

KUZEY KIBRIS'TA OKULÖNCESİ VE İLKOKUL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SİSTEMİNİN İDEOLOJİK TEMELLERİ: BİR SINIF MÜCADELESİ

Hasan ÖZDER¹

ÖZ

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs'taki okul öncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirme sisteminin ideolojik temelleri analiz edilmiştir. Bu amaç için yükseköğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme sistemlerinin özellikleri ve öğretmen istihdamı incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Tartışma bölümünde, öğretmen kimliği, para ile öğretmen olma ve devlet okullarında kaliteli eğitim başlıkları altında yorumlanmıştır. Sonuç olarak, KKTC'de okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin köklü bir tarihsel geçmişi olduğu; öğretmen adaylarının sıkı bir eleme sınavı ile ihtiyaca göre seçildiği söylenebilir. Ayrıca, özel üniversitelere devredilmesi ile öğretmen adaylarının kalitesinin düşeceği ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere niteliksiz eğitim verileceği açıktır.

Anahtar Kelimeler: ÖĞretmen Yetiştirme, Okul Öncesi ve İlkokul, KKTC

¹ Dr., Atatürk ÖĞretmen Akademisi

THE IDEOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING SYSTEM IN NORTH CYPRUS: A CLASS STRUGGLE

ABSTRACT

In this study, the ideological foundations of preschool and primary school teacher training system in Northern Cyprus were analyzed. For this purpose, the characteristics of teacher training system in higher education institutions and teacher employment were examined. In the discussion chapter, the Northern Cyprus preschool and primary school teacher training system was discussed in terms of teacher identity and equal opportunity in education. Descriptive method was used in the research. As a result, the preschool and classroom teacher training system in TRNC has a long history; It can be said that pre-service teachers are selected according to need with a strict qualifying exam. In addition, it is clear that low quality teachers in public schools will provide unqualified education to the low socio-economic levels students.

Key Words: Teacher Training, Preschool and Primary School, TRNC

1. GİRİŞ

Eğitim yeni kuşakların kültürlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Durkheim, 2016: 54-55; Ertürk, 1972: 8). Kültür insanoğlunun ihtiyaçlarını gidermek için geliştirdiği tüm davranış ve araçlardır. Her ülke eğitim yoluyla ortak kültür oluşturma çabası içindedir. Bu nedenle eğitim, egemen kültürü aktaran muhafazakar bir kurumdur (Bozkurt, 2004: 285). Gramsci, okulun çocukların kültürüyle çoğu zaman bağdaşmadığını söylemektedir (Lombardi, 2000). Bir başka deyişle okul egemen kültürün evrensel düşünceleri doğrultusunda yeni kuşağı birleştirmeye çalışır. Bu birleştirmenin temelinde ideoloji vardır. Eğitim tarafsız değil, ideolojik bir kurumdur. Okul, okulda öğretilen bilgi forumları ve eğitimciler önceden yerleştirilmiş öğelerdir (Apple, 2004: 3). Sermaye kendi düzeninin devamı için kendine uygun bir sistem kurmak ister. Althusser (2003) eğitimi, devletin ideolojik bir aygıtı olarak görmekte ve sistemin korunması için eğitim kurumunun önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bourdieu ve Passeron (2015) ise kurulu düzenin, eğitim ile yasal hale geldiğini ve sistemi kendini eğitim ile yeniden üretmekte olduğunu iddia etmektedir. Bourdieu (1993)'nin deyimiyle okulların öğrencilere aktardığı bu kültür, egemen sınıfların kültürüdür. Aktarma işini gerçekleştiren öğretmen ise devletin ideolojik bir bireyi olarak görülmektedir.

1.1. Eğitim Toplumsal Sınıf ve Öğretmenlik Mesleği

Eğitim yoluyla bireyin toplumsal sınıfının değişeceği bir başka deyişle yukarıya doğru dikey hareketlilikle sınıf atlaması beklenir. Oysaki, eğitimin yaygınlaşması ve birçok kesimden insanın eğitim hizmetlerinden yararlanması da egemen sınıfların üstünlüğünü yok etmez, aksine daha da güçlü kılar. Bourdieu (1993) unvan sayesinde elde edilebilen pozisyonların sayısındaki artışın, diploma talebindeki artıştan daha yavaş gerçekleştiğini ve unvan enflasyonu ile sonuçlandığını söylemektedir. Okulda edinilen unvanların yaygınlaşması, bu unvanların değer kaybetmesine neden olur. Diğer yandan, diplomalıların geneli oluşturduğu bir toplumda, diplomasızlar, marjinalleşir. Dolayısıyla, yaygın kanının aksine, eğitimin yaygınlaşması, en yoksul kesimin durumunu iyileştirmez. Hem diplomasızların hem de diplomalıların

toplumsal konumlarının düşmesine neden olur. Bu açılardan konuya bakacak olursak, emek harcamak ve emeğin karşılığını alacak bir sistemi sermaye kesimi asla istemez. Hele paraya dayalı diploma ve meslek satan üniversitelerin patronları için bu durum, onların yok olması demektir.

Küreselleşme ve onun ekonomik politikalarını oluşturan neoliberalizm eğitimdeki değişimleri de doğal olarak sermayenin lehine dönüştürmektedir. Unutulmasın ki, “küreselleşme ne kadar birleştirirse o kadar böler; birleştirirken böler; yerkürenin tek tipliğini teşvik etme nedenleriyle bölme nedenleri özdeştir” (Bauman, 2012: 8). Bugün hızla yaygınlaşan neoliberal politikalarla birlikte eğitimde özelleştirme ve buna bağlı olarak öğretmenlik mesleğinde büyük dönüşümler de ortaya çıkmıştır. Eğitim, sosyal bir kurum olmaktan çıkarılmış, alınıp satılan bir meta olarak görülmüş ve eğitim kurumları ekonomik gelir getiren merkezler olarak algılanmaktadır. Bu sistem içerisinde öğretmen kimliği de değişmiştir. Öğretmen, eğitim sisteminin öznesi değil; nesnesi olmuştur. Esnek çalışma koşullarından ve iş güvencesinden yoksun bir biçimde okulun bir ögesi olması, eğitime yön veren değil; yön verenlerin bir aracı haline gelmiştir.

