

Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarındaki Değişimlerin YÖK ATLAS'taki Çeşitli Girdi Göstergeleri (2022-2024) Üzerinden İncelenmesi

Tuğba KARAÇAM¹, Taner ATMACA²

Öz: Öğretmenlik mesleği son zamanlarda yükseköğretim düzeyinde en çok tartışılan konuların başında gelmektedir ve bu bağlamda çeşitli düzenlemelerin de odağını oluşturmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bu çalışmanın temel amacı, 2022-2024 yılları arasında Türkiye'deki eğitim fakültelerinin lisans programlarında gözlenen değişiklikleri YÖK ATLAS verileri üzerinden incelemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada toplamda 21 ayrı öğretmenlik programına ait 2022-2024 arası verileri devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri için ayrı ayrı işlenmiştir. Çalışmada nicel yöntemler içinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılmış, veriler YÖK ATLAS platformundan alınarak SPSS 26 yazılımında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bazı öğretmenlik programlarında (örneğin fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği) ciddi kontenjan boşlukları gözlemlenmiştir. 2024 yılında fen bilgisi öğretmenliği programlarında boş kontenjan oranı %68,5'e kadar yükselmiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirdiğini ve mezunların iş bulma olanaklarının sınırlı algılandığını göstermektedir. Ayrıca devlet üniversitelerinin, vakıf üniversitelerine göre genellikle daha yüksek akademik başarıya sahip öğrencileri kabul ettiği görülmektedir. Bununla birlikte kümeleme analizi sonuçları, öğretmen adaylarının tercihlerinde en önemli değişken olarak öğretmenlik programının burs olanaklarının (devlet üniversiteleri için ücretsiz olması) en belirgin değişken olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Mesleği, YÖK ATLAS, Yükseköğretim

Investigation of Changes in Undergraduate Programmes of Faculties of Education through Various Input Indicators in YÖK ATLAS (2022-2024)

Abstract: In recent years, the teaching profession has emerged as one of the most widely debated topics at the level of higher education, becoming a focal point for various regulatory efforts. Within this context, the primary aim of this study was to examine the changes observed in undergraduate programs of education faculties in Turkey during the 2022-2024 period, utilizing data from the YÖK ATLAS platform. The study analysed data for a total of 21 distinct teaching programs, processed separately for public and private universities. A descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was employed, and the data obtained from the YÖK ATLAS platform were analysed using SPSS 26 software. According to the findings, significant gaps in enrolment quotas were observed in certain teaching programs (e.g., science education and elementary mathematics education). For instance, in 2024, the quota vacancy rate in science education programs rose as high as 68.5%. This situation suggests that the teaching profession is losing its appeal and that perceptions of limited employment opportunities for graduates persist. Furthermore, it was observed that public universities generally admit students with higher academic achievement compared to private universities. Cluster analysis results also revealed that the most significant factor influencing the preferences of prospective teachers was the availability of scholarships, with tuition-free education at public universities standing out as the most prominent variable.

Keywords: Teaching Profession, YÖK ATLAS, Higher Education

Geliş Tarihi: 28.01.2025

Kabul Tarihi: 24.04.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Düzce, Türkiye, e-posta: tugbakaracamm@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9756-1397>

² Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye, e-posta: taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

Atf için/ To cite:

Karaçam, T., & Atmaca, T. (2025). Eğitim fakülteleri lisans programlarındaki değişimlerin YÖK ATLAS'taki çeşitli girdi göstergeleri (2022-2024) üzerinden incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 490–507. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392894>

Öğretmen eğitimi, bir ülkenin eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve öğretmenlerin niteliği, öğrencilerin başarısı ve dolayısıyla toplumun genel refahı üzerinde doğrudan etkilidir (Azar, 2011; Gül, 2004). Dünya genelinde farklı ülkeler, kendi eğitim ihtiyaçları ve kültürel yapıları doğrultusunda çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri geliştirmişlerdir (Akin & Özdoğan, 2021; Arslan, 2023). Türkiye de tarihsel süreç içinde kendi öğretmen yetiştirme sistemini oluşturmuştur ve çeşitli evrelerden geçerek günümüzdeki yapısına ulaşmıştır (Abazaoğlu ve diğerleri, 2016; Erdem, 2015) ve Osmanlı İmparatorluğu döneminde, modern anlamda öğretmen yetiştirme çabaları 19. yüzyılda başlamıştır. 1848 yılında, rüştiyelere (ortaokul) öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimin adıyla ilk defa bir öğretmen okulu açılmıştır (Öztürk, 1993; Şimşek, 2023). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, eğitim sisteminde köklü reformlar gerçekleştirilmiş ve öğretmen yetiştirme politikaları da bu doğrultuda yeniden şekillendirilmiştir (Çelebi & Kazancı, 2021; Zeren, 2024). 1924 yılında Darülmualimin, “Muallim Mektebi” adını almış ve 1935’ten itibaren “Öğretmen Okulu” olarak anılmaya başlanmıştır (Benli, 2020). Bu dönemde, ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretmen okulları ve Köy Enstitüleri kurulmuştur. Özellikle 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, kırsal kesimde görev yapacak öğretmenlerin hem akademik hem de pratik becerilerle donatılmasını amaçlamıştır (Kirby, 2019; Türkoğlu, 2019).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu³ ile tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 1973). Bu kapsamda, ilkokul öğretmenleri için iki yıllık eğitim enstitüleri açılmış ve 1982 yılında bu kurumlar üniversitelere bağlanarak eğitim yüksekokulları adını almıştır (Dağlı, 2006). 1982 Anayasası ile birlikte, öğretmen yetiştirme süreci üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde toplanmıştır (Gündüz, 2024; Kavak ve diğerleri, 2007). Bu dönemde, öğretmenlik programlarının yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarının lisans düzeyinde eğitim almaları sağlanmıştır (Turan-Güllaç, 2023).

1997 yılında gerçekleştirilen reformlarla, öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenmiş ve eğitim fakültelerinin programları güncellenmiştir (Orhan, 2017; Turan-Güllaç, 2023). Bu süreçte, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmiş ve uygulama süreleri artırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının alan bilgisi ve genel kültür dersleriyle donatılması hedeflenmiştir. Günümüzde ise Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, üniversitelerin temel olarak Eğitim Fakülteleri tarafından yürütülmektedir (Akman, 2019). Öğretmen adayları, dört yıllık lisans eğitimi süresince alan bilgisi, pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulamaları gibi çeşitli dersler almaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu iş birliğiyle öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi, diğer ülkelerle karşılaştırıldığında bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Türkiye’de öğretmen adayları, üniversite giriş sınavı ile eğitim fakültelerine yerleşirken, bazı ülkelerde öğretmen adayları, üniversite eğitiminin ardından ek sınavlar ve değerlendirmelerden geçmektedirler (Atanur-Baskan & Aydın, 2006). Buna karşın Finlandiya’da öğretmenlik programlarına kabul edilmek oldukça rekabetçidir ve adaylar akademik başarılarının yanı sıra mülakatlar ve pedagojik yetkinlik değerlendirmeleri gibi çok aşamalı süreçlerden geçmektedirler. Bu sayede, öğretmenlik mesleğine en uygun adayların seçilmesi hedeflenmektedir (Gül, 2016).

Avusturya’da ise öğretmen adaylarının seçim süreci, Türkiye’dekine benzer şekilde merkezi sınavlarla başlar; ancak adaylar ek olarak pedagojik formasyon ve staj gibi uygulamalı eğitim süreçlerine tabi tutulmaktadır. Bu süreçte, adayların mesleki yeterlilikleri ve öğretmenlik becerileri de değerlendirilmektedir (Canbulat & Canbulat, 2015). Japonya’da öğretmen adayları, üniversitelerin eğitim fakültelerine girişte sıkı bir eleme sürecinden geçmektedir ve mezuniyet sonrası öğretmenlik lisansı alabilmek için ek sınavlara tabi olmaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin yüksek niteliklere sahip olmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Gül, 2016).

Türkiye’de öğretmenlik lisans programlarına öğrenci kabulü, merkezi bir sistem olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu sistem kapsamında, adaylar Ölçme, Seçme

³ Madde 45: “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden ve üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ve bunlara denkliği Millî Eğitim Bakanlığı’nca kabul edilen yurt dışı kurumlardan mezun olanlar arasından Millî Eğitim Bakanlığınca seçilirler.”

ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) katılmaktadır. YKS, Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testleri (AYT) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Adayların TYT'de başarılı olmaları, AYT'ye girebilmeleri için ön koşuldur. Her iki sınavda da Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında sorular yer almaktadır. Adayların bu sınavlardan aldıkları puanlar ve ortaöğretim başarı puanları birleştirilerek yerleştirme puanları hesaplanmaktadır. Bu puanlar doğrultusunda, adaylar tercih ettikleri öğretmenlik programlarına yerleştirilmektedir. Öğretmenlik programlarına yerleşebilmek için adayların belirli puan türlerinde yeterli başarıyı göstermeleri gerekmektedir. Örneğin, Türkçe öğretmenliği programı için adayların Sözel (SÖZ) puan türünde, matematik öğretmenliği için Sayısal (SAY) puan türünde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı için ise Eşit Ağırlık (EA) puan türünde yeterli puanı almaları şarttır. Her programın taban puanı, o yılki kontenjan ve başvuran adayların başarı durumlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğretmenlik programlarına yerleşen öğrenciler, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde dört yıllık lisans eğitimi almaktadır. Bu eğitim sürecinde, alan bilgisi, pedagojik formasyon ve öğretmenlik uygulamaları gibi dersler yer almaktadır. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için programda mevcut olan (toplam 240 AKTS karşılığı) derslerin tümünü başarıyla tamamlamaları ve çeşitli üniversitelere göre farklılık göstermekle beraber genellikle 4,00 üzerinden en az 2,00 ağırlıklı not ortalamasını sağlamaları gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası istihdam süreçleri, tarihsel olarak çeşitli değişiklikler göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, öğretmen ihtiyacının fazla olması nedeniyle mezunlar doğrudan atanabilmekteydi. Ancak zamanla öğretmen arzının artması ve istihdam politikalarındaki değişiklikler, atama süreçlerini daha rekabetçi hale getirmiştir. 2002 yılından itibaren, eğitim fakültesi mezunlarının devlet kadrolarında öğretmen olarak atanabilmeleri için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) şartı getirilmiştir. Bu uygulama, öğretmen adaylarının atanma sürecinde merkezi bir değerlendirme sistemi oluşturmuştur. KPSS'de başarılı olan adaylar, tercih ettikleri branş ve bölgelere göre atanabilmektedir. Ancak 2024'te kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu gereği KPSS artık öğretmen atamalarında aranan bir şart olmanın dışına çıkmış, onun yerine Akademiye Giriş Sınavı (AGS) getirilmiştir ve 2025'ten itibaren bu seçim sisteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki algısı ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliği gibi faktörlerin, başarılı öğrencilerin bu programları tercih etme eğilimlerini etkilediği görülmektedir (Akdemir, 2013). Bununla birlikte günümüzde öğretmenlerin istihdam biçimleri de zamanla çeşitlenmiştir. Kadrolu olarak atanan öğretmenlerin yanı sıra, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları da devreye girmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik, belirli bir süre için yapılan ve kadro garantisi olmayan bir istihdam biçimidir. Ücretli öğretmenlik ise ders saati başına ücretlendirme esasına dayanan geçici bir istihdam modelidir. Son yıllarda, öğretmen atama süreçlerinde mülakat uygulamaları da eklenmiştir. Bununla birlikte, KPSS'de ve AGS'de başarılı olan adaylar (2025'te KPSS öğretmen adayları için son bulması planlanmıştır), branşlarına göre belirlenen kontenjanlar dahilinde sözlü sınavlara tabi tutulmakta ve bu değerlendirmeler sonucunda atamaları gerçekleştirilmektedir.

Eğitim fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirme misyonuyla, müfredatlarını çağın gereksinimlerine göre düzenlemektedir. Bu süreçte, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen standartlar ve programlar temel alınmaktadır. Örneğin, 2018 yılında YÖK tarafından başlatılan "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" girişimi, öğretmenlik programlarının güncellenmesini hedeflemiştir (YÖK, 2024a). Türkiye'de öğretmen yetiştirme lisans programları, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. Bu programların etkinliği, eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına olan talepte, öğrenci profilleri ve programların yapısında önemli değişiklikler gözlemlenmektedir (Argon, 2024; Aşıroğlu, 2019). Bu değişimlerin detaylı bir şekilde incelenmesi, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve mevcut programların iyileştirilmesi açısından önemlidir.

Eğitim fakültelerinin öğrenci kabul süreçleri, kontenjanları ve burs imkanları gibi girdi göstergeleri, eğitim kalitesini ve öğretmen adaylarının motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörlerdir. Öğretmenlik programlarının girdi göstergeleri, eğitim fakültelerine kabul edilen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri,

programların kontenjanları ve tercih edilme oranları gibi ölçütleri içermektedir (YÖK, 2024b). Bu göstergeler, öğretmen adaylarının niteliğini belirlemede kritik bir rol oynar ve dolayısıyla eğitim sisteminin genel kalitesini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu göstergelerdeki yıllara göre değişimlerin sistematik bir analizi literatürde sınırlı kalmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından geliştirilen YÖK ATLAS, üniversite adaylarının tercih süreçlerini daha bilinçli yönetmelerine imkân tanıyan, yükseköğretim programlarına dair kapsamlı ve güncel veriler sunan dijital bir bilgi sistemidir. Özellikle öğretmen yetiştiren lisans programları açısından bu platform, taban puanlar, başarı sıralamaları, kontenjanlar, yerleşen aday profilleri ve mezun istihdam bilgileri gibi çok sayıda girdi ve çıktı göstergesini kullanıcıların erişimine sunmaktadır. 2022 yılından itibaren YÖK tarafından yürütülen büyük veri politikaları doğrultusunda YÖK ATLAS kapsamı genişletilmiş ve sistem, yalnızca üniversite adayları için değil, politika yapımcılar ve araştırmacılar için de önemli bir karar destek aracı haline gelmiştir. YÖK ATLAS, yalnızca Türkiye’de değil, küresel ölçekte yükseköğretim veri sistemlerinin gelişimi açısından da dikkat çekici bir örnek teşkil etmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın izleme mekanizmalarından biri olan 2024 Bologna İzleme Raporu’nda, Türkiye, en fazla yükseköğretim öğrencisine sahip ülke olarak öne çıkmakta; bu durum Türkiye’de yükseköğretime ilişkin veri kaynaklarının önemini artırmaktadır. Avrupa’daki UCAS (Birleşik Krallık), APB Parcoursup (Fransa) ya da Hochschulkompass (Almanya) gibi ulusal tercih sistemleri çoğunlukla başvuru ve yerleştirme süreçlerine odaklanırken; YÖK ATLAS, program bazlı geçmiş verilerle birlikte, öğrenci profillerini analiz etmeye olanak tanıyan daha bütüncül bir yapı sunmaktadır.

Mevcut literatürde, öğretmen yetiştirme programlarının genel yapısı ve tarihsel gelişimi üzerine çalışmalar bulunmaktadır ancak bu çalışmalar sınırlıdır. Örneğin, biyoloji öğretmenliği programları üzerine yapılan bir değerlendirme, 2020-2022 yılları arasındaki girdi göstergelerini incelemiştir (Konu-Kadirhanogulları, 2024). Ancak farklı programlar ve üniversite türleri arasındaki karşılaştırmalı analizler sınırlıdır. Bu araştırmanın temel amacı, YÖK ATLAS verileri kullanılarak, Türkiye’deki üniversitelerde bulunan öğretmen yetiştirme lisans programlarının 2022-2024 yılları arasındaki girdi göstergelerindeki değişimleri analiz etmektir. Bu analiz, program türleri, üniversite türleri (devlet veya vakıf), burs olanakları ve diğer değişkenler açısından farklılıkları ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın temel problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. YÖK ATLAS verilerine göre 2022-2024 arası öğretmenlik lisans programlarına göre kontenjanlarda ortaya çıkan boşlukların dağılımı nasıldır?
2. YÖK ATLAS verilerine göre 2022-2024 öğretmenlik lisans programlarına yerleşen adayların bölümlerine göre ortaöğretim diploma puanlarının ortalama dağılımları nasıldır?
3. YÖK ATLAS verilerine göre 2022-2024 öğretmenlik lisans programlarına yerleşen adayların bölümlerine göre Ortaöğretim Başarı Puanlarının (OBP) ortalama dağılımları nasıldır?
4. YÖK ATLAS verilerine göre 2022-2024 öğretmenlik lisans programlarına yerleşen adayların ortaöğretim diploma puanlarının ortalamaları, yerleştikleri programların ortalama başarı puanları ve taban puanları ile üniversite türü arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. YÖK ATLAS verilerine göre 2022-2024 öğretmenlik lisans programlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl kümelenmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel metodoloji içinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu gibi tanımlamayı ve betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu model, araştırmacıların olayları, bireyleri veya nesneleri doğal koşulları içinde inceleyerek, mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymalarına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2024). Araştırmanın temel amacı, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yapısal değişimleri YÖK ATLAS

verileri üzerinden incelemek olduğundan, mevcut durumun sistematik biçimde tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Betimsel tarama modeli, bu ihtiyacı karşılayarak, farklı yıllara ait verilerin karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesini ve belirli eğilimlerin ortaya konulmasını sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmanın ampirik doğası gereği nesnel, ölçülebilir ve genellenebilir sonuçlara ulaşma amacı, bu modelin tercih edilmesini desteklemiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki 2022-2024 yılları arasında devlete ve vakıflara bağlı üniversitelerin tüm eğitim fakültelerinin lisans programları oluşturmaktadır. Örneklemine ise YÖK ATLAS’ta yer alan ve 2022-2024 yılları arasında öğrenci kabul eden eğitim fakültelerinin lisans programları meydana getirmektedir. 2022 öncesi veriler YÖK ATLAS’ta olmadığı için kapsam dışında tutulmuştur ve ayrıca 2022-2024 yılları arasında isim değişikliği yapan veya başka bir üniversite bünyesine dahil olan fakültelerin mevcut durumları dikkate alınmıştır. Bu nedenle, araştırmada kullanılan verilerin güncel ve doğru olması amacıyla, YÖK ATLAS’ta yer alan en son bilgiler ve resmî kaynaklar esas alınmıştır. 2022-2024 arasında YÖK ATLAS’ta yer alan ve seçilen toplam 21 farklı öğretmenlik lisans programı için 2610 satır veri işlenmiştir. Bu verilere ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlik Lisans Programlarının 2022-2024 Yılları Arası Aktif Program Sayılarının Dağılımı

