



**TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN
GELECEĞİNE YÖNELİK EĞİTİM YÖNETİMİ
AKADEMİSYENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Kenan Işık

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2019

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı: KENAN
Soyadı : IŞIK
Bölümü: EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
İmza:
Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri

İngilizce Adı: Opinions of Educational Administration Academicians on the Future of the Teacher Training System in Turkey

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Kenan IŞIK
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kenan IŞIK tarafından hazırlanan “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emre Er

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01/03/2019

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

Unvan Adı Soyadı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü:

Prof. Dr. Selma YEL

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimde her zaman yanımda olan ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen birçok değerli insan var. Ancak öncelikle doktora tez danışmanlığımı üstlenerek beni öğretmen yetiştirmenin felsefî boyutuyla tanıştıran, her aşamada hoşgörüsü ile rehberlik eden, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca bilgi, görüş, düşünceleri ve deneyimleri ile çalışmama çok önemli katkılarından dolayı tez izleme komitemin çok değerli başkanı sayın Prof. Dr. Necati Cemaloğlu'na, tezi yazmaya başladığımız ilk günden beri titizlikle yaptığı katkılarından ve yapıcı eleştirilerinden dolayı sayın Prof. Dr. Bekir Buluç'a çok teşekkür ediyorum. Ders, yeterlik ve tez evresinde her zaman yanımda olan doktora dönemi arkadaşlarıma; samimi duygularla destekleri için, birlik beraberlik düşüncesinde güzel bir grup olmak adına gösterdikleri her türlü gayret ve fedakârlıkları için çok teşekkür ederim. Doktora tezimin nitel veri toplama evresini yürütürken Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yapan ve benimle görüşmeyi kabul ederek bana bilgi ve tecrübeleriyle yardımcı olan çok değerli akademisyenlere gösterdikleri ilgi için çok teşekkür ediyorum. Bir ömrü beraber yaşamaya karar verdiğimiz andan itibaren benim lisansüstü eğitimlerimin içinde kendini bulan ama hiçbir zaman şikâyet etmeyen ve bana rahat bir çalışma ortamı sağlamak için her türlü fedakârlığı yapan sevgili eşime ve doktora sürecimin moral ve motivasyon kaynağı olan kızlarıma tüm yorgunluklarımı yaşlarından büyük bir anlayışla karşıladıkları için çok teşekkür ediyorum.

Kenan IŞIK

**TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN
GELECEĞİNE YÖNELİK EĞİTİM YÖNETİMİ
AKADEMİSYENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
(Doktora Tezi)**

**Kenan Işık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut durumunun analizini yaparak, örgüt boyutları bakımından mevcut durum ve gelecekteki sorun alanları, eğitim süreçlerinin işleyişi, örgütsel yapısı, öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal temellerine dair bir analiz yapmak, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine ışık tutmaktır. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve fenomenoloji (olgubilim) deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme tekniklerine göre belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu görüşme formunda çeşitli sonda soruları ile desteklenen yedi tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde devlet veya vakıf üniversitelerinde görev yapan ve uzmanlık alanı eğitim yönetimi olan 15 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler önceden randevu alınarak gerçekleştirilmiş ve görüşmelerden elde edilen veriler deşifre edilerek metin dosyası haline dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve temalara göre gruplandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler örgüt boyutları bakımından ayrıntılı incelenerek, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme yapısı bütün bir sistem olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanları ele alınmış; öğretmen yetiştiren temel kurumlar olarak eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirmeye kaynaklık eden programlar analiz edilmiş, ardından öğretmen yeterlikleri ve öğretmen yetiştiren kurumların örgüt kültür ve iklimleri ele alınmıştır. Daha sonra, özgün bir öğretmen yetiştirme yapısının nasıl olması gerektiği tartışılmış; öğretmen yetiştirme sisteminin çıkmazları felsefi temelleri bakımından epistemolojik ve ontolojik olarak sorgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmede amaç,

yapı, süreç ve iklim boyutlarının tamamında sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme alanında hem nitel hem de öğretmen fazlası bakımından nicel anlamda sorunların devam ettiği söylenebilir. Türkiye'nin uluslararası düzeyde rekabet edebileceği sağlam felsefi temelleri olan bir öğretmen yetiştirme yapısının oluşturulamadığı, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenemediği, pedagojik formasyon sertifika programlarının mevcut haliyle öğretmenlik mesleğine zarar verdiği, bu nedenle yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlarda uygulama teori dengesi sağlanamadığı için problemler yaşanmaktadır. Nicel anlamda arz talep dengesinin sağlanamaması nedeniyle öğretmen olarak atanamayan mezunların oranında çok büyük bir artış olduğu ve bu doğrultuda gelecek perspektifi olan uzun vadeli sağlam bir planlama yapılamadığı takdirde sorunun çözülmemeyeceği belirtilmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede tüm paydaşların kolektif çalışmasıyla sağlam felsefi temelleri olan özgün bir yapı kurulması gerektiği önerilmektedir. Bununla ilgili olarak öncelikle sorunların bütüncül olarak ele alınması, eğitim fakültelerinin rol ve sorumluluklarının artırılması, Türkiye için bir gelecek projeksiyonu sunacak istihdam planlaması yapılması, pedagojik sertifika programlarının yeniden yapılandırılması, uygulama teori dengesini sağlayacak bir yapı kurulması, hiçbir bilimsel dayanağı olmayan ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmesi, öğretmen ve akademik personelin niteliklerini artırmaya yönelik sürekli mesleki gelişim planlamalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alacak olan öğretim elemanlarında uygulama tecrübesi aranması, sağlıklı bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturma adına kurumsallaşmaya önem verilip kurumsal hafızanın güçlendirilmesi, mevcut haliyle bir iş ve memurluk alanı olarak görülen öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olarak yeniden yapılandırılması, öğretmen yetiştirmede yönetsel anlamda ideolojik tutum ve politik tavırla kararlar alınmaması gerekmektedir. Öğretmen seçme ve atama yöntemlerinin tekrar gözden geçirilip, girdi kalitesinin artırılması ve mesleğe girişte niteliğin artırılması adına çoklu seçme yöntemlerinin tercih edilmesi önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirebilmek için iç dış denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının bağımsız, uluslararası güvenilirliği olan kurumlar tarafından yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye'nin özgün bir öğretmen yetiştirme yapısı ortaya koyabilmesi için biliş tarzına uygun zihinsel bir arka planı oluşturarak felsefi temeli olan kapsamlı öğretmen yetiştirme politikaları geliştirmesi önerilmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'nin kendi gerçekliğinde, epistemolojik ve ontolojik temelleri sağlam nitelikli bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, eğitim yönetimi
Sayfa Adedi : 299
Danışman : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

