunların işyerine ilişkin memnuniyetlerini gösteren gruplardır. Yapılan araştırmada ençok iyi sosyal iklim, bilgi ve becerilerini kullanma katılımcılar tarafından memnuniyet için en temel iki başlık olarak tercih edilirken; gruplardan ise yüksek gelir, yeterli boş zaman, açık ve iyi tanımlı görevler ve bağımsız çalışma önemli olarak değerlendirilmiştir. İş memnuniyetinde iş özerkliği en önemli faktör olarak değerlendirilirken, statü ve kariyer ikinci sırada yer almakta ve bilginin işte kullanımı üçüncü önemli olarak değerlendirilmektedir. Yine bu çalışma mezunların boş zaman ve aileye ayrılan zaman boyutlarını da son yıllarda artan bir şekilde önemli rol oynadığını göstermektedir (Schomburg, 2011). Eğitim ve istihdam kategorileri arasında yakın eşleşmenin, gelecekteki profesyonel işler için artık varsayılmaması gerekmektedir (Teichler, 2007a). Yeni örgütsel yapılar, ortaya çıkan yeni meslekler ve hızla gelişen, değişen, dijitalleşen dünya beraberinde mesleklerde de değişikliklerle yol açmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi beceriler eskimekte, beceri açıkları ortaya çıkmakta ya da yeterlikler değişmektedir.

CHEERS araştırmasında öğretim ve iş arasındaki bağlantıların ne kadar yakın, esnek ve dinamik olduğuna ilişkin yapılan değerlendirmede mezunların yaptığı değerlendirme hayli ilginçtir. Mezunların %38'i hem alanlarını işlerine en uygun alan olarak değerlendirirken aynı oranda mezun başka alan mezunlarının da kendi işlerini yapabileceği değerlendirmesinde bulunmuştur. Mezunların çoğu bilginin az kullanıldığını söylerken, kamu sektöründe uyum, eşleşme daha yüksek olarak değerlendirilmiştir. Mezunların çoğu (%57) fikirlerinin peşinden koşma fırsatlarına sahip olduklarını vurgulamış ve neredeyse üçte ikisi (%64) işlerini bağımsız olarak organize edebileceklerini belirtmiştir. Mezunların %40'tan fazlası pratik vurgunun eksikliğine dikkat çekmiştir. Sistemik bilişsel bilginin ötesindeki yeterliklere ilişkin değerlendirmelerinde mezuniyetten dört yıl sonrasında değerlendirme yapan mezunlar özellikle müzakere, planlama, kuralları uygulama, karar verme, liderlik, zaman yönetimi ve baskı altında çalışma konularında yetkinliklerini geliştirme ihtiyacı görmüşlerdir. Ek olarak, bilgisayar becerilerini geliştirme ihtiyacını da sık sık dile getirilmişlerdir. Mezunların sosyo-iletişimsel yeterliliklerin başlı başına önemli bir boyut olarak değerlendirmişlerdir. Kendilerinde operatif ve örgütsel yeterliliklerde eksiklikler gördüklerini değerlendirirken; akıl yürütme, düşünme, yaratıcılık yeterlilikleri alanlarını geliştirmek istedikleri konusunda hemfikir olmuşlardır (Teichler, 2007b).

### **2.3.2. İstihdam Edilebilirlik**

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir. Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmıştır (YÖK, 2007a, s. 13). Bugün “gerekli insan gücünün sağlanması” yükseköğretimin amaçlarından biri olarak tanımlanabilir (Green, 1994, s. 12). Teichler (2011) yükseköğretimden beklenenler şöyledir:

Öğrencilere anlamayı ve yüksek akademik teorileri, metodlarını ve bilgi alanlarını öğretmek; kişisel ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamak; ilgili bilgi aracılığıyla öğrencileri gelecekteki işlerine ve diğer yaşam alanlarına hazırlamak ve meslek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları tipik kuralları ve araçları anlamaları ve edinmelerine yardım etmek ve mücadele etme kabiliyetini geliştirmek; belirsiz iş görevleriyle baş edebilmek ve yeniliğe katkıda bulunabilmek için eleştirel ve şüpheli olmalarını öğretmek (Teichler, 2011).

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu'nda (2007) yükseköğretimden beklentiler şöyle sıralanmıştır:

1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek, yani yığınlaşmak, 2. Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (academic expansion), 3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanısıra uygulamaya yönelmek, 4. Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak, 5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek, 6. Tüm bu beklentileri, giderek görece olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek (YÖK, 2007a, s. 13-14).

Bu nedenle bilginin üretilmesi, iletilmesi ve korunmasından sorumlu olan yükseköğretim ile iş dünyası arasındaki ilişkiler en önemli kamusal tartışmalar arasında yer almaktadır. Yükseköğretimin genişlemesinin ekonomik büyümeye katkısı, aşırı eğitimin tehlikeleri ve talep ile arz arasındaki uyumsuzluk, yükseköğrenim ve istihdam fırsatlarının çeşitliliği, mezun işsizliğindeki artış ve güvence olmadan istihdam, anahtar niteliklerin artan rolü ve mezun işgücü piyasalarının küreselleşme eğilimi, bu değişen öncelik silsilesinin konusu olmuştur (Teichler, 2007b).

Bugün konunun daha karmaşık hale geldiği tartışılırken, hükümetler, işverenler ve diğer ilgili kişiler, yükseköğretimin çeşitli karmaşık becerilerin gelişimine katkıda bulunmasını ümit etmeye başlamışlardır ki bu da -iddia ettikleri üzere- insan sermayesi stokunu artırmakta ve ulusal ekonomik refahı sağlamaktadır (Knight & Yorke, 2003). Bugün bilgi toplumu, bilgi ekonomisi söylemi yüksek öğretimi teknoloji, ekonomi, toplum ve kültür için giderek daha önemli hale getirirken, aynı zamanda yükseköğretimi bunu ispatlamak için artan bir baskı altına da almaktadır (Teichler, 2011). Üniversitelerin çağın gerekliliklerine uyum sağlayan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip, toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmesi ve iş piyasasına sunması beklenmektedir (European Commission, 2012a). Üniversiteden beklentiler yüksek öğretimin işverenler tarafından formüle edilmiş veya işgücü piyasasındaki eğilimlerden çıkarılmış mevcut görünür talepler ile yakın bir şekilde eşleşmelidir fikri gündemdedir. Böylece yükseköğretimin istihdam edilebilirlik ve lisans programlarının mesleğe uygunluğu anlayışı ile geleneksel değerlerinin yok olması ile de karşı karşıya kaldığı yönünde eleştiriler de vardır. Bir yandan da bilgi ve bilginin kullanımı arasındaki belirli bir mesafe ve iş gereksinimleri ile yeterliklerin geliştirilmesi arasındaki tutarsızlıklar yoluyla yükseköğretim bilgi sistemi ve iş dünyası için yaratıcılığını koruma, tartışmaları günümüzde tartışılmaktadır (Teichler, 2011).

Günümüzde insan kaynağı kullanımı ekonomik istikrar ve refahta kritik bir rol oynamaktadır ve geçmişte istihdamda iş güvenliği istenen durum iken, günümüzün çalkantılı istihdam sisteminde sürdürülebilirliğin anahtarı istihdam edilebilirlik olarak görülmeye başlamıştır (Donald vd., 2018). Ancak istihdam edilebilirlik özellikle 90'lı yıllardan itibaren örgütsel literatürde moda bir sözcük haline gelmesine rağmen, özel anlamı hakkında net bir fikir birliği bulunmamaktadır. Kavram çalışma ekonomisinde adayın albenisi, kamu politikası ve istihdam için yeterlikler, öz algılar ve refah politikası ile yanyana anılmıştır ve kavram arz ve talep yönlü olarak açıklanmıştır (Fugate & Kinicki, 2008). Arz yönüne odaklanan araştırmalar istihdam edilebilirliği, engelli veya dezavantajlı insanlar için işgücüne yeniden girme veya kişi-iş uyumu açısından kavramsallaştırmaktadır. Bunun yanı sıra yeterlikler boyutu ile açıklamaya çalışan araştırmalara da sıkça rastlanır (Fugate & Kinicki, 2008; Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). Fugate (2004, 2008) istihdam edilebilirliği yeni bir bakış açısı getirerek “eğilimsel istihdam edilebilirlik” kavramından sözeder. Burada bireyin işe uyum sağlama kapasitesi proaktif adaptasyonu ön plana çıkmaktadır. Yani birey sadece işe adapte olmak yönünde inisiyatif almakla kalmaz iş yerinde yeni fırsatlar yaratma (proaktif kişilik) yoluna gider.

Açık bir istihdam edilebilirlik modeli bulunmadığı için, konunun araştırmacıları kadar çok ölçüm vardır (Forrier & Sels, 2003). Thijssen vd. (2008) istihdam edilebilirlik kavramı tanımlanırken bazı yazarların fiziksel ve bilişsel uygunluğu, öğrenmeyi, esnekliği vurgulandığından; bir kısım yazarların ise uyum ve hareketlilik kavramlarına vurgu yaptıklarından söz ederler. Bazı yazarlar tarafından kavrama ilişkin çeşitli tanımlama ve model geliştirme girişimlerinde kavramın bileşenlerinin ve göstergelerinin farklı farklı değerlendirildiği görülmektedir. Bir yanda kişilerin iş bulma ve işte kalma yeteneği ve becerilerini merkeze alan, özelliklerine odaklanan yaklaşımlar varken; diğer yanda işverenlerin işgücü talebini de dahil edenler vardır. Bir başka grupta ise istihdam edilenlerin statüsü ve ilerleme durumuna bakılırken, istihdam edilebilirliği artırıcı faaliyetlere odaklanan araştırmalar ise kişilerin eğitim, görev zenginleştirme vb. gibi faaliyetlere ne ölçüde katıldığını incelerler (Forrier & Sels, 2003; Thijssen vd., 2008).

İstihdam edilebilirlik kavramının yaygın kullanımı 1990'lı yıllarda olmasına rağmen, kavrama ilişkin ilk yayınlar 1950'li yıllara uzanmaktadır (Forrier & Sels, 2003). İstihdam edilebilirlik kavramı işletme ve yönetim çalışmaları, insan kaynakları yönetimi, psikoloji, eğitim bilimi ve kariyer teorisi gibi çok çeşitli akademik disiplinlerde farklı açılardan ve

farklı seviyelerde (bireysel, örgütsel ve endüstriyel) incelenmiştir (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). 1950'ler ve 1960'ların yayınlarında, istihdam edilebilirlik öncelikle, tam istihdama ulaşmak olan ekonomik bir amaca hizmet etmiştir. Ekonomik refahın ve sıkı bir işgücü piyasasının olduğu o zamanlar, bu, temel sosyal haklardan yoksun olan işsizleri iş piyasasına girmeye teşvik etmekle yakından bağlantılıydı. Ele alınan temel açıklayıcı değişkenler, işe yönelik tutum ve öz eleştiri gibi tutumla ilgili faktörlerdir. İşgücü piyasasına girişi teşvik etmeyi amaçlayan hükümet müdahalesi biçimleri, istihdam edilebilirliği artırmaya yönelik önerilen en önemli ölçütlerdir (Forrier & Sels, 2003). Endüstri toplumundan sanayi sonrası toplumuna geçişle beraber istihdam edilebilirlik kavramı ortaya çıkan işle ilgili sorunları çözmede kullanılan bir sembol haline gelmiştir. 1970'lere kadar istihdam edilebilirlik, istihdama katılımı ilgilidi ve buna toplumun sözde esnekliğe eşlik etmekteydi. Hükümetler, tam istihdam hedefine ulaşmaktan ve kolektif yükü azaltmaktan sorumlu aktör olarak kabul edilmekteydi (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). Kavram 1970'lerde tam istihdam, mali yükün azaltılması ve toplumun esnekliği olarak tanımlanırken işsizlik arttıkça odak, tutumla ilgili faktörlerden, bilgi ve beceriler faktörlerine doğru kaymıştır. Çalışanların olabildiğince istihdam edilebilir olması ekonomik bir zorunluluk haline gelmiştir (Forrier & Sels, 2003; Thijssen vd., 2008). 1980'lere gelindiğinde istihdam edilebilirlik kavramında dikkat şirket üzerini kaymıştır. Şirketlerin karşılaştıkları sürekli değişikliklerle nasıl başa çıkabileceklerine odaklanan çalışmalarda istihdam edilebilirlik kuruluşlar içinde esneklik sağlamanın bir yolu olarak kabul edilmiştir. Bu bakış açısından, istihdam edilebilirlik, personelin işlevsel esnekliği anlamına geliyordu. İstihdam edilebilirlik artık bir işgücü piyasası aracı olarak değil, daha çok işletmelerde çalışan dağılımını optimize etmek için bir insan kaynakları aracı olarak görülüyordu (Forrier & Sels, 2003). Yirminci yüzyılın son on yılında, piyasa gelişmeleri, örgütleri kendilerini daha esnek firmalar olarak yeniden düzenlemeye zorladı. Değişiklikler daha hızlı ve daha büyük miktarlarda meydana gelmekte, örgütsel strateji ve planlamayı riske atmakta ve şirketlerin esnek bir şekilde tahmin edebilmesi gerekmektedir. Bu gelişmeler işin yapısında uzmanlaşmadan daha genel bir anlayışa geçişi ve işe dayalı bir insan kaynakları yönetimi yerine yetkinlik bazlı bir insan kaynakları yönetimi sistemine geçişi getirdi. Yeni sistemde iş süreçleri yeniden tasarlanırken işbölümü yerini ekip çalışmasına bıraktı. Ayrıca bu değişiklikler işte ihtiyaç duyulan yetkinlikleri de değiştirirken daha sosyo-teknik çalışan profilini ve insan sermayesinin öneminin örgütler tarafından daha çok fark edilmesine ve çalışanların yetkinliklerini besleyen yaklaşımlara yol açtı. Örgütler tarafından yetkin çalışanları elde etme, kurumda tutma ve yetkinliklerini

desteklemek için politikalar geliştiren bir yaklaşım benimsenir oldu (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). Bu yıllarda istihdam edilebilirlik artık sadece sosyal haklardan yoksun ve işsiz olanlar için değil, aktif nüfusun tamamı için önemli görülmektedir. Artık iş güvenliğine bir alternatif olarak kabul edilmektedir ve bir işi sürdürme becerisine odaklanmaktadır. Bu yıllarda istihdam edilebilirlik iç ve dış işgücü piyasasında bireysel fırsatlar ve bireyin esnekliği olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Esnekliği tercih eden şirketler artık üç tür çalışan tercih etmektedirler. Bunlardan ilki çekirdek (değişmeyen) çalışanlar ki bunların korunması önemlidir, devamlıdırlar; diğeri geçici çalışanlardır. Bir de ihtiyaç halinde işgücü olarak alınan çalışanlar (taşeronlar) vardır (Forrier & Sels, 2003; Thijssen vd., 2008).

Sürdürülebilir bir toplum için istihdam edilebilirliğin artan önemi hem kariyer sistemlerindeki hem de bireyler ve kuruluşlar arasındaki psikolojik sözleşmedeki değişikliklerin sonucudur (Baruch & Rousseau, 2018). Bu yeni psikolojik sözleşmede devlet ve işverenler değil çalışan ana unsur olarak öne çıkarılmakta ve çalışanlardan kendi kariyerlerinin sorumluluğunu almaları beklenmektedir. Buna karşılık çalışan, işverenden istihdam edilebilirliğini artırmak için gerekli desteği ve olanakları sunmasını bekleyebilir. Son yıllarda ise kavram yeni bir boyut kazanarak ömür boyu istihdam edilebilirlikten söz edilmeye başlanmıştır. İstihdam edilebilirliğe son zamanlarda gösterilen ilgi değişen işgücü piyasasında örgütsel esneklik ihtiyaçlarından, mevcut iş hareketliliği oranlarından (işveren ve/veya meslek değişikliği) ve büyüyen serbest acenteler veya danışmanlar havuzundan gelmektedir (Donald vd., 2018; Forrier & Sels, 2003; Thijssen vd., 2008). Donald vd.'nin (2018) istihdam edilebilirliği kişinin sahip olduğu işi sürdürme veya istediği işi alma yeteneği olarak tanımlaması, bu kavramla istihdam sorumluluğunun devletlerden çıkıp bireylere geçtiğini gösteren önemli bir tanımlamadır. Yılmaz (2009, s. 169-171) çalışmasında istihdam edilebilirliği hükümetler, çalışanlar ve işverenler açısından değerlendirirken hepsini kapsayan şöyle ifade ile anlatır, “istihdam edilebilirlik hükümetler için sorumluluklarından sıyrılma işsizliğin çözümü, işverenler için aradıkları özelliklere sahip esnek bir işgücü, bireyler içinse işsizliğe karşı kendi oluşturdıkları bir güvenlik ağıdır”.

Uluslararası eğitim raporlarında önemle üzerinde durulan, Avrupa 2020 Stratejisi ve Yükseköğretimin Modernizasyonu stratejilerinde önemli yere sahip olan kavram, sadece bir mezunun işe yerleşmesi anlamına indirgenemeyecek geniş bir kavramdır. Bir çok faktör tarafından şekillendirildiği düşünülen istihdam edilebilirliğin en önemli belirleyicisi

özellikle yeni mezunlar için eğitimidir (Donald vd., 2018). Teichler (2011) istihdam edilebilirlik kavramının eğitim ve daha sonraki istihdam arasındaki ilişkilerden bahsedildiğinde sıklıkla kullanıldığından söz eder. İstihdam edilebilirlik, işgücü piyasası araştırması ve risk altındaki gençlerin sorunlarını ele alan politikayı, özellikle iş bulma sorunlarını iyi tespit eden bir kavramdır. Harvey (2001)'e göre istihdam edilebilirlik öğrenmenin bir çıktısı değil, bir öğrenme sürecidir. Üniversite diplomasının istihdam edilebilirlikte tek başına yeterli olmadığı günümüzde, mezunlara eğitimleri süresince iş bulma, işi sürdürme ve geliştirebilme yollarının anlatıldığı, iş arama becerilerini geliştirme ve sürekli öğrenme anlayışının kazandırıldığı eğitim faaliyetlerinin yapılması her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir (Harvey, 2001). İstihdam edilebilirlik, ‘‘bireylerin iş bulma ihtimalini artıran ve mesleklerinde başarılı olmalarını sağlayan, kendilerinin, işgücünün, toplumun ve ekonominin menfaatine olan bir dizi kazanım-beceri, anlayış ve kişisel niteliklerdir’’ (Knight & Yorke, 2003).

Bugün üniversiteden ayrılan birçok mezun genellikle eksik istihdam edildiğinden, eğitim ve istihdam edilebilirlik arasındaki ilişki daha ikili ve belirsiz bir kavram haline gelmiştir. Literatürde tartışılmaya başlanan sınırsız kariyer kavramı da işleri daha içinden çıkılmaz bir hale doğru götürmektedir (Donald vd., 2018). Alana özgü mesleki uzmanlık, kişinin tüm kariyeri boyunca olumlu iş çıktılarını garanti etmede giderek yetersiz kalmaktadır (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006).

Fugate ve arkadaşları (2004) istihdam edilebilirliği, uyarlanabilir biliş, davranış ve duygulanımı teşvik eden ve aynı zamanda bireysel çalışma arayüzünü iyileştiren kişisel özellikleri kapsayan psikososyal bir kavram olarak anlatmaktadırlar. Bundan hareketle istihdam edilebilir çalışanlar, işverenler tarafından değer verilen bilgi, beceri, yetenek ve diğer özellikleri edinmiş bireylerdir ve ayrıca bunun sorumluluğu da çalışanlara aittir. Bu bakış açısından hareketle istihdam edilebilirlik bireylerin sayılan bilgi, beceri, yetenek ve diğer özellikleri kazanmasında daha proaktif bir kişilik olmasını ve sayılan nitelikleri değiştirebilir olmaya yatkın hale gelmesini beraberinde getirmektedir. Yorke (2006) istihdam edilebilirliği şöyle tanımlamıştır, ‘‘mezunların seçtikleri meslek alanında iş bulma olasılığını artıran, kendilerine, işgücüne, topluma ve ekonomiye fayda sağlayacakları beceri, anlayış ve kişisel özellik dizisidir’’. İstihdam edilebilirlik mezunların iş bulma olasılığını arttıran beşeri sermaye, sosyal sermaye, kişisel özellik ve davranış dizisi olarak kavramsallaştırılmıştır (Clarke, 2018). İstihdam edilebilirliğin esas fikri çalışanların işgücü piyasasında yerini korumak ve mümkünse çekiciliğini arttırmak için sürekli olarak

bilgisini, vasıflarını ve tecrübesini arttırmasıdır (Yılmaz, 2009, s. 30). İstihdam edilebilirlik, çalışanların iş fırsatlarını tanımasına olanak tanıyan bir tür aktif adaptasyon yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle istihdam edilebilirlik, hem kuruluşlar içinde hem de kuruluşlar arasında işler arasındaki hareketi kolaylaştıran bir kavramdır. Birey, çevresel talepleri değerlendirirken kişisel faktörleri etkili bir şekilde kullanabildiği ölçüde istihdam edilebilirdir (Fugate vd., 2004). Girdiler açısından istihdam edilebilirlik, kişinin işi alma ve devam ettirme olasılığını artıran yeterlilik gibi faktörlerle ilişkilidir (De Cuyper vd., 2012). Yu ve ark. (2014) istihdam edilebilirliğin sekiz faktörden oluştuğunu ileri sürmüştür; kişiler arası ilişkiler, takım işbirliği, öğrenme yeteneği, problem çözme, sosyal destek, farklı iletişim ağı, iyimser ve açık bir kişilik ve mesleki kimlik. Kişiler arası ilişkiler, takım işbirliği, öğrenme yeteneği ve problem çözme unsurları, kişiler arası ilişkiler ve problem çözme ile başa çıkmayla ilgili yeterliklerdir. Donald ve arkadaşları (2017) çalışmalarında, insan sermayesinin yükseköğrenimden mezun olup işgücü piyasasına geçişinde algılanan istihdam edilebilirlik tartışmasını yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak konumlandırıp, kariyer sürdürülebilirliği için ömür boyu iş anlayışından söz ederler. İstihdam edilebilirlikte kitlesel göç, küreselleşme, teknolojik ilerleme, ekonomilerin modernleşmesi ve küresel mali kriz etkili olan faktörlerden bir kaçıdır. Fugate ve arkadaşlarına göre (2004, 2008), kişi merkezli aktif adaptasyon ve proaktivite istihdam edilebilirliğin kavramsal olarak temelini oluşturur. Adaptasyonda, ilk olarak çalışanların çevreyle ilgili yeterli bilgi sahibi olması, geri bildirim alması, ikinci olarak çalışanların adaptasyonunu sağlayacak belirli bireysel nitelikleri (iyimserlik, özyeterlilik vb.) ve bilişsel şemaları olması, son olarak da çalışanlar esnekliği veya hareket özgürlüğünü korumalıdır. Davranışları, bilgiyi ve bir etkiyi değiştirmeye istekli ve yetenekli olmalıdırlar. İstihdam edilebilir bireyler etkili bir adaptasyon için gerekli olan bir dizi bireysel özelliğe yani kariyer kimliği, kişisel uyum, sosyal sermaye ve insan sermayesine sahiptir. İstihdam edilebilirlik bireyleri proaktif olarak adapte olmaya veya değişmeye de yatkın hale getirir. İstihdam edilebilirliği yüksek bireyler, duruma sürekli olarak katılmakta, ellerinden geldiğince çalışmakta ve kendi mesleki ilgi alanlarına uyacak şekilde değiştirmek ve istenen iş kimliklerini yerine getirmek için ellerinden gelen her türlü etkiyi uygulamaktadırlar. Aynı zamanda, iş tatmini ve istihdam fırsatları gibi durumu ve sonuçları optimize etmek için kendi bilişlerini ve davranışlarını değiştirirler. Kısaca, proaktif çabalar istihdam edilebilirliğin tezahürüdür. İstihdam edilebilirlik, işgücü piyasasına katılan bireyler için önemli bir faktördür. Aynı zamanda kuruluşlar yeni ekonomik düzenin getirdiği sayısal ve işlevsel esneklik talebiyle yüksek düzeyde istihdam

edilebilir çalışanlar aramaktadırlar. Yani istihdam edilebilirlik çalışanların hızla değişen iş gereksinimlerini karşılamalarına, değişken ve rekabetçi ortama uyum sağlamalarına katkı verir (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). Bugün kariyerler daha sınırsız hale gelmiştir. Yani tek bir işte çalışıp oradan emekli olan insanların yerini birden fazla kuruluşta ve hatta iş alanlarında çalışan insanlar almıştır.

İstihdam edilebilirliğe yeni bir yaklaşım getiren Fugate eğilimsel istihdam edilebilirlik kavramından sözeder. Bu kavram bireyin değişen örgütsel yapıya daha fazla uyum sağlamasını ve bağlılığı sağlayacak etmenlerle ilgilenir. Bir yandan da istihdamı bireyin sorumluluğuna daha fazla yükler. Bu yaklaşıma göre istihdam edilebilirlik, “çalışanları iş ve kariyer ortamlarına (pro)aktif olarak uyum sağlamaya yatkın hale getiren bireysel farklılıkların bir toplamı; uyumlu davranışlar ve olumlu istihdam çıktılarını teşvik eden bireysel özellikleri yakalayan bir eğilimdir” (Fugate vd., 2008).

Bugün üniversiteler mezunların istihdam edilebilirliğini artırmakla ilgilendiklerinden bu konu yükseköğretimde önem verilen bir kavramdır. İstihdam edilebilirlik bireylerin istedikleri işte çalışma ve bu işi sürdürme isteği olarak tanımlamak mümkündür. Mezunların istihdam edilebilirlik algısı derken de iş bulma ve işi sürdürme olasılıklarına ilişkin algılarından söz edilmektedir (Donald vd., 2017). Günümüzde, otomasyon nedeniyle bazı mesleklerin ortadan kalkması ve küreselleşme nedeniyle üretim kapasitesinin istihdam maliyetlerinin daha ucuz olduğu ülkelere kayması eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi zayıflatmaktadır. Üniversitelerin fakülte ve yüksekokul programlarındaki ders içerikleri ile piyasa talepleri arasında farklılıklar bulunması nedeniyle yükseköğretimin insan sermayesi üretme işlevi hakkında eleştiriler artış kaydetmektedir (Koç, Fidan & Kurt, 2019). İyi öğrenme ortamlarının öğrenci gruplarının daha fazla istihdam edilebilir olma olasılığını artırabileceği bir gerçektir ancak bunlar herhangi bir bireyin açık sözlü, duygusal olarak zeki ve kendi kendini motive edebilen bir kişi olacağını garanti etmemektedir (Knight & Yorke, 2003). Bu özellikler de en az yükseköğretim kurumlarının sunduğu programlar kadar önemlidir. Bugün yetkinlik geliştirme, istihdam edilebilirlik ve daha ileri eğitim giderek daha önemli hale gelmektedir (Jahr & Teichler, 2007). 2020 yılı itibarıyla tüm dünya “Sanayi 4.0” olarak adlandırılan dördüncü sanayi devrimi ile tanışmıştır. Bu çağda yeni üretim yöntemlerinin olduğu, kaliteli üretimin arttığı bir dönem öngörülmektedir. Bu bağlamda işgücü piyasasının dönüşmesi, değişmesi de kaçınılmaz olacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 6-8). Dünya Ekonomik Forumunun (2016) Geleceğin Meslekleri Araştırması’na göre beş yıl

içinde işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan becerilerin yüzde 35'i değişecektir. Yüksek becerili işgücüne yönelik talebin yükselmesine karşılık, beceri- yanlı teknolojik değişim nedeniyle düşük becerili işgücünün işlerini kaybetmesi gibi bir durumla da karşılaşılabilir.

Yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliği, üniversiteden mezun olan bireyin hizmet öncesi eğitimi boyunca edindiği bilgi, beceri ve donanımlarının mesleğini yaparken hazır bulunuşluğuna etkisi olarak da tanımlanabilir. Yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliğine bakıldığında pek çok beklenti göze çarpmaktadır. Buna göre öğrenciler eğitimlerinin değişim değerini artırmak için yüksek kimlik değeri vaat eden üniversiteleri ve bölümleri seçmelidir; yüksek öğretim programları ve iş görevleri arasında daha yakın bir bağlantı kurulmalıdır yani, akademik bilgiyi iş dünyasındaki eyleme geçirmeyi öğrenmek programlarda daha fazla vurgulanmalıdır. Programlarda problem çözme yeteneklerini geliştirmeye dönük uygulamaya vurgu yapılması, yetkinliklerin/yeterlik (ör. sosyo-iletişim becerileri) geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumları öğrencilerine ve iş arama sürecindeki mezunlarına (meslek seçimi konularında bilgi ve tavsiyeler, işverenlerle temasa geçmeye yardım, istihdam görüşmeleri için koçluk vb.) yardım etmelidir. İstihdam edilebilirlik kavramı ile beraber yükseköğretim kurumları, müfredatlarını şekillendirirken, öğrenme ve yetkinliklerin geliştirilmesinin gelecekteki iş yaşamındaki anlamını değerlendirmeye almak zorunda kalmışlardır (Teichler, 2011).

İstihdam edilebilirliğe yetkinlik temelli yaklaşımda kişinin yetkinliği/yeterliği güçlü bir kavram olarak yerini alır. Yeterliklere sahip olmak kadar bunların işe transferi de önem kazanmıştır. Bireyin yetkinliği/yeterliği daha iyi bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Biliş (IQ ve teknik beceri) ve duygu beraber yetkinliği geliştirir. Burada dikkat çeken bir diğer kavram ise öz yeterlilik kavramıdır. Öz yeterlilik kavramı kişinin motivasyonunu, eylemlerini ve performansını etkileyen kişinin yeteneklerine ilişkin inancıdır. Bu aynı zamanda çalışma hayatı ve iş içeriğine ilişkin inancı (örneğin, işin yararlılığına ilişkin inançlar, belirli çalışma yöntemlerine olan inançlar, ahlaki inançlar vb.) da kapsar. Bu bakış açısıyla istihdam edilebilirlik, “yeterliklerin optimal kullanımı yoluyla işin sürekli olarak yerine getirilmesi, elde edilmesi veya yaratılması” olarak tanımlanmaktadır. İstihdam edilebilirlik kavramının önemli yönlerinden biri olan çalışanlar için öğrenme ve gelişim, değişime uyum sağlama aracıdır. Böylece kavram, kollektif öğrenme, yaşam boyu öğrenme, sürekli öğrenme temalarıyla da iç içe geçmiştir. Son dönemde istihdam edilebilirlikte mesleki bilgi ve beceri ile beraber sosyal beceriler ve işe uyum gibi

yeterliklerin önemi artmıştır. İstihdam edilebilirlik kavramı, kişilerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları ve yüksek performans gösterecekleri yönünde bir algı olması yanı sıra iş içeriğindeki ve diğer düzeylerdeki tüm değişikliklere uyum sağlamaları ile ilgilidir. Uyum kavramı kendi içinde proaktivite (kendi kendine harekete geçme) ve esneklik uyum türlerini barındırır. Her iki uyum türü de bir arada bulunur ve profesyonel çalışanın istihdam edilebilirliğini artırma işlevi görür (Van Der Heighden & Van Der Heighden, 2006). Fugate vd. (2004) tarafından benimsenen istihdam edilebilirlik kariyer yaklaşımında kişi merkezli aktif adaptasyon ve proaktivite, kavramsal olarak istihdam edilebilirlik yapısının temelini oluşturur. İstihdam edilebilirlikte özellikle proaktif kişilik çalışan, ekip ve firma etkinliği için önemli bir unsur olarak görülmektedir. İstihdam edilebilirliğin önemli bir boyutu olarak kabul edilen kişisel esneklik ise iç ve dış işgücü piyasasındaki her tür değişikliğe uyum sağlamayı ve buna istekli olmayı anlatır. Yeni ekonomik düzenin örgütlere dayattığı birleşmeler, yeniden yapılanmalar, hız ve rekabet ortamı esnek çalışanlara talebi de artırmıştır (Van Der Heijden & Van Der Heijden, 2006). Esnek çalışanlar yüksek psikolojik dayanıklılığa sahiptir ve yeni güvencesiz, hızlı ve değişken ekonomik düzen dayanıklılığı bir yerde zorunlu kılmaktadır. Çalışanlar yeni dönemde bir paradoksla da karşı karşıyadır işverenler hem örgüte bağlı hem de esnek çalışanlar istemektedir.

Endüstri toplumundan post-endüstriyel topluma geçişle beraber sosyo ekonomik yaşamı küreselleşme, neoliberal politikalar ve teknolojik değişim hızla değiştirmiştir (Cascio, 2003, s. 416-418). Fordist üretim sistemleri yerini Post-fordizme yani yoğun üretim biçimleri yerini esnek üretim biçimlerini ve uzmanlaşmaya, çeşitlendirilmiş kalite üretimine bırakmıştır. Bu da hem örgütlerin işleyişinde hem de istihdam da değişiklikleri getirmiştir. 1990’lardan itibaren esnek ücret düzenlemeleri, esnek çalışma ve performansa dayalı çalışmaya doğru dönüşüm başlamıştır. Küresel ekonomi anlayışı çerçevesinde izlenen neoliberal politikaların ülkeler arasında ekonomik bütünleşmeyi arttırdığı görülmektedir. 1980’lerde başlayan küreselleşme 1990’lardan itibaren ekonomik ilişkilerde yeni bir paradigmanın da yerleşmesini beraberinde getirmiştir (Şenkal, 2008). 21. Yüzyılın kuruluşları, daha az insanı istihdam edecek küçük şirketler, dikey hiyerarşiler yerine yatay uzmanlaşmış ağlar, teknisyenlerin elit çalışanların yerini aldığı bir yapı, bireyin uzmanlığının piyasa değeri sayıldığı, yarı zamanlı ve geçici çalışanların istihdam edildiği, taşeron hizmet alımının tercih edildiği, sürekli öğrenme, daha üst düzey düşünme, daha az dokuzdan beşe kadar çalışma zihniyetini taşır. Kuruluşlar internet’in yönlendirdiği yeni bir

*Sanayi Devrimi* olarak isimlendirilen yapıda köklü bir dönüşüm geçirmektedir. İnternet çalışanlara hangi statüde olursa olsun ağlar sayesinde bilgiye hızlı erişim imkanı sağlamaktadır. Yirmibirinci yüzyıl kuruluşlarının web'e dayalı yönetime kendilerini entegre etmesi daha da önemli hale gelmektedir. Artık örgütler hiyerarşiler değil ağlar etrafında kurulan yapılar halini almaktadır. Yirmi birinci yüzyıl şirketleri daha çok bir ağ gibi, yani ortakları, çalışanları, dış tarafları, tedarikçileri ve müşterileri çeşitli iş birliklerinde birbirine bağlayan karmaşık bir şekilde örülmüş biçim gibi görünür. Bu yeni yapılanmada entelektüel sermaye (insan sermayesi) her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir. Artık şirketler dünyanın farklı yerlerinde yüksek nitelikte insanları istihdam etme yoluna gitmektedir. Yeni örgütsel biçimin en iyi örneği belli sürelerle projeler için bir araya gelen (ağlar üzerinden de olabilir) ekiplerin bir arada çalıştığı esnek bir yapıdır. Yirmibirinci yüzyılın örgütleri, ağ yapısı, esnek, dışsal, karşılıklı bağımlılıklarının farkında olan, bilgi odaklı, sanal entegrasyon kullanan, müşteri eksenli üretimi önceleyen, küresel, aşağıdan yukarıya strateji yürüten, çalışanlar-serbest temsilcilerden oluşan, kaliteden ödün vermeyen, öğrenme odaklı, kişisel gelişimi önemseyen, yenilikçi yapılardır (Cascio, 2003, s. 416-418).

Bu hızlı değişime işletmeler de yapılarına ve yetkinliklerine kattıkları yeniliklerle uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu yeni dönem işletmeler için hem hız hem de esnekliği bir yerde zorunlu kılmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 1). Yeni bir üretim paradigması olarak ortaya çıkan '*esneklik*' yalın üretim ve esnek uzmanlaşma gibi üretim sistemlerini ortaya çıkarmıştır. Fordist üretim yöntemleri yerini küçük işletmelere bırakmıştır. Bu yeni dönem çalışma şartlarından, kurumların yapısını, işgücünün özelliklerine kadar değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bugün artık '*esnek uzmanlaşma*' denilen üretim biçimi fordist anlayışın yerini almıştır. Yeni üretim biçimi örgütsel yapının küçülmesine, aşırı sorumluluk ve özerkliğe, takım çalışmasına, yetkilendirmeye ve piyasa kurallarının küreselleştirilmesine öncülük ederken; sürekli gelişim, örgüt eğitiminin yaygın kümülatif süreçlerin kurumsallaşmasını gerektirmiştir. Bu anlayış, takım çalışması ve birden çok amaca yönelmeyi teşvik etmektedir. Radikal yenilik, projelerle çalışma yeteneği talebini doğurmuştur. Yeni paradigmanın adı hem örgütsel yapıda hem üretim ilişkilerinde hem de çalışanlar için esneklik demektir (Şenkal, 2008). 21. yüzyılın belirleyici özelliği olan küreselleşme tüm dünyada telekomünikasyonda yaşanan yenilikler ve teknolojinin katkısı ile bugün tüm dünyanın tek bir pazar halini almasıdır. Küreselleşmenin işaretleri arasında çok uluslu şirketler, serbest ticaret, finans piyasalarının dünya çapında günün 24 saati açık

olması, ticaret, alışveriş, finans, ürünler ve hizmetler için küresel standartların ve düzenlemelerin ortaya çıkışı sayılabilir. Yeni çağ sanal örgütlerin çoğaldığı, bir binada değil ağlar aracılığı ile çalışmanın olduğu bir dönem olacaktır (Cascio, 2003, s. 404-405). Küreselleşmenin getirdiği rekabet işletmeleri yeniliğe, yaratıcılığa, hıza ve esnekliğe zorlamıştır. Bugün örgütlerin dikey değil yatay ağ yapılanmalarıyla yönetildiği ve küçülmenin yaşandığı bir dönemden söz edilebilir. Esneklik işletmelerin çalışanlardan da esneklik talebini beraberinde getirmiştir. Güvenceli, ömür boyu istihdam yerini sorumluluğu kişinin aldığı geçici, yarı zamanlı istihdama bırakmıştır. Hem kariyer hem de istihdam sorumluluğu bir yerde işletmelerden ve devletten alınarak çalışanların sorumluluğuna bırakılmıştır. Sürekli değişen örgütsel ve çevresel yapı ile bunun getirdiği esneklik, bireye yüklenen sorumluluk istihdam edilebilirlik kavramını ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2009, s. 1). İnsan kaynakları yönetimi, işçi-işveren ilişkilerini bireyselleştirirken bireysel sözleşmeler, performansa dayalı ücret, ikramiyeler vb. yöntemler kolektivizm oranını düşürmüştür. Bu durum çalışanların bireysel sorumluluğuna doğru bir yönelme göstermelerine yol açmıştır (Şenkal, 2008). Çalışanların özellikleri, inançları ve tutumları, son birkaç on yılda, büyük ölçüde sosyal eğilimlere, bilgisayar teknolojisindeki hızlı ilerlemelere ve örgütsel yeniden yapılanmaya yanıt olarak çarpıcı biçimde değişmiştir. İşin doğası, yani nasıl çalıştığımız, nerede çalıştığımız ve ne zaman çalıştığımız da değişmiştir (Yılmaz, 2009, s. 16).

Yeni çalışma dünyasını şekillendiren güçler; değişim hızı, küreselleşme, müşterilerin ve çalışanların kültürel çeşitliliğini artırmak, teknoloji, birleşmeler, devralmalar ve sınır ötesi ittifaklardır (Cascio, 2003, s. 413). Yeni teknoloji nedeniyle bugün insanların yaşama biçimleri değişmiştir. 1980'lerden itibaren yaşanan ekonomik küçülmenin ekonomide yaşattığı devralmalar, birleşmeler, küçülmeler ve işten çıkarmalar çalışanlarda stres artışı ve memnuniyet, bağlılık, çalışmaya devam etme düşüncesi ve bir kuruluşun güvenilirliği, dürüstlüğü ve çalışanlarına değer verme algısında azalmayı da beraberinde getirdi. Günümüzün rekabetçi iş ortamı işletmeleri daha rekabetçi hale getirerek (işgücü maliyetlerini düşürerek) ve piyasanın taleplerine yanıt vermede daha esnek hale gelmek için modernleşmektedir. Bugün, işgücü uzmanları, işgücü piyasasına giren yeni işçilerin yaşamları boyunca 7 ila 10 işte çalışacağını tahmin etmektedir (Cascio, 2003, s. 402).

Her gelişmiş ekonomi daha küresel hale geldikçe bir ülkenin en değerli rekabet avantajı, işgücünün becerileri ve birikmiş öğrenimi haline gelir. İş gücü becerileri dışındaki her üretim faktörü dünyanın herhangi bir yerinde kopyalanabilir. Her şey -sermaye, teknoloji,

hammadeler, bilgi- birbirinin yerine kullanılabilir ancak kopyalanamayacak en kritik faktör işgücüdür (Cascio, 2003, s. 405). Bu nedenle istihdam edilebilirlik kavramı insan sermayesine o da eğitime dayanır. İstihdam edilebilirlik kavramı 1980'lerin sonlarında işletmelerdeki küçülme ve yeniden yapılanma ile esneklik kavramlarının işletmelerin yeni düzene ayak uydurmak durumunda kalmaları ile beraber otaya çıkmıştır. İstihdam edilebilirlik kavramı, Avrupa istihdam stratejisinin de dört temel dayanağından biridir ve küreselleşmiş dünyada bilgi temelli toplum anlayışının temel unsurlarındandır (Yılmaz, 2009, s. 1-2).

Modern teknoloji yaşama ve çalışma şeklimizi değiştirmektedir. Her ülke, şirket, birey giderek daha fazla bilgiye dayalı yaşar hale gelmiştir. Dokunduğu herşeyi dönüştüren bilgi devriminin getirdiği yeni bilgi ve fikirler, yaratıcı ekonominin de anahtarıdır. Nerede çalıştığımız, ne zaman çalıştığımız ve nasıl iletişim kurduğumuz, kesintisiz bir elektronik iletişim ağı olarak devrim yaratmaktadır. Medya, e-posta, sesli posta, cep telefonları, modemli dizüstü bilgisayarlar, portatif elektronik ajandalar, video konferans ve etkileşimli çağrı cihazları ekip çalışmasını ve hareketliliği gerçeği dönüştürmektedir. Teknoloji, bilgi ve haberin hızlı yayılmasını kolaylaştırırken, yeni örgütlenme yollarını ve yeni örgütsel biçimleri de mümkün kılan motordur (Cascio, 2003, s. 406-407). Bugün artık entelektüel sermayeden söz edilen bir döneme girmiş bulunuyoruz. Bilgi ekonomisine dönüşüm uygun vasıflara sahip bireyler için büyük olanaklar anlamına gelirken, dönüşümün gereklerini karşılayamayan bireyleri de rekabetin dışına itmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirilen istihdam edilebilirlik yeni dünya düzeninde önem kazanmaktadır. Teknik, bilimsel ve diğer profesyonel çalışanların sahip olduğu bilgi işletmelerin performansını ve rekabetini sağlayıcı anahtar kaynaktır (Yılmaz, 2009, s. 11, 13). İşlerin hızlı değişmesi beraberinde çalışanların bilgi, vasıf ve yeteneklerini daha da önemli hale getirmektedir. Modern iş uygulamaları ve teknolojileri problem çözme, eleştirel düşünme ve analitik vasıflar gibi yüksek düzeyli bilişsel yeteneklerin yanında çalışanların yüksek düzeyde teknik vasıflar sergilemesini gerektirir. Bugün ilişki ağları, bilginin yaratımı ve paylaşımı daha da önemlidir. Hız ve esneklik gerektiren bu yeni rekabet ortamı beraberinde yeni tip bir insan kaynağını da gerektirmektedir (Yılmaz, 2009, s. 20, 22).

Yeni ekonomik düzen, bilgi toplumu yapısı beraberinde değişen işletme yapıları ve anlayışları işveren ile çalışan arasında önemli bir değişikliği de beraberinde getirmiştir. İşveren ile çalışan arasındaki psikolojik sözleşme değişikliğe uğramıştır. Karşılıklı güvenin olduğu, işverenin dikey kariyer ve ömür boyu istihdam karşılığında bağlılık beklediği

sözleşme; yeni ekonomik ve sosyal yapı ile beraber istihdamda değişim, belirsizlik, güvensizlik ve geçici istihdam yeni sözleşmenin başat unsurları olmuştur. Bağlılık yerini bireyselliğe bırakmıştır. Çalışanlar örgüt içinde dikey yükselmek yerine sektörde farklı iş yerleri arasında yatay hareketlilikle yollarına devam etmektedirler. Bugün artık vasıf türlerinin değişmesi, vasıf eskimesi ya da yıpranmasından söz edilen bir dönemde bulunmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 32-35). Cascio'ya göre istikrar ve öngörülebilirlik eski psikolojik sözleşmeyi karakterize ederken bugün değişim ve belirsizlik yeni psikolojik sözleşmenin en ayırt edici özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre bireye odaklanan ve bireyin sorumluluklarını artıran yeni psikolojik sözleşme; değişim, belirsizlik, geçicilik, esnek çalışma, performans ve vasıflara değer verme, kendine güvenme, istihdam güvencesi, çoklu kariyer, yaşam boyu öğrenme, çalışan kimliği ve değerinin çalışan tarafından belirlenmesi, kişisel başarı hissini önemli olması olarak tanımlıyor. İşletmelerdeki küçülme, hareket etme kabiliyetini artırma isteği, müşteriye hızlı yanıt verme isteği güçülmeye o da esnekliğe yol açarken, işletmeler de esnek çalışma ilişkisi kurdukları çalışanları talep etmeye başlamıştır. Ayrıca çalışanların en değerli mülk olarak gördükleri zamanlarını kendilerinin yönetme isteği esnek çalışma talebini beraberinde getirmiştir (Cascio, 2003, s. 401-403). Yeni psikolojik sözleşme iş zenginleştirme ve yetkinlik geliştirme etrafında dönmektedir. Bireyin istihdam edilebilirliğini geliştirmesi ve kariyeri kendi sorumluluğundadır. Bunu da ancak yaşam boyu öğrenme yoluyla sağlayabilir. İstihdam ilişkilerindeki denge işveren lehine değişmiş ve iş güvencesizliği, esneklik ve istihdam edilebilirlik temeline dayanan yeni bir sözleşme haline gelmiştir. İstihdam edilebilirlik işgüvencesi yerine ikame edilmektedir (Yılmaz, 2009, s. 37, 42-47). İşletmeler, düşen pazar payı veya artan rekabetle başa çıkmak için küçülmeye ve yeniden yapılanmaya giderken, eski sözleşmede var olan bağlılık önemini yitirmiştir. Bu yeni anlayış, çalışanların kendi kariyerlerinde sorumlu olmasını, işin gerektirdiği tüm vasıfları ve becerileri geliştirmeleri, işleri, işverenleri ve hatta sektörleri değiştirmeye hazır olmaları gerektiği yönünde yeni bir anlayış değişikliğini de beraberinde getirmiştir. Çalışanlar daha fazla özerlik ve esneklik talep ettikleri, paternalizmin yerini çalışan gruplarının aldığı ve özgüvenin önemli olduğu, iş güvencesinin yerini istihdam güvencesine bıraktığı dolayısıyla da beceri eskimesinin giderilmesi için yaşam boyu öğrenmenin, sürekli mesleki gelişim ve işbaşında eğitimin önemsendiği ve çalışanların yetenek-becerilerini pazarladıkları geçişken bir döneme geçilmiştir (Cascio, 2003, s. 403).

Çağımız internet kullanımının hızla attığı bir dönemdir. İnternet kullanımı dünyada hızla artarken, e-ticaret uygulamaları da yaygınlaşmaktadır. Bugün internet sadece ticaret, reklam aracı değil yeni bir endüstriyel düzenin yaratıcısı olarak karşımızda durmaktadır. Bugün e-ticareti mümkün kılan herkes bilgi çalışanıdır. Artık yeni bir çalışma alanı ve bu alandaki açığa uygun nitelik ve becerilerde çalışanlara ihtiyaç duyulan bir dönem ortaya çıkmaktadır. Bugün en hızla büyüyen 5 meslek bilgisayar ile ilgilidir (Cascio, 2003, s. 407-408).

İstihdam edilebilirlik birey için, işverenler için, toplum açısından farklı anlamlarda kullanılmıştır. Toplumun, hükümetlerin bakış açısından bir ülkede tam istihdam demek iken, işletmeler açısından işgücü talebi ile arzının eşleştirilme olanağını göstergesidir, birey için ise iş ya da kariyer olanağının göstergesidir (Thijssen, Van Der Heijden & Rocco, 2008).

İstihdam edilebilirliğin bir arz bir de talep yönü vardır. Bireylerin üniversite mezunu olmasıyla elde ettikleri istihdam edilebilirlik, bu mezuniyetle birlikte geleceği düşünülen iş ve kariyer anlamına gelmediği gibi arzu edilen yaşam standartını sağlamaktadır. İstihdam edilebilirlik, birey tarafında seçilen programlara, eğitim kurumlarına, işverenlerin işlerine ilişkin tercihlerine de bağlıdır (Yılmaz, 2009, s. 59-60). Gençlerin istihdamına artırmak amacıyla ülkelerin yürüttüğü temel politikalar; istihdam edilebilirlik, fırsat eşitliği (eğitime erişimde ve istihdamda cinsiyet eşitliği), girişimcilik, yaşamboyu öğrenme ve istihdam yaratma olarak sıralanabilir. İstihdam edilebilirliğin amacı, gençlerin bilgi ve yeteneklerini geliştirerek istihdam şanslarını arttırmaktır. Gençlere uygun becerilerin kazandırılması ve eğitim verilmesi yoluyla istihdam edilebilirlik artırılabilecektir. Bu nedenle devletlerin, genelde eğitime ve özelde mesleki eğitime yaptıkları yatırımların artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak, genel olarak eğitim sistemi, işgücü piyasasının gerekleri ile örtüşmemektedir. Özellikle gençler kazançlı, güvenli işlere ve işgücü piyasasına erişim olanaklarından yoksundurlar. Gençlerin işgücü piyasasına girişinden önce ve sonra rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden yararlanmalarının önemi büyüktür. Bugün küresel anlamda istihdama dönüştürülemeyen ekonomik büyümeden söz edilmektedir. Ancak, bu büyümenin istihdama yansıtılmaması özellikle genç işsizlerin oranlarında gözlenen artışla son bulmaktadır. Özellikle gençlerin istihdamının artırılmasının ekonomilerin büyümesi ile çözülemeyeceği bunun yerine eğitime yönelik politikaların oluşturulması ve işgücü piyasasına girmeden önce gençlere yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması, gerek mesleki bilgilendirme gerek işe yerleşmeye ilişkin

rehberlik verilmesi, işgücü piyasasına ilişkin bilgiye erişmelerinin sağlanması önem kazanmıştır (Erdayı, 2009).

İstihdam edilebilirliğin, yükseköğretimde bir kalite göstergesi olduğu (Storen & Aamodt, 2010); yüksek öğrenimle mezunların işe başlamadan önce istihdam edilebilirliklerini nasıl iyileştirebileceklerini öğrenmeleri önemlidir, bu aşamada hem kariyer geliştirme hem de psikolojik destek verilmesi (Vanhercke vd., 2015); hızla değişen bilgi ve bilim çağında istihdam edilebilirlik becerilerinin ve istihdam edilebilirlik tanımının değiştiği (Boden & Nedeva, 2010) ve detaylandığı (Bridgestock, 2009; Harvey, 2000) göz önünde bulundurularak, yükseköğretimde eğitim programlarının, işverenlerin beklediği belirli yeterliliklere sahip, dolayısıyla istihdam edilebilir bireyler yetiştirmek üzere hazırlanmasına ve uygulanmasına ihtiyaç olduğu (Sarıkaya, 2011; Ünal, 2001) söylenebilir. İş piyasasının talep ettiği nitelik ile işgücü arzının niteliğinin örtüşmediği dolayısıyla eğitim istihdam ilişkisinin zayıf olduğu (Çelik, 2018; Kurnaz, 2007) bu nedenle programlara istihdam edilebilirlikle ilgili öğelerin eklenmesi (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; O’Leary, 2016), geleneksel öğretim metotlarının sorgulanması (Harvey, 2001), öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca mesleki yaşantılardan geçmelerine yani staj ve uygulamalı eğitim yoluyla iş tecrübesi edinebilmelerine fırsat verilmesi (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; Tran, 2015), ders dışı etkinliklere katılım yoluyla sürdürülebilir istihdamın artırılması; mezunların ticari farkındalık, ekip çalışması, liderlik ve iletişim gibi teşvik edici faaliyetlerde bulunarak aktarılabilir beceriler kazanmalarının yönünde eğitim yöntemleri uygulanması (Donald vd., 2018) ve öğrencilere kariyer danışmanlığı hizmetinin sunulması (Knight & Yorke, 2003) gerekmektedir. Yüksek öğrenim bağlamında öğrencilerin ve mezunların mesleki bilgi dışında olumlu tutumlarının teşvik edilmesi; aile, akademisyenler ve işe alım aracı kuruluşları tarafından desteklenmesinin, rehberlik edilmesi hem mezunların istihdam edilebilirlik algıları ile gerçek istihdam edilebilirliğin ilişkilendirilmesini sağlamada hem de istihdam edilebilirliklerini artırma ve insan sermayelerini geliştirmelerinde olumlu etkisi olacaktır (Baruch & Lavi-Steiner, 2015; Donald vd., 2017; Thijssen vd., 2008).

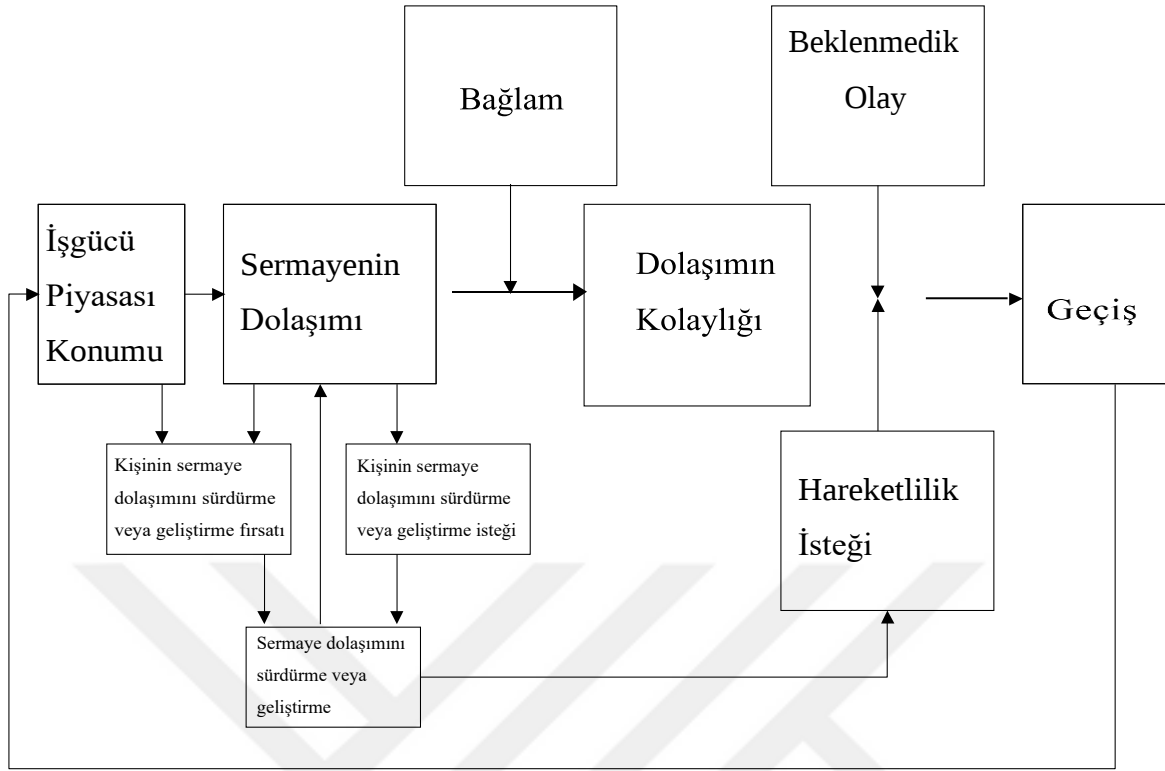
İstihdam edilebilirliği yeterlikler üzerinde açıklamaya çalışan Thijisen (2008), bir işletmenin küresel pazarlarda en iyi şekilde performans gösterme potansiyelinin, çalışanların temel niteliklerini/yeterliklerini geliştirme, besleme ve sürdürme yeteneklerine bağlı olduğundan söz eder. Fugate vd. (2004) bunu, bireylerin kendi özelliklerini -bilgi, beceri, yetenek ve diğer kişisel faktörleri- geliştirmede proaktif oldukları psiko-sosyal bir

yapı olarak açıklamaktadır. Mezunların adaptasyon yeteğinin ön plana çıktığı ve uyumlu çalışan profilinin kabul gördüğü (Chan, 2000) bu dönemde artık birey, istihdam edilebilirliğini artıracak her tür kişisel gelişimin sorumluluğunu kendi taşımak zorunda kalmıştır (Donald vd., 2017).

İş niteliklerinin sürekli olarak değişmesi yeni uzmanlık ihtiyaçları üretirken bir yandan da öğrenme için yeni fırsatlar da yaratmaktadır. Bugün bir iş için gerekli olan nitelikler daha karmaşık, yarı ömürlü-çabuk eskijen bir hal almıştır. Bu nedenle, çalışanların en güncel bilgi ve becerilere ve sürekli yeni uzmanlık oluşturma yeteneğine sahip olmaları, işgücü piyasası gereksinimlerini tahmin etmek zorunda olmaları ve esneklik, iş hayatında kalmak için temel kriterler olarak ortaya çıkmaktadır. İstihdam edilebilirlik ve iş piyasası hareketliliği, yüksek ciro ve kalıcı istihdam eksikliği eleştirilerinin tam tersine, genellikle işgücü piyasası özyönetimi ile ilişkilendirilen olumlu bir çağrışıma sahiptir (Thijssen vd., 2008).