Öğretmenlik Lisans Programı	2022		2023		2024	
	Üniversite Türü					
	Devlet	Vakıf	Devlet	Vakıf	Devlet	Vakıf
Almanca Öğretmenliği	16	-	16	-	16	-
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	13	-	13	-	13	-
Biyoloji Öğretmenliği	8	-	9	-	9	-
Coğrafya Öğretmenliği	7	-	7	-	8	-
Felsefe Grubu Öğretmenliği	3	-	3	-	3	-
Fen Bilgisi Öğretmenliği	69	-	69	-	69	-
Fizik Öğretmenliği	8	-	8	-	8	-
Fransızca Öğretmenliği	10	-	10	-	10	-
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	76	19	76	21	76	20
İngilizce Öğretmenliği	58	33	58	36	58	35
Kimya Öğretmenliği	11	-	11	-	11	-
Okul Öncesi Öğretmenliği	68	30	68	33	69	33
Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	13	-	13	-	13	-
Özel Eğitim Öğretmenliği	35	16	41	26	46	27
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	72	38	72	36	72	35
Sınıf Öğretmenliği	75	12	75	14	75	15
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	-	64	-	64	-
Tarih Öğretmenliği	7	-	7	-	7	-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	8	-	8	-	8	-
Türkçe Öğretmenliği	71	11	71	11	71	13

Tablo 1’de 2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarının aktif olduğu üniversitelerin dağılımı yer almaktadır. Sınıf öğretmenliğinde, devlet üniversitelerinde aktif program sayısı 2022’de 75 olarak başlamış ve 2024’te değişmeden devam etmiştir; vakıf üniversitelerinde ise 2022’de 12 olan program sayısı, 2024’te hafif bir artışla 15 olmuştur. Okul öncesi öğretmenliği programında, devlet üniversitelerinde 2022’de 68’den 2024’te 69’a yükselirken, vakıf üniversitelerinde bu sayı 30’dan 33’e çıkmıştır. Türkçe öğretmenliği programında da benzer şekilde, devlet üniversitelerinde 71 program sabit kalırken, vakıf üniversitelerinde 11’den 13’e çıktığı görülmektedir. İngilizce öğretmenliğinde, devlet üniversitelerinde aktif program 2022-2024 yılları arasında 58 olarak sabit kalırken, vakıf üniversitelerinde bu sayı 33’ten 35’e çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenliği ise dikkat çeken bir artış göstermiş; devlet üniversitelerinde 35 olan program sayısı 2024’te 46’ya yükselmiş, vakıf üniversitelerinde ise 16’dan 27’ye çıkmıştır. Bazı bölümlerde ise aktif program sayısı asgari seviyelerde seyretmiştir. Örneğin felsefe grubu öğretmenliği ve ortaöğretim matematik öğretmenliği programlarında devlet üniversitelerindeki aktif program sayısı üç yıl boyunca sırasıyla 3 ve 13 olarak sabit

kalmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından sunulan YÖK ATLAS platformundan (<https://yokatlas.yok.gov.tr/>) elde edilmiştir. YÖK ATLAS, Türkiye’deki üniversitelerin lisans programlarına ilişkin çeşitli girdi, süreç ve çıktı göstergelerini içeren kapsamlı bir veri tabanıdır. Bu platform, üniversite adaylarının bilinçli tercihler yapabilmesi için detaylı bilgiler sunmaktadır. YÖK tarafından sadece 2022-2024 yılları arasındaki veriler paylaşıldığı için araştırmada bu yıllara ait göstergeler dikkate alınmıştır. Bu veriler arasında kontenjan sayıları, yerleşen öğrenci sayıları, taban puanlar, başarı sıralamaları, programın burslu olup olmadığı ve ortaöğretim diploma notu gibi göstergeler bulunmaktadır. Veriler önce Excel’e, oradan da SPSS 26’ya aktarılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk problemi olarak belirlenen YÖK ATLAS’taki 2022-2024 arasındaki verilerinden hareketle ortaya çıkan kontenjan boşlukları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Lisans Programlarının 2022-2024 Yılları Arası Boş Kontenjanlarının Dağılımı

Öğretmenlik Programları	2022						2023						2024					
	Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri			Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri			Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri		
	Kont.	Yer.	Boş	Kont.	Yer.	Boş	Kont.	Yer.	Boş	Kont.	Yer.	Boş	Kont.	Yer.	Boş	Kont.	Yer.	Boş
Almanca	810	810	0	-	-	-	856	856	0	-	-	-	832	832	0	-	-	-
Bilgisayar ve Öğr. Tek.	373	339	34	-	-	-	388	372	16	-	-	-	412	397	15	-	-	-
Biyoloji	168	148	20	-	-	-	204	135	69	-	-	-	159	98	61	-	-	-
Coğrafya	188	188	0	-	-	-	218	218	0	-	-	-	153	153	0	-	-	-
Felsefe Grubu	83	28	55	-	-	-	68	27	41	-	-	-	46	24	22	-	-	-
Fen Bilgisi	2689	2552	137	-	-	-	2864	2468	396	-	-	-	2623	825	1798	-	-	-
Fizik	168	168	0	-	-	-	178	178	0	-	-	-	173	150	23	-	-	-
Fransızca	419	419	0	-	-	-	428	428	0	-	-	-	445	445	0	-	-	-
İlköğretim Matematik	3852	3852	0	355	332	23	4009	4009	0	401	292	109	3782	2237	1545	307	111	196
İngilizce	4055	4055	0	744	744	0	4047	4047	0	846	829	17	2790	2790	0	733	721	12
Kimya	229	211	18	-	-	-	251	219	32	-	-	-	231	157	74	-	-	-
Okul Öncesi	4385	4385	0	675	652	23	4462	4462	0	690	553	137	3567	3567	0	592	495	97
Ortaöğretim Matematik	314	314	0	-	-	-	334	334	0	-	-	-	303	291	12	-	-	-
Özel Eğitim	2508	2508	0	377	377	0	2714	2714	0	546	545	1	2006	2006	0	491	491	0
Rehberlik ve Ps. Dan.	4974	4974	0	823	613	210	5005	5005	0	711	489	222	3267	3267	0	636	407	229
Sınıf	3973	3973	0	248	245	3	4211	4211	0	308	295	13	3728	3730	0	292	281	11
Sosyal Bilgiler	3338	3338	0	-	-	-	3458	3458	0	-	-	-	3178	3178	0	-	-	-
Tarih	178	178	0	-	-	-	203	203	0	-	-	-	182	182	0	-	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı	199	199	0	-	-	-	224	224	0	-	-	-	224	224	0	-	-	-
Türkçe	3797	3797	0	259	259	0	3942	3942	0	286	267	19	3542	3542	0	245	178	67

Tablo 2’de yer alan 2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarının toplam kontenjan, yerleşen öğrenci sayısı ve boş kontenjan verileri incelendiğinde, öğretmenlik alanındaki arz-talep dengesizliklerinin belirginleştiği ve bazı programlarda ciddi boş kontenjan artışlarının yaşandığı görülmektedir. Örneğin, fen bilgisi öğretmenliği programında 2022’de 2689 kontenjanın %5,1’i (137 boş) boş kalırken, 2023’te bu oran %13,8’e (396 boş) çıkmış ve 2024’te %68,5’e (1798 boş) yükselmiştir. Bu sayısal değerler özellikle fen bilgisi öğretmenliğine olan talebin hızla azaldığını ve önemli bir arz-talep dengesizliği yaşandığını ortaya koymaktadır. Benzer bir eğilim, ilköğretim matematik öğretmenliği programında da gözlemlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği programında 2022’de devlet üniversitelerindeki 3852