**OPINIONS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION
ACADEMICIANS ON THE FUTURE OF THE TEACHER TRAINING
SYSTEM IN TURKEY
(Doctoral Dissertation)**

**Kenan IŞIK
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March, 2019**

ABSTRACT

The objective of this study is to make an analysis on the current situation and future problem areas in terms of organizational dimensions, the functioning, organizational structure of the educational processes, the historical and social bases of the teacher training system to shed light on the future of the teacher training system by making an analysis of the current status of the teacher education system in Turkey. The qualitative research method was used in line with the objectives of the study and the phenomenology pattern was adopted in this study. Participants of the research were determined in accordance with the maximum diversity and criterion sampling techniques which are purposeful sampling methods. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form designed by the researcher. In this interview form, there are seven open-ended questions supported by various probe questions. 15 academicians, who are specialized in educational administration, from the state or foundation universities in the spring semester of 2016-2017 academic year participated in the research. The interviews with the academicians were made by making appointments beforehand and the data obtained from these interviews were transcribed and converted into a text file. The collected data were analyzed descriptively and grouped by themes. The data obtained from the study were examined in detail in terms of organizational size and then the structure of teacher training system in Turkey was analyzed as a whole. For this purpose primary problematic areas of teacher training were addressed in the first place; faculties of education which are the basic teacher training institutions and teacher training programs which are the sources for teacher training were analyzed and finally, the competence of teachers and organizational cultures and environments of the teacher training institutions were addressed. Then, how an authentic teacher training structure should be formed was addressed and the dilemmas of

the teacher training system were questioned epistemologically and ontologically based on its philosophical foundations. The results of the research show that teacher training in Turkey has problems with respect to all its dimensions such as objective, structure, process, and climate. It can be said that both qualitative and quantitative problems still continue in the field of teacher training. It is emphasized that a teacher training structure based on the sound philosophical basis which would enable Turkey to compete internationally was not constituted, the faculties of education could not take the main role in teacher training, the current pedagogical formation certificate programs give damages to the teaching profession, and thus it is required to be re-structured. The problems occur as the balance between the theory and practise is not ensured in the teacher training programs in Turkey. It is stated that there is a great increase in the number of the graduates who are not assigned as teachers due to the demand and supply gap and this problem would not be solved without a solid long-term planning with a future perspective. It is recommended that an authentic structure based on solid philosophical foundations should be established with the collective effort of all stakeholders of teacher training in Turkey. In order to accomplish this, it is recommended that all problems should be approached in a holistic way. Then the roles and responsibilities of the faculties of education should be increased, an employment planning with the future projection of Turkey should be prepared, pedagogical certificate programs should be structured again, a structure ensuring the balance between theory and practise should be established, the implementation of employing substitute teacher, which has no scientific basis, should be terminated, and continuous occupational development plans for improving the qualifications of teachers and academic staff should be prepared. Furthermore it is necessary to look for practise experience of the instructors to be assigned at teacher training institutions, to attach importance to institutionalization and enhancing institutional memory to constitute a healthy organizational culture and climate, to re-structure the teaching profession, which is currently regarded only as an occupation and a public service, as a profession of specialization, and not to take administrative decisions in line with ideological attitudes and political manners. It is also recommended to review the methods of selecting and assigning, to increase the quality of input and to improve the qualification at the stage of acceptance to the profession by preferring multiple selection methods to appointing teachers. It is emphasized that the internal-external auditing, assessment, and accreditation should be performed by independent and internationally accredited institutions to make teacher training programs more effective. In order to constitute a novel teacher training structure in Turkey, it is proposed to design comprehensive teacher training programs based on philosophy by preparing a mental background which is conforming to the national cognition culture. As a conclusion, in Turkey's own reality, there is a need for the constitution of an epistemologically and ontologically well-grounded teacher training structure.

Keywords : Teacher training, pre-service teacher education, educational administration
Number of Pages : 299
Supervisor : Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	12
1.3. Alt Problemler	12
1.4. Araştırmanın Önemi	13
1.5. Varsayımlar	15
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	15
1.7. Tanımlar.....	15
BÖLÜM 2	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. Eğitim Sistemi İçerisinde Öğretmen Yetiştirmenin Yeri.....	16
2.2. Türkiye’de ve Dünyada Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi....	19
2.3. Türkiye ve Dünyanın Bazı Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemi	22
2.3.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi ve Felsefi Gelişimi.....	23
2.3.2. Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri ...	31
2.4. Eğitim Fakültelerinin Örgüt Yapısı Açısından İncelenmesi	36
2.5. Sistem Bütünlüğü Açısından Eğitim Fakültelerinin Değerlendirilmesi.....	40
2.5.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yön Veren Program, Yöntem ve Politikalar	43
2.5.2. Öğretmen Yetiştirmede Ortam	48
2.5.3. Öğretmen Yetiştirmede Öğrenci Seçimi	51
2.5.4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında İstihdam	54