Günümüzde dünyanın sürekli büyüyen dinamizmi, bireylerin giderek daha değişken ve uyumlu olmasını gerektirmektedir (Fugate vd., 2004). Tam da burada Hall ve arkadaşlarının (Hall, 1986, 1996; Hall & Mirvis, 1995) bahsettiği değişken işçi kavramı, günümüzde çalışanların başarılı olmak için uyumlu ve birden fazla kimliği başarı ile yönetmeleri gerektiğini özetleyen bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Bugün artık çalışanların kendi kariyerlerini yönettikleri ve birden fazla kuruluştaki hatta farklı endüstrilerde çalıştıkları sınırsız kariyer anlayışından söz edilmektedir. Çalışanların kendi kariyerlerini yönetmesi anlayışı da beraberinde yeniliklere hızla adapte olmasına bağlıdır. Bugün çalışanlardan daha proaktif davranışlar ve kişilik taşıması, kişisel inisiyatif ve sorumluluk alması, sosyal olması kısacası iş yaşamı içinde hem kendi kariyerlerinin yönetiminde hem de iş hayatının yönlendirilmesinde aktif olması beklenmektedir (Fugate vd., 2004).

İstihdam edilebilirliğe ilişkin tanımlamalar, araştırmalar öncelikle kariyerler için sorumluluğu kişilere yüklediğinden işgücü piyasasının yalnızca arz tarafına müdahale etme eğilimi vardır. Forrier ve Sels (2003) tarafından geliştirilen İstihdam Edilebilirlik Süreci Modeli, istihdam edilebilirlik kavramının bileşenleri, göstergeleri ve bunlar arasındaki bağ üzerinde dururken, istihdam edilebilirliği açıklamaya çalışırken sadece arz yönlü değil işgücü piyasasındaki diğer aktörlerin, kişilerin işgücü piyasası fırsatlarının üzerinde ne gibi etkileri olduğuna da vurgu yapar.



Şekil 1. İstihdam edilebilirlik süreci modeli

Forrier ve Sels'in (2003) yukarıda şemalaştırılmış İstihdam Edilebilirlik Süreci Modeli'nin bileşenler şöyledir:

1) *İşgücü Piyasasının Konumu*: İşgücü piyasasındaki mevcut fırsatlar hakkında bir fikir verir. Gelecekteki işgücü piyasası geçişlerinin değerlendirilmesi için bir referans noktası olarak kullanılabilir. İşgücü piyasasında gelecekteki fırsatları etkileyebilir. Örneğin, uzun süre aynı işte çalışmak ya da uzun süre işsizlik vasıfları ve becerilerin kaybedilmesine veya başka bir işe geçiş şansının azalmasına neden olabilir. İşgücü piyasası konumunun daha spesifik özellikleri işsizlik süresi veya iş sözleşmesinin türü, maaş, hiyerarşik konum, görev süresi vb. gibi göstergelerdir.

2) *Dolaşım (Hareket) Sermayesi*: Çalışanların işgücü piyasasında hareketlilik şansını etkileyen bireysel özellikler ve yetkinliklerdir. Bunlar kişinin işgücü piyasasındaki hareketliliğini artıran özellikleridir. Bu başlıkta sermaye dolaşımının iki alt boyutundan söz edilebilir. Bunlardan ilki yetenek ya da bilgi birikimi yani kişinin becerileri, bilgisi ve uzmanlığıdır. İşgücü piyasasına ilişkin iç görüşü, yani, geçiş olanakları, mevcut işler ve işlere götüren kanallar, geçiş teşvik eden mekanizmalar vb. hakkında bilgi bunun önemli bir bileşeni olup sosyal sermaye ile doğrudan bağlantılıdır. İkinci alt boyut çalışanın

motivasyonudur yani kişinin tercihleri veya kariyer beklentileridir. Modelde sermaye dolaşımında çalışanların yetenek ve kariyer beklentilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir. İstihdam edilebilirliğin kritik bir bileşeni olan yeteneği ölçmek için model; a) *sinyallere* yani, yeteneği gösteren işaretlere bakmaktadır. Bunlar genel olarak teknik bilgi ve beceriye ilişkin yetenekler olup; biyografik özellikler (cinsiyet, etnik köken vb.), eğitim, kariyer geçmişi (deneyim süresi, uzmanlık alanı vb.) bu grup altındadır. Eğitimde ise diploma seviyesi ve şirket eğitiminden söz edilirken, genellikle uzun süreli eğitimler olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu başlıkta alınan eğitimin içeriğinin de dahil edilmesi önemlidir. b) *Davranışsal yetenekler (aktarılabılır beceriler)* bağımsızlık, büyüme ihtiyacı, deneyimlere açıklık, iş arkadaşlarıyla geçinme, esneklik ve kişileri tanıma bu başlık altında yer alır. Bunlara bakılarak yetenekler ölçülmeye çalışılır. c) *Öz yeterlilik*, burada kariyer öz-yeterliği veya iş öz-yeterliğinden söz edilmektedir. Kişinin belirli görevleri başarıyla yerine getirme veya belirli davranışları sergileme olasılıklarına olan inançlarına atıfta bulunur. d) *İşgücü piyasası davranışı* insanların aktif olarak iş araması, işgücü piyasasına ilişkin değerlendirme yapması vb. buna girer. Sosyal sermaye ile bağlantılı bir alt başlıktır. Kariyer beklentilerinde deneyime açıklık, istihdam edilebilirlik yönelimi ve coğrafi olarak hareketlilik isteği ölçme yapılırken dikkate alınan diğer kriterlerdir.

3) *Hareket Kolaylığı*: İç ve/veya dış işgücü piyasasındaki mevcut alternatiflerin bireysel algısıdır. Sermayenin dolaşımı, iç ve dış işgücü piyasasındaki mevcut alternatifleri veya hareket kolaylığını etkileyebilir.

4) *Bağlam/Ortam*: Dışsal-çevresel ve bağlamsal koşulları ifade eder. Ekonomik durum ve mevcut iş sayısı kriterlerdendir. Burada sektördeki istihdam edilebilirlik gereksinimleri, sektör içindeki teknolojik, ekonomik, demografik ve örgütsel gelişmelerden çıkarılmaktadır. İşin mevcudiyeti, seçim mekanizmaları bağlamsal başlık altındadır. Yani şirketler bireysel özelliklere ya da grup özelliklerine göre seçim yaparken ayrımcılığa gidebilirler. Örneğin, mezun olduğunuz okul türü ya da prestiji seçilmenizde bir ayrımcılık faktörü olabilir.

5) *Geçiş*: İşgücü piyasası pozisyonları arasındaki tüm olası geçişleri açıklamaya çalışmaktadır. İşgücü piyasası konumu, sermayenin dolaşımı, hareket kolaylığı ve geçiş kavramları tek bir dinamik zincir oluşturur. Sonuçta, bir geçiş, yeni bir işgücü piyasası konumu anlamına gelir ve tüm süreç tekrarlanabilir. Bu başlıkta kişilerin bulundukları iş bulma, düzgün iş (tatmin edici ve makul iş bulmak) bulma, tatmin edici iş bulma (yani istediği gibi şartlar taşıyan bir işe geçiş) olanak ve olasılıkları istihdam edilebilirlik

kriterleri olarak görülür. İş ve düzgün iş bulma alt başlıklarında maaş, pozisyon seviyesi, sözleşme türü, terfi vb. kriterler ile ölçme yapılır.

6) *Haraket İstekliliği*: İşgücü piyasasındaki seçeneklerin sayısından ve mevcut işgücü piyasası pozisyonunun kariyer beklentilerini ne ölçüde karşıladığından etkilenir. Hareket etme isteği çalışmayı bırakma isteği, bir çalışmaya başlama isteği, geçici bir işe geçme isteği vb. ile ilgili olabilir.

7) *Beklenmedik Olaylar*: İş dışındaki olaylar (ör. başka bir bölgede iş bulan ortak vb.), işle ilgili kişisel olaylar (terfi kazanamama, işte anlaşmazlık, işten çıkarma vb.), şirketi etkileyen olaylar (birleşme, iflas vb.). Bu başlık aynı zamanda hareketlilik istekliliğini etkiler.

8) *Kişinin Sermaye Dolaşımını Koruyan Veya Artıran Faaliyetler*: Eğitim (diploma, şirket eğitimi, diğer eğitimler vb), görev büyütme, görev zenginleştirme, iş dolaşımı, kariyer rehberliği bunlar arasında yer alır. Aynı zamanda sermaye hareketliliği ile de bağlantılıdır.

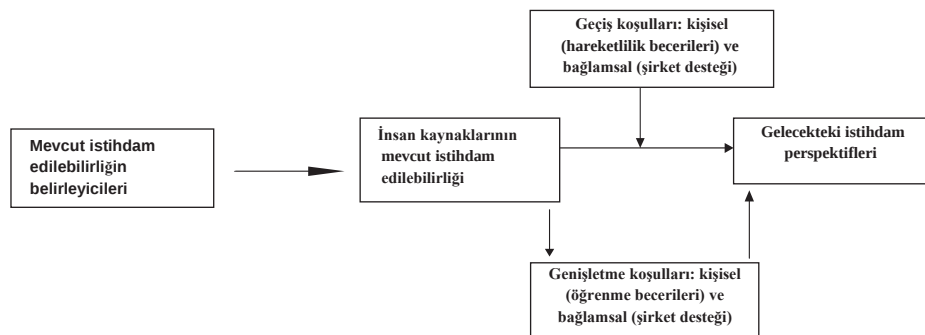
9) *Kişinin Sermaye Dolaşımını Koruma Ve Geliştirme Fırsatları Ve İstekliliği*: Kişilerin sermaye dolaşımını sürdürme veya geliştirme faaliyetlerine ne ölçüde katıldıkları, büyük ölçüde elde ettikleri fırsatlara bağlıdır. Şirketler ve işgücü piyasası kurumları tarafından benimsenen politika burada önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca kişinin bu faaliyetlere katılma istekliliği de önemli bir rol oynar. Burada kişiye verilen eğitim alma ve katılma sorumluluğu, devlet, işveren ve/veya diğer işgücü piyasası kurumları tarafından sunulan fırsatlar da yer alır.

Van Der Heijden ve Van Der Heijden (2006) istihdam edilebilirliğin firma düzeyinde rekabet ve bireysel düzeyde kariyer başarısı için bir gerekli olduğunu söylerler. İstihdam edilebilirliği yetkinliklere dayalı bir modelle açıklarlar. Beş boyuttan oluşan modelde, hem çalışanların hem de yöneticilerin algısı dahil edilerek yetkinlikler ölçülmüştür. Bu amaçla iki ölçek hazırlanmıştır. Bu kapsamdaki boyutlar hem teknik yetenekleri (ör. bilgi boyutu) hem de davranışsal yetenekleri (ör. büyüme ve esneklik) ölçmektedir. İlk boyut olan *bilgi boyutu*, kişinin uzmanlık alanında gerekli bilgiye ne kadar sahip olduğunu ölçer. İkinci boyut *meta-bilişsel bilgi boyutu*, öz-sezgiyi veya öz-bilinci ölçer. Üçüncü boyut olan *yetenekler boyutu*; kişilerin mesleki görevlerini yerine getirmek için sahip oldukları yeteneklerden oluşur. Dördüncü boyutta *sosyal bilinirlik* başlığı altında kişinin sosyal becerilerini ölçer. Son olarak ise yani beşinci boyutta *büyüme ve esneklik* boyutunda

kişinin birden fazla uzmanlık alanını ne ölçüde edinebildiğini ölçer. Mesleki uzmanlık düzeyi iki anket kullanılarak ölçüm yapılmıştır. Son olarak, bunların herhangi birinin geçerli bir şekilde değerlendirilmesi için en zor kişiye bağlı değişkenler olduğunu iddia ederek bilgi ve üst-bilişsel bilginin öz değerlendirme ölçeklerini kullanılmıştır. Diğer boyutlar için yönetici tarafından yapılan değerlendirmeler kullanılmıştır (Vander Heijden, 1999, 2002). En son 2006 yılında yaptıkları çalışmada istihdam edilebilirliği mesleki uzmanlık ve dört genel yeterlikten oluşan bir yaklaşımla açıklamaya çalışmışlardır. Çalışmada istihdam edilebilirliğin dayandığı yetkinlik boyutları şunlardır; mesleki tecrübe, öngörü ve optimizasyon, kişisel esneklik, kurumsal anlayış (sosyal sermaye, sosyal beceriler ve duygusal zeka üzerine kuruludur; kurumsal hedefleri, amaçları ile birlikte hareket etmek, ekip çalışmasına dahil olmak ve tüm bunlarda sorumluluk almak aynı zamanda örgütsel vatandaşlıktır) ve dengedir (işverenlerin çıkarları ile kişinin çıkarları arasında bir denge sağlanmasıdır). Bu çalışmada yazarlar istihdam edilebilirliği, “yetkinlikleri en optimal şekilde kullanarak sürekli tatmin edici iş edinme, yaratma” olarak tanımlarlar. Çalışmalarında mesleki uzmanlığı kişisel başarı ile pozitif ilişkili olarak bulunurken, hiyerarşik başarı ile negatif ilişkili çıkmıştır. Yani çalışanlar için mesleki kariyer birincil öncelik iken, bu hiyerarşik değişiklik ve hareketlilik de daha az değişikliğe yol açar. Öngörü ve optimizasyon, işsizlik dönemleri için önemli bir yordayıcıdır. Kişisel ve yaratıcı bir şekilde gelecekteki değişikliklere hazırlanmak, adapte olmak ve mümkün olan en iyi sonuçları elde etmek için çabalamak kişiyi işsizlikten koruyor gibi görünmektedir. Kişisel esneklik, yalnızca işsizlik dönemleriyle pozitif ilişkilidir, istihdam edilebilirlik puanı yükseldikçe çalışanların işsizlik dönemleri de o kadar fazla olmaktadır. Kurumsal algı, tüm kariyerdeki terfi sayısı, brüt gelir ve öznel hiyerarşik başarı için önemli bir tahmin edici gibi görünmektedir. Bu sonuçlar, istihdam edilebilirlik boyutunun hem nesnel hem de öznel kariyer başarısı üzerindeki olumlu etkisi için güçlü bir göstergedir. Denge, iş tatmini ve yaşam memnuniyeti ile pozitif ilişkili olarak bulunmuştur. İş tatmini ve yaşam memnuniyeti, çalışanların üretkenliklerini uzun vadede sürdürmeleri için önemli çıktılardır. Yazarlar araştırmalarının sonucunun beş boyuttan oluştuğunu ileri sürdükleri istihdam edilebilirlik boyutlarını desteklediğini söylemektedirler (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2006).

Bugün artık ömür boyu tek bir yerde çalışmak, kıdeme dayalı terfi yerini sınırları olmayan kariyer ve şirket ile çalışanlar arasındaki yeni psikolojik sözleşmeye bırakmıştır. Yeni psikolojik sözleşme, işverenlere çalışanın gelişimini destekleyen eğitim ve diğer tetbirleri

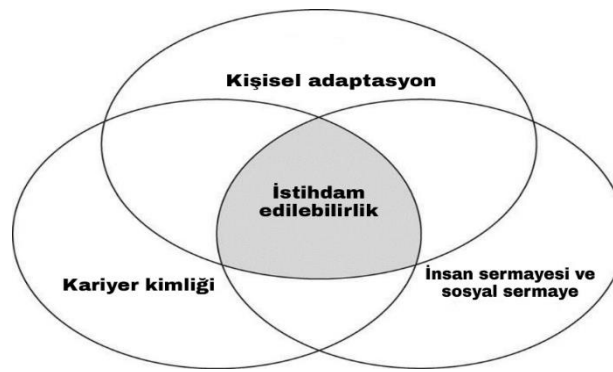
alması, çalışanlar açısından ise yetkinlik ve kariyerleri için sorumluluk alma özelliğini getirmektedir. Kariyer yönetiminde geleneksel olan yaklaşımdan ciddi bir farklılık vardır. Kariyer öz yönetimi bireyin sorumluluğundadır ancak iş verenlerce desteklenirler (Thijssen vd., 2008). Konuyla ilgili olarak Forrier ve Sels (2003) diğer işleri elde etmek için kullanılan mesleki ve özyönetim becerilerinin aktarılabilirliğini ve genişliğini vurgulamıştır. Thijssen vd. (2008) günümüzde istihdam edilebilirliğin odak noktasının iş için kişisel yeterliliklerle ilgili olduğunu ve işveren veya hükümetin sağlayabileceği bir şeye atıfta bulunulmadığından söz eder. Buradan hareketle istihdam edilebilirlik, çalışanların iç veya dış işgücü piyasasında işlevsel esnekliğini sağlayan nitelikleri/yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır. İstihdam edilebilirlik tanımlarında dikkat çeken üç bileşen şunlardır: İstihdam yarıçapı, yani bir işi yapmayla ilgili olarak bireyin kişisel yeterliliği, istihdam edilebilirlik alanıdır. İkincisi, istihdam edilebilirlik yetkinlikleridir ki bu bireyin öğrenme yetkinlikleridir. Üçüncüsü ise bağlamsal koşullardır ki, bu çalışanların bugün ve gelecekte istihdam edilebilirliğini etkileyecek tüm koşulları kapsar. Gelecekteki işgücü piyasası fırsatlarını kullanma ve genişletme yeteneği, genellikle istihdam edilebilirlik becerileri veya kariyer yönetimi yeterlikleri olarak adlandırılır. Ömür boyu istihdam edilebilirlik kavramı ise, tüm kariyer aşamalarında değişen işgücü piyasasıyla başa çıkmayı amaçlayan nitelikleri edinmek, sürdürmek ve kullanmaya yönelik davranışsal eğilim olarak tanımlanabilir (Thijssen vd., 2008). İstihdam edilebilirlik tanımlarında en çok kişisel yeterlikler ve becerilere bunlarla oluşturulan yarıçapa odaklanan tanımlar yapılmıştır.



Şekil 2. İstihdam edilebilirlik bağlantı modeli (Thijssen, 1998'den aktaran Thijssen, J., Van Der Heijden, B. and Rocco, T. (2008). Toward the employability-link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183)

Thijssen vd. (2008) geliştirtirdiği yukarıda şemalaştırılmış İştihadam Edilebilirlik Bağlantı modeline göre, istihadam edilebilirlik gelecekteki işler ve çalışma üzerine karmaşık bir olguyu ifade eder. Çalışanların gelecekte istihadam olasılıklarını etkileyen birbirine bağlı bileşenlerin toplamı olarak tanımlanır. Çalışanın yarıçapı veya yetkinlikleri istihadam edilebilirliğin temel bileşenlerinden birini oluşturur. Ruhsal zellikler (z yeterlik gibi), kalıtsal özellikler (yaş gibi) ve/veya deneyim özellikleri (eğitim geçmişi) gibi özellikler bireyin gelecekte istihadam edilebilirliğini dolaylı etkileyecek özelliklerdir. Bireyin mevcut istihadam edilebilirlik yarıçapı sınırlı olarak kabul edilirse, genişletmek veya çoğaltmak stratejik bir seçim olabilir. Genişletmek, kişisel öğrenme yeterliklerinin varlığı (resmi bir eğitim programı sırasında yeni iş nitelikleri edinme yeteneği ve istekliliği) ki bu kariyer planlama ve uygulama becerileri olursa işe yarar ve/veya bağlamsal koşullar (şirket düzeyinde veya hatta ulusal düzeyde sunulan eğitim imkanları) ki bu işveren tarafından kariyer yönetimi desteği ve toplumsal düzeyde işgücü piyasası önlemleri ile mümkün olabilir. Thijssen ve arkadaşları modellerinde ulusal koşulların önemini de inkar etmemektedirler (Thijssen vd., 2008).

Fugate vd. (2004) aşağıda şemalaştırılmış olan istihadam edilebilirlik modelinde istihadam edilebilirliğin adapte edilebilir, proaktif ve aktif bireysel eğilimlere ve davranışlara ilişkin araştırmaya dayanan ve bunları genişleten işe özgü proaktif adaptasyon biçimi olduğunu öne sürerler. Geliştirdikleri istihadam edilebilirlik modeli üç temel bileşenenden oluşur. Model istihadam edilebilirliğin; kariyer kimliği, kişisel adaptasyon, sosyal sermaye ve insan sermayesinin sinerjik bir karışımını kapsadığını savunur.



şekil 3. İştihadam edilebilirlik modeli (Fugate, M., Kinicki, A.J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38)

a) *Kariyer Kimliği*; insanların kendilerini belirli bir iş bağlamında nasıl tanımladıklarına işaret eder. Farklı kariyer deneyimleri ve isteklerinin az çok tutarlı bir temsildir. Hedefler, umutlar, korkular, değerler, inançlar, normlar ben kimim sorusunun yanıtıdır. Kariyer kimlikleri, kurumsallaşmış kariyer yapılarının yerine bireyselleştirilmiş psikolojik yapıları ikame ederek boşluğu doldurur. Kariyer kimlikleri, bireyler arzu ettikleri benlikleriyle tutarlı davranışlar sergilerken davranışları yönlendiren, düzenleyen ve sürdüren bilişsel şemalar sağlar (Fugate vd., 2004).

b) *Kişisel Adaptasyon (Uyum)*; insanların sürekli değişen çalışma alanlarında işverenler için üretken ve çekici olmasını sağladığı için hem örgütsel performansa hem de çalışan başarısına katkı veren bir unsurdur. Burada proaktif olmak önemli hale gelmektedir. Çalışanların buna yatkın hale gelecek bireysel özellikler geliştirmesi gerekir. Burada önemli olan hem düşünsel anlamda proaktif olmak hem de bunu davranışa dönüştürmek çalışanları uyumlu hale getirmektedir. Adaptasyonda, “iyimserlik, öğrenme eğilimi, açıklık, iç kontrol odağı ve genelleştirilmiş öz yeterlilik” temel unsurlardır. İyimser bireyler değişimi meydana okuma olarak görürler ve geleceğe ilişkin olumlu beklentileri vardır, duygusal becerileri zorlukların üstesinden gelmeye yeterlidir. İstihdam edilebilirliği yüksek çalışanlar, öğrenme eğilimi yüksek bireylerdir. Bu bireyler hangi işlerin mevcut olduğunu ve hangi deneyim ve becerilerin gerekli olduğunu öğrenmek için çevreyi tarar ve pazar fırsatlarını kendi kişisel profilleri ve ilgi alanlarıyla karşılaştırabilirler. Ayrıca, sürekli öğrenme, kariyer başarısının temel belirleyicisi olarak geniş çapta kabul edilmektedir. Açıklık da öğrenme ile bağıntılıdır, değişime karşı olumlu bir tutum ve davranış geliştirmektir. İçsel kontrol odağı çalışanlar belirsizlik durumlarında proaktifler ve plan yaparlar. Kişisel adaptasyonu destekleyen genelleştirilmiş öz yeterlilik ise, kişinin kendine ilişkin algısıdır. Adaptasyon üzerinde olumlu bir algı yaratılmasını sağlar.

c) *İnsan Sermayesi ve Sosyal Sermaye*; sosyal sermaye ve insan sermayesi, bireyin kariyer kimlikleriyle bütünleşerek onları istihdam edilebilirliğin yapısına daha da dahil eder. Sosyal sermayenin sağladığı ağ boyutu ve gücü bireyin istihdam edilebilirliğinde olumlu yönde etki yapar. Bireyin kariyerleri boyunca fırsatları tanımlama ve gerçekleştirme yeteneğini genişletir iş fırsatlarını görme ve değerlendirmede insan sermayesi de en önemli unsurdur. İnsan sermayesi değişkenleri olan yaş ve eğitim, iş deneyimi ve eğitim, iş performansı ve görev süresi, duygusal zeka, bilişsel yetenek kariyerde ve istihdam edilebilirlikte önemli faktörlerdir. Fugate vd. (2004) istihdam edilebilirliği dayandırdığı üç bileşenin iki taraflı işlediğinden söz eder. Bu bileşenler birleşerek istihdam edilebilirliği

oluşturur. Yani istihdam edilebilirlik çok boyutlu bir yapıdır. Diğer yandan istihdam edilebilirlik bileşenlerin çatısıdır. Bu bileşenler arasında (kariyer kimliği, kişisel adaptasyon, insan-sosyal sermaye) kendi aralarında da karşılıklı ilişki vardır. Kariyer kimliği kim olduğum ya da olmak istiyorum sorusuna yanıt verirken, kişisel adaptasyon onun gerçekleştirilmesini kolaylaştıran nasılı sağlayabilir. Burada karşılıklı bir ilişkiden söz edilir. Yine sosyal sermaye ve insan sermayesi, çalışma ortamında kim olduğumu tanımlamak için kritik öneme sahiptir ve kariyer kimliği, sosyal sermaye ve insan sermayesine ek yatırımlar yapılmasına yardımcı olur ve böylece varsayılmış karşılıklı ilişkileri besler. Aynı zamanda insani sermaye ve sosyal sermaye adapte olmayı kolaylaştırır (Fugate vd., 2004).

Fugate ve Kinicki (2008) çalışmalarında bir adım ileriye giderek Eğilimsel İstihdam Edilebilirlik yaklaşımı ile istihdam edilebilirlik kavramına yeni bir tanım getirirler. Bu yaklaşıma göre yüksek düzeyde istihdam edilebilirliğe sahip bireyler, mesleki çıkarlarını proaktif bir şekilde sürdürme eğilimindedir. Eğilimsel İstihdam Edilebilirlik, kişisel inisiyatif ve proaktif davranışlarla (iş ve kariyerle bağlantılı) doğrudan ilişkilidir ve kariyer uyumuna katkıda bulunan ve yetkinlik gelişimini destekleyen özelliklere daha yakındır. Eğilimsel İstihdam Edilebilirlik'te belirsizliğe tolerans, iş kontrol odağı, benlik saygısı ve iyimserlikten de söz edilir. Kavram; işteki değişikliklere açıklık, iş ve kariyer esnekliği, iş ve kariyer proaktifliği, kariyer motivasyon ve iş kimliği boyutlarından oluşur. a) *Değişikliklere açıklık*; sürekli öğrenmeyi destekler ve değişime karşı olumlu duygular geliştirerek, değişimi destekleyen bir yaklaşımı içerir. Böylece bireyin adaptasyonu artarak daha istihdam edilebilir olmasını sağlar. İstihdam edilebilirliği yüksek olanların, değişim süreçlerine katılma ve değişikliklere duygusal bağlılığa yol açan uyarlanabilir davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksektir. b) *İş ve kariyer esnekliği*; olumlu öz değerlendirme ve iyimserlikle bağlantılıdır. Bu tür özelliklere sahip bireyler değişiklik ve zorlukları kariyer fırsatı olarak algılar, hedeflerinin peşinden koşarlar. Bu anlayışa sahip bireyin değişen ve esnek iş yapılarına uyumu da yüksek olacaktır. c) *İş ve kariyer proaktivitesi*; bireylerin iş ve çevreye ilişkin gelişmeleri takip edip, kariyerlerine ilişkin fırsatlardan ve değişimlerden haberdar olmaları ile ilgilidir. d) *Kariyer motivasyonu*; sürekli öğrenme ve hedefler koymakla ilgilidir. Bu bireylerin motivasyonu dolayısı ile istihdam edilebilirlikleri yüksektir. e) *İş kimliği*; kişinin kariyer bağlamında kendini tanımlamasıdır. Bu tanımlama kariyer bağlamında bireylere amaç ve yön sağlayarak, istihdam edilebilirliği destekler (Fugate & Kinicki, 2008).

Küreselleşme, bilgi ekonomisi, teknoloji kullanımı, rekabet beraberinde iş yerlerini daha hızlı hareket etmeye ve dolayısıyla katmanlarını azaltarak, yatay ve küçük bir yapılanmaya ve esnekliğe itmiştir. İşletmelerin dinamiklik ve esneklik yaklaşımı da beraberinde işgücü için iş güvencesinin istihdam edilebilirlikle ikame edilmesi ile sonuçlanmıştır. Bireyler artık kendi kariyerlerinden kendileri sorumludur ve bireyin artan sorumluluğunda piyasanın durumunu, kendi yeteneklerini ve bunları nasıl geliştireceğini, bunları sağlayacak sosyal becerileri geliştirmeyi bireyin omuzlarına yıkmaktadır. Yeni dönemde istihdam edilebilir birey proaktif davranan, sürekli öğrenmeye açık, kendi kariyerinin sorumluluğunu alan, bilgi ve niteliklerini geliştiren, eskimeyi önlemek için esnek ve uyum gösteren bireydir. Özellikle bilgi toplumuna doğru yaşanan dönüşüm işlerin karmaşıklığını artırırken çalışanlardan yeni vasıflar istemekte ya da var olan vasıflar hızla eskirken bazılarına hiç ihtiyaç duyulmayan bir dönemi beraberinde getirmektedir (Yılmaz, 2009, s. 93-98).

Mezunun iş bulma olasılığını artıran başarı dizisi, istihdamın türüne olduğu kadar aynı zamanda işverenin ihtiyaçlarına da bağlıdır. Ayrıca, öğrencilerin istihdam edilmeleri için geliştirmeleri gereken beceri, anlayış ve nitelikler, bugünkü eğitimlerinin hayatlarının bağlamına uyum sağlamasına da bağlıdır. Örneğin, 21 yaşındaki bir mezun, iletişim veya organizasyon becerilerini istihdam edilebilirliğin anahtar meselesi olarak görebilir, diğer yandan öğretmenlik eğitimi almış eski bir öğrenci bu becerileri önceden istihdam yoluyla kazanmış olup konu bilgisi onun gelişimi için daha yüksek bir öncelik olabilir. İkinci anahtar mesele, kişiyi istihdam edilebilir kılan niteliklerin türüdür. Bazı kaynaklar, bunları uzmanlık bilgisinin etrafını sarmalayan ve öğrencilerin işyerinde uygulayabildikleri temel beceriler olarak görür. Birleşik Krallık İstihdam Becerileri Komisyonu bu tür istihdam edilme becerilerinin çeşitli kaynaklardan ve şu başlıklar altında kapsamlı bir sentezini oluşturmuştur; özyönetim, düşünme ve problem çözme, birlikte çalışma ve iletişim kurma ve işi anlama (UKCES, 2009). İşveren için öncelikli olan çalışanların yaptıkları işe ilişkin bilgileri ve uzmanlıkları, yani uzmanlık becerileridir. Ancak bugün ve gelecekte bu beceriler yeterli olmayacaktır. Yanı sıra empati becerisi, işe pozitif yaklaşım, iyi bir iletişim ve problem çözme becerisi gibi beceriler de önemli hale gelmiştir. Bu tür beceriler sosyal beceriler olarak tanımlanmakta ve ideal çalışanı, standart çalışandan ayırmaktadır. Ayrıca takım çalışması, dijital bilgi düzeyi, kuralları kavrama ve uygulama, sorumluluk alma gibi bugünün becerilerinin gelecekte de geçerlilik taşıyacağı raporda yer almaktadır. Problem çözme becerisi, işbirliği, insan yönetimi, eleştirel düşünme, müzakere becerileri,

kalite kontrol, hizmet oryantasyonu, muhakeme gücü ve karar verme, aktif dinleme ve yaratıcılık geleceğin 10 becerisi olarak listelenmiştir (World Economic Forum, 2016). Geleceğin işgücü piyasası açısından yeni yetenek formülü mesleki teknik beceriler ve sosyal beceriler şeklindedir (INSEAD, 2017). Özetle, istihdam edilebilirlik kişinin yeteneklerini (bilgi, beceri, anlayış) işverenin bağlamına uydurma becerisini kapsar. Bundan anlaşılan ise, kişi sadece ilgili yeteneklere sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda kendini adapte edebilmek için işverenin bağlamını da anlar.

İstihdam edilebilirlik deyince akılda tutulması gereken en önemli noktalar nitelikler, yeterlikler ve becerilerdir. Campbell ve arkadaşları (aktaran Cascio, 2003, s. 412-13) iş için gerekli olan nitelikleri, iş performansı başlığı altında şöyle gruplandırmıştır: 1. *İşe özgü görev verimliliği*; bireyin, işinin merkezinde yer alan temel bağımsız veya teknik görevleri gerçekleştirebilme derecesi. 2. *İşe özel olmayan görev verimliliği*; kişinin işine özgü olmayan performans davranışları (örneğin, komitelerde veya iş ekiplerinde görev alma). 3. *Yazılı ve sözlü iletişim görevlerinde yeterlilik*; konunun doğruluğundan bağımsız olarak, yazma veya konuşmadaki yeterlilik. 4. *Çaba gösterme*; bireylerin kendilerini tüm görevlerine adanma, yüksek yoğunlukta çalışma ve soğuk, ıslak veya geç olduğunda çalışmaya devam etme derecesi. 5. *Kişisel disiplinin sürdürülmesi*; bireyin iş yerinde alkol ve madde bağımlılığı, yasa veya kural ihlalleri ve aşırı devamsızlık gibi olumsuz davranışlardan kaçınma derecesi. 6. *Akran ve takım performansının kolaylaştırılması*; bireyin meslektaşlarını destekleme, onlara iş problemlerinde yardım etme ve fiili bir eğitmen olarak hareket etme derecesi. Aynı zamanda, bir bireyin iyi bir model olarak, grubu hedefe yönelik tutarak ve diğer grup üyelerinin katılımını pekiştirerek grubun işleyişini ne kadar kolaylaştırdığını da kapsar. 7. *Denetim ve liderlik*; yüz yüze etkileşim ve etki yoluyla astların performansını etkilemeye yönelik tüm davranışlar yani hedef belirleme, etkili yöntemler öğretme, uygun davranışları modelleme ve uygun şekilde ödüllendirme veya cezalandırma. 8. *Yönetim ve idare*; birim veya işletme için hedefleri ifade etmek, hedefler üzerinde çalışmak için insanları ve kaynakları koordine etmek, ilerlemeyi izlemek, görevin başarısını engelleyen sorunların veya acil durumların çözümüne yardımcı olmak, giderleri yönetmek gibi denetimden farklı ana unsurlar ve kaynakları güvence altına almak.

2012 yılında yaptıkları bir çalışmada Jackson ve Chapman işletme mezunları özelinde mezun yetkinliklerinin profilini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Mezunları üç alt profilde gruplamışlardır; ‘‘yönetici’’, ‘‘girişken’’, ‘‘iş analisti’’. İşletme mezunlarının çalıştıkları

yerlerdeki işverenler tarafından değerlendirildikleri bu çalışmada Jackson ve Chapman (2012) 20 yetkinlik ve bunlara dayalı 45 davranıştan oluşan bir listeleme yapmışlardır. Araştırmada, genel teknik yetkinlikler (mesleğe ilişkin) dışındaki bilişsel ve duyuşsal yetkinliklere ilişkin bir profillemeye yapılmıştır. Bu yetkinlikleri ölçebilmek için de bir dizi davranış belirlemişlerdir. Endüstrinin ihtiyaçları ile mezunların eğitim içeriğinin uyumlu olması gerektiğini vurgulayan yazarlar, özellikle ekonomik kriz sonrası mezunların hızla gelişen ekonomik, sosyal, teknolojik çevre için gereksinilen yetkinliklere değerler ekleyerek donanımlı olmaları gerektiğini söylerler. Profillemeye çalışmasının mezunların her konuda uzman olduğunu varsayan işverenlerin aşırı beklentilerini de hafifleteceğini belirtirler (Jackson & Chapman, 2012). Üniversitelerin mezunların endüstrinin beklentileri ile uyumlu yetkinliklerle mezun olması konusunda daha proaktif davranması gerektiğini söyleyen Jackson ve Chapman (2012), üniversitelere mezunların beceri açığı konusunda iş ve eğitim arasındaki köprünün kurulmasında eksiklikleri olduğu yönünde ciddi eleştiriler olduğunu da belirtirler. Bu çalışma, mezunlarda belirli teknik olmayan yeterliliklere yönelik artan ihtiyacı vurgulamaktadır. İstihdam edilebilirlik becerilerini öğrenmenin bağımsız programlar, disiplin müfredatına entegrasyon veya stajlar yoluyla yapılacağını söylemektedirler.

Tablo 4

*Jackson ve Chapman'ın Yetkinlikler ve Bunlara İlişkin Davranışlar Listesi*

| Yetkinlikler          | Davranışın adı                  | Davranış                                                                                                             |
|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İş Prensipleri        | İş Kavramlarının Kullanımı      | İş mevzuatı yönetimi ve yöntemleri, politikayı, teoriyi, araştırmayı anlamak, değerlendirmek ve uygulamak            |
| Temel İş Becerileri   | Matematiksel Beceri             | Sayıları ve verileri doğru bir şekilde analiz etmek ve kullanmak ve ilgili bilgileri manipüle etmek                  |
|                       | Teknoloji                       | Çeşitli görevler ve sorunlara hitap eden en uygun teknolojiyi seçmek ve kullanmak                                    |
| Eleştirel Düşünme     | Modelleme ve Kavramsallaştırma  | Ayrıntılı belgelerde modelleri tanıyın ve büyük resmi anlamak için senaryolar oluşturmak                             |
|                       | Değerlendirme                   | Bir dizi belge ve senaryo içinde önemli noktaları tanımak, değerlendirmek ve korumak                                 |
| Problem Çözme         | Analitik/Yakınsak Muhakeme      | Uygun ve iyi gerekçelendirilmiş sonuçlar çıkarmak için akılcı ve mantıklı akıl yürütme kullanmak                     |
|                       | Teşhis                          | Gerçekleri ve koşulları analiz etmek ve sorunları teşhis etmek için doğru soruları sormak                            |
| Karar Yönetimi        | Yanal Düşünme/Yaratıcılık       | Yanal ve yaratıcı düşünce yoluyla bir dizi çözüm üretmek                                                             |
|                       | Bilgi Yönetimi                  | Bilgiyi almak, yorumlamak, değerlendirmek, etkileşimli olarak bir dizi farklı formatta kullanmak                     |
|                       | Karar Yönetimi                  | Hassas ve karmaşık durumlarda mevcut bilgiler ışığında zamanında ve uygun kararlar almak                             |
| Politik Beceriler     | Başkalarını Etkileme            | Başkalarının haklarını, ihtiyaçlarını ve çıkarlarını savunmak ve ileri sürmek, birinin bakış açısına göre ikna etmek |
|                       | Çatışma Çözümü                  | Paydaşlarla tartışmalı konuları çözmek                                                                               |
| Başkaları ile Çalışma | Görev İşbirliği                 | İşbirliği, iletişim, problem çözme, tartışma ve planlama yoluyla grup görevlerini tamamlamak                         |
|                       | Takım Çalışması                 | Saygılı, destekleyici, işbirlikçi grup iklimi için katkıda bulunmak ve yönetmek                                      |
|                       | Sosyal Zeka                     | Başkalarının karmaşık duygularını ve bakış açılarını anlamak ve uygun ve hassas yanıtlar vermek                      |
|                       | Kültürel ve Çeşitlilik Yönetimi | Farklı kültür, ırk, cinsiyet, yaş, din ve hayat tarzlarından olan insanlarla üretici bir şekilde çalışmak            |
| Sözel İletişim        | Sözel İletişim                  | Farklı dinleyen seviyelerine uygun olacak şekilde açık ve hassas bir tavırla                                         |

|                           |                           |                                                                                                                                                 |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | Geri Bildirim Alıp Vermek | sözlü iletişim kurmak<br>Uygun ve yapıcı bir şekilde geri bildirim alıp vermek                                                                  |
| Kişisel Ahlak/Etik        | Kişisel Etik/Ahlak        | Temel değerler ve inançlar ki dürüstlük ve bütünlük gibi, rehberliğinde olmak ve tutarlı bir şekilde bunlara bağlı kalmak                       |
| Güven                     | Öz Yeterlilik             | İşte ve hayatta karşılaştığımız güçlüklerle başa çıkmada kendinize güvenmek                                                                     |
| Öz-Farkındalık            | Meta-Biliş                | İşte kişisel uygulamaları, güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek ve yansıtmak                                                                   |
|                           | Hayat Boyu Öğrenme        | İstihdam ve yaşam bağlamında öğrenmek için bilgiyi ve fırsatları aktif olarak aramak, izlemek ve yönetmek                                       |
| Öz-Disiplin               | Öz Düzenleme              | Başkalarının duygularını anlayarak ve düzenleyerek öz denetim göstermek                                                                         |
|                           | Stres Toleransı           | İşler ters gittiğinde ya da baskı altındayken, sebat etmek ve etkinliğinizi korumak                                                             |
|                           | İş/Yaşam Dengesi          | Refahın önemini anlamak ve üretken bir iş ve yaşam dengesi sağlamak için çabalamak                                                              |
| Yenilikçilik              | Girişimcilik              | Değişimi başlatmak ve yeni fikirlerle değer katmak, zorlukları ve problemleri ele alırken marifet ve yaratıcılık göstermek                      |
|                           | Değişim Yönetimi          | Değişimi yönetmek ve işin tüm yönlerine yaklaşımda esneklik göstermek                                                                           |
| Liderlik                  | Proje Yönetimi            | Projeleri yönetmek, örn. kaynak ayırarak, işbirliği, süreci izlemek, kaliteyi sağlamak, karmaşık sorunları önceden tahmin etmek ve delege etmek |
|                           | Performans Yönetimi       | Başkalarını motive etmek, desteklemek ve geliştirerek performansı yönetmek                                                                      |
|                           | Toplantı Yönetimi         | Toplantılara bir gündeme göre planlamak ve hedefleri karşılamak                                                                                 |
|                           | Başkalarını Geliştirmek   | İşyerinde başkalarının öğrenmelerine yardım etmek, eğitici bir şekilde koçluk yapmak                                                            |
| Resmi İletişim Becerileri | Topluluk Önünde Konuşmak  | Herkese açık bir şekilde konuşmak ve izleyicilerin doğasına göre konuşma stilinizi ayarlamak                                                    |
|                           | Toplantılara Katılım      | Toplantılara yapıcı bir şekilde katılmak                                                                                                        |
|                           | Yazılı İletişim           | Bilgiyi bir dizi yazılı formatta, profesyonel şekilde yapılandırılmış olarak ve net bir şekilde sunmak                                          |
| Verimlilik                | Verimlilik                | Becerikli bir şekilde önceden belirlenmiş hedeflere ve çıktılara ulaşmak                                                                        |
|                           | Çoklu Görev               | Çoklu görev                                                                                                                                     |
|                           | Özerklik                  | Görevleri kendi kendine yöneterek ve denetim olmadan tamamlamak                                                                                 |
| Örgütsel Beceriler        | Hedef ve Görev Yönetimi   | Ayarlamak, sürdürmek ve başarılabılır hedefler için sürekli hareket etmek; öncelikli görevler, planlar ve gerçekçi programlar yapmak            |
|                           | Zaman Yönetimi            | Üzerinde anlaşılan hedeflere ulaşmak için zamanı yönetmek                                                                                       |
| Çevresel Farkındalık      | Örgütsel Farkındalık      | Organizasyon yapısını, operasyonları kültür ve sistemlerini anlamak ve buna göre davranış ve tutumlarını ayarlamak                              |
|                           | Ticari Farkındalık        | Yerel, ulusal ve küresel ekonomik koşulları ve bunların iş başarısı üzerindeki etkilerini anlamak ve hesaplamak                                 |
| Mesleki Sorumluluk        | Sosyal Sorumluluk         | Ahlaki ve sosyal açıdan sorumlu davranmak (ör. şirket politikasına uygun ve / veya daha geniş toplum değerlerine uygun)                         |
|                           | Hesapverebilirlik         | Kendi kararları, faaliyetleri ve iş çıktılarına ilişkin sorumluluğunu kabul etmek                                                               |
| İş Etiği                  | Yürütme                   | Görev çağrısının ötesine geçerek, iş gereği olarak gerektiğinde küçük görevler üstlenmek                                                        |
|                           | İnsiyatif Almak           | Kararlaştırılan hedeflere ulaşmak için harekete geçmek                                                                                          |

Kaynak: Jackson, D., & E. Chapman. (2012). Empirically derived competency profiles for Australian business graduates and their implications for industry and business schools. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 112–128.

Jackson ve Chapman (2012) yürüttükleri araştırmada işverenler, mezunlarda aradığı yetkinlikler içinde en çok temel iş becerileri (özellikle matematik becerisi) ve problem çözmeyi (özellikle teşhis etme) değerli görürken; bunu başkaları ile çalışma yetkinliği takip etmektedir. Buradan anlaşılan mezunların veri analizi, teknoloji ve aritmetik alanındaki yetkinlikleri daha önemli hale gelmektedir. Yine, mezunların politik becerilerini, liderlik becerilerini, yenilikçilik ve çevre bilincini en az dikkate almışlardır. Yenilikçilik ve girişimcilik daha az önemli olarak değerlendirmiştir. Burada yenilikçilik yerine değişim yönetimi üst düzey olarak değerli bulunmuştur. Karar verme ve yanal düşünme ise beklendiğinin aksine düşük önemde değerlendirilmiştir.

Araştırmada üç mezun profili ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu “yönetici” (%67) profilini tercih ederken kalanı “girişimci” ve “analist” profillerini tercih etmişlerdir. Yönetici profilinde önemli olarak değerlendirilen yetkinlikler; temel değerler, sosyal sorumluluk, hesap verebilirlik olarak başı çekmektedir. Özellikle yönetici profilinden beklenen duygusal zeka-öz farkındalık, öz düzenleme, başarı yönelimi- (öz yeterlilik, meta biliş, hayat boyu öğrenme, öz düzenleme, stres toleransı, iş-yaşam dengesi) giderek daha önemli hale gelmektedir. Bunların yanı sıra değişimi yönetme, kararlılık, inisiyatif alma, zaman-hedef-çoklu görev yönetimi, verimlilik, özerklik, raporlar ve toplantılar yoluyla resmi kanallardan bilgi aktarabilme yer almaktadır. Bu profile; başkalarıyla iş birliği yapma ve iletişim kurma, kararları yönetme ve iş yönetimi becerilerine daha az önem verilmiştir. Analiz ve muhakeme ve eleştirel düşünme gibi yüksek düzey becerilerin yanı sıra aritmetik ve veri işleme gibi temel iş becerileri de daha az dikkate alınmıştır. Katılımcılar tarafından daha az tercih edilen ikinci profil grubu olan “analist” olanlarda aranan yeterlikler ise analiz ve muhakeme, matematik, problem çözme, eleştirel düşünme ve teknolojik beceriler ve iş ilkeleri ve teorileri hakkında net bir anlayışa sahip olmaktır. Diğer tüm kriterler ise önem derecesi açısından ortalamanın altında olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü ve en az tercih edilen profil ise “girişimci/girişken” grubundan beklentiler ise; sözlü iletişim, grup çalışması, müzakere ve karar verme gibi kişilerarası beceriler gösterme önemli olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, mezunlarda belirli teknik olmayan yeterliliklere yönelik artan ihtiyacı vurgulamaktadır. Özellikle yönetici ve girişimci profilleri için duygusal zeka, sosyal beceriler, yaratıcılık ve liderlik becerilerini göstermeleri yönünde ciddi bir beklenti bulunmaktadır. Yazarlar tüm bunların sağlanmasında bilme ve yapmanın önemine vurgu yaparak, eğitim-endüstri arasında stratejik bir işbirliğinin sağlanmasına vurgu yapmıştır (Jackson & Chapman, 2012).

Jackson (2015) “işle bütünleşik öğrenme” (WIL) yönteminin öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerini geliştirmesine etkisini araştırdıkları çalışmalarında; WIL (işe yerleştirme, staj, saha çalışması, sandviç yılı-iş deneyimine dayalı kurs) uygulamasına katılan farklı disiplinlerden 131 lisans öğrencisinin değerlendirmesiyle; istihdam edilebilirlik becerilerini geliştiren ve beceri performansını engelleyen faktörleri, en iyi uygulamaları ve yerleştirme faaliyetlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada katılımcılardan, becerilerin üniversiteden işe aktarmadaki başarı, zorlukları ve sınıf içi uygulamalar ile işe yerleştirmenin (uygulamalı eğitim) hangisinin daha etkili olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. WIL kapsamında da vurgulanan şey; işyerinde öğrenmenin

kampüs içi öğrenimle bütünleştirilmesiyle öğrenciler farklı ortamlarda öğrenimleri arasında bağlantılar kurabilir ve hedeflenen beceriler ve bilginin etkili bir şekilde uygulanması için neyin gerekli olduğunu daha iyi anlayabilecekleridir. Katılımcılardan 10 beceri ve 40 davranıştan oluşan listedeki becerilerin geliştirilmesinde WIL uygulamasını mülakat soruları yoluyla değerlendirmeleri istenmiştir. Beceriler listesi; başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmak, etkili iletişim, öz farkındalık, eleştirel düşünme, verileri analiz etmek ve teknolojiyi kullanmak, problem çözme, inisiyatif ve girişim geliştirme, öz yönetim, sosyal sorumluluk ve yükümlülük, profesyonelliği geliştirmedir. Katılımcılar sınıfta öğrenmeyi (rol yapma gibi senaryo temelli aktiviteler, iş birliğini içeren küçük grup aktiviteleri) beceri gelişimi açısından çok önemli olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, grup etkinliklerinin güven oluşturmaya ve ekip çalışması ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ayrıca problem çözme, eleştirel düşünmeyi, öz yönetimi, sosyal sorumluluğu ve profesyonelliği geliştirdiğini düşünmektedirler. İş başında eğitimin de problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma ve seçtikleri alanda profesyonel ve etkili uygulamayı neyin oluşturduğuna dair daha iyi bir anlayış geliştirme becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, sosyal, kurumsal ve kişisel sorumluluk anlayışlarını ve teknolojinin ve verinin kendi disiplinleri içinde nasıl kullanıldığını anlamalarına katkı sağladığını söylemişlerdir. Toplantıların, seminerlerin onların beceri gelişimlerinde etkisi olduğu, eylemlerinin ya da kararlarının çalışma ortamında diğerlerini nasıl etkilediği konusunda tecrübe kazandıklarını böylelikle sosyal sorumluluklarının gelişimine katkısını çokça vurgulamışlardır. Ayrıca işe yerleştirmeleri esnasında ve sürecinde mentorlar, birebir çalıştıkları yöneticiler ve süreci değerlendirdikleri rapor hazırlamalarının, değerlendirme yapılmasının kendilerine büyük katkı verdiği kanaatinde dirler. Özetle araştırmaya katılanlar, teori ve uygun vaka çalışmaları ve rol yapma etkinliklerinin tartışılması yoluyla becerinin başlangıçta sınıfta öğretilmesi, ardından profesyonel bir çalışma ortamında pratik ve daha fazla araştırma yapma, sınıfa döndükten sonra performansı yansıtmanın oldukça yararlı olduğunu düşünmektedirler. İstihdam edilebilirlik becerilerinin geliştirilmesinde iş amirinin çok etkili olduğu, kurumun destekleyici ikliminin de çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sosyal sorumluluk, etik, eleştirel düşünce için fırsatın uygulamalar esnasında bulunmadığına çok öğrenci vurgu yapmıştır. Katılımcılar, en çok sorunu etkili iletişimde, başkalarıyla etkili bir şekilde çalışmada, problem çözmede, girişim ve inisiyatif almada, verileri analiz etme ve teknoloji kullanmada ve öz yönetimde yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Çatışma yönetimi, mezunların en gelişmemiş becerilerinden biridir. Yine

modern teknolojiye aşinalık ve ustalık kısmı da yetersiz kalmıştır. öğrencilerin özellikle zorlayıcı buldukları alanlar topluluk önünde konuşma, akranları ve müşterilerle sözlü olarak iletişim kurma ve geri bildirim alıp vermedir. Düşük öz yeterlilik ve zayıf iş/yaşam dengesi, teknolojiyi kullanmadaki yeterlikler hazırlık sürecindeki yetersizliklerle bağlantılıdır. Araştırmacılara göre, eğitimleri yoluyla öğrenciler mesleki etik ve kişisel değerlerle çatışabilecek durumların idaresi ve nasıl yönetileceğinin yanı sıra işyerinde verilen roller ve stratejilerdeki görev beklentileri ve sorumlulukları konusunda da net bir anlayışa sahip olmalıdırlar. Çalışma, öğrencilerin öğrenmesinde iş arkadaşlarının, öğretim elemanlarının ve sınıf arkadaşlarının çok önemli olduğunu doğrulamıştır. Senaryo tabanlı öğrenmenin becerileri geliştirmedeki değeri sağlam bir şekilde belgelenmiştir (Jackson, 2015).

Avrupa’da 1990’lı yıllarda işgücü piyasasında görülen sorunlar ‘‘Avrupa İstihdam Stratejisi’’ni beraberinde getirmiştir. İlk olarak 1997 yılında Lüksemburg’da yapılan olağanüstü zirvede ortaya konulmuş olup 2003-2006 yılları arasında güncellenmiştir. Birlik sürdürülebilir bir ekonomik büyümeye yetenekli, dünyadaki en rekabetçi ve en dinamik bilgi tabanlı toplum haline gelebilmek için tam istihdam ana hedefini koymuştur. Strateji Avrupa Birliği düzeyinde istihdam ve istihdam merkezli sosyal politikalara yönelen bir stratejidir. Lüksemburg zirvesinde ortaya konulan Avrupa İstihdam Stratejisinin 4 ayağını oluşturan politika hedefleri şöyledir; 1-İstihdam Edilebilirlik (iş arayanların işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda niteliklerinin ve yeteneklerinin artırılması amacıyla eğitim, yeniden eğitim ve staj imkanı verilmesidir); 2-Girişimcilik (iş kuranların desteklenmesi); 3-Uyarlanabilirlik (modern ve esnek çalışma şekillerinin geliştirilmesi, yeni iş sözleşmesi türlerinin kabul edilmesi ve bireyler ile şirketler için ileri eğitimi cazip kılacak teşviklerin geliştirilmesi); 4-Eşit Fırsatlar (işte cinsiyet eşitliğine dayalı iş fırsatları sunulması). Bu hedeflere 2001 yılında Stocholm Zirvesinde yeni hedefler eklenmiştir; İstihdamın artırılması özellikle kadın istihdamı ve yaşlı istihdamının teşvik edilmesi yeni hedeflerdir. Avrupa İstihdam Stratejisi 2003-2006 yılları için yeniden yapılandırılmış ve amaçlar tam istihdam, işte kalite ve verimlilik ile sosyal birleşme ve bütünleşme olarak güncellenmiştir. Bu amaçlar için özellikle genç işsizliği ile mücadele etmek için kariyer danışmanlığı, meslek eğitimi desteği verilmesi, girişimciliğin desteklenmesi, işgücü piyasasında hareketlilik ve adaptasyonun desteklenmesi (esneklik ve işgüvencesi gerekliliği dikkate alınarak), beşeri sermaye ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, yaşlıların işgücünde becerilerinin artırılarak aktif olarak kalmasının sağlanması, cinsiyet

eşitliği ve dezavantajlıların işgücü piyasasında yer almasını sağlayıcı politikaların ve tedbirlerin alınması, vergi, yardım, sosyal güvenlik sistemleri gözden geçirilerek bu alanlarda reform yapılması, kayıt dışı istihdamın önlenmesi ve bölgesel istihdam farklılıklarının giderilmesi hedefleri ortaya konulmuştur (Kesici & Selamoğlu, 2005).

İstihdam edilebilirliğin temel dayanaklarından olan yeterlikler/yetenlikler kavramının gündeme gelmesi Bologna sürecine dayandırılabilir. Avrupa'da 21. yüzyılın ilk on yılı yükseköğretimin geleceği ve Avrupa'daki ulusal yükseköğretim sistemlerini benzer bir yönde değiştirmeye yönelik ortak çabalara ilişkin canlı tartışmalar ile karakterize edilir. Bologna Süreci 1998 yılında Sorborn'da Fransa, Almanya ve Birleşik Krallık'ın ders programları ve derecelerinin yapısını uyumlu hale getireceklerini açıklamasıyla başlamıştır. 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin bakanlarınca imzalanan Bologna Deklerasyonu ile yükseköğretim ders programlarının ve derecelerinin döngü yapısının kurulması ve birleştirilmesi ile 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması amaçları kabul edilmiştir (Teichler, 2011). Bologna Süreci'nin temel hedefleri şunlardır: 1. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaç doğrultusunda Diploma Eki uygulamasının geliştirilmesi), 2. Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek, 3. Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak, 4. Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak, 5. Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak, 6. Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek. Sürece 2001 yılında Prag'da yapılan toplantıda 3 yeni hedef ilave edilmiştir. Bunlar; yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesidir. 2003 yılında Berlin toplantısında Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area-ERA) ile Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları konulu, 10'uncu hedef eklenmiştir. 2005 yılında Bergen'de yapılan toplantıda ise dört ana konunun takibi vurgulanmıştır. Bunlardan ilki, Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance-ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri'nin üye ülkelerdeki uygulamalarıdır. İkincisi, Ulusal Yeterlikler Çerçevesi uygulamalarıdır. Üçüncüsü, doktora programları da dâhil olmak üzere ortak yükseköğretim

programlarının uygulanmasıdır. Son olarak yükseköğretimde esnek öğrenim yolları yaratmaktır (YÖK, 2017, s. 16, 17).

Bologna Süreci, 49 üye ülkede karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf bir yükseköğretim alanı oluşturmak için sürekli iyileştirilen, dinamik ve ortak bir anlayışa dayalı süreçlerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bologna Sürecindeki temel girişimlerden biri, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nin (AYÇ) geliştirilmesi ve hayata geçirilmesidir (MYK, 2015b). Bologna sürecine geçişle beraber Avrupa ülkeleri arasında derece ve programa ilişkin bir ortaklık tam olarak sağlanamamakla beraber üç yıllık lisans ve iki yıllık yüksek lisans programları en sık kurulan modeller olmuştur. Bologna Süreci'nde özellikle öğretim programları ve dereceleri için bir döngü yapısı oluşturmak (lisans, yüksek lisans ve doktora) ve öğrenci hareketliliğinin artırılması en önemli stratejik hedeftir. Öğrenci hareketliliği için öğrencilerin ders başarılarını tanımak amacıyla ortak bir standart birim olarak kredi sistemi oluşturulması, ikinci olarak öğrencilere mezun olduktan sonra kabul gören diploma eki verilmesi ve son olarak kalite güvencesi sistemi oluşturulması için çalışmalar başlatılmıştır. Bologna Süreci kapsamında Avrupa ülkelerinde ders programları ve derece döngü yapısına ilişkin uygulamalar hızla yürürlüğe girmiştir. 2010 yılı itibarıyla ülkelerin neredeyse tamamında lisans, yüksek lisans ve doktora döngü yapısı uygulamaya alınmıştır. Ortak ders kredi sistemi ve diploma eki uygulaması da hızla yaygınlaşmıştır. Bologna Süreci ile yüksek öğretimde kısa öğretim programlarının daha çekici hale gelmesi ve öğrencilerin eğitim kariyerleri süresince daha fazla esnekliğe sahip olması bu sayede de hayat boyu öğrenmeye daha kolay uzatılabilmesi desteklenmiştir (Teichler, 2011).