kontenjanın tamamı dolarken, aynı yıl vakıf üniversitelerindeki kontenjanın 23'ü (%6,48) boş kalmıştır. 2023'te devlet üniversitelerindeki 4009 kontenjanın tümü dolarken aynı yıl vakıf üniversitelerinde 401 kontenjandan %27,18'i (109 boş) boş kalmış ve 2024'te ise devlet üniversitelerindeki 3782 kontenjanın %40,9'u (1545 boş), vakıf üniversitelerinin kontenjanının %63,84'ü (196 boş) boş kalmıştır. Bu durum, ilköğretim matematik öğretmenliği alanındaki talep düşüşünü ve buna bağlı olarak önemli boş kontenjan artışını göstermektedir. Örneğin, Türkçe öğretmenliği gibi bazı programlarda ise boş kontenjan oranları daha düşük kalmakta, 2022-2024 yılları arasında devlet üniversitelerinde bu programda hiç boş kontenjan oluşmadığı görülmektedir. Öte yandan, sosyal bilgiler öğretmenliği ve tarih öğretmenliği gibi alanlarda da boş kontenjanların hiç oluşmaması, bu alanlara olan sürekli talebi yansıtmaktadır. Vakıf üniversitelerinde boş kontenjanlar genellikle daha yüksek oranlarda kalmaktadır. Felsefe grubu öğretmenliği ve kimya öğretmenliği gibi programlarda ise kontenjanın büyük kısmı boş kalmakta ve yerleşen öğrenci sayısı oldukça düşük seviyelerde kalmaktadır. Örneğin, 2022'de felsefe grubu öğretmenliği programında 83 kontenjanın %66,3'ü (55 boş) boş kalmışken, 2023'te de 68 kontenjanın %60,3'ü (41 boş) boş kalmıştır. Bu sayısal değerler, bazı alanları öğrencilerin tercih etmediğini veya bu alanlarda mezunların istihdam sorunu yaşadığını göstermektedir. Özellikle boş kontenjanların arttığı fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği gibi programlarda, mezunların iş gücü piyasasında karşılaştıkları zorluklar ve öğretmenlik mesleğine yönelik talep düşüşü önemli ölçüde etkilemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3'te, öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin ortaöğretim diploma notlarının ortalamalarının 2022-2024 yılları arası dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlik Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notlarının Ortalamalarının 2022-2024 Yılları Arası Dağılımı

ÖĞRETMENLİK PROGRAMLARI	Tüm Üniversiteler			Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
Almanca	79,39	80,81	81,66	79,39	80,81	81,66	-	-	-
Bilgisayar ve Öğr. Teknolojileri	84,25	87,17	86,94	84,25	87,17	86,94	-	-	-
Biyoloji	84,50	85,94	85,01	84,50	85,94	85,01	-	-	-
Coğrafya	79,64	80,07	79,40	79,64	80,07	79,40	-	-	-
Felsefe Grubu	85,90	82,70	83,43	85,90	82,70	83,43	-	-	-
Fen Bilgisi	85,00	86,02	87,39	85,00	86,02	87,37	-	-	-
Fizik	86,90	88,83	87,71	86,90	88,83	87,71	-	-	-
Fransızca	79,64	81,72	82,92	79,64	81,72	82,92	-	-	-
İlköğretim Matematik	89,75	90,80	88,71	90,01	90,97	88,58	88,69	90,15	89,32
İngilizce	84,48	84,71	86,79	84,85	85,53	87,95	83,82	83,45	84,87
Kimya	87,01	88,72	88,07	87,01	88,72	88,07	-	-	-
Okul Öncesi	81,66	81,98	83,20	81,87	82,22	83,72	81,17	81,43	82,04
Rehberlik ve Psikolojik Dan.	84,63	85,85	87,25	84,60	85,89	87,14	84,68	85,76	87,49
Ortaöğretim Matematik	90,55	91,63	90,05	90,55	91,63	90,05	-	-	-
Özel Eğitim	80,15	80,37	83,40	81,37	81,78	85,26	77,48	78,17	80,24
Sınıf	84,72	85,77	85,78	84,83	86,02	87,09	84,03	84,41	79,26
Sosyal Bilgiler	77,65	78,30	78,78	77,65	78,30	78,78	-	-	-
Tarih	78,34	79,54	80,01	78,34	79,54	80,01	-	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı	81,73	82,09	83,40	81,73	82,09	83,40	-	-	-
Türkçe	80,42	80,96	83,20	80,5	81,21	82,01	79,86	79,38	81,49

Tablo 3'teki dağılıma göre 2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin ortaöğretim diploma notları incelendiğinde, genel olarak bir artış eğilimi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği gibi programlarda bu artış belirgin şekilde gözlenirken, özellikle ortaöğretim matematik öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği gibi programlar yüksek diploma notlarıyla öne çıkmıştır. Devlet üniversiteleri, birçok programda vakıf üniversitelerine kıyasla daha yüksek ortalamalara sahipken, vakıf üniversitelerinde bazı programlarda dalgalanmalar ve gerilemeler dikkati çekmiştir. Özel eğitim öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi programlar, diploma notlarında istikrarlı bir artış sergilerken, sosyal bilgiler ve tarih

öğretmenliği gibi bazı programlarda nispeten düşük diploma notları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlik programlarının 2022-2024 yılları arasındaki akademik başarı düzeyindeki iyileşmeyi, öğretmenlik mesleğine olan talebin artışı ve farklı üniversite türlerindeki öğrenci profillerinin çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak 2022-2024 yılları arasında YÖK ATLAS verilerine göre öğretmenlik lisans programlarına yerleşen adayların ortalama OBP'lerinin dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlik Lisans Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Ortalama OBP'sine Göre Dağılımı

ÖĞRETMENLİK PROGRAMLARI	Tüm Üniversiteler			Devlet Üniversiteleri			Vakıf Üniversiteleri		
	2022	2023	2024	2022	2023	2024	2022	2023	2024
Almanca	396,955	403,951	408,250	396,955	403,951	408,250	-	-	-
Bilgisayar ve Öğr. Teknolojileri	421,271	435,880	434,718	421,271	435,880	434,718	-	-	-
Biyoloji	422,565	429,714	377,835	422,565	429,714	377,835	-	-	-
Coğrafya	398,214	400,361	397,066	398,214	400,361	397,066	-	-	-
Felsefe Grubu	429,485	413,323	417,330	429,485	413,323	417,330	-	-	-
Fen Bilgisi	425,036	430,153	379,395	425,036	430,153	379,395	-	-	-
Fizik	434,446	371,270	438,556	434,446	371,270	438,556	-	-	-
Fransızca	398,206	408,560	414,601	398,206	408,560	414,601	-	-	-
İlköğretim Matematik	448,464	454,007	429,712	449,716	454,858	442,882	443,456	450,772	379,665
İngilizce	422,393	423,552	433,984	424,265	427,704	439,801	419,104	417,214	424,346
Kimya	435,054	443,562	440,344	435,054	443,562	440,344	-	-	-
Okul Öncesi	408,269	409,883	407,873	409,334	411,127	418,623	405,855	407,154	385,396
Ortaöğretim Matematik	452,739	458,120	450,361	452,739	458,120	450,361	-	-	-
Özel Eğitim	400,753	401,843	417,016	406,856	408,835	426,302	387,403	390,818	401,194
Rehberlik ve Psikolojik Dan.	423,155	429,253	428,099	423,046	429,475	435,703	423,373	428,796	437,452
Sınıf	423,615	428,829	429,004	424,163	430,092	435,545	420,185	422,063	396,303
Sosyal Bilgiler	388,249	391,527	393,883	388,249	391,527	393,883	-	-	-
Tarih	391,645	397,655	400,044	391,645	397,655	400,044	-	-	-
Türk Dili ve Edebiyatı	408,578	410,411	416,995	408,578	410,411	416,995	-	-	-
Türkçe	402,071	404,814	395,101	402,487	406,035	410,055	399,383	396,934	313,431

Tablo 4'teki dağılımda yer alan 2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin ortalama OBP (Ortaöğretim Başarı Puanı) değerleri incelendiğinde, programlar ve üniversite türleri arasında dikkate değer farklılıklar gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenliği, tüm üniversiteler bazında 2022'de 423,615 olan ortalama OBP ile 2024'te 429,004'e yükselmiş, devlet üniversitelerinde bu artış daha belirgin olarak 424,163'ten 435,545'e ulaşmıştır. Ancak vakıf üniversitelerinde aynı dönemde ortalama OBP 420,185'ten 396,303'e gerileyerek, bu üniversitelerde öğrenci profilindeki akademik başarının düştüğünü göstermektedir. İlköğretim matematik öğretmenliği programında, tüm üniversiteler ortalamasında OBP 2022'de 448,464 ile en yüksek seviyelerde başlamış, 2024'te 429,712'ye gerilemiştir. Özellikle vakıf üniversitelerinde bu düşüş daha belirgin olup, OBP 450,772'den 379,665'e gerilemiştir. Benzer şekilde, fen bilgisi öğretmenliği programında 2022'de 425,036 olan OBP'nin 2024'te 379,395'e gerilediği, bu programın genel tercih edilebilirliğinin ve başarı seviyesinin azaldığını göstermektedir. İngilizce öğretmenliği programında ise OBP 2022'de 422,393'ten 2024'te 433,984'e yükselmiş ve devlet üniversitelerinde bu artış 424,265'ten 439,801'e çıkarak dikkat çekmiştir. Öte yandan, özel eğitim öğretmenliği programında devlet üniversitelerinde OBP 2022'de 406,856'dan 2024'te 426,302'ye yükselirken, vakıf üniversitelerinde 387,403'ten 401,194'e kadar bir artış yaşanmıştır. Sosyal bilgiler, tarih ve Türkçe öğretmenliği gibi bazı programlarda ise

OBP seviyeleri daha stabil kalmıştır. Vakıf üniversitelerinde birçok programda ortalama OBP'nin düşmesi, bu üniversitelerin öğrenci profilinde akademik başarı düzeyinin gerilediğine ve kontenjan doldurma baskısına işaret ederken, devlet üniversitelerinin daha seçici bir yapı sergilediği görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5'te, öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin ortaöğretim diploma notu ortalaması, OBP'si ve yerleşilen programların taban puanları ile üniversite türleri arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Üniversite Türü	N	X	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Yerleşenlerin Ortalama Diploma Notu*	Devlet	2085	84,47	4,18	2583	4,263	.00	.18
	Özel	500	83,47	6,40				
Yerleşenlerin Ortalama OBP'si**	Devlet	2095	420,049	36,01	2603	5,044	.00	.20
	Özel	510	409,202	66,03				
Programların Ortalama Taban Puanı***	Devlet	1965	379,133	38,65	2429	4,823	.00	.24
	Özel	466	368,863	51,08				

*29 değer, ilgili dönemde öğrenci alımı olmadığı için bazı programlarda "kayıp değer" olarak işaretlenmiştir.