2.5.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Finansmanı	58
2.5.6. Öğretmen Yetiştirmede Öğretmen Yetiştiren Kadro	59
2.5.7. Öğretmen Yetiştirmede Denetim, Değerlendirme ve Akreditasyon.....	62
2.5.8. Hayat Boyu Öğrenme ve Hizmetiçi Eğitim.....	64
2.5.9. Öğretmen Yetiştirmede Örgüt Kültürü ve İklim	66
2.6. Öğretmen Yeterlikleri.....	67
2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Geleceği	72
2.8. Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları	74
2.9. Öğretmenliğin Felsefi Temelleri	77
2.9.1. Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi.....	81
2.9.2. Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik ve Epistemolojik Boyutu	82
2.9.3. Öğretmen Yetiştirmeye Yön Veren Paradigmalar	86
2.9.4. Öğretmen Yetiştirmeyi Etkileyen Felsefe Ekolleri.....	89
2.9.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Ontolojik ve Epistemolojik Tartışma Alanları	94
BÖLÜM 3	99
YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırmanın Modeli.....	99
3.2. Katılımcılar	101
3.3. Veri Toplama Araçları.....	102
3.4. Verilerin Toplanması	104
3.5. Verilerin Analizi	106
3.6. Geçerlik, Güvenilirlik ve Araştırmacının Rolü	107
BÖLÜM 4	109
BULGULAR VE YORUM.....	109
4.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanlarına İlişkin Bulgular.....	109
4.1.1. Öğretmen Yetiştirmede Amaç	112
4.1.2. Öğretmen Yetiştirmede Yapı	115
4.1.3. Öğretmen Yetiştirme Süreci.....	123
4.1.4. Öğretmen Yetiştirmede İklim	126
4.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Hangi Temel Kurum ya da Kurumlar Olması Gerektiği ile İlgili Bulgular	126

4.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin Roller ve İşlevleri ile İlgili Bulgular	127
4.2.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Olması Gereken Temel Kurumlar ile İlgili Bulgular	131
4.2.3. Pedagojik Formasyon Uygulamalarının Durumu ile İlgili Bulgular	135
4.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler/Yeterlik Alanlarıyla İlgili Bulgular.....	142
4.3.1. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterliklerle İlgili Bulgular	142
4.3.2. Öğretmen Yeterliklerini Kazandırma Süreci ile İlgili Bulgular	150
4.4. Türkiye’nin Kendi Gerçekliğinde Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Bulgular	152
4.4.1. Nasıl Bir Seçme ve Atama?	153
4.4.2. Nasıl Bir Kurum?	164
4.4.3. Nasıl Bir Eğitim?	177
4.5. Eğitim Fakültelerinin Daha Nitelikli Bir Öğretmen Yetiştirmede Nasıl Bir Örgüt Kültürü ve İklimi Oluşturması ve Sürdürmesi Gerektiği ile İlgili Bulgular.....	183
4.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları ya da Çıkmazları ile İlgili Bulgular.....	195
4.7. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları ya da Çıkmazlarıyla İlgili Bulgular.....	207
BÖLÜM 5	224
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	224
5.1. Sonuçlar.....	224
5.2. Öneriler	234
KAYNAKLAR	239
EKLER.....	276
Ek 1. Görüşme Formu	276
Ek 2. Görüşme Sözleşme Formu	279

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dönemlere Göre Dönüşümleri.....	25
Tablo 2. 2017-2018 Öğretim yılında Türkiye’de Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	30
Tablo 3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Uygulanan Program ve Yöntemler.....	45
Tablo 4. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	102
Tablo 5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanları.....	110
Tablo 6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Olması Gereken Temel Kurum ya da Kurumlar	127
Tablo 7. Türkiye’de Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler/Yeterlik Alanları.....	142
Tablo 8. Türkiye’nin Kendi Gerçekliğinde Oluşturması Gereken Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Boyutları.....	152
Tablo 9. Akademik Personelin Sahip Olması Gereken Yeterlikler.....	173
Tablo 10. Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirmede Oluşturması ve Sürdürmesi Gereken Daha Nitelikli Bir Örgüt Kültürü ve İklimi.....	184
Tablo 11. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları.....	196
Tablo 12. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları.....	207

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Avrupa ülkelerinde yükseköğretimdeki akademik personelin yönetimi için paydaşlar arasındaki sorumlulukların dağılımı.....	38
<i>Şekil 2.</i> Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirmede öğrenci seçme yöntem ve kriterleri	51
<i>Şekil 3.</i> Türkiye’de alanlarına göre yükseköğretim mezunlarının istihdama katılım oranları	56
<i>Şekil 4.</i> Türkiye’de KPSS sınavına giren işsiz öğretmen sayısı, 2007-2016	56
<i>Şekil 5.</i> Türkiye’de işsiz öğretmenlerin atanma oranları, 2007-2016	57
<i>Şekil 6.</i> Avrupa’da öğretmen yetiştirmede dış kalite garantisinden sorumlu birimler.....	63
<i>Şekil 7.</i> Öğretmenlerin akademik kariyer yönelimleri	71
<i>Şekil 8.</i> Paradigma sayıltıları.....	83
<i>Şekil 9.</i> Araştırma modeli.....	100
<i>Şekil 10.</i> Öğretmen yetiştirme sisteminin sorun alanları	105

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırmada verilen çeşitli kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi tarihsel süreç içerisinde sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Öğretmenlerin nerede, nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ve öğretmen niteliğine yönelik sorulara ek olarak öğretmenlerde bulunması gerekli yeterliklerin nasıl ve hangi süreçlerle kazandırılacağı da önemli bir tartışma alanıdır (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu & Özer, 2014; Balci, 2008; Commission of the European Communities [CEC], 2007; Dünya Bankası, 2011; Ellis, 2010; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Küçükali, 2011; Lewis & Young, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [MEB ÖYGM], 2017a; Nuland, 2011; Oancea & Orchard, 2012; Suzuki, 2014; Şişman, 2009; Ünal & Özsoy, 2010; Winch, 2012; Yüksel, 2012). Türkiye’de öğretmen yetiştirme bağlamında yapılan tartışmalarda; öğretmen yetiştirmenin sistemi, amaçları, varlık gayesi (Erdem, 2015; Turan, 2006; Yıldırım, 2011), hedefleri ve felsefi temellerinin oluşturulamaması bakımından sorunlu olduğu, hâkim politika ve siyasetin etkisinden kurtulamadığı (Şişman, 2009; Yaman, 2018; Yüksel, 2012), nicel sorunlarla boğuşmaktan sistemin niteliğinin ihmal edildiği, yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düştüğü, öğretmen yetiştirmenin beklenen amaç ve hedeflerinden uzak stratejik olmayan günlük politikalara feda edildiği belirtilmektedir (Duman & Karagöz, 2016; Kavak, 1999; Özcan, 2013; Özdemir, 2013a; Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2018a; Ünal & Özsoy, 2010).