Bologna Süreci'nde ikinci önemli hedef ise eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin kurulmasıdır. İlk kez 2006 yılında yarı resmi bir konferansta istihdam edilebilirlik kavramı görülmüştür. Bologna Süreci ile başlatılan anlayışta istihdam edilebilirlik sloganıyla özetlenen son tartışmalar ve faaliyetler şunu göstermektedir, mezunların istihdamı ve yükseköğretimi yapısal reform ihtiyaçlarının ötesinde yeniden değerlendirme ve yeniden şekillendirmeye dönük büyük bir hareketi tetiklemiştir. Böylece, 2010 yılı "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı"nın başlangıç yılı olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Öğrenci hareketliliği ile beraber çalışma programlarının özü, özellikle müfredatla ilgili temel hamleler ve eğitim ve mezuniyet sonrası istihdam arasındaki ilişkiler ortaya çıkmış ve zamanla büyümüştür. Kalite güvencesi, istihdam edilebilirlik ve yeterlilik çerçeveleri terimleri vurgulanan kavramlar oldu. Sonrasında yükseköğretime erişimin ve mesleki

eğitim sistemi ile yükseköğretim arasındaki geçirgenliğin artırılması, fırsat eşitliği ve yükseköğretime erişimin genişletilmesi vb. konular da listeye dahil oldu. Özellikle yeterlilik çerçeveleri meselesi gittikçe daha önemli hale gelmiştir. Yeterlikler Çerçevesine göre; yüksek lisans mezunları, "bilgilerini/anlayışlarını ve problem çözme yeteneklerini yeni ve daha geniş bağlamlarda tanıdık olmayan ortamlara uygulamayı" yapabilmeliyken; lisans mezunları, "bilgilerini ve anlama tarzlarını profesyonel bir yaklaşımı gösterir şekilde uygulamayı" yapabilmelidir. Yeterliklerin bilgi/bilişsel ve duyuşsal/motor boyutları vardır. Genel ve anahtar beceriler yeterlikler terimini karakterize etmek için kullanılır (Teichler, 2011). Bolonya süreciyle başlatılan Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşturulması kararının ardından 2004 yılında Avrupa Yeterlikler Çerçevesinin (AYÇ) geliştirilmesine yönelik ilk çalışmalar başlatılmıştır. AYÇ, bireylerin ülkeler arasında hareketliliği teşvik etmek ve hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmaktan oluşan iki referans çerçevesine dayanır. Kıyaslama ve işbirliğini mümkün kılmak amacıyla oluşturulmuş bir üst çerçeve olup farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemlerini ve çerçevelerini sekiz ortak Avrupa referans seviyesi aracılığıyla ilişkilendirmeyi hedefleyen bölgesel bir yeterlilik çerçevesidir (MYK, 2021). Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde, Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi hakkındaki tavsiye kararı resmi olarak kabul edilmiştir. Bu karar, ülkelere Ulusal Yeterlilik Çerçeveslerini (UYÇ) oluşturmalarını, AYÇ ile ilişkilendirmelerini tavsiye etmektedir. AYÇ, Avrupa'daki yeterliliklerin şeffaflığının sağlanması, yeterliliklerin farklı ülkeler arasında taşınmasının teşvik edilmesi, yeterliliklerin tanınması ve farklı UYÇ'ler arasında karşılaştırma yapılabilmesi için bir üst-çerçeve görevi görmektedir. AYÇ'nin temelini; bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlandığı sekiz seviye oluşturmaktadır (MYK, 2015a). AYÇ bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan üç ana referans noktasına dayanmaktadır. Bilgi, bir iş ya da öğrenme alanına ilişkin gerçekler, ilkeler, kuramlar ve uygulamalar bütünüdür. AYÇ bağlamında bilgi, kuramsal ve/veya olgusal olarak tanımlanmaktadır. Beceri, görevleri yerine getirmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma ve uygulama yeteneğidir. AYÇ bağlamında beceri, bilişsel beceriler (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünmeyi içeren) veya uygulama becerileri (el becerisi ile yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımını içeren) olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik, iş veya öğrenme ortamlarında, mesleki ve kişisel gelişimde bilgi ve becerileri kullanmaya yönelik kanıtlanmış yetenek ve kişisel, sosyal ve/veya yöntembilimsel yeteneklerdir. AYÇ bağlamında yetkinlik, sorumluluk ve bağımsızlık (otonomi) anlamında tanımlanmaktadır. AYÇ en temel öğrenme seviyesinden (seviye 1)

en ileri öğrenme seviyesine kadar uzanan 8 yetkinlik seviyesini kapsamaktadır (MYK, 2021). AYÇ, Avrupa Kalite Güvencesi ilke ve sistemleri ile bağlantılıdır. Bu ilke ve sistemler; Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standartları ve Rehberleri, Yükseköğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi (AKTS), Meslekî Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi (MKTS), Ortak Kalite Güvence Çerçevesi, Meslekî Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi, Yaygın ve Serbest Öğrenmeyi Geçerli Kılmaya Yönelik Avrupa Kılavuz İlkeleri, Yaygın ve Serbest Öğrenmeyi ve Açık Koordinasyon Yöntemini Geçerli Kılmaya ilişkin Avrupa Envanteridir. Bunlar Eğitim ve Öğretimde İşbirliği için Avrupa Birliği Stratejik Çerçevesi ve dolayısıyla AYÇ'nin ayrılmaz bir parçası olduğu yaşam boyu öğrenme politikası ile ilişkilidir (MYK, 2015a).

Teichler, (2011) yeterlikleri/yetkinlikleri şöyle gruplandırmıştır; *a)genel bilişsel yeterlikler*, genel beceriler ve geniş bilgiyi, bilgi alanları ve öğrenmeyi öğrenme yerine teori ve yöntemleri vurgular, *b) çalışma stilleri*, zaman sınırlaması ve azimle çalışmak, *c)meslekle bağlantılı genel değerler*, sadakat, merak ve başarı odaklılık, *d)belirli meslekle ilgili değerler*, girişimci ruh, hizmet oryantasyonu, *e) yeterlilik transferi*, problem çözme yeteneği, *f) sosyo-iletişim becerileri*, liderlik, takım çalışması, retorik, *(g) tamamlayıcı bilgi alanları*, yabancı diller, bilgi teknolojileri kullanımı, *h) kendi kendini ve hayatını organize etme yeteneği*, *(i) işgücü piyasasını idare etme yeteneği*, iş arama, işverenlere kendini tanıtmak, *k) uluslararası yeterlilikler*, yabancı kültürlerle ilişkin bilgi ve anlayış, karşılaştırmalı analiz, tanınmayan kişilerle başa çıkma. Yeterlik kavramı alana ilişkin teorik bilgi ve yöntemlerin öğretilmesi kısmında görece nettir ancak, bunun iş yaşamında uygulamaya geçirilmesi ve iş yaşamının kendi döngüsü içindeki bazı yeterliklerin/becerilerin yükseköğretim tarafından nasıl geliştirileceği kısmı hala muğlaktır ve tartışmalıdır (Teichler, 2011).

Yeterlikler kadar istihdam edilebilirlikte önemli bir unsur da uygulamalı eğitime ağırlık verilmesidir. Böylece akademik öğrenme ve gelecekteki iş görevleri arasındaki bağın güçlendirilmesi amaçlanır. Proje tabanlı öğrenmeler, stajlar, yarı zamanlı çalışma vb. kullanılan yöntemlerdir. Teichler (2011) Bologna Süreci'ndeki istihdam edilebilirlik hamlesinin dört açıdan karakterize edilebileceğini iddia etmektedir; a) yanıltıcı bir terime odaklanan bir tartışma, b) yükseköğretimde artan bir çıktı ve sonuç bilinci, c) akademik bilginin ediniminde doğrudan geliştirilmemiş yeteneklere artan vurgu, d) mezunların

müteakip işleri için eğitimin faydasını güçlendirmeye dönük yükseköğretimin üzerindeki baskının artması (Teichler, 2011).

Avrupada Bologna sürecinde nitelikler çerçevesi, ulusal ve disiplin seviyelerinin belirli bir benzerliğini sağlamak için müfredat hamleleriyle geliştirildi ve *öğrenme çıktıları*, *yeterlikler* ve *istihdam edilebilirlik* perspektifleri güçlendirildi. Bu şu tartışmaları da beraberinde getirdi; eğitim programları uzmanlaşma ve mesleki bilgiye ne ölçüde hizmet etmeyi amaçlamalıdır ve genel beceriler veya anahtar nitelikler ne ölçüde yükseltilmelidir? İstihdama hazırlamak için müfredat, öğretim ve öğrenim ne ölçüde tasarlanmalıdır veya işverenlerin beklentilerine uygun hale getirilmelidir? Akademik kalite ve kendi yararına bilgi arayışı, kültürel geliştirme ve yurttaşlık sorumluluğu veya değişimin aracı olmak için beklentileri yenilikçi ve eleştirel bir şekilde karşılama becerisi nasıl oluşturulmalıdır? İstihdam edilebilirliğe yönelik güçlü dürtülerin akademik kaliteyi ve öğrencilerin eleştirel ve yenilikçi muhakemelerini baltaladığına dair endişeler vardır (Teichler, 2011).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde, yerli ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanmış ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmasıyla beraber yürürlüğe girmiştir (MYK, 2021). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde dâhil olmak üzere, tüm eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme yöntemleriyle kazanılan bütün yeterlik esaslarını gösteren ulusal yeterlikler çerçevesidir (MYK, 2015b). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uyumu ve referanslandırma çalışmaları 2013 yılında MEB, YÖK ve MYK temsilcileri ve uzman katılımı ile oluşturulan bir komisyon marifetiyle başlatılmıştır. TYÇ’nin hedefleri; ülkemizdeki mevcut yeterliliklerin kapsamlı bir şekilde bir araya getirilmesi, yeterliliklerin kalitesinin artırılması, hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi, ulusal ve uluslararası şeffaflık ve tanınabilirliğin en üst düzeyde karşılanması ve toplumun tüm bireyleri için eğitim ve istihdam fırsatları yaratılmasıdır. TYÇ ile eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır (MYK, 2015a). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 2017 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’ne (AYÇ) eşleştirilmiştir (MYK, 2021). TYÇ’de anahtar yetkinlikler TYÇ Yönetmeliğinde

yeterlik şöyle tanımlanmıştır, “sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi belgedir” (MYK, 2015a). TYÇ kapsamında bilgi, “bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi” olarak tanımlanmıştır. Beceri, “bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme” olarak tanımlanmıştır. Yetkinlik ise, “bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk olarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması” olarak tanımlanmıştır (MYK, 2015a). Her bireyin kazanması gereken anahtar yetkinlikler Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 2006 yılında tavsiye ettiği Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler başlığı altında yer almaktadır. Bunlar TYÇ’de sekiz anahtar yetkinlik olarak şöyle listelenmiştir; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MYK, 2015a).

Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin oluşturulması çalışmaları 2001 yılında Bologna sürecine dahil olunmasına dayanır. Türkiye’nin Bologna sürecine dâhil olması, yükseköğretimi buna göre yeniden yapılandırması, Avrupa yükseköğretim alanında öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinden önemli ölçüde yararlanmasına olanak sağlamıştır (YÖK, 2017). Türkiye’de yükseköğretimde ulusal yeterlikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, 2005 yılında Bergen’de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu (YYK) kurulmuştur. Komisyon 2008 yılına kadar sürdürdüğü çalışmalarla yükseköğretimin her düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi ve kavrama (knowledge and understanding), kavrananları uygulama (applied knowledge) ve geniş anlamda yetkinliklere (competences) göre tanımlamış ve bu kapsamda öğrenim çıktılarından (learning outcomes) oluşan Türk Yükseköğretim Yetkililikler Çerçevesi’nin ilk taslak

versiyonunu ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur. YÖK'ün 21.01.2010 tarihli genel kurul kararı ile ismi Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) olarak değiştirilmiştir. Aynı kararla, Yükseköğretim Yeterlilikleri, Mesleki Eğitim Yeterlilikleri ve Sanat Eğitimi Yeterlilikleri olarak tasarımı öngörölmüş olan TYYÇ Yeterlik Profillerinin Yükseköğretim Yeterlilikleri olarak değiştirilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2021a). Yükseköğretim, Bologna Süreci bağlamında tanımlanan üç ana seviye (lisans, yüksek lisans ve doktora) ile bir kısa seviyeden (önlisans) oluşmaktadır. Birinci ve ikinci seviyenin (lisans-yüksek lisans) bütünleşik olduğu programlar olan diş hekimliği, eczacılık, tıp ve veterinerlik programları dışında diğer yükseköğretim programlarında üç seviyeli (lisans, yüksek lisans ve doktora) yapı bulunmaktadır (MYK, 2015b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) ve seviyeleri 5, 6, 7 ve 8. seviyeler ile buralarda verilen diplomalardır. Beşinci seviye mesleki yeterlik belgesi ön lisans diploması (akademik ve mesleki), altıncı seviye mesleki yeterlik belgesi lisans diploması, yedinci seviye mesleki yeterlik belgesi yüksek lisans diploması (tezli, tezsiz) ve sekizinci seviye mesleki yeterlik belgesi ise doktora (doktora, sanatta yeterlilik/doktora ve tıpta uzmanlık) diplomasıdır (MYK, 2015b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri, her bir seviyeye göre (ön lisans-5. seviye, lisans-6. seviye, yüksek lisans-7. seviye ve doktora-8. seviye) bilgi (kurumsal, olgusal), beceriler (bilişsel, uygulamalı), yetkinlikler (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinlik ve alana özgü yetkinlik) olarak gruplandırılmıştır (YÖK, 2021b). Aşağıda tablo 5'te Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri/Yetkinlikleri yer almaktadır.

Tablo 5

*TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)*

| TYYÇ DÜZEYİ                                                 | BİLGİ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | BECERİLER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | YETKİNLİKLER                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği                                                                                                                                                                                                                                                                                | Öğrenme Yetkinliği                                                                                                                                                                                                                                         | İletişim ve Sosyal Yetkinlik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Alana Özgü Yetkinlik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 6<br>LİSANS<br>EQF-LLL:<br>6. Düzey<br>QF-EHEA:<br>1. Düzey | 1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmes i konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir. 5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir. 6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıır. | 1- Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanı ile ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır , bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanı ile ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular. 5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir. 6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir. | 1- Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanıır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılın ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır. | 1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimle rini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır. | 1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4-Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır. 6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. 7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır. 8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar. | 1-Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir. 6-Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir. 7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır. |

Not: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) alt başlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri. YÖK (2021b). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. 30 Mayıs 2021 tarihinde <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/turkiye-yuksekogretim-yeterlilikler-cercevesi> adresinden erişilmiştir.

Bilgi ekonomisine doğru yaşanan dönüşüm piyasanın farklı bölümlerinde işlerin karmaşıklığını arttırmakta çeşitli mesleklerde talep edilen nitelikler üzerinde de

farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu noktada nitelikler devreye girmektedir. Nitelikler kapsamında işe özgü bilgi ve teknik niteliklerden söz edilirken artık jenerik (aktarılabılır) vasıflar da dikkate alınır olmuştur. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, yenilik ve iletişim vasıfları önemli hale gelmiştir. Bunlar, okuma yazma gibi temel niteliklerden, kişiler arası iletişim, etkileme becerisi ve liderlik gibi insanla ilgili vasıflara ve problem çözme gibi vasıflara kadar uzanmaktadır (Yılmaz, 2009, s. 115).

Xia ve ark. (2020), mesleki sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin istihdamında ve mesleki adaptasyonunda olumlu etkisinin olduğunu ve mesleki adaptasyonun, mesleki sosyal destek ve istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini söylerler. Buna ek olarak, proaktif kişiliğin mesleki adaptasyon ve istihdam edilebilirliği birleştirmede ılımlaştırıcı, bir rol oynadığı; proaktif kişiliği olan üniversite öğrencilerinin başarılı bir şekilde istihdam edilme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtirler. Mesleki sosyal destek, iş gücü piyasasında önemli ve başarılı bir yöntem olarak görülmektedir ve aynı zamanda bireylerin meslek seçimlerini değerlendirirken, karar verirken ve sürdürürken kullanabilecekleri kaynakları da etkilemektedir. Genel sosyal destekten farklı olarak mesleki sosyal destek, meslekle ilişkili görev ve konularla ilgili olan belirli bir alana özgüdür. Daha spesifik olarak, kariyer planlamasıyla ilgili bilgi ve tavsiye, iş aramada finansal destek ve başarısız geçen bir iş görüşmesinden sonra rahatlatma ve cesaretlendirme, bireylerin ebeveynleri, kardeşleri, öğretmenleri, arkadaşları ve akrabaları gibi sosyal ağlarından edinebilecekleri diğer imkanları içermektedir. Sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin istihdamında, mesleki öz-yeterliğinde, mesleki olgunluğunda ve mesleki hazırlığında olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Mesleki gelişimin temel bileşeni olarak mesleki adaptasyonun mesleki doyum, iş hacmi beklentisi, iş performansı ve istihdam edilebilirlik için önemli bir unsur olduğu ileri sürülmektedir (Xia vd., 2020). Araştırmalar, istihdam edilebilirliğe sosyo-psikolojik sermaye ve bireysel niteliklerin ortak bir katkı yaptığına dikkat çekmiştir (Van Der Heijden & Spurk, 2019'dan aktaran Xia vd., 2020). Proaktif kişilik, mesleki adaptasyonun istihdam edilebilirlik üzerindeki etkisini güçlendirebilir. Bir yandan, proaktif kişilik, mesleki adaptasyonun ve kişisel gelişimin artışını kolaylaştırır. Proaktif kişilerin geleceğe yönelik olmaları, mesleki meselelere daha fazla dikkat etmeleri ve iş dünyasında yüksek öz-yeterlik kazanmaları muhtemeldir (Xia vd., 2020). Donald vd. (2017) çalışmalarında, daha fazla sosyal sermayeye ve kültürel sermayeye sahip öğrencilerin, daha fazla sosyal hareketliliğe sahip olduklarını ve daha fazla istihdam edilebilir olduklarını ileri sürmektedirler.

Knight ve York (2003) yükseköğretimin istihdam edilebilirlik üzerine etkilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, istihdam kaygısının iyi öğrenmeye zarar vermediğini, onu desteklediğini savunurlar. İstihdam edilebilirliklerinde öğrencilerin öğretim gördükleri tüm yıllardan gelen programlar aracılığı ile ve tüm ortamlarda edinilmiş birikimlerine dayandığını söylerler. İstihdam edilebilirlik ve iyi öğrenmeye yönelik yükseköğretimin ilgi alanı olarak programlara ve tüm kurumlara sahip olması gerektiğini ve programların karmaşıklık, yeterlilikler, öğrenme yapıları, yumuşak sistem yaklaşımı, belirsizlik, öğrenme kültürleri ve bağlantıcı iletişim ağları gibi kavramlara dayanması gerektiğini belirtirler.

İşverenlerin, mezunlardan iş yerinde iyi performans sergilemeleri için hem kişisel özelliklerinin hem de karmaşık kazanımlarının iyi olduğunu kanıtlamalarını istediklerini söyleyen Knight ve York (2003) öğrenci istihdam edilebilirliğini artırmanın dört yolundan söz eder. Bunlar; iş deneyimi, girişimcilik modülleri (temel müfredat, girişimciliğin altında yatan karmaşık öğrenme başarılarını teşvik ettiğinde, iyi zenginleştirme stratejilerin etkisi en fazladır olacaktır), kariyer danışmanlığı, portfolyo - profil ve başarı kayıtlarının oluşturulmasıdır.

Holmes (2001)'ün Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan beceri ajandasına güçlü bir alternatif oluşturmayı amaçladığı çalışması, insan davranışının doğasının kavramsal ve teorik olarak incelenmesine ve davranışın anlaşılabilmesi için o davranışın o türe özgü bir davranış olarak yorumlanması gerektiği iddiasına dayanmaktadır. Çalışmada bu tür bir incelemeyle lisans eğitim programının iyileştirilmesi amaçlanmıştır. Mezun kimliği yaklaşımının program tasarlama, müfredat oluşturma ve ilgili öğretim etkinliklerinin seçimi ve geliştirilmesi için kapsayıcı bir gerekçe sunmaya yardımcı olabileceğinin savunulduğu çalışmada, öğrencilerin kendileri için oluşturacakları mezun kimliğini çalışmak istedikleri alanlarda başarılı olabilecekleri ve istihdam garantisini artırabilecekleri şekilde oluşturmaları için aldıkları eğitim süresince gerekli akademik ve mesleki yaşantılardan geçmelerine fırsat verecek eğitim programlarının oluşturulması ve bu programlar oluşturulurken çalışma deneyimlerinden çok çalışırken kullanacakları becerilerin kazanımına yönelik bir anlayış benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Mezunların istihdam edilebilirliğini artıracak becerilerden söz edilen Dearing Raporu'nda bu beceriler yedi başlıkta toplanmıştır. Bunlar; (i) ekip çalışması, (ii) sözlü iletişim, problem çözme, (iv) zaman yönetimi, (v) okuryazarlık becerileri, (vi) aritmetik becerileri ve (vii) bilgi teknoloji becerileridir (Donald vd., 2017).

Yetkinlik/yeterlilik çerçevelerinin kullanımı mesleki eğitimde, yükseköğretimde istihdam edilebilirlik becerilerini ele alırken, işe alım ve seçmede, yedekleme planlaması ve terfi kararlarında önemli girdi sağlarlar (Jackson & Chapman, 2012).

Yorke (2005) çalışmasında istihdam edilebilirlik becerilerini; sözlü iletişim, kişinin kendi iş yükünü yönetme, takım çalışması, başkalarını yönetme, sorunların merkezine inme, eleştirel analiz, özetleme ve grup problem çözme ile baskı altında çalışabilme, bağlılık, farklı saatlerde çalışma, güvenilirlik, hayal gücü/yaratıcılık, insanlarla geçinme ve öğrenme isteği olarak sıralmıştır.

McQuid ve Colin (2005) bireyin istihdam edilebilirliğini etkileyen üç ana faktörden söz eder. Bunlar, bireysel faktörler (nitelikler), kişisel durumlar (ailevi vb.) ve dışsal faktörler (işgücü piyasasının durumu, işe alım koşulları, ekonomik yapı vb.) olarak üç ana gruba ayrılır. Bu gruplandırmasında *bireysel faktörler* başlığı altında, istihdam edilebilirlik becerileri, demografik özellikler, sağlık ve sahip olunan engeller, iş arama yöntemleri ve araçları, uyarlanabilirlik ve hareketlilik (burada özellikle mesleki esnekliğe vurgu yapar) başlıkları yer alır. İstihdam edilebilirlik becerileri ve nitelikleri ise şöyle gruplandırılmıştır: *a)temel nitelikler (attributes)*; temel sosyal beceriler, dürüstlük ve bütünlük, kişisel sunum, güvenilirlik, çalışma istekliliği, eylemleri ve sonuçlarını anlama, çalışmaya ilişkin olumlu tutum, sorumluluk, öz disiplin, *b)kişisel yetkinlikler*; proaktivite, çalışkanlık, öz-motivasyon, değerlendirme, inisiyatif, girişkenlik, güven, bağımsız eyleme geçebilme, *c)transfer edilebilir beceriler*; belge okur yazarlığı, yazma, sayısal okur yazarlık, sözel sunum, *d)anahtar transferedilebilir beceriler*; nedenleme, sorun çözme, uyum gösterme, iş süreçleri yönetimi, takım çalışması, kişisel görev ve zaman yönetim, işlevsel hareketlilik, temel bilgi teknolojileri becerileri, temel kişiler arası iletişim becerileri, duygusal ve estetik müşteriye hizmet becerileri, *e)yüksek düzey transferedilebilir beceriler*; takım çalışması, ticari farkındalık, sürekli öğrenme, vizyon, iş spesifik becerileri, kurumsal beceriler, *f)nitelikler (qualifications)*;formel akademik ve mesleki nitelikler, iş spesifik nitelikler, *g)iş bilgisi temeli*; iş tecrübesi, genel iş becerileri ve kişiye özgü yetenekler, araba sürme gibi yaygın olarak değerli görülen transfer edilebilir beceriler, meslek özel beceriler, *h)işgücü piyasasına bağlılık*; işsizlik süresi, işsizlik süresi ve sayısı, çalışma geçmişi tarihi dengesi.

OECD çalışanların niteliklerini şöyle sıralar; takım çalışması, belirsiz ortamlarda işbirliği sergileme yeteneği, sorun çözme, rutin olmayan süreçlerle, karar ve sorumluluklarla başa çıkma, iletişim ve işyeri değişimlerini daha geniş bir açıdan görme kapasitesi (OECD, 2001).

Kanada istihdam edilebilirlik nitelikleri profilinde üç başlık altında nitelikler gruplandırılmıştır: 1-Akademik Vasıflar; iletişim (işin yapıldığı dilleri anlama ve konuşma, anlama ve öğrenme için dinleme, grafikler, tabloları içeren yazılı dokümanları okuma, anlamlandırma ve kullanma, işin yapıldığı dillerde etkin yazma), düşünme (eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, matematik içeren problemleri çözme, teknolojiyi aletleri ve enformasyon sistemlerini etkin kullanma, farklı alanlarda uzmanlık bilgilerine erişim ve uygulama), öğrenme (yaşam için öğrenmeye devam etme). 2-Kişisel Yönetim Vasıfları; pozitif tutumlar ve davranışlar (kendine güven, dürüstlük ve kişisel etik, öğrenmeye , gelişime ve kişisel sağlığa yönelik pozitif tutum, işi yapmak için inisiyatif, enerji ve sebat), sorumluluk (işte ve kişisel yaşamında amaçları ve öncelikleri belirleyebilme yeteneği, amaçlarını başarma için zamanı, parayı ve diğer kaynakları planlama ve yönetme yeteneği, yaptığı eylemler için hesap verebilirlik), uyum gösterebilme (değişime karşı olumlu bir tutum, bireysel farklılıkları tanıma ve saygı duyma, işin yapılması için yeni fikirler önerebilme ve bunları tanımlayabilme-yaratıcılık). 3-Takım Çalışması Vasıfları; diğerleri ile çalışma (işletmenin amaçlarını anlama ve katkıda bulunma, grubun kültürünü anlama ve bununla çalışabilme, diğerleriyle plan yapabilme ve birlikte çalışma ve kazanımlara katkıda bulunmak, diğer kişilerin fikirlerine saygı, grubun başarısı için elbirliği ve fedakarlık, gerekli olduğunda grubu yüksek performans için yönetmek) (Leroux & Le Fleur'dan aktaran Yılmaz, 2009, s. 129-130).

Teichler (2007a) koordinatörlüğünde yürütülen CHEERS Projesi, 11 Avrupa ülkesindeki 13 üniversite ve araştırma enstitüsünden araştırmacılar ve Japonya tarafından ortaklaşa yürütülen yükseköğretim ile iş dünyası, istihdam arasındaki bağlantının araştırıldığı en kapsamlı çalışmadır. Bu çalışmada 40 bin kişinin katılımı ile 600'ün üzerinde değişkenin sorgulandığı bir anket yapılmıştır. Ankette sosyo-biyografik geçmiş, mezuniyete kadarki eğitim öğretim, istihdam ve kariyere geçiş, mevcut istihdam durumu, işe atanma ve iş ve mezuniyet sonrası çalışma arasındaki bağlantılar, yeterlilikler ve iş gereksinimleri, öğrenim yönelimleri ve iş memnuniyeti yanı sıra bölgesel ve uluslararası hareketlilik başlıklarında sorulara yanıtlar aranmıştır.

Schomborg ve Teichler (2011) editörlüğünde raporlaştırılan 10 Avrupa ülkesindeki mezunları kapsayan REFLEX araştırması 2007-2010 yılları arasındaki mezunları kapsamıştır. Araştırmada hareketliliğe katılan öğrenci sayısı, bu öğrencilerin kaçının öğretimleri ile ilgili bir işte istihdam edildiği, lisans mezunları ileri eğitimlerine devam ediyorlar mı ve mesleki olarak daha mı az başarılılar, lisans mezunlarının mesleki

başarıları, yüksek lisans mezunlarından nasıl farklıdır konuları araştırılmıştır. Eğitim süresi boyunca geçici olarak yurtdışında okuyanların oranı ülkeye göre önemli ölçüde değişmektedir. Üç ülkede -Hollanda, Avusturya ve Norveç- 2009'da Bologna Sürecinde belirlenen hedef -yani 2020 yılında %20'lik bir kontenjan- lisans mezunları için halihazırda ulaşılmış veya aşılmıştır. Anket sırasında yurtdışında çalışanların oranının lisans mezunları arasında %5-%10'a kadar değiştiğini göstermektedir; yüksek lisans mezunları arasındaki oran biraz daha yüksektir. Araştırmada lisans mezuniyetinden sonra ileri eğitime devam eden mezunların oranlarının yüksek olduğu ülkeler Almanya, Norveç, Avusturya ve Çek Cumhuriyeti'dir. Bu çalışmada hem lisans hem de yüksek lisans mezunları için istihdam ve iş başarısına ilişkin dört başlıkta değerlendirme yapılmıştır. Bunlar; sınırsız sözleşmeleri olup olmadığı, tam zamanlı mı yoksa yarı yarı zamanlı mı çalıştıkları ve hem dikey hem de yatay olarak öğrenimleri ile çalışma alanları arasındaki bağlantılardır. Mezunların çoğunluğunda iş pozisyonları eğitimlerine uygun ya da daha yüksektir. Eğitim ve iş arasındaki yatay bağlantıya ilişkin olarak mezunlar öğrenimlerinde edindikleri yeterlilikleri işlerinde kullanabildiklerini söylemişlerdir. Ancak bu oran %35 ile %85 arasında ülkelere göre değişmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunlarının ülkelerin neredeyse tamamında kazançları da pozisyonları ile doğru orantılı olarak yüksektir. Bologna süreci ile başlatılan döngü sistemini uygulayan ülkelerde çoğu (yaklaşık mezunların 3/4'ü) lisans mezunlarının, ileri eğitime devam ettiği görülmektedir. Bunların da yaklaşık 2/3'ü aynı zamanda çalışmaktadır. Çalışmada meritokrasiyi destekler nitelikte yüksek lisans mezunlarının yönetici pozisyonlarında çalıştığı ve lisans mezunlarına göre daha çok kazandığı görülmüştür (Schomburg, 2011).

Özetle, yeterli beşeri sermaye sahibi olmak istihdam edilebilirlik için önemlidir. İstihdam edilebilirliği sağlayıcı tek unsur herkesin genişleyen eğitimle beşeri sermayeye erişmesi değildir. Aynı zamanda, bireyin değişimlere hızla uyum gösterebilecek proaktif bir kişiliğe sahip olması, sürekli öğrenmeye dayanan güçlü bir beşeri sermayeyle donanması ve işgücü piyasasındaki hareketliliğini kolaylaştıracak bir sosyal sermayeye de sahip olması beklenmektedir. Aynı zamanda bunun sorumluluğu ve maliyeti bireye yüklenmiştir. Bugün, gerek devlet ve gerekse işverenlerin istihdam edilme sorumluluğunu bireye yüklediği istihdam edilebilirlik anlayışı hakim görüştür (Yılmaz, 2009, s. 172-173).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin mezuniyet sonrası istihdamında, insan sermayesi kuramının beş alt boyutundan hareketle eğitimlerinin istihdam edilebilirliklerine etkisi ve eğitimlerinde elde ettikleri insan sermayesini iş yaşamlarına uygulamaları ile tüm bu aşamalarda yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar bir fenomenin daha iyi tanınmasını ve anlaşılmasını sağlayabilecek örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koymayı amaçlayan nitel araştırmalardır. Bu araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı fenomeni yaşayan ve bu fenomeni yansıtabilecek birey veya gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Fenomenoloji bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirmek veya nesnelerin gerçek doğasını aramak çabasıdır. Fenomenolojik araştırmanın birden fazla bireyin paylaşılmış ya da ortak deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik araştırmalar için uygun olduğu belirtilmektedir. Bu nitel araştırma yönteminde araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bu deneyimlerin özüne yaslanarak bütüncül bir betimleme yapar (Creswell, 2015). Bu nedenle bu çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışmadaki fenomen, mezun olup atanmış öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen yetiştirmedeki eğitimlerinde elde ettikleri yetkinlikler yoluyla kendilerini istihdam edilebilir olarak algılamaları ile bu yetkinlikleri iş yaşamında uygulamalarına ilişkin görüşleridir. Bu maksatla öğretmenlerin görüşleri ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde yer alan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bir araştırmanın örneklemini veya katılımcılarını belirlemede dikkate alınması gereken bir çok etmen olmakla birlikte bunların başında araştırmanın amacının geldiği söylenebilir. Sadece bir fikir verme amacıyla belirtilmiş olsa da Cresswell (2015) genel olarak fenomonolojik bir araştırma için 25 kişiden oluşan bir katılımcı grubunun yeterli olacağını ifade etmektedir. Cresswell'e (2015) göre, çalışma grubu araştırma yapılan ilgili fenomene ilişkin deneyime sahip kişilerden oluşmalı ve araştırmacı katılımcıların deneyimlerinin özüne ilişkin bütüncül bir betimleme geliştirmelidir.

Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik ancak farklı durumlar belirlenerek çalışma bu durumlar üzerinde yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Bu çalışmada ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi araştırmanın amacına ulaşılmasında belirli ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesini sağlamaktır. Örneklem seçiminde alınan ölçüt örnekleme yöntemi uyarınca belirlenen temel ölçütler katılımcıların Eğitim Fakültesi, ilköğretim öğretmenlik programları mezunu olup atanmış olmalarıdır. Maksimum çeşitlilik örneklemesine başvurulmasının amacı ise araştırmada ele alınan fenomen ile ilgili olabildiğince farklı kişilerin dâhil edilebilmesinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda mezun öğretmen adaylarının; yaşı, cinsiyeti, kıdemi, mezun olduğu üniversite, program türü ve düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan programlar ilköğretim düzeyinde (ilk ve ortaokul) eğitim veren öğretmenlik programlarıdır. Bu araştırmada çalışma grubu belirlenirken üç temelden hareket edilmiştir. İlk olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın İlköğretim Kurumları Ders Programı değerlendirilmiş, ilköğretim düzeyindeki dersler belirlenmiştir

(MEB, 2020b). İkinci olarak Ankara ilinde olup bünyesinde Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerin ilköğretim düzeyinde eğitim verilen programları listelenmiştir. Bu dört üniversitede ortak programlar değerlendirmeye alınmıştır. Üçüncü olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018-2021 yılları için ilköğretim düzeyi öğretmenlik programlarındaki atama kontenjan sayıları belirlenmiştir (MEB, 2018c, 2019c, 2020c, 2021). Bu programlar içinden dört yılda en çok atama yapılan program Sınıf Öğretmenliği olurken, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ikinci sırada yer almaktadır. Türkçe Öğretmenliği ataması orta düzeyde iken Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlikleri ataması az olan programlar olarak görülmüştür. Yukarıda bahsi geçen gerekçelerle araştırmamızda bu beş program tercih edilmiştir.

Araştırmada Ankara ilindeki dört üniversitenin (Ankara, Gazi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversiteleri) Eğitim Fakültesi mezunlarından ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren beş program türü (Sınıf, İlköğretim Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) göz önüne alınarak her programı temsilen -kıdemi en az 5 en çok 15 yıl- toplam 25 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler Yozgat ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim (ilk ve ortaokul) okullarında (resmi) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında ildeki özel okullara da ulaşılmış ancak aranan kriterlere uyan öğretmen veya gönüllü katılımcı bulunamamıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenler; 6 sınıf öğretmeni, 6 fen bilgisi öğretmeni, 6 matematik öğretmeni, 4 sosyal bilgiler öğretmeni ve 3 Türkçe öğretmenidir.

Tablo 6

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş   | Atanma Süresi (ay/yıl) | KPSS Hazırlık Başlangıcı         | Atanıncaya Kadar Yapılan İş                   | Hizmet Süresi (yıl)      | Alanı/ Branşı                | Hizmet Birimi |
|----------------|----------|-------|------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|---------------|
| K1             | K        | 33    | 6 ay                   | Son Sınıf                        | KPSS Hazırlık/Markette Çalışmak               | 11                       | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K2             | E        | 35    | 2 yıl                  | Gitmedi                          | Ücretli Öğretmenlik/KPSS Hazırlık             | 10                       | Fen Bilgisi Öğretmenliği     | İlköğretim    |
| K3             | E        | 5 yıl | Mezuniyet Sonrası      | Ücretli Öğretmenlik/İşportacılık | 10                                            | Fen Bilgisi Öğretmenliği | İlköğretim                   |               |
| K4             | K        | 35    | 2 ay                   | Son Sınıf                        | KPSS Hazırlık                                 | 13                       | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K5             | K        | 28    | 3 ay                   | 3. Sınıf                         | KPSS Hazırlık                                 | 6                        | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K6             | K        | 29    | 3 ay                   | Son Sınıf                        | KPSS Hazırlık                                 | 6                        | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K7             | K        | 30    | 8 ay                   | Son Sınıf                        | KPSS Hazırlık                                 | 10                       | Fen Bilgisi Öğretmenliği     | İlköğretim    |
| K8             | K        | 34    | 1 yıl                  | Son Sınıf                        | KPSS Hazırlık                                 | 10                       | Fen Bilgisi Öğretmenliği     | İlköğretim    |
| K9             | K        | 34    | 4 yıl                  | Son Sınıf                        | Özel Sektörde Öğretmenlik                     | 8                        | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K10            | E        | 35    | 1 yıl                  | Son Sınıf                        | Ücretli Öğretmenlik                           | 11                       | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K11            | K        | 33    | 1 yıl                  | Mezuniyet Sonrası                | KPSS Hazırlık                                 | 9                        | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K12            | K        | 34    | 6 ay                   | Gitmedi                          | Ücretli Öğretmenlik                           | 11                       | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K13            | K        | 28    | 1 yıl                  | Son Sınıf                        | Ücretli Öğretmenlik                           | 5                        | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K14            | K        | 33    | 6 yıl                  | Gitmedi                          | Ücretli öğretmenlik                           | 5                        | Fen Bilgisi Öğretmenliği     | İlköğretim    |
| K15            | E        | 27    | 8 ay                   | Gitmedi                          | Ücretli öğretmenlik                           | 5                        | Matematik Öğretmenliği       | İlköğretim    |
| K16            | E        | 34    | 6 ay                   | Son Sınıf                        | İnşaatda Çalışmak                             | 11                       | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K17            | E        | 33    | 3 ay                   | Son Sınıf                        | Çalışmadı                                     | 12                       | Sınıf Öğretmenliği           | İlköğretim    |
| K18            | E        | 30    | 1 yıl                  | Gitmedi                          | Kantinde Çalışmak/KPSS Hazırlık               | 7                        | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | İlköğretim    |
| K19            | E        | 41    | 8 yıl                  | Gitmedi                          | Özel Sektörde Öğretmenlik                     | 9                        | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | İlköğretim    |
| K20            | E        | 42    | 1 yıl                  | Gitmedi                          | Ücretli Öğretmenlik/KPSS Hazırlık             | 14                       | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | İlköğretim    |
| K21            | E        | 36    | 1 yıl                  | Gitmedi                          | Ücretli Öğretmenlik/KPSS Hazırlık             | 14                       | Fen Bilgisi Öğretmenliği     | İlköğretim    |
| K22            | E        | 37    | 3,5 yıl                | Gitmedi                          | Ücretli Öğretmenlik                           | 12                       | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | İlköğretim    |
| K23            | E        | 37    | 5 yıl                  | Gitmedi                          | Ticaret/Ücretli Öğretmenlik/Vekil Öğretmenlik | 6                        | Türkçe Öğretmenliği          | İlköğretim    |
| K24            | K        | 34    | 2 yıl                  | Gitmedi                          | KPSS Hazırlık                                 | 7                        | Türkçe Öğretmenliği          | İlköğretim    |
| K25            | E        | 35    | 2 yıl                  | Gitmedi                          | KPSS Hazırlık                                 | 10                       | Türkçe Öğretmenliği          | İlköğretim    |

**3.3. Veri Toplama Araçları**

Fenomenolojik nitel araştırmalarda, katılımcının fenomene ilişkin tecrübelerini keşfetmeye yönelik en etkin veri toplama yöntemi derinlemesine görüşmedir. Veri toplama süreci olguyu deneyimleyen bireylerle yapılacak görüşmeleri içermektedir (Creswell, 2015). Bu

maksatla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan mezun öğretmenlerin görüşleri alt problemler doğrultusunda hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması yapılarak ilgili alan yazındaki araştırmaların veri toplama araçları gözden geçirilmiştir. Geliştirilen taslak mülakat formu için iki alan uzmanı, bir nitel araştırma uzmanı ile dil bilgisi açısından bir Türk dili uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda 3, 4, 9 ve 10. sorularda soru kökü ve anlamı değişmemekle birlikte ifade değişikliklerine gidilmiştir. Sonrasında araştırmacının çalışma grubunda olmayan iki öğretmenle denemelik görüşmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve ifadelerin uygunluğu açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracının birinci bölümünde; mezun öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan üniversite ve program türü, görev yapılan okul türü yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise; alt problemlerle ilişkili olarak mezun öğretmenlerin öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesi ile istihdam edilebilirlik başlıklarından hareketle hazırlanan 10 temel soru ve bu sorulara ilişkin 3 sonda türü sorular yer almaktadır. Görüşmelerde veri toplama aracındaki sorulardan 5. sorunun a alt başlığı kamuda istihdam edilmiş öğretmenlerle görüşülmesi nedeniyle sorulmamıştır. Yine aynı gerekçe ile katılımcılardan 8. soruda mezun oldukları üniversitenin saygınlığını ve prestijini değerlendirmeleri istenmiştir.

Görüşmelere başlanmadan önce veri toplama için Gazi Üniversitesi Etik Kurul onayı ile uygulama yapılacak olan Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından hem ulaşım kolaylığı hem de genç öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla Yozgat ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Gönüllü katılımcılara ulaşmak için Yozgat il ve ilçelerindeki okulların müdürleri ile teker teker iletişime geçilmiş ve aranan kriterlerdeki öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Yozgat ilindeki özel okullarda aranan kriterleri karşılayan öğretmenler olmadığından özel okullardaki öğretmenler çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu nedenle kamu okullarında çalışan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan kıdemi en az beş en çok on beş yıl olan öğretmenler ile Ankara'da bünyesinde Eğitim Fakültesi bulunan dört üniversiteden (Ankara, Gazi, Hacettepe, ODTÜ

üniversiteleri) mezun öğretmenlerle görüşülmüştür. Yine her branştan eşit sayıda öğretmene ulaşmak da kriterler ve gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olması nedeniyle mümkün olamamıştır. Bu nedenle Sınıf, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenliği branşlarından altışar öğretmene ulaşılırken; Sosyal Bilgiler öğretmenliği branşından dört ve Türkçe öğretmenliği branşından üç öğretmenle gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubu 25 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcı öğretmenlerin her birine görüşme öncesinde çalışmanın amacına, verilerin nasıl korunacağına ve ne amaçla kullanılacağına ilişkin bilgi verilmiş ve görüşme onay formunun bir nüshası öğretmenlerde kalmak üzere iki nüsha olarak imzalatılmıştır. Gönüllü olur formunun diğer nüshası araştırmacı tarafından dosyalanmıştır. Katılımcıların onayı ile görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, kayıtlar araştırmacı tarafından sadece araştırmacının ulaşabileceği şekilde şifrelenerek dosyalanmıştır. Ses kayıtları yine araştırmacı tarafından eksiksiz bir şekilde deşifre edilerek Microsoft Word belgesi olarak yazılı hale getirilmiştir ve sadece araştırmacının ulaşabileceği şekilde dosyalanmıştır. Ses kayıtları yazılı hale getirilirken araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere ‘K’ kodu verilerek 1’den 25’e kadar numaralandırılmıştır.

Creswell (2015) nitel bir araştırma görüşmesini amacı olan bir konuşma veya sohbet olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle katılımcıların kendi deneyimlerini kendi sözleriyle anlatmalarına izin veren rahat bir etkileşim ortamının yaratılması önemlidir. Bu amaçla araştırmacı öğretmenlerin kendilerini en rahat hissettikleri ortamda görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin görüşmeyi kabul ettikleri yere gitmiştir. Creswell (2015) görüşmenin süresinin ortalama olarak 60-90 dakika arasında olması gerektiğini söyler. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler 60-90 dakika aralığında sürmüştür.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel verilerin analizinde, yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Hsieh ve Shannon (2005), içerik analizinde üç ayrı türün olduğunu belirtmekte ve araştırmacıların bunları çoğunlukla birlikte kullandıklarına dikkat çekmektedir. Bu üç analiz türü şöyle sıralanmıştır;

geleneksel içerik analizi, yönlendirilmiş içerik analizi ve özetleyici içerik analizi. Geleneksel içerik analizinde kodların doğrudan veri içinden elde edildiği, yönlendirilmiş içerik analizinde ise analizler kuramsal çerçeveye dayalı başlangıç kodları ile başlar. Özetleyici içerik analizlerinde ise verilerden üretilen belirli anahtar kelimeler ve kodların sayılması, karşılaştırılması çerçevesinde karşılaştırmalı incelenir. Baruch vd.'nin (2005) insan sermayesi kuramının beş alt boyutuna ilişkin modelinden hareketle bir analiz yapıldığı için bu analiz yönlendirilmiş içerik analizi kapsamına girmektedir. Verilerin analizi için Baruch vd. (2005) insan sermayesi kuramının beş alt boyutuna ilişkin kuramsal çerçevesine dayalı olarak ve her bir alt probleme ait kategori, kodlardan oluşan tablolar hazırlanmıştır. Ayrıca bu tablolar oluşturulurken deşifre kayıtlarında öğretmenlerin yapmış olduğu tespitler de göz önünde bulundurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen ve kelimesi kelimesine yazıya dökülen 300 sayfalık bir veri seti kullanılmıştır. Veri seti araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Bu araştırmada tekrar edilen kelimeler ve cümleler renklendirilerek not edilmiştir.

Verilerin analizinde, ilk aşamada verilerin yukarıda bahsi geçen kategori ve kodlardan hangisinin altında sunulacağı düzenlenmiştir. Bu amaçla katılımcıların her bir alt problemle ilgili sorulara verdikleri cevaplar kendi içinde gruplandırılmıştır. İkinci olarak verilerin anlamlı bir şekilde biraraya gelmesine dikkat edilmiştir. Üçüncü aşamada kategori, kodlarla ilişkili anlamlı cümlelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Son aşamada ise bulguların anlamlı bir şekilde açıklanmasında neden-sonuç ilişkilerine dayanarak olgular arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun araştırmacı tarafından olduğu biçimiyle ve yansız olarak, bütüncül bir biçimde ve ulaşılan verilerin teyidini sağlayan; çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb. yöntemler kullanması ile mümkün olur. Doğru bilgiye ulaşmada gerekli önlemlerin alınması geçerlik olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell'e (2015) göre; geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için alanda geçirilen süre, detaylı yoğun bir betimleme ve araştırmacının katılımcılara yakınlığı ile birlikte çalışma yapılması geçerliği sağlayan unsurlardır. Geçerliğin sağlanması için sekiz stratejiden bir ya da bir kaçının kullanılması mümkündür. Bunlar; uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çoklu ve farklı kaynak ve yöntemler kullanılması, akran sorgulaması, araştırmacının

kendine ilişkin önyargılarını ortaya koyması, araştırmanın gelişimine göre değerlendirme yapılarak değişiklikler yapıp gerekçelerinin ortaya konması, verilerin toplanması sonuç ve bulguların tekrar katılımcıların değerlendirilmesine sunulması, iyi bir betimleme yapılması ve dış bir göz (uzman) tarafından aracın değerlendirilmesidir (Creswell, 2015). Araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için, araştırmacının veri toplama ve analiz aşamaları ile yorumlama tutarlılığı sağlaması ve bulguların gerçeği yansıtır yansıtmadığını eleştirel bir gözle değerlendirmesi önemlidir. Dış geçerlik ise, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirliği ile ilgilidir. Burada örneklemin seçimi, çeşitlendirilmesi, kapsamlı tanımlamalar yapılması, araştırma sonuçlarının araştırma sorusu ile bağlantılı olması, bulguların benzer ortamlarda kolaylıkla teyit edilebilirliği dış geçerliği sağlamada kullanılan yöntemlerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri toplama aracının geçerliğini sağlamak için; katılımcılarla uzun süreli etkileşim maksadıyla yüzyüze ve derinlemesine görüşme yapılmış, uzman incelemesi, verilerin analizinden sonra bulgu ve yorumlar katılımcıların tekrar değerlendirilmesine sunulmuştur; çalışmadaki kontrollerin nasıl yapıldığına ilişkin açıklamalar okuyucuyu tatmin edecek şekilde açık ve net olarak sunulurken, araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için okuyucular çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde yani başka araştırmacıların da değerlendirmesine olanak verecek şekilde tanımlanması güvenilirliklerdir. Nitel araştırmalarda güvenirliliğin (tutarlılık) nicel araştırmalardaki iç ve dış güvenilirlik yerine gözleme bağlı güvenilirlik (iç güvenilirlik) ve zamana bağlı güvenilirlik (dış güvenilirlik) olarak tanımlanması öngörülmektedir. Buna göre zamana bağlı (dış) güvenilirlik, olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelmektedir. Bunu sağlamak için araştırmacının kendi konumunu belirtmesi, veri kaynağı olan katılımcıların açık bir şekilde tanımlanması, araştırma sürecindeki sosyal ortam ve süreçlerin anlatılması, veri toplama ve analizinin ayrıntılı olarak anlatılması alınabilecek tedbirlerdendir. Gözleme bağlı (iç) güvenilirlik ise, birden fazla araştırmacının aynı olguyu aynı biçimde ölçmesi anlamına gelir. Araştırmacı iç güvenirliliği sağlamak için, yaptığı araştırmaya yaklaşımını ve gerek veri toplama gerekse analizi aşamalarında yaptığı kontrolleri açık bir biçimde tanımlamalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Güvenirlilik için, araştırmacının görüşmeleri ses kaydına alması ve bunları yazıya aktarması uygulanabilecek yöntemlerdendir. Verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlılık ve verilerin sonuçlarla ilişkilendirilmesi güvenirlilik için önemlidir (Creswell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu

araştırmada güvenirlik için, katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve yazılı kaydı oluşturulmuştur. Ayrıca, verilerin toplanması ve analizi yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılarak, elde edilen verilerin sonuçlar ile ilişkilendirilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır.





## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### **4.1. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanakların İstihdam Edilebilirlik Yetkinlikleri Edinimlerine Katkısına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde aldıkları eğitimin ve üniversitenin sağladığı olanakların (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) onların istihdam edilebilirliklerine yönelik yetkinlikleri edinmelerine katkısına ilişkin değerlendirmeyi kapsayan birinci alt problemde katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların aldıkları eğitimi öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi yetkinliği kazanımına ilişkin alt başlıklardaki kategorilere ve kodlara göre değerlendirmeleri istenmiş ve görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla katılımcılara altı soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcıların cevap dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki alt başlıklarda tablolar halinde sunulmaktadır.

##### **4.1.1. Öğretimsel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular**

Birinci alt problemin ilk alt başlığı olan öğretimsel sermaye yetkinliğine ilişkin kategoriler; alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, okul uygulaması ve mesleği yapmaya hazırlık algısıdır. Kategorilere ilişkin kodlar ise; alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinin yeterli/yetersiz olması, alan bilgisi eğitiminin mesleki gereksinimlerin üzerinde olması, teorik eğitimin fazla olması, ders uygulamalarının yeterli/yetersiz olması, eğitimin müfredatla/uygulama ile uyumlu olmaması, KPSS hazırlığının daha öğretici olduğu algısı, sınıf yönetimi/gelişim psikolojisi bilgisinin yetersiz olması; uygulamalı eğitimin yeterli/yetersiz olması, okul uygulamasının süresinin, rehberliğin ve ders verme pratiğinin yetersiz olması, okuldaki

idari işleyiş ve okul iklimine aşına olunamaması, uygulamaya gidilen okulların mezuniyet alanına uygun olmaması ve mesleğe hazır hissetme/hissetmemektir. Katılımcı öğretmenlerin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğretimsel Sermaye Yetkinliği*

| Kategoriler                       | Kodlar                                                              | Katılımcılar                                                                                               | n  |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Alan Bilgisi Yetkinliği           | Yeterli kazanım olması                                              | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K25,                | 20 |
|                                   | Yeterli kazanım olmaması                                            | K9, K10, K11, K22, K23                                                                                     | 5  |
|                                   | Mesleki gereksinimlerin üzerinde olması                             | K9, K10, K11, K25, KF12                                                                                    | 5  |
|                                   | Teorik eğitimin fazla olması                                        | K7, K9, K10, K11, K17, K21, K22, K23, K25,                                                                 | 9  |
|                                   | Ders uygulamalarının yetersiz olması                                | K7, K9, K10, K11, K17, K21, K22, K23, K25                                                                  | 9  |
|                                   | Ders uygulamalarının yeterli olması                                 | K1, K2, K6, K8, K12, K14, K15, K19, K20, K24                                                               | 10 |
|                                   | Alan bilgisi eğitimi ile müfredat arasında uyumun olmaması          | K7, K9, K10, K12, K14, K15, K23, K25, K18                                                                  | 9  |
|                                   | KPSS hazırlığının daha öğretici olması                              | K11, K16, K22                                                                                              | 3  |
| Alan Öğretim Bilgisi Yetkinliği   | Yeterli kazanım olması                                              | K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K12, K14, K15, K19, K20, K24, K16, K17, K18, K19                               | 17 |
|                                   | Yeterli kazanım olmaması                                            | K3, K10, K11, K16, K17, K18, K22, K23, K25                                                                 | 9  |
|                                   | Teorik eğitimin fazla olması/ Teori uygulama arasında uyum olmaması | K1, K2, K3, K9, K10, K11, K12, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K25                                      | 15 |
|                                   | Ders uygulamalarının yetersiz olması                                | K3, K9, K10, K11, K17, K18, K21, K22, K23, K25                                                             | 10 |
|                                   | Sınıf Yönetimi bilgisinin yetersiz olması                           | K5, K10, K11, K21, K23                                                                                     | 5  |
|                                   | Gelişim Psikolojisi bilgisinin yetersiz olması                      | K5, K9, K10, K11, K21, K23, K17                                                                            | 7  |
| Okul Uygulaması (Staj) Yetkinliği | Okul uygulamasının yetkinlik kazanımında yetersiz olması            | K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, KF12, KF13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, KT23, KT24, K25 | 22 |
|                                   | Okul uygulamasının süresinin yetersiz olması                        | K8, K11, K12, K15, K17, K21, K24                                                                           | 7  |
|                                   | Okul uygulamasında rehberliğin yetersiz olması                      | K2, K3, K6, K8, K9, K11, K12, K19, K22, K23, K24,                                                          | 11 |
|                                   | Okul idari uygulamalarının öğrenilememesi                           | K5, K11, K12, K14, K17, K24                                                                                | 6  |
|                                   | Okul iklimine aşına olunamaması                                     | K5, K6, K8, K9, K11, K12, K17, K23, K24                                                                    | 9  |
|                                   | Sınıf ortamında ders yapma pratiğinin yetersiz olması               | K3, K6, K8, K9, K10, K11, K21, K23, K24                                                                    | 9  |
|                                   | Mesleğe başladıktan sora uygulama olanağı bulunması                 | K5, K9, K11, K13, K17, K25                                                                                 | 6  |
|                                   | Staj okullarının uygun olmaması                                     | K9, K11, K13, K15                                                                                          | 4  |
|                                   | Okul uygulamasının yeterli bulunması                                | K1, K4, K16                                                                                                | 3  |
|                                   |                                                                     |                                                                                                            |    |
| Mesleği Yapmaya Hazırlık Algısı   | Mezun olduğunda mesleği yapmaya hazır hissetmemesi                  | K3, K5, K7, K10, K11, K13, K16, K18, K19, K20, K22, K23, K25                                               | 13 |
|                                   | Mezun olduğunda mesleği yapmaya hazır hissetmesi                    | K1, K2, K4, K6, K9, K12, K14, K15, K17, K21, K24                                                           | 11 |

Öğretimsel sermaye yetkinliği kazanımına ilişkin katılımcılara “Eğitim Fakültesinde aldığınız eğitimi alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi (okul uygulaması dahil) açısından nasıl değerlendirirsiniz?” ve “Eğitiminizle kazandığınız alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi yetkinliğinizi göz önüne aldığınızda mesleğinizi yapmaya hazır hissetme durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?” soruları yöneltmiştir. Alan bilgisi yetkinliği kazanımına ilişkin katılımcıların büyük çoğunluğu eğitimlerinin olumlu katkı verdiğini söylerken (n=20), aldıkları eğitimi yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin sayısı az olmakla beraber bu grup içinde çoğunluk matematik öğretmenliği bölümü mezunlarıdır (n=5). Katılımcıların neredeyse yarısı teorik eğitimin fazla olduğu (n=9), uygulamanın yetersiz olduğu (n= 9), eğitim ile müfredat arasında uyum olmadığı (n=9) yönünde görüş bildirmiştir. Yine mesleki gereksinimlerin üzerinde eğitim verildiği (n=5), KPSS hazırlık sürecinin (n=3) kendileri için daha öğretici olduğu dile getirilen diğer görüşlerdir. Her bir görüş için, katılımcıların ifadelerinden önemli görülenler aşağıda sunulmuştur:

K1: Alan bilgisi açısından bir eksiklik hissetmedim hani ben bu konuyu bilmiyordum nasıl yapacağım diye bir tereddüte düşmedim. İyi bir eğitim vermişler. Bunu iş hayatına atıldığımda gördüm.

K17: Şöyle biz kitapta yazan kısmını teorik olarak öğrendik biz bu noktada bir eksikimiz olduğunu düşünmüyorum. Daha fazla da öğrenebilecek bir şey yoktu zaten.

K22: Kesin bir cevap olacaksa donattıklarını düşünmüyorum. Alan bilgisi ve alan öğretim bilgisi açısından iyi yetiştirdiklerini düşünmüyorum.

K10: Üniversitenin pek bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.

K9: Eğitimimiz teorik kaldı ve onları pek uygulamaya dökemedik.

K23: Üniversitede de bu yönde şöyle bir şey var biraz akademik yani kitaba bağlı kaldık. Üniversitede çok akademik bilgiler içerisinde boğulduk açıkçası.

Alan bilgisi eğitimi ile Milli Eğitim Bakanlığı’nın uyguladığı müfredat arasında uyum olmadığını söyleyen örnek öğretmen görüşleri aşağıdadır:

K18: Bize okulda öğretilen o kadar güzel şeyler vardı ki bunların sadece %30-40’ını kullanabilmişimdir. Bir süreden sonra geleneksel öğretim metoduna dönmeye başladı iş. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, ders durumları, müfredatın yoğun olması yetiştirememek nedenleriyle...