**182 değer, ilgili dönemde öğrenci alımı olmadığı için bazı programlarda "kayıp değer" olarak işaretlenmiştir.

*** 8 değer, ilgili dönemde öğrenci alımı olmadığı için bazı programlarda "kayıp değer" olarak işaretlenmiştir.

Tablo 5'teki sonuçlara göre devlet üniversitelerine yerleşen öğrencilerin diploma notu ortalaması (84,47), vakıf üniversitelerine yerleşen öğrencilerinkinden (83,47) anlamlı derecede yüksektir ($t_{2583} = 4,263$, $p < .001$). Cohen's d = .18, bu farkın etkisinin küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, devlet üniversitelerine yerleşen öğrencilerin genel olarak daha yüksek diploma notlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet üniversitelerine yerleşen öğrencilerin ortalama OBP'si (420,049), vakıf üniversitelerine yerleşen öğrencilerin ortalamasından (409,202) anlamlı şekilde yüksektir ($t_{2603} = 5,044$, $p < .001$). Cohen's d = .20, farkın etkisinin küçük olduğunu göstermektedir. Devlet üniversitelerindeki programların taban puan ortalaması (379,133), vakıf üniversitelerindeki programların ortalamasından (368,863) anlamlı şekilde daha yüksektir ($t_{2429} = 3,724$, $p < .001$). Cohen's d = .24, farkın küçük ile orta arasında bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

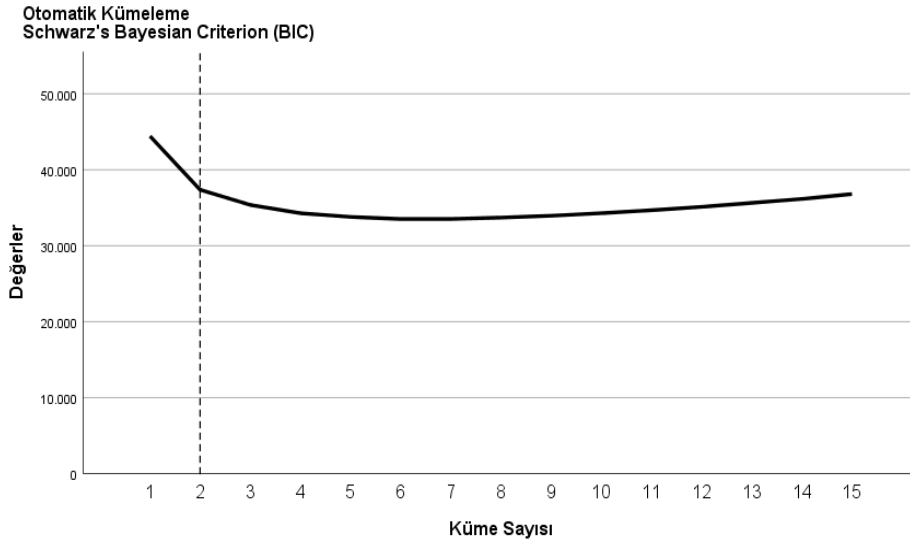
Araştırmanın beşinci alt problemine bağlı olarak 2022-2024 arasındaki YÖK ATLAS verilerine göre çeşitli öğretmenlik lisans programlarının kümelenme sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Otomatik Kümeleme Sonuçları

Otomatik Kümeleme				
Küme Sayısı	Schwarz'ın Bayesian Kriteri (BIC)	BIC Değişimi	Oransal BIC Değişimi	Uzaklık Ölçülerinin Oranı
1	44429,729			
2	37368,522	-7061,208	1,000	2,712
3	35374,818	-1993,704	,282	1,438
4	34282,229	-1092,589	,155	1,417
5	33795,737	-486,492	,069	1,167
6	33517,733	-278,005	,039	1,291
7	33520,388	2,655	,000	1,230
8	33703,084	182,696	-,026	1,083
9	33945,779	242,695	-,034	1,155
10	34285,403	339,624	-,048	1,081
11	34672,102	386,699	-,055	1,121
12	35121,324	449,222	-,064	1,149
13	35637,620	516,296	-,073	1,016
14	36161,019	523,399	-,074	1,359
15	36801,571	640,552	-,091	1,018

Kümeleme analizi sonuçlarına göre otomatik kümeleme işleminde farklı küme sayıları için Schwarz'ın Bayesian Kriteri (BIC) değerleri, BIC değişimi ve diğer metrikler incelenmiştir. Schwarz'ın Bayesian Kriteri (BIC) değeri, 2 kümeye kadar belirgin bir azalma göstermektedir (BIC: 44429,729 → 37368,522, değişim: -7061,208). Bu durum, 2 küme çözümünün önemli bir iyileşme sağladığını göstermektedir. BIC değişimi, küme sayısı arttıkça giderek azalmakta ve 7 kümeden sonra pozitif değerlere ulaşarak iyileşmenin durduğunu işaret etmektedir. Özellikle 6 küme sonrası BIC değişiminin düşük olması, optimal küme sayısının 2 ile 6 arasında olduğu düşüncesini desteklemektedir. Oransal BIC değişimi, 2 kümede 1,000 (en yüksek iyileşme) olarak başlamış, 3 kümede 0,282'ye, 4 kümede ise 0,155'e düşmüştür. Bu değerler, küme sayısının artmasıyla modelin daha küçük iyileşmeler sağladığını göstermektedir. Uzaklık ölçülerinin oranı, kümeler arasındaki ayrışmanın derecesini göstermektedir. 2 kümede bu oran 2,712 ile en yüksek düzeydedir. Küme sayısı arttıkça bu oran genellikle azalmaktadır ve 6 küme sonrasında 1'in altına düşmemekle birlikte küme ayrımının belirginliğinin azaldığını işaret etmektedir.

Şekil 1'de otomatik kümeleme değerlerine ilişkin çizgi grafiğini ve Şekil 2'de ise model özeti kümeleme kalitesine ilişkin değerleri görmek mümkündür.