Eğitimin niteliğinin nitelikli öğretmenlerle yükseltilebileceği yaygın kabul gören bir görüştür. Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirme ilk ve en önemli koşulu, nitelikli öğretmen adaylarının seçilmesiyle mümkündür. Öğretmen eğitim kalitesini belirleyen en önemli öğedir (Schleicher, 2011; OECD, 2012). Öğretmen kalitesi, öğrenci başarısı ile olumlu yönde anlamlı bir korelasyon göstermektedir (Hanushek, 2002). Bir okul sisteminin niteliğinin, orada çalışan öğretmenlerin niteliğiyle belirlendiği söylenebilir (Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2009). Nitelikli öğretmen kavramı emeği ile öğretmen olan bir başka deyişle paralı olmayan bir yükseköğretim kurumuna sınavla girip mezun olan kişidir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerden oluşan bir eğitim sistemin aşağıdaki özelliklere sahip olması beklenir:

1. Sosyo Ekonomik Düzeyi (SED) düşük olan bireylerin öğretmen olması bu sistemde mümkündür. Bu nedenle SED düşük bireylerin yukarıya doğru dikey toplumsal hareketlilik yoluyla öğretmen olmaları ve toplumsal sınıf değiştirme şansları vardır.

2. SED düşük bir bireyin kendi emeğiyle öğretmen olması sermaye yanlısı bir kimliğe sahip öğretmen tipinin olmaması mümkündür.
3. SED düşük bir bireyin kendi emeğiyle öğretmen olması ve ayrıca devlet okullarında görev alması SED düşük öğrencilerin kaliteli eğitim alması ve onların da yukarıya doğru toplumsal dikey hareketlilikle sınıf değiştirmeleri mümkündür.

1.2. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PİSA'da) En Başarılı Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PİSA)'nda yüksek başarı gösteren Finlandiya, Singapur ve Güney Kore'de öğretmenlik mesleğine büyük önem verilmektedir. Öğretmen yetiştiren programlar için ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı gözetilmekte ve planlı bir biçimde ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adayları kabul edilmektedir. Bu ülkelerde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girmek çok zordur. Güney Kore, Singapur ve Finlandiya'da istihdam sıkıntısı yoktur. Öğretmenlerin iş garantileri vardır. Öğretmen maaşları OECD ülkelerinin ortalamasının üstündedir.

Finlandiya'nın PİSA'daki başarısının en önemli nedeni öğretmen adaylarının seçiminin sıkı bir yöntemle yapılmasına bağlanabilir (Chung, 2009; Darling-Hammond, 2009). Öğretmen adaylarının seçim sürecinde eleme sınavlarına ek olarak görüşme ve örnek ders anlatımı gibi farklı değerlendirme süreçleri de işe koşulmaktadır. Finlandiya'da öğretmen yetiştiren bölümlere yapılan başvuru sayısı ve seçilen öğretmen adaylarının sayısı Tablo 1'de görülebilir (MEC, 2014).

Tablo 1: Finlandiya'da Öğretmen Yetiştiren Bölümlere Yapılan Başvuru Sayısı ve Seçilen Öğretmen Adaylarının Sayısı

Yıl	Başvuru sayısı	Seçilen öğretmen adayı sayısı	Başvuru ve seçilenlerin oranı
2011	8856	811	% 9.15
2012	11976	879	% 7.33
2013	12493	886	% 7.09

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, Finlandiya'da öğretmen olmak isteyenlerin sayısı artmakta, buna bağlı olarak da seçilenlerin oranı gittikçe azalmaktadır. Bu veriler doğrultusunda, öğretmenliğin toplumsal olarak statüsünün yükseltildiği ve cazip hale getirildiği söylenebilir.

Singapur'da öğretmen yetiştirme görevini Nanyang Teknoloji Üniversitesi bünyesinde yer alan Ulusal Eğitim Enstitüsü yerine getirmektedir (OECD, 2012). Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim yapma olanakları vardır (UNESCO, 2010). Öğretmen adayları okul yaşamları boyunca yüksek düzeyde bir burs almaktadırlar (CIU, 2008; OECD, 2012; SME, 2010). Bu bağlamda başarılı öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren bölümlere yönelmeleri teşvik edilmektedir. Öğretmen adayları iki aşamadan geçerek seçilmektedirler. Birinci aşamada, adayların Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün üniversiteye kabul kriterlerine göre kısa bir liste oluşturulur. Kısa listeye alınan adaylara, seçim sürecinin bir parçası olarak Eğitim Bakanlığı tarafından ayrı ayrı röportaj yapılır. Görüşme paneli, adayların iletişim becerilerini, öğretime olan ilgilerini, hedef ve isteklerini değerlendirir (Lim, 2013).

Öğretmenlik mesleği, Kore Cumhuriyeti'nde çok popüler bir meslek olup öğrencilerin çoğunun hayalini kurduğu mesleklerin başında gelir. Öğretmen adayları, sıkı bir elemenden geçirildikten sonra seçilmektedir. Bu sınava ek olarak öğrencinin lisedeki sınıf öğretmenin görüşü, lise son sınıftaki başarısı ve gidilecek bölümde yapılan mülakat ve görüşmelerde öğretmeye karşı tutumlarının ölçülmesi göz önünde

bulundurularak adaylar kabul edilmektedir. Bu zorlu süreci geçen kapasiteli, yetenekli ve öğretmenliğe karşı olumlu tutumu ve ilgisi olan adaylar, ilgili kurumlara kabul edilmektedir (Yeşil, 2016).