K10: İsterseniz aslında döküp çıkartıp baksak benim şu anki müfredatımla oradaki müfredatım arasında hiçbir ilişki yok. Liseden mezun olan birisi bunu yapabilir Matematik Öğretmenliğini, iyi bir eğitim almışsa...

K14: Ben mezun olduğumda şunu farkettim bize anlatacağım ders kitabı gösterilmedi. Şu yapılabilirdi mesela bakın hocalarım beşinci sınıf Fen Bilgisi kitabı bu bir inceleyin bir anlatın ya da yorumlayın, altıncı sınıf kitabı bu, yedinci sınıf kitabı bu hiçbir şekilde Milli Eğitimin kitaplarına vakıf olmadan mezun oldum.

K9: Hani hocalar mesela şey demiyorlar da hani işte bakın işte bu üslû sayılar üslû sayılarda bakın işte bunu bulan matematikçi şuymuş ondan sonra burada şunu anlatabilirsiniz, çocuk size şunu sorabilir şöyle şeylerle karşılaşabilirsiniz, bunu böyle somutlaştırabilirsiniz öyle bir şey yoktu.

Mesleki gereksinimleri üzerinde eğitim aldıklarını söyleyen öğretmenlerin örnek görüşleri ise aşağıda sunulmuştur:

K25: Hece ölçüsünü bile anlatmıyoruz o yüzden yani birbirini bazı konular tutmuyor. Daha çok ortaokuldaki öğrencilere yetecek kadar tabiki.... Burada bana uzmanlık katacak kadar bilgi verilseydi daha iyi olurdu.

K10: İlköğretim Matematik öğretmeniyiz ama bize orada matematiğin çok çok ileri düzeyi anlatıldı. Gerek var mıydı? biz orada matematikçi olarak mı mezun olacaktık, matematik eğitimsi olarak mı? Bu ikilem bende hep oldu. Akademik olarak oradan aldığım dersler hiç kullanmadığım dersler.

K11: Çok üst düzey matematik aldık. benim orada aldığım alan bilgisi benim öğretmenlik hayatımda bana bir katkı sağlamadı hocam. Ortaokulla alakası yok.

Derste uygulama yapma imkanına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında olumlu (n=10) ve olumsuz (n=9) yönde görüş bildiren öğretmenler neredeyse eşit sayıdadır. Olumlu görüş bildiren öğretmenler arasında Matematik, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği programlarından mezun öğretmenler fazladır. Bunlara ilişkin örnek görüşlerden bir kaç aşağıda yer almıştır:

K7: Uygulama ayağındaki laboratuvar dersleri azdı bence. Ortaokulun bütün kademelerinde öğrettiğimiz konularla ilgili bir şeyler öğrenelim isterdim.

K21: .... son sene uygulama derslerimiz vardı bunları aldık ama yeterli görüyor muyum, öğretmenliğe başladıktan sonra yani çok yeterli olmadığını gördüm ben... Uygulama kısmı Üniversitede gördüğümüz eğitimde yani ben 60'a 40 diyebilirim. Yani 60 teorik eğitim 40 uygulama diyebilirim.

K22: Uygulamada çok yetersiz kaldık. Aslında bizim derslerimizdeki sıkıntı buydu. Biz işin içinde değildik. Ne olduğunu göremedik. Hocalarımız anlatıyordu farkındaydık ama işin içinde olmadığımız için hoca sadece anlatıyordu.

K6: Ağırlıklı olarak uygulamaya dönük, teorik olarak iyi bir alt yapıyla yetiştirildiğimizi düşünüyorum. Bunun önemini de çalışma hayatımda uygulama esnasında gördüm. Üniversitede bizim hani bunun üç katı bir laboratuvarımız vardı matematik laboratuvarı böyle dolaplar falan hep doluydu. Biz ders anlatıyoruz dedim ya hocam o derslerde mutlaka ya bir materyal kullanacaksın ya bir site kullanacaksın. İzin alıp oradan malzeme alabiliyorduk. Hangi materyal lazımsa onu izin alıp derste gösteriyorduk.

Alan öğretimi bilgisine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli bulan (n=17) öğretmenlerin sayısı oldukça fazla iken, yaklaşık üçte biri (n=9) yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden 15 kişi alan öğretimi bilgisi eğitimini teorik olarak değerlendirmiş ve teori uygulama arasında uyum olmadığına vurgu yapmıştır. Alan öğretimi bilgisini yeterli ve yetersiz olarak değerlendiren öğretmenlerin örnek görüşleri şunlardır:

K4: Alan öğretimi bilgisinde yöntem teknikler açısından öğretmenlerimiz hergün bize yöntem ve tekniği tek tek sınıfta uygulatarak öğretti. Ben çocuklara nasıl aktaracağım ile ilgili hiç sorun yaşamadım.

K8: Haftada iki saat drama hocası gelirdi ders verirdi bize. Tüm teknik yöntemleri orda yaparak öğrendik.

K14: Mesela sınıf yönetimi farklı teknik yöntemler farklı öğrenme stilleri mutlaka yaptık bunların bana çok faydası oldu. Öğrencinin seviyesine inme meselesinde eğitim alanında aldığımız eğitimler etkili olmuştur. .... drama dersinin o kadar çok katkısı oldu ki formasyon derslerinde olsun ben sınıfa girdiğimde hiç zorlanmadım.

K3: ...alan öğretimi bilgisinde yeterli değildi. Üniversitenin her yılında kazanımları tek tek öğrenciye nasıl aktarabiliriz bunun öğretilmesi lazımdı, eksikti.

K11: ....şu eksik tarafı, konu anlatmak nasıl anlatırım, nasıl söylerim.

Alan öğretimi bilgisinde derslerin teorik kaldığına ve teori uygulama arasında uyumun olmadığına ilişkin örnek görüşler aşağıdadır:

K18: Alan öğretimine gelirsek eğitimle ilgili derslerimiz genelde teorikti. Uygulama ancak son sınıfta stajla birlikte gördüğümüz bir şey oldu. O konuda bir eksiklik vardı. Öğretmenliğe geçtiğimde daha farklı olduğunu gördüm. Orada aldığım eğitimle işin mutfağına girmenin çok farklı olduğunu gördüm.

K9: Bize özel öğretim yöntemlerinin konularına matematiğin içine katarak yani mesleki olarak verselerdi çok genel kaldı yani açıkçası. Teorik kaldı ve onları pek uygulamaya dökemedik. Mesleğe geçtikten sonra öğrendik.

K23: Yaş durumu küçüldüğü için bir beşinci sınıf öğrencisine yani bugün 10-11 ya da 11-12 yaşındaki öğrenciye ben zamirleri anlatırken o kitaptaki bilgileri veremiyorum. Yani bizim pratikte, uygulamada çok çok eksikliğimiz oldu bu konuda.

K16: ...teori ile uygulama bir arada uymuyor. Beklentim benim daha donanımlı yetiştirilmemdi. Ne yapacağımı bilirim işlerimi bilirim ama o sınıfa girdiğimde o anki haleti ruhiyesinde ne yapacağımı şaşıyorum işte bunun için de ne gerekiyordu tecrübe gerekiyordu.

K25: Teknik olarak açıkçası şu an okulda uyguladığım yöntemler çok aslında birbirleriyle uyumuyor. Hangi yönden uyuyor hocam sözlü anlatım kendini ifade edebilme ya da yazılı anlatım o yönlerden bana çok katkısı oldu.

Alan öğretimi bilgisinde öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=10) derslerde uygulamanın yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Buna ilişkin örnek görüşler şöyledir:

K17: ..... biz teorik olarak herşeyi biliyorduk herşey hafızamızda vardı okumuştuk sınavlara girdik hazırlandık vs. ama uygulama olarak biz bunu nasıl uygulayacağımızı, bu manada uygulamalı eğitimlerin daha fazla olmasını bu yüzden ben talep ediyorum, bilgi olarak eksiklerimiz yoktu ama uygulama olarak eksiklerimiz vardı bunu da süreç içerisinde öğretmenlik yaparak tecrübe kazandıkça öğrendik.

K10: Yüksek lisans dersleri alırken matematik laboratuvarı olduğunu gördüm onların. Okulda görmedim... mesleğe başlayınca materyalleri tanımıyoruz.

K9: Nasıl anlatacağınız kısmı eksikti. 11-14 yaş grubu oyun ister, görsellik ister, somutlaştır ister... İyice öğrenmek ister, örneklendirerek iyi öğrenmek ister. Soyut bir şeyi o yaş grubuna anlatmak çok zor...

Alan öğretimi bilgisinde özellikle sınıf yönetimi (n=5) ve gelişim psikolojisi bilgisi ile kazanılan yetkinliği yetersiz olarak vurgulayan öğretmen görüşleri de vardır. Bu başlıklara ilişkin örnek görüşler şöyledir:

K21: Sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşadık. Ben çok yaşadım mesela bunu sınıf yönetiminde evet çok yaşadım. Çocuk durdurmak çok zor. Mesela yani farklı seviyede öğrenciler var aynı sınıf içerisinde onu yönetmekte sıkıntılar yaşadım başlarda... Uygulama yok yani yapamıyoruz o yüzden diyorum işte. Üniversite eğitimi sırasında teorik bilgi yüklemekten ziyade veya kendi sınıf ortamında o dersleri anlatmaktan ziyade mesela okullarla buluşturmak lazım. Benim önerim tabii ki.

K9: Öğrencinin seviyesine inme ona göre anlatma meselesinde bunları biz mesleğe geçtikten sonra öğrenebildik.

K21: ...çocuk onların seviyesine inmek, onları anlamak, onlara anlatmak. Yani biraz zorluklar yaşadık. Bilgisizlik değil tecrübesizlik yaşadık.

K17: Biz eğitimi biz şu manada aldık şehir merkezindeki bir öğrenciye ders anlatma seviyesinde aldık ama biz bunu köydeki bir öğrenciye anlatırken nasıl anlatacağız o seviyeye nasıl ineceğiz, çocuğun o seviyesine nasıl düşeceğiz veya biz dediğim gibi beşinci sınıfa kadar bütün öğrenciler vardı ama biz beşinci sınıf seviyesini biliyoruz ki işte okuma yazma bilen dört işlemi halletmiş, işte o noktada problemi olmayan çocuklar ve ona göre ders anlatmak istiyoruz. .... karşımızdaki öğrenci beşinci sınıf öğrenci seviyesi ama belki eğitim düzeyi olarak ikinci sınıf üçüncü sınıf seviyesinde bir eğitim düzeyi ve biz bunlara göre dersi anlatmamız gerektiği, o seviyeye inmemiz gerektiği noktasında üniversitede bu manada uygulama olarak eksik kaldık.

Okul uygulamasının (staj) kazandırdığı yetkinliğe ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden 22'si olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden yalnız 3'ü yeterli bulduğunu belirtirken bu öğretmenler sınıf öğretmeni ve aynı üniversiteden mezun öğretmenlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek görüşler:

K12: Staj yetersiz kaldı bence ben çoğu şeyi meslekte öğrendim. Hem süre yetersiz hem de bizi böyle bırakıyorlardı hocalarımız; üniversite hocalarının o dönemde o bakımdan yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Bizi bırakıyorlardı hadi ne haliniz varsa görün. Öyle olmasaydı da keşke iki üç haftaya bir gelip görselerdi, yönlendirselelerdi öğretmenlerimizi hazırlayın öğrencilerimizi bunlar da sizin meslektaşınız olacak arkamızda dursalardı. Yani biz mesleğe atıldıktan sonra sudan çıkmış balık gibi olmasaydık da evet belki bilgi anlamında çok donanımlıydık, bir plan nasıl yapılır o nasıl deftere işlenir, haklarımız neler bunları da keşke öğreneseydik. Çalışma hayatını bütün olarak görebilseydik. Daha ziyade stajımız sınıf odaklıydı. Ben orada hem üniversite hocalarım rehberlik anlamında eksikti hem de staja gittiğim öğretmenler.

K17: Yani biz birinci sınıfa nasıl ders anlatılır, ikinci sınıfa hangi seviyede ders anlatılır üçüncü sınıfa hangi seviyede ders anlatılır, bunların hepsini ayrı ayrı sınıf seviyesinde girip bizzat bir öğretmenden dinleyerek bunu öğrenmemiz gerekirdi. Çünkü öğretmenlik mesleği tecrübe mesleği yani tecrübe edindikçe hangi konuyu nasıl anlatırsın, çocuklara nasıl yaklaşırsın, veliye nasıl yaklaşırsın bunların hepsi tecrübe ile öğrenilen şeyler çünkü kitaptan öğrendiklerimiz evet teorik olarak biliyoruz ama biz bunu uygulamada nasıl uygulayabiliriz veya hangi seviyede uygulayabiliriz bunu bir olay yaşamadan bir muhatap olmadan karşınızda (öğrenci) bunu kitaptan istediğimiz kadar okuyalım günlük hayatta günlük yaşamda bunun bir karşılığı yok...

K25: Bana göre iki sene yeterdi hocam. Bana orada verilen teknik teorik bilgi iki seneye sığardı çok rahat sığardı. Diğer üçüncü dördüncü sınıfta haftada bir gün yine okula gidilirdi. Ama üç dört gün keşke herhangi bir devlet okulunda ya da özel okulda fark etmez bana işi öğretselelerdi sahada nasıl olur bu iş nasıl uygulanır onu öğretselelerdi daha iyi olurdu.

Katılımcı öğretmenlerin okul uygulamasında gördükleri yetersizlikleri özel başlıklar halinde de vurguladıkları görüşleri bulunmaktadır. Okul uygulamasının süresini yetersiz bulduklarına (n=7), katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı (n=11) rehberliği yetersiz bulduklarına, okul işlerinin öğrenilememesine (n=6), okul iklimine aşinalık kazanılamamasına (n=9), sınıf ortamında ders yapma pratiğini yetersiz bulduklarına (n=9), 4 katılımcı öğretmen ise staj yapılan okulların eğitim alanlarına uygun olmadığı (lisede staj yapılması, köy okullarına gönderilmemesi, birleştirilmiş sınıf uygulamasını görmemesi vb.) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu başlıklara ilişkin önemli bulunan görüşler aşağıda yer almaktadır:

K11: Kesinlikle dört yıl olmalı bence. Bir üniversite öğrencisi her kademeyi görebilmeli, her yaş grubunu görebilmeli diye düşünüyorum ben. Şöyle olabilir hocam, başta tabi ki öğretmenleriyle birlikte gitmeliler. Müdürüyle, öğretmen odasıyla, herkesle tanışması sağlanmalı kesinlikle. Plan yapmayı, defter doldurmayı, nöbet tutmayı vs. öğrenmeli, görmeli. Biz bunları yaşamadık.

K12: ... hem süre yetersiz hem de rehberlik...bizi böyle bırakıyorlardı hocalarımız üniversite hocalarının o dönemde o bakımdan yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Bizi bırakıyorlardı hadi ne haliniz varsa görün. Öyle olmasaydı da keşke iki üç haftaya bir gelip görselerdi yönlendirselelerdi, öğretmenlerimizi hazırlayın, öğrencilerimizi bunlar da sizin meslektaşınız olacak, arkamızda dursalardı. Yani biz mesleğe atıldıktan sonra sudan çıkmış balık gibi olmasaydık da evet belki bilgi anlamında çok donanımlıydık, bir plan nasıl yapılır o nasıl deftere işlenir, haklarımız neler bunları da keşke öğreneseydik. Çalışma hayatını bütün olarak görebilseydik. Daha ziyade stajımız sınıf odaklıydı. Ben orada hem üniversite hocalarım rehberlik anlamında eksikti hem de staja gittiğim öğretmenler. Bugün benim yanıma bir stajer gelse ben önce ona oturturum gel sınıf defterini yaz bak planlar bu şekilde oluşturuluyor, öğrencinin bilgileri bu şekilde alınıyor bu şekilde saklanıyor. Yazılılar bu şekilde oluyor ya da hani öğretmenler odası bu şekilde, senin hakların şunlar nöbet hakların bunlar gibi olsaydı. Okuldaki yaşama dair bilgimiz olmadı. Temelde hem okulda hem gittiğimiz ilköğretimde rehberlik kısmında ciddi eksiklik var. Bizimle doğrudan ilgilenen bir rehber öğretmenimiz olsaydı bizi takip eden danışabileceğimiz vs. çok iyi olurdu.

K17: .... idari noktada müdür yetkili atanmışım evrak hazırlama, ek ders çizelgesi hazırlama, yazılara cevap verme veya da okulun bir talebi var bunu isteme noktasında hani bir tecrübemiz yoktu bizim. Zorlandım.

K14: Okul iklimine aşinalık okul yönetimi ile diyaloglar, okulun tanıtılması, fen laboratuvarının ya da diğer yerlerin gösterilmesi bu anlamlarda stajı yeterli bulmuyorum. Yabancı bir okula gidiyorsun ama neyi nerede nasıl bilmiyorsun, işleyişi bilmiyorsun, prosedürü bilmiyorsun. Müdür ya da müdür yardımcısı ile herhangi bir şekilde muhatap olmadık. Okulun bölümleri ile muhatap olmadık. Diğer öğretmenlere tanıtılmadık stajyer olarak geldi bunlar öğretmen adayı olarak tanıtılmadık.

K23: Yani bizde hiç olmadı. Gittik odada bekledik imza attık döndük. Sonra da hiç gitmedik uygulamaya.

K5: Ben çocukların gözünden bakmayı, bu öğretmenlikte yani bunları kendimiz mesleğe başlayınca zamanla ve tecrübeyle öğrendik açıkçası...

K17: Mezun olup işte atandığımız yer bir köy okulu, Türkçe öğretmek gerekiyor öncesinde daha sonra okuma yazma öğretmek gerekiyor. Bu tür zorluklar tabi biz bunu üniversitede uygulamalı olarak göremedik. Yani staj yaptığımız yerler de merkezdeki okullardı.

Okul uygulamasına ilişkin sadece 3 öğretmen olumlu görüş bildirmiştir. Burada bu öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Çünkü bu öğretmenlerin ortak yanı hepsinin sınıf öğretmeni olmaları ve aynı üniversiteden mezun olmalarıdır. Burada önemli bir husus da okul uygulamasının hakkıyla verilmesinin öğretmenlerin meslek yaşamında ne kadar olumlu yansıması olduğuna dikkat çekilmek istenmesidir.

K16: ... birleştirilmiş sınıfa gitmiş olmam da ayrıca benim için faydası oldu. Köye gitmeseydim merkeze gitseydim belki daha fazla sıkıntı yaşardım, en azından köy ister istemez az da olsa bana tecrübesi oldu. Öğrenci seviyesini, gidiş gelişin zorluğunu kabullenebildim bir bakıma o yüzden yol beni pek yormuyordu.

K1: Biz stajı köyde aldık. Bu bize biraz ağır geldi açıkçası ilk başta uzak bir ilçeye gidiyoruz işte indiğimiz yerden taksi tutmak zorunda kalıyoruz köye kadar bunları yaşamak gerçekten büyük bir tecrübe oldu. Çünkü ben öğretmen olup atandığım zaman da aynen bunları yaşadım. Uygulama mesleğe hazırlamış oldu. Birleştirilmiş sınıfta zaten staj gördüm. En alt sosyo ekonomik düzeyden de en üst sosyo ekonomik düzeyden de çocukları gördük.

Alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi açısından kendilerini değerlendirmeleri istenen öğretmenlere mezun olduklarında mesleği yapmaya hazırlık algısı sorulmuştur. Bu başlık altında öğretmenlerin yarısı mesleğe başlamadan hazır hissetmedikleri (n=13), yine neredeyse yarısı (n=11) hazır hissettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda önemli görülen ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

K23: Hazır hissetmediğimi gördüm. Çünkü üniversitede aldığım bilgiler tamamen kitapta kalmış. Yani yapılabilir, uygulanabilirliği seviyesi minimum seviyede olan bilgilerdi. Önemli olan şeydi bana üniversitede 11 yaşındaki bir çocuğa isimleri nasıl anlatırsın bundan bahsetmediler. Şimdi tamam biz gelişim psikolojisi dersini aldık. Çocuğun o yaş seviyesinde ne olduğunu yani çocuk ne düşünür onu aldık. Ama ikisinin bağlantısını bize bir ders olarak vermeleri gerekiyor.

K13: İlk yıllarda ee.. nasıl davranacağımı, tabi ki atandığım yerin özellikleri de etkiliydi bu durum bunda. Öğrencilerim Arap kökenliydi köyde çalışıyordum Urfa'nın köyünde. Türkçe bilmeden okula geliyorlardı. Okulda hem Türkçe hem de okuma yazma. Arap kültüründe yaşayan 1 köy yani. O yüzden zorlandığım oldu. Tecrübesiz olduğum için. Hocam ne olmalıydı, benim üniversitede okurken Urfa'da aynı zamanda staj yapmam gerekirdi. Birleştirilmiş sınıf, başka dil bilen öğrenci, farklı ekonomik sosyal yapı bilmem gerekirdi...Onun yerine Ankarada staj yaptık sanki oraya atanacağız, doğuya atanacağımız belli buna göre deneyimlenmeliydik...

K5: Aslında hocam mesleğe bütün çevremdeki hocalarımız aynı şekilde düşünüyor mesleğe başlamadan hazır olmuyorsunuz. Ben ilk bir sene öğretmenliğimi tamamladım ondan sonra

gerçekten artık ben öğretmen oldum, bu işi yapabilirim eksiklerim nedir, büyüklerimden işte tecrübe alarak yıllandıkça tecrübe kazanarak, fikir alarak, karşılıklı beyin fırtınası yaparak vs. diye mesleğimin içinde ben artık hazır oldum. Uygulamaya dönük olmalı yani hocam bence, öncesinde bir rehberlik olabilir bu şekilde daha çok uygulama yani staj olarak belki üniversite birde iki de de aynı şekilde okullara gitme..... o şekilde belki daha çok tecrübe kazanabiliriz, o zaman daha hazır hissedebiliriz bence öyle olurdu. Çünkü bilgi olarak hazırsınız ama uygulama açısından çok da hazır değildim. Çünkü hocam uygulamaya geldiğiniz zaman tek başınasın sen artık okula gelmiş bir öğretmensin, yeni öğretmen tecrübeli öğretmen gibi sen de sınıf defterini imzalamayı bileceksin.... uygulama anlamında anlatılmalıydı yani bir rehber öğretmenle...

K4: Mesleğimi dediğim gibi meslekte bu alanda alan bilgimi aktarmada hiç sıkıntı yaşamadım hazırdım. Yani inanın nasıl vereceğimi biliyordum, yani sesleri nasıl vereceğimi, nasıl başlayacağımı, nasıl yöntem izleyeceğimi bunları biliyordum.

K15: Kendimi aldığım eğitimden dolayı hazır olarak hissediyordum.

#### **4.1.2. Sosyal Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular**

Birinci alt problemin kapsadığı ikinci alt başlık olan sosyal sermaye yetkinliği kazanımına ilişkin olarak kategoriler; sosyal beceri kazanımı, sosyal ağlara katılım ve ağ kurma becerisi, sosyal faaliyetlere katılım, güven, iletişim, eşgüdüm ve grup çalışmasına yatkınlık, saygı ve müteakabiliyettir. Kategorilere ait kodlar; büyük şehirde yaşamın öğrenilmesi, büyük şehir ve kampüs yaşamının olumlu etkisi, sosyal beceri kazanımına olumlu etkisi, sosyal ağlara katılınması/katılınmaması, sınıf içi etkinliklerin sosyalleşmeye etkisi, öğrenci kulüplerinin etkisi, sosyal faaliyetlere katılınması/katılınmaması, sosyal biri olunmaması, ekonomik nedenler, güven geliştirilmesi/geliştirilememesi, rahat iletişim kurulması/kurulamaması, eşgüdüm ve grup çalışmasının öğrenilmesi/yatkınlık, problem çözme beceresinin kazanılması, karşılıklılık ve saygının kazanılmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin sosyal sermaye yetkinliğine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Sosyal Sermaye Yetkinliği*

| Kategoriler                                | Kodlar                                                                   | Katılımcılar                                                                  | n  |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sosyal Beceri Kazanımı                     | Büyük şehirde yaşamın öğrenilmesi                                        | K9, K14, K16, K19, K20, K21, K22                                              | 7  |
|                                            | Büyük şehir ve kampüs yaşamının olumlu etkisinin olması                  | K2, K5, K6, K9, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25         | 15 |
|                                            | Üniversitenin sosyal beceri kazanımına genel olarak katkı vermemesi      | K12                                                                           | 1  |
| Sosyal ağlara katılım ve ağ kurma becerisi | Sosyal ağlara rahat katılınması                                          | K2, K5, K6, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23                  | 13 |
|                                            | Sosyal ağlara katılmaması                                                | K7, K8, K10, K11, K12, K13, K24, K25                                          | 8  |
|                                            | Sınıf içi etkinliklerin sosyalleşmeye olumlu katkı vermesi               | K1, K2, K7, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K22, K23, K25              | 14 |
|                                            | Öğrenci kulüplerinde aktif olunması                                      | K5, K6, K19, K20, K23                                                         | 5  |
|                                            | Öğrenci kulüplerinde aktif olunmaması                                    | K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K22, K24, K25                              | 10 |
|                                            | Sosyal faaliyetlere katılınması                                          | K6, K14, K15                                                                  | 3  |
| Sosyal Faaliyetlere Katılım                | Sosyal biri olmaması (çekingenlik) nedeniyle katılmaması                 | K3, K7, K10, K11, K12, K13, K24, K25                                          | 8  |
|                                            | Ekonomik nedenlerle katılmaması                                          | K4, K10, K11, K12, K13, K25                                                   | 6  |
|                                            | Okuluna git dersine gir yurduna dön şeklinde bir yaşamın tercih edilmesi | K7, K11, K12, K13, K24                                                        | 5  |
|                                            | Haberdar olmaması                                                        | K10, K12                                                                      | 2  |
|                                            | Siyasi olaylar nedeniyle katılmaması                                     | K10                                                                           | 1  |
|                                            | Bulunulan ortamda rahat hissedilmemesi                                   | K5, K12, K16                                                                  | 3  |
| İletişim                                   | İletişim kurma becerisinin geliştirilmesi                                | K1, K2, K5, K6, K7, K8, K15, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K25 | 17 |
|                                            | İletişim kurma becerisine katkı vermemesi                                | K11, K12, K13                                                                 | 3  |
|                                            | Küçük şehirde büyümenin getirdiği çekingenlik                            | K25, K16, K11                                                                 | 3  |
|                                            | Girişken bir yapıda olunmaması                                           | K10, K11, K12, K13                                                            | 4  |
| Eşgüdüm ve grup çalışmasına yatkınlık      | Beraber çalışma becerisinin gelişmesi                                    | K1, K2, K7, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K22, K23, K25              | 14 |
|                                            | Sorunla karşılaşınca çözüm üreten yaklaşım sergilenmesi                  | K23                                                                           | 1  |
| Saygı/Mütekabiliyet                        | Karşılıklı saygının ve alışveriş ilişkisinin geliştirilmesi              | K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23                                   | 9  |

Sosyal sermaye yetkinliği kazanımı alt başlığında katılımcılara “Aldığınız eğitimi, mesleki anlamda sosyal ilişkiler ve ağlar (network) kurma yetkinliği kazanmanıza yönelik olarak nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 15’i sosyal beceri kazanımına ilişkin olarak kampüs yaşamı ve büyük şehirde yaşamının sosyal beceri

kazanmalarında olumlu etkisi olduğunu, üçte biri büyük şehirde yaşamayı öğrendiklerini (n=7), katılımcılardan sadece bir kişi üniversite yaşamının bütün olarak kendisine hiçbir sosyal yaşam becerisi kazandırmadığını söylemiştir. Buna ilişkin önemli bulunan görüşler aşağıda yer almıştır:

K19: Çok değiştirdi hocam, hatta şöyle de örnek vereyim, küpe takan arkadaşlar vardı çok laf ederdim. Ben ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kulağımı deldirdim, küpe taktım, saçımı uzattım, çok rahat giyinmeye başladım ve bu beni ortama o kadar hızlı adapte etti ki.... Belli bir süre sonra beni beğenmeyen arkadaşları ben beğenmemeye başladım. Yani işte şunu yapmıyorsunuz, bunu yapmıyorsunuz, sosyal değilsiniz falan diye sonra bunu ben üniversite ortamında yaşayınca lisedeki benimle yıllar sonra karşılaşan arkadaşlar, benim bu kadar sosyal olduğumu görünce hatta .... diye bir arkadaşım var. İstanbul’da avukat kendisi, sana dedi ne olmuş dedi yani biz lisede senin yanına geldik nasılsın ..... derdik, inanın hocam ben inanın hocam kafamı kaldırıp iyiyim diyemezdim çok utanırdım yani. Mesela o yönden beni inanılmaz açtı hocam, şu anda da öyledir mesela öğretmenler odasında falan iletişimim çok iyidir.

K20: Bizim üniversitenin çok fazla sosyal kulüpleri oluyor geziler oluyor, ilk başlarda biraz kalabalık ortamları sevdiğimiz için katıldım ama sonra baktığımda Yozgat’tan çıkıp Ankara’da farklı biri olduğumuzu gördük gördükçe hoşumuza gitti, oturması kalkması farklı insanlar var sokakta yüksek sesle konuşmuyorlar, yolda yürümeyi biliyorlar, birbirlerine saygıyla hitap ediyorlar herkes farklı, doğruyu eğriyi görüyorsunuz gene arkadaş arasında kaba konuşuyorsunuz ama aniden kendine çeki düzen verebiliyorsun bir ortamda. Büyük şehrin böyle bir katkısı var. Almayan almaz ama fırsatlar kişinin karakterini etkiliyor. Üniversitenin de hem spor organizasyonları, halk oyunları, tiyatro kulübüne gittim oynamadım ama çok gittim, ilk defa Gazi’de okurken tiyatroya gittim. Orada tiyatro nedir nasıl izlenir durum nedir orada gördük hoşumuza gitti Yozgattan çıkan .... ile Gaziden mezun olan .... çok farklı. Belki okuduğumuz bölüm Türkiye’de yüksek puanla herkesin giremeyeceği bölüm değil ama yine de bize çok şey kattı. Sosyal ortamlarla ilgili, eğitimle ilgili, vizyonla ilgili bambaşka bir olarak geldik.

K5: Ben Hacettepe Üniversitesi’nde sosyalleştim. Ben Hacettepe Üniversitesinde sosyal kültürel gelişim her anlamda hocam açıldım. Yani benim kendime olan özgüvenim, sosyal ilişkilere her zaman yine insanlarla iyi geçinen anlaşılan diyalog kurabilen biriydim ama benim asıl dönüm noktam Hacettepe Üniversitesi oldu. Hacettepe Üniversitesi’nde yaptığım etkinlikler aldığım eğitimle, arkadaş çevremle, yaptığımız sosyal faaliyetlerle, gittiğimiz gördüğümüz gezdiğimiz yerlerle kendimi geliştirdim, kendime güvenim geldi bu işi yapabileceğime, kendim artık bir karar alabileceğimi, kendimi aslında duruşumu ben buyum şeklinde ifade edebileceğimi anladım. Onu söyleyim yani ben .....yim, huyum bu suyum bu kendimi tanıdım, karşımdaki insanla nasıl konuşmam gerektiğini o özgüven dediğimiz olay Hacettepe Üniversitesi’nde oluştu bende. Ben artık bir bireyim yapabilirim dört sene sonra mezun olduğumda öğretmen olarak başlayacağım, benim de öğrencilerim olacak şeklinde... Hacettepe Üniversitesi benim dönüm noktam olduğu için ben atandığım günden itibaren de hiç sosyal ilişkiler konusunda zorluk çekmedim. Çok şükür şimdi çok çok daha iyi diyebilirim.

K9: İlk defa metroya binmişim. .... büyük şehirde yaşamayı öğrendim. Ben Ankara’da olmasaydım da büyük şehirde yaşamayı öğrenemezdim.

K12: Sosyal olarak bizi hazırladıklarını düşünmüyorum hocam.

Sosyal faaliyetlere katılıma ilişkin olarak görüş belirten katılımcılar bunu büyük şehirde olmak ve kampüs yaşamının olumlu katkısı ile birleştirerek görüş belirtmişlerdir.

K15: Öğrenci kulübü üyesi değildim ama faaliyetlerine katıldım. Yani bunu spor müsabakaları oldu geziler oldu hatta Urfa gezisi yapmıştık hayatımdaki en güzel gezilerden birisiydi o, öğrenciyken gençken gidebileceğim. Yani zaten Hacettepe aslında belli bir tarih değil sürekli sosyal etkinliklerin olduğu bir yer. Bence siz sürekli bisiklet sürme, öğretmenlerle doğa yürüyüşü bizim zaten kampüsümüzün bir doğası var bir gölümüz var, zaten bir vadimiz var hatta bizim üniversitemizin içinde bile zaten o alanı çıkmadan bile çok sosyal etkinlik yapılabilirdi yaptık da yani bu biraz da bize sağlandı.

K14: Öğrencinin herhalde cansuyudur bahar şenlikleri akşamları katılıyorduk. Hani saat sınırlaması da olmadığı için bir çok sanatçıyı gördüğüm için kendimi şanslı hissediyordum bu şekilde. Paneller, konferanslara vs. de katıldım....

Sosyal ağ kurma ve ağlara katılım becerisi kazanımına ilişkin olarak katılımcıların yarısından fazlası (n=14) sınıf içi etkinliklerin olumlu yönde katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısı (n=13) sosyal ağlar kurma ve sosyal ağlara katılım anlamında olumlu etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine öğrenci kulüplerine katılmayan öğretmen sayısı da oldukça fazladır (n=10), kulüplere katıldığını ve aktif olduğunu söyleyen öğretmen sayısı yalnızca 5 kişidir. Örnek ifadelerden bazıları şöyledir:

K23: Grupla nasıl ders çalışılır onu öğrendik. Grup iletişimini öğrendik. Grupta lider olmayı öğrendik. Mesela bizim bir yedi kişilik grubumuz vardı hocamız ayırmıştı o zaman. Dönüşümlü liderlik yapardık. Bakın dönüşümlü liderlikten bahsediyorum. Yani biz grup içerisinde dönüşümlü liderlik yapardık. Yani şimdi biz her ay bir arkadaşımız, hocamız ödev verirdi makale kitap incelemesi yapardık. O yedi kişi otururdu. Sen bunu, sen bunu yapacaksın diye. Biz kitap incelemesini makale incelemesini beraber yapardık.

K16: Derslere katılım ödevler, birlikte çalışmaya zorlamaları hocaların belki oradaki etkinlikler sosyal faaliyetler sosyalleşmeye katkı sağladı. Çekingenliğim azaldı.

K8: Üniversitede sunum yapma becerisini kazandırdı bize. Öğretmenlerimizin verdiği ödevleri sunum yapıyorduk. Arkadaşlarımızın bize sorduğu sorular işte bizim onlara sordüğumuz sorular oluyordu orada kendimizi ifade etmek konusunda bence bir sosyal beceri kazandırdı.

K19: Okula iki gün gittim sonra kıyafet değiştirdim. Ben inanılmaz bir değişim yaşadım hocam. Hatta şöyle söyleyeyim hocam ben 3. 4. sınıfta ben o kadar kendimi aşmışım ki kampüs içerisinde falan standup gösterileri falan yaptım 2 yıl boyunca. Uzun süre kampüs içerisinde böyle şeyler yaptım. Şiir yönüm var hocam. Şiirlerim var hocam şiirlerim kampüsün dergilerinde yayınlandı.

K17: Bu yine üniversitemizin bulunduğu şehir itibarıyla Ankara'da olmasından dolayı Türkiye'nin çeşitli yerlerinden çok ciddi manada katılımcılar oldu. Yani her yerden üniversiteye gelenler vardı. Bu bizim için sosyal ağ kurma manasında önemliydi.

K5: Çeşitli kulüpleri yönettik kulüp üyesiydik, çeşitli etkinlikler yaptık hayvanlarla ilgiliydi.

K25: Herhangi bir kulübe üye olmadım. Pek hevesimiz yoktu o işlere, benim gibi üç beş taşradan gelmiş erkek arkadaş Kızılay'da çay içerdik Olgunlara ya da kitap çarşılarına kitaplarımızı almaya giderdik ya da Gazi kütüphanesinde ders çalışırdık... KPSS'ye hazırlanırdık.

K14: .... bir kulüp üyeliğim yok. Kulüp üyeliğini belki de bilmiyordum yeterince tanıtılmadı mı acaba....

Sosyal faaliyetlere katılıma ilişkin olumsuz yönde görüş bildiren katılımcılar gerekçe olarak; sosyal biri olmaması (çekingenlik) (n=8), ekonomik nedenler (n=6), okuluna git eve dön anlayışında biri olması (n=5), haberdar olmamak (n=2), siyasi olayları (n=1) söylemiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

K13: Yani hocam ben dediğim gibi öyle çok dışa dönük bir kişisel özelliğim yoktur. Yani kişiliğim daha çok içe dönüktür. Bu yüzden üniversiteye gittiğim ilk gün tanıştığım arkadaşım ile mezun olduk.

K7: Ben çok çekingen bir öğrenciydim zaten bu yüzden de üniversitede böyle kulüplere sosyal etkinliklere katılmadığımı düşünüyorum.

K7: Şöyle söyleyeyim Hacettepe'de imkanlar gerçekten çok fazlaydı işte sosyal açıdan olsun her türlü etkinlik vardı işte konferanslar olsun çok fazla yeterliliğe sahipti üniversitemiz. Öğrenci kulüpleri vardı. Ama birazcık benden kaynaklı ben sosyal aktivitelere çok fazla katılamadım. Sebebi de ailemin yanında okuyordum yani ailem de Ankara'daydı bu yüzden okul çıkışları çok fazla sosyal aktivitelere katılma fırsatım olmuyordu. Direkt eve gitmem gerekiyordu. Hacettepe'nin imkanlarından keşke daha fazla faydalansaydım diyorum. Bunu mezun olduktan sonra anlıyorsunuz hocam. Dördüncü sınıfta hani böyle bir dank ediyor hocam

ben gidiyorum hiçbir etkinliğe hiçbir şeye katılmadım, işte niye böyle yaptım yazık oldu diyorsunuz ama o zaman da artık başka bir sorumluluğunuz oluyor işte sınav derdi oluyor o zaman da öyle geçip gidiyor.

K10: Ankara'da hem haberdar olamadık böyle şeylerden hem de daha büyük şehir olduğu için daha fazla maddi imkan gerekiyordu. Zaten bizim ev kirası, şu, bu gibi gerekçelerle harcadığımız miktar da daha fazla olduğu için hiç o tür şeylere yönelemedik.

K24: ..... genel olarak sosyallik yönünden ben hemen dersten sonra koşarak eve giden birisiydim. Arkadaşlarım yurttan kaldıkları için daha çok bir araya geliyorlar, daha fazla etkinliklere katılıyorlardı.

Güven alt başlığına ilişkin olarak katılımcılardan çok azı (n=3) bulundukları ortamda rahat hissetmedikleri, yine 3 katılımcı küçük şehirden gelmenin etkisiyle çekindikleri, kişisel özellik olarak girişken bir yapıda olmadıkları (n=4) yönünde görüş bildirmiştir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K12: Nasıl bir şey yapacağım, nasıl bir iletişime gireceğim, nasıl konuşacağım hiçbir bilgim yok. Ya da ne yaparsam acaba yanlış mı anlaşıyorum ben o açıdan çok, biraz da kendim herhalde fitrat, çok zorlandım.

K16: İlk dönemdeki süreci atlatamadım o devam ediyor ama kesinlikle yani ben kendimi biraz küçük görür gibiydim hani küçük şehirden gelince coğrafya insanın kaderidir derler ya...

K13: Benimle alakalı biraz tembellik yapmışım. Biraz boş vermişlikti galiba, boş zaman geçirmek. Ankara'da yaşamışım ben 4 sene yaşamışım öğrenci olarak hiç başka ne evlilik sorumluluğu var, ne çocuklar ne kendi annen baban ya da herhangi başka bir şey sadece orada sen kendini geliştirmek için bulunuyorsun. Keşke o zaman bunu fark etmiş olsaydım o tarz bir şey.

İletişim yetkinliğine ilişkin 17 katılımcı eğitimlerinin iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi açısından olumlu katkı verdiğini söylemişlerdir. Yalnız 3 öğretmen rahat iletişim kuramadıklarından söz etmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K15: Ben üniversite bire gittiğimde hani böyle kafasını yerden kaldırmayan ya da böyle iletişim kuramayan insanlardan biriydim Ama bizim üni 101 diye bir dersimiz vardı ilk hafta zaten üniversiteye alışmak için üniversitelilere bir haftalık bir eğitim veriyorlardı. Oryantasyon eğitimi üni 101'di hocam bize orada gelen hocamız şunu demişti, tüm fakültelerden öğrenciler geliyor birinci sınıftakiler herkes etrafındakilere merhaba desin tanışsın, işte hangi bölümde okuduğunu falan söylesin, ilk o zaman anladım ki iletişim kurmaya başladım bunu ilk üzerimden atmaya başladım. Hacettepe'de bireyselliği biraz da çoğaltma anlamında istersen bireysel çok rahat takılabileceğin ortamlar var. Ama sana bireysel takılmanın değil böyle toplu bir şekilde insanlarla iletişim kurmanın o kadar önemli olduğunu hatta güzel olduğunu fark ettiriyor. Benim için iletişim üniversitesi oldu .... yani kampüs hayatı yani orda bir esnafla muhabbetimiz ya da kantinde yemek yerken sıra beklemek, insanların birbirine saygı göstermesi... Yani bizim sadece üniversitede öğreneceğimiz bir kısımdı.

K7: Kendimi ifade etme yeteneğini kazandırdığını düşünüyorum. Özellikle işte akademik olarak öğretmenlerle irtibatla olmak, işte arkadaş gruplarına katılıyor olmak gibi, yani üniversiteye başladıktan sonra ben daha fazla kendimi ifade etmeye başladım. Daha fazla özgüven sahibi olduğumu düşünüyorum.

Eşgüdüm ve grup çalışması becerisinin gelişmesine ilişkin olarak katılımcıların büyük çoğunluğu olumlu katkı verdiğini (n=14), bunda özellikle sınıf içi etkinliklerin katkısı olduğundan söz etmişlerdir. Bu başlık altında sadece bir öğretmen sorunlarla karşılaşınca çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenmesi yönünde katkısı olduğundan söz etmiştir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K14: Hocalarımız da görev verirken grup halinde veriyordu mesela yedi sekiz kişilik bu kümelenme yöntemiyle ders işliyorduk. O sebeple hani bağ içinde olmak zorundaydık. Mutlaka ki birlikte iletişim halinde olmak zorundaydık.

Saygı ve müteakabiliyet başlığı altında 9 katılımcı eğitimlerinin olumlu yönde katkı sunduğunu söylemiştir. Bu katılımcılar kampüsü olan üniversitelerden mezunlardır. Örnek ifadeler şöyledir:

K22: ... dışarıda okumak, büyük bir şehirde okumak, büyük bir üniversitede okumak bir apartman bir üniversiteye çevrilmiş var ya hani günümüzde üniversite midir? Değil yani orası okul da değil bakın şimdi burası bir kampüs çocuklar var, derslikler var... Mesela yurt, kaldığınız yurttan Afrikalılar var, Orta Asyalılar var, Türkiye'nin çeşitli illerinden var, Karadenizli, Akdenizli, Ege'li... Çok farklı kültürler bir araya gelmiş. Farklılıklara saygı duymayı, insanların kişisel tercihlerine saygı duymayı, hoşgörüyü, herkesin aynı imkanlara sahip olmadığını görmeyi sağladı. İdeolojik boyut bambaşka zaten. Şimdi mesela düşünüyorum da ben, üniversitedeki düşüncelerimle şimdiki düşüncelerim çok farklı. Gidiyoruz ama nereye gidiyoruz. Birisi bir şey söylüyor, gidiyorsunuz. Bana en çok sorgulamayı, insanların siyasi düşüncelerine saygılı olmayı sağladı. Ben şimdi düşünüyorum ama o dönemdekiyle aynı değil yani. Olabilir, insanlar farklı düşünebilir. Saygı duymak gerekir.

#### 4.1.3. Kültürel Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem altında yer alan kültürel sermaye yetkinliğine ilişkin kategoriler; araştırma/kütüphane kullanım becerisi, kişisel kütüphane oluşturulması, okuma alışkanlığı, medya araçlarının kullanımı, kültürel etkinliklere katılım, kültürel farkındalık, kültürel sermaye yetkinliği kazanımıdır. Kategorilere ilişkin kodlar; araştırma/kütüphane kullanım becerisinin geliştirilmesi, kişisel kütüphane oluşturulması, okuma alışkanlığı kazanılması, medya araçlarının takip edilmesi, kültürel atkivitelere katılınması, farklı kültürlere aşina olunması, kültürel/entelektüel kazanım sağlamamasıdır. Katılımcı öğretmenlerin kültürel sermaye yetkinliğine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 9'te sunulmuştur.

Tablo 9

#### *Kültürel Sermaye Yetkinliği*

| Kategoriler                                                      | Kodlar                                                                             | Katılımcılar                                                       | n  |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----|
| Araştırma/Kütüphane Kullanım Becerisi                            | Araştırma/kütüphane kullanım becerisinin geliştirilmesi                            | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K12, K14, K15, K20, K21, K23, K24      | 14 |
| Kişisel Kütüphane Oluşturma                                      | Kişisel kütüphane oluşturulması                                                    | K5, K12, K15                                                       | 3  |
| Okuma Alışkanlığı                                                | Okuma alışkanlığının kazanılması/geliştirilmesi                                    | KF1, K2, K3, K5, K8, K11, KF12, K13, K15, K16, K20, K21, K23, K24  | 14 |
| Medya Araçlarının Kullanımı                                      | Düzenli olarak gazete, dergi alınması ve sosyal medya vb. takip edilmesi           | KF1                                                                | 1  |
| Kültürel Etkinliklere Katılım (sinema, tiyatro, gezi, sergi vb.) | Kültürel atkivitelere katılınması                                                  | K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K23, K25 | 15 |
| Kültürel Farkındalık                                             | Farklı kültürlerle tanışılması, kültürel farkındalık kazanılması, ufkunun açılması | K2, K3, K4, K6, K8, K15, K17, K19, K23                             | 9  |
| Kültürel Sermaye Kazanımı                                        | Kültürel ve entelektüel kazanım sağlamaması                                        | K10, K11, K13, K18, K24                                            | 5  |

Kültürel sermaye yetkinliğine ilişkin katılımcılara ‘‘Entelektüel ve kültürel birikiminizde üniversite eğitiminizin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz? ‘’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 14’ü araştırma ve kütüphane kullanım becerilerinin gelişmesinde eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmen okul kütüphanesinden yararlanmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin çok azı (n=3) kişisel bir kütüphane sahibi olmaya çalıştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K14: .... daha çok kültürel anlamda şunu söylerim araştırmacı bir üniversite idi. Benim hocam mesala üçüncü ya da dördüncü sınıftaydım bir kitap yazmamı istedi, 300 sayfalık bir kitap yazmam gerekiyordu. Hatırlamıyorum şu an konusunu ama yani o kadar çok araştırmıştım ki böyle kütüphanelere gitmişim, aynı şekilde meclis kütüphanesiyle de ilk burada tanışmıştım. Gazinin kütüphanesi çok güzel yerleştirilmiş bir kütüphane idi aradığınız her şeyi anında buluyordunuz ve hiçbir şekilde böyle eliniz boş çevrilmiyordu.

K6: Üniversitede de öyle zaten bir ödev için baya bir araştırma yapıyorduk. Türkçe İngilizce kaynaklar araştırıyorduk. Bizi çok zorluyordu. Biz o dönem kaynak tarama araştırma çok yapardık. Şimdi bir konuyla ilgili bir şeyi yapmak istiyorum, Türkçe kaynaklarda bakıyorum yok hemen İngilizcesini taratıyorum onu buluyorum. Bu açıdan üniversitedeki ödev hazırlarken ki araştırma yapma kaynak tarama alışkanlığının faydasını bugün çok görüyorum. Bize bu alışkanlığı yerleştirdiler.

K12: Kendi kütüphanemi de oluşturmaya çalıştım. Şu an ben bir öğretmen olarak diyorum ki benim çocuğuma bırakabileceğim en güzel miras kitaplarım.

Eğitimlerinin okuma alışkanlığı kazanımına olumlu katkı sunduğunu belirten öğretmen sayısı katılımcıların yarısı kadardır (n=14). İki öğretmen okuma alışkanlığı kazanımı ve kütüphane kullanımına ilişkin yeterli ilgiyi göstermedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Örnek ifade aşağıdadır:

K20: Sitap severim. İlber Hodayı takip ederdim tarih severim. Bu entelektüel birikim bize şunu sağladı, öğretti kişinin güçlü yönlerini açığa çıkarma şansı verdi. Bir ortamda nasıl farklı olabilirsiniz bazı özelliklerinizle bu özellikleriniz doğuştan gelir veya sonradan oluşur, bu özelliklerinizi geliştirebilirsiniz. Anladım ki popüler konular tarih edebiyat hala çalışıyorum, unutulmuş atasözleri çalışıyorum, bize bir şeyler araştırma imkanı verdi; gizli yönlerimizi nasıl açığa çıkarabiliriz, toplumda bize o zamana kadar bize değer verilmedi, öyle ailelerde büyümedik, hangi yönümüzü açığa çıkarabiliriz de kendimizi gösterebiliriz, fırsat sağladı....

Medya araçlarının takibi ve kullanımına ilişkin görüş bildiren sadece 1 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlikle ilgili bir dergi takip ettiğinden söz etmiştir. Bunun dışında katılımcılardan bu konu başlığına ilişkin bir görüş gelmemiştir.

Katılımcılardan yarısından fazlası (n=15) kültürel aktivitelere katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu katılımcılar en çok kampüs yaşamı ve büyük şehirde okumanın bu tür etkinliklere katılmada olumlu etkisi olduğunu yanı sıra öğretmenlerinin teşviği, ödevlerinin gereği olarak bu tür faaliyetlerde bulunduklarını söylemişlerdir. Bazı örnek ifadeler şöyledir:

K15: Yani üniversiteye gelmeden önce sanatın bu kadar değerli olduğunu ya da değer verilecek bir durum olduğunu ya da bir nesne ne deyim bilmiyordum aslında....

K19: ...üniversite beni her açıdan değiştirdi bazen çok şaşırdığım şeyler oluyordu, ilk defa tiyatroya hayatımda o zaman gittim. Çok değiştim şok da yaşadım ben. İnanılmaz, yani şok da yaşadım ben. Ben her zaman söylüyorum çocuklara da söylüyorum yani üniversiteyi bir meslek sahibi olmak için görmeyin sadece. Üniversite sizi siz yapar, ayaklarınız üzerinde tutar, birisi size soru sorduğunda o soruyu alıp karşılayıp karşı tarafa göndermenizi sağlar. Sizin toplum içerisindeki yerinizi üniversite belirler.

K17: Üniversitenin imkanları bulunduğu şehir ve o şehrin imkanları ile bağlantılı bu manada biz şanslı gruplardandık ve işte Ankara'da olması büyük şehir olması birçok sanatsal kültürel ve sportif faaliyetleri yapabilecek imkanlara ulaşmamız manasında çok şanslı bir gruptuk. Yani istediğimiz herşeye istediğimiz her an ulaşabiliyorduk. Bunun bize katkısı oldu mu evet oldu.

K1: Mesela ben ilk tiyatroya üniversitede gittim arkadaşlarımızla birlikte onlarla tiyatroya gidelim sinemaya gidelim derdik. Zaten sürekli kitap okuyorduk, yani müthiş bir aydınlanma yaşıyorduk o zaman, kendi adıma böyle aktivitelere katılmak bile insana iyi geliyor gerçekten. Hocalarımız yeni çıkan filmleri takip edin derlerdi, haftada bir gün okulda sinema günleri olurdu vs. gazeteleri okuyun, dergiler alın vs. gibi... Konserler olurdu onlara katılırdık, bizim bir salonumuz vardı orada müzik dinletileri olurdu, arada onlara katılırdık, bazen söyleşiler olurdu onu hatırlıyorum mesela. Kampüs olduğu için sabah gelirdik akşam giderdik. Kampüste hayatımız geçiyordu.

**Kültürel farkındalık (farklı kültürlerle aşına olma, sanat zevki gelişmesi vb.) başlığında görüş belirten öğretmenler 9 kişidir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler aşağıdadır:**

K8: Kampüs hayatıyla işte farklı kültürlerden yaşamlardan gelen insanlarla tanıştım. Bu da bana kimseye karşı önyargılı olmamam gerektiğini, bu böyledir deyip yaftalamamam gerektiğini, o insanlarla vakit geçirdikçe aslında onlarla da eğelenebildiğimi, onlarla da daha iyi anlaşabildiğimin farkına vardım ve özünde insanlara insan olarak bakabilmeyi, şucudur bucudur diye ayırtırmamam gerektiğini, bu kampüs hayatı bana öğrencilik yıllarımda öğretti.

K4: .... çok büyük katkısı var. Farklı kültürlerin bir araya geldiği bir yerd. Ben sadece tek kültürle büyüyen biriydim. Küçük şehirden gittiğim için sadece tek tip yaşamayı görmüşüm. Burada sadece evin otoritesi ne derse onun kuralları geçerlidir. Ama ben oraya gittiğimde çok farklı insanların birarada olduğunu gördüm. Farklı kültürlerin anlaşabildiğini gördüm. Farklı kültürden insanlarla arkadaş olabiliyormuş bunu gördüm. Bu yüzden bu konuda üniversitenin bana etkisi çok fazla.

K15: Hacettepe beni sanata yönlendirdi bu açılardan bana yön verdi daha sonra o merak bende devam etti. Yani ben de bir sanatçı araştırma merakı oldu.... nasıl oldu bilmiyorum ama...özgürlükten kaynaklı hocam... Mesela ben Zülfü Livaneli'yi sevip Neşet Ertaş'ı sevmesem bu bana uymaz yani bu üniversitemin verdiği özgürlüğe uymaz zaten. Üniversitemin ve Ankara'da olmanın farklı sanat anlayışlarına aşına olmamda ve kazanmamda çok olumlu etkisi oldu.

**Kültürel sermaye kazanımına ilişkin görüş bildiren katılımcılardan 5 öğretmen aldıkları eğitimin kendilerine bir katkı vermediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar öz eleştiride bulunarak kişisel özelliklerinin, farkındalıklarındaki eksikliğin, aile yapılarının vb. okul sürelerini verimli geçirmelerinde olumsuz yönde etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin örnek ifade şöyledir:**

KT24: Özeleştiri yapmak gerekirse kendimi çok geliştirmediyimi düşünüyorum. Ankara'nın imkanlarını çok fazla kullanamadığımı düşünüyorum. Onu da buraya geldikten sonra o ders yoğunluğunun içerisinde veya yaşın vermiş olduğu havayla çok anlayamadım. Ama şu an yaşıyoruz oturuyor, olgunlaşıyoruz. Keşke şu faaliyetlere de katılsaydım, şunlara da gitseydim diyorum...

#### 4.1.4. Psikolojik Sermaye Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular

Birinci alt problem altında yer alan psikolojik sermaye yetkinliğine ilişkin kategoriler; özgüven, özsaygı, özfarkındalık, özyeterlik, psikolojik dayanıklılık, empati, eşgüdüm, problem çözme becerisi, psikolojik sermaye kazanımıdır. Kategorilere ait kodlar ise; özgüven edinilmesi, özsaygının gelişmesi, özfarkındalığın kazanılması, özyeterlik algısının kazanılması, sabır/kendine yetme/dayanıklılık/stresle başetme/mesleğe psikolojik olarak hazır olunması, empati, hoşgörü, saygı, işbirliğine yatkın olunması, problem çözme becerisi edinilmesi, psikolojik sermaye yetkinliğinin kazanılmamasıdır. Katılımcı öğretmenlerin psikolojik sermaye yetkinliğine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

#### *Psikolojik Sermaye Yetkinliği*

| Kategoriler                   | Kodlar                                                                   | Katılımcılar                                                                                | n  |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Özgüven                       | Özgüven edinilmiş olması                                                 | K1, K2, KF4, K5, K6, K7, K8, K9, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25 | 20 |
| Özsaygı                       | Özsaygının gelişmiş olması                                               | K1, K4, K5, K7, K14, K15, K16, K19, K20, K21, K23                                           | 11 |
| Özfarkındalık                 | Özfarkındalığın kazanılması                                              | K1, K4, K5, K7, K9, K14, K15, K16, K19, K20, K21, K23                                       | 12 |
| Özyeterlik                    | Özyeterlik algısının kazanılması                                         | K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K23, K24, K25                | 17 |
| Psikolojik Dayanıklılık       | Sabrın (sakinlik, metanet...) öğrenilmesi                                | K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K15, K16, K17, K19, K20, K23                                    | 13 |
|                               | Kendi kendine yetebilme, hayatla baş edebilme becerisi kazanılması       | K1, K5, K6, K7, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K23                                       | 12 |
|                               | Pes etmeme, hakkını arama, kendini ifade edebilme becerisinin edinilmesi | K1, K5, K6, K7, K14, K15, K16, K19, K20                                                     | 9  |
|                               | Psikolojik olarak mesleğe hazır hissedilmesi                             | K1, K2, K5, K6, K7, K8, K14, K15, KF17, K18, K19, K20, K23, K24                             | 14 |
|                               | Stresle başedilebilmesi                                                  | K14, K16, K20                                                                               | 3  |
|                               | Empati kurabilmesi, saygı, hoşgörü kazanılması                           | K2, K4, K5, K6, K8, K9, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K23                                   | 13 |
| Eşgüdüm                       | İşbirliğine yatkın olunması                                              | K5, K8, K14, K16, K20 K21, K23                                                              | 7  |
| Problem Çözme Becerisi        | Sorunlar karşısında çözüm odaklı olunması/iyimserlik                     | K1, K5, K6, K7, K14, K15, K16, K20, K21                                                     | 9  |
| Psikolojik Sermaye Yetkinliği | Psikolojik sermaye yetkinliği kazanılmaması                              | K10, K11, K12, K22                                                                          | 4  |

Psikolojik sermaye yetkinliğine ilişkin olarak katılımcılara “Eğitiminizi psikolojik hazırlık anlamında değerlendirdiğinizde; meslek yaşamına ve iş bulma sürecine sizi nasıl hazırladı? Neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 20’si eğitimlerinin kendilerine özgüven kazandırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Önemli görülen örnek ifadeler şöyledir:

K20: Özgüvenim çok gelişti. Hocam şimdi üniversitede bulunmuş olduğun yerde biraz daha görüş olarak sol görüşün daha fazla olduğu bir üniversitedeydik. Daha özgürdük yani başka üniversitede okuyup da biraz daha baskı altında yaşayan insanlar var, komple şeydi böyle özgürlükte sınır yoktu, tabii bir de ben böyle tam yoğurulmaya hazır biri olarak gitmişim ki birçok şeyi öğreniyordum. Yani benemle de alakalı, yeni duyduğum bir şey varsa, yeni yapılacak bir şey varsa katılmaya çalışıyordum mesela. İnsanların içerisinde kendimi ifade etmeye çalışıyordum, Yeri geliyordu komik duruma düşüyordum, yeri geliyordu ifade edemiyordum ama yılmıyordum. Yani bu istekte nereden geliyordu bilmiyorum ama belki de özgür ortamdandır hocam.