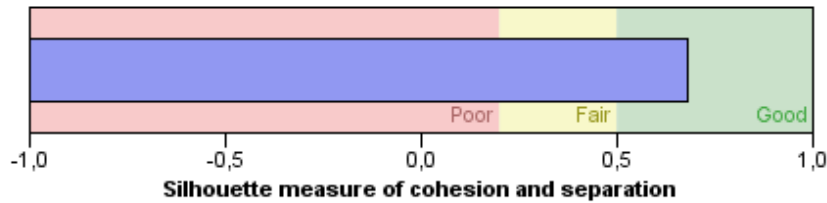


Şekil 1. Otomatik kümelemeye ait çizgi grafiği

Model Summary

Algorithm	TwoStep
Inputs	6
Clusters	2

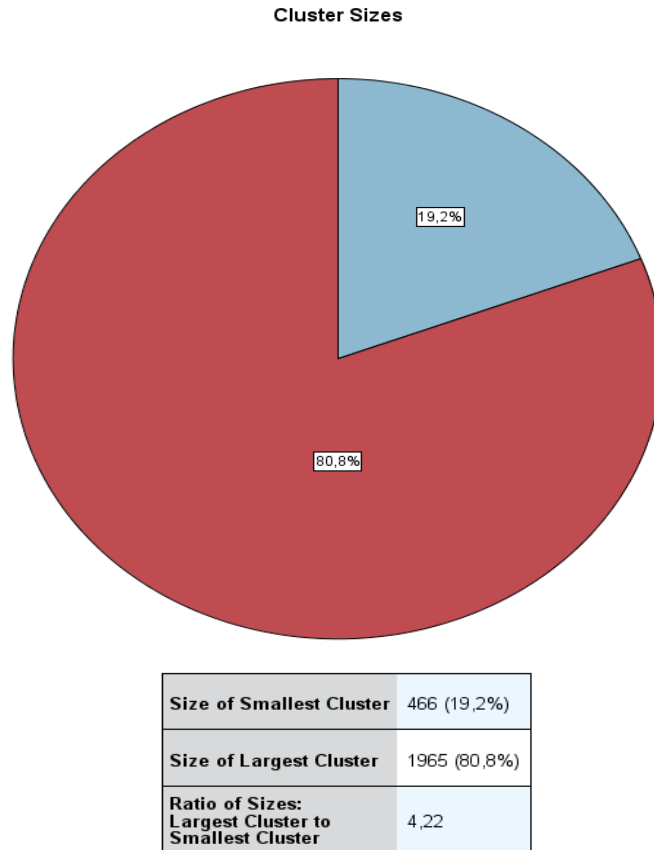
Cluster Quality



Şekil 2. Model özeti ve küme kalitesi

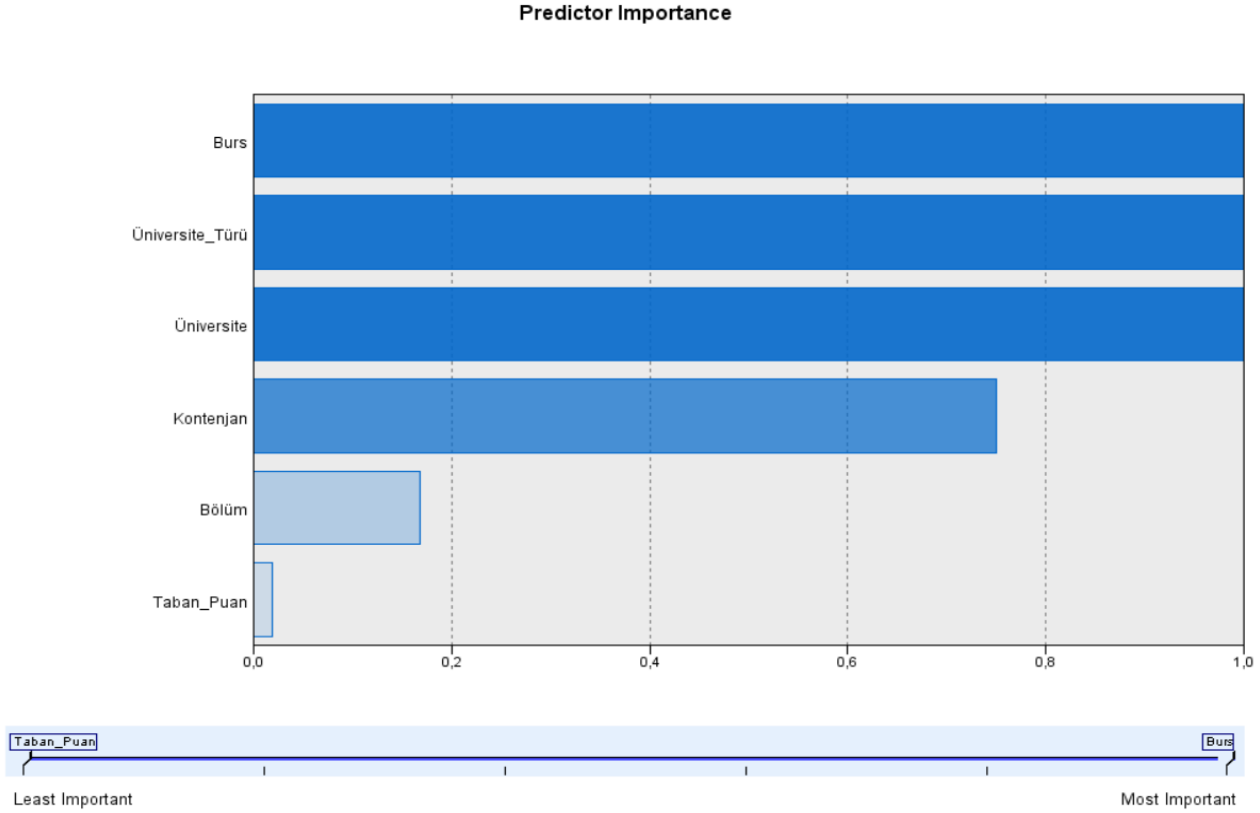
Silhouette ölçütü (Gölge istatistiği), bir kümeleme modelinin genel başarısını değerlendiren önemli bir ölçüttür. Bu ölçüt, her bir veri noktasının kendi kümesine olan yakınlığı ile diğer kümelerle olan uzaklığı arasındaki farkı temel alır ve -1 ile +1 arasında bir değer almaktadır (Aslanyürek & Mesut, 2021). Pozitif değerlere yakın sonuçlar, kümelerin iyi ayrıştığını ve veri noktalarının kendi kümelerine aitliklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Kümeleme kalitesi ölçütlerinden Silhouette ölçütü (Gölge istatistiği) sonucuna göre kümelemedeki başarı “iyi” olarak nitelendirilmektedir. Bu sonuçlar, kümelerin (toplam 2 küme ve 6 girdi değişken) birbirinden anlamlı bir şekilde ayrıştığını ve aynı zamanda veri noktalarının kendi kümelerine yüksek bir tutarlılıkla atandığını ifade etmektedir.

Silhouette değerinin “iyi” seviyede olması, verinin doğal olarak belirli kümeler etrafında toplandığını ve kümeleme modelinin bu yapıyı başarılı bir şekilde yakaladığını göstermektedir. Diğer anlatımla bu sonuçlar, üniversite türü, öğretmenlik programları, kontenjanlar, burs durumu ve taban puan gibi değişkenlerin kümeler arasında güçlü ayrımlar oluşturduğunu doğrulamaktadır. Özellikle devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki temel farklar, program çeşitliliği ve taban puan gibi parametrelerin kümeleme başarısına olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.



Şekil 3. Kümelerin dağılım oranları

Şekil 3’te kümelerin dağılımı yer almaktadır. Birinci küme (Toplam 466 değer) toplamın %19,2’sini meydana getirirken ikinci küme (toplam 1965 değer) toplamın %80,8’ini oluşturmaktadır. İkinci küme, birinci kümenin 4,22 katıdır. Şekil 4’te yer alan sonuçlarda ise kategorik (üniversite, üniversite türü, burs durumu ve öğretmenlik lisans bölümleri-programları) ve sürekli değişkenlerin (taban puan ve kontenjan) kümelemenin oluşumundaki önem sırası ve derecesini görmek mümkündür. Buradaki sonuçlara göre kümelerin oluşmasında en önemli etken öğretmenlik lisans programlarının ücretli ya da ücretsiz (devlet üniversitelerinde ücretsiz, vakıf üniversitelerinde ise farklı miktarlarda bursluluk) olması ilk etken olarak belirmiştir. Daha sonra sırasıyla üniversitenin türü (devlet-vakıf), hangi üniversite olduğu ve kaç kontenjanı olduğu, son olarak da taban puanı gelmektedir. Farklı anlatımla kategorik değişkenler, sürekli değişkenlere göre önem sırasında daha üstte konumlanmıştır.



Şekil 4. Kümelerdeki değişkenlerin önem sıralaması

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına ilişkin kontenjan, yerleşen öğrenci sayısı ve boş kontenjan verilerinin incelenmesi, öğretmenlik alanındaki arz-talep dengesizliklerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmen yetiştirme politikalarının hem arz hem de talep yönünden önemli bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Bu değişim, özellikle fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği gibi kritik alanlarda belirginleşmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği programındaki veriler, bu alanın talep açısından ciddi bir düşüş yaşadığını göstermektedir. Özellikle, 2022 yılında %5,1 olan boş kontenjan oranının 2024 yılında %68,5 gibi dramatik bir seviyeye ulaşması, alanın öğrenci tercihlerindeki cazibesini hızla kaybettiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun altında yatan nedenler incelendiğinde, birkaç temel faktör ön plana çıkabilir. Öncelikle fen bilgisi öğretmenliği alanında iş bulma olanaklarının sınırlı olduğu algısı (örneğin MEB'in 2024 için ayırdığı atama kontenjanı 305'tir, 2025 için 267'dir), bu programlara olan talebi olumsuz etkilemektedir. Türkiye'de öğretmen atamalarında yaşanan belirsizlikler ve sınırlı kadro sayıları (örneğin ilköğretim matematik öğretmenliği için 2024 atama kontenjanı 174'tür, 2025 için 162'dir), öğrencileri alternatif alanlara yönlendirebilir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunlar, öğretmen adaylarının yeterli pratik yapamaması ve eğitim fakültesi dışındaki öğrencilere tanınan formasyon hakkı gibi etmenler, mesleğin cazibesini azaltmaktadır (Kutlu-Abu ve diğerleri, 2016). Ayrıca öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı yaşadığı ve ekonomik koşulların da bu durumu etkilediği çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Ertan-Kantos, 2021; Kıran ve diğerleri, 2019; Yurdakul ve diğerleri, 2016).