Tirri (2014) öğretmen yetiştirme sistemlerinin var olma nedenini, gerekli olan nitelikte ve nicelikte öğretmeni yetiştirmek olarak belirtmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme

sistemi bir taraftan yeterlikler bakımından; “alan bilgisi, profesyonel eğitimin teorik temelleri, pedagojik formasyon, genel kültür bilgisi” eleştirilirken, diğer taraftan misyonu yönüyle de “zihniyet meselesi” eleştiriye uğramaktadır. Verilen eğitimin milli olması durumunu koruyamaması ve meslek alanı olarak maddi nedenlerden dolayı tercih sebebi olamaması yönüyle de sıkıntıların yaşandığı söylenmektedir (Ayas, 2009; Baki, 2010; Dünya Bankası, 2011; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Küçükahmet, 2010; Özdemir, 2013b; TEDMEM, 2016; Yılmaz, 2017).

Yine son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda uluslararası standartlarda öğretmen yetiştirilemediği (Özcan, 2013; Özoğlu, 2010), ilgili alan mezunlarının Türk Eğitim Sisteminin milli eğitim amaçlarını kapsayan bir eğitim anlayışına sahip olmadığı, öğretmen ve idarecilerde ise günün politik koşullarına göre felsefi düşünce şekillendiği vurgulanmaktadır (Ayas, 2006; Çetin vd., 2012; Kavak, 1999; Topdemir, 2009; Yıldırım & Vural, 2014). Bir ülkenin eğitim politikaları, benimsediği eğitim anlayışına göre şekillendirilmeli ve bu anlayışla üretilen politikalara göre somut eğitim planlamaları yapılmalı; eğitim uygulamaları da bu eğitim planlamalarıyla meşruluk kazanmalıdır. Turan, (2006) eğitim politikaları kapsamında ele alınan öğretmen yetiştirme sisteminin; toplumun tarihi, kültürel ve sosyal değerleriyle birlikte düşünülerek sistemin anlamı ve var olma nedeni temel alınarak değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerin eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarıyla, tasarladıkları toplum ile var olma stratejileri arasında ilişki kurduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, MEB (2018a) tarafından yayınlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde “öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisansüstü öğrenim destekli yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulması” kararı alınmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde potansiyellerin keşfedilip yönlendirildiği, bu potansiyelleri toplum yararına kullanan öğretmen rolünün ön plana çıkarıldığı, öğretmen yetiştirmeyi Türkiye’nin var olma sorunu olarak ele alan bir sistem oluşturulması (Ergün, 2014; Özcan, 2013; Turan, 2006; Yıldırım & Vural, 2014) adına alınan bu kararın mutlaka uygulamaya konulması gereklidir.

Öğretmen yetiştirme sistemi, öncelikle sistemin kuramsal temellerini oluşturması beklenen eğitim bilimleri bağlamında incelendiğinde birçok sorunun olduğu görülmektedir. Eğitim; insanlık tarihi kadar eski olup, insanın en büyük çabalarından biri olarak farklı toplumlarca bir disiplin boyutunda ele alınmasına karşın (Cevizci, 2014; Richard, 2013) öğretmenlik genellikle ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmemiştir. Yüksel’e (2012) göre hem

toplumsal yaşantının hem de üretilen bilgi ve tecrübelerin giderek karmaşık hale gelmesiyle eēitim alanı bilimsel olarak ele alınmış, ancak ēretmen yetiştirme düşüncesi çok fazla nitelikli ēretmene ihtiyaç duyulduēu sonraki dönemlerde ortaya çıkmıştır.

zdemir'e (2013a) göre günümüzde eēitim bilimlerinin ve eēitim yönetimi alanındaki kuramsal bilginin bilimsel açıdan ele alınıp önceliklerine bakılırken, ne olduēu ve niçin var olduēu, yani ontolojik statüsünün incelenmesi gerekir. Türkiye'de eēitim bilimlerinin ontolojik statüsüne dair genel bir uzlaşıya ihtiyaç vardır. Araştırmacılar arasında alanın varlıēına ilişkin bir fikir birliēine varılamamıştır. Oplatka'ya (2009) göre ise eēitim bilimleri alanında önemli bir birikim ve köklü bir gelenek saēlanamamıř, genelde gelişmiş ülkelerde üretilen bilgilerin aktarıcısı ve uygulayıcısı olunmuş, üreticisi olunamamıştır. Eēitim bilimleri araştırmaları mevcut eēitim uygulamalarında yaşanan sorunları ortaya koymakla sınırlı kalmıştır (zsoy, 2010; nal & zsoy, 2010). Bu anlamda Türkiye'de eēitim bilimleri alanında yapılan temel araştırmaların sayısı yetersiz olup, oēunlukla var olan sorunları ortaya koyan betimsel araştırmalar şeklinde ve dünya eēitim literatürüne çok fazla katkı saēlayamamaktadır (Yüksel, 2012). Yine bu baēlamda ele alınan eēitim bilimlerinin ontolojik ve epistemolojik bir temellendirmesi yapıldıēında; onun disiplinler arası bir çalışma alanı olarak (şışman, 2009) konu alanının bugün ne olduēu, gelecekte ne olması ve nasıl olması gerektiēi vurgulanıp, bir disiplin olarak da tanımlamasının net olarak yapılması gerekmektedir (Tremen, 2010; nal & zsoy, 2010). Bu bakımdan, eēitim bilimleri ve temel bir dalı olan eēitim yönetiminin ēretmen yetiştirmede sahip olduēu misyonun kuramsal temelleri açık bir şekilde ortaya konulmalıdır.