K24: Sınıfa girdiğim anda böyle şey hissettim kendimi, hiç olmadığım kadar özgüvenli, sakın. Ben bu okula yani yıllardır geliyordum gibi... Buradaki özgüveni şuna bağlıyorum ya o an ki bilmiyorum yani hani üniversitede ki hani çokça sunumlar yaptık, çokça tahta önünde yer aldık yani. Artı kendi iç motivasyonumun buna katkısı oldu...

K20: Okul bittiğinde gittiğimiz gibi değildik. Kişinin bazı şeyleri öğrenmesi, daha fazla insan içine karışması, kafasını havaya kaldırmasına sebep oluyor görebiliyorsunuz bazı şeyleri o zaman da kendinize güveniniz artıyor daha başarılı oluyorsunuz.

K16: Üniversiteden önceki ..... sıkılırdı çekinirdi kalıplar içinde biriydi. Ama üniversiteden çıktığımda daha geniş bir perspektiften bakabilen, daha sosyal, daha aktif, kendini daha iyi ifade edebilen, daha güvenebilen biri olarak... Yani özgüveni yüksek kendine saygısı olan birine dönüştüm. Geliştim. Meslek yaşamıma olumlu katkıları oldu. Normalde lise hayatım üniversiteye gitmeden önceki yaşam şeklimde böyle bir şey yoktu. Bu dersler drama dersleri gittiğimiz tiyatrolar ya da izlediğimiz oyunlar; stajda öğrencilerle kurduğumuz iletişim, hani bunlar yaşadığımız tecrübe; sınıfa gelince sınıftaki öğrencilerle kurduğumuz diyalogu iletişimi daha da güçlendirdi. Üniversiteye gidince konuşma şeklimiz değişti, konuşma şeklimiz değişince kullandığımız ifadeler değişti; yeni yeni kelimeler, yeni yeni anlatım biçimleri öğrendik bu konuda katkısı oldu.

K1: Bir yerde okumuştum özgüvenin oluşması için başladığın bir işi bitirmek gerekiyormuş. Şimdi bize pek çok iş yaptırdıkları için birşeyleri oluştur, hazırla, sun, tamamla bunları yapma demek ki bir şekilde... Yani zaten kendime güvensiz olduğumu düşünmüyorum, bir özgüvenim vardı ilkokuldan beri, ama bununla iyice pekiştğini kuvvetlendiğini düşünüyorum.

K21: Özgürlük vardı. Konuşuyorduk, konuşturuluyorduk...bir yerde korkmadan fikrini söyleyebilmek güven kazandırdı... kendimi iyi hissettim...

**Katılımcı 11 öğretmen özsaygılarını kazanarak mezun oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıdadır:**

K21: Ben çok şanslıyım. Üniversitede çok değerli hissettim, özgürlük vardı. Konuşuyorduk, konuşturuluyorduk da. Bir yerde korkmadan fikrini söyleyebilmek için insanlar hem karşıya saygı hem de kendine saygıyı geliştiriyor, özsaygıyı geliştiriyor.

K15: Ringde sıra beklerken ya da üniversitede sıra beklerken mesela sıraya kaynak yapmamayı öğreniyorsun. Normalde önüne geçerler yani geçiyorlar. Hacettepe Beytepe hak aramayı da öğretti yani hakkımızı da aramayı öğretti. Hak arama meselesi insanın öz saygısını geliştiren de bir şey....

K20: .... hocalar Türkiye çapında hocalardı bize vizyon kazandırdı. Aslında değerli biri olduğumuzu, bizim kendi kendimize var olan değerimizi azalttığımızı düşündürdü bana...

**Özfarkındalık kazanımına ilişkin olarak öğretmenlerin yarısı (n=12) eğitimlerinden olumlu katkı gördüklerini söylemişlerdir. Bu alt başlığa ilişkin önemli görülen ifadeler şöyledir:**

K5: Hacettepe beni tamamen, yüz seksen derece değiştirdi. Ben fikrimi özgürce ifade edebilirim kendi paramı kazanırım zaten o ilk maaşımı aldığım gün şunu dedim, sen araba da alabilirsin sen istediğin herşeyi de yapabilirsin; bu işi yapabileceğime, kendim artık bir karar alabileceğime, kendimi aslında duruşumu ben buyum şeklinde ifade edebileceğimi anladım. .... huyum bu suyum bu kendimi tanıdım.

K4: ..... ben küçük şehirde görmediğim özgürlüğü orda gördüm. Kendimi ifade etmeyi orada gördüm. Üniversite hayatı insanın kişiliğini geliştiriyor değiştiriyor tamamen. Hacettepe'nin çok farklı bir kültürü olduğunu düşünüyorum. Çok farklı kişilikte insanlar geliyor her haklarını savunuyorlar. Ben bunu yapmak istemiyorum, bunu istemiyorum veya ben bunu kabul etmek istemiyorum. Ama ondan öncesinde yoktu ben bunu Hacettepeye gidene kadar bilmiyordum. Şunu diyorum mesela ben o yıllarda daha küçük mesela Sivas'ta tek bölümü olan bir üniversite

kazanmış olsaydım ben bu şekilde olmazdım. Ankara ve üniversite eğitim hayatım çok önemli, büyük şehirde okumak ve büyük üniversitede okumak bunu arkadaşların yanında söylemek hoş olmuyor sanki biraz hava yapmış gibi oluyor ama gerçekten kişilik açısından çocuğu çok değiştiriyor, bunu kendimden çok iyi biliyorum. Beni tamamen değiştirdi. Okul ve yurt hayatı benim tamamen bir dönüm noktam.

Özyeterlik algısına ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu (n=17) eğitimlerinin bu kazanıma olumlu katkı sunduğu yönünde görüş belirtmiştir. Örnek ifadelerden bir kaç aşağıdadır:

K5: Hacettepe beni tamamen yüz seksen derece değiştirdi. Ben fikrimi özgürce ifade edebilirim, kendi paramı kazanırım, zaten o ilk maaşımı aldığım gün şunu dedim sen araba da alabilirsin sen istediğin herşeyi de yapabilirsin.

K2: ..... şimdi zaten fakülteye ilk girdiğimizden dört yıl bitip mezun olup gidene kadar, biz öğretmen olacağımızı biliyorduk. Duyduğumuz her şey öğretmenlikle alakalı şeyler ve bunların aktarıcısı olduğumuzu da biliyorduk. Ben gördüğüm her şeyi çocuklara aktaracağımı biliyordum. Şöyle söyleyeyim zaten bu bilinçle girdiğimiz için psikolojik olarak zaten buna hazırдық. Üniversitemiz buna ne kattı; bize bunu unutturmadı hergün öğretmen olacağımızı bize hatırlattı, yani üzerine daha da ekledi, evet siz öğretmen olacaksınız bunun için geldiniz...

Psikolojik dayanıklılık başlığında sabır (n=13), kendine yetebilme ve hayatla baş edebilme (n=12), pes etmeme ve hakkını arama (n=9), psikolojik olarak mesleğe hazır hissetme (n=14), stresle başedebilme (n=3) becerileri alt başlığında katılımcılar görüşler bildirmiştir.

Bazı örnek ifadeler aşağıdadır:

K8: Üniversitede başarılı olmayı da başarısız olmayı da tattık. ... hayat da sürekli bize güler yüzünü göstermiyor. Bazen zorluk yaşamamızda gerekiyormuş, bazen daha fazla çaba göstermemiz gerekiyormuş. Bunları tecrübe ettim tecrübe ede ede yaşaya yaşaya geldim dayanıklılığım arttı. İkili mücadelede arkadaşlarımızla olsun, derste kendinizi ifade ederken, sunum yapmak becerisinin bence birazcık daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Direkt kızmak yerine susmayı bazı şeyleri de anlamayı bence o süreci biraz daha kolaylaştırdı benim için.

K4: Hacettepe’de çok farklı tarzdan çocuklar var çok farklı yerden gelen farklı kültürlerden gelen o yüzden onlarla yaşamak sizin bakış açınızı hoşgörünüzü, gerçekten sabrınızı yani bunları daha da arttırdı, Yurtta yaşarken her şeye sabretmeye alıştım...

K15: Hacettepe bana aslında tam bir birey olmayı öğretti bence. Yaşamda ayakta durmayı öğretti zaten biz iletişim kurabildiğimizde aslında herşeyi halledebiliyoruz bence.

K4: Okul ve yurt hayatı benim tamamen bir dönüm noktam. Değişik insanlar benim bakış açımı değiştirdi. Ben burada çok dar bir bakış açısı ile büyümüşüm. Yani hani babanız bir esnaf anneniz ev hanımı belli bir geliriniz var ne kadar büyüyebilirsiniz siz düşünün. Yani sağolsunlar verdikleri şeylere ama biz dünyaya çok dar pencereden bakmışız. Yani hoşgörüyü sizden farklı olanı görmek tanımakla, ben hoşgörüyü öğrendim orada empati kurmayı öğrendim.

Katılımcılardan 13 öğretmen empati, hoşgörü, saygı duyma, anlayış kavramları ile empati başlığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K6: ODTÜ’nün bana şöyle çok faydası olduğunu düşünüyorum çok çeşitli insanlar tanıdım. Ülke dışından olsun aynı ülke hani ülkemizden olsun. Çok çeşitli insanlar tanıdım çok farklı görüşte, kılık kıyafet olsun -çarşafısından mini eteklisine- düşünce yapısı olarak çok böyle uçlarda yaşayan insanlar gördüm. Farklı milletlerden insanlar da vardı, onlarla konuşmak bizim için çok farklı bir şeydi. Bu farklı kültürlerle karşılaşmayla biraz daha rahat bir insan oldum. Yani herkesi olduğu gibi kabul etme yani ODTÜ’den sonra oldu. Farklı zıt görüşlü insanlarla birlikte hani hepimiz aynı kampüsün içindeydik ama herkes özgürce kendi hayatını yaşıyordu. Kimse kimseye hani durduk yere saldırmıyordu. Genel olarak şöyle şunu hayat felsefesi olarak edinmişim hani saygı duy. Hani hoşgör, hani sen belli bir mesafede durursan karışmazsan hani o muameleyi de elbet görürsün.

K5: Hacettepede özgür bir ortam vardı herkes fikrini rahat ifade ediyordu öyle bir ortam vardı sana göre yanlış da olsa onun fikri onundu, ben o şekilde geldim yani hacettepeden mezun oldum. Başka kültürlerden insanlar vardı fikirler vardı. Bu aynı zamanda insana özgürce fikir söylemeyi aynı zamanda farklı fikirlere saygıyı da getirdi.

Eşgüdümüne ilişkin olarak katılımcılardan 7'si eğitimlerinin olumlu yönde katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Dersleri ile bağlantılı olarak işbirliğini öğrendiklerine ilişkin yorumlar yapmışlardır. Örnek ifade şöyledir:

K8: Özellikle derslerdeki sunum, beraber bir konu hazırlama bana işbirlikçi çalışma becerisi kazandırdı. .... Hocalarımız gruplara ayırırdı bizi ve yapardık o etkinliği. Sonuçta herkes bütün gruplardan da fikirler alınırdı, tek kendi grubumuz değil düşünemediğimiz göremediğimiz yeri arkadaşlardan da görmek bize tabi ki çok büyük şeyler kattığını düşünüyorum. Bakış açımızı genişletti.

Problem çözme becerisi kazanımına ilişkin olarak katılımcıların yarısına yakını (n=9) eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çözüm odaklı düşünme ve genel olarak iyimser bir yaklaşım sergileme ve empati becerisi ile iç içe yorumlarda bulundukları görülmüştür. Örnek ifade aşağıda yer almaktadır:

K20: ..... karşılaştığınız problemleri çözmeye ilgili de çok şey kattı. Fakülte hayatın kendisiydi. Problemlerin çözümü noktasında hata yaptım dedim şöyle yapmalıyım öyle yaptım. Yine hata yaptım dedim ki eksikim var şöyle yapmalıyım yine hata yaptım sonra öğrendim ki hata da bu işin içinde. Böyle böyle öğrendim.

Psikolojik sermaye kazanımına ilişkin katılımcılardan 4'ü olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Örnek ifade aşağıda yer almaktadır:

K22: Hayır kazandım diyemiyorum. Çünkü özgüven oluşturacak birşey olmadı...Zaten hayatınızın en güzel yılları üniversite yılları ve ondan sonraki süreç. Benim o sürecim KPSS'ye hazırlanmakla geçti. Sorunuzun dışına çıkıyorum ama o süreci ben doya doya yaşamadığım için o süreç bende üniversiteden sonra atanamama, orada gelecek endişesi ile geçti...

Katılımcılar iyimserlik ya da karamsarlık başlığında görüş belirtmemişlerdir. Yine 3 öğretmen zaman yönetimine ilişkin görüş belirtmiş olup, okul çalışmalarının zamanı iyi yönetmeyi öğrenmelerinde katkı verdiğini söylemişlerdir.

#### **4.1.5. Piyasa Değeri Sermayesi Yetkinliği Edinimine İlişkin Bulgular**

Birinci alt problem altında yer alan piyasa değeri sermayesine ilişkin kategori, mezun olunan okulun saygınlığıdır. Kategoriyeye ilişkin kodlar ise; mezun olunan okulun saygı görmesi, mezun olunan okulun önemli olmamasıdır. Katılımcı öğretmenlerin piyasa değeri sermayesi yetkinliğine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Piyasa Değeri Sermayesi Yetkinliği*

| Kategoriler                    | Kodlar                                                | Katılımcılar                                                                                              | n  |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mezun Olunan Okulun Saygınlığı | Mezun olunan okulunun saygın bulunması/itibar görmesi | K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 23 |
|                                | Mezun olunan okulun önemli olmaması                   | K3, K17                                                                                                   | 2  |

Piyasa değeri sermayesi yetkinliğine ilişkin katılımcı öğretmenlere “Mezun olduğunuz okulun ve aldığınız diplomanın saygınlığının iş bulmanızda ve kazancınızdaki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamının kamuda çalışıyor olmalarından dolayı bu başlıkta sadece okullarının itibarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı (n=23) prestijli, saygın bir okuldan mezun olduklarını, bunun sosyal yaşamda karşılığını gördüklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan ikisi kamuda istihdam edildikleri için bunun bir öneminin olmadığı hepsinin öğretmen olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K16: Karşıdaki insanların size bakışını etkiliyor. Velilerin de öğretmenlerin de idarecilerin de ilk baştaki o ilk izlenimini biraz pozitif yapıyor açıkçası.

K2: Oradan iyi öğretmen gelir algısı var bunu çok dillendiren oldu hocam. Gazili olmak ayrıcalıktır dediler ilk gittiğimiz zamanlar, o ayrıcalığı gerçekten biz sonra mesleğe başlayınca farkettiler. Ne zaman farkettiler başka bir fen öğretmenin bana en temel soruyu sorduğunda farkettiler.

S17: Böyle hani meslek hayatında belki şeyin çok önemi yok hangi üniversiteden mezun olduğunuzun çok bir önemi, işte ben Gazi mezunuyum diye girmiyorum mesleğe...

#### 4.2. Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde Aldıkları Eğitimin ve Üniversitenin Sağladığı Olanaklar Yoluyla Edindikleri Yetkinliklerin Çalışma Yaşamına Aktarılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesi’nde aldıkları eğitim ve üniversitenin sağladığı olanaklar (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) yoluyla edindikleri yetkinliklerin çalışma yaşamına aktarılmasına ilişkin ikinci alt problemde katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların aldıkları eğitimi öğretimsel sermaye (alan bilgisi, alan öğretimi bilgisi, okul uygulaması), sosyal sermaye (çalışma yaşamında sosyal ilişkiler kurma ve ağlara katılım vb.), kültürel sermaye (kültürel ve entelektüel birikimlerinin mesleki tecrübelerle yansımaları), psikolojik sermaye (meslek yaşamına psikolojik hazırlık) yetkinliklerinin meslek yaşamlarına yansımaları açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara dört soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcıların cevap dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki alt başlıklarda tablolar halinde sunulmaktadır.

#### 4.2.1. Öğretimsel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaya İlişkin Bulgular

Bu başlıkta bulunan alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine ait yetkinliklerin mesleğe yansımaya ilişkin kategoriler; alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisinin mesleğe yansımaları, uygulamalı eğitimin yansımaları, tecrübenin mesleğe etkisidir. Alan bilgisine ilişkin kodlar; öğrenilenlerin uygulama ile örtüşmemesi/uygulanamaması (süre), mesleğe olumlu yansımaları olduğunu düşünmesi, mesleğe başlanan bölgenin coğrafi ve kültürel zorluklar yaratması, öğrenilenlerin teorik kalması/uygulanamaması. Alan öğretimi bilgisinin mesleğe yansımaları başlığındaki kodlar; mesleğine olumlu yansımaları olduğunu düşünmesi, mesleğe başladıktan sonra uygulama olanağı bulunmasıdır. Okul uygulamasının (staj) mesleğe yansımaları ilişkin kodlar; okul uygulamasının mesleğe olumlu yansımalarının olmaması, okuldaki idari işlerde zorlanmasıdır. Tecrübenin mesleğe yansımaları ilişkin kodlar ise; mesleğin çalışma hayatı ile birlikte geliştirilmesi/öğrenilmesi, mesleğin ücretli öğretmenlikte öğrenilmesi, aday öğretmenlik uygulamasının mesleğe olumlu etkisi olmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin öğretimsel sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımalarına ilişkin genel değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

##### *Öğretimsel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaları*

| Kategoriler                                   | Kodlar                                                            | Katılımcılar                                                                                              | n  |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Alan bilgisinin mesleğe yansımaları           | Öğrenilenlerin uygulama ile örtüşmemesi/uygulanamaması            | K2, K3, K10, K11, K12, K17, K18, K22, K23                                                                 | 9  |
|                                               | Mesleğine olumlu yansımaları olduğunu düşünmesi                   | K1, K2, K4, K5, K7, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K24, K25                                                | 13 |
|                                               | Mesleğe başlanan bölgenin coğrafi ve kültürel zorluklar yaratması | K1, K6, K11, K13, K15, K17                                                                                | 6  |
| Alan Öğretimi Bilgisinin Mesleğe Yansımaları  | Öğrenilenlerin teorik kalması                                     | K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K18, K21, K22, K23                                       | 15 |
|                                               | Mesleğine olumlu yansımaları olduğunu düşünmesi                   | K1, K4, K5, K6, K7, K13, K14, K19, K20, K24, K25                                                          | 11 |
|                                               | Mesleğe başladıktan sonra uygulama olanağı bulunması              | K2, K7, K9, K22, K23                                                                                      | 5  |
| Okul Uygulamasının (staj) Mesleğe Yansımaları | Okul uygulamasının mesleğe olumlu yansımaları olmaması            | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 24 |
|                                               | Okuldaki idari işlerde zorlanması                                 | K1, K3, K4, K10, K12, K21, K24                                                                            | 7  |
| Tecrübenin Mesleğe Yansımaları                | Mesleğin çalışma hayatı ile birlikte geliştirilmesi, öğrenilmesi  | K2, K3, K7, K8, K9, K10, K11, K17, K18, K21, K22, K23, K24, K25                                           | 14 |
|                                               | Mesleğin ücretli öğretmenlikte öğrenilmesi                        | K3, K10, K22, K23                                                                                         | 4  |
|                                               | Aday öğretmenlik uygulamasının mesleğe olumlu etkisi olması       | K7, K15                                                                                                   | 2  |

Öğretimsel sermaye yetkinliğinin mesleki yaşama yansımalarına ilişkin olarak katılımcılara “Eğitim Fakültesinde edindiğiniz alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine ilişkin kazanımlarınızın (yetkinlik düzeyiniz) mesleki deneyimlerinize yansımaları nasıl oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Alan bilgisinin mesleğe yansımaları başlığında katılımcılardan 9’u mesleğe yansımada uygulama ile öğrenilenlerin örtüşmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu kapsamda müfredatın yoğunluğu, okul eğitimi ve müfredatın örtüşmemesi, ders süreleri ve sınıfların kalabalık olması bahsedilen gerekçelerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K18: Bize okulda öğretilen o kadar güzel şeyler vardı ki bunların sadece %30-40’ını kullanabilmişimdir. Bir süreden sonra geleneksel öğretim metoduna dönmeye başladım iş. Kalabalık sınıflar, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, ders durumları, müfredatın yoğun olması yetiştirememek nedenleriyle.

K22: Öğretmenlik mesleğini üniversitedeyken işin teorisini gördük. Uygulamalı alamadığımız için ben öğretmenlik mesleğine üniversitedeki aldığım eğitimin yansımadığını düşünüyorum.

K3: Üniversitede mesela Fizik dersinde siz çocuklara şu konuları anlatacaksınız onlarla ilgili değil de üniversite 1,2, 3. Fizik dersleriyle ilgili deneyler yaptırıldı. Müfredatla uyumlu diyemem.

K12: Çok üst düzey bir şeymiş eğitimmiş benim aldığım eğitim. Bunu şuna bağladım bence alınan eğitim Finlandiya usulüydü. .... ya o zaman hep bize Finlandiya örneği veriliyordu. Finlandiya’nın eğitim sistemi ile bizim eğitim sistemimiz bence temelde uyumuyor. Uyumayan iki sistem bir anda harmanlamaya çalışıldı. Ben bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. O yüzden de benimle birlikte mezun olan görüştüğüm arkadaşlarım var bizim hepimizin ortak kanısı şu, biz orada aldığımız eğitimi sınıflara uygulayamadık. Bu bizden sınıfta vermemizi istenen farklı sınavlarla ölçülen farklı olduğundan... bizden test tekniği ile kaç doğrusu kaç yanlış var o istendiği için maalesef yöntem teknikleri sınıflarımıza uygulayamadık. Biz okulda yaparak yaşayarak öğrenmeyi merkeze alarak öğretim vermeyi öğrendik. Ama öğrenciye bunu uygulamak istedim olmadı. Hani test tekniği değil de anlatılar öğrensinler okuduklarından çıkarım yapınlar istedim. Ama bu çıkarım test tekniği işin içine girdiği için olmuyor. Eğitim sisteminin yaptığı bu dayatma durum edindiğim yetkinlikleri tam olarak kullanamama, daha geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmeme yolaçtı.

Alan bilgisinin mesleklerine olumlu yansımaları olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin sayısı katılımcıların yarısından fazladır (n=13). Katılımcılar alan bilgisi olarak kendilerini iyi yetiştirmiş olarak gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı örnek ifadeler şöyledir:

K15: Alan bilgisi kısmında bir zorlanma olmadı çünkü matematiğin dili biraz her yerde aynı oluyor.

K14: Alan bilgisi olarak da laboratuvara geçtiğimiz zaman bu çok ortaya çıkıyor. Yaptığım deneyler hocalarla yaptığımız, birebir yaptığımız deneyler geliyor aklıma. Mesela mikroskop kullanma çok güzel öğretildi bize. Yani bir şeyi araştıracağımız zaman onu kullanma açma kapama bütün parçalar öğretildiği için kendimden emindim bu konuda... güzel bir şekilde aktarıldığını düşünüyorum.

Mesleğe başlanan bölgenin coğrafi ve kültürel zorluklarının olumsuz etkisi olduğu yönünde 6 öğretmen görüş belirtmiştir. Görüş belirten öğretmenler arasında en çok sınıf öğretmenleri birleştirilmiş sınıf uygulaması, Türkçe konuşulmayan yerlerde göreve başlanması, idareci ve öğretmen olarak işe başlanması nedenleriyle zorlandıklarını, bilgilerini aktarmakta güçlük çektiklerini söylemişlerdir. Örnek ifade aşağıdadır:

K1: Birleştirilmiş sınıflı tek öğretmenli bir köye gittiğimde bu daha önce görmediğim bir şeydi benim. İlk defa karşılaştığım bir şeydi o manada biraz zorlandım. Birleştirilmiş sınıf tek öğretmen.... hem idarecinin hem öğretmenin okulun bütün işleri ile uğraşman gerekiyor. Bir de gelen çocuklar atandığımız bölge itibarıyla Türkçeyi çok az bilen çocuklardı. Ama çocuk hazır bulunuşluk olarak okula başlama olarak tam hazır gelmiyordu. Çünkü çocuk Türkçe'yi öğrenecek daha sonra bu çocuğa okuma yazma öğreteceğim. Hani süreç ister istemez uzuyordu..

Alan öğretimi bilgisi açısından öğretmenlerin çoğunluğu (n=15) öğrenilenlerin teoride kaldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler eğitimin teori ağırlıklı olması nedeniyle uygulamada sınıf yönetimi, zaman yönetimi, yöntem ve tekniklerin etkin kullanılamaması, öğrencinin seviyesine inilememesi gibi zorluklarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların örnek görüşleri şöyledir:

K8: Sınıf yönetimi konusunda da biraz birşeyler bilmemiz gerekiyormuş onu düşündüm. Sınıf yönetim dersimiz vardı ama teorik olarak gördük. Gerçekten bir sınıfa 40 kişilik bir sınıfa bizi soksalar, hadi burada sen şu konuyu anlat deselerdi belki tecrübe sahibi olurduk. Üniversiteden yeni mezun olmuşsun bütün bilgini çocuğa aktarmaya çalışıyorsun. Sınıf yönetimi konusunda eksiklerimi hissettim.

K21: Öğrenci ile iletişime geçme burada sıkıntılar yaşadım. Sınıf yönetiminde çok değil de öğrencilerle iletişimde, öğrenciye o dersi anlatmakta zorlandım.

K4: Çocuklarla iletişim konusunda, üniversitenin eğitimlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Alan öğretimi bilgisinin mesleğine olumlu yansımaları olduğunu söyleyen 11 öğretmen, eğitimlerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Örnek ifade şöyledir:

K5: Yani şöyle üniversitedeki hocalarımızdan aldığımız teknikleri ilk atandığım andan itibaren kullanmaya başladım. Daha sonra zaten kendi yöntemim tekniklerim olmaya başladı. Bana bu açıdan çok yardımcı oldu.

Katılımcıların tamamı (n=24) (1 katılımcı görüş beyan etmemiştir) okul uygulamasının (staj) mesleğe olumlu bir yansıması olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan 7'si okuldaki idari işlerde zorlandıklarını söylerken, çoğunluğu ilk atandıkları yerlerde müdür yetkili öğretmenler olmalarının onları zorladığını söylemişlerdir. Katılımcıların örnek görüşleri şöyledir:

K12: Staj süresi daha fazla olabilirdi. Hani okuldaki ilk dönem de keşke biz anlatsaydık biraz daha hazırlansaydık. Sınıfta daha çok vakit geçirseydik. İlk gün ders anlattığımızda hızlı hızlı anlattık bitti gitti zamanı kullanamadık. Bu biraz daha çok olabilirdi. Dördüncü sınıfın tamamı olabilirdi. Sınıf dışında okulu tanıma, sistem nasıl işliyor da bize hiçbir şey yapılmadı. Orayı eksik buluyorum. Mesela ben sınıf defteri yazmayı bilmiyordum. Staj yetersiz kaldı bence ben çoğu şeyi meslekte öğrendim. Hem süre yetersizdi, hem de bizi böyle bırakıyorlardı hocalarımız. Üniversite hocalarının o dönemde o bakımdan yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Bizi bırakıyorlardı hadi ne haliniz varsa görün. Öyle olmasaydı da keşke iki üç haftada bir gelip görselerdi, yönlendirsele. Öğretmenlerimizi hazırlayın öğrencilerimizi yani, bunlar da sizin meslektaşınız olacak deselerdi, arkamızda dursalar. Yani biz mesleğe atıldıktan sonra sudan çıkmış balık gibi olmasaydık da, evet belki bilgi anlamında çok donanımlıydık, bir plan nasıl yapılır o nasıl deftere işlenir, haklarımız neler bunları da keşke öğrenseydik. Çalışma hayatını bütün olarak görebilseydik. Daha ziyade stajımız sınıf odaklıydı. .... orada hem üniversite hocalarım rehberlik anlamında eksikti hem de staja gittiğim öğretmenler. Okuldaki yaşama dair bilgimiz olmadı.

K8: Keşke o havayı soluyabilseydik. Kendimizi daha çok öğretmen gibi hissederdik. Önemli olan öğretmen gibi hissedebilmek, mesleğin cilvelerini kavrayabilmek orada olmak. Onun için orada olmak lazım yaparak yaşayarak diyorlar ya gerçekten yaparak yaşayarak... Çünkü bir şeyi teorik olarak görmektense onu yapmak daha kalıcı bilgiler sağlıyor ve bu da daha iyi tecrübe ediniyorsun. Daha kalıcı öğreniyorsun. Neyi nerede ne yapman gerektiğini daha iyi biliyorsun. Bence tek birinci ya da dördüncü sınıfta değil her sınıfta okul uygulaması olmalı. Okulla haşır neşir olunmalı.

K1: İlk işe başladığım zaman resmi evraklar konusunda zorlandım açıkçası. Kimse olmadığı için işe başlama dilekçemi kendim yazdım, kendim imzaladım. Çünkü hem müdür hem öğretmendenim tektim. Yani resmi evraklar konusunda işe başlayınca ne yapılır, sanki biz direkt öğretmen olarak başlayacağız gibi düşündük. Ama bazen müdürlük de yapmak gerekiyor hani bu konuda eksik kaldık.

Tecrübenin mesleğe olumlu yansımaları olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar (n=14) toplam katılımcı sayısının yarısından fazladır. Bunda okul uygulamalarının yetersiz olması ve bilginin teorik kalmasının etkisi olduğu değerlendirilebilir. Katılımcılardan 2'si aday öğretmenlik uygulamasının mesleğe hazırlık anlamında olumlu yansımaları olduğunu; 3 katılımcı ücretli öğretmenlik sürecinde mesleği öğrendiklerini, uygulama imkanı bulduklarını söylemişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K9: Öğretmenliği yapa yapa öğrendim. Üniversitede aldığım bilgilerin faydası oldu evet ama beni tam hazırlamadığını gördüm. .... yöntem geliştirme konusuna uygun şekilde yetiştirilmediğimi fark ettim. .... ben bunu nasıl farklı şekillerde anlatabilirim diye düşünmeye başladım. Yani bunu meslekte öğrendim.

K21: Tecrübe kazandıkça yani işi daha iyi öğrendik. Yani bilgi konusunda sıkıntı yok zaten. .... problemimiz aktarma.

K17: Bu meslek tecrübe mesleği. Mesleğimi çalışmaya başladıktan sonra öğrendim...

K23: .... işte bu teknikleri kendim tecrübe ederek öğrendim. Meslekte kesinlikle yani. Yani ücretli öğretmenlik benim zaten mesleki hayatımda çok etkisi var. Hep köy okulunda ücretli öğretmenlik yaptım. Yeri geldi derse girdik öğretmen olduk. Yeri geldi hizmetli olduk. Yeri geldi idareci olduk. Yeri geldi şoför olduk. Yani biz bazı şeyleri yaşayarak öğreniyoruz.

K15: Bizde ilk sene adaylık eğitimi süreci oluyor. Aday öğretmenlik bir sene sürüyor ama eğitim kısmı 3 ay sürüyor. Bu süreçte okul işleri, derse girme İl/İlçe Milli Eğitim'deki süreçler hepsini yaşadık öğrendik diyebilirim.

#### **4.2.2. Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımalarına İlişkin Bulgular**

Sosyal sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımaları kategorisine ilişkin kodlar; sosyal ağlara katılım ve sosyal ağ kurma, ileşitimi kurmada başarılı olunması/olumlu yansımaları olmaması, veliler ile iletişim kurmada zorlanması, eşgüdüm ve işbirliğine olumlu yansımaları olması, meslek yaşamıyla birlikte daha sosyal olunmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin sosyal sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımalarına ilişkin genel değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

*Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaları*

| Kategoriler                                      | Kodlar                                                                          | Katılımcılar                                                                      | n  |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sosyal Sermaye Yetkinliğinin Mesleğe Yansımaları | Sosyal ağlara katılım ve sosyal ağlar kurma, iletişim kurmada başarılı olunması | K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23 | 18 |
|                                                  | Sosyal ağlar kurma ve katılmada olumlu yansımaları olmaması                     | K10, K11, K12                                                                     | 3  |
|                                                  | Velilerle iletişim kurmada zorlanması                                           | K2, K3, K5, K12, K25                                                              | 5  |
|                                                  | Eşgüdüm, işbirliğine yatkınlığa olumlu yansımaları                              | K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K22, K23     | 17 |
|                                                  | Meslek yaşamıyla birlikte daha sosyal olunması                                  | K1, K4, K6, K8, K10, K12, K13, K17, K24, K25                                      | 10 |

Katılımcılara eğitimleri ile kazandıkları sosyal sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlerine yansımalarına ilişkin olarak ‘‘Aldığınız eğitim ile edindiğiniz mesleki anlamda sosyal ağ (network) ve ilişkiler kurma yetkinliğinizin, çalışma yaşamında sosyal ağ ve ilişkiler kurmada nasıl etkileri oldu, tecrübelerinizi paylaşır mısınız?’’ sorusu yöneltmiştir. Eğitimleriyle kazandıkları sosyal sermaye yetkinliğinin, sosyal ağlar kurma ve ağlara katılım ile iletişim becerisi açısından meslek yaşamına olumlu yansımaları olduğunu söyleyen katılımcıların (n=18) sayısı oldukça fazladır. Katılımcılar özellikle okullarının kampüs ortamının ve Ankara’nın (büyük şehir), büyük bir üniversitede okumuş olmanın katkısını gördükleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Örnek ifadeler şunlardır:

K20: Hem üniversite ortamında hem de Ankara’yla ilgili sosyal ortamımızda biraz daha farklı düşünmeye, karşılaştığımız problemlerin çözümü noktasında biraz farklı insan olmaya itti bu. Okulda da öğretmen arkadaşlarımızla, idareyle ilgili ilişkilerimizde Milli Eğitim ile ilgili ilişkilerimizde karşılaştığımız problemleri daha çabuk çözmeye, farklı alternatifleri aramaya ilgili faydası olduğuna inanıyorum. Yine hem aldığım eğitimin hem de Ankara’daki sosyal hayatın atandıktan sonra mesleğe başladıktan sonra velilerle olan ilişkilerimde öğretmen arkadaşlarımla olan ilişkilerimde karşılaştığım problemleri veya paylaşmam gereken şeyleri daha çabuk paylaşma, problemleri çözmede veya alternatifleri artırmada daha çok faydası olduğunu söyleyebilirim.

K17: Yani bu üniversitenin eğitiminin hiç şüphesiz çok katkısı var. Ayrıca üniversite hayatımı geçirdiğim Ankara’da olmanın büyük avantajları oldu bizim için. Sosyal ilişkiler bizim meslek hayatımızda olmazsa olmazlardan yani veli ile iyi bir diyalogun yoksa, öğrenciyle iyi bir diyalogun yoksa ya da bulunduğu bölgedeki halkla esnafla iyi bir diyalogun yoksa tek başına okulda ben her işe yeterim ya da her işi ben yapabilirim mantığıyla yaklaşmak eğitim olarak doğru değil.

Sosyal ağlar kurma ve katılma ile iletişime ilişkin olarak 3 katılımcı olumlu yansımaları olmadığını yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan 5 kişi velilerle iletişim kurmakta zorlandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K10: ... bilmiyorum ama düşününce net bir etkisi olduğunu düşünüyorum ben.

K12: Okulun sayesinde diyebileceğim bir şey değil zaman içinde velilerle kolay iletişim kurmaya başladım. Zaman içinde oldu. Mesela velilerle mesleğimin ilk yıllarındaki gibi değilim şimdi. Onların da ihtiyaçlarını anlayabiliyorum. Sosyal ilişkiler kurma söz ettiğiniz ağlara katılım becerisini ben meslekte öğrendim ve zaman içinde geliştirdim. Okulda öğrendiğim bir şeyi aktardım diyemem.

K25: Veli ile diyalogu yolda öğrendim. İlk atandığım zaman veliyle konuşamıyordum bile. Yani okulda bu konuda bir eğitim almadık. Şu an bile veliyle tam bir iletişim kurabildiğimi düşünmüyorum. Yani veli geldiği zaman şunları söyleyeceğim bunları anlatacağım deyip de görüşmenin sonunda hiçbir şey söyleyemediğim başka şeyler konuştuğum anlar çok oldu.

Katılımcıların çoğunluğu (n=17) çalışma arkadaşları ile eşgüdüm ve işbirliği içinde çalışmaları açısından eğitimlerinin olumlu yansımaları gördüklerini söylemişlerdir. Bu alt başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K20: Hem üniversite ortamında hem de Ankara'yla ilgili sosyal ortamımızda biraz daha farklı düşünmeye, karşılaştığımız problemlerin çözümü noktasında biraz farklı insan olmaya itti bu. Okulda da öğretmen arkadaşlarımızla idareyle ilgili ilişkilerimizde Milli Eğitim ile ilgili ilişkilerimizde karşılaştığımız problemleri daha çabuk çözmeye; farklı alternatifleri aramayla ilgili faydası olduğuna inanıyorum. Yine hem aldığım eğitimin hem de Ankara'daki sosyal hayatın atandıktan sonra, mesleğe başladıktan sonra velilerle olan ilişkilerimde, öğretmen arkadaşlarımla olan ilişkilerimde karşılaştığım problemleri veya paylaşmam gereken şeyleri daha çabuk paylaşma, problemleri çözmede veya alternatifleri artırmada daha çok faydası olduğunu söyleyebilirim.

K8: Ben veli ve okul müdürleri ile meslek yaşamımda hiçbir sıkıntı yaşamadım. Kendimi güzel ifade ettiğimi düşünüyorum. Üniversitede arkadaşlarımızla olan diyaloglar, hani grup etkinlikleri, işbirliği yapma konusunda işbirlikçi çalışmayı zaten grup halinde çalıştığımız için kazandırdı. Aynı şekilde sunum becerileri de aynı şekilde kendimizi daha iyi ifade etmemizi sağladı. Bu işbirlikçi çalışma, bir yere girdiğimde nasıl davranırım nasıl iletişim kurarım bu anlamda sosyal beceri kazandırdı.

Meslek yaşamıyla birlikte daha sosyal olunması başlığına ilişkin olarak katılımcılardan 10 kişi meslek hayatı ile birlikte daha sosyal insanlar haline geldikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar eğitim hayatlarının kazanımlarını yadsımamakla beraber sosyal beceriler kazanımında meslek hayatının daha fazla olumlu etkisi olduğuna vurgu yapmışlardır. Örnek ifadelerden birkaçı şöyledir:

K8: Meslek yaşamına başladığımda da hem sosyal hem kültürel becerilerim açısından daha çok geliştiğimi hissettim onu söyleyebilirim. .... özgürleştim daha çok dışarıya çıktım daha farklı insanlarla daha çok temas ettim. Daha fazla sosyal etkinliğe katıldım gezilerdir, ne biliyim tiyatro, sinemadır.

K4: Ben bu sosyal hayatımı çalışma ortamıyla daha geliştirdiğimi düşünüyorum. Veli ile iletişim olsun, arkadaş iletişimi olsun çevremle iletişim olsun çalışma hayatına başladıktan sonra çok çok daha değişti.

K24: ..... dediğim gibi bu girdiğim ortamlar arkadaş ortamımız geliştirdi fakat ben tam anlamıyla gelişimimi meslek hayatımda tamamladım.

#### **4.2.3. Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaya İlişkin Bulgular**

Kültürel sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımaları kategorisi altında yer alan kodlar; çalışma hayatına olumlu katkı vermiş olması, öğrencilere kültürel etkinlikler yaptırılması, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada örnek olunması, farklı kültürel kimliklere saygı duyulması, çalışma arkadaşları ile kültürel etkinlikler yapılması ve meslek yaşamıyla beraber kültürel anlamda etkinliklere katılınmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin

kültürel sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımalarına ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

*Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması*

| Kategoriler                                              | Kodlar                                                             | Katılımcılar                                         | n  |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----|
| Kültürel Sermaye Yetkinliğinin Meslek Yaşamına Yansıması | Çalışma hayatına olumlu katkı vermiş olması                        | K1, K2, K5, K6, K8, K16, K17, K19, K22, K23          | 10 |
|                                                          | Öğrencilere kültürel etkinlikler yaptırılması                      | K5, K6, K7, K12, K14, K15, K16, K19, K21, K23        | 10 |
|                                                          | Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada örnek olunması          | K5, KF4, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K23, K24, K25 | 11 |
|                                                          | Farklı kültürel kimliklere saygı duyulması                         | K6, K8, K16                                          | 3  |
|                                                          | Çalışma arkadaşları ile kültürel etkinlikler yapılması             | K14, K16, K17, K19, K21, K23, K23                    | 7  |
|                                                          | Meslek yaşamıyla beraber kültürel anlamda etkinliklere katılınması | K8, K7, K9, K10, K11, K13, K18, K22, K24, K25        | 10 |

Kültürel sermaye yetkinliğinin meslek yaşamına yansıması başlığında katılımcılara ‘‘Entelektüel ve kültürel birikiminizde üniversite eğitiminizin, mesleğinizi uygularken yaşadığınız tecrübeler yansımaları nasıldı? Tecrübelerinizden hareketle entelektüel ve kültürel yetkinlikleriniz hakkında neler söylemek istersiniz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 10’u olumlu yönde bir yansıması olduğunu söylemişlerdir. Kültürel sermayenin öğrenciler boyutundaki yansımasında iki başlık üzerinde duran katılımcılar öğrencilere kültürel etkinlikler yaptırılması (n=10), okuma alışkanlığı kazanımında örnek olunmasına (n=11) (kütüphane kullanım alışkanlığı vb.) ilişkin olarak eğitimlerinin olumlu yansıması olduğuna dair görüşler belirtmişlerdir. Okuma alışkanlığı kazanımına ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlerin çoğu Sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Matematik öğretmenlerinden ikisi bu yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan 3’ü farklı kültürel kimliklere saygı konusunda görüş bildirirken, 7 kişi çalışma arkadaşları ile kültürel etkinlikler düzenledikleri ve 10 katılımcı meslek yaşamına başladıktan sonra kültürel etkinliklere daha fazla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K17: Güzel imkanları vardı üniversitenin ve bu manada şanslıydık ve ciddi manada kütüphaneden istifade ettik veya da şehrin imkanlarından, sinema tiyatrosundan, konserinden işte ne varsa her türlü imkanlarından faydalanabildik. .... biz orada neredeyse kültürel anlamda herşeyi tecrübe ettik. .... biraz da büyük şehir olmanın başkent olmanın avantajları vardı biz bu avantajları kullanarak çocuklara anlatırken de bunların hepsini görmüş ve yaşamış birisi olarak anlattık bu manada da bize olumlu mana da katkısı olduğunu düşünüyorum.

K12: Şu an ben bir öğretmen olarak diyorum ki benim çocuğuma bırakabileceğim en güzel miras kitaplarım. Kitap devamlı alıyorum okuyorum ve benim öğrencilerime de örnek olsun diye devamlı yanımda kitabım vardır. Çantamda da devamlı bulundururum ki örnek olacağım. Çok kitap okuyorum bunun ders anlatmamda, yorumlamamda, arkadaşlarımla iletişim kurmamda bana çok faydası oldu.

KF7: Yani bunun mesleğime yansıması dersek, bir şeyleri biliyor olmak özgüven kazandırıyor. Mesela öğrencilerimden bir tanesi şeyi sormuştu, ‘‘hocam opera nasıl bir şey’’ demişti. İlçeye

ilk atandığımda mesela ya da öğrencilere bir yol gösterici oluyorsunuz; ne biliyim yeri geliyor bir şekilde onu hayatınızda biliyor olmak size bir şeyler kazandırıyor. Öğrenciye bir pencere açmak bir yol göstermek açısından katkı sağlıyor. Mesela ilk atandığım yerde Rıfat Ilgaz Müzesi vardı hocam oraya götürdük öğrencileri. Ayrıca ilde düzenlenen bilim şenliğine götürdüm; okulumuzda da bilim şenliği düzenledik ona da katıldık öğrencilerim ve çok sevinmişledim. Onun dışında daha çok piknik doğa gezileri şeklinde şeyler yaptık.

K8: Meslek yaşamına başladığımda da hem sosyal hem kültürel becerilerim açısından daha çok geliştiğimi hissettim onu söyleyebilirim. Özellikle atandıktan sonra daha çok dışarıya çıktım daha farklı insanlarla daha çok temas ettim. Daha fazla sosyal etkinliğe katıldım gezilerdir, ne biliyim tiyatro, sinemadır.

#### **4.2.4. Psikolojik Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansımaya İlişkin Bulgular**

Psikolojik sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlerine yansımaya ilişkin kategoriler; özgüven, özsaygı, özfarkındalık ve özyeterliliğin mesleğe yansımaları, psikolojik dayanıklılık, empati, problem çözme becerisi, psikolojik sermaye yetkinliği ve psikolojik olarak mesleğe hazırlıktır. Bu kategorilere ilişkin kodlar; özgüven, özsaygı, özfarkındalık ve özyeterliliğin mesleğe olumlu yansımaları; sabır, hayatla başedebilme becerisi kazanılması; empati kurabilmesi, saygı, hoşgörü ile yaklaşılması; sorunlar karşısında çözüm odaklı olunması/iyimserlik; mesleki tecrübeyle beraber psikolojik sermayenin gelişmesi (sabır, stres ve zaman yönetimi, veliyle ilişkilere dair becerilerinin meslek yaşamında kazanılması); mesleğini yapmaya psikolojik olarak hazır hissetmesi/yetersiz görülmesidir. Katılımcı öğretmenlerin psikolojik sermaye yetkinliğinin mesleki deneyimlere yansımaya ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

*Psikolojik Sermaye Yetkinliğinin Mesleki Deneyimlere Yansıması*

| Kategoriler                                                          | Kodlar                                                                                                                                                          | Katılımcılar                                                                                 | n  |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Özgüven, Özsaygı, Öz Farkındalık ve Özyeterliliğin Mesleğe Yansıması | Özgüven, özsaygı, öz farkındalık ve öz yeterliliğin meslek yaşamına olumlu yansıması                                                                            | K2, K4, K5, K6, K7, K9, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K23, K24                          | 15 |
| Psikolojik Dayanıklılık                                              | Sabır, pes etmeme kendini ifade edebilme, kendine yetebilme, hayatla başedebilme becerisi kazanılması                                                           | K2, K4, K5, K6, K7, K9, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K23                                | 14 |
| Empati                                                               | Empati kurabilmesi, saygı, hoşgörü ile yaklaşılması                                                                                                             | K2, K4, K5, K6, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K24                                        | 12 |
| Problem Çözme Becerisi                                               | Sorunlar karşısında çözüm odaklı olunması/iyimserlik                                                                                                            | K2, K4, K5, K6, K7, K8, K14, K15, K16, K17, K19, K20, K21, K24                               | 14 |
| Psikolojik Sermaye Yetkinliği (Meslekte Kazanım)                     | Mesleki tecrübeyle beraber psikolojik sermayenin gelişmesi (sabır, stres ve zaman yönetimi, veliyle ilişkilere dair becerilerinin meslek yaşamında kazanılması) | K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, KF13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K25 | 20 |
| Psikolojik Olarak Mesleğe Hazırlık                                   | Mesleğini yapmaya psikolojik olarak hazır hissetmesi                                                                                                            | K4, K5, K6, K7, K14, K15, K19, K20, K23, K24                                                 | 10 |
|                                                                      | Mesleğe başlanıldığında psikolojik yetkinlikler olarak yetersiz görülmesi                                                                                       | K3, K10, K11, K12, K22                                                                       | 5  |

Psikolojik sermaye yetkinliğinin meslek yaşamına yansımasına ilişkin olarak katılımcılara ‘‘Eğitiminizi psikolojik hazırlık anlamında çalışma yaşamınıza etkilerini değerlendirdiğinizde neler söylemek istersiniz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (n=15) özgüven, özsaygı, özyeterlilik, özfarkındalık yetkinliklerinin meslek yaşamına olumlu yansımaları olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Önemli bulunan örnek ifadeler şöyledir:

K5: Hacettepe Üniversitesi benim dönüm noktam olduğu için ben atandığım günden itibaren kendime güven, saygı ile geldim. Ama hani bir tecrübesizlik olunca doğru ifade edebilir miyim kaygısı oluyor. Bunu tabii ki çabuk atlattım bunda özgüvenimin, duruşumun ve kendimi doğru ifade edebilmemin çok etkisi var.

K16: Üniversiteden önceki ..... sıkılırdı çekinirdi kalıplar içinde biriydi ama üniversiteden çıktığımda daha geniş bir perspektiften bakabilen, daha sosyal daha aktif, kendini daha iyi ifade edebilen, daha güvencilen biri olarak yani özgüveni yüksek, kendine saygısı olan birine dönüştüm. Geliştim. Meslek yaşamıma olumlu katkıları oldu.

K4: Dediğim gibi herkesin bir duruşu var. Ama bu duruşu ben ailemden almadım, ben bunu gerçekten sonradan öğrendim. Yani gereken kişiyle sınır koymayı, gereken kişinin de sorunlarının acaba arkasında ne var demeyi, ben bunu yani empati kurarak öğrendim. Tecrübe de çok önemli. En başta özgüvenim yerindeydi. Hacettepe bana özgüven getirdi, kendi ayaklarımın üzerinde durmayı getirdi, iletişim becerisi çok sağladı ve insanları dış görünüşü ile yargılamamayı öğretti. Bunların meslek yaşamıma katkısı çok.

Psikolojik dayanıklılık alt başlığında katılımcılar en çok sabır (n=14) konusunda görüş bildirmişlerdir. Aşağıda örnek ifade yer almaktadır:

K15: Yani ben bunu farkettim meslek hayatımda iyiki öğretmen olmuşum diyorum. Sabır konusunda daha da sabırlı olmam lazım, öğrencileri anlamam lazım. Bu konuda biraz daha gelişmem lazım. Ama şu anda kendimi bence ortadan bir tık yukarda görüyorum ve bu da bence üniversitemin veya yaşadığım Ankara'nın sağladığı etki olduğunu düşünüyorum.

Empati alt başlığında öğrenci, veli, çalışma arkadaşlarına karşı saygı, hoşgörü ve empati ile yaklaşılması yönünde olumlu yansıması olduğunu söyleyen 12 katılımcı öğretmen vardır. Özellikle öğretmenler eğitimlerinde önyargılarının kırıldığı ve bunu meslek yaşamına aktardıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Örnek ifadeler şunlardır:

K15: Önyargısız, empati duyarak, hoşgörüyle bu bence bir öğretmenin yapması gereken yani kesinlikle yapması gereken bir şey... Bence bunu (önyargısızlık, saygı, empati, hoşgörü) kazandıran kesinlikle kampüs yaşamı. Ama kampüs derken..... mesela kampüs anlamında biz kendimizi ayrı bir ülke gibi görüyorduk. Mesela bir de en çok bunu ailem farkettiler, mesela üniversiteye gönderdikleri ..... ile gelip iletişim kuran .... arasında mesela fark var. Ama üniversitenin kattığı özellikle de kampüsün kattığı o iletişim kurma rahatlığı aslında.

K5: Sorunları konuşarak diyalogla sohbetle çözme taraftarıyım ben, hep sözümü söylerim. Mesela velileri mutlaka çağırırım konuşurum. Çocuğun sorununu anne babasını da çağıracağın, idareye de başvuracağın, oturacağın konuşacağın. .... bunu bana gerçekten veren Hacettepe oldu. Saygı duyacağın herkese, o kişinin fikri zikri senin fikrine zikrine uymayabilir ama o onun yaşantısıdır diyeceksin...

K22: Hocam dışarıda okumak, büyük bir şehirde okumak, bana en çok sorgulamayı, insanların siyasi düşüncelerine saygılı olmayı sağladı. Ben şimdi düşünüyorum ama o dönemdekiyle aynı değil yani. Olabilir, insanlar farklı düşünebilir. Saygı duymak gerekir.

Problem çözme becerisi ve iyimserlik başlıklarında öğretmenlerin yarısından fazlasının (n=14) eğitimlerinin olumlu yönde katkı verdiği şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Örnek ifadeler şöyledir:

K20: Karşılaştığımız problemleri çözmeye ilgili de çok şey kattı. Fakülte hayatın kendisiydi yaşadığımız yer, kaldığımız yer, arkadaşlarımız bizzat oradaydım yaşananların içerisindeydim dolayısı ile çok şey kattı. Elbette mesleğe yansıması oldu. Okulda çocuğa ulaşamıyorum diyelim fazla gönlüne giremiyorum. Bunun sebepleri var işte burada devreye giriyor. Bu neden oluyor bu yaşadığımız kriz anı neleri hayatımdan çıkarırsak veya neleri dahil edersek daha iyi ilişki kurabiliriz. Çocuğa nasıl ulaşmak lazım, hepsi ayrı ayrı dünya... Herbirine ulaşmak farklı olduğundan üniversitedeki kriz anındaki çözüm yöntemlerimizi uygulama alanı buluyoruz. Bunu da çok seviyorum.

K7: Mezun olduğumda zaten mesleğe başladığımda altı aylık adaylık süresinden de kaynaklı haklarımı bilerek neye ne şekilde karşılık vereceğimi bilerek başladığım için kendimi çok yeterli hissediyordum. Kendime çok güvenim vardı. Bu nedenle karşılaştığım problemlerle rahatlıkla kendi başıma çözebiliyordum. Kararlı duruyordum. Eğitimim ve işte o söylediğim altı aylık süre özgüven açısından beni çok destekledi.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=20) psikolojik sermaye yetkinliğinin meslek yaşamında geliştiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar en çok psikolojik dayanıklılık başlığı altında yer alan sabır, stres ve zaman yönetimine ilişkin beceri kazanımının meslek yaşamıyla birlikte geliştiğini söylemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin özellikle stres ve zaman yönetimine ilişkin mesleğe başlamadan, psikolojik olarak dayanıklılık geliştirebilmeleri için üniversitelerinde eğitim verilmesi yönünde öneriler getirmesi dikkat çekicidir. Bu başlığa ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir:

K17: Bir öğretmen olarak almam gereken her türlü eğitimi aldığımı inanarak meslek hayatına başladım ama tabi hesaba katmadığım çok şey oluyor bunu tekrar söylüyorum atandığın bölge

öğretmenlik yaptığın yer, okul bunların hepsi öğretmenlikte çok önemli şeyler. O nedenle bir insanın herşeye hazır olması da zaten pek mümkün değil. Hayatta böyle bir şey mümkün değil. Yani zamanla bazı şeyleri görüp ona göre insan psikolojik olarak da ona kendisini hazırlıyor; fiziksel olarak da kendisini ona hazırlıyor ve bu da bir tecrübe olarak insanın hayatında yerini alıyor. Bu iki beceride de sosyal, psikolojik hazırlık ikisinde de uygulamanın büyük önemi var, bir de yaşadıkça kazanılıyor. Mesleğin içinde insan daha çok şey kazanıyor tecrübeyle.

K6: Sabretmeyi biraz öğrendim. Şimdi kendimi biraz daha öğrenciye göre yumuşatmayı öğrendim. Biraz da öğrencinin dilinden anlamayı öğrendim. Ama onu yaşayarak öğrendim deyim size çünkü öğrenci ile iletişim okulda öğretilmiyor.

K2: Kesinlikle olması lazım (stres yönetimi, zaman yönetimi) okullarda. .... sadece derslere gir uygulamaya git değil psikolojik destek ver rehberlik hizmetleri ver çok güzel olur. Bunları meslekte öğrendiğimi söyleyebilirim.

K18: Meslek hayatımızda da öğrencilerle birlikte öğrenmeye devam ediyoruz. Gün içerisinde birçok problem oluyor okulda. Bunu çözmek gerekiyor. Hiç karşılaşmadığımız bir durum oluyor. Aslında orada geliştiriyoruz kendimizi.

Psikolojik olarak mesleğini yapmaya hazır hissetmeye ilişkin olarak katılımcıların yarıya yakını (n=12) olumlu yönde görüş bildirmiş ve eğitimlerinin bu açıdan kendilerini hazırlamalarına katkı verdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar hazır hissetmelerinde özellikle özgüven, özfarkındalık ve özyeterlik algılarının etkili olduğu yönünde ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılardan 5'i mesleğe başladıklarında psikolojik olarak tam anlamıyla hazır hissetmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K14: Ben öğretmenim ve size bir şey öğretmeye geldim. Hocalarım o kadar güzel vurguluyorduki sen öğretmensin, sen öğretmensin şunu yapmayacaksın, bu öğretmenliğe yakışan bir hareket değil hep bu şekilde bizi yettirdiler. Yani tamamen öğretmenliğe odaklı, mesleğine odaklı yettirdikleri için; mesleğe başladığım anda hani öğretmen ne yapar nasıl davranır gibi şeyler çok düşünmedim çünkü bu bana baya güzel öğretilmişti.

K12: Sıfır çok yetersiz. Evet akademik olarak vardı ama biz direkt alana sürüldük. Öğrettik buyurun baş edin dendi. Sıkıntılı veli ile başedin, problemlili idareci ile baş edin, nasıl yaparsanız yapın o bizde yok. Bilemiyorum ama yine rehberliğe dönüyor hocam... Yani yine herşey o stajda çözülebilmemiş gibi geliyor bana. Yine oranın kapsamlı olması gerekiyor gibi geliyor bana. Mesela sınıfa girdiğimde mesleki bilgim anlamında donanımlıyım özgüvenim var ama uygulama kısmına geçince tedirgin oldum. Nasıl yapacağım dedim, o kısım yine zayıf kaldı. Onu üzerimden atmak biraz zamanımı aldı. Attım ama işte onu kendim uğraşarak çalışma hayatı içinde sahada tecrübe ettikçe kazandım.

K3: Mesleğe başladığımızda psikolojik anlamda damdan düşmüş gibi olduk. Öğretmenliğe hazır hissetmiyorduk bir anda maruz kaldık. Hazır hissetmedim. Psikolojik anlamda kendimizi tanımak anlamında çok da bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.