Görüldüğü üzere, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya öğretmen adaylarının seçimi, eğitimi ve istihdamı konularına büyük önem vermektedirler. Her üç ülke de ekonomik ve demokratik olarak gelişmiş ülkelerdir. Özellikle Finlandiya'da eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiyi şöyle kurabiliriz: gerek köy gerekse kent okullarındaki öğrencilerin PISA'daki başarıları arasında herhangi bir fark yoktur. Bu da sınıfsal anlamda eğitimin önemli bir ayırt edici rolünün olmadığı aksine sınıfsal bütünlüğün sağlayıcısı olduğu söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen eğitim sisteminin en önemli ögesidir. İktidarın temsilcisi ve egemen kültürün aktarıcısı durumundadır. Var olan siyasi iktidarda hem sınıf içi hem de sınıf dışında uyumlu olması istenen bir kişidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin de bu doğrultuda olması bu istencin gerçekleşmesi için elzemdir. KKTC'de hızla gelişen ve yayılan neo-liberal ekonomik sistem doğrultusunda yükseköğretim sistemi eski bir geçmişe sahip olan öğretmen yetiştirme sistemini de bu yönde dönüştürmek istemektedir. Bu çalışmada bu dönüşümün bir sınıf mücadelesi üzerinden açıklanmıştır. Konunun bu açıdan ele alınması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın araştırma sorusu "KKTC'de okul öncesi ve ilkökul yetiştirme sisteminin ideolojik temelleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sorular ise aşağıdaki gibidir:

1. KKTC'de devlet ve özel yükseköğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme sistemlerinin özellikleri nelerdir?
2. KKTC'de okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin istihdamı nasıldır?

2. YÖNTEM

Eldeki çalışma ile KKTC'de okul öncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirme sisteminin ideolojik bir çözümlenmesi yapılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Söz konusu inceleme öğretmen yetiştirme sisteminin devlet eliyle ve özel sektör tarafından yapılmasının özelliklerini ve bugün var olan öğretmen yetiştirme sisteminin eğitimde fırsat eşitliğini ne derece sağladığını kapsamaktadır. Araştırma KKTC örneği üzerinde yürütülmüştür. İki temel araştırma sorusuna ilişkin veriler ilgili kaynaklar taranarak elde edilmiştir. Birinci araştırma sorusunun bulguları ilgili yasa ve tüzükler, yerel gazete haberleri ile Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) yayınlarından elde edilmiştir. İkinci araştırma sorusunun bulguları ise KKTC MEKB istatistik yıllıklarından elde edilmiştir. Araştırma soruları elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. KKTC'de Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sisteminde Devlet ve Özel Yükseköğretim Kurumları

Kıbrıs adası, 1571-1878 yılları arasında Osmanlı, 1878-1960 yılları arasında ise İngiliz idaresi altında olmuştur. 1960 yılında kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti ile İngiliz Dönemi resmen sona ermiştir. 1974'te gerçekleştirilen Yunan darbesine karşı Türkiye'nin garantörlük haklarını kullanarak adaya müdahale etmesinden sonra Kıbrıs Türk Federe Devleti kurulmuş ve nihayetinde 1983 yılında ise, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti adını almıştır. Bugün adanın bir yarısı Kıbrıs Cumhuriyeti diğer yarısı ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) yönetimi altındadır. KKTC, siyasi olarak tanınmamıştır ve Kuzey'e bir dizi uluslararası, sosyal, politik ve ekonomik ambargo uygulanmaktadır (UN Security Council, 1983; 1984). 1 Mayıs 2004 tarihinden beri de Kıbrıs Cumhuriyeti AB üyesi bir ülke olmuştur. Ada hem güney hem de kuzey olarak Kıbrıs Cumhuriyeti adı ile AB'ye üye olurken AB hukuku güneyde uygulanırken kuzeyde henüz uygulanmamaktadır. Kıbrıs sorunu olarak adlandırılan sorunun çözümü için Türk ve Rum toplum liderleri toplumlar arası bir anlaşma için halen görüşmektedirler.

3.2. Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA)

KKTC'de okul öncesi veya sınıf öğretmeni olarak görev yapacakların AÖA'dan mezun olması yasal bir zorunluluktur (Öğretmenler Yasası, 1985:11). Bir başka deyişle, okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme sistemi devlet eliyle ve kontrollü yapılmaktadır. Bu yasa maddesi ile okul öncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirme sisteminin ihtiyaca göre planlı bir biçimde devlet kontrolünde yapıldığını ve öğretmen adaylarının iş garantisinin olduğunu söyleyebiliriz.

AÖA, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme amacıyla 1937 yılında devlet tarafından kurulan bir yükseköğretim kurumudur. KKTC'de sınıf öğretmeni veya okul öncesi öğretmeni olacak olanların AÖA'dan mezun olması yasal bir zorunluluktur (Öğretmenler Yasası, madde: 16).

AÖA öğretmen adaylarını Singapur ve Finlandiya örneklerinde olduğu gibi sıkı bir elemenden geçirerek ve her yıl ihtiyaç doğrultusunda planlı bir biçimde almaktadır. Öğretmen adaylarının seçimi hem yazılı ve hem de sözlü sınavlarla yapılmaktadır. Yazılı sınav matematik, Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilimler ve İngilizce alt testlerini kapsamaktadır. Sınavda bir (1) yanlış 0.25 doğrunun elenmesine sebep olmaktadır. Aynı zamanda, sınava katılan bir öğretmen adayının puanının hesaplanması ve sıralamaya girme hakkı elde edebilmesi için her alt testten en az 5 net doğruya ulaşması gerekmektedir (AÖA, 2000, Giriş Sınavları ve Mülakat Yönergesi).

Yazılı sınavda başarı gösteren adaylar mülakat sınavına alınmaktadır. AÖA Yönetim Kurulu, mülakatı gerçekleştirmek için tarafsız ve deneyimli eğitim-öğretim elemanları arasından beş kişiden oluşan bir mülakat heyeti oluşturur (AÖA, 2000). AÖA'ya seçilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seven kişiler oldukları söylenebilir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010).

Devlet eliyle ihtiyaca uygun planlı öğretmen yetiştirme sermaye kesmini ve sermaye ile iş birliği içinde olan iktidarı oldukça rahatsız etmektedir. Öğretmenlerin devlet garantisi ile iş güvencelerinin ve öğretmenler yasası ile bir çok haklarının olması onların sendikal anlamda örgütlenmelerini sağlamaktadır. Bugün ilkokul öğretmenleri Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) çatısı altında örgütlü mücadele vermektedirler. Elbette bu sermaye ve iktidarı rahatsız etmektedir. Nitekim 2017 yılında dönemin eğitim bakanı LAÜ ile AÖA arasında bir protokol imzaladı (Haber Kıbrıs, 2017). Protokole KTÖS ve AÖA öğrencileri çok sert tepki gösterdi (Havadis Gazetesi, 2017; Voice of the Island, 2017). 2018 yılında ise yeni oluşan hükümet tarafından protokol iptal edildi (Evrensel Gazete, 2018).