Türkiye'de ēretmen yetiştirme yetkisi 1982 yılından beri niversitelerdedir (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007). Ykseēōēretim Kurulu'nun (YK) "ēretmen Yetiştirme ve Eēitim Fakülteleri" raporuna göre; sınıf ēretmenliēi sresinin dört yıla çıkarılması, eēitim ve fen edebiyat fakültelerinde müfredat ve ēretim yöntemlerine yönelik yenilikler yapılması, fen edebiyat fakülteleri mezunlarının pedagojik formasyon eēitimine tabi tutulması gibi önemli kararlar alınmıştır (Kavak vd., 2007; zoēlu, 2010). Alınan bu kararlara raēmen Türkiye'de ēretmen yetiştirme sisteminin sorunlarının devam ettiēi görülmektedir (zoēlu, 2010; şışman, 2009; Yılmaz, Altınkurt & okluk, 2011). Dünya Bankası'nın (2011) Türk Eēitim Sisteminde ēretmen yetiştirme sisteminin sorunlarına vurgu yaptıēı raporunda; ērenci başarısını etkileyen en önemli okul deēiřkeni olarak ēretmen kalitesinin artırılması gerektiēi önerilmektedir. İş gücü yönüyle ēretmenlerin bir

ülke için çok önemli olduğu ama Türkiye’de ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmen talebinin karşılanamadığı, mevcut olan öğretmenlerin genç (% 50’si 30 yaş altı), deneyimsiz (% 70’i 10 yıldan az deneyimli) ve az etkin olduğu (% 5,8’i lisansüstü eğitilmiş) belirtilmektedir. Ayrıca eğitim seviyesi yönüyle de Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalamalarının (% 31,6 lisansüstü eğitilmiş) altında olduğu vurgulanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim kalitesinin ve maddi kazancının düşük olması nedeniyle öğretmenliğin meslek olarak cazibesinin azaldığı bu nedenle başarılı öğrenciler tarafından tercih sebebi olmadığı belirtilmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların; etkileşimi, uygulamayı ve okul temelli eğitim kalitesini artıramadığı, bu kurumlarda modern ve dinamik eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğu bildirilmektedir. Türkiye’de hizmetiçi eğitimde kalitenin düşük olduğu (bir öğretmen meslek hayatı boyunca ortalama bir eğitim almakta), eğitimin finansmanının verimlilik ve eşitlik açısından sorgulandığında ise tartışmalı olduğu rapor edilmiştir. Türkiye’nin mevcut öğretmen profili incelendiğinde; % 49,3’ü 35 yaş altı ve % 52,7’si 10 yıldan az deneyimli öğretmen oranı ile halen OECD ortalamalarının altında kaldığı görülmektedir (MEB ÖYGM, 2017a).

Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme görevi, öğretmen yetiştiren temel örgütler olarak eğitim fakültelerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sorununun çözümü için öncelikle eğitim fakültelerinin problemlerinin çözülmesi gerekir. Erdem’e (2013) göre eğitim fakültelerinin olumlu ve güçlü bir imaja sahip olması için amacına uygun etkili örgütsel görünüm ve işleyişi oluşturması, örgütsel imajının toplumda tercih edilebilir boyutta olması gereklidir. Ayrıca örgütsel görünüm, örgütsel iletişim ve örgütsel davranış bakımından algılanan düzeyden olması gereken düzeye taşınması gereklidir. Darling-Hammond’a (2006a) göre öğretmen yetiştiren örgütler: Öğretim yöntemleri ve vizyonu yönüyle tutarlı olmalı, güçlü bir müfredatı temel almalı, kapsamlı ve eşgüdümlü klinik tecrübelerle sahip olmalı, bir araştırma yaklaşımları olmalı, okul-üniversite iş birliği ve mesleki standartlara dayalı bir değerlendirme sistemine sahip olmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda en öne çıkan sorunlar ise: Yüzeysel yavan bir müfredatın olması, geleneksel okulluk anlayışı, yavan öğretim yöntemleri, bütüncül olmayan parçalanmış bir yapılanma ve nitelikli öğretmenlerin yeterli donanımlara sahip olabilmeleri için uygulanan öğretim sürelerinin yetersizliğidir. Ortaya çıkan bu problemler meselenin bir yükseköğretim sorunu olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Örgütsel bir yapıda olan eğitim fakültelerinin sahip oldukları tecrübe ve birikimleri doğrultusunda oluşan genel amaçları: “Niçin insan yetiştireceğiz?” sorusuna, onunla bağlantılı olarak da

“Nasıl insan yetiştireceğiz?”, “Hedeflediğimiz insan davranışlarına nasıl ulaşacağız?”, “Ne tür programlarla hangi tür etkinlikler yapacağız?”, “Hangi davranışsal nitelikler hangi eğitim koşullarında verilecektir?” sorularına anlamlı cevaplar verebilmektir (Mala, 2011; Özdemir, Yalın & Sezgin, 2008; Topses, 2010). Sahip oldukları öğretim programları ise: “Neyi öğretmeliyiz? (içerik) Niçin öğretmeliyiz? (amaçlar) Ne kadar öğretmeliyiz? (miktar) Ne zaman öğretmeliyiz? (süre) ve nasıl öğretmeliyiz? (yöntem)” sorularına cevap verebilmeyi (Arslanoğlu, 2012) amaçlamaktadır. Bu sorulara verilen cevaplarla gerçekleşen amaçlar doğrultusunda toplumun yetiştirmek istediği insan tipi, eğitim anlayışları o topluma ait sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yapıyla şekillenmektedir.

Her örgütün, amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya geldiği, bireylerin çabalarının eşgüdümlendiği toplumsal bir yapı olduğu (March, 1982; Simon, 1987) gibi eğitim örgütlerinin amacı da istenen nitelikte insan sayısını artırmak, onları beklentileri doğrultusunda doyuma ulaştırmaktır (Küçükali, 2011). Yıldırım’a (2011) göre, eğitim örgütlerinin öğretmen yetiştirmeye yönelik yaklaşımları belirli varsayımlara dayanıp bu varsayımlar toplumların öğretmen yetiştirme paradigmalarını ortaya çıkarmaktadır. Weick’e (1979) göre örgütlenmiş toplumlar, öğretmen yetiştirmeyi bir “program sorunu” olarak görüp esasici eğitim anlayışıyla ele alıp alan bilgisi ve ders odaklı yaklaşabilirler. Diğer yandan, Cochran-Smith ve Fries’e (2008) göre ise toplumlar davranışçı anlayışta olup öğretmen yetiştirmeyi “yetiştirme sorunu” şeklinde ele alarak gözlenebilir ve ölçülebilir öğretim becerilerini ön plana çıkarabilirler veya öğretmen yetiştirmeyi bir “öğrenme sorunu” şeklinde görerek kavramlar, alan bilgisi ve yöntemlere odaklanabilirler. Örgütler eğer öğretmen yetiştirmeyi “politik sorun” olarak ele alırlarsa çıktı olarak öğrenci başarısına odaklanırlar (Yıldırım, 2011). Bir başka öğretmen yetiştirme anlayışına göre ise Becker, Kennedy ve Hundesmarck (2003) üç tip öğretmenden bahsetmektedir: İlki alan bilgisini ön planda tutan “alan uzmanı” öğretmen, ikincisi “meslekte uzman” öğretmen, üçüncüsü ise “değerlere sahip” öğretmendir. Bu yaklaşımlara bağlı olarak öğretmen yetiştirme sistemleri, geleneksel alan bilgisi yaklaşımında veya tam karşıt görüş olarak öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkartan ve alan bilgisinin tek başına iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını savunan bir yapıda olabilir. İkinci olarak “meslekte uzman öğretmen” veya “yetiştirme” ve “öğrenme” paradigmalarından etkilenen görüşe göre alan bilgisi kadar öğretmenlik meslek bilgisi de önem arz eden bir yapıda olabilir (Winch, 2012; Yıldırım, 2011). Son olarak teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bir kesişimi olan yeni bir alanda “teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi (TPAB)” öğretmen