#### **4.3. Öğretmenlerin Eğitimleri Boyunca ve Sonrasında İstihdam Edilebilirliklerini Artırmaya Yönelik Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin eğitimleri boyunca ve sonrasında istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılımlarına ilişkin değerlendirmelerini kapsayan üçüncü alt problemde katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu alt problemde katılımcılara bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, kategori ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu başlık altında yer alan kategori yaşam boyu öğrenme anlayışı olup kodlar; öğrencilik döneminde ilave eğitimler alınması/alınmaması

(yabancı dil kursu, enstrüman kursu vb.), meslek yaşamında ilave eğitimler alınması/alınmamasıdır. Katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışına ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliklerine Katılım*

| Kategoriler                | Kodlar                                                                        | Katılımcılar                                                            | n  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Yaşamboyu Öğrenme Anlayışı | Öğrencilik döneminde ilave eğitim alınmaması (kurslar vb.)                    | KF1, K2, K6, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K21, K22, K24, K25 | 15 |
|                            | Öğrencilik döneminde ilave eğitim alınması (kurslar vb.)                      | K3, K4, K5, K7, K8, K9, K19 K23                                         | 8  |
|                            | Meslek yaşamında ilave eğitim alınması (MEB HİE Kursları, özel kurslar vb.)   | K1, K2, K5, K7, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K24   | 15 |
|                            | Meslek yaşamında ilave eğitim alınmaması (MEB HİE Kursları, özel kurslar vb.) | K15, K25                                                                | 2  |

Katılımcılara ‘‘Üniversite eğitiminiz boyunca ve sonrasında istihdam edilebilirliğinizi artırmaya yönelik ilave öğrenme etkinliklerine katılma ihtiyacı duydunuz mu? Bunun nedeni nedir? Eğer katılmışsanız aldığınız ilave eğitimlerden edindiğiniz bilgi ve birikimler ile sertifika gibi belgelerin mezuniyet sonrasına ve meslek yaşamınıza katkısını nasıl değerlendirirsiniz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 15’i öğrencilik döneminde ilave eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşü bildiren katılımcılar gerekçe olarak ihtiyaç hissetmedikleri, maddi olanaksızlıklar, KPSS kursuna gitme zorunluluğundan söz etmişlerdir. İlgili örnek ifadeler ise şöyledir:

K22: Üniversitede gidemedim. Aslında gidebilirdim ama... Tabi ki çok istedim gitmeyi ama maddi imkanlar buna el vermedi.

K12: Yok almadım. Belki mezun olunca iş bulurum, hani sınıf öğretmeni çok atanıyor nasılsa öğretmenlik yapacağım dediğim için, belki kendimi şu açıdan da geliştireyim olmadı bende. Dedim ya ben biraz daha okuyum dersler bitsin eve gidiyim düşüncesindeydim...

K17: Atanana kadar böyle bir eğitim almadım böyle bir ihtiyaç da hissetmedim açıkçası.

K2: İhtiyaç şöyle yani ben çok fazla o şeylere katılmadım. Herhangi bir sanatsal becerim yok. Bir de son yıllara doğru atanmanın telaşına düşülüyor. Yani İngilizce kursuna gitmekten ziyade KPSS’den nasıl atanırım onu düşünmeye başlıyorsunuz haklı olarak.

Öğrencilik döneminde ilave eğitim alınmasına ilişkin katılımcıların yalnızca üçte biri (n=8) kendilerini geliştirmek maksadıyla özel kurslara gittikleri yönünde görüş belirtmiştir.

Örnek ifadeler ise şöyledir:

K9: İngilizce kursuna gittim ama istihdam için değil kendimi geliştirmek için. Ama mesleğimizde istihdam için sadece deneyim isteniyor. Devlet KPSS istiyor.

K4: Öğrenciyken bilgisayar kursu almıştım. Biz üniversiteye başladığımızda bilgisayar bu kadar yaygın değildi. Bizim bilgisayar kullanmamız gerekiyor, o yüzden bunu kullanabilmem için bilgisayar eğitimi aldım. Ayrıca İngilizce eğitimi de aldım çünkü bizim İngilizce derslerine İngilizce öğretmeni her zaman giremiyor, olmayabiliyor. Mesleki anlamda kendimi geliştirmek için bu iki kursa öğrenciyken gittim.

Meslek yaşamına başladıktan sonra ilave eğitim aldıklarını söyleyen katılımcılar 15 kişidir. Bu katılımcıların çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmetiçi eğitim kurslarına katılım gösterdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca iki kişi (n=2) ilave eğitim almadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadeler şöyledir:

K16: Bir sürü kursa gittim. Mesleğe başladıktan sonra satrac, dama, zeka oyunları gibi, aktivitede kullanabileceğim kurslara gittim. Kendim bireysel olarak bazı internet sitelerinden ücretsiz olarak kendimi geliştirebileceğim kişisel gelişim kursları aldım. .... bahsettiğim fotoğraf, video, web 2 araçları nasıl geliştirebilirim şeklinde bilgisayardan teknoloji ile kendimi nasıl geliştirebilirim şeklinde. Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Bu mesleğime de yansıyor. .... e-twinning projeleri var çeşitli aktiviteler yapılıyor, katılmayı düşünüyorum...

K2: Milli Eğitimin hizmetiçilerinde sıkıntı yok başarılı buluyorum. Hizmetiçi eğitimler kesinlikle ihtiyaç bilgiler sürekli güncelleniyor, yenileniyor, teknikler değişiyor bu açıdan takip ediyorum...

K15: Milli Eğitimin mesleki kursları bana biraz formalite gibi geliyor. Bu nedenle katılmıyorum. Sadece son zamanlarda EBA üzerinden bazı videolar vardı, bunların çoğunun içeriğinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bazılarını öneri üzerine izliyorum sadece.

#### **4.4. Öğretmenlerin İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Üniversite Eğitimleri Dışındaki Sosyal, Ekonomik ve Politik Etmenlere İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki sosyal, ekonomik ve politik etmenlere ilişkin değerlendirmelerini kapsayan dördüncü alt problemde katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki faktörler; mesleki yetkinlik düzeyi, mezun olduktan sonra iş buluncaya kadar geçen sürede karşılaştıkları sorunlar, eğitimleri dışında istihdam edilebilirliklerini etkileyen diğer faktörler ve öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesi alt başlıklarına göre gruplanıp düzenlenmiştir ve tablolastırılmıştır. Araştırma problemine yanıt aramak için katılımcılara dört soru yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar alt başlıkların her birinde yer alan kategoriler ve kodlar çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcıların cevap dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki alt başlıklarda tablolar halinde sunulmaktadır.

##### **4.4.1. Mesleki Yetkinlik Düzeyine İlişkin Bulgular**

Mesleki yetkinlik düzeyi kategorisine ilişkin kodlar; yeni mezun olduğunda mesleki anlamda yetkin görülmesi ve bugün mesleki anlamda yetkin görülmesidir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyine ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

*Mesleki Yetkinlik Düzeyi*

| Kategoriler              | Kodlar                                                | Katılımcılar                                                                                                      | n  |
|--------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mesleki Yetkinlik Düzeyi | Yeni mezun olduğunda mesleki anlamda yetkin görülmesi | K2, K4, K5, K6, K10, K12, K15, K19                                                                                | 8  |
|                          | Mesleki tecrübeyle yetkin görülmesi                   | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13 K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 25 |

Katılımcılara mesleki yetkinlik düzeylerini (istihdam edilebilirlik) değerlendirmeleri için “Çalışma hayatında geçirdiğiniz süreyi de göz önünde bulundurduğunuzda, yeni muzun olduğunuzda kendinizi istihdam edilebilirlik yeterlik ve becerileriniz açısından nasıl buluyordunuz, şimdi neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 8 kişi yeni mezun olduklarında kendilerini mesleki anlamda yetkin gördüklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Yetkinlik (istihdam edilebilirlik) anlamında değerlendirme yapan katılımcılar en çok akademik donanım anlamında (alan bilgisi) kendilerini yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Bazı katılımcılar (n=4) akademik anlamda yeterli bulurken uygulama anlamında yeterince deneyimlenemedikleri için yetersiz bulduklarını söylemişlerdir. Yani hem yetkin hem de yetkin olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler aşağıdadır:

K15: Mesleğe başladığımda kendimi çok donanımlı görüyordum. O yaşta onu görmem normal yani şu anla kıyaslayamam. Şu an da kendimi iyi görüyorum

K10: O zaman da hazır buluyordum. Dedğim gibi çok fazla staj yapma şansım olmuştu. Çünkü ben üniversite 3 ve 4'te hafta sonları dershanede çalıştım. Bu sayede heyecanı mı da attım.

Katılımcıların tamamı (n=25) mesleki tecrübe kazandıkça, çalışma hayatı içinde daha yetkin hale geldikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Burada uygulama anlamında eğitimlerinin yetersiz kaldığı ve çalışma hayatıyla beraber tecrübe ile özellikle alan öğretim bilgisi anlamında kendilerini geliştirdikleri yönünde görüş belirtmeleri en belirgin görüşlerdir. Örnek ifade şöyledir:

K2: Tecrübeyle oldu... Uygulama kısmı biraz daha uzun süreli olmalı (staj) uygulama ayağının da yeniden gözden geçirilmesi lazım. Olabildiğince de çok çeşitli yerlerde en alt sosyo ekonomik yerden en üst sosyo ekonomik düzeye kadar farklı okullarda; özellikle de köy okullarında uygulama çok önemli... bu kısım eksiklik oldu onu da meslekle kazandık...

#### 4.4.2. Öğretmenlerin Mezun Olduktan Sonra İş Buluncaya Kadar Geçen Sürede Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu başlık altında yer alan kategoriler; KPSS hazırlık süreci, atanma ve kontenjan olanakları, maddi olanaklar, mahalle baskısı, eğitim politikası ve planlaması, sosyal meselelerdir. Bu kategoriler altında yer alan kodlar; KPSS kursuna gitmesi/KPSS'ye hazırlanması, atanma imkanlarının az olması/yeterli olması, kontenjanların az/plansız olması, mahalle baskısı, maddi imkansızlıklar, eğitim istihdam politikalarının tutarsız olması, mezun/fakülte/bölüm sayısının fazla olması, göç nedeniyle sorunlar yaşanmasıdır. Katılımcıların mezun olduktan sonra iş buluncaya kadar geçen sürede karşılaştıkları sorunlara ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

*Öğretmenlerin Mezun Olduktan Sonra İş Buluncaya Kadar Geçen Sürede Karşılaştığı Sorunlar*

| Kategoriler                                                 | Kodlar                                            | Katılımcılar                                                                             | n  |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| KPSS Hazırlık Süreci                                        | KPSS kursuna gitmesi/<br>KPSS'ye hazırlanması     | K2, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 19 |
| Atanma Olanakları                                           | Atanma imkanlarının az olması                     | K2, K3, K5, K6, K8, K10, K13, K14, K15, K17, K18, K19 K20, K22, K23, K24, K25            | 17 |
|                                                             | Atanma imkanlarının yeterli olması                | K1, K11, K12                                                                             | 3  |
| Kontenjan Olanakları                                        | Kontenjanların az ve plansız olması               | K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K18, K19, K20, K23, K25                            | 14 |
| Mahalle (sosyal) Baskısı (akraba, aile yakın çevre baskısı) | Mahalle baskı görülmesi                           | K1, K2, K3, K7, K8, K13, K15, K18, K19, K21, K24, K25                                    | 12 |
| Maddi Olanaklar                                             | Maddi imkansızlıklar yaşanması                    | K2, K3, K9, K10, K11, K13, K14, K15 K18 K19 K20                                          | 11 |
| Eğitim Politikası                                           | Eğitimde istihdam politikalarının tutarsız olması | K2, K17, K23                                                                             | 3  |
| Eğitim Planlaması                                           | Fakülte/bölüm/mezun sayısının fazla olması        | K2, K3, K5, K16, K17, K23,                                                               | 6  |
| Sosyal Meseleler                                            | Göç nedeniyle sıkıntı yaşanması                   | K2                                                                                       | 1  |

Bu alt başlıkta katılımcılara ‘‘Mezun olduktan iş buluncaya kadar geçen sürede karşılaştığınız en önemli sorun neydi? Aldığınız eğitimin bu sorunu aşmanızda nasıl etkileri oldu? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan neredeyse tamamı (n=19) KPSS hazırlık sürecinin kendileri için önemli bir sorun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek ifadelerden bir kaç şunlardır:

K15: KPSS çok ciddi bir süreç ciddi hazırlanmamız lazım hatta üniversite dörtte hazırlanmaya başlarsanız bir senenizi buna hazırlanmaya ayırmanız gerekiyor.

K16: KPSS derim. Aday çok olduğu için zorluk derecesi de çok oluyor. İnsanların, zorluk derecesi çok olduğu için herşeyden vazgeçip ona yoğunlaşması gerekiyor. Bu da adayların psikolojisini çok olumsuz etkiliyor. Sınav kaygısı yeniden hazırlanma kaygısı yaşıyoruz...

K4: Şunu söyleyeyim hem üniversite okuyup hem KPSS dershanesine gitmek beni maddi konuda zorladı. Aileme ek yük oldum. Bence KPSS olmaması gerekiyor...son sınıfta KPSS'ye hazırlandım. Bir öğretmen açısından en büyük sorun bence en başta KPSS olması. Yani KPSS'yi kazanmak bizim için bir amaç seviye belirlemesi olmamalı. Biz bu üniversiteye girdiysek..... Çok kaliteli öğretmen arkadaşlarım, ben hemen atandım ama, onlar bir yıl iki yıl ya da üç yıl sonra atananlar oldu.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=17) ikinci sırada atanma imkanlarının az olmasını sorun olarak belirtmişlerdir. Burada katılımcı öğretmenlerden Sosyal Bilgiler, Türkçe alan mezunu olan öğretmenlerin tamamı ile Fen Bilgisi öğretmenliği mezunlarından 5'i atanma imkanlarını yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Diğer katılımcılar ise genel olarak diğer branşları da dikkate alarak değerlendirmelerini yapmış ve olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Yalnızca 3 öğretmen (2 Sınıf, 1 Matematik öğretmeni) atanma imkanlarını yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Bazı örnek ifadeler şöyledir:

K2: Atanma imkanlarının azlığı kontenjanların düşüklüğü çok büyük bir sorun. Fen Bilgisi öğretmenliğinde kontenjanların az olması sorun. Mesala benim duyduğum 40 binin üzerinde bekleyen varmış. Şimdi 40 bin kişi içerisinde ilk sekizyüze dokuzyüze girmeniz gerekiyor.

K17: Politik olarak, benim ne kadar sınıf öğretmenine ihtiyacım var, ne kadar matematik öğretmenine ihtiyacım var, branş olarak belirlenip de üniversiteye giren öğrenci sayısı buna göre düzenlenebilirse belki sonrasındaki bu şeyin önüne geçilmiş olur. Yığılmanın. Bu atanmayla ilgili sıkıntının önüne geçilmiş olabilir ama onun haricinde şu an için mevcut şartlarda bunun haricinde başka bir yöntem yok gibi duruyor.

K19: Bizim branşımızda atanma da çok zor 80 ve üstü almak lazım... kontenjanlar nedeniyle...

K22: ...üniversiteden mezun olduktan sonra .... işsizlik olunca ..... atanamama süreci beni çok yıprattı. Kaygılar, endişeler, korkularla beraber atandık.....

Katılımcılardan 14'ü kontenjanların azlığını önemli bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu başlıkta görüş bildiren öğretmenlerin tamamı, şimdi atanma imkanları olsa bile her yıl kontenjanlardaki azlık nedeniyle atanmalarının zorlaşacağı öngörüsünde bulunmuşlardır. Yalnızca sınıf öğretmenliği alan mezunları bu konuda olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Örnek ifadeler şunlardır:

K7: Kontenjan az vs. ben kaygı dolu bir dört yıl geçirdim. Bu yüzden aslında bir nevi sosyal aktivitelerden bu yüzden geri kaldığımı düşünüyorum. Çünkü ona yöneleceğime birazcık ders çalıştım dedim. Mesela ben ikinci sınıfta hatta birinci sınıf biterken bu kaygıyı taşıyordum. KPSS kitapları almaya başlamıştım mesela.

K8: Zaten 2010 KPSS'de 85 bin öğretmen almışlardı. 2011 KPSS'sinde 10 bin alacaklarını açıkladılar ve Fen Bilgisinden 300 kadro oldu. Ben buraya nasıl gireceğim, bu zaten insan üzerinde büyük bir psikolojik baskı. .... 90 puan almazsan atanamazsın şansın yok mecbur doksan almak zorundasın.

İş buluncaya kadar yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş bildiren katılımcılardan yaklaşık yarısı (n=12) mahalle baskısı görmelerini önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Bu bulguya ilişkin örnek ifadeler şunlardır:

K21: En büyük sorun mahalle baskısıydı. Köyüme döndüm. Mesela biz o kadar emek vermişiz, üniversiteyi bitirmişiz, belli kazanımlar elde etmişiz. Küçük yerlerde bu çok fazladır. Bir de köy hep akraba olduğu için .... ne oldu sen atanamadın mı? Bana acıyarak bakıyorlardı

atanamamış diye. Üzülerek bakıyorlar bana. Benim üzülecek halim yok diyorum mesela ben, üzülmeye gerek yok. Ben atanacağım ya da başka bir iş yapacağım. Başka yerlerden kulağıma sözler geliyor: “Atanamaz, onca yıl okudu ne işe yaradı?” gibi...

K9: Henüz atanamamama bağlı olarak toplumsal kabul sorunuymdu. Atanamazsanız öğretmen değildiniz.

K8: ...etraftaki baskılar da sorundu. Etraf seni öğretmen olarak görmüyor sen üniversiteyi bitirmişsin ama öğretmen değilsin. Ben öğretmenim ben zaten üniversiteden mezun olmuşum, bu diplomayı almaya hak kazanmışım, ben zaten öğretmenim cevabını veriyorsun ama tabiki bu insanın içerisinde de kendisini düşünüp üzülmeye sebep olan bir şey. Bir mahalle baskısı gördüm. Yeniden öğretmen olduğumu ispatlamak gibi birşeydi. Kesinlikle öğretmenlere sunulan bu sınav, sürekli sınavlar var hiçbir meslek grubu bu kadar sınava girmiyor bizim kadar. Bu sorun....

Katılımcılardan çok azı (n=3) eğitim politikasındaki tutarsızlıklar ve açılan taşra üniversiteleri dolayısıyla artan mezun sayılarını bütüncül olarak değerlendirerek önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Eğitim planlamasındaki hataların önemli bir sorun oluşturduğuna vurgu yapan öğretmenler ise 6 kişidir. Eğitim planlamasına ilişkin görüş belirten katılımcıların en çok mezun fazlalığı, açılan yeni üniversiteler, branşlar arasında atama/kontenjan dengesizliği üzerinde durdukları görülmüştür. Bu başlıklara ilişkin önemli görülen örnek ifadeler şöyledir.

K2: Taşraya sıcak bakmıyorum. Belki ülkemizin ekonomi politikalarından dolayı olabilir her yere üniversite açalım. Şu anda eczacıların boşta kaldığını, dişçilerin boşta kaldığını duyuyoruz ve vasıfsız eleman yetiştirmeye başlanıyor. Şunu da son yıllarda görüyorum olamazsak polis oluruz mesela...

K23: .... benim atanma dönemimde mezun sayısı fazlaydı, alım sayısı düşmüştü. Yani ben KPSS'den 85 puan aldım, tuttular o zaman atama olmayacak dendi, ben atanamadım kaldım. Eğitim yani atama politikasında Milli Eğitimin atama politikasından kaynaklanan durumlar... belirsizlik var örnek veriyorum sayı net değil mezun sayısı da fazla olunca atanamıyorsun.

K3: Üniversite kontenjanlarında sorun var ihtiyaçtan fazla mezun veriliyor.

K17: Mezun sayısı çok fazla bu bütün branşlar itibariyle geçerli ve istihdam edecekleri sayı da belli...

K5: ..... aklıma gelen ilk şey şu atanma adaletsizliği diyeceğim. Çünkü ben İlköğretim Matematik Öğretmenliği mezunuyum benim atamam daha fazla, ben düşük puanlarla da olsa kadroya geçip atanabiliyorum. Ama bir müzik öğretmenimiz mesela, 40 yaşında bir müzik öğretmenimiz vardı, daha beş senelik öğretmendi, çok uzun seneler uğraşmış atanamamış.

Atanıncaya kadar yaşadıkları en önemli sorunlardan biri olarak katılımcılardan bir kısmı (n=11) maddi olanaksızlık yaşamaları, aileleriyle yaşamak zorunda kalmaları ve harçlık almak durumunda kaldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Sosyal meseleleri bir sorun olarak değerlendiren ve göç meselesine değinen sadece bir (n=1) öğretmen olmuştur.

#### **4.4.3. Öğretmenlerin Eğitimleri Dışında İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen diğer faktörlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu başlık altındaki kategoriler; eğitim politikası, eğitim planlaması ve ekonomik politikalarıdır. Kategorilere ilişkin kodlar; eğitim istihdam

politikasının olmaması, eğitim planlamasının olmaması, ekonomik gerekçelerle atama yapılmamasıdır. Katılımcıların istihdam edilebilirliklerini etkileyen diğer faktörlere ilişkin değerlendirmelerine ait bulgular ve cevap dağılımı Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Eğitimleri Dışında İstihdam Edilebilirliklerini Etkileyen Diğer Faktörler*

| Kategoriler          | Kodlar                                  | Katılımcılar                                                                          | n  |
|----------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Eğitim Politikası    | Eğitim İstihdam Politikasının Olmaması  | K2, K5, K7, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 18 |
| Eğitim Planlaması    | Eğitim Planlaması olmaması              | K2, K4, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K21, K22, K23, K24, K25  | 18 |
| Ekonomik Politikalar | Ekonomik gerekçelerle atama yapılmaması | K1, K2, K3, K8, K10, K12, K14, K15, K18, K20                                          | 10 |

Bu başlık altında katılımcılara “Eğitim Fakültesindeki eğitiminiz dışında istihdam edilebilirliğinizin başka hangi faktörlerle ilgili olduğunuz düşünüyorsunuz? (politik, ekonomik, sosyal meseleler vb.)” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (n=18) eğitimleri dışında istihdam edilebilirliklerini etkileyen faktörlerin başında istihdam politikasının tutarsız olması, yönünde görüşler belirtmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K13: Yani siyaset. Hocam aklıma gelen bu oluyor politika yani. Çünkü en çok değişiklik sistem olarak eğitimde oluyor. Her yeni gelen kişi yeni bir sistem getiriyor. Öğretmenlerin atanmasını etkileyen yine herhalde siyasetle alakalıdır diye düşünüyorum.

K25: Yani ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmiyor bir kere, sırf olsun diye üniversite açılıyor, istihdam sağlayamıyorsun o da lise gibi oluyor. O da kıymeti düşürüyor. Şimdi artık üniversite mezunu olacak herkes baraj da kalktı yani çok az baya bir indirdiler. Artık herkes üniversite mezunu olacak. Ne yapılacak böyle...

K4: Her gelen bakan bir politika değiştiriyor o karar bir neslin kaybına yol açıyor. 4+4+4 kararından sonra sınıf öğretmenleri boşa çıktı. Boşa çıkan öğretmenleri yan alana kaydirdılar, yıllarca sınıf öğretmenliği yapmış biri Türkçe öğretmenliğine geçerse nasıl olur. Lise Edebiyat, Türkçe, Fen Bilgisi vs. geçtiler. Ben hiçbir çocuğun hakkına geçmek istemem. Ben yan alana geçsem edebiyatçı olsam o çocuğa ne kadar faydalı olurum. Eğitim politikasındaki bir hata istihdamda fazlalık yarattı atıl eleman ortaya çıkardı.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=18) istihdam edilebilirlikleri önündeki önemli sorunlardan bir diğerini eğitim planlamasının olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K23: YÖK ile Milli Eğitim tamamen birbirinden kopmuş. Milli Eğitim farklı öğretmen istiyor. YÖK farklı öğretmen yetiştiriyor...

K22: Bence ülkenin üniversite politikası, planlaması... Çünkü ben mezun olduğumda bile 200 bin öğretmen vardı atama bekleyen. Bizim alanımızda sanırım 23 bin falandı ve alım 300-500 kişiydi. Zaten durum belli, bir okul neden yapılır, nüfus sayımlarında elde edilen sayılar bir mahallede 5 yıl sonraki öğrenci potansiyeli bellidir. Bizim en azından Eğitim Fakültelerinde bu kadar sıkıntı olmasının sebebi bu. Alım sayısı belli, okul belli, öğretmen sayısı bunlar belliyken aşırı derecede üniversite açıldı.

K21: Taşra üniversitesi açıldı kontenjan çoğaldı, yığılma var, atanamıyoruz. Benim çok arkadaşım polis oldu. Ben de ya polis ya asker olayım demiştim. Yeni Bakan geldi, tutturdu ana sınıfı mesela ana sınıfı okul açacağız, öğretmen atayacağız şunu yapacağız, bunu yapacağız

şeklinde, bu kez oraya kaydı. Mesela önceki yıllarda da aynı şeyleri yaşadık. İşte bir bakıyorsun ana sınıfa kayıyor, bir bakıyorsun bilgisayara kalıyor, bir bakıyorsunuz rehberliğe kayıyor ya şimdi bizim burada bir orantı yok. Yani bir denge standart yok, dengeli dağılım yok ve bu da neden kaynaklı bir planlamamız yok.

K9: Kontrolsüzce üniversite açılması ve kontenjanların yüksek olması. Çok fazla mezun olması. Sınırlama olmaması. Sırf ekonomik kalkınma ya da oy toplamak için her şehre üniversite açılmamalı. YÖK'ün yanlış planlaması beni rahatsız ediyor.

Katılımcıların yaklaşık yarısı (n=10) ekonomik politikalar nedeniyle atama yapılmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların özellikle ücretli öğretmen atamalarının bir politik tercih olduğunu söylemeleri dikkat çekicidir. Buna ilişkin örnek ifadeler şunlardır:

K18: En basitinden devlet öğretmen atayacağı zaman ekonomiyi göz önünde bulundurarak sayıyı 10 bin diyor.

K8: Ekonomik nedenlere bağlı olduğunu düşünüyorum ama bize ayrılan bütçenin de doğru bir şekilde aktarılmadığını ya da aktarılırken orada da birkaç problem olduğunu düşünüyorum.

K9: Kadrolu öğretmenlik ile devlet daha fazla atama yapacağı için daha fazla para kaybedecek. Bunun yerine ücretli öğretmen alıyor. .... kaliteyi düşürüp çocuklarımızın hayatını bir yama işlemi yaparak geleceğimize mal oluyorlar. Bu yüzden atama yapılmıyor. Ücretli öğretmen ucuz iş gücü... Ucuza çalıştırmak için yapıyor.

#### **4.4.4. Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleklerini iş bulma olanakları, gelir, mesleki pozisyon (kadro türü, terfi, atanma koşulları), mesleki statü (saygınlık) kategorileri altında değerlendirmeleri istenmiştir. Kategorilere ilişkin kodlar ise; olanakların yeterli/kısıtlı olması, gelirin düşük/yeterli olması, kadro tür çeşitliliği, terfi imkanlarının sınava bağlı olması, Meslek Kanunu ile gelen düzenlemelerin yetersiz bulunması, mesleki saygınlığın azalması, Mili Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarıdır. Öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve cevap dağılımı Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

*Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesi*

| Kategoriler                                               | Kodlar                                                                                                   | Katılımcılar                                                                                                       | n  |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| İş bulma Olanakları                                       | Olanakların kısıtlı olması                                                                               | K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25                        | 20 |
|                                                           | Olanakların yeterli olması                                                                               | K1, K5, K10, K12, K24                                                                                              | 5  |
| Gelir                                                     | Gelirin düşük olması                                                                                     | K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K19, K21, K22                                            | 16 |
|                                                           | Gelirin yeterli olması                                                                                   | K2, K3, K13, K16, K18, K23, K24, K25                                                                               | 8  |
| Mesleki Pozisyon<br>(kadro türü, terfi, atanma koşulları) | Üç tür kadro (kadrolu, ücretli, sözleşmeli öğretmenlik) olmasının yanlış bulunması                       | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25 | 25 |
|                                                           | Terfi imkanlarının sınava bağlı olmasının yanlış bulunması                                               | K4, K6, K8, K10, K3, K11, K23                                                                                      | 7  |
|                                                           | Meslek kanunu ile yapılan düzenlemenin yetersiz bulunması                                                | K4, K6, K8, K10, K11, K13, K14, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K25                                                  | 14 |
|                                                           | Mesleğin saygınlığının azalması                                                                          | K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25          | 23 |
| Mesleki Statü                                             | Bakanlığın öğrenci ve veli merkezli politikalar uygulaması/öğretmeni dışarıda bırakması, değer vermemesi | K2, K4, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K23                                          | 16 |
|                                                           | CİMER, BİMER, il/ilçe MEM vb. yerlere şikayet edilmesi                                                   | K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K14, K15, K18                                                                          | 10 |
|                                                           | Öğretmenlerin davranışlarının saygınlığı azaltması                                                       | K2, K10, K11, K23, K24                                                                                             | 5  |
|                                                           |                                                                                                          |                                                                                                                    |    |

Bu başlık altında katılımcılara ‘‘Öğretmenlik mesleğini; a) İş bulma olanakları açısından nasıl değerlendirirsiniz? b) Gelir açısından nasıl değerlendirirsiniz? c) Mesleki pozisyonunuz (kadro türü (sözleşmeli kadrolu), terfi imkanları, atanma koşulları) açısından nasıl değerlendirirsiniz? d) Mesleğin statüsü açısından nasıl değerlendirirsiniz?’’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı (n=20) iş bulma olanaklarını yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan 5’i yeterli bulduklarını söylemişlerdi. Bu öğretmenler Sınıf ve Matematik öğretmenleridir. Atama kontenjanları en yüksek iki branş olmasının yaptıkları değerlendirmede etkisi olduğu söylenebilir. Örnek ifadeler aşağıdadır:

K19: Zor hocam öğretmenliği bitirdiğinde başka yapabileceğin bir iş yok. Yani eğitimci olursunuz başka hiçbir şey yapamazsınız. Yani ben öğretmenim sosyal bilgiler okudum bunu başka hangi alanda kullanabilirim hiçbir alanda. .... diğer sektörlerin biraz daha müsait olan sektörler var. Adam muhasebe üzerine bir şey okur devlet olmasa da gider bir muhasebecide çalışır. Yani öğretmen başka bir şey yapamaz hocam. İş bulma olanakları zor, hele şimdi daha da zor.

K6: Şimdi öğretmenlik mesleği açısından her branşta iş bulunmuyor. Ama bir Matematik öğretmeniyse illa ki özel ders falan bir iş bulunuyor. Atanma koşulları açısından sayı arttığı için güçleştiğini düşünüyorum. Artı mülakat falan derken zorlaştı.

K12: Şöyle branş açısından sınıf öğretmenleri ana sınıfı öğretmenleri için iyi ama branş öğretmenleri atanamıyorlar.

Gelir durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin 16’sı gelirlerini yetersiz bulurken, 8 katılımcı yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiştir. Örnek ifadeler şöyledir:

K15: Gelir açısından çok düşük bu da saygınlığı etkiliyor. Ben maaşımı söylüyorum öğrencilerim dahil hiç gizlemiyorum. Söylediğimde ise, “babam bundan çok fazla kazanıyor” cümlesini çok sık duymaya başladım.

K3: Gelir açısından tavsiye ederim ek dersle birlikte fena değil, ek ders ücreti, okulda açılan kurslarla bir maaş geliri kadar da bunlardan geliyor. Kurs varsa ek derste varsa yeterli oluyor.

Mesleki pozisyona ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin tamamı (n=25) kadro türündeki ayrışmayı doğru bulmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan 7’si terfi imkanlarının sınava bağlı olmasını yanlış buldukları; yarısından fazlası (n=14) yeni meslek kanunu ile yapılan düzenlemeleri yetersiz buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu alt başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K17: Yani şöyle öğretmenler arasında kadrolu, ücretli, sözleşmeli gibi statü ayrımlarının olmasının okuldaki verimi düşürdüğüne inanıyorum. Öğretmenler arasında tek bir statü olmalı, yani öğretmen kadrolu.... yani herkesin kadrolu olması gerektiğini düşünüyorum. Sözleşmeli, ücretli vs gibi bir ayrım olması öğretmenin motivasyonunu da düşürür, verimi de düşürür.

K4: Bir kere bu uzman öğretmenlik, baş öğretmenlikte sınava girip yükselmem çok yanlış geliyor. Beni yükselteceksen beni sınıfımla, çalışmamla, okulumla değerlendir. Yine sınavla değerlendiriyorlar... saçma geliyor...

Mesleki statü (saygınlık) ile ilgili olarak katılımcıların tamamına yakını (n=23) mesleklerinin saygınlığını kaybettiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların yarıdan fazlası (n=16) mesleki saygınlığın azalmasında MEB’nin veli ve öğrenci merkezli yaklaşımının ilk sırada etkili olduğu, ikinci olarak ise (n=10) öğretmenlerin şikayet edilmesinin etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu başlığa ilişkin örnek ifadeler şöyledir:

K13: ..... eski saygınlığı yok. Hiçbir şey olmazsa öğretmen ol diye tavsiyeler veriliyor artık öğrencilere. Yani bu iç yarası. Bunda sayının artması etkili olabilir, bir de yani eskiden mesela insanlar okumaya eğitime çok bu kadar yani önem verilmiyordu. Artık herkes üniversite mezunu oluyor. Herkes öğretmen olmuş oluyor.

K5: Eğitim sistemindeki açıklar diyebilirim veliye gösterilen tolerans, öğrenciye gösterilen tolerans öğretmeni daha da ne yapıyor maalesef ayaklar altına alıyor. Bizim haklarımızı kısıtlamaları, sınıf geçme olayı kalmıyor. Öğrenci artık yani öğrenci şunu biliyor ben karneme bir de düşse beşte düşse sınıf geçeceğim; veli de şunu biliyor artık birin beşin önemi yok ben çocuğumu Matematiğe Türkçeye Fene özel derse şudur budur sınava hazırlamalıyım diyor.

K25: ....itibarımız kıymetimiz yok. Çok itibar kaybetti. Öğrenci merkezli eğitime geçeceğiz diye hocam öğretmeni maalesef çemberin dışına attık. Öğrenci ve veli merkezde hocam öğretmenler dışarıda kaldı. Belki duymuşsunuzdur biz öğrenciyken öğretmenler kraldı, biz öğretmen olduk öğrenciler kral oldu. Hiç bir itibarımız yok. .... çocuk öğretmenle dalga geçiyor maalesef ve öğretmen hiç bir şey yapamıyor. İtibarımız kalmadı, söz hakkımız yok, eskiden öğretmenin bir gölgesi vardı bir ağırlığı vardı mesela artık yok...

K2: Veli seni şikayet ediyor CİMER’i arıyor BİMER’i arıyor ya da işte Valiliğe gidiyor Kaymakama gidiyor. İtibar nerede...

Katılımcılardan bazıları saygınlığın azalmasının nedenleri arasında gelir düşüklüğü (n=2), kendi tutum ve davranışlarının yanlışlığı (n=5), teknolojik gelişmeler ve kendilerini güncelleyememelerini (n=1) sebep olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan sadece 2’si mesleklerini saygın olarak görmüş ve bu yönde görüş belirtmişlerdir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar elde edilen bulgulardan hareketle alt problemlere göre sunulmuştur.

Öğretmenlerin Eğitim Fakültesinde aldıkları eğitimin ve üniversitenin sağladığı olanakların (sosyal-kültürel etkinlikler, kampüs olanakları vb.) onların istihdam edilebilirliklerine yönelik yetkinlikleri edinmelerine katkısı birinci alt problemine ilişkin sonuçlar beş alt başlıkta yer almaktadır. Bunlar öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesine ilişkin yetkinliklere ilişkin sonuçlardır.

Öğretimsel sermaye yetkinliği kazanımında alan bilgisi yetkinliğine ilişkin olarak öğretmenlerin neredeyse tamamı aldıkları eğitimi yeterli bulduklarını ve donanımlı yetiştirildiklerini değerlendirmişlerdir. Alan yazında görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Buna göre mezunlar eğitimlerinde en yüksek derecede akademik bilgi ile donandıklarını ve bu anlamda kendilerini yeterli bulduklarını söylemektedirler (Kellerman, 2007; Kıvınen & Nurmi, 2007). Murdoch & Paul (2007b) mezunlarla yaptıkları çalışmada eğitimleri yoluyla edindikleri yeterlikleri değerlendirmelerini istemişlerdir. Çalışmaya katılan mezunlar özellikle genel ve teorik bilgi, analitik beceriler açısından kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir (Murdoch & Paul, 2007b). Katılımcıların neredeyse yarısı teorik eğitimin fazla olduğu, eğitimleri ile uygulama arasında uyum olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları açısından katılımcıların yaklaşık 1/5'inin mesleki gereksinimlerinin üzerinde eğitim verildiği yönünde görüş belirtmeleri önemlidir. Derste uygulama yapma imkanına ilişkin öğretmenlerin yarısı eğitimlerini yeterli bulurken yarısı yetersiz bulmuştur. Alan öğretimi bilgisine ilişkin olarak yine öğretmenlerin çoğunluğu yeterli donanımla yetiştikleri ancak, eğitimlerinin teorik kaldığı, uygulamanın yetersiz

olduğu ve teori uygulama arasında uyum olmadığına vurgu yapmıştır. Alan öğretimi bilgisi açısından özellikle sınıf yönetimi ve gelişim psikolojisi (öğrencinin seviyesine inme) açısından kendilerini yetersiz (deneyimsiz) olarak değerlendiren öğretmenler bulunmaktadır. Bu bulguyu destekler bir çalışmada Şahin (2021) öğretmenlerin mesleki bilgi (alan öğretimi) yeterliğinin hizmet öncesi eğitimde kazandırılmasına ilişkin olarak eğitimlerini yetersiz olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin alan öğretimi bilgisinde tecrübe ile beraber daha donanımlı hale geldikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler şekilde Çelik vd.'nin (2019) sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi (alan öğretimi bilgisi) yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirdikleri çalışmalarında, hizmet öncesi eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının bu yeterliğe sahip olma düzeylerinin, hizmet içinde olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmış, bu durum mesleki deneyimle açıklanmıştır (Çelik vd., 2019). Bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışmada Sezer (2019) şu bulgulara ulaşılmıştır; öğretmen adayları mesleki bilgi kapsamındaki, mevzuat bilgisi ve alan öğretimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli görürken, alan bilgisi konusunda görece daha yeterli görmektedir. Yine OECD'nin yürüttüğü kapsamlı bir araştırmada, Türkiye'deki öğretmenlerin pedagojik hazırlıkları araştırmaya dahil diğer ülkelerle kıyaslandığında eksik bulunmuştur (OECD, 2019).

Son olarak okul uygulamasının (staj) kazandırdığı yetkinliğe ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse tamamı yetkinlik kazandırmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul uygulamasına ilişkin bulgular öğretmenlerin hem gittikleri okullardan hem de üniversitelerinden yeterli rehberliği alamadıkları, sürenin kısa olduğu, okul işlerinin öğrenilemediği, okul iklimine aşına olunamadığı, sınıf ortamında ders yapma pratiğinin yetersiz kaldığı şeklindedir. Öğretmenlerin yarısı mesleklerine hazır hissetmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle kitleselleşme belirli bir uzmanlık alanına yönelik yetiştirmelerin üniversiteler tarafından gerçekleştirilmesini olanaksız kılarken, bir yandan uygulamadan uzak teorik eğitimin ağırlık kazandığı bir eğitimi bir yandan da mezun sayılarında her geçen gün artışı ve çözülemeyen istihdam sorununu beraberinde getirmektedir (Şendağ & Gedik, 2015). Bu araştırmada da eğitimlerin teorik olarak donanımlı olduğu ancak bunun uygulamaya aktarımında yetersiz kalındığı ve özellikle okul uygulamasının rehberlik, süre, okul iklimi ve kültürüne aşinalık ve idari işlerin öğrenilmesi açılarından yetkinlik kazanımına katkı vermediği; kuram ve uygulama arasında kopukluk olduğu yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen alan

yazında çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalarda, hizmetöncesi öğretmen eğitimi teorik bulan ve uygulamada yetersiz kaldığı; özellikle okul uygulamasının öğretmen adaylarının yetkinliklerini yeterli ölçüde geliştiremediği ve kağıt üzerinde kaldığı ifade edilmektedir (Aksoy, 2013; Ayan, 2011; Bozak, Özdemir & Seraslan, 2016; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Eret, 2013; Ertürk, Özen Altınkaynak, Veziroğlu & Erkan, 2014; Gökçe, 2005; Muğaloğlu & Doğanca, 2009; Özdemir, Ceylan & Canoğlu, 2015; Senemoğlu, 2011; Şahin, 2021; Ünver, 2014). Murdoch ve Paul (2007a) çalışmalarında uygulamalı çalışmaların olduğu derslerle mezunların işbirliği ve uyuma ilişkin becerilerinin geliştiğine vurgu yapmışlardır. Çalışmada mezunların mezuniyet sonrası yeterliliklerinin fazlalığı ile uygulamalı eğitim arasında bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Murdoch & Paul, 2007a). Özetle Türkiyede öğretmen eğitiminin sorunları düşünüldüğünde teori ve uygulama arasındaki bağın zayıf olması ve öğretmenlerin gereken mesleki yeterliklere sahip olmaması genel kabul gören sorunlar arasındadır. Uygulama sürelerinin artırılması, uygulama yerlerinin kırsaldan seçilmesi, uygulama öğretmenlerinin alanında uzman, mesleğini seven ve gönüllü kişilerden olmasının katkı vereceği önerileri getirilmektedir (Aslan, 2018, s. 540, 556).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları yönetmeliğinin 7. Maddesinde, “öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır” denmektedir (MEB, 2014b). Ancak, özellikle okul uygulamasının yetersizliği (rehberlik, süre, okul iklimine aşinalık, okul işlerinin öğrenilmesi) öğretmenlerin hizmetöncesi öğretmen eğitiminde ihtiyaç duydukları yetkinlikleri kazanmalarında önemli bir engel olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin uygun olmayan okullarda (liseler) staja gittikleri, birleştirilmiş sınıf uygulaması ve köy okullarında staj görmedikleri yönünde görüşler belirtmeleri üzerinde durulması gereken hususlardır. Burada okul-fakülte işbirliğinin artırılmasının önemi de bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu başlığı destekleyen çalışmalardan birinde Adıgüzel (2008) fakülte-okul işbirliğinin yetersiz olduğunu, uygulama okullarının denetlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mesleğe başlayan öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği yetkinlikleri kazanmalarında ve eğitimin teoride kalmamasında okul uygulamasının önemli olduğu düşünüldüğünde okul-üniversite veya fakülte-okul işbirliğinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili bir şekilde uygulanmasının önemi görülmektedir. Bu çalışmanın bulgusunu destekleyen pek çok çalışma alan yazında mevcuttur (Çepni & Aydın, 2015;

Değirmençay & Kasap, 2013; Eskici, 2019; OECD, 2009; Samaras & Gismondi, 1998; Seçer, Çeliköz & Kayılı, 2010; Şahin, 2021; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013; Yeşil & Çalışkan, 2006; Zeichner, 2002). Murdoch ve Paul (2007a) mezunların eğitimlerinde elde ettikleri yeterliklere ilişkin değerlendirmelerine yer verdikleri çalışmalarında da katılımcılar genel ve teorik bilgi açısından kendilerini yeterli bulduklarını söylerken özellikle uygulamalı eğitime vurgu yapmakta ve liderlik, yönetim becerilerini (uygulama, planlama, adaptasyon ve analitik beceriler...) geliştirenin ise uygulamalı eğitim olduğundan söz etmektedirler. Şendağ & Gedik (2015) çalışmalarında bugün öğretmen yetiştirmede yaparak yaşayarak öğrenme ve iş üzerinde öğretim, işbirliğine dayalı yetiştirme modelleri ile yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim kavramlarının göz önünde bulundurulduğu bir eğitime ihtiyaç olduğundan söz etmektedir. Bazı araştırmalarda yine bu çalışmayı destekler şekilde öğrencilerin yükseköğrenimleri boyunca mesleki yaşantılardan geçmelerine, staj ve uygulamalı eğitim yoluyla iş tecrübesi edinebilmelerine fırsat verilmesi; mezunların ticari farkındalık, ekip çalışması, liderlik ve iletişim gibi teşvik edici faaliyetlerde bulunarak aktarılabilir beceriler kazanmaları yönünde eğitim yöntemleri uygulanması önerilmektedir (Donald vd., 2018; Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; Tran, 2015). Kurt ve Fidan (2021) öğretmen eğitimindeki nitelik ile kitleselleşme arasındaki ilişkiye odaklandıkları çalışmalarında kitleselleşme anlayışı ile Eğitim Fakültesi ve kontenjanların artırılmasının uygulamanın az olduğu ya da hiç olmadığı kuramsal eğitime ağırlık verilen bir hizmetöncesi öğretmen eğitime, dolayısıyla nitelikte düşüşe yolaştığı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Köse de (2018) öğretmen eğitiminde uygulamadan çok kuramsal eğitimin olduğu, eğitim fakültelerinin bölümlerinin veya programlarının çok fazla olduğu, gereksiz programların varlığı ve kontenjanlardaki arz talep dengesizliğinden söz etmektedir (Köse, 2018, s. 199).

Günümüzde profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşma anlayışı eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliğine dayalı çalışma, etkili iletişim kurma, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi becerilerle birlikte belirli bir alana yönelik temel bilgilerin aktarılmasının ötesinde bir profesyonelleşme ihtiyacını doğurmuştur (Şendağ & Gedik, 2015). Bununla bağlantılı olarak bu araştırmanın birinci alt probleminin ikinci alt başlığı olan sosyal sermaye yetkinliği; sosyal ağ kurma ve ağlara katılım, güven, iletişim, eşgüdüm ve grup çalışmasına yatkınlık (işbirliği), problem çözme becerisi, sosyal faaliyetlere katılım, saygı ve müteakabiliyet yeterliklerine göre kategorilere ayrılmış ve katılımcıların yarıdan fazlası (n=15) kampüs yaşamı ve okullarının büyük şehirde olmasının sosyal yaşam becerisi

kazanmalarında olumlu etkisi olduğunu, özellikle de katılımcıların üçte biri (1/3) büyük şehirde yaşamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar sosyal faaliyetlere katılımlarında büyük şehirde yaşamalarının ve kampüs hayatının olumlu katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu çalışmayı destekleyen çalışmalarında Baruch vd. (2005) sosyal sermayenin ağ oluşturma ve şahsi ilişkilerin yaratılmasında kendini gösterdiğinden söz ederler ve özellikle sosyal faaliyetlere katılımın bireylerin *değerli ağların bir parçası olmak* ve *arkadaşlarla iletişimin* sosyal sermaye kurmanın önemli sağlayıcıları ve istihdama olumlu etkisi olduğunu söylerler. Bu çalışmada eğitimlerinin sosyal ağ kurma ve ağlara katılım becerisi kazanımına katkısına ilişkin olarak katılımcıların yarısından fazlası (n=14) sınıf içi etkinliklerin; yarısı (n=13) üniversite hayatının bütününün olumlu etkisi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçları destekler nitelikte bir araştırmada Uzunyol (2019) kampüs yaşamının sosyal ve kültürel sermaye kazanımına etkisini öğrencilerin kimlik inşalarında ve okulla bütünleşmelerinde katkısı olduğunu söyler. Bu çalışmada özellikle öğrenci kulüplerine katılımda katılımcıların neredeyse yarısının bu tür etkinliklere katılmaması oldukça dikkat çekicidir. Sosyal faaliyetlere katılmadıklarını söyleyen katılımcılar; çekingenlik, ekonomik nedenler, okula git eve dön anlayışını ve haberdar olmamak ve siyasi karışıklıkları gerekçe olarak göstermişlerdir. Güvene ilişkin olarak katılımcıların çok azı bulundukları ortamda rahat hissetmediklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Sosyal sermaye yetkinliğine ilişkin olarak katılımcılar en çok iletişim becerisi kazandıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=18) üniversite ve fakülte hayatının iletişim becerilerine ve yarısından fazlası eşgüdüm grup çalışması becerisi (n=14) edinmelerine olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Burada özellikle sınıf içi etkinliklere vurgu yapılmıştır. Katılımcıların 1/3'ü saygı ve karşılıklılık ilişkisinin öğrenilmesine ilişkin yorum yapmışlar, bu katılımcıların özellikle kampüs yaşamı aktif olan üniversitelerden olması dikkat çekicidir. 1961 yılında düzenlenen OECD “Ekonomik Büyüme ve Eğitime Yatırım” Konferansında yükseköğretimde istihdama dönük eğitim yapmalı anlayışına geçilmiştir. Bu anlayış değişimiyle beraber yeni bir kavram yani mezun yeterlilikleri kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram yükseköğretime öğrenme ve sosyalleşme yoluyla mezunlarına beceri kazandırması fikrinin önünü açmıştır (Kellerman, 2007). Özcan (2013), öğretmenlerin yeterlik ve becerilerine odaklandığı çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin yeterlik ve becerilerini iki ana başlıkta toplar bunlar; yeni bilgiye hızlı ulaşma ve onu uygulama, problem çözme, takım çalışması (sosyo-iletişimsel beceriler), teknoloji kullanımı ve yenilik yapma, proje uygulamadır. Alan yazındaki bazı çalışmalar sosyal sermayenin etkili iletişimi yarattığı ve güven ile birlikte işbirliğine

yönelik davranışları güçlendirdiği; sosyal etkileşim, sosyal ağlara katılımı olumlu katkısı üzerinde durmaktadır (Erbaşı & Sanioğlu, 2016; Fukuyama, 2001; Kalman & Summak, 2016; Mao, 2006; Putnam, 1993). Bazı çalışmalarda özellikle yeni dönemde sosyo-iletişimsel becerilerin istihdam edilebilirlikte ve mezun yeterliklerinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kellerman, 2007; Kivinen & Nurmi, 2007; Teichler 2007a). Toprak ve Bozgeyikli (2011) öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde edindikleri sosyal sermaye düzeyini inceledikleri çalışmalarında eğitimlerindeki zorluğun öğretmen adaylarını işbirliği ve dayanışmaya teşvik ettiği; eğitimcilerinden gördükleri desteğin ise güven temeline dayalı ilişkiler kurarak sosyal sermaye birikimi sağladığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde öğrenci kulüplerine ve dernek, siyasi faaliyetlere katılım açısından öğrencileri destekleyen bir bulguya Fidan ve Yurdasever'in (2017) çalışmalarında da rastlanmıştır. Çalışmada meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin sosyal sermaye düzeyleri güven ve katılım boyutlarında (kulüp, dernek, siyasi faaliyetler) düşük çıkmıştır. Bir başka çalışmada istihdamda önemi artacak olan beceriler içinde planlama ve organizasyon, problem çözme, takım çalışması, iletişim gibi sosyal becerilerin önemli olduğu söylenmektedir (CEDEFOP, 2017).

Birinci alt problemin üçüncü alt başlığı olan kültürel sermaye yetkinliği kazanımına ilişkin olarak katılımcıların yarısının eğitimlerinin araştırma ve kütüphane kullanım becerilerinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazanımı, kültürel aktivitelere katılıma olumlu katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar en çok kampüs yaşamı ve büyük şehirde okumanın kültürel etkinliklere katılımlarında olumlu etkisi olduğunu; yanı sıra öğretmenlerinin teşviği, ödevlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu başlıkta dikkat çeken bir sonuç ise katılımcılardan sadece 3'ünün kişisel kütüphane sahibi olma ve sadece 1 öğretmenin medya araçlarının takibi (öğretmenlikle ilgili bir dergi) ile ilgili olumlu görüş bildirmiş olmasıdır. Alan yazındaki eğitim ve kültürel yetkinlik kazanımı arasındaki ilişkiye odaklanan bazı çalışmalarda da, öğrencilerin lisans/lisansüstü eğitimleri ve eğitim görülen üniversitenin bulunduğu bölge (büyük şehirler) ile kültürel etkinliklere katılım, genel kültürel ve entelektüel birikim arasında olumlu yönde ilişki olduğu yönünde benzer bulgulara ulaşılmıştır (Avcı, 2015; Bucak, 2019; Etiz, 2019; Saygın, 2016). Bu sonuçları destekler nitelikte bir çalışmada Uzunyol (2019) kampüs yaşamının sosyal ve kültürel sermaye kazanımına olumlu katkı verdiği ve dolayısıyla öğrencilerin kimlik inşalarında kampüs hayatının katkısı olduğunu vurgular. Okuma alışkanlığı kazanımı ve kişisel kütüphane oluşturulmasına ilişkin bulguyu destekleyen çalışmalarda da öğretmenlerin

kültürel sermaye yeterliklerinin kitap okuma sıklıkları arttıkça yükselme eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Aydın, 2020; Kesmez, 2016). Kültürel farkındalık (farklı kültürlerle aşına olma, sanat zevki gelişmesi vb.) başlığında görüş belirten öğretmenler katılımcıların yaklaşık üçte biridir. Katılımcıların 1/5'i aldıkları eğitimin kendilerine bir katkı vermediğini söylemişlerdir. Bu katılımcıların ekonomi, kişisel özellikler, aile yapısının kültürel sermaye kazanımlarında olumsuz etki yaptığı yönünde ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Bu ifadelerinden öğretmenlerin orta ve alt gelir grubundan gelmelerinin ve küçük şehirlerde büyümüş olmalarının, geleneksel aile yapılarından gelmelerinin etkisi olduğu düşünülebilir. Teichler (2011) yüksek öğretimden beklenenlerin öğrencilere teorik bilgiyi edindirmenin yanında kişisel ve kültürel gelişimlerini desteklemek olduğunu söyler. Kültürel sermaye kavramını insan sermayesine kazandıran Bourdieu nesilden nesile aktararak üretilen ve devam ettirilen kültürel sermayenin bireylerin eğitim yoluyla elde ettikleri becerilerin toplamı olarak tanımlar (Bourdieu, 1977, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). Kültürel sermayenin eğitim yoluyla kazanılan insani sermaye öğelerinden biri olduğunu destekleyen çalışmalarda öğrenciler açısından kültürel sermayenin içine üniversitenin itibarı, müfredat dışı etkinlikler, ekstra okumalar, giyilen kıyafetler, gezmek, kültürel sergileri ziyaret etmek, ikinci bir dil konuşmak, sosyal medyayı kullanmak ve spor salonuna gitmek gibi gönüllülüğe dayalı faaliyetler dahil edilmiştir (Donald, vd., 2017; Ertl, Carasso & Holmes, 2013; Jaeger, 2011). Bu araştırmayı destekleyen bir başka çalışma üniversitelerin eğitim yoluyla kazandırdığı insani sermayeyi (yetkinlik/beceri) öğretimsel, sosyal ve kültürel sermaye olarak üç başlıkta grupladırıştır. Useem ve Karabel (1986) tarafından yürütülen çalışmada bu üç sermayenin mezunların daha üst düzey işlerde çalışmalarına ve daha yüksek gelir elde etmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Useem & Karabel, 1986).

Birinci alt problemin dördüncü alt başlığı olan psikolojik sermaye kazanımında katılımcıların tamamına yakını özgüven (n=20) ve özyeterlik (n=18); yarısına yakını özsaygı; yarısından fazlası özfarkındalık kazanımlarında üniversite eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir. Donald vd. (2017) çalışmalarında, mezunların istihdamedilebilirlik algılarında özfarkındalık, özsaygı, özyeterlilik ve özgüveni önemli gördüğünden söz eder ve psikolojik sermaye başlığı altında değerlendirirler. Psikolojik dayanıklılığa ilişkin olarak sabır, kendine yetebilme, pes etmeme, mesleğe hazır hissetmeye ilişkin katılımcıların yarısından fazlası eğitimlerinin olumlu katkı verdiğini söylemiştir. Ancak özellikle stresle baş edebilme becerisine ilişkin sadece 3 öğretmenin

olumlu yönde görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Yine katılımcıların yarısı empati başlığında eğitimlerinin olumlu katkı verdiği yönünde görüş belirtmiştir.

Alan yazında lisans eğitiminin kazandırdığı psikolojik sermaye yetkinliklerini doğrudan araştıran çalışmalara rastlanmamakla beraber Kalman ve Summak (2016) yaptıkları deneysel çalışmayla psikolojik sermayenin alt boyutlarından öz-yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık kapasitesine ilişkin öğretmenlere uygulanan kısa süreli eğitimin onların bu başlıklardaki sermaye kazanımlarında gelişme ve anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulgusuna ulaşmışlardır (Kalman & Summak, 2016). Ocak ve Güler (2017) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık açısından ortalamanın üstünde değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Akkuzu Güven ve Uyulgan (2020) öğretmen adayı son sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi açısından, özyeterlilik algısı yüksek olarak değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Psikolojik sermaye başlığında en dikkat çeken sonuçlardan biri ise eşgüdüm/işbirliğine ve problem çözme becerisi kazanımına ilişkin olarak katılımcıların 1/3'ünün olumlu yönde görüş bildirmeleridir. Zamanın etkin yönetimine ilişkin beceri kazanımına eğitimlerinin olumlu katkı verdiğini sadece 3 öğretmen söylemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin eşgüdüm/işbirliği, problem çözme, zaman yönetimi, stresle başedebilme gibi günümüzde ihtiyaç duyulan istihdamedilebilirlik becerilerini kazanımlarında eğitimlerinin yeterli katkı vermediği yönünde bir değerlendirmede bulunulabilir. Murdoch ve Paul (2007a) mezunlarla yürüttükleri bir çalışmada bunu destekler bulgulara ulaşmıştır. Eğitimlerini işbirliği ve uyum açısından yetersiz olarak değerlendiren mezunlar; uygulamalı çalışmaların olduğu derslerle bu becerilerinin geliştiğine vurgu yapmıştır (Murdoch & Paul, 2007a). Alan yazındaki çalışmalarda da bahsedildiği üzere yükseköğretime ilişkin değişen beklentiler istihdamedilebilirlik yanında sürdürülebilir kişisel ve mesleki gelişimi sağlayan eğitim anlayışıyla mezunların işgücüne katıldıklarında zorluklarla başedebilecek yeterlikler kazanmasını da sağlamasıdır. Yani yükseköğretimin bilişsel bilginin ötesinde problem çözme yeterliği, yenilikçilik ve yaratıcılık, zamanı yönetebilme, ekip çalışması, başarı güdüsü gibi yeterlikleri de kazandırması bu yönde eğitimlerini planlamaları önem kazanmıştır (Guggenberger vd., 2011; Teichler, 2007a). Bu çalışmayı destekler nitelikte bazı araştırmalarda ekip çalışması, zaman yönetimi, problem çözme, stresle başedebilme/baskı altında çalışmaya ilişkin becerilerin kazanımının önemli olduğu, bu başlıklarda mezunların eğitimlerini yeterli görmedikleri ve iş yaşamında bu başlıklarda

kendilerini yeterli bulmadıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Kellerman, 2007; Kivinen & Nurmi, 2007; Teichler, 2007a). CEDEFOP (2017) tarafından yapılan bir araştırmada gelecekte ihtiyaç duyulacak ve istihdamda önemi artacak olan beceriler; planlama ve organizasyon, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, müşteri hizmetleri, ekip çalışması, iletişim, ileri düzeyde bilişim, yabancı dil ve ileri düzey okuryazarlık olarak öngörülmüştür (CEDEFOP, 2017). Yine Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020 yılı Mesleklerin Geleceği raporuna göre 2025 yılının öne çıkan becerileri; eleştirel düşünme ve analiz etme ile problem çözme ve aktif öğrenme, dirençlilik, stres toleransı ve esneklik gibi öz yönetim becerileri olarak sıralanmaktadır (World Economic Forum, 2020). Özcan (2013), yeni bir öğretmenlik yetiştirme modeli önerdiği çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin yeterlik ve becerileri arasında problem çözme, takım çalışmasının olduğunu söyler. Kellerman (2007) ve Kivinen ve Nurmi (2007) mezunlarla yaptıkları çalışmalarda sosyo-iletişimsel ve örgütsel beceriler olarak gruplandıkları psikolojik sermaye başlığı altında yer bulan ekip çalışması, iletişim, uyum, baskı altında çalışma (stres ve zaman yönetimi), problem çözme, planlama ve organizasyon vb. başlıklarda mezunların eğitimlerini yeterli bulmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmalar da istihdam edilebilirliğe sosyo-psikolojik sermaye ve bireysel niteliklerin ortak bir katkı yaptığına dikkat çekmektedir (Van der Heijden & Spurk, 2019'dan aktaran Xia vd., 2020). Donald vd. (2017) çalışmalarında erkek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimle kendilerini daha fazla özgüvenli ve daha fazla istihdam edilebilir olarak gördükleri, bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmayı destekleyen tüm çalışmalar dikkate alındığında yükseköğretimin bu becerileri artıracak şekilde programlarını düzenlemeleri yönünde önlemler alması gerektiği söylenebilir.