3.3. Özel Vakıf Üniversiteleri

Kuzey Kıbrıs'ın önemli bir ekonomik kaynağı özel üniversitelerdir. Kaliteden çok nicel anlamda büyümeyi ve çok sayıda öğrencinin eğitim alması amaçlanmaktadır. Son zamanlarda yükseköğretimdeki kalitesizlik büyük rahatsızlık yaratmaktadır. Bu nedenle Yüksek Öğretim Denetleme ve Akreditasyon Kurulu'nun (YÖDAK'ın) düzenlediği çalıştayda temel konu yükseköğretimde kalite idi. Kalitenin düşük olmasının ana nedeni öğrenci kabul ölçütlerinin oldukça düşük olmasındandır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015a: 2). KKTC'de faaliyet gösteren 5 üniversitenin eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin ve Türkiye'deki seçilmiş bazı üniversitelerin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin taban puanları Tablo 2'de görülebilir (ÖSYM, 2016).

Tablo 2. 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılında Türkiye'deki Devlet ve Özel Vakıf Üniversiteleri ile KKTC'deki Özel Vakıf Üniversitelerinde Sınıf ve Okul öncesi Öğretmenliği Bölümlerinin Taban Puanları

Üniversite	Sınıf öğretmenliği bölümü taban puanı		Okul öncesi öğretmenliği bölümü taban puanı		
	2016-2017 öğretim yılı	2017-2018 öğretim yılı	2016-2017 öğretim yılı	2017-2018 öğretim yılı	
Türkiye'deki devlet üniversiteleri	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	367,23	348,27	373,62	394,80
	Adıyaman Üniversitesi	358,94	340,46	381,94	402,19
	Antalya Akdeniz Üniversitesi	377,33	357,55	387,01	402,71
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	363,95	346,44	374,99	402,18
	Ağrı İbrahim Üniversitesi	352,42	333,16	363,75	388,81
	Anadolu Üniversitesi	378,64	359,27	393,60	408,03
	Ankara Üniversitesi	380,12	360,50	390,79	405,89
	Gazi Üniversitesi	384,10	364,22	392,40	407,05
	Hacettepe Üniversitesi	388,08	363,67	407,81	415,25
	Pamukkale Üniversitesi	369,07	349,84	380,57	395,95
Türkiye'deki özel vakıf üniversiteleri	Bahçeşehir Üniversitesi	-	243,10	289,72	
	Başkent Üniversitesi	279,66	298,17	293,65	312,66
	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	-	241,39	293,03	
	İstanbul Aydın Üniversitesi	264,11	281,44	242,63	288,11
KKTC'deki özel vakıf üniversiteleri	Lefke Avrupa Üniversitesi (LAÜ)	266,33	281,79	270,54	289,35
	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (UKÜ)	233,94	285,85	228,68	291,36
	Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ)	254,32	281,41	242,76	288,02
	Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)	234,67	286,41	263,44	289,99
	Girne Amerikan Üniversitesi (GAÜ)	219,69	282,54	224,75	292,44

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, Türkiye'deki devlet üniversitelerindeki okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerine girebilmek için gereken taban puan ile hem KKTC'deki hem de TC'deki özel vakıf üniversitelerin bölümlerine girmek için gereken taban puanlar arasında büyük farklar vardır. 2016-2017 öğretim yılına ilişkin verilerine göre, Türkiye'deki Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nin sınıf öğretmenliği bölümünün taban puanı 352,42 iken UKÜ'nün 233,94'tür. Bir diğer açıdan bakarsak, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümü taban puanı (352,42) ile Hacettepe Üniversitesi'nin taban puanı (388,08) arasında 36 puan var iken UKÜ'nün Hacettepe Üniversitesi'nin taban puanı ile farkı 155 puandır. Aynı durum, KKTC'deki ve TC'deki özel vakıf üniversitelerinin bölümleri için de geçerlidir. 2017-2018 yılında YÖK tarafından eğitim fakülteleri için uygulamaya konulan ilk 240 bin içinde olma ölçütünün de pek bir işe yaramadığı söylenebilir. KKTC'de eğitim fakültelerine giriş için gereken taban puanın 300 üzerine çıkamadığı görülmektedir.

3.4. KKTC'de Okul öncesi ve İlkokul Eğitim Sisteminde Öğretmen İstihdamı

KKTC Milli Eğitim Yasası'nda okul öncesi ve ilköğretim kademelerinin kapsamı aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEKB, 1986).

Okul öncesi eğitim; ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Devlet eliyle yürütülecek okul öncesi eğitim bir veya iki yıl süreli olup okul öncesi eğitim çağ nüfusunun tümünü kapsayacak şekilde bir programa bağlı olarak yaygınlaştırılır. (Milli Eğitim Yasası, 1986, madde: 25).

İlköğretim o yılın 31 Aralık gününden önce altı yaşını tamamlayan çocukların 11 yaşını tamamlayıncaya kadar süren eğitim ve öğretimlerini kapsar. Zorunlu ilköğretim çağı, çocuğun altı yaşını tamamladığı yılın Ağustos ayının son gününü izleyen öğretim yılı başında başlar. (Milli Eğitim Yasası, 1986, madde: 28).