yetiştirebilirler (Cox, 2008; Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1986). Türkiye’de öğretmen yetiştirme bağlamında sağlam bir temel ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek modern bir öğretmen yetiştirme sistemi oturtulamamaktadır (Yıldırım, 2011; Yıldırım & Vural, 2014). Öğretmen yetiştirme sisteminde bu felsefi temelin oturtulamaması, öğretmen yetiştirmenin anlamı ve var olma gayesi bakımından bütüncül bir bakış açısıyla eğitim bilimleri uzmanlarınca ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Küçükali (2011), ülkelerin eğitim felsefesinin o ülkeye hizmet veren örgütlerin eğitim felsefesini yakından etkilediğini belirtmektedir. Bu sebeple sorun örgüt ve yönetim felsefesi boyutunda da incelenmelidir. Felsefenin temelinde yer alan ontoloji, öğretmenlik mesleğinin gerçekliği nedir sorusuna cevap arayan var olma teorisi olarak; epistemoloji de öğretmenlik için doğru olan nedir ve bu doğrulara nasıl ulaşılır sorusuna cevap arayan bilgi teorisi olarak örgütte felsefi düşüncüyü şekillendirir (Ellis, 2010; Gutek, 2014). Örgütlerin kuramsal temellerinin oluşmasında ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik felsefi düşünce hâkimdir (Dikeçligil, 2006; Tsoukas & Chia, 2013; Velasquez, 2005). Örgütler, belirli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanlardan oluşan bir yapı ve örgütlü eylemler bütünü olup (Leblebici 2008; Velasquez, 2005), varlığının anlaşılmasında ontolojiye, bilinip anlaşılmasında ise epistemolojiye ihtiyaç vardır (Hartmann, 2010). Bilgi kuramına bakış açısını belirleyen ve bir lens görevi yapan epistemoloji ve ontoloji (Burrell & Morgan, 1979; Dolu, 2010; Diemer, 1999; Gül, 2011) bilinmeden eğitim bilimi alanındaki politikaların ve örgüt politikalarının anlaşılması zordur. İnsanın gerçeği algılayışı hem öğrenen hem de öğreten açısından büyük önem arz ederken, örgütlerin bilgiye bakış açıları ve bilgi için örgütlenmeleri ise bilgiye atfettikleri değeri belirlemede büyük öneme sahiptir (Velasquez, 2005).

Öğretmen yetiştirme problemini bütüncül olarak anlayabilmek ve büyük resmi görebilmek için sorunun öğretmen boyutuna da bakmak gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin merkezinde yer alan öğretmenin insan olarak doğasının anlaşılmasının, öğretmenlik mesleğine dair tüm bilgiler ve bu mesleğin varlık sebebinin tam olarak bilinebilmesinin ancak ontolojik ve epistemolojik bir bakış ile mümkün olabileceği söylenebilir (Aydın, 2015a; Cevizci, 2014; Heimsoeth, 2013; Kincheloe, 2004; MEB, 2018a). Öğretmen, eğitim sistemi içerisinde, eğitim eylemi ile öğrenci arasındaki köprüyü oluşturan en önemli öğedir. Her insanın bir yaşam felsefesi ve eğitim sürecine yönelik düşünceleri vardır, ancak asıl önemli olan eğitimin merkezinde yer alan öğretmenin sahip olduğu eğitim anlayışı ve

birikimleridir. Çünkü eğitim programı yoluyla eğitsel süreçlere hayat verecek olan şey, öğretmenlerin eğitimsel kavramlara yükledikleri anlamlar, düşünceleri ve uygulamalarıdır (Winch, 2012). Yine öğretmenler, toplumu eğitip geleceğe taşıyacak nesilleri yetiştirecek kişiler olduğundan eğitim sistemi içerisinde çok değerli bir konuma sahiptirler.

Bu çerçeve doğrultusunda öğretmenlik mesleğini yeniden ele almak öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlar. Öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunları, öğretmen yetiştirmeyi mesleki, alan ve pedagojik dersler şeklinde dersler bazına indirgemek yerine bütün resmi görerek çözüm üretmek gerekir. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarının sınırlı olması istenilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirilmesini engellemektedir. Öğretmen öz yeterliklerinin sağlanması, bunun için öğretmenlik standartları oluşturulup bu çerçevede eğitim planlanması, çağın gereklerine göre program ve müfredat geliştirilmesi, öğretim yöntem ve metotlarının geliştirilmesi, öğretmenlik ortamının okul temelli ve işyerinde öğrenme amacına uygun olarak dizayn edilmesi, mesleği seven adayların seçilmesi ve bu şartları değerlendirecek başarılı bir öğretim kadrosunun oluşturulması gerekmektedir (Özcan, 2013; Dünya Bankası, 2011; Kavgacı & Çalık, 2017).