Birinci alt problemin son alt başlığı olan mezun olunan okulun saygınlığına ilişkin katılımcıların neredeyse tamamı okullarını saygın ve alanlarında prestijli olarak değerlendirmişlerdir. Baruch vd. (2005) eğitim kurumlarının bireylere kazandırdığı insan sermayelerinden biri olarak tanımladıkları piyasa değeri sermayesi (diploma saygınlığı ve geçerliliği) bu başlık altında mezunların kamuda istihdam edildikleri düşünüldüğünde geçerliliğini kaybetmektedir. Katılımcıların okullarının saygın ve prestijli olarak değerlendirmelerini destekleyen bir başka araştırma sonucu Allen ve Van Der Velden'in (2007) çalışmasıdır. Bu çalışmaya göre, mezun olunan okulların saygınlığının işverenler tarafından önemsendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Jahr ve Teichler'in (2007) yürüttükleri bir çalışmada da işverenlerin köklü üniversitelerin mezunlarını yüksek seviyede yeterlikleri

olacağı beklentisi nedeniyle tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yani kurumsal saygınlık burada da devreye girmektedir (Jahr & Teichler, 2007).

Üniversite eğitimi ile kazanılan insan sermayesinin (öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi) mezunların istihdamında olumlu katkı verdiği; insani sermayenin niteliğinin artışı ile istihdam edilme olasılığının yükseldiği bu ikisi arasında olumlu ilişki olduğu yönünde çalışmalara da alan yazında rastlanmaktadır. Bunlardan birinde Koç vd. (2019), üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitimin insan sermayesi (öğretimsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayesi) ile istihdam edilebilirlik algıları arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Araştırmaya göre birinci sınıfta okuyan öğrencilerin istihdam edilebilirlik algıları ikinci sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Çalışan öğrencilerin kendilerini daha çok istihdam edilebilir buldukları da dikkat çeken bir başka bulgudur. Ayrıca çalışmada sosyal sermaye, işgücü piyasasına hazırlık düzeyi ve psikolojik sermaye istihdam edilebilirlik algısının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Benzer şekilde üniversitelerin öğrencilere kazandırdığı insan sermayesi türleri ile istihdam edilebilirlikleri arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Donald vd., 2017; Useem & Karabel, 1986). Donald vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, erkek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimle -kadın meslektaşlarına göre- kendilerini daha fazla özgüvenli ve daha fazla istihdam edilebilir olarak gördükleri bulgusu dikkat çekicidir. Donald (2017), çalışmasında kendini istihdam edilebilir görme ile insan sermayesi (eğitimle kazanılan) arasında da olumlu yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Katılanların kendi kariyerlerine sahip çıkmaları ile kendini istihdam edilebilir görme arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

İkinci alt problem olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin ve üniversitenin sağladığı olanaklarla edindikleri yetkinliklerin çalışma hayatına yansımalarına ilişkin sonuçlar dört alt başlıkta yer almaktadır. Bunlar; öğretimsel, sosyal, kültürel ve psikolojik sermayenin mesleki deneyimlere yansımalarına ilişkin sonuçlardır.

İkinci alt problemin ilk alt başlığı olan öğretimsel sermayenin mesleğe yansımada; alan bilgisi yetkinliğinin mesleki deneyimlere etkisinde katılımcılardan 9'u teori ile uygulama arasında örtüşme olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Burada müfredatın yoğunluğunun olumsuz etkisi olduğunun üzerinde durulması dikkat çeken bir sonuçtur. Alan bilgisinin mesleklerine olumlu yansımaları olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin sayısı katılımcıların yarısından fazladır (n=14). Katılımcılar alan bilgisi açısından kendilerini iyi

yetişmiş ve donanımlı olarak görmektedirler. Bu bulguları destekleyen çalışmasında Kellerman (2007) Avrupa Birliği  lkeleri ve Japonyayı içine alan araştırmalardan biri olan CHEERS kapsamında yürütülen çalışmasında, yükseköğretimde edinilen yeterliklerin/yetkinliklerin iş ile ne kadar uyumlu olduğu ya da bu yetkinliklerin ne ölçüde kullanılabildiğini araştırmıştır. Araştırmada, iş gereksinimleri ve edinilen yeterlik arasında benzerlik olduğunu söyleyen mezunlar %89 ve %62 oranlarında iken yeterlik fazlalıkları; alana özgü teorik bilgi, disiplinler arası düşünme ve bilgi başlıklarında görülmüştür. Mezunların yaklaşık %60'ı eğitimlerinin profesyonel hayatları için oldukça yararlı olduğunu, %40'ı ise diğer yaşam alanlarında yararlı olarak gördüklerini söylemişlerdir. Çalışmaya göre, Avrupalı mezunlar ortalama olarak genel-bilişsel ve sistematik yetkinliklerinin en g  l  olduğunu düşünürken, iş gereksinimleri daha yüksek bir sosyo-iletişimsel yeterlikler ve daha düşük genel-bilişsel yeterlikler gereksinmektedir. Bir başka çalışmada da mezunların edindikleri yetkinlikler ile iş gereksinimleri arasındaki dengenin sadece geniş genel bilgi, yabancı dil yeterliliği ve öğrenme yeteneklerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kivinen & Nurmi, 2007). Robst (2006) eğitim ve iş ilişkisini değerlendirdiği çalışmasında çalışanların eğitimi ile yaptıkları işin birbirine uyumlu olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya katılanların %45'inden fazlası aldıkları eğitim ile yaptıkları işin uyumunun ya hiç ya da çok az seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Genel beceri isteyen işlerde bu uyumsuzluk daha fazladır. Bu araştırmada katılımcılardan 5  ğretmen mesleğe başlanan bölgenin coğrafı ve kültürel zorlukları, birleştirilmiş sınıf uygulaması, idareci- ğretmen olarak çalışma hayatına başlamaları, özellikle sınıf  ğretmenliği mezunları Türkçe konuşulmayan yerlerde göreve başlanması nedenleriyle mesleki bilgilerini aktarmada zorlandıklarını söylemişlerdir.

 ğretimsel sermayenin mesleğe yansıması alt probleminin ikinci alt başlığı olan alan  ğretimi bilgisi açısından öğretmenlerin yarısından fazlası (n=14) yeterli bulmadıkları; öğrenilenlerin teoride kalması ve uygulama ile örtüşmemesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Alan  ğretimi bilgisinin mesleğine olumlu yansıması olduğunu söyleyen 11  ğretmen, eğitimlerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yetersiz buldukları yönünde görüş bildiren öğretmenler (n=14) sınıf yönetimi, zaman yönetimi, yöntem ve tekniklerin etkin kullanılamaması, öğrencinin seviyesine inilememesi yönünde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden alan  ğretimi bilgisinin alt başlıklarından olan öğrenciye yaklaşım yeterliklerinin ( ğrenciyi tanıma, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını

dikkate alma, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme) kazandırılmasına ilişkin olarak, bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin seviyesine inmekte güçlük çektikleri yönünde görüş bildirdikleri bulgular arasındadır. Mesleki deneyimle birlikte kendilerini geliştirdiklerini söyleyen katılımcılar (n=14) toplam sayının yarısından fazladır. Katılımcılardan 2'si aday öğretmenlik uygulamasının mesleğe hazırlık anlamında olumlu yansıması olduğunu; 3 katılımcı ücretli öğretmenlik sürecinde mesleği öğrendikleri ve uygulama imkanı bulduklarını söylemişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak Akbaş (2018), Aktemur Gürler, 2017 ve Kalafat (2012) öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama, öğrenme sürecini yönetmede kendilerini yeterli buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak Akbaş (2018), öğretmenlerin tüm yeterlilik alanlarında kendilerini yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşmakla beraber öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliğinin, hizmet süresiyle doğru orantılı olarak arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmanın mesleki tecrübe ile alan öğretimi bilgilerinin arttığı yönündeki bulguyu desteklemektedir. Sezer (2019) ve Şahin'in (2021) çalışmaları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir ve alan öğretiminde öğretmenler kendilerini orta düzeyde yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Şahin'in (2021) ve Akbaş'ın (2018) çalışmalarında da öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini yönetme yeterliklerinin hizmet süresiyle doğru orantılı olarak arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Her iki çalışmanın bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler şekildedir. Ergüven Akbulut'un (2019) çalışmasında da öğretmenlerin mesleğe başladıktan araştırmanın yapıldığı güne kadar kendilerini öğretim yöntem-teknikler, sınıf yönetimi ve öğrenciye bakış açılarından değişim yaşadıkları yönünde görüş bildirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Alan yazında alan öğretimi bilgisinin hizmetöncesi öğretmen eğitiminde kazandırdığı yeterlikleri araştıran çok çalışma bulunmaktadır (Çelik vd., 2019; Kahramanoğlu & Ay, 2013; Karacaoğlu, 2008; Kararmaz & Arslan, 2014; Pantić & Wubbels, 2010; Şahin, 2021; Taşar, 2012; Tuğluk & Kürtmen, 2018; Yenen & Kılınç, 2018). Ancak bunların mesleklerine yansımasında ne tür sorunlar yaşandığına dair doğrudan bulguların olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnız Çelik vd. (2019), alan öğretimi bilgisi (mesleki bilgi) yeterliğine ilişkin bulgularında hizmet içinde olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarına göre yeterliliğe sahip olma düzeylerinin yüksek çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum mesleki deneyimle açıklanmıştır. Yine Şahin (2021) tarafından yapılan ve öğretmen-akademisyen görüşlerine başvuru alan çalışmada da öğretmenler bu yeterliliğin hizmet içinde kazanılacağını ifade etmişlerdir.

Öğretimsel sermaye yetkinliğinin mesleğe yansması alt probleminin okul uygulamalarının etkisine ilişkin alt başlığında katılımcıların yarısından fazlası (n=14) meslek yaşamında tecrübe ile birlikte geliştikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul uygulamasının mesleğe olumlu bir yansması olmadığını söyleyen (n=24) katılımcı sayısı katılımcıların neredeyse tamamıdır. Bunda bilginin teorik kalmasının etkisi olduğu dikkat çeken bir başka sonuçtur. Okul uygulamasındaki yetersizliğin, teorik olarak donanımlı yetişmelerine rağmen bilgilerini aktarmada zorlandıkları yönünde sonucu destekleyen alan yazında çokça çalışma bulunmaktadır (Aslan, 2018, s. 540, 556; Murdoch & Paul, 2007a; Şendağ & Gedik, 2015). Katılımcılardan 7'si özellikle okuldaki idari işlerde (mevzuat) zorlandıkları konusunda görüş belirtmişlerdir. Çoğunlukla atandıkları yerlerde müdür yetkili öğretmenler olmaları nedeniyle zorlandıklarını söylemişlerdir. Sezer'in (2019), çalışmasında da öğretmen adayları mesleki bilgi kapsamındaki, mevzuat bilgisi ve alan öğretimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli gördüklerini söylemişlerdir.

İkinci alt problemin ikinci alt başlığı olan sosyal sermaye yetkinliğinin mesleğe yansması ile ilgili olarak sosyal ağlara katılım ve ağ kurma, iletişim becerisi açısından katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=18) olumlu yansması olduğunu söylemişlerdir. Katılımcıların bu becerileri kazanmalarında okullarının köklü üniversite olması ve kampüs olanaklarının, büyük şehirde okumanın katkısını gördükleri yönünde görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Bunu destekler şekilde Teichler (2007a) mezunlarda aranan yeterlikleri grupladığı çalışmasında, sistematik bilgiyi işteki görevlere aktarma ve işteki sistematik bilgiyi uygulama yetenekleri (problem çözme yeterliği) ile zamana karşı çalışma, sosyo-iletişimsel becerilerin (ekip çalışması ve liderlik) önemine vurgu yapar. Lin ise (1999) ağların değerinden bahsederken neden değerli olduğuna dair üç gerekçe sunmaktadır; ilki ağlar özellikle fırsat ve seçimler söz konusu olduğunda bilgi akışını kolaylaştırır, ikincisi ağlar arasındaki sosyal bağlar (zayıf bağlar veya köprü oluşturan sosyal sermaye) genellikle stratejik seçimler yapma konumundaki aktörler üzerinde etki sahibidir ve son olarak ek ağlarla bağlantılı bir ağı giren bireylerin, genellikle mevcut ağı değerli şekillerde genişletir. Bu çalışmada katılımcıların çoğunluğu (n=17) çalışma arkadaşları ile eşgüdüm ve işbirliği içinde çalışmaları açısından eğitimlerinin olumlu yansmasını gördüklerini söylemişlerdir. Katılımcılardan sadece 7'si velilerle iletişimde zorlandıklarını vurgulamışlardır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda bu çalışmayı destekler nitelikte sosyal sermayenin ağlar kurma ve öğrenci-öğretmen, okul-veli ve çalışanlar arasında işbirliğini artırdığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Coleman, 1988; Coleman & Hoffer 1987;

Gözübüyük Tamer, 2019; John, 2005; Plagens, 2011; Putnam, 1995, 2000; Smith vd., 1995; Teachman vd., 1997; Töremen, 2002; Yalçın vd., 2023). Murdoch ve Paul (2007b) mezunların eğitimlerinde elde ettikleri yeterliklere ilişkin kendilerini değerlendirdiği çalışmalarında öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenler arasında iletişimin desteklendiği eğitim ortamlarının işbirliği ve uyum yeterliliğini geliştirdiği; yine uygulamalı çalışmaların olduğu derslerle işbirliği ve uyuma ilişkin becerilerinin geliştiği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Murdoch ve Paul (2007b) özellikle mezuniyet sonrası yeterliliklerin fazlalığı ile uygulamalı eğitim arasında bir ilişkiden söz etmişlerdir. Cohen ve Prusak da (2001) iş yaşamında sosyal sermayenin güvene dayalı sosyal ağların yaratılmasını dolayısı ile işbirliğini, bağlılık ve aidiyeti olumlu yönde etkilediğini söyler.

Bu çalışmanın bulgularına ilave olarak Sagmeister'in (2007) mezunlarla yürüttüğü çalışmanın sonuçlarından söz edilebilir. Çalışmada mezunların iş yaşamında alana ilişkin yeni bilimsel bilgi ve disiplinler arası bilimsel bilgi, bilgisayar, yabancı dil, yöntemsel yeterlikler, yönetim ve liderlik, yazılı ve sözlü sunum, müşteri ilişkileri (iletişim) gibi başlıklarda eğitim taleplerinin olduğunu tespit etmiştir. Useem ve Karabel (1986) üniversite eğitimi ile insan sermayesini bir arada ele aldıkları çalışmalarında mezunların yükseköğretim kurumlarında kazandıkları sosyal sermayenin, öğretimsel ve kültürel sermaye ile beraber bireylerin gelecekte daha üst düzey işlerde daha yüksek gelir elde etmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Useem & Karabel, 1986). Baruch vd.'nin (2005) MBA mezunları ile uzmanlık derecesi mezunlarından oluşan iki grupta yaptıkları çalışmada, katılımcılar öğrenim hayatlarında öğrendiklerinin çalışma hayatlarına büyük katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca uzmanlık derecesi mezunlarının MBA mezunlarından çok daha yüksek bir sosyal sermayeye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Meslek yaşamıyla birlikte daha sosyal olunması dolayısı ile sosyal sermaye kazanımına ilişkin olarak katılımcılardan 10 kişi (yarısına yakını) meslek hayatı ile birlikte daha sosyal insanlar haline geldikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların eğitim hayatlarının kazanımlarını yadsınamakla beraber sosyo-iletişimsel becerilerin kazanımında meslek hayatının daha fazla olumlu etkisi olduğuna vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Bunda farklı illerde göreve başlamalarının (aileden uzak), ekonomik kazancın olumlu etkisi olduğu yönünde bir değerlendirmede bulunulabilir. Bu bulguyla bağlantılı olarak Plagens (2011) okul topluluklarının (öğrenciler, ebeveynler, personel, öğretmenler ve yöneticiler) arasındaki sosyal ilişkilerin sosyal sermaye dinamiklerini ürettiğini; okul aile birlikleri, veli

öğretmen dernekleri arasındaki işbirliği ve eşgüdüm ile sosyal sermayenin yaratılacağından, çift yönlü olarak sosyal sermayenin işbirliği ve eşgüdümü destekleyeceğinden söz eder. Alan yazında yapılan araştırmalarda üniversite eğitimi ile kazanılan sosyal sermayenin meslek yaşamına yansımaya ilişkin çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan birinde Kellerman (2007) mezunların kendilerini meslek yaşamında genel-bilişsel ve sistematik yetkinlikler açısından en güçlü görürken, sosyo-iletişimsel yeterlilik açısından yetersiz bulduklarını söylemişlerdir. Kıvınen ve Nurmi'nin (2007) yaptıkları çalışmadaki bulgulara göre ise çalışma hayatında mezunlar en çok sosyal-iletişimsel ve örgütsel yeterlilik alanlarında yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca planlama-organizasyon, müzakere, bilgisayar becerisi, sorumluluk alma gibi yeterlilik boyutlarında, yükseköğrenimin yeterli katkı sunması beklentisi de çalışmadaki öneriler arasındadır. Son olarak bu çalışmada katılımcılardan çok azının (n=3) eğitimlerinin olumlu etkisini görmedikleri, beş katılımcının ise velilerle iletişim kurmakta zorlandıkları yönünde görüş bildirmeleri hem eğitim hem de iş yaşamında katılımcıların sosyal sermaye kazanımının olduğu yönünde değerlendirilebilir.

İkinci alt problemin üçüncü alt başlığı kültürel sermaye yetkinliğinin mesleğe yansımaya başlığında katılımcılardan 10'u olumlu yönde görüş belirtirken, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma (n=11) ve kültürel etkinlikler yaptırılmasında (n=10) eğitimlerinin olumlu etkisi olduğuna dair görüşler belirtmişlerdir. Özellikle okuma alışkanlığı kazanımında öğrencilerine örnek olduklarını bu yönde onları geliştirmeye önem verdiklerini söyleyen öğretmenlerin çoğunluğunun Sınıf ve Türkçe öğretmenleri olması dikkat çekicidir. Matematik öğretmenlerinden yalnızca ikisinin bu yönde görüş belirtmesi sayısal ve sözel öğretmenler arasındaki farka ilişkin bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayabilir. Katılımcılardan çok azı (n=3) farklı kültürel kimliklere saygıya ilişkin olumlu etkisi olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların yaklaşık üçte birinin 7 kişi çalışma arkadaşları ile kültürel etkinlikler düzenledikleri ve 10 katılımcının meslek yaşamına başladıktan sonra kültürel etkinliklere daha fazla katıldıkları yönünde görüş belirtmiş olması da ayrıca dikkat çekici sonuçlardır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin genelinde kültürel etkinlikler konusunda yeterince aktif olunmadığı, zaman ve para ayrılması hususunda yeterli önemin verilmediği yönünde bir değerlendirme yapılması mümkündür. Ancak bu değerlendirmeyi yaparken öğretmenlerin çalıştıkları şehrin imkanlarını da göz önünde bulundurmamak dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir husustur. Alan yazında üniversite eğitimi ile kazanılan kültürel sermayenin mesleğe yansımaya

özelinde çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak bütüncül olarak bireylerin kazandığı kültürel sermayenin kişiye mesleki ve statü yarışında avantaj sağladığını söyleyen çalışmalara (Fitzsimmons vd., 2014; Kay & Hagan, 1998; Santos vd., 2018) rastlanırken; bazı araştırmacılar meslek yaşamında olumsuz katkı vereceği yönünde bulgulara ulaşmıştır (Purcell, 2007; Stuber, 2005). Baruch vd. (2005) çalışmalarında kültürel sermayenin toplumdaki insanların statü sembollerine koyduğu değer aracılığıyla geliştirildiğini, eğitimin ve özellikle belli okullardan alınan diplomaların, sertifikaların ya da yüksek lisans eğitimlerinin insanların sosyal statü basamaklarını "tırmanmasına" yardımcı olduğunu söylerler. Purcell (2017) bir bilişim firmasında yaptığı araştırmada kültürel sermayenin başarı ve terfi için önemli bir kaynak olduğunu bulgulamıştır. Üstünoldu Kandemir (2022) yaptığı çalışmada kültürel sermaye ile kariyer başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Santos vd. (2018) kamu ve özel sektördeki farklı mesleklerden kişilerle yaptıkları nicel çalışmada kültürel sermaye, psikolojik sermaye ve sosyal sermayenin kişinin iş performansı üzerindeki etkisini incelemişler ve kültürel sermayenin de en az sosyal sermaye kadar iş performansı üzerinde etkisi olduğunu bulgulamışlardır.

Alan yazında öğretmenlerin kültürel sermaye yetkinliğini, bu yetkinliği etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalara rastlanmıştır ancak bu çalışmalarda da üniversite eğitiminde edinilen kültürel sermayenin mesleğe yansımaya ilişkin doğrudan bir bulguya rastlanmamıştır (Avcı, 2015; Güleç, 2019; Tösten, Avcı & Şahin Çelik, 2017; Özgan & Karataşoğlu, 2016). Bu çalışmanın bulgusunu en yakın destekleyen çalışmada Ergüven Akbulut (2019) öğretmenlerin kültürel sermaye, özyeterlikleri ve okullarının sosyal sermayelerine ilişkin algılarına yer verdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için daha çok bilgi birikimini ve kültürel donanımı artırmanın sınıf yönetim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal/kültürel/akademik gelişimlerini sağlamada kültürel sermayenin mesleki katkısının yanında, yüksek algıya ve düşünme becerilerine sahip olma, evrensel değerlere sahip olma vb. kişisel katkısının başında geldiği bulgusuna ulaşmıştır. Kültürel sermayenin meslek edinimine katkısına ilişkin Useem ve Karabel'in (1986) mezunlarla yaptıkları çalışmada kültürel sermayenin mezunların daha üst düzey işlerde çalışmalarına ve daha yüksek gelir elde etmelerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Useem & Karabel, 1986).

İkinci alt problemin son alt başlığı psikolojik sermaye yetkinliğinin meslek yaşamına yansımaları başlığında katılımcıların yarıdan fazlası (n=15) özgüven, özsaygı, özyeterlilik,

özfarkındalık ile yine yarısından fazlası (n=14) psikolojik dayanıklılık açısından mesleklerine olumlu yansımaları olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenler psikolojik dayanıklılık başlığında en çok sabıra ilişkin yetkinliklerinin mesleğe olumlu yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında üniversite eğitimiyle kazanılan psikolojik sermaye yetkinliğinin mesleğe yansımalarına ilişkin doğrudan bulgulara yer veren çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak alan yazında psikolojik sermaye (öz yeterlik, iyimserlik, dayanıklılık) ile iş performansı ve iş doyumu, verimlilik, kariyer başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu söyleyen bulgulara (Bekmezci, Orçanlı & Fırat, 2020; Polatçı, 2014; Süral Özer, Topaloğlu & Timurcanday Özmen, 2013); psikolojik dayanıklılık ve iyimserliğin iş yaşamında tükenmişliğe aksi yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşan (Güler & Ocak, 2016); özyeterlik algısı, psikolojik sermaye ile liderlik profilleri arasındaki ilişkiye odaklanan (Kurt, 2012; Savur, 2013) çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmayı destekleyen çalışmalardan birinde Kalman ve Summak (2016) öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkisini ölçtükleri çalışmalarında, uygulanan eğitim programının öğretmenlerin psikolojik sermaye kazanımlarına olumlu katkı verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Durmaz ve Ören (2017) yaptıkları çalışmada yüksek özyeterliliğin iş performansı ve verimlilikte artışa sebep olduğu, iş yaşamında karşılaşılan stres ve kaygı ile baş etmeyi kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada yüksek özgüvenin düşük kaygı, iş tatmini, işten kaynaklı stresle baş edebilme ve istihdam edilmelerinde büyük bir avantaj sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulgusu olan yüksek özgüvenin meslek yaşamında olumlu yansımaları olduğu yönündeki öğretmenlerin görüşlerini destekleyen bir başka çalışmada Açiksöz, Uzun & Arslan (2013) hemşirelik son sınıf öğrencilerinin özyeterlik algıları ile uygulamada yaşadıkları stres ve kaygı arasındaki ilişkiye odaklandıkları çalışmalarında, son sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının yüksek olduğu ve özyeterlik algısı yükseldikçe uygulamada yaşadıkları kaygının düştüğü bulgusuna ulaşmışlardır.

Psikolojik dayanıklılık altında yer alan problem çözme becerisi ve iyimserlik başlıklarında öğretmenlerin yarısının (n=14) eğitimlerinin olumlu yönde katkı verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada bir başka önemli sonuç, katılımcıların neredeyse tamamının (n=20) psikolojik sermaye yetkinliğini meslek yaşamında kazandıklarını belirtmeleridir. Öğretmenler en çok psikolojik dayanıklılık başlığı altında yer alan sabır, stres ve zaman yönetimine ilişkin becerilerini meslek yaşamıyla kazandıklarını vurgularken, özellikle stres ve zaman yönetimi, psikolojik dayanıklılık becerilerine ilişkin hizmet öncesi eğitimlerinde

ilave eğitimler almaları gerektiği yönünde öneriler getirmeleri önemlidir. Bu bulguyu destekler şekilde Teichler (2007b) mezunlarda aranan yeterliklere odaklandığı çalışmasında bilgiyi işteki görevlere uygulama başlığı altında problem çözme ve zamana karşı yarışma (zaman yönetimi) becerilerinin mezunlarda aranan yeterlikler olduğunu söyler. Özcan (2013) problem çözme becerisini yeni dönemde öğretmenlik mesleğinin değişen yeterlik ve becerilerinden biri olarak gösterir. Alan yazında psikolojik sermaye istihdam edilebilirlik becerileri altında ve istihdam edilebilirliği etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Knight ve Yorke (2003) işverenlerin mezunlardan beklentilerinden söz ettikleri çalışmalarında, çalışanlarda iyi kişilik özelliklerine (dayanıklılık, iyimserlik, çalışma odaklılık, karmaşık işlerin üstesinden gelme vb.) sahip olmalarını aradıklarından söz etmektedir. Empati alt başlığında öğrenci, veli, çalışma arkadaşlarına karşı saygı, hoşgörü ve empati ile yaklaşılması yönünde görüş belirten 12 katılımcı öğretmen vardır. Özellikle öğretmenlerin eğitimlerinde önyargılarının kırıldığı ve bunu meslek yaşamına aktardıkları yönünde ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Psikolojik olarak mesleğini yapmaya hazır hissetmeye ilişkin olarak katılımcıların yarıya yakını (n=10) olumlu yönde görüş bildirmiş ve eğitimlerinin bu açıdan kendilerini hazırlamalarına katkı verdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların hazır hissetmelerinde özellikle özgüven, öz farkındalık ve özyeterlik algılarının etkili olduğu yönünde ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Baruch vd. (2005) MBA ile uzmanlık derecesi mezunlarından oluşan iki grupta yaptıkları araştırmada katılımcılar, öğrenim hayatlarında öğrendiklerinin çalışma hayatlarına büyük katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, üniversiteden iyi derece ile mezun olmak iş yaşamında performans, özyeterlik, gelir ve kariyer gelişiminde olumlu etki oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin üniversite eğitimleri süresince ve meslek yaşamında ilave eğitim alma ihtiyacı, yaşamboyu öğrenme üçüncü alt probleminde, katılımcıların sadece üçte birinin (n=8) üniversite eğitimleri süresince kendilerini geliştirmek maksadıyla özel kurslara gittikleri yönünde görüş bildirmeleri önemli sonuçlardandır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler en çok bilgisayar kursuna gittikleri yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (n=15) öğrencilik döneminde ilave eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlıkta dikkat çeken bir başka nokta katılımcıların buna ihtiyaç hissetmediklerini ve atanma kaygısı nedeniyle zamanlarını ve maddi imkanlarını KPSS kursuna gitmeye harcadıkları yönünde görüş bildirmeleridir. Buradan hareketle

öğretmenlerin eğitimleri süresince böyle bir çaba içinde olmadıkları ve bu anlamda eğitim programları ile desteklenmedikleri yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada Appleby (2001) mezunlara üniversite eğitimleri sürecinde örtük programlar yoluyla, problem çözme, eleştirel düşünme bilgiyi yorumlama ve transfer etme gibi bir takım beceriler kazandırılarak yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılabilceğini söylemektedir. Bir başka çalışmada yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrencilere üniversitelerin eğitim programları aracılığı ile kendi öğrenmelerini yönetme, hangi bilgiye ve neden ihtiyaç duydukları anlayışının kazandırılması şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtilmektedir (De la Harpe, Radloff & Wyber, 2000). Şahin de (2021) çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi mesleklerinin gereği olarak gördükleri ve bu becerinin hizmet öncesinde uygun eğitim programlarıyla kazanılabileceği bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcılar meslek yaşamına başladıktan sonra yaşam boyu öğrenme anlayışı ile kendilerini güncellemek maksadıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmetiçi eğitim kurslarına katıldıklarını söylemektedirler. Katılımcıların yarısından fazlasının (n=15) bu eğitimlere katıldıkları, özellikle yeni teknolojilere ve güncel bilgilere ulaşma açısından güncelleme ihtiyacı hissettikleri yönünde görüş belirtmeleri önemli bir bulgudur. Bu bulguyu destekler şekilde alan yazında, öğretilmelerin kendilerini teknoloji kullanımına ilişkin beceriler açısından yeterli bulmadıkları ve bu anlamda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları yönünde görüş belirttikleri çalışmalara rastlanmıştır (Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2009; Gülbahar & Güven, 2008; Hew & Brush, 2007; Koehler & Mishra, 2005).

Günümüzde yeni bilginin daha hızlı ortaya çıkması, bilginin daha hızlı eskimesi, çeşitli kariyer aşamalarında mezun işgücü piyasasının farklı iş gereksinimlerinin hızlı değişmesinin yükseköğretimin işlevinin de değişmesine yolaçtığı konuşulmaktadır. Bu da sürekli mesleki eğitim, tekrarlayan eğitim ve hayat boyu öğrenme kavramlarını önemli hale getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme anlayışı ile mezunlar işgücü piyasasındaki zorluklarla kolaylıkla başa çıkabilirler (Guggenberger vd., 2011; Teichler, 2007b). Sagmeister (2007) mezunlarla yaptığı çalışmada mezunların çalışma hayatında alana ilişkin yeni bilimsel bilgi ve disiplinler arası bilimsel bilgi, bilgisayar, yabancı dil, yöntemsel yeterlikler, yönetim ve liderlik, yazılı ve sözlü sunum, müşteri ilişkileri gibi başlıklarda eğitime ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmıştır. Chapman vd. (2003) yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğitim fakülterinde yürüttükleri bir çalışmada eğitim fakülterinde bulunması gereken olguları şöyle belirtmiştir; fakülte politikaları ve öncelikleri, fakülte liderliği, personelin yaşam

boyu öğrenmeye eğilimi, fakülte içerisinde profesyonel diyalog, fakülte ile diğer birçok eğitim kurumu ile ortaklıkların varlığı, fakülte stratejik planında ve fakülte ile ilgili diğer dokümanlarda yaşam boyu öğrenmeye açıkça atıf yapılması, bilgi işlem teknolojilerinin kullanımına yaklaşımlar, fakültedeki kültür, kurumun büyüklüğü, ders yapıları/ içerikleri, öğrenme topluluklarına güncel vurgu, yaşam boyu öğrenme söylemleri, fakültede öğrenme konusunda yaygın görüşler ve personel geliştirme politika ve uygulamaları şeklindedir (Chapman vd., 2003). Jahr ve Teichler'in (2007) çalışmasında mezunların işe seçilmesinde diploma ve diploma derecesi başlangıç olarak görülürken yaşam boyu öğrenme anlayışı altında fazla öğrenme ve gelişim mezunlar için ikinci en önemli özellik olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin istihdam edilebilirliklerini etkileyen üniversite eğitimleri dışındaki sosyal, ekonomik ve politik etmenler dördüncü alt problemde katılımcı öğretmenler mesleki yetkinlik düzeyleri (mezun olduklarında ve bugün), mezuniyetten istihdamlarına kadar geçen sürede karşılaştıkları sorunlar (KPSS hazırlık süreci, atanma imkanları, kontenjan imkanları, maddi olanaklar, mahalle baskısı, eğitim politikası, eğitim planlaması, ekonomik ve politik durum, sosyal meseleler), istihdam edilebilirlikleri önünde engel olarak gördükleri makro düzeydeki sorunlar (eğitim politikası, eğitim planlaması, ekonomi) ve öğretmenlik mesleğini (işbulma olanakları, gelir, mesleki pozisyon ve statü) değerlendirmişlerdir.

Dördüncü alt problemin birinci alt başlığı olan mesleki yetkinlik düzeyine ilişkin olarak katılımcıların üçte biri (n=8) mezun olduklarında kendilerini mesleki yetkinlik açısından yetkin olarak gördüklerini, bu başlık altında alan bilgisi anlamında tam donanımla olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların çok azı mezun olduklarında (n=4) kendilerini yeterli bulduklarını ancak uygulama anlamında yeterince deneyimlenemediklerini söylemişlerdir. Yani hem yetkin hem de yetkin olmadıklarını söylemişlerdir. Araştırmada önemli sonuçlardan biri katılımcıların tamamının (n=25) mesleki tecrübe kazandıkça, çalışma hayatı içinde mesleki yetkinliğe ulaştıklarını söylemeleridir. Katılımcıların tamamı mesleğe başladıktan sonra uygulama anlamında yetersiz buldukları hizmet öncesi eğitimlerini tecrübe ile geliştirdikleri; özellikle alan öğretimi bilgisi anlamında kendilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir. Bu bulguyu destekleyen çalışmada Şahin (2021) öğretmenlerin mesleki bilgi (alan öğretimi) yeterliğinin hizmet öncesi eğitimde kazandırılmasına ilişkin olarak eğitimlerini yetersiz olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Sezer (2019) öğretmen adaylarının mesleki bilgi (alan öğretimi) kapsamında;

mevzuat bilgisi ve alan öğretimi bilgisi konusunda kendilerini az yeterli görürken alan bilgisi konusunda görece daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Çelik vd.'nin (2019) sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleki bilgi (alan öğretimi bilgisi) yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirdikleri çalışmasında, hizmet öncesi eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının bu yeterliğe sahip olma düzeylerinin, hizmet içinde olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmış bu durumu mesleki deneyimle açıklamışlardır.

Dördüncü alt problemin ikinci alt başlığı öğretmenlerin mezun olduktan sonra iş buluncaya kadar geçen sürede karşılaştığı sorunlar; KPSS hazırlık süreci, atanma ve kontenjan olanakları, maddi olanaklar, sosyal baskı, eğitim politikası ve planlaması, ekonomik politikalar ve durum, sosyal meselelerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=19) KPSS sınavı ve sınavın içeriği ile hazırlık sürecini (kursu gitmek ya da evde hazırlanmak) kendileri için en önemli sorun olarak değerlendirmişlerdir. Alan yazında KPSS sınavını öğretmen istihdamında önemli bir sorun olarak tespit eden çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Atav & Sönmez, 2013; Baysan vd. 2011; Erdem & Soylu, 2013; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Kala & Çakır, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016; Özer & Alkan, 2017; Şendağ & Gedik, 2015). Özer & Alkan (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının seçiminde merkezi sınav yerine (KPSS) eğitim fakülteleri tarafından düzenlenecek yazılı, sözlü sınavlardan oluşan, özellikle öğrencilerin iletişim ve ifade yeteneklerini ölçüleceği sınavlarla alınması gerektiğini söylerler. Aydın vd.'nin (2014) çalışmasına göre Türkiye'de KPSS nedeniyle yıllar içinde atanamayan ve sonraki yıla devrolan öğretmen sayısı her geçen yıl artarken, atanan öğretmen oranı %25 seviyesinde kalmakta ve yığılmaya yol açmaktadır (Aydın vd., 2014). Benzer şekilde KPSS sınavının öğretmenlerin değerlendirilmesinde doğru bir sınav olmadığı soruların kapsam geçerliğinin sınırlı olduğu, anlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma boyutlarına yönelik soruların az, hatırlamaya dönük soruların çok olduğunu vurgulayan çalışmalara da rastlanmıştır (Kala & Çakır, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016). Bu bulgu da çalışmamızda öğretmenlerin iletmediği eleştirilerle örtüşmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=17) ikinci sırada önemli gördükleri sorunu atanma imkanlarının az olması olarak belirtmişlerdir. Burada katılımcı öğretmenlerden Sosyal Bilgiler, Türkçe alan mezunu olan öğretmenlerin tamamı ile Fen Bilgisi alan mezunları atanma imkanlarını yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Diğer katılımcılar ise genel olarak diğer branşları da dikkate alarak değerlendirmelerini yapmış ve olumsuz yönde görüş

bildirmişlerdir. Yalnızca 3 öğretmen (2 sınıf, 1 matematik öğretmeni) atanma imkanlarını yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan 14'ü kontenjanların azlığını önemli bir istihdam sorunu olarak değerlendirmişlerdir. Tüm alanlardan katılımcı öğretmenlerin her geçen yıl kontenjanlardaki azlık nedeniyle istihdamlarında sorun olduğu yönünde görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Yalnızca sınıf öğretmenliği alan mezunları bu konuda olumsuz görüş bildirmemişlerdir. Hacettepe Üniversitesi'nin (2017) hazırladığı raporun bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir. Rapora göre öğretmen istihdamındaki kısa vadeli planlamalar ve arz-talep dengesizliği önemli sorunlar olarak vurgulanmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Alan yazında öğretmen istihdamında özellikle arz talep dengesizliği üzerine çok sayıda çalışmaya da rastlanmaktadır (Akdemir, 2013; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Kılıçkaya & Krajka, 2013; Özoğlu, 2011; Özoğlu vd., 2013; Soydan, 2015). Eğitim politikası ile planlaması arasındaki ortaklık düşünüldüğünde Hacettepe Üniversitesi Raporu (2017) ve TEDMEM (2018) raporlarının da bulguyu destekler nitelikte olduğu, her iki raporun da istihdam politiklarındaki tutarsızlığa vurgu yaptığından söz edilebilir.

İş buluncaya kadar yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş bildiren katılımcılardan yaklaşık yarısı (n=12) çevre ve sosyal baskı (aile, akraba vb.) görmelerini önemli bir sorun olarak dile getirmişlerdir. İşsizlik sürecinin bireyler üzerinde sosyal, psikolojik ve fiziksel sorunlara neden olabilmektedir (Kurt, 2006). Çalışmalarda işsizliğin bireyde yarattığı sorunlar psiko-sosyal sorunlar olarak nitelendirilmektedir (Thoroddur & Sigurdardottir, 2003). İşsiz bireylerde statü kaybı, yetersiz sosyal ilişki, sosyal aktivitelerden kaçış en çok görülen sosyal sorunlardır (Yılmaz, Fidan & Karataş, 2004). Alan yazında bu çalışmanın sonucunu destekleyen, bireylerin işsizlik sürecinde çevre ve sosyal baskı hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Allen & Van Der Velden, 2007; Çivilidağ, 2019; Güney & Çelik, 2019; İbiş & Ören, 2022; İslamoğlu, 2014; Keskin Demirel, 2016; Özçelik-Kaynak & Öztuna, 2020; Özen, 2021; Taşkın, Bozgeyikli & Boğazlıyan, 2017; Palancıoğlu, Şen, Çoşanay & Aydemir, 2021; Tekin Tayfun & Korkmaz, 2016; Türkoğlu, 2013; Tosun, 2021). Yüksel (2003) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da bu çalışmayı destekler niteliktedir. Erkek katılımcılar ile yapılan araştırmada işsizlik sürecinde kadın çalışanlara göre ailelerinin olumsuz tutumlarına daha fazla maruz kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Erbay ve Öztürk'ün (2018) üniversite mezunu kadınlarla yürüttüğü çalışmasında da, mezunların üniversiteli işsiz damgasına maruz kaldığı, bu nedenle sosyal çevreleri ile sorun yaşadıkları bulgusu yer almaktadır. Akçay ve Alpoğlu'un (2020) sosyal hizmet

uzmanları ile yaptıkları çalışma da bu çalışmayı destekler şekilde işsizlik süresinin uzaması ile kişilerin ve ailelerinin çaresizlik, karamsarlık hissederek işsiz kişiler üzerinde baskı yarattıkları yönünde bir bulguya ulaşılmıştır.

Atanıncaya kadar yaşadıkları en önemli sorunlardan bir diğerine ilişkin olarak katılımcıların önemli bir kısmının (n=11) maddi olanaksızlık yaşamaları, aileleriyle yaşamak zorunda kalmaları ve harçlık almak durumunda kaldıkları sonucudur. Bu çalışmanın bulgusunu destekleyen bir çalışmada Kiraz ve Kurul (2018) atanamayan öğretmenlerin işsizlik sürecinde beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının ailelerince karşılandığı ancak ikincil ihtiyaçlarını erteledikleri, destek almaya çekindikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Katılımcılardan, eğitim planlamasındaki hataların önemli bir sorun oluşturduğuna vurgu yapan öğretmenler ise 6 kişidir. Eğitim planlamasına ilişkin görüş belirten katılımcıların en çok fazla mezun, açılan yeni üniversiteler, mezun fazlası, atanmada arz talep dengesizliği (mezun fazlası), branşlar arasında atama kontenjan dengesizliği üzerinde durdukları görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda da bunu bulguları destekler çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda özellikle MEB ve YÖK arasında öğretmen istihdamına yönelik olarak arz talep dengesini sağlamaya dönük işbirliği ve eşgüdümün olmaması, eğitim fakültesi sayısındaki artış, mezun sayısında artış, atanamayan öğretmenler sorununu getirmiştir denmektedir (Akdemir, 2013; Aydın vd., 2014; Kurt & Fidan, 2021; Oktay, 2012; Özoğlu, 2011). Öğretmenler mezuniyetten atanıncaya kadar geçen sürede en az eğitim politikası (n=3) ve sosyal meseleleri bir sorun olarak görmektedirler. Sosyal meseleler ile göç meselesine değinen sadece bir (n=1) öğretmen olmuştur.

Dördüncü alt problemin üçüncü alt başlığında katılımcılar eğitimleri dışında istihdam edilebilirliklerini etkileyen faktörler olarak; eğitim politikası, eğitim planlaması ve ekonominin etkilerini değerlendirmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (n=18) eğitimleri dışında istihdam edilebilirliklerini etkileyen faktörlerin başında istihdam politikasının istikrarsız ve tutarsız olduğu ve eğitim planlamasının olmadığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Bu kapsamda özellikle yeni açılan üniversiteler nedeniyle mezun fazlası olması, YÖK ve MEB arasında bir iletişim ve eşgüdümün olmaması dolayısıyla plansızlığın ihtiyaç fazlası mezuna ve atanamayan öğretmenler sorununa yolaçtığı yönünde ifadeler dikkat çekicidir. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte Hacettepe Üniversitesi (2017) ve TEDMEM'in (2018) raporları istihdam politikalarındaki tutarsızlığa vurgu yapmaktadır. Özoğlu (2011), ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarındaki

tutasızlıkların, yapılan değişikliklerde arz talep dengesinin gözetilmemesinin ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirilmesine; bazı bölümlerde ihtiyaç fazlası varken bazı bölümlerde öğretmen açığı yaşanmasına, bunun da MEB'i atanamayan öğretmen baskısı altında bıraktığını ve mesleğin atanamayan çaresiz öğretmenlerin bekleyişi ile yıprandığı belirtmektedir. Koçak ve Kavak (2014) yaptıkları çalışmada yükseköğretim programlarının ve öğretmen atamalarına esas oluşturan kararların sıklıkla değişmesinin hem MEB'in hem de eğitim fakültelerinin, dolayısıyla öğretmenliği tercih edecek adayların uzun vadeli plan yapmasını engellediğini; aynı zamanda öğretmen fazlalığı, alan değiştirme vb. sorunlara yol açtığını söylerler. Yine eğitim plansızlığı dolayısıyla oluşan arz talep dengesizliğine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Akdemir, 2013; Aydın vd., 2014; Eğitim Reformu Girişimi, 2015; Erçelebi, 2001; Kılıçkaya & Krajka, 2013; Oktay, 2012; Özer & Duran, 2018; Özoğlu, 2011; Özoğlu vd., 2013; Soydan, 2015). Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyinin 2012 yılı sonuç bildirgesinde mevcut eğitim fakültesi sayısının yeterli olduğu ve bu nedenle yeni fakülte açılmaması, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde kurum olanakların göz önünde bulundurulması gerektiği önemle üzerinde durulan konulardır (YÖK, 2012). Öğretmen isihdamında öğretmen yetiştiren üniversitelerin bağlı bulunduğu Yükseköğretim Kurulu ve atamayı yapan Milli Eğitim Bakanlığı'nın eşgüdümlü çalışması önem arz etmektedir. Çünkü, MEB'in öğretmen açığı azalırken, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının kontenjanları sabit tutulsa bile gelecekte öğretmen arz ve talebi arasındaki dengesizlik artmaya devam edecektir (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Oysa, Türkiye Ulusal İstihdam Stratejisi'nde (2014-2023), "işgücü piyasasının etkinliğini artırmak, nitelikli işgücü yetiştirerek bu işgücünün üretimde yer almasını sağlamak ve istihdam oranları ile işgücü verimliliğini daha da yükseltmek amacıyla güçlü ve etkin istihdam stratejilerine ihtiyaç vardır" denilmiştir. UİS'de temel politika; eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, işgücü planlamasında güvence ve esnekliğin sağlanması, özel politika gerektiren grupların (gençler, kadınlar, engelliler vb.) istihdamının artırılması, istihdam sosyal koruma ilişkisinin güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir (Yüksek Planlama Kurulu, 2017). TEDMEM (2018) ve MEB İdari Faaliyet Raporlarına (2020a) bakıldığında istihdam edilmek üzere MEB'e başvuran aday sayıları ve istihdam edilen öğretmen sayıları kıyaslandığında istihdam oranlarının çok düşük olduğu her yıl atanamayan öğretmen sayılarının katlanarak arttığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (n=10) ise istihdam edilebilirliklerinin önündeki en önemli üçüncü engeli ise ekonomi/ekonomik kriz olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin özellikle ücretli öğretmen atamalarının ekonomik gerekçelerle uygulanan bir

politik tercih olduğunu, bu uygulamanın ise eğitimde niteliği düşürdüğünü söylemeleri önemli bulgulardandır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda da öğretmenlerin istihdamında ücretli öğretmen uygulaması zayıf yönler başlığı altında değerlendirilmiştir (MEB, 2019b). Doğu ve kırsal kesimde öğretmen azlığından söz eden çalışmada Özoğlu (2011) bu açığın yeni atanan deneyimsiz öğretmenlerle ya da formasyon bilgisi dahi olmayan ücretli veya vekil öğretmenlerle kapatılmasının öğretmen kalitesini dolayısı ile eğitimin kalitesini düşürdüğünü söylemektedir (Özoğlu, 2011). Yine, 18. Milli Eğitim Şurasında 2023 vizyonu esas alınarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacının planlanması ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmesi kararı alınmıştır. Aynı şurada kadrolu, sözleşmeli, vekil, ücretli öğretmen istihdamı uygulamalarının kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu istihdamının sağlanması yönünde tavsiye kararı da yer almaktadır (MEB, 2010b). 19. Milli Eğitim Şurasında da istihdama ilişkin arz-talep dengesinin sağlanmasına dönük bir takım tedbirler alınması yönünde tavsiye kararları alınmıştır. Bunlar; Eğitim Fakültelerinde öğrenci kontenjanlarını azaltılması, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak yeni eğitim fakültesi ve programlar açılmasıdır (MEB, 2014a). Erdayı (2009) çalışmada dünyada üniversitelerdeki kitleselleşme anlayışı ile beraber genç işgücünde artışlar yaşanırken istihdamda aynı oranda artış olmadığından söz etmektedir. Özellikle genç istihdamında (15-24 yaş) küresel seviyede yaşanan sıkıntılar, 2008 yılında yaşanan ekonomik kriz sonrası gençlerin aleyhine derinleşerek devam etmektedir. Ekonomik gerekçelerle işsizlik kalıcı bir sorun haline gelmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018). Yüksek Planlama Kurulu'nun raporunda (2017) dünyada her yıl yaklaşık 40 milyon gencin iş aradığı ancak her yıl yalnızca 3 milyon gencin istihdam olanağı bulunduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemin dördüncü alt başlığı olan öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesine ilişkin olarak katılımcıların neredeyse tamamının (n=20) istihdam olanaklarını yetersiz bulması sonuçlardan biridir. Yalnızca 5 öğretmen yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin Sınıf ve Matematik öğretmenleri olması önemlidir. Bu sonucun iki programdan mezunların ataması en yüksek programlar olmasıyla ilgisi olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin 2/3'ü gelirlerini yetersiz, tamamı (n=25) kadro türündeki ayrışmayı (kadrolu, ücretli, vekil öğretmenlik) doğru bulmadıklarını söylemişlerdir. Eğitim Bir Sen (2008) tarafından yapılan araştırmada da sözleşmeli öğretmenlerin %74'ünün meslekten memnun oldukları ancak sözleşmeli

çalışmaktan memnun olmadıkları; vekil öğretmenlerin %76'sının memnunken kalanının memnun olmadığı ya da kısmen memnun olduğu; kadrolu öğretmenlerde ise memnuniyetin %91'i bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının çalışma barışını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler ve kadrolu öğretmenliği desteklemektedirler.

Mesleki statü (saygınlık) ile ilgili olarak katılımcıların tamamına yakını (n=23) mesleklerinin saygınlığını kaybettiğini söylemişlerdir. Katılımcıların yarıdan fazlası (n=16) mesleki saygınlığın azalmasına ilk olarak MEB'nin veli ve öğrenci merkezli yaklaşımını ikinci olarak (n=10) şikayet mekanizmalarını (CİMER, BİMER vs.) sebep olarak göstermektedir. Bu sebepleri gelir düşüklüğü (n=2), kendi tutum ve davranışlarının yanlışlığı (n=5), teknolojik gelişmeler ve kendilerini güncelleyememeleri (n=1) izlemektedir. Katılımcılardan 2'si mesleklerini saygın olarak görmektedir. Bu çalışmada belirtilen nedenlerden farklı olarak alan yazındaki bazı çalışmalarda öğretmen yetiştirme ve istihdamında uygulanan politikaların mesleğin statü kaybına yol açtığı yönünde bulgulara yer verilmiştir (Adem, 2008; Eğitim-Bir-Sen, 2008; Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik & Kurt, 2016). Adem (2008), öğretmenlik mesleğinin, hiçbir yere gidemeyenlerin hiçbir mesleği seçemeyen, öğretmenlik mesleğini beğenmeyenlerin boş kalmamak için başvurduğu meslek durumuna geldiğini; hiç olmazsa öğretmen olsun görüşü yaygınlaşarak toplumda saygınlığın yitirildiğini söyler. Statünün azalmasına ilişkin bir başka neden ise yükseköğretimin kitleselleşmesinin getirdiği nitelikli öğretmen yetiştirmeye ilişkin olumsuz koşulların, mesleğin saygınlığını olumsuz yönde etkilemesidir (Şendağ & Gedik, 2015). Özoğlu vd. (2013) tarafından hazırlanan bir raporda da öğretmenlik mesleğinin standartlarının tam anlamıyla oluşturulmaması ve öğretmen istihdamındaki çelişkili uygulamaların öğretmenlerin mesleki statüsünü olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Mesleğin statüsü, saygınlığı ve tercih edilmesine ilişkin yapılan bir çalışmada Şahin (2011) dikkat çekici sonuçlara yer vermektedir. Çalışmada, katılımcıların (öğretmen adayları) %60'ı okudukları alanı isteyerek, %40'ı bir meslek sahibi olmak, açıkta kalmamak, puanının yetmesi, iş garantisi, aile teşviki vb sebeplerden zorunlu olarak seçtiklerini söylemişlerdir. Yine katılımcıların %87'sinin mesleklerini yapmak istemelerine rağmen başka bir mesleği seçme şansları olduğunda yarısının başka bir meslek seçeceklerini belirtmiş olmaları dikkat çekicidir. Yurdakul vd. (2016), mesleğin statüsüne ilişkin çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumu, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, bağlılıkları, yakınmaları, değer algıları, ücret memnuniyetleri, tükenmişlik

düzeyleri, mesleki özerklikleri, karar alma mekanizmalarına katılımları, çalışma koşulları ve mesleki gelişimleri gibi hususları incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin  $\frac{3}{4}$ 'ü öğretmenlik mesleğinin toplumsal konumundan yeterince memnun olmadıklarını dile getirirken, mesleğini toplumda saygı gördüğünü düşündükleri için seçenlerin oranı  $\frac{1}{2}$ 'dir. Yani öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bireysel değer algısı görece olumlu iken, öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin bakışları daha olumsuzdur. Araştırmanın en ilginç bulgusu ise öğretmenlerin %38'inin fırsatları olsa başka bir mesleği seçeceğini söylemeleridir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik hedeflerden, hedef 1.2'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınarak, öğretmenler için yatay ve dikey olarak kariyer uzmanlık alanları ile mesleki gelişim programlarının tasarlanacağı (MEB, 2018-19a) belirtilmiştir. Mesleğin statüsünün ve saygınlığının erozyana uğradığı 19. Milli Eğitim Şurasında değerlendirilen konular arasındadır. Şurada (MEB, 2014a) mesleğin statüsünün korunması, öğretmenlerin kariyer gelişiminin desteklenmesi için “Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun” çıkartılması yönünde tavsiye kararı alınmıştır. On Birinci Kalkınma Planı'nda da (2019) eğitime ilişkin politika ve tedbirlerden bazıları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimlerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirilmesi ve öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gibi hedeflerdir (TCCB, 2019). Bahsi geçen üst politika metinlerinde bahsi geçen öğretmenliğin kariyer mesleği olması yönündeki kararları doğrultusunda 2022 yılında Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmış atama ve terfiye ilişkin bir takım düzenlemelere gidilmiştir (uzman öğretmen, baş öğretmen vb.) (MEB, 2022). Bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (n=14) yeni meslek kanunu ile yapılan düzenlemeleri yetersiz buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların yeni düzenlemeyi değerlendirmesi istendiğinde öğretmenlerden 7'si terfi imkanlarının sadece sınava bağlı olmasını yanlış bulduklarını sınav ve performans dayalı bir değerlendirme yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim Bir Sen (2008) tarafından yaptığı çalışmada da katılımcıların %73'ü görevde yükselmelerin sınav ve performans değerlendirme yoluyla yapılmasını destekledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim Bir Sen'in (2008) çalışması bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda da öğretmenlerin istihdamına ve atama ve görevde yükselmelerine ilişkin yapılan değerlendirmede zayıf yönler; ücretli

öğretmen uygulaması, kariyer ve liyakate dayalı atama ve görevde yükselme sisteminin istenilen düzeyde olmaması, öğretmenlerin bazı bölgelerde daha uzun süreli çalışmasını sağlayacak teşvik edici mekanizmaların kurulmamış olması, öğretmenler için motive edici bir kariyer sisteminin olmaması olarak belirtilmiştir (MEB, 2019b).