KKTC'deki devlet okullarında ağırlıklı olarak TC'den ucuz iş gücü olarak gelen ailelerin çocukları okumaktadırlar. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. AÖA'dan ihtiyaç doğrultusunda planlı bir yöntemle ve sıkı eleme sınavları ile alınan öğretmen adaylarının nitelikli olduğu söylenebilir. Tümünün de devlet okullarında istihdam edilebilmesi bu okullarda okuyan çocuklar için büyük bir avantajdır. KKTC'deki devlet ilkokullarında öğretmen olabilmek için AÖA mezunu olmak koşulu vardır. Planlı bir öğretmen yetiştirme sisteminin uygulandığı söylenebilir. Özel vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan KKTC uyruklu öğretmen adaylarının özel okullarda veya anaokullarında istihdamları mümkündür. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak özel üniversitelerden mezun olduğu söylenebilir. Bir kısmının ise devletten emekli olmuş olan AÖA mezunu öğretmenlerdir. Devlet okullarında AÖA'dan mezun nitelikli öğretmenlerin olmasına rağmen özellikle Kıbrıslı ailelerin çocukları özel okullarda okumaktadırlar. İren (2009), araştırmasında öğretmen ve sendika yetkilileri ile yaptığı görüşmelerde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iyi yetişmiş olmadıklarını ve buna bağlı olarak da sunulan eğitimin nitelikli olmadığını ortaya koymuştur (İren, 2009: 84-88). Araştırmada ailelerin özel okulları tercih etmelerinin nedenini ise, devlet okullarına çoğunlukla göçmen çocukların gitmesi ve sınıfta çeşitli kültürlerden öğrencilerin olmasıdır.

Nüfus ve göç planlamasının yapılması bir diğer önemli konudur. Eğitim kurumu, nüfusa göre şekillendirilir. Nüfus ise ülkenin göç alıp almamasına veya vermesine bağlıdır. KKTC ağırlıklı olarak göç alan bir ülkedir. Bu bağlamda, KKTC'nin kültürel gerçeğinin çok iyi analiz edilmesi şarttır. Özellikle göçmenlerin eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve buna bağlı olarak uyum sorunlarının giderilmesi önemlidir. Göç edilen toplumda göçmenlere yönelik ayrımcılığın zamanla azalması ve göçmenlerin artan eğitim düzeyi; göçmen bireylerin ana akım sosyal kurumlara, siyasete ve mesleklere yönelmelerini mümkün kılar ve göçmenlerin etnik kimlikleri daha az göze çarpar olur.

KKTC'ye Türkiye'den çeşitli dönemlerle kitlesel göçler olmuş ve halen de olmaktadır. İlk dönemlerde iş gücü olarak gelen ailelerin çocuklarının, eğitim yoluyla aşağıdan yukarıya doğru dikey toplumsal hareketlilik yaşadıkları söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye'den göçmen olarak gelen aileler, çocuklarının iyi eğitim almasına önem vermişlerdir (Kurtuluş ve Purkis, 2014: 283).

Geldiğimizden beri çok çalıştık, yapmadığımız iş kalmadı. Bu kadar çalışmayı Türkiye'de yapsak belki durumumuz daha iyi olurdu. Hayatımız heba oldu burada. Ama bir şey kazandık...Çocuklarımızı okuttuk. Onların hayatlarını kurtardık burada. Bunu memlekette yapabilmemiz imkansızdı. Hele kızların okuması hiç olmazdı öte yanda... Burda oldu. (Mersinli, Kadın, 52 yaşında-Gazimağusa).

Oysaki devlet ilkokullarında verilen eğitimin birçok sorunlarına rağmen nitelikli bir eğitim verildiği söylenebilir. Başarı ölçütü olarak her yıl yapılan Kolej Giriş Sınavı (KGS) puanları ele alınabilir. Kolej sınavına giren 2000'e yakın öğrencinin başarısı ile ilköğretimin niteliğinin değerlendirilmesi yapılabilir. 2016-2017 öğretim yılında KKTC'deki okul öncesi, ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilerin uyruklarına göre dağılımı Tablo 3'te görülebilir (MEKB, 2017).

Tablo 3. 2016-2017 Öğretim Yılında KKTC'deki Okul Öncesi, Ortaokul ve Liselerde Okuyan Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı

Eğitim Kademesi	KKTC	%	TC	%	KKTC+TC	%	3. ÜLKE	%	toplam
Okul öncesi ve İlkokul (Devlet)	10592	53	6613	33.5	2116	10.5	649	3	19970
Ortaokul ve Lise (Devlet)	11568	59	5503	28	1871	9	775	4	19717
Okul öncesi ve İlkokul (Özel)	5026	75	769	12	420	6	457	7	6672
Ortaokul ve Lise (Özel)	2364	74	299	9	167	5	377	12	3207

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, devlet okullarında okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkiye'den gelen ailelerin çocuklarıdır. 2016-2017 öğretim yılında devlet okul öncesi ve ilkokullarında okuyanların % 53'ü KKTC, % 33.5'i TC ve % 10.5'i de KKTC-TC uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Özel okul öncesi ve ilkokullarında okuyanların % 75'i KKTC, % 12'si TC ve % 6'sı da KKTC-TC uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır.

Hem okul öncesi hem de ilkokul öğretmeni ihtiyacı olmasına rağmen AÖA'ya son yıllarda ya hiç ya da çok az öğrenci alınmaktadır. Oysaki, DPÖ planlarında okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması öngörülmektedir (DPÖ, 2007: 76; DPÖ, 2016: 70). KKTC'de dört yaş grubuna ilişkin öğrencilerin sayıları Tablo 4'te sunulmuştur (MEKB, 2017; 2016; MEB, 2015b; 2014; MEGSB, 2013; 2012; 2011).

Tablo 4. KKTC'de Dört Yaş Grubuna İlişkin Öğrenci Sayıları

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Devlet	1190	1223	1236	1224	1340	1157	1159
Özel	1059	1120	1159	1345	984	1044	1190

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, okul öncesi eğitim kademesinde dört yaş grubuna ilişkin eğitimin yaygınlaştırılması başılamamıştır. Oysaki, DPÖ planlarında okul öncesi eğitimin iki yıla çıkarılması için politikaların var olmasına rağmen bu hedef gerçekleştirilememiştir.

4. TARTIŞMA

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulguların Yorumu

Öğretmen yetiştirme konusunda devlet ve özel kurumlar arasındaki mücadele, para karşılığı diploma alanlarla emek karşılığı diploma alanların mücadelesidir. Bu bir yerde sınıf mücadelesidir.