Öğretmenlik mesleğinin doğasına inildiğinde; “Öğretmenlik mesleği nedir? Bu mesleğin öne çıkan özellikleri nelerdir? Mesleğin oluşumuna neden olan bileşenlerin özellikleri nelerdir?” sorularının ontolojik anlamda cevaplandırılması gerekir (Dikeçligil, 2006; Guignon, 1983). Ayrıca Tsoukas ve Chia da (2013), “Bildiğimizi iddia ettiğimiz öğretmenlik mesleğini nasıl biliyoruz? Öğretmenlik mesleği hakkında tahminler mi yürütmeliyiz yoksa onu anlamalı mıyız? Öğretmenlik mesleğiyle ilgili kuramlar aracılığıyla bir genelleme yapılabilir mi? Yapılabilirse bu genellemeden sonuç elde edilir mi veya genelleme nasıl başarılı olur?” sorularının ise epistemolojik anlamda cevaplandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda; öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişiminde kilit bir konuma sahip olan, ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde büyük etkisi bulunan, uluslararası literatürde “herkes için eğitim” şartı için “herkes için öğretmen” gerekliliği vurgulanan bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak ele alınabilmesi için öğretmenlik meslek kanununu ortaya koymak gerekir (TEDMEM, 2018b).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik yapılan bu değerlendirmeler, belirtilen eksikler ve ortaya konulan sorunlar, öğretmen yetiştirme sisteminin felsefi temelleri yönüyle de analiz edilmesini gerekli kılmaktadır. Dewey’in “Tüm felsefe eğitim felsefesi

olarak düşünülebilir.” ve Weber’in (1998), “Bilime ruhunu veren felsefedir.” söylemi, eğitim örgütlerinin ve bu örgütlerin bilimsel öneme sahip çalışmalarından biri olan öğretmen yetiştirme işinin felsefi düşünceden bağımsız olamayacağını göstermektedir (Hesapçioğlu & Akdağ, 2011). Winch’e (2012) göre felsefe, eğitim disiplinlerindeki sorunları anlayabilmek için çok değerli bir araçtır. Pritchard’a (2013) göre ise bilginin değeri eğitime epistemolojik bakışla anlaşılır. Felsefi düşünce; insanı temel alması, kuramsal altyapıyı oluşturup eğitime yön vermesi, amaçların tutarlılığını ele alması (Macallister, 2012; Sönmez, 2014; Yapıcı, 2013), eğitim imkânlarını sorgulaması ve bütünsel bir bakış oluşturması bakımından eğitimle sıkı bir ilişkiye girer. Yine felsefe, konu aldığı bu değerlerin temel yapısını ve içeriğini belirlemeye çalışırken insanları bilinçli olarak eğitmenin yolunu ve nelerin öğretileceğini eğitimsel açıdan sorgular (Arslanoğlu, 2012; Hesapçioğlu & Akdağ, 2011; Töremen, 2010).

Farklı toplumların farklı eğitim hedefleri olabilir. Bu hedeflere dair eğitimin niçin yapılacağı sorusu ve eğitimin toplumdaki rolü ile ilgili temel sorunların cevabını eğitim felsefesi bulmaya çalışır (Bakioğlu, 2014; Gunzenhauser, 2003; Özdemir vd., 2008). Toplumların eğitim inançları oluşurken eğitim felsefesinden esinlenmekte ve sahip oldukları eğitim felsefelerinin ana düşüncelerinin ortaya konulması, eğitimin amaç, işlev ve yöntemlerinin bu felsefi durumlarla ilişkilerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Çalışkan, 2013; Yayla, 2009; Yılmaz vd., 2011). Toplumlar bu sayede eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön gösteren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklayıp, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön verirler (Brauner & Burns, 1982; Çetin vd., 2012). Toplamları ayakta tutan eğitim örgütlerinde, eğitim sistemine ilişkin düşünce üretme işi örgütün sahip olduğu eğitim felsefesine göre gerçekleşir (Özdemir vd., 2008; Yılmaz vd., 2011). Örgütsel ortamda gelişen bu felsefi düşünce; bireysel ve toplumsal etkinliklerin içerik, amaç, süreç, çıktılar, değerlendirme ve karar verme davranışı boyutunu kapsayan bir olgudur. Örgütler bu felsefi düşünce ile insan eylemlerini birey ve toplum olarak organize ederken, eylemlerin öncesinde düşünsel bir zemin oluştururlar. (Arslanoğlu, 2012; Doğan, 2012; Hesapçioğlu & Akdağ, 2011; Sönmez, 2014; Topdemir, 2009; Töremen, 2010). Eğitim felsefeleri her eğitim örgütünün düşünsel temelini oluşturur ve örgütteki uygulamalara yön verir. Bu nedenle ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin felsefi bir temeli olmalıdır (Erkılıç, 2008a; Kubli, 2010; Mala, 2011; Oancea & Orchard, 2012).