## 5.2. Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde kazandığı insani sermaye ve bunun meslek yaşamına yansımalarına ilişkin sonuçlardan olan öğretimsel sermayeleri yanı sıra sosyal, kültürel, psikolojik ve piyasa değeri sermayelerinin yani istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel sermayeleri yanında kişisel nitelikleriyle de mesleğin ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazanmaları önemlidir. Buradan bakıldığında daha eğitime başlamadan seçme ve yerleştirme aşamasında, yani öğretmen olmak isteyenlerin Eğitim Fakültelerine alınmasında, alan uzmanlarının görüşleri alınarak seçme ve yerleştirmeye ilişkin ölçütler gözden geçirilerek geliştirilebilir ya da yeni bir değerlendirme sistemi oluşturulabilir. Araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kuram-uygulama dengesinde uyumun sağlanamadığı, ders uygulamalarının ve stajların/okul uygulamalarının nitelik ve nicelik anlamında yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesinde YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri arasındaki işbirliğinin önemini de göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde seçilmeleri başta olmak üzere ilgili kurumların işbirliği ve uzman görüşleri ile yeniden bir yapılanmaya gidilmesi, uygulamalı eğitimin rehberlik, uygulama süresi, içerik vb. açılardan gözden geçirilip yeniden düzenlenmesi, yirmibirinci yüzyılda tüm mesleklerde her geçen gün önemi artan sosyo-iletişimsel beceriler kazandırılması ve mesleğe hem bilgi hem de psikolojik anlamda hazırlanması açılarından programların iyileştirilmesi önerilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin tamamının iş yaşamıyla beraber öğretimsel (özellikle alan öğretimi bilgisi) sermaye, sosyal sermaye ve psikolojik sermayelerinin geliştiği; işin içine girmenin onları daha iyi bir noktaya taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak genel olarak öğretmenlerden sosyal bir kampüs hayatı içinde eğitim alanların sosyo-iletişimsel becerilerinin daha yüksek olduğu; özellikle çok kültürlü ve farklı siyasi görüşlerin bir arada bulunduğu üniversitelerden mezun öğretmenler arasında üniversitenin sunduğu imkanlar

yanı sıra büyük şehirde okumanın da sosyal becerilerine (sosyalleşme, kültürlenme, eşgüdüm, işbirliği, problem çözme, uyum vb.) olumlu katkı verdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Özellikle psikolojik yeterlikler boyutunda kendini yetkin (özgüven, özyeterlik, öz farkındalık, psikolojik dayanıklılık, hoşgörü, empati vb.) gören ve eğitimlerinin buna katkı verdiğini söyleyen öğretmenlerin aynı zamanda sosyal becerileri yüksek öğretmenler olduğu dikkat çeken bir sonuçtur. Günümüzün ve geleceğin işgücü piyasasında mesleki teknik beceriler ile sosyo-iletişimsel beceriler aranmaktadır. Bugün empati, işe olumlu yaklaşım, iletişim ve problem çözme becerilerinin önemi vurgulanır olmuştur. Özellikle problem çözme, işbirliği, insan yönetimi, eleştirel düşünce, müzakere gibi beceriler ile kalite, uyum, muhakeme ve karar verme, etkili dinleme ve yaratıcılık geleceğin işlerinde önemli beceriler olarak gösterilmektedir. TYYÇ’de yer alan, bilişsel ve uygulamalı beceriler, bağımsız çalışma ve sorumluluk alabilme, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik alanları, sırasıyla; araştırma yöntemlerini kullanarak çözüm önerileri getirebilme, liderlik yapabilme, hayat boyu öğrenme becerisi, sözlü ve yazılı bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanarak ulusal/uluslararası düzeyde sözlü ve yazılı ortamlarda bilgi paylaşılabilmek becerilerini ifade etmektedir. Yine eğitimde edinilen yetkinliklerin mesleğe aktarılması da önemli bir boyuttur. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitimle edinilen yetkinlikleri mesleğe aktarmada mesleklerinin başında güçlük yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Hizmet öncesi eğitimde kazanılan yetkinliklerin mesleğe aktarılmasında mesleki uygulamaların ve iş tecrübesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere hizmetöncesi eğitimlerinde daha fazla uygulama ve iş tecrübesi kazandırılması yönünde düzenlemeler yapılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde sosyo-iletişimsel beceriler, etkili dinleme, yaratıcılık, işbirliği, insan yönetimi, eleştirel düşünceye dönük eğitimler verilmesi, bu yönde hizmetiçi eğitim programlarının güncellenmesi önerilebilir. Araştırmada öğretmenlerin en çok kültürel, psikolojik ve sosyal sermaye gelişiminde uygulamanın (ders uygulamaları ve okul uygulaması), kampüs yaşamının ve büyük şehirde okumanın olumlu katkı verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada öğretmenlerin sosyal, kültürel ve psikolojik becerileri meslek hayatıyla birlikte yani uygulama ile daha fazla kazandıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe hazır hissetmeye ilişkin verdikleri cevaplarda da kendilerini yeterli deneyim kazanmadıkları (okul uygulaması) için psikolojik ve sosyal olarak mesleğe hazır hissetmedikleri yönünde bulgular vardır. Buradan hareketle özellikle öğretmen adaylarının hizmetöncesi eğitimlerinde sosyal, kültürel ve psikolojik sermayelerini yükseltmeye dönük ek eğitimler verilmesi ve yaşam boyu öğrenme

anlayışıyla mesleğe başladıktan sonra MEB tarafından yürütülen hizmetiçi eğitimlerin yeni çağın ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilerek, nitelik ve etkinliğinin artırılması ve öğretmenler için cazip kılınması önerilebilir.

Bilginin hızla eskidiği ve teknolojinin sosyal yaşamı hızla değiştirdiği bu çağda öğretmenlerin mesleki gelişimi son derece önemlidir. Öğretmenlerin bu değişikliklere ayak uydurmak için yeniliklere açık olması ve yeteneklerini geliştirmesi gerekir. Burada yaşam boyu öğrenme anlayışı kapsamında hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de meslek yaşamlarında kendilerini yenilemeleri daha da önemli hale gelmektedir. Değişen dünyada hem teknoloji kullanımı hem de dil becerisi ile çevrimiçi ortamlarda yeni ve güncel bilgiyi takip etme imkanı olması, öğretmenlerin hem yetiştirilmelerinde hem de meslek yaşamları içinde kendilerini geliştirmelerine olanak verecek farklı eğitimlerle desteklenmelerini sağlayacak programları zorunlu kılmaktadır. Bu da üniversitelerin eğitim programlarında çeşitlilik, farklı alanlardan ortak derslerle zenginleşen bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde fakülte politika ve önceliklerinin belirlenerek, fakülte kültürünün buna uygun şekillendirilmesi, tüm bu becerilerin özellikle de yaşam boyu öğrenme, liderlik, sosyo-iletişimsel beceriler, psikolojik dayanıklılığa (zaman yönetimi, stres yönetimi vb.) dönük becerilerin kazandırılması için eğitim programları düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin istihdamları önünde en önemli engeli yükseköğretimdeki genişleme olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği üzere Türkiye Yükseköğretim Sisteminde 2004 yılından itibaren üniversite sayılarında, bölüm ve program sayıları ve kontenjanlarda bir artış yaşanmıştır. Bu da beraberinde mezun sayısında artışı ve bugün güncel bir sorun olarak dillendirilen atanamayan öğretmen sorununu beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerin ardından YÖK tarafından ulusal hedefler kapsamında, üniversitelerin bulundukları şehir ve bölge ile bütünleşmesinin sağlanması ve bu şekilde iktisadi, sosyal ve beşeri sermayenin geliştirilmesi amacıyla, üniversitelerin misyonlarını tekrar gözden geçirmesine, tek tipten uzaklaşarak kurumsal farklılık ve çeşitliliğe yönelmesine, güçlü yönlerini dikkate alarak odaklaşmasına ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde, sertifikaya dayalı pedagojik formasyon uygulamasının kaldırılarak yerine lisansüstü düzeyde programların açılması hedefine yer verilmiştir. Bu kararlar söz konusu sorunun çözülmesi açısından katkı verebilir. Ayrıca kontenjanların azaltılması da mezun sayısında azalma ve atanamayan öğretmen sorununun giderilmesinde katkı verebilir. Türkiye'nin Onbirinci Kalkınma

Planında da yükseköğretime ilişkin beklentilerden hareketle, sistemin küresel rekabet gücü olan, kalite odaklı ve dinamik bir yapıya kavuşturulacağı; yükseköğretim kurumlarının niteliklerinin artırılmasına yönelik uygulamalara devam edileceği belirtilir. Onbirinci Kalkınma Planı'nda belirtilen yükseköğretim kontenjanlarının arz-talep dengesi ve eğitim-istihdam bağlantısını dikkate alarak belirlenmesi de ayrıca piyasa faktörlerinin ve işverenlerin kontenjanların belirlenme süreçlerine katılımı ile atılacak somut adımlarla öğretmen istihdamına ilişkin mevcut sorunların önüne geçilebilir. Özellikle gençlerin istihdamının artırılması için, gençlere yönelik kariyer planlaması, iş arama yardımları, eşleştirme ve danışmanlık hizmetleri sunulması; üniversite-sektör işbirliğinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bakış açısıyla mezunların hizmetöncesi eğitimlerinde kariyer planlama ve kariyer geliştirme açısından desteklendiği bir yaşam boyu öğrenme stratejisi uygulanması, öğretmen yetiştirme görevinde paydaşlar olan YÖK, MEB ve Eğitim Fakültelerine önerilebilir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de yükseköğretime olan talebin son yirmi yılda artarak devam etmesiyle ihtiyacı karşılamak amacıyla yükseköğretimde genişleme yoluna gidilmiş ve yeni üniversiteler açılmıştır. Bu kapsamda açılan taşra üniversitelerinin nitelikli kadro ve alt yapı açısından yeterliliği dolayısı ile mezunlarının yeterliliği tartışılır durumdadır. Bu nedenle izlenen bu politikanın yeniden gözden geçirilmesi ve hem yeni üniversiteler açılmaması, kurulan fakülte ve bölümlerin, programların ve kontenjanların gözden geçirilmesi önemlidir. Ayrıca kurulan üniversitelerin öğrencilerin ihtiyaç duyduğu sosyal ve kültürel ortamları sağlayacak imkanları yaratacak şekilde geliştirilmesi yönünde düzenlemeler yapılması önerilebilir. Bunun bir eğitim politikası ve planlaması olarak düzenlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle ilgili politika karar vericilerin ve uygulamada olanların bir araya gelerek kalkınma planı kapsamında yeni düzenlemeler getirmesi önerilebilir.

Çağımızda çalışanlar için sürekli mesleki eğitim, tekrarlayan eğitim ve hayat boyu öğrenme önemli hale gelmiştir. Öğrencilerin eğitimlerinde teorik bilgi yanı sıra kişisel ve kültürel gelişimlerinin desteklenmesi, iş kurallarını öğrenmeleri, özellikle işsizlik sürecinde belirsizlikle baş edebilme becerilerini kazanmaları önemlidir. Son yıllarda mezunların eğitimden işe geçişleri daha da zorlaşmıştır. Bu da uzun süren işsizlik, iş uyuşmazlığı, vardiya işlerinde çalışma gibi durumlar olarak kendini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından biri öğretmenlerin atanma sürelerinin uzaması bir diğeri işsizlik sürecinde yaşadıkları sosyal baskıdır. Öğretmenler işsizlik süreçlerinde en önemli sorunlardan birini

yakın çevrelerinden ve toplumdan gördükleri sosyal baskı olarak görmektedirler. Öğretmenlerin bu baskı nedeniyle sosyal hayattan uzaklaştıkları, bir açıdan da dışlandıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede de istihdam edilebilirlik becerilerinden olan ve yeni çağın ihtiyaç duyduğu psikolo-sosyal beceriler, işsizlik sürecini yönetebilecek beceriler kazandırma, bilgi teknolojileri kullanımı, yabancı dil beceresi, kariyer planlama ve alan dışı becerilerle donanımlarını artırma vb. yeterlikleri sağlayacak yeni uygulamaların hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem de hizmetiçi eğitimlerde yaşam boyu öğrenme anlayışı kapsamında ilgili paydaşların katılımıyla (YÖK, Eğitim Fakülteleri, MEB, uzmanlar, işverenler vb.) düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin iki alan (geçmişteki uygulamalardan biridir) mezunu olmaları uygulaması tekrar gündeme getirilebilir. Mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden olan kariyer danışmanlığı hizmeti eğitimleri sürecinde öğretmenlere verilebilir. Bu anlayışla hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çeşitli öğretim programları yolu ile farklı meslekler için ortak beceriler kazandırılması ile kariyer imkanları genişletilebilir. Yine 2023 Vizyon Belgesi'nde de bu husus insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimiyle ilgili bir hedef olarak yer alıp desteklenmektedir. Buna ek olarak mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinden olan mezun izleme anketleri eğitimle ilgili politika yapıcılar, yükseköğretim kurumları ve aday öğrenciler açısından somut ve güncel veriler sunacağından hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de uygulanması önerilebilir. Bu öneriyi desteklemek şeklinde Onbirinci Kalkınma Planı'nda da mezun izleme sistemlerinin kurulmasının bu anlamda faydalı bir uygulama olacağından bahsedilmektedir. Mezunlara kariyer danışmanlığı hizmeti sunulması teoride eğitim fakülteleri için mesleği ve piyasayı tanıtmaya açısından bakıldığında olabilir gibi görünse de, öğretmenliğin kariyer mesleği olarak görülmemesinden dolayı, uygulamada gerekli olduğu tartışılır durumdadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile meslek bir kariyer mesleği olarak konumlandırılrsa da bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler uzman veya başöğretmenlik uygulamalarının amaca hizmet etmekten uzak olduğu yönünde görüş belirtmektedir. Bu bulgulardan da öğretmenlerin mesleki ya da kişisel gelişimlerini yaşam boyu öğrenme anlayışı ile değil bir sınava daha girmek olarak görmeleri, yine niteliklerini ve performanslarını doğru ölçmeyen bir kariyerde yükselme yaklaşımı olarak değerlendirdikleri sonucuna varılabilir. 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlerin mesleklerinin statüsündeki erozyonun giderilmesi, mesleklerinin bir kariyer mesleği olarak algılanmasının sağlanması amaçlanmıştır. Bunun gerçekleştirilmesi için bu araştırmanın bulgularından hareketle kanun yeniden gözden geçirilerek öğretmenlerin çoktan seçmeli sınav yerine tabana

yayılan hayatboyu öğrenme anlayışını da barındıracak şekilde performanslarına dayalı bir kariyerde yükselme imkanını getiren yeni bir düzenlemeye gidilmesi önerilebilir.





## KAYNAKLAR

- Abadan Unat, N. (2017). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulusötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Acaroğlu, H. (2010). *Türkiye’de çocuk işgücüne insan sermayesi açısından bir yaklaşım: yoksulluk, çocuk işgücü ve insan sermayesi döngüsü*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Acemoglu, D. (2002). Directed technical change. *Review of Economic Studies*, 69, 781-810.
- Açıkgöz, F. (2017). *Seçilmiş ülke uygulamalarında genç istihdamına yönelik aktif işgücü politikaları ve İŞKUR için öneriler*. Uzmanlık Tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Açıksöz, S., Uzun, Ş. & Arslan, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin sağlık algısı ile sağlığı geliştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 55(3), 181-187.
- Adem, M. (2008). *Eğitim planlaması*. Ankara: Ekinoks.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aghion, P. & Howitt, P. (1997). *Endogenous growth theory*. Cambridge: MIT.
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin yenilenmiş öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde algılanan yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akçay, S. & Alpoğlu, İ.E. (2020). Sosyal hizmet uzmanlarının işsizlik deneyimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 47-69.

- Akdemir, A. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28. <https://www.researchgate.net/publication/283568908> sayfasından erişilmiştir.
- Akkuzu Güven, N. & Uyulgan, M. A. (2020). Öz yeterlik ve geribildirim arasındaki ilişki: fen alanları öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 18-41.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C., Tunç, M. & Yay, S. (2017). İnsan sermayesi ve sosyal sermaye arasındaki ilişki ve tamamlayıcılık rolü üzerine. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 9(1), ISSN: 1309-8020. [http://www.sobiad.org/ejournals/dergi\\_ebd/arsiv/ebd\\_2017\\_1](http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_ebd/arsiv/ebd_2017_1) sayfasından erişilmiştir.
- Aktemur Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999’a)*. İstanbul: Alfa.
- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan günümüze öğretmen yetiştirme uygulamaları ve eğitim bilimleri. *Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri paneli*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:185. Ankara.
- Akyüz, Y. (2002). 17. Yüzyıldan günümüze türk eğitiminde başlıca düzenleme ve geliştirme çabaları (Genel özellikler ve doğrultular). 13. Türk Tarih Kongresi’nde yayımlanmış bildiri, Ankara.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S.2012)*. Ankara: Pegem.
- Allen, J. & Van Der Velden, R. (2007). Transitions from higher education to work. Ulrich Teichler (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* içinde (s.55-78). Berlin: Springer.

- Appleby, D. (2001). The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college. *Eye on Psi Chi*, 5(3), 28-31.
- Armstrong, M. (2009). *Strategic human resource management-a guide to action*, 4th Edition, USA: Kogan Page.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter, *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Aslan, M. (2018). Hizmet öncesinde öğretmenlik uygulamalarını geliştirme ve değerlendirme. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.537-560). Ankara: Pegem.
- Aşıloğlu, B. & Kinay, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.247-277). Ankara: Pegem.
- Ataman, B. (1998). İşsizlik sorununa yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 53(1), 59-72.
- Ataünal, A. (1987). *Yüksek öğretim kurulunun ilkökul öğretmeni yetiştirmeye ilişkin projeksiyonu*. Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen kurumlarının Dünyü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, 207-230.
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-13. tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/275-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 275-286.

- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E. & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Baruch, Y. & Lavi-Steiner, O. (2015). The career impact of management education from an averageranked university: Human capital perspective. *Career Development International*, 20(3), 218-237.
- Baruch, Y. & Rousseau, D.M. (2018). Integrating psychological contracts and ecosystems in career studies and management. *The Academy of Management Annals*, 13(1), 84-111.
- Baruch, Y., & M. Peiperl. (2000). The Impact of an MBA on Graduate Careers. *Human Resource Management Journal*, 10(2), 69–90.
- Baruch, Y., Bell, M. P. & Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67(1), 51-68.
- Bayraktar, Y.K. (2009). *İçsel büyüme teorisi açısından insan sermayesinin büyüme üzerine etkisinin analizi: Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baysan, S., Ercan, B. & Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131-134.
- Becerikli, S. & Demirel, M. (2019). İstanbul yüksek öğretmen okulunun kısa tarihçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 603-631.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University.

- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, (3. Basım), Chicago: University of Chicago.
- Bekmezci, M., Orçanlı, K. & Fırat, Z.M. (2020). Psikolojik sermaye ile öznel kariyer başarısı arasındaki ilişkide örgütsel destek algısının aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(3), 853-876.
- Beltekin, N. (2014). İşgücü talebi ve eğitim ilişkisi üzerine bir analiz (iş ilanları örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 226-240.
- Biçerli, M. K. (2007). *Çalışma ekonomisi*. İstanbul: Beta.
- Boden, R., & Nedeve, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate employability. *Journal of Education Policy*, 25, 37-54.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bourdieu P. (1986). Forms of capital. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 46-58). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2012). *Varisler: öğrenciler ve kültür* (Çev. Ünsaldı, L. & Sümer, A.). Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teörün ilkeleri* (Çev. Sümer, A. Ünsaldı, L. & Akkaya, Ö.). Ankara: Heretik.
- Bozak, A, Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/44301/547063> sayfasından erişilmiştir.
- Bridgestock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28, 31-44.
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim*, 43(204), 114-133.
- Büyüköze Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/114674> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cascio, W. (2003). Changes in workers, work and organization. W.C. Borman, D.D. Ilgen and R. Klimoski (Ed.) *Handbook of Psychology* içinde (cilt:12, s. 403). New York: Wiley.
- CEDEFOP. (2010). *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3056\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3056_en.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- CEDEFOP. (2017). *People, machines, robots and skills. european centre for development of vocational training*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/9121\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9121_en.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- CEDEFOP. (2020). *Coronavirus and the European job market: how the pandemic is reshaping skills demand*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/coronavirus-and-european-job-market-how-pandemic-reshaping-skillsdemand> sayfasından erişilmiştir.
- Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment: integrating individual difference and learning perspectives. Ferris, G.R. (Ed.) *Research in Personnel and Human Resources Management* içinde (s. 1-42). Singapore: Managemen University.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. & Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*, <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A38144> sayfasından erişilmiştir.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education Journal*, 43(11), 1923-1937. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2017.1294152>, sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, D. & Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik: kuruluşların sosyal sermayesi* (Çev. Kardam, A. ). İstanbul: Mess.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, James S. & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.
- Creswell, W. J. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Çakır, M. (2009). *Öğretmen yetiştirme sürecine eleştirel bir bakış*. (Yay. Gündoğar, F. Mungan, G. & Yıldız, C.) Semahat Yüksel Armağan Kitabı. Ankara: Pegem.
- Çakır, Ö. & Kellevezir, I. (2020). Yükseköğretim mezunlarında işsizlik ve nitelik uyumsuzluğu olgusu: UNI-VERİ araştırma sonuçları ışığında bir değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, 1-17.
- Çam, İ. (2016). *İnsan sermayesi, ilişkisel sermaye, inovasyon sermayesi, süreç sermayesinin firma değeri ile ilişkisi: Bist üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- ÇASGEM. (2019). *Türkiye işgücü piyasasında uyumsuz eşleşme analizi araştırma projesi raporu*, [https://ailevecalisma.gov.tr/media/31765/casgem\\_sayi15.pdf](https://ailevecalisma.gov.tr/media/31765/casgem_sayi15.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H., (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çelik, M. (2018). *Türkiye iş kurumu verileri bağlamında eğitimsel niteliklerin istihdam edilebilirlik üzerine etkisi: Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 285-304.
- Çetin, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleğinde değerler. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.165-186). Ankara: Pegem.
- Çivilidağ, A. (2019). İşsizlik sorununa fenomenolojik bir yaklaşım: Üniversite mezunu genç işsizlerin görüşlerine göre işsizlik sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, 9 (2), 197-217.
- Çoban, A. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi temelleri. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.29-56). Ankara: Pegem.
- De Cuyper, N., Raeder, S., Van der Heijden, B. I. J. M. & Wittekind, A. (2012). The association between workers' employability and burnout in a reorganization context: longitudinal evidence building upon the conservation of resources theory. *Journal of Occupation Health Psychology*, 17, 162–174.
- De la Harpe, B., Radloff, A. & Wyber, J. (2000). Quality and generic (professional) skills. *Quality in Higher Education*, 6(3), 231-243. <http://dx.doi.org/10.1080/13538320020005972>
- Değirmençay, Ş., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demirer, Keskin, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, *Çalışma ve Toplum*, 2012/1. <http://www.google.akademik sayfasından erişilmiştir>.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2011). *An analysis of skill mismatch using direct measures of Skills*, OECD education working papers. Paris: OECD. doi:/10.1787/5kg3nh9h52g5-en
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013). *Onuncu kalkınma planı*. 2014-2018. 20 Eylül 2020 tarihinde [http://www.dpt.gov.tr/docobjects/view/15089/onuncu\\_kalk%c4%b1nma\\_plan%c4%b1.pdf](http://www.dpt.gov.tr/docobjects/view/15089/onuncu_kalk%c4%b1nma_plan%c4%b1.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Donald, W. (2017). The good organization and sustainable careers: Validation of a conceptual model of graduate employability. *European Group for Organizational Studies*, (60), 10-16.
- Donald, W. E., Baruch, Y. & Ashleigh, M. (2017). The undergraduate self-perception of employability: human capital, careers advice, and career ownership. *Studies in Higher Education*, 23(5), 1-16.
- Donald, W. E., Ashleigh, M. J. & Baruch, Y. (2018). Students perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, DOI: 10.1108/CDI-09-2017-0171
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. İstanbul: MEB.
- Durkaya, M. & Hüsnüoğlu, N. (2018). İstihdamda eğitimin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19(41), 51-70.
- Durmaz, Ş. & Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. 2 Ekim 2019 tarihinde <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-2015*. 3 Ekim 2020 tarihinde [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/news/EIR2014-15\\_02.12.15.WEB\\_0pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/news/EIR2014-15_02.12.15.WEB_0pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim-Bir-Sen. (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Elçiçek, Z., Tösten, R., & Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavı’na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 109-123.

- Emirgil, B. F. (2019). *Okuldan işe geçiş: Türkiye'de eğitimden ayrılan gençlerin işgücü piyasası ile bütünleşme süreci*. Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi.
- EPDAD (2018). *Eğitim fakülteleri inisiyatif geliştirme ve değerlendirme çalıştayı raporu sonuç bildirgesi*. 20 Eylül 2020 tarihinde [www.epdad.net/wp-content/uploads/2017/07/2012sonuc.pdf](http://www.epdad.net/wp-content/uploads/2017/07/2012sonuc.pdf), sayfasından erişilmiştir.
- Erbaş, A. & Sanioğlu, Z. (2016, Kasım). *Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgüt depresyonunun aracılık etkisi*. International Congress of Economy and Policy'de sunulmuş bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erbay, E. & Öztürk, Ö. (2018). Üniversite mezunu kadınların işsizlik süreçlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(2), 125-148.
- Erçelebi, H. (2001). Eğitimci bir parlamenter gözüyle öğretmen ve eğitim bilimcileri yetiştirme uygulamalarına genel bir bakış. *Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri paneli*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:185. Ankara.
- Erday, U. A. (2009). Dünyada genç işsizliği sorununun çözümüne yönelik ulusal politikalar ve Türkiye. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 22-28.
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326.
- Ergün, M. (2018). Öğretmen yetiştirmede bir model önerisi. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.601-628). Ankara: Pegem.
- Ergüven Akbulut, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, özyeterlikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi kültürel sermaye*

yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ertl, H., Carasso, H., & Holmes, C. (2013). *Are Degrees Worth Higher Fees? Perceptions of the Financial Benefits of Entering Higher Education*. SKOPE Research Paper No. 117. Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance (SKOPE). University of Oxford.

Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.

Eskici, M. (2019). *Öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası: öğretmenlik uygulaması*. 6. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Antalya.

Eşme, İ. & Karaçay, T. (2003). Öğretmen yetiştirme genel değerlendirme ve yeni model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 16.

Etiz, S. S. (2019). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

European Commission. (2012a). *The european higher education area in 2012: Bologna process implementation report*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/138EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf) sayfasından erişilmiştir.

European Commission. (2012b). *Employment and social developments in europe 2012*. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7315> sayfasından erişilmiştir.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Structural indicators for monitoring education and training systems in europe 2015. Eurydice background report to the education and training monitor 2015*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/190EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/190EN.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (Çev. Bilgen, B. & Şen, B.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

- Fidan, T. & Koç, M. H. (2019). Human capital formation function of higher education: A scale development study. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(2), 146-162.
- Fidan, Y. & Yurdasever, E. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal sermaye profilleri üzerine bir araştırma: ordu üniversitesi sosyal bilimler meslek yüksekokulu örneği, *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 219-248.
- Fitzsimmons T. W., Callan V. C., & Paulsen, N. (2014). Gender disparity in the C-Suite: do male and female CEOs differ in how they reached the top?. *The Leadership Quarterly*, 25, 245-266.
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124.
- Fugate, M. & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 503-527.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. and Ashforth, B.E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20.
- Fukuyama, F. (2002). Social capital and development: The coming agenda. *SAIS Review*, 22(1), 23-37.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (Çev. Buğdaycı, A.). İstanbul: İşbankası.
- Gökçe, E. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_00000000108](https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000108)
- Göktaş, Y., Yıldırım, S., & Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.

- Gözübüyük Tamer, M. (2019). Okul yöneticilerinin desteğiyle oluşturulan sosyal sermayenin okul başarısına etkisi. *SEFAD*, 41, 283-312.
- Green, D. (Ed.). (1994). *What is quality in higher education?* London, UK: Society for Research into Higher Education & Open University.
- Guggenberger, H., Keplinger, M. & Unger, M. (2011). Moving to the Bologna structure: facing challenges in the Austrian higher education system. In Schomburg, H. & Teichler, U. (Ed.) *Employability and mobility of bachelor graduates in europe. Key results of the bologna process* (pp. 43-69). Netherlands: Sense.
- Gülbahar, Y., & Güven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 37- 51.
- Güleç, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Siirt ili örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Güler, M. & Ocak, M. (2016). Psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: görgül bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49, 117-134.
- Gündoğan, N. & Biçerli, M. (2004). *Çalışma ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Güney, A., & Çelik, E. (2019). Sosyal sermaye ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki: atatürk üniversitesi iibf son sınıf öğrencileri üzerine bir uygulama. *İstanbul İktisat Dergisi*, 69(1), 103-131.
- Gür, B., Özoğlu, M., Akgeyik T., Çetinkaya, E., Karagöl, E.T., Öztürk, M., Biçerli, M.K., Açıkgöz, Ö., Özer, M., Özhan, T. & Çelik, Z. (2012). *Türkiye'nin insan kaynağının belirlenmesi raporu*, Ankara: SETA.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler raporu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Hall, D. T. (1986). Dilemmas in linking succession planning to individual executive learning. *Human Resource Management*, 25, 235–265.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10(4), 8–16.
- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 269–289.
- Hartog, J. (1981). Wages and allocation under imperfect information. *De Economist*, 129(3), 311-323.
- Hartog, J. (1985). Overscholing?. *Economisch Statistische Berichten*, 70, 152- 156.
- Hartog, J. (1986). Allocation and the earnings function. *Empirical Economics*, 11(2), 97-110.
- Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(3), 3-17.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability in higher education. *Quality in Education*, 7(2), 97-108.
- Hatipoğlu, L. (2016). *Avrupa Birliği'nde beceri uyumsuzluğu olgusuna yaklaşım perspektifinde türkiye iş kurumu için öneriler*. Uzmanlık Tezi. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Ankara. <https://media.iskur.gov.tr/15670/lutfiye-hatipoglu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hesapçioğlu, M. & İnandı, Y. (2008). *Eğitimin finansmanı: Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde karşılaştırmalı bir çalışma*. İstanbul: TÖDER.
- Hesapçioğlu, M. (1989a). *Eğitim planlaması ve yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hesapçioğlu, M. (1989b). *Türkiyede öğretmen yetiştirme ve öğretmen adaylarının meslek seçimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Türkiye’de makro düzeyde insan kaynakları planlaması*. Ankara: Anı.
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into k-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology Research and Development*, 55, 223-252.

- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: the ‘graduate identity’ approach. *Quality in Higher Education*, 7(2), 111-119.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- INSEAD (2017). *Global Talent Competitiveness Index*. <https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/globalindices/docs/GTCI-2017-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İbiş, R.N. & Ören, K. (2022). Güzel sanatlar fakültesi lisans öğrencilerinin işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesi: Dokuz eylül üniversitesi örneği. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 4(2), 77-96.
- İslamoğlu, E. (2014). Sakarya’da işsizliğin nedenleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 123-137.
- İŞKUR. (2019). *İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Raporu*. <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/raporlar> sayfasından erişilmiştir.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367.
- Jackson, D., & E. Chapman. (2012). Empirically derived competency profiles for Australian business graduates and their implications for industry and business schools. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 112–128.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jahr, V. & Teichler, U. (2007). Graduates’ international experience and mobility. Ulrich Teichler (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* içinde (s.211-224). Germany: Springer.
- John, P. (2005). The contribution of volunteering, trust, and networks to educational performance. *The Policy Studies Journal*, 33(4), 635-656.

- Johnston, B. & Little, B. (2007a). Socio-biographical background and educational path. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 15-40). Germany: Springer.
- Kalman, İ. & Summak, S. (2016). Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 482-504.
- Kahramanoğlu, R., & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/967932589\\_15kahramano%c4%9flu.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/967932589_15kahramano%c4%9flu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kala, A. & Çakır, M. (2016). 2013 Kamu personeli seçme sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 243-260.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalman, M. & Summak, S. M. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(1), 27-58.
- Kara, S. (2005). *Entellektüel sermaye bileşenlerinden insan sermayesinin ölçülmesine yönelik alternatif bir yaklaşım (uygulamalı çalışma)*. Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166026> sayfasından erişilmiştir.
- Karakütük, K. (1997). İnsan kaynakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 38-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auedfd/issue/39591/490793> sayfasından erişilmiştir.
- Karakütük, K. (2015). *Türkiyede öğretmen yetiştirme süreci ve bazı güncel sorunlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Karakütük, K. (2019). *Eğitim planlaması*. Ankara: Pegem.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A., (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799680> sayfasından erişilmiştir.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 313-324.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde büyüme: Yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 95-102.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmen yetiştirme, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kavcar, C. (2019). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek öğretmen okulu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197-214.
- Kay, F. M., & Hagan J. (1998). Raising the bar: the gender stratification of law-firm capital. *American Sociological Review*, 63, 728-743.
- Kaya, Y. K. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz. Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Pegem.
- Kellermann, P. (2007). Acquired competences and job requirements. Ulrich Teichler (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* içinde (s.115-130). Germany: Springer.
- Kesici, R. M. & Selamoğlu, A. (2005). Genel hatlarıyla Avrupa istihdam stratejisi ve geçirdiği dönüşüm. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), 25-51.
- Keskin Demirel, D. (2016). Yükseköğretimin emek piyasası’nda değersizleştirilmesi: yeni mezunların deneyimleri ışığında tartışmalar ve çözüm arayışları. *Çalışma ve Toplum*, 2(49), 809-825.
- Kesmez, E.(2016). *Sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Kılıçkaya, F. & Krajka, J. (2013). A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(5), 93-104.
- Kiker, B. F. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, 74(5), 15-18. <https://doi.org/10.1086/259201>
- Kiraz, Z. & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Kivinen, O. & Nurmi, J. (2007). Job requirements and competences: do qualifications matter?. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 131-142). Germany: Springer.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16.
- Koç, H., Fidan, T. & Kurt, T. (2019). *İnsan sermayesi ve istihdam edilebilirlik ilişkisi: Bir özel meslek yüksek okulu örneği*. 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’da sunulmuş bildiri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koçak, S. & Kavak, Y. (2014). Milli eğitim bakanlığı’nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Koçer, H. A. (1967). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 38-52. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000393.
- Koçer, H. A. (1983). *İlkokul öğretmenin yetiştirilmesi (1923-1980)*, Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Ankara. MEB.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.

- Korkmaz, F. & Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Köse, E. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde nicelik ve nitelik sorunu. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.193-215). Ankara: Pegem.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- Kurnaz, I. (2007). *İstihdam edilebilirliğin önemi açısından eğitim-istihdam ilişkisi ve Ankara bölgesi imalat sanayii uygulaması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, I. (2015). *İşgücü piyasalarında uyumsuz eşleşme ve aşırı eğitimlilik olgusu: Türkiye'nin ilk 500 firması, Ankara ili örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, Ş. (2006). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçları ve Türkiye üzerine muhtemel etkileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (51), 358-379.
- Kurt, T. & Fidan, T. (2021). Kariyer oluşumunda üniversite: Beklentiler ve gerçekler. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2), 421-437.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerin tutumları (Program geliştirme açısından bir yorum)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Levitan, S. A., Mangum, G.L. & Marshall R. (1976). *Human resources and labor markets: labor and manpower in the american economy*. New York: Harper & Row.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. & Luthans, B.C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45- 50.

- Mao, H. Y. (2006). The Relationship Between Organizational Level and Workplace Friendship. *International Journal of Human Resource Management*, 17(10), 1819–1833.
- McNabb, R. (1987). Labour market theories and education. George Psacharopoulos (Ed.), *In economics of education: Research and studies*. Oxford: Pergamon.
- McQuaid, R. & Colin, L. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197–219.
- MEB (2006a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2006b). *Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. 16 Resmî Gazete, 26378, 12 Aralık 2006.
- MEB (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Resmî Gazete, 26475, 27 Mart 2007.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2010a). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076_0.html), sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2010b). *On sekizinci milli eğitim şurası kararları* (01-05 Kasım 2010). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>. sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi*. [kesan.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/19115157\\_ulusalogr.docx](http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2014a). *On dokuzuncu milli eğitim şurası kararları* (02-06 Aralık 2014). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf). sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2014b). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/08163241\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/08163241_9_cizelgeveesaslar.pdf) f sayfasından erişilmiştir.

- MEB (2016). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_yyretmenlyk\\_mesle\\_yy\\_genel\\_yeterlyklery.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesle_yy_genel_yeterlyklery.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2017b). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Öğretmen adaylarının millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86>. sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018c). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu* (Mart 2018). [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/19171735\\_SOZLESMELOGRETMENLIK\\_DUYURU\\_2018\\_MART.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/19171735_SOZLESMELOGRETMENLIK_DUYURU_2018_MART.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2018-19a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/2019*. Resmi istatistik programı yayını. [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=361](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019b) *2019 yılı idare faaliyet raporu*, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, <https://strateji.csb.gov.tr/idare-faaliyet-raporlari-i-5681> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019c). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu* (Mart 2019). [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_03/21174502\\_2019\\_Mart\\_SYzleYmeli\\_YYretmen\\_Atama\\_Duyurusu.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21174502_2019_Mart_SYzleYmeli_YYretmen_Atama_Duyurusu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2020a). *2020 yılı idare faaliyet raporu*, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, <https://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2020-yili-idare-faaliyet-raporu-yayinlanmistir/icerik/409> sayfasından erişilmiştir.

- MEB (2020b). *Öğretim programları ve materyaller*.  
<https://mufredat.meb.gov.tr/201920ikincidonem.html> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2020c). *Sözleşmeli öğretmen atama duyurusu* (Ocak 2020).  
<https://personel.meb.gov.tr/www/2020-ocak-sozlesmeli-ogretmen-atama-duyurusu/icerik/1000>, sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2021). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu* (Mart 2021).  
[https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/05160208\\_2021\\_MART\\_S\\_OZLEYMELY\\_OYRETMEN\\_ATAMA\\_DUYURUSU.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/05160208_2021_MART_S_OZLEYMELY_OYRETMEN_ATAMA_DUYURUSU.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2022). *Öğretmenlik meslek kanunu*.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Mincer, J. (1991). Education and unemployment, *NBER Working Papers Series*, 3838, 1-34.
- Montalvo J.G, Mora, J.G. & Aracil, A.G. (2007). The employment situation about four years after graduation. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 95-114). Germany: Springer
- MSB (2005). *Askerlik yükümlülüğünü millî eğitim bakanlığı emrinde öğretmen olarak yerine getirecekler hakkında yönetmelik*.  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050706-6.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Muğaloğlu, E. Z., & Doğança, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455-464. <https://doi.org/10.1108/13665620910976739>
- Murdoch, J. & Paul, J.J. (2007a). Study content and process, competences upon graduation and employment. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 41-54). Germany:Springer.
- Murdoch, J. and Paul, J.J. (2007b). Links between knowledge and work and appropriate employment. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of*

- university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 143-158). Germany: Springer.
- MYK (2015a). *Türkiye Yeterlikler Çerçevesi Raporu*. 28 Mayıs 2021 tarihinde [www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- MYK (2015b). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliği*. [www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr). sayfasından erişilmiştir.
- MYK (2021). *Avrupa yeterlilikler çerçevesi: tavsiye kararı, hedefleri, çalışma prensipleri*. Mesleki Yeterlilikler Kurumunun [www.myk.gov.tr](http://www.myk.gov.tr). sayfasından erişilmiştir.
- Nesterova, V. D. ve Sabirianova, K. Z. (1998) *Investment in human capital under economic transformation in Russia*. EERC Working Paper Series, No: 99/04.
- O’Leary, S. (2016). Graduates’ experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, 29, 1-22.
- Ocak, M. & Güler, M. (2017). Psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: görgül bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49, 117-137.
- OECD, (2001). *The well-being of nations, the role of human and social capital*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- OECD, (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Osmanoğlu, A. (2015). *Sanayi sektöründe eğitimin istihdama etkisi: Gaziantep ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖSYM. (2007). *Kamu Personel Seçme Sınavı (2007-Kpss) Lisans Düzeyi (A Grubu ve Öğretmenlik) Klavuzu*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

- ÖSYM. (2019). *Öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT): Test konularının dağılımı ve yeni eklenen alanlara ait örnek sorular*, 12 Ocak 2020 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,15611/ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-test-konularinin-dagilimi-ve-yeni-eklenen-alanlara-ait-ornek-sorular-01022019.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*, Yayın No: 2013-12/543, İstanbul:TÜSİAD.
- Özçelik Kaynak, K. & Öztuna, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde işsizliğe yönelik işsizlik kaygısı ve umutsuzluk: dokuz eylül üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma, *Journal of Yasar University*, 15(60), 953-970.
- Özdemir, S. M., Ceylan, M. ve Canoğlu, S. N.(2015). To what extent can pre-service teachers turntheoretical knowledge they have acquired into practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 265-282.
- Özen, E. (2021). *Sosyal hizmet lisans öğrencilerinin işsizlik kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. & Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özer, B. & Duran, V. (2018). Öğretmen atama kriterleri. Ergün, M. Oral, B. & Yazar, T. (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s. 337-356 ). Ankara: Pegem.
- Özgan, H. & Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. Orçhan, M. (Ed.), 21. *Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politics Sempozyumu* içinde (s. 143-156) Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası, [www.academia.edu](http://www.academia.edu) sitesinden alınmıştır.

- Özoğlu, M., Gür, B., Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenli retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi Dergisi*, 1(1), 27-44.
- Özyar, A. (2001). Geçmişten günümüze öğretmenlik uygulamaları (staj çalışmaları). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri paneli*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:185. Ankara.
- Palancıoğlu, Ö.V., Şen, M., Coşanay G. & Aydemir, H. (2021). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı*. EJER Kongresi'nde sunulmuş bildiri.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education—Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Plagens, K.G. (2011). Social Capital And Education: Implications For Student And School Performance *E&C/Education & Culture*, 27(1), 40-64.
- Polatcı, S. (2014). Psikolojik Sermayenin Görev ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkileri: Polis Teşkilatında Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 14(1), 115-124.
- Purcell, D. A. (2007). Race, gender, and class at work: Examining cultural capital and inequality in a corporate workplace (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Cincinnati.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. U.S: Princeton University.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quintini, G. (2011). Over-Qualified or Under-Skilled: A Review of Existing Literature, *OECD Social, Employment and Migration Working Paper*, No. 121.
- Robst, J. (2006). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(2007), 397–407.
- Romer, P (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98, 71-102.

- Sagmeister, G. (2007). Early career education. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 159-178). Germany: Springer.
- Samaras, A.p., & Gismondia, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.
- Santos A. S., Neto M. T. R., & Verwaal, E. (2018). Does cultural capital matter for individual job performance? A large-scale survey of the impact of cultural, social and psychological capital on individual performance in Brazil. *International Journal of Productivity Performance*, 67(8), 1352-1370.
- Sarıkaya, Y. (2011). *Paydaşların istihdam edilebilirlik faktörlerine ilişkin algılarının incelenmesi: Nevşehir’de bir meslek yüksekokulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sattinger, M. (1993). Assignment models of the distribution of earnings. *Journal of Economic Literature*, 31(2), 831-880.
- Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Saygın, M. (2016). *Kültürel sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermayenin girişimci kişilik özelliklerine etkisi: İç Anadolu bölgesi genç girişimciler kurulu örneği*. Doktora Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Schomburg, H. (2011). Employability and mobility of bachelor graduates: the findings of graduate surveys in ten european countries on the assessment of the impact of the Bologna reform. In Schomburg, H. & Teichler, U. (Ed.) *Employability and mobility of bachelor graduates in europe. Key results of the bologna process* (pp. 253-274). Netherlands: Sense.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital*, New York: The Free.
- Schultz, T.W. (1968). *Education and economic growth: Return to education*. In Readings in the economics of education (pp. 277-292). Paris: UNESCO.
- Schultz, Theodore W. (1961). Investment in human capital, *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

- Seçer, Y., Çeliköz, Y., Kayılı, A. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Serter, N. (1993). *Genel olarak ve Türkiye açısından istihdam ve gelişme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Sezer, Ş. (2019). Prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general qualifications. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 666-687. <https://doi.org/10.14686/buefad.504993>
- Sezgin Nartgün, Ş. (2015). *Eğitim, ekonomik büyüme ve kalkınma*. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Yayın No:24.
- 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.
- Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Smith, M.H., Beaulieu L.J. & Seraphine, A. (1995). "Social Capital, Place of Residence and College Attendance." *Rural Sociology*, 60, 363-80.
- Soydan, T. (2015). *Osmanlı son döneminden günümüze Türkiye'de öğretmen istihdamı ve sorunlarına bakış*. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No:24
- Stavik, T. & Arnesen, C.A. (2007). Early career. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 79-94). Germany: Springer.
- Storen, L. A., & Aamodt, P. O. (2010). The quality of higher education and employability of graduates. *Quality in Higher Education*, 16, 297-313.
- Stuber, J. (2005). Asset and liability? the importance of context in the occupational experiences of upwardly mobile white adults. *Sociological Forum*, 20(1), 139-166.

- Susanlı, Z. B. (2020). Türkiye’de beceri açığı: Firma verisi analizi. *Business and Economics Research Journal*, 1(11), 95-106.
- Süral Özer, P., Topaloğlu, T. & Timurcanday Özmen, Ö.N. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin algıları. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri*, 624-629.
- Şahin, Ç. & Girgin, D. (2018). Öğretmen mesleğini özendirici teknikler geliştirme. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s.485-510). Ankara: Pegem.
- Şahin, Ç. (2021). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri ve yeterlikler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri - Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1167-1184.
- Şendağ, S. & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Şenkal, A. (2008). Endüstri ilişkilerinde yeni paradigmlar: mobilizasyon, kolektivizm ve esneklik tartışmaları. *Çalışma ve Toplum*, 1, 119-146.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 261, 37-41.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), İşgücü Piyasası Ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. [https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/04/IsgucuPiyasasi\\_ve\\_GencIstihdamiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/04/IsgucuPiyasasi_ve_GencIstihdamiOzelIhtisasKomisyonuRaporu.pdf) Onbirinci Kalkınma Planı, sayfasından erişilmiştir.

- Taşar, H . (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, 4, 67-77.
- Taşgın, Ö., Bozgeyikli, H., & Boğazlıyan E.E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Emek ve Toplum*, 6(15), 552-567.
- TCCB (2019). *Onbirinci kalkınma planı*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343-1359.
- TEDMEM. (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirmeraporu?wpdmdl=2933&refresh=5e93135e47a0d1586697054>. sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2018). *2018 Eğitim Değerlendirme Raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirmeraporu?wpdmdl=2933&refresh=5e93135e47a0d1586697054>. sayfasından erişilmiştir.
- Teichler, U. (2007a). Graduate employment and work: various issues in a comparative perspective. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 1-14). Germany: Springer.
- Teichler, U. (2007b). Confirming conventional wisdom and contributing to new insights: the results of a comparative study on graduate employment and work. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 265-274). Germany: Springer.
- Teichler, U. (2011). Bologna–motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates?. In Schomburg, H. & Teichler, Y. (Ed.) *Employability and mobility of bachelor graduates in europe. Key results of the bologna process* (pp. 3-42). Netherlands: Sense.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). *Osmanlı imparatorluğunda eğitim ve bilgi üretimi sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Tekin Tayfun, A.N. & Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman demirel üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- Thijssen, J., Van Der Heijden, B., Rocco, T. (2008). Toward the employability–link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Thoroddur, B. & Sigurdardottir, T.J. (2003). Psychological distress during unemployment and beyond: Social support and material deprivation among youth in six northern European countries. *Social Science & Medicine*, 56, 973.
- Toplu, E. (2016). *Şirket satın almalarında insan sermayesinin şirkette tutulmasının işletme performansı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprak, E. & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 125-147.
- Tosun, S. (2021). Sağlık hizmetlerinde genç işsizliği sorunu: Fenomenolojik bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(2), 60-75.
- Töremen, F. (2002). Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 556-573.
- Tösten, R., Avcı, Y.E. & Şahin Çelik, Ç. (2017). Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi: meslek liseleri örneği, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(130), 130-143.
- Tran, T. T. (2015). Is graduate employability the whole of higher education issue?. *Journal of Education and Work*, 28, 207-227.
- Tuğluk, M., Kürtmen, S.. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841.
- Tuncer, M. & Berkant, H. G. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri. M. Ergün, B. Oral, T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sismemiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s. 93-130). Ankara: Pegem.

- Tunç, M. (1997). *Kalkınmada insan sermayesi yaklaşımları ve Türkiye’de insan sermayesi boyutunun analizi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- TÜİK. (2020). *İşgücü İstatistikleri, Ağustos 2020*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33792> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu, B. (2013). Fay hattında erkeklikler: çalışma ve işsizlik ekseninde erkeklığe bakış. *Mülkiye Dergisi*, 37(4), 33-61.
- UKCES. (2009). *The employability challenge: Full report. Leeds: UK commission for employment and skills*. <http://www.ukces.org.uk/assets/bispartners/ukces/docs/publications/employability-challenge-full-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNDP. (2020). *İnsani gelişme raporu 2020 önümüzdeki sınır insani gelişme ve antroposen*. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. 1 UN Plaza, New York, NY 10017 USA.
- Useem, M. & Karabel, J. (1986). Pathways to top corporate management. *American Sociological Review*, 51(2), 184-200.
- Uyanık, Y. (1999). Dualist (ikili) işgücü piyasası teorisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(3), 1-7.
- Uzunyol, T. (2019). *Kampüs hayatı ve öğrencilerin algısı ilişkisi: kampüs içi pratiklerin öğrencilerin kültürel sermayesine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, L. I. (1991). İşgücü piyasalarında eğitimsel niteliklerin rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(2), 747-767.
- Ünal, L. I. (1994). İşbaşında yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(2), 753-770.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetistirme ekonomisi*. Ankara: Torun.

- Ünal, F. (2001). *İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitsel bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: a case study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2161>
- Üstünoldu Kandemir, A. (2022). Kültürel sermayenin kariyer başarısındaki rolü. *Erciyes Akademi*, 36(3), 1126-1148.
- Van Der Heijden, C. M., & Van Der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449–476.
- Vanhercke, D., Kirves, K., De Cuyper, N., Verbruggen, M., Forrier, A. and De Witte, H. (2015). Perceived employability and psychological functioning framed by gain and loss cycles. *Career Development International*, 20(2), 179-198.
- Varghese, N. V. (1988). Education-Employment Relations: A Case Study of Organised Sectors in India”, *Unesco: International Institute for Educational Planning, IIEP Occasional Paper No. 76*, 1-42.
- Weatherly, L. (2003). *Human Capital-The Elusive Asset: Measuring and Managing Human Capital: A Strategic Imperative for HR*, *Research Quarterly*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.490.188&rep=rep1&type=pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11-17.
- World Economic Forum. (2016). *Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> sayfasından erişilmiştir.

- Xia, T., Gu, H., Huang, Y., Zhu, Q. & Cheng, Y. (2020). The relationship between career social support and employability of college students: A moderated mediation model, *Frontiers in Psychology*, 11(28), 1-7.
- Yalçın, M.T., Çoban, Ö. & Kibaroglu, C. (2023). How teachers' social capital affects their organizational commitment via teacher collaboration. *International Journal Of Education Technology And Scientific Researches*, 21, 347-363.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış, *Sosyoloji Dergisi*, 22, 121-138.
- Yardımcı, S. (2011). *Türkiye 'de insan sermayesi birikiminin doğrudan yabancı yatırımları teşvik etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yenen, E., & Kılınç, H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi 1 dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. (2009). *İstihdam edilebilirlik:değişim kısılacında birey*. Bursa: Ekin.
- Yılmaz, O. (2015). *İlişkisel sermaye, yapısal sermaye ve insan sermayesinin şirket performansına etkisi*. Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Yılmaz, T., Fidan, F. & Karataş, V. (2004). İşsizliğin sosyo-psikolojik sonuçları: Sosyo-demografik özelliklere göre bireylerin tutumu (bir alan araştırması). *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (48), 164-183.

- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. York: Higher Education Academy.  
[http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id116\\_employability\\_inhigher\\_education\\_336.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/id116_employability_inhigher_education_336.pdf).27 sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (1997). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin rapor*. Ankara.
- YÖK (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- YÖK (1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK (2007b). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*, yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2012). *Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi Bildirgesi. 05.04.2012 tarihli yükseköğretim genel kurul toplantısında alınan kararlar*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (2017). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi (2018-2022)*. yok.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. www.yok.gov.tr, sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2020). *Eğitim birimlerine göre öğrenci ve öğretim elemanları sayıları 2018-2019*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2018-2019-Yuksekogretim-istatistikleri-yayimlandi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2021a). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi* <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/turkiye-yuksekogretim-yeterlilikler-cercevesi> adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2021b). *TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=37/> TYYÇ Temel alan ve Programları alt başlığı. adresinden erişilmiştir.

- Yu, Y., Peng, L., Chen, L., Long, L., He, W. & Li, M. (2014) Resilience and social support promote posttraumatic growth of women with infertility: The mediating role of positive coping. *Psychiatry Res*, 215, 401-405.
- Yurdagül, H., Erdem, M., & Seferoğlu, S. (2010, Mayıs). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri*. 2. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, S., Gür, B., Çelik, Z., Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Yüksek Planlama Kurulu (2017). *Ulusal istihdam stratejisi (2014-2023) ve eylem planları (2017-2019)*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/07/20170707M1-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, İ. (2003). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçlarının incelenmesi (Ankara Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 21-38.
- Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildirileri*. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/118.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, K. M. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 59-64.



## **EKLER**



## EK-1. Görüşme Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin onların istihdam edilebilirliğine etkilerini araştırdığım bir doktora tezi çalışması yapmaktayım. Bu amaçla sizinle bir mülakat yapmak için buradayım. Bu görüşme için gerekli izin alınmıştır.

Görüşmeyi kabul edip, zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler sadece bu bilimsel araştırma projesi kapsamında kullanılacaktır. Katılımcıların kimlik bilgileri hiçbir şekilde kaydedilmeyecek ve başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır.

İzniniz olursa bu görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Kayıt için ses kayıt cihazı sizin görebileceğiniz bir yere konacak ve cihazın açıldığına ve mülakat bitiminde kapatıldığına dair size bilgi verilecektir. Ses kaydı alındıktan sonra, ses kayıtlarının deşifreleri (yazılı hale getirilmesi) yapılacaktır. Eğer isterseniz yapılan deşifrelerin metinleri yazılı olarak size tekrar gönderilecek ve bu deşifrelerin doğruluğunu onaylamanız istenecektir. Ayrıca mülakat esnasında söylediğiniz ancak araştırmada kullanılmasını istemediğiniz cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar metinden çıkarılacak ve araştırma kapsamında kullanılmayacaktır.

Görüşmenin 30-45 dakika kadar sürmesi planlanmaktadır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

İstediğiniz zaman görüşmeyi yarıda kesebilir ve sonlandırabilirsiniz. İzin verirsiniz, ses kayıt cihazını görülebilir bir yere bırakıp açarak görüşmeyi başlatmak istiyorum.

Araştırmacı Ad-Soyad: .....

İmza: .....

Görüşme tarihi:.....

Görüşmenin başlangıç saati:.....

### Demografik bilgiler

1. Yaş: .....
2. Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Mesleki kıdeminiz: ..... yıl
4. Mezun olduğunuz üniversite türü (kamu/özel):.....
5. Branşınız: .....
6. Görev Yaptığınız Okul: ( ) Resmi ( ) Özel
7. Görev Yaptığınız Okul Türü: ..... (İlkokul/Ortaokul/Lise)
8. Mezuniyetinizden öğretmenliğe başlamanıza kadar geçen süre ne kadardı?  
.....

9. Öğretmenliğe başlayana kadar eğitiminizle doğrudan bağlantılı olmayan iş veya işlerde çalıştınız mı?
- a) Evet..... Süresi ..... (Birden fazla işte çalışanlar için ayrı ayrı yazılacak)
- b) Hayır

### Görüşme Soruları

1. Eğitim Fakültesinde aldığınız öğretmenlik eğitimi size kazandırdığı,
  - a) Alan bilgisi,
  - b) Alan öğretimi bilgisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Eğitiminizle kazandığınız alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisi yetkinliğinizi göz önüne aldığınızda mesleğinizi yapmaya hazır hissetme durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?
3. Eğitim Fakültesinde edindiğiniz alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine ilişkin kazanımlarınızın (yetkinlik düzeyiniz) mesleki deneyimlerinize yansımaları nasıl oldu?
4. Aldığınız eğitimi, mesleki anlamda sosyal ağ (network) ve ilişkiler kurma yetkinliği kazandırması açısından değerlendirirseniz neler söylemek istersiniz?
5. Aldığınız eğitim ile edindiğiniz mesleki anlamda sosyal ağ (network) ve ilişkiler kurma yetkinliğinizin,
  - a) İş bulma sürecinize yansımalarını nasıl değerlendirirsiniz?
  - b) Çalışma yaşamında sosyal ağ ve ilişkiler kurmada nasıl etkileri oldu, tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
6. Entelektüel ve kültürel birikiminizde üniversite eğitiminizin,
  - a) Size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?
  - b) Mesleğinizi uygularken yaşadığınız tecrübelerle yansımaları nasıldı? Tecrübelerinizden hareketle entelektüel ve kültürel yetkinlikleriniz hakkında neler söylemek istersiniz?
7. Eğitiminizi psikolojik hazırlık anlamında değerlendirdiğinizde;
  - a) Meslek yaşamına ve iş bulma sürecine sizi nasıl hazırladı? Neler söylemek istersiniz?
  - b) Çalışma yaşamınıza etkilerini değerlendirdiğinizde neler söylemek istersiniz?
8. Mezun olduğunuz okulun ve aldığınız diplomanın saygınlığının iş bulmanızda ve kazancınızdaki etkisini nasıl değerlendirirsiniz?
9. Çalışma hayatında geçirdiğiniz süreyi de göz önünde bulundurduğunuzda, yeni muzun olduğunuzda kendinizi mesleki yeterlik ve becerileriniz (istihdam edilebilirlik yetkinliği) açısından nasıl buluyordunuz, şimdi neler söylemek istersiniz?

10. Mezun olduktan iş buluncaya kadar geçen sürede karşılaştığınız en önemli sorun neydi? Aldığınız eğitimin bu sorunu aşmanızda nasıl etkileri oldu? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

11. Üniversite eğitiminiz boyunca ve sonrasında istihdam edilebilirliğinizi artırmaya yönelik ilave eğitim

faaliyetlerine katılma ihtiyacı duydunuz mu? Cevabınız evet ise bunun nedeni nedir? Bu eğitimlerin meslek yaşamınıza katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

12. Eğitim fakültesindeki eğitiminiz dışında istihdam edilebilirliğinizin başka hangi faktörlerle ilgili olduğunuz düşünüyorsunuz? (politik, ekonomik, sosyal meseleler vb.)

13. Öğretmenlik mesleğini;

- a. İş bulma olanakları açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- b. Gelir açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- c. Mesleki pozisyonunuz (kadro türü (sözleşmeli kadrolu), terfi imkanları, atanma koşulları) açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- d. Mesleğin statüsü açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Belirtmek istediğiniz başka bir görüş var mı?

Görüşmeyi bitiriyorum. Ses kayıt cihazını kapatıyorum. Ayırdığınız zaman ve değerli görüşleriniz için çok teşekkür ederim.

## EK-2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-3  
19.12.2017



### T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

#### KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ..... tarih / ..... sayı ile izin alınan\*  
ve ..... tarafından yürütülen  
"....."

başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

\*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

|                                                            |                                                              |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Araştırmanın Amacı                                         |                                                              |
| Araştırmanın Yöntemi                                       |                                                              |
| Araştırmanın Öngörülen Süresi<br>(Başlama ve Bitiş Tarihi) |                                                              |
| Araştırmaya Katılması Beklenen<br>Katılımcı/Gönüllü Sayısı |                                                              |
| Araştırmanın Yapılacağı Yerler                             |                                                              |
| Görüntü ve/veya ses kaydı<br>alınacak mı?                  | Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> |

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

#### KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
| Adı ve Soyadı     |  | Tarih ve İmza |
| Adres ve telefonu |  |               |

#### Katılımcı

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
| Adı ve Soyadı     |  | Tarih ve İmza |
| Adres ve telefonu |  |               |

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

|                   |  |               |
|-------------------|--|---------------|
| Adı ve Soyadı     |  | Tarih ve İmza |
| Adres ve telefonu |  |               |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*