Öğretmenlerin maaş artışlarının enflasyon ve ekonomik büyüme oranlarının gerisinde kalması, reel gelirlerinde azalmaya yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin ekonomik cazibesini azaltmakta ve toplumsal statüsünü olumsuz etkilemektedir. Özellikle üst gelir grubuna mensup aileler, çocuklarını daha yüksek gelir getiren mesleklere yönlendirme eğilimindedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün orta ve alt sosyoekonomik tabakalardan geldikleri genel kabul görmektedir (Aydın ve diğerleri, 2018). Öğretmenlik mesleğinin itibarındaki düşüşün bir diğer nedeni, mesleğin giderek vasfını yitirmesidir. Öğretmen yetiştirme süreçlerindeki istikrarsızlıklar ve eğitim fakültelerinin nitelik sorunları, mesleğin profesyonellik düzeyini

zayıflatmaktadır (Demirkol ve diğerleri, 2023). Bu durum, öğretmenlerin toplumsal saygınlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin karşılaştığı ağır iş yükü, sınıf yönetimi zorlukları ve öğrenci davranışlarıyla başa çıkma gibi sorunlar, mesleğin çekiciliğini azaltmaktadır (Öztürk & Erdem, 2020). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarının sınırlı olması ve kariyer basamaklarının belirsizliği de motivasyonlarını düşürmektedir (Kaplan & Aslan, 2023; Külekçi-Akyavuz & Küçükkapdan, 2024; Özdemir ve diğerleri, 2022).

İlköğretim matematik öğretmenliği programında gözlemlenen boş kontenjan artışı, devlet ve vakıf üniversiteleri arasında belirgin farklılıklar yaratmaktadır. Devlet üniversitelerindeki boş kontenjan oranının 2024 yılında %40,9'a yükselmesi ve vakıf üniversitelerinde bu oranın %63,84 gibi daha yüksek seviyelere ulaşması, vakıf üniversitelerinin özellikle bu alandaki sürdürülebilirliğini sorgulatmaktadır. Devlet üniversitelerinin ücretsiz veya daha düşük maliyetli eğitim sunması, ekonomik nedenlerle öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmesini sağlamaktadır. Buna karşın, vakıf üniversitelerinde daha yüksek eğitim ücretleri talebi düşürmektedir (Kesim, 2020). Ayrıca matematik öğretmenliği gibi alanların öğrenci tercihlerindeki payının azalması, bireylerin kariyer planlamasında eğitim dışında sektörlere yönelmesiyle ilişkilendirilebilir. Dijitalleşme ve teknolojik dönüşümle birlikte öğrenciler, öğretmenlikten ziyade mühendislik, yazılım ve veri analizi gibi alanlara kaymaktadır (Çark, 2020). Bulgular, öğretmenlik programlarına yönelik arz-talep dengesizliğinin bir kriz noktasına ulaştığını işaret etmektedir. Özellikle fen bilgisi ve matematik öğretmenliği programlarındaki boş kontenjan artışları, bu alanlara yönelik mevcut politikaların yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin ortaöğretim diploma notlarında genel bir artış eğilimi gözlemlenmiştir. Bu eğilim, özellikle sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında belirginleşmiştir. Öte yandan, ortaöğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarına yerleşen öğrencilerin diploma notlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu programların daha yüksek başarı sıralaması ve taban puanlarla öğrenci kabul etmesiyle ilişkilendirilebilir.

Devlet üniversitelerinin birçok programda vakıf üniversitelere kıyasla daha yüksek diploma notlarına sahip öğrencileri kabul ettiği görülmektedir. Bu farklılık, devlet üniversitelerinin daha yüksek taban puanları ve başarı sıralamalarıyla öğrenci almasıyla açıklanabilir. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi Türkçe öğretmenliği programı, 2019, 2021, 2022 ve 2023 yıllarında Türkiye'deki Türkçe öğretmenliği programları arasında en yüksek başarı sıralamasına sahip olmuştur (Hacettepe Üniversitesi, 2024). Özel eğitim öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında diploma notlarında istikrarlı bir artış gözlenirken, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenliği programlarında nispeten daha düşük diploma notları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin tercih eğilimleri ve programların taban puanlarıyla ilişkili olabilir.

2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına yerleşen öğrencilerin Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) ortalamalarındaki değişimler, üniversite türleri ve programlar arasında farklı eğilimler sergilemektedir. Devlet üniversitelerinde birçok programda OBP ortalamalarının artış göstermesi, bu kurumların öğrenci seçiminde daha yüksek akademik başarı kriterleri uyguladığını ve kontenjanlarını nitelikli öğrencilerle doldurduğunu göstermektedir. Örneğin, sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği programlarında devlet üniversitelerinin OBP ortalamalarındaki artış, bu programların yüksek talep gördüğünü ve rekabetin gittikçe arttığını kanıtlamaktadır. Buna karşılık, vakıf üniversitelerinde bazı programlarda OBP ortalamalarının düşmesi, bu kurumların kontenjanlarını doldurmak için daha geniş bir öğrenci yelpazesine yöneldiğini veya öğrenci taleplerinde azalma yaşandığını düşündürmektedir. Özellikle ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında vakıf üniversitelerindeki OBP düşüşleri, bu alanlara yönelik ilginin azalmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre devlet ve vakıf üniversiteleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerine yerleşen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmektedir. Devlet üniversiteleri, genellikle daha yüksek akademik başarıya sahip öğrencileri kabul etme eğilimindedir. Bu durum, devlet üniversitelerinin köklü geçmişleri, oturmuş sistemleri

ve deneyimli öğretim kadrolarıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, vakıf üniversiteleri, daha geniş bir öğrenci yelpazesine hitap etmekte ve bu nedenle öğrenci başarı düzeylerinde daha geniş bir dağılım görülmektedir. Bu farklılık, vakıf üniversitelerinin burslu ve bursuz programları arasındaki puan farklarının geniş olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, devlet üniversitelerinin kontenjanlarının vakıf üniversitelerine göre daha yüksek olması, daha fazla sayıda yüksek başarıya sahip öğrenciyi kabul etmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, devlet üniversitelerinin öğrenci profillerinin genel olarak daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olmasına katkı sağlamaktadır.

Kümeleme analizinde, kategorik ve sürekli değişkenlerin kümelerin oluşumundaki önem sırası da dikkate değerdir. Öğretmenlik lisans programlarının ücretli veya ücretsiz olması, üniversitenin türü ve kontenjan büyüklüğü gibi kategorik değişkenlerin, kümelerin oluşumunda daha belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, kategorik değişkenlerin kümeleme analizinde önemli bir rol oynadığını ve kümelerin homojenliğini artırdığını göstermektedir. Kümeleme analizi sonuçları, öğretmenlik lisans programlarının tercih edilme nedenlerinin çeşitli faktörlere dayandığını ve bu tercihlerin Türk yükseköğretim politikalarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Türk yükseköğretim politikaları, öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi ve kontenjanların belirlenmesi süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan güncellemeler, önceki programlardan kaynaklanan sorunlar, politik nedenler ve nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı gibi faktörlere dayandırılmıştır (Çetin ve diğerleri, 2021). Diğer bir neden ise öğretmen adaylarının tercihleri ile ilgilidir. Kılıç'a (2022) göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri; içsel, dışsal ve özgeci motivasyonlar olarak sınıflandırılabilir. İçsel motivasyonlar arasında çocuk sevgisi ve öğretme isteği ön plana çıkarken, dışsal motivasyonlar arasında iş güvencesi ve ekonomik beklentiler yer almaktadır. Özgeci motivasyonlar ise topluma faydalı olma arzusunu içermektedir.

Sonuç olarak, YÖK ATLAS verileri 2022-2024 yılları arasında öğretmenlik lisans programlarına yönelik kontenjan ve yerleşme göstergelerinde belirgin dengesizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında boş kontenjan oranlarının keskin bir şekilde artması, bu alanların öğrenci tercihlerindeki cazibesini yitirdiğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı, ekonomik koşullar ve mesleğin mevcut çalışma şartları gibi çeşitli faktörlerle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşmesi ve ekonomik cazibesinin azalması, nitelikli öğrencilerin farklı kariyer alanlarına yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum ve göstergeler, öğretmen yetiştirme politikalarının ve mesleğin algısının yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi ve ek sosyal hakların sağlanması, mesleğin ekonomik cazibesini artıracaktır. Bu sayede, nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelmesi teşvik edilebilir.
- Yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında daha etkili bir planlama mekanizması geliştirilmelidir. Öğretmen istihdam projeksiyonları, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybının nedenleri ve sonuçları üzerine nitel ve nicel araştırmalar yapılarak, bu sorunun çözümüne yönelik stratejiler geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını etkileyen sosyoekonomik ve kültürel faktörler derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmen istihdamı için yükseköğretim kontenjanları ve mezun profili, MEB ile daha fazla koordineli şekilde planlanmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğine dair toplumsal algıyı güçlendirecek kamu politikaları ve iletişim stratejileri geliştirilmelidir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: İlk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Her iki araştırmacının da bu çalışmaya katkı oranı eşit düzeyde gerçekleşmiştir.

Etik Kurul Kararı: Araştırmanın verileri kamuya açık şekilde yayımlanan resmî veriler (YÖK ATLAS)

üzerinden elde edildiği için ayrıca bir etik kurul kararı alınmamıştır.