Öğretmen yetiştirmeye ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalarda bazı önemli tespitler ve problemler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorununun bir bütün olarak ele alınamaması; öğretmen yetiştirme çalışmalarının politika yapıcılar ve yöneticiler tarafından, günlük siyasi ve ideolojik kaygılardan uzak, uzun vadeli ve toplumun var olma sorunu olarak görülememesi eleştirilmektedir (Aksoy, 2013; Karşlı & Güven 2011; Kavak, 1999; Özcan, 2013; Özoğlu, 2010; TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016, 2018b; Şişman, 2009; Tozlu, 2006; Turan, 2006; Yücel-Toy, 2015; Yücer, 2010). Öğretmen yetiştirmenin, amacı ve felsefi temelleri bakımından yeniden ele alınması (Erdem, 2015; Kotaman, 2014; Özoğlu, 2010; Özoğlu, Gür & Çelik, 2010; Şişman, 2009; Tozlu, 2006; Yüksel, 2012); fen edebiyat fakülteleri ile bu fakültelerle bağlantılı olarak ortaya çıkan pedagojik formasyon sertifika programları sorunlarının giderilerek öğretmen niteliğinin yükseltilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ayas, 2006; Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen], 2014; Erdem, 2015; Eret, 2013; Özcan, 2013; Özoğlu, 2013; Şahin ve Beycioğlu, 2015; TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016; Turan, 2006; Yavuz, Özkara & Yıldız, 2015; Yıldırım & Vural, 2014; Yılmaz, 2017). Diğer yandan, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerini merkeze alan bir anlayışın benimsenememesi (Aksoy, 2013; Ayas, 2006; Aydın vd., 2014; Erdem, 2013; Özoğlu, 2010; Yıldırım & Vural, 2014) ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile okulların iş birliği yapamaması nedeniyle okul temelli öğrenme ve uygulama teori dengesinin sağlanamaması sorunları (Kıldan, İbret, Pektaş, Aydınöz, İncikabı & Recepoğlu, 2013; Özcan, 2013; Özoğlu, 2010; Şahin & Beycioğlu, 2015; Yavuz vd., 2015; Yüksel, 2012) çokça ifade edilmektedir. Bunun yanında, öğretmen yetiştirmede seçme ve atama yöntemlerinde yaşanan sorunlar (Aksoy, 2013; Aynal-Kilimci 2011; Duman, 2006; Eğitim-Bir-Sen, 2014; Eret, 2013; Öztürk, 2010; Yıldırım & Vural, 2014) ile arz talep dengesinin bir türlü sağlanamaması nedeniyle problemlerin arttığı (Aksoy, 2013; Çelik, Yurdakul, Bozgeyikli & Gümüş, 2017; Erdem, 2013; Eğitim-Bir-Sen, 2013; Özoğlu, 2010; Şahin ve Beycioğlu, 2015) dile getirilmektedir. Ayrıca verilen öğretmen eğitimi yetersiz görülüp yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğretmen yetiştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenmektedir (Erdem, 2013; Kıldan vd., 2013; Maden, 2014; Sözen & Çabuk, 2013; Yavuz vd., 2015). Çoğu araştırmada ise milli niteliklere sahip bir öğretmen yetiştirme anlayışının benimsenmesi (Ayas, 2009; Baki, 2010; Tozlu, 2006) ve eğitim fakültelerinin daha özerk bir yapıda olması savunulmaktadır (Erdem, 2015; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2014; Yılmaz, 2017). Bunlara ek olarak, öğretmen yetiştirmede ortam ve eleman yetersizliği (Eret, 2013; Şahin &

Beycioğlu, 2015), paydaşların uyumsuzluğu (Kıldan vd., 2013; Öztürk, 2010; Yıldırım, 2013), öğretmen yetiştirmenin bir yükseköğretim sorunu olarak ele alınamaması ve öğretmen yetiştirmede mevcut merkeziyetçi yapının halen devam etmesi sürekli sorgulanmaktadır (Aksoy, 2009; Kavak vd., 2007; Özoğlu, 2010; Şişman, 2009; Yıldırım, 2013; Yüksel, 2012). Dile getirilen bazı problemlerin çözümü için; çağdaş bir öğretmen yetiştirme müfredatı yapılarak (Aynal-Kilimci, 2011; Duman, 2006; Eret, 2013; Özcan, 2013), ulusal ve uluslararası standartlarda bir öğretmen eğitimi yapılması (Özoğlu, 2010; Şişman, 2009), öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin “continuous professional development” sağlanması, yetersiz olan hizmetiçi eğitim ve öğretmen güçlendirme çalışmalarının desteklenmesi, uluslararası öğretmen hareketliliğinin artırılması ve mobilite sağlanması (Hacettepe Üniversitesi, 2017; Yavuz vd., 2015) önerilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013). Diğer yandan, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması adına tercih edilen paradigmaların sorunlu olmasının (Aksoy, 2013; Yıldırım, 2011) yanında, öğretmen yetiştirmede denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının yetersiz kalması da (Arslan, 2008; YÖK, 2007) problemleri içinden çıkılmaz hale getirmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki düşük statüsü (Aksoy, 2013; Güven, 2015; Özoğlu, 2010), Türkiye’de öğretmen yetiştirme kültürünün oluşturulamaması (Öztürk, 2010; Yılmaz, 2017), Türkiye’de eğitimin; finansmanı, verimliliği ve eşitlik anlayışı yönüyle sorunlu olması (TEDMEM, 2014a) ise sözü edilen problemleri çoğaltmaktadır. Ancak öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır (Yıldırım, 2013).

Öğretmen yetiştirme alanında yurtdışında yapılan araştırmalarda da birçok problemden bahsedilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri, müfredatı ve eğitim süresi yönüyle yetersiz olması (Cochran-Smith & Fries, 2008; Darling-Hammond, 2006a; Lewis & Young, 2013; Munthe, Malmo & Rogne, 2011) problem olarak gösterilmekte; öğretmenlerin mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmek için desteklenmesi ve öğretmen güçlendirme çalışmaları yapılması (CEC, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Kincheloe, 2004; Oancea & Orchard, 2012) istenmektedir. Yine, pedagojik formasyon eğitimlerinin iyileştirilmesi, öğretmen niteliğinin yükseltilmesi (CEC, 2007; Lewis & Young, 2013; Tirri, 2014; Wisemann, 2012), öğretmen yetiştiren fakülteler ile okulların iş birliği yapması ve okul temelli öğrenmeye daha fazla önem verilmesi (CEC, 2007; Darling-Hammond, 2006a; Dünya Bankası, 2011; Ellis, 2010; Lewis & Young, 2013) beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin statüsünün daha

yükseltilmesi (Niemi & Lavonen, 2012; Oancea & Orchard, 2012; Tirri, 2014) istenmekte, bu doğrultuda öğretmen yetiştirmede yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim yapılması gerektiği (Darling-Hammond, 2006a; Dünya Bankası, 2011; European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2008; Niemi & Lavonen, 2012; Tirri, 2014) vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen yetiştirmenin amacı, felsefi temelleri ve hâkim olan paradigmlar bakımından sorunlar yaşandığı (Kincheloe, 2004; Winch, 2012; Zeichner, 1983) için politika yapıcılar ve yöneticilerin öğretmen yetiştirme politikalarına eğilmesi (Bullough, 2014; Lewis & Young, 2013) gerektiği ifade edilmektedir. Diğer yandan, öğretmenlik mesleğinin daha profesyonelleşmesi (Ingersoll & Merrill, 2011; Tschannen-Moran, 2009), öğretmen yetiştirmenin milli niteliklere sahip olması (Nuland, 2011; Suzuki, 2014) ve farklı kültürel birikimlerin değerlendirilip, ulusal-uluslararası boyutta yükseköğretim temelli bir öğretmen eğitimi verilmesi gerektiği (Suzuki, 2014; Tirri, 2014