KKTC'de okul öncesi ve ilköğretim öğretmeni yetiştirme sistemi, ihtiyaca göre planlı bir biçimde devlet kontrolünde yapılmaktadır. Bu planlı sistem, sermaye kesimini rahatsız etmektedir. Sermayenin bugün KKTC'de birçok paralı özel üniversitesi bulunmaktadır. Eğer bu devletin planlı öğretmen yetiştirme sistemi ortadan kalkar ve özel paralı üniversitelere bu görev verilirse ciddi bir rant kapısı açılmış olur. Nitekim tarih ve edebiyat öğretmenliği için de bu durum olmuştur. Yaklaşık 20 yıl önce bir çok üniversitede açılan tarih ve edebiyat bölümleri, bugün öğrenci azlığından kapatılmış veya kapatılmaya yakın durumdadır. Bu nedenle, binlerce okul öncesi ve sınıf öğretmenliği işsiz doğacağı kesindir. Ancak sermayenin bu sayede milyonlar kazanacağı da diğer önemli bir gerçek. Bunun ötesinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinin kalitesinin düşeceği ve böylelikle devlet okul öncesi ve ilköğretimdeki kalitenin de düşeceği söylenebilir. Bu da velilerin özel okullara (ki bu özel okullar da paralı özel üniversiteleridir) yönelecekleri söylenebilir. Bu durumda sermayenin çift yönlü kazanımı mümkün olacaktır. KKTC'de on dört üniversite faaliyet göstermekte bunun yanında ise birçok yeni üniversitenin açılması da yasal izinlerini beklemektedir. Birçok üniversitenin olması ve bunların öğretmen yetiştirme işini de yapıyor olmaları, doğal olarak aşağıdaki soruların ortaya çıkmasını doğurmaktadır.

Birçok fakültenin pek çok mezun verdiği Kuzey Kıbrıs'ta neden ilköğretim öğretmenlerinin de üniversite çatısında yetiştirilmesine izin verilmiyor? Oysaki her türlü meslekte bireylerinin yetiştirildiği üniversitelerde, ilköğretim öğretmenleri neden yetiştirilmiyor? Devlet, tüm mesleklerin yetiştirilmesini serbest bırakırken ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesini neden elinden bırakmıyor?

Bu soruların yanıtlarını öğretmen kimliği ve para ile öğretmen olma bağlamında ele almak gerekir.

4.2. Öğretmen Kimliği

Öğretmenlik, meslek olarak diğer mesleklerden farklıdır. En önemli farkı, yeni neslin öğretmenler tarafından yetiştirilmesi ve örnek olmasıdır. Bu nedenle, diğer mesleklerin sahip olduğu değerlerden farklıdır. Bu da doğal olarak öğretmene farklı bir kimlik kazandırmaktadır. “Bu kimlik nasıl ve nedir?” sorusuna burada yanıt vermek gerekir.

Öğretmen yetiştirme gibi eğitim sisteminin en stratejik ögesini ele geçirmek, yeniden üretim için kaçınılmaz bir fırsattır. Herkese diploma vermek, aslında var olan eşitsizliğin yasallaşması anlamına gelir. Herkeste diploma olması demek herkesin öğretmen olacağı anlamına gelmez. Bu diplomalıları arasından sermaye ile iktidarın istediği kişi öğretmen olacak. Öğretmen olan kişi emek yanlısı biri olmadığından sınıf içi uygulamalarından öğrencilere kazandıracığı hayat felsefesine kadar emeğin değil, önemli olan işi bilmek olduğudur. Eğitim hayatın değişimine göre şekillenmektedir. Eskiden hayat zordu ve eğitim de bu zor hayattan kurtulmak için öğrencileri çalışmaya zorluyordu. Bugün hayat kötüdür ve eğitim de bu kötülüklerin üstesinden gelebilecek açıkögöz birey yetiştirmek üzere kurgulanmaktadır. Bu da eğitimde çakallaşma dönemi olarak adlandırılmaktadır. Köşeyi dönmeyi becerebilen, cingöz ve aynı zamanda her dönem ve koşullara ayak uydurabilen aslında uyabilen öğrencilerin öğretmeni de aynı kimliği taşımak zorundadır. Sermayenin istediği eğitim: emeğe önem vermeyen bir öğretmen ve emeğin değerini bilmeyen bir öğrenci.

Öğretmen adaylarının seçimi AÖA'da çok sıkı eleme sınavları ile yapılıyorken özel paralı üniversitelere ise çok düşük puanlarla yapılmaktadır (Tablo 2). Öğretmen yetiştirmenin devlet elinden alınması ile çok sayıda öğretmen adayının fakültelere alınacağı ve bu sayede üniversite patronlarının yüklü paralar kazanacağı açıktır. Ayrıca çok sayıda işsiz öğretmenin de olacağı bir diğer gerçek. Bugün, Türkiye'de plansız bir biçimde yürütülen öğretmen yetiştirme sistemi, birçok işsiz öğretmenin doğmasına neden olmuştur (Bora ve diğerleri, 2015). Plansız öğretmen yetiştirmenin sermayenin sermayesini güçlendirirken

işsizliğin artmasına; ayrıca, öğretmenliğin meslek olarak statüsünün düşmesine de neden olmaktadır. Bu çalışmada ele alınan temel konular ve elde edilen bulgular doğrultusunda anlaşılmaktadır ki, küreselleşmeye dayalı olarak gelişen neoliberal politikaların KKTC'de eğitimin dönüşümünü zorlamaktadır. Bu dönüşümün merkezinde öğretmen ve buna bağlı olarak da öğretmen eğitimi yer almaktadır. 2017 yılında AÖA ile LAÜ arasında imzalanmak istenen protokolden de bu açıkça anlaşılmaktadır. Sermaye kendine uygun bir eğitim sistemi ve öğretmen istemektedir. Öncelikle eğitimin özelleşmesiyle birlikte öğretmenlerin esnek çalışma koşullarına getirilmesi, bir başka anlatımla iş güvencesinin elinden alınması ve ikinci olarak da öğretmen yetiştiriminin sermayenin eline verilmesi istenmektedir. Kısaca sermaye istediği zaman öğretmen değiştirebilme ve çok sayıda yetiştirdiği öğretmenlerden sürekli seçip öğretmen emeğini ve kimliğini sömürmesi istenmektedir. Öğretmenin eğitim sisteminin öznesi değil nesnesi olması istenmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için önemli bir engel olarak görülen AÖA'nın yapısının değiştirilmesi temel hedef olarak belirlenmiştir.

DPÖ'nün planlarında sürekli dört yaş okul öncesi eğitim kademesinin okullaşma oranlarının yükseltilmesi yönünde politika almasına rağmen bunun gerçekleştirilmesi bir türlü yapılmamaktadır. Nedeni ise bu kademenin devlet tarafından değil, özel okullar tarafından yapılmasını sağlamaktır. Bu nedenle AÖA okul öncesi programına öğretmen adayı alımı, uzun süre durdurulmuştur. Böylelikle hem özel paralı üniversitelerde var olan okul öncesi öğretmenliği bölümlerine öğrenci akışını canlı tutmak hem de özel okul öncesi kurumları desteklemek mümkün olmaktadır.

4.3. Para ile Öğretmen Olma

Öğretmen yetiştiriminin özel paralı üniversitelerce yapılmasına ilişkin tartışma bir sınıf tartışmasıdır. Eş deyişle "Emek gücü ile mi öğretmen olunmalı, yoksa para gücü ile mi?" tartışmanın temel noktası budur. Nitelik ve niteliğin geliştirilmesi konuları paralı ile diploma alınan bir sistemde mümkün değildir; çünkü,

eğitim alınıp satılan bir duruma okul ise ticarethaneye dönüşür. Böyle bir sistem içinde merkezde olan maddi kazançtır. İhtiyaca göre planlama ve nitelik asla düşünülmez.

Planlama yapılırken nitel ve nicel verimlilik önemlidir. Verimlilik açısından AÖA'nın değerlendirilmesi aşağıdaki gibi yapılabilir:

1. *Nicel iç verimlilik:* Öğrencilerin akademideki başarıları oldukça yüksektir. Bu nedenle sınıf tekrarı veya okulu terk gibi durumların yaşanması çok az görülmektedir.
2. *Nitel iç verimlilik:* Öğretmen adayları seçilerek alındıkları için AÖA'daki eğitimleri boyunca akademik başarıları oldukça yüksektir.
3. *Nicel dış verimlilik:* İhtiyaca göre öğretmen alındığı için adayların mezun olduktan sonra istihdamları mümkündür. Bu nedenle nicel dış verimlilik oldukça yüksektir.
4. *Nitel dış verimlilik:* Bunun ölçülmesi zor olsa da toplumun tepkisine bakıldığı zaman AÖA mezunu öğretmenlerin niteliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çalıştıkları okullardaki velilerin memnuniyeti bunu destekler niteliktedir. Nitekim Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde ilköğretim seviyesinin oldukça kaliteli olduğu söylenebilir.

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, KKTC'deki üniversitelerin okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına öğretmen adaylarının girişi oldukça kolaydır, çok düşük bir puanla girmek mümkündür. Türkiye'deki en düşük puanla öğrenci alan üniversitelerin bile çok çok gerisinde bir puanla öğrenci almaktadırlar. Bu da öğretmen adaylarının ön koşul davranışlarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

4.4. Devlet Okullarında Kaliteli Öğretmen

Devlet okul öncesi ve ilkokullarında AÖA mezunu öğretmenlerin çalışıyor olması eğitimin kalitesini artırmaktadır. Çünkü AÖA'ya öğretmen adaylarının seçimi sıkı bir eleme ile yapılmaktadır. Oysaki, özel okul öncesi ve ilkokullarda istihdam edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğu paralı özel üniversitelerden mezun olmuşlardır. Bu da öğretimin kalitesini düşürmektedir. İren (2009)'in araştırmasında da bu görüş desteklenmektedir. Velilerin özel okulları tercih sebebi, çocuklarının daha güvenli bir arkadaş ortamında olmalarını istemeleridir. Bir başka deyişle, velilerin özel okulları tercih etmelerinin nedeni, öğretim kalitesinden değildir. Devlet okullardaki kaliteli öğretmenle yoksul çocukların kaliteli eğitim alması, statükonun en büyük rahatsızlığıdır. Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, okul öncesi dört yaş grubu eğitiminin devlet tarafından yaygınlaştırılmaması parası olmayan çocukların okula gitmemesi anlamına gelmektedir. Bu da daha çok Türkiye'den iş gücü olarak gelen göçmen çocukları olumsuz etkilemektedir. Böylelikle SED düşük olan öğrencilerin eğitim yoluyla toplumsal sınıf değiştirmeleri mümkün olmamaktadır.

5. SONUÇ

1. KKTC'de okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin köklü bir tarihsel geçmişi vardır.
2. KKTC'de öğretmen adaylarının seçimi sıkı eleme sınavları ile ihtiyaca göre planlı bir biçimde yapılmaktadır.
3. KKTC'de öğretmen yetiştiren özel yükseköğretim kurumlarına giriş için gereken taban puanlar Türkiye'deki devlet yükseköğretim kurumlarından oldukça düşüktür.
4. KKTC'de öğretmen yetiştirmenin özel yükseköğretim kurumlarına devredilmesi konusunda sermaye ve iş birliği içinde olan iktidarın büyük bir baskısı vardır.
5. KKTC'de devlet okul öncesi ve ilkokullarında görev alan öğretmenler AÖA mezunudur.
6. Türkiye'den KKTC'ye göç eden öğrencilerin büyük çoğunluğu devlet okul öncesi ve ilkokullarda eğitim görmektedirler.
7. Devlet dört yaş okul öncesi eğitim kademesini yaygınlaştıramamıştır.

6. SUMMARY

In this study, the ideological foundations of preschool and primary school teacher training system in Northern Cyprus were analyzed. For this purpose, the characteristics of teacher training system in higher education institutions and teacher employment were examined. In the introduction chapter, firstly the teacher training systems in the countries which are successful in PISA and also teacher training system in Northern Cyprus, the preschool and primary education systems were explained. Descriptive method was used in the research. In the discussion chapter, the Northern Cyprus preschool and primary school teacher training systems are discussed in terms of teacher identity and equal opportunity in education. The concepts of teacher training and equality of opportunity should be considered in two aspects. The first is to provide quality education to children with low socio-economic levels who are mainly educated in public schools by educating high quality teachers in public schools. The second is to ensure that the low level of socio-economic students to be teachers of the state. Equality of opportunity in education should be discussed in two sub-headings. The first is to be a teacher with money and the second one is a subject of quality teachers in public schools. The teacher selection for the Atatürk Teacher Training Academy (ATTA) is planned in a planned manner. Therefore, qualitative and quantitative efficiency is high. The fact that ATTA graduate teachers are employed in state preschool and primary schools increases the quality of education. This is because the selection of prospective teachers is made with a strict elimination. However, the majority of teachers employed in private pre-primary and primary schools have graduated from private universities. This reduces the quality of teaching.

As a result, it can be said that a new teacher type will be formed in the identity desired by capital by transferring the teacher training system to private universities. In addition, it is clear that poor quality teachers in public schools will provide unqualified education to the low socio-economic levels students.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (Third edition). New York and London: Routledge Falmer.
- Atatürk Öğretmen Akademisi, (2000). *Giriş Sınavları ve Mülakat Tüzüğü*. Lefkoşa.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How The World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*.
Erişim Adresi:
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
(Erişim tarihi: 11.09.2018).
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme*. (4. baskı) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. ve Üstün, İ. (2015). *'Boşuna mı Okuduk?' Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği*.
(5. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*.
Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer (Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bozkurt, V. (2004). *Değişen Dünyada Sosyoloji: Temeller, Kavramlar, Kurumlar*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Chung, J. (2009). An Investigation of Reasons for Finland's Success in PISA (Doctoral thesis, University of Oxford, England). Erişim adresi: <http://ora.ox.ac.uk/resolve/info:fedora/uuid:62b7a22f-d930-4eb0-893d-d703fd9d182d/THESIS01>. (Erişim tarihi: 11.09.2018).
- Center for International Understanding - CIU. (2008). *Learning from Singapore*. Erişim adresi:
<http://d21vn0a00hwoiz.cloudfront.net/wp-content/uploads/2013/05/Learning-from-Singapore-Spring-2008.pdf>. (Erişim tarihi: 10.01.2014).
- Darling-Hammond, L. (2009). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press.

- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. Pelin Ergenekon (Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Yayınevi.
- Evrensel Gazete. (2018). *Özyiğit: Lefke Avrupa Üniversitesi ile AÖA Arasındaki Protokol İptal Edilecek*.
Erişim adresi: <http://www.evrenselgazete.com/haber/104871/ozyigit-lefke-avrupa-universitesi-ile-aoa-arasindaki-protokol-iptal-edilecek.html>. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- DPÖ (2016). *Orta Vadeli Program 2017-2019*. Lefkoşa: KKTC Başbakanlık.
- DPÖ (2007). *2007 Yılı Programı*. Lefkoşa: KKTC Başbakanlık.
- Haber Kıbrıs. (2017). *Atatürk Öğretmen Akademisi ile LAÜ Arasında İşbirliği*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2017.
<https://haberkibris.com/ataturk-ogretmen-akademisi-ile-lau-arasinda-isbirligi-2017-07-24.html>
- Havadis Gazetesi. (2017). *AÖA Öğrencileri Eylemde*. Erişim tarihi: 10 Şubat 2017.
<https://www.havadiskibris.com/aoa-ogencileri-eylemde/>
- Hanushek, E. (2002). Teacher Quality. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher Quality* (pp. 1–12). Palo Alto, CA: Hoover Institution.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon, UK: Routledge.
- İren, G. (2009). *KKTC'de Öğretmen Sendikalarının Eğitim Alanına Etkilerinin Öğretmen ve Sendika Yöneticilerinin Görüşleri Yoluyla Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuluş, H. ve Purkis, S. (2014). *Kuzey Kıbrıs'ta Türkiyeli Göçmenler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lim, K. M. (2013). *Teacher Education in Singapore*. Paper presented at the SEAMEO RIHED Regional Seminar on Teacher Education, Singapore.
- Lombardi, F. (2000). *Antonia Gramsci'nin Marksist Pedagojisi*. Sibel Özbudun ve Başak Ekmen (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2014). *2013-2014 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015a). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Yükseköğretim Çalıştay Raporu (26-27 Mayıs 2015)*, Lefkoşa.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015b). *2014-2015 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- MEC (Ministry of Education and Culture) (2014). *Teacher Education in Finland*. Erişim adresi: http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf. (Erişim tarihi: 12.08.2016).
- MEGSB (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı). (2011). *2010-2011 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- MEGSB (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı). (2012). *2011-2012 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- MEGSB (Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı). (2013). *2012-2013 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- MEKB (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı). (1985). *Öğretmenler Yasası*. Lefkoşa.
- MEKB (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı). (1986). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası*. Lefkoşa.
- MEKB (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı). (2016). *2015-2016 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- MEKB (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı). (2017). *2016-2017 İstatistik Yıllığı*. Lefkoşa.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539>
- ÖSYM (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2016). *Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları*. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/Yerlestirme_Tablo-4_MinMax_Lisans10082016.pdf. (Erişim tarihi: 01.12.2018).
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, P. C. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2):253-275.

- Schleicher, A. (2011). Lessons from PISA about Some of the World's Best-Performing Education Systems. Low, L.E. (Ed.). *Lessons from PISA: Vol.2* National Institute of Education, Singapore.
- SME (Singapore Ministry of Education). (2010). *Building a National Education System for the 21st Century: Singapore Experience*. Erişim adresi: http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf. (Erişim tarihi: 01.11.2017)
- UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). (2010). *World Data on Education*. VII Ed. 2010/11: Singapore: UNESCO-IBE. Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore. (Erişim tarihi: 11.09.2018)
- UN Security Council. (1983). *Resolution 541 (S/RES/541)*. New York: United Nations.
- UN Security Council. (1984). *Resolution 540 (S/RES/550)*. New York: United Nations.
- Voice of the Island. (2017). *Elcil: Hükümet AÖA Kararını Gözden Geçirmeli*. Erişim adresi: <https://www.voiceoftheisland.com/elcil-hukumet-aoa-kararini-gozden-gecirmeli/51164/>. (Erişim tarihi: 10.02.2017)
- Yeşil, S. (2016). *PISA Sınavlarında Başarılı İlk Beş Ülkenin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sistemleri ile Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sisteminin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.