Çatışma beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Akın, S., & Özdoğan, S.S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong’da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 269-311. <https://doi.org/10.30964/auedfd.642519>
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56. <https://doi.org/10.9779/pauefd.452829>
- Argon, T. (2024). Öğretmenlik mesleği bağlamında eğitim politikalarındaki sürekli değişiklikler. *Okul Yönetimi Dergisi*, 4(2), 142-146.
- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya’nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademisi*, 37(3), 1364-1390. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>
- Aslanyürek, M., & Mesut, A. (2021). Kümeleme performansını ölçmek için yeni bir yöntem ve metin kümeleme için değerlendirmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 27, 53-65. <https://doi.org/10.31590/ejosat.932938>
- Aşıroğlu, S. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarına girişte öğrenci başarısındaki değişimler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-14.
- Atanur-Baskan, G. A., & Aydın, A. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aydın, R., Canavar, O., & Akın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 965-990.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim*, 49(228), 71-105. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824834>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbulta, M., & Canbulat, A. N. K. (2015). Avusturya ve Türkiye’de öğretmen adayı belirleme süreci. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 113-132.
- Çark, Ö. (2020). Dijital dönüşümün işgücü ve meslekler üzerindeki etkileri. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 4(Özel Sayı 1), 19-34.
- Çelebi, N., & Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yabancı eğitim uzmanlarının eğitimdeki etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 198-218. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.959346>
- Çetin, A., Ünsal, S., & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Dağlı, A. (2006). 2547 sayılı yüksek öğretim kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(18), 44-53.
- Demirkol, M., Orhan, M., & Karagözoğlu, A. A. (2023). Türk eğitim sisteminde yaşanan yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1666-1685. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1228133>
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin A, B, Ç’si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Ertan-Kantos, Z. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 682-703. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.983200>
- Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gündüz, M. (2024). *Öğretmen yetiştirme*. Türk Maarif Ansiklopedisi. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/ogretmen-yetistirme>
- Hacettepe Üniversitesi (2024). Öğrenci ve mezun profili. https://turkceegitimi.hacettepe.edu.tr/tr/menu/ogrenci-ve-mezun-profil-77?utm_source

- Kaplan, F., & Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 7(2), 134-158. <https://doi.org/10.31798/ses.1378127>
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. YÖK Yayınları.
- Kesim, E. (2020). Vakıf üniversitelerinin ekonomik etkinliğinin öğrenci sayısı ve gelir değişkenleri bağlamında incelenmesi. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 359-398. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682044>
- Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, beklentileri ve öğretmenlik programının niteliğinin artırılmasına yönelik görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 35-65. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1031456>
- Kıran, A. B., Durmuş, E., & Sucu, N. N. (2019). Öğretmenlik mesleğinin itibar kaybı nedenleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 4(1), 8-13.
- Kirby, F. (2019). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. Tarihçi Kitabevi.
- Konu-Kadirhanogulları, M. (2024). YÖK ATLAS (2020-2021-2022) verilerine göre biyoloji öğretmenliği programları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 739-758.
- Kutlu-Abu, N., Bacanak, A., & Gökde, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Külekçi-Akyavuz, E., & Küçükakdan, O. (2024). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 78-90.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.4661>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A., & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 53-67.
- Öztürk, C. (1993). *Darülmualimin*. İslam Ansiklopedisi C8, Türkiye Diyanet Vakfı.
- Öztürk, M. A., & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751859>
- Şimşek, T. (2023). Osmanlı Devleti son dönemi öğretmen okullarına bir bakış. *Millî Eğitim*, 52(238), 1065-1088. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1107512>
- Turan-Güllaç, E. (2023). Eğitim fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. <https://doi.org/10.24315/tred.1065688>
- Türkoğlu, P. (2019). *Tonguç ve enstitüleri*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Yükseköğretim Kurulu, (2024a). Öğretmen yetiştirme. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme>
- Yükseköğretim Kurulu, (2024b). Yükseköğretim program atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- Zeren, Ö. (2024). Atatürk dönemi eğitim politikaları ve mesleki ve teknik eğitim alanındaki gelişmeler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(6), 4032-4056.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher education constitutes one of the cornerstones of a nation's educational system, with the quality of teachers exerting a direct impact on student achievement and consequently, the overall welfare of society (Azar, 2011; Gül, 2004). Across the globe, various countries have developed distinct teacher training models tailored to their educational needs and cultural contexts (Akin & Özdoğan, 2021; Arslan, 2023). Correspondingly, Türkiye has established its own teacher training system over time, undergoing several phases to reach its current structure (Abazaoğlu et al., 2016; Erdem, 2015). Modern efforts to train teachers in the Ottoman Empire began in the 19th century with the establishment of the first teacher training institution, that is Darülmualimin, in 1848, aimed at preparing teachers for rüştiyes (secondary schools) (Öztürk, 1993; Şimşek, 2023). Following the proclamation of the Republic, significant reforms were introduced to the education system, including teacher training policies, which were restructured accordingly (Çelebi & Kazancı, 2021; Zeren, 2024). In 1924, Darülmualimin was renamed as Muallim Mektebi and later referred to as Öğretmen Okulu in 1935 (Benli, 2020). During this period, primary teacher training institutions and Village Institutes (Köy Enstitüleri) were established to prepare teachers with both academic and practical skills, particularly for rural areas. The Village Institutes, founded in 1940, aimed to equip teachers to address the needs of rural communities effectively (Kirby, 2019; Türkoğlu, 2019). With the reforms implemented in 1997, teacher training programs were restructured and the curricula of faculties of education were updated (Orhan, 2017; Turan-Güllaç, 2023). During this period, greater emphasis was placed on courses related to professional teaching knowledge, and the duration of practical training was extended. Additionally, the objective was to equip teacher candidates with both subject-specific expertise and a broad cultural knowledge. In the present context, teacher education in Türkiye is primarily conducted by faculties of education at universities (Akman, 2019). Prospective teachers complete a four-year undergraduate program, during which they take a range of courses, including subject knowledge, pedagogical formation and teaching practice. Furthermore, the Ministry of National Education (Millî Eğitim Bakanlığı) and the Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu, YÖK) collaborate to ensure that teacher training programs are continuously updated and improved. The existing literature includes studies on the general structure and historical development of teacher education programs; however, these studies remain somewhat limited in scope. For instance, an evaluation conducted on biology teacher education programs examined input indicators for the period between 2020 and 2022 (Konu-Kadirhanoğulları, 2024). However, comparative analyses across different programs and types of universities are scarce. The primary aim of this study is to analyse the changes in input indicators of undergraduate teacher education programs in Turkish universities from 2022 to 2024 using YÖK Atlas data. This analysis seeks to identify differences based on program types, university categories (public or private), scholarship opportunities, and other variables.

Based on the central inquiry, the study aims to answer the following sub-questions:

1. What is the distribution of gaps in enrollment quotas for undergraduate teacher education programs from 2022 to 2024, according to YÖK Atlas data?
2. What is the average high school diploma score of candidates admitted to undergraduate teacher education programs during this period (from 2022 to 2024), based on program types?
3. How do the average Secondary Education Success Scores (Ortaöğretim Başarı Puanları, OBP) of candidates admitted to undergraduate teacher education programs vary across different program types from 2022 to 2024?
4. Is there a significant difference between the average high school diploma scores, the average placement success scores, and the minimum entry scores of candidates admitted to undergraduate teacher education programs, based on the type of university (public vs. private)?
5. How are undergraduate teacher education programs clustered according to various variables based on YÖK Atlas data from 2022 to 2024?

Method

In this study, a descriptive survey model, which is part of quantitative research methodology, was employed. The population of the study consists of all undergraduate programs in faculties of education at state and foundation universities in Türkiye during the period 2022 to 2024. The sample consists of undergraduate programs in faculties of education listed in the YÖK Atlas platform that admitted students between 2022 and 2024. Data prior to 2022 were excluded from the scope of the study as they are unavailable on YÖK Atlas. Furthermore, the current status of faculties that changed their names or became affiliated with other universities between 2022 and 2024 was also taken into consideration. The data for this study were obtained from the YÖK Atlas platform provided by the Council of Higher Education (CoHE), which is a comprehensive database containing various input, process, and output indicators related to undergraduate programs at universities in Türkiye. This platform offers detailed information to help university candidates make informed decisions. Since CoHE provides data exclusively for the years from 2022 to 2024, only the indicators for these years were considered in the study. These indicators include quota numbers, the number of enrolled students, minimum scores, ranking information, whether the program offers scholarships, and secondary education GPA scores. The data were initially transferred to Excel and subsequently analysed using SPSS 26.

Results

According to the key findings of the study, undergraduate teacher education programs at state universities admit students with higher academic performance compared to foundation universities. In recent years, significant gaps in enrollment quotas have emerged in programs such as Elementary Mathematics Education and Science Education. Statistical analyses reveal notable differences between state and foundation universities in terms of students' high school GPA, average minimum admission scores, and secondary education achievement scores. Furthermore, results from clustering analyses indicate that the most critical variables influencing students' selection of undergraduate teacher education programs include whether the program is tuition-free or fully funded, as well as the type and prestige of the university itself, both of which are significant determining factors.

Conclusion

In conclusion, some undergraduate teacher education programs have recently experienced a significant decline in academic success, an emergence of enrollment gaps, and a noticeable decrease in demand. This situation may potentially affect other teacher education programs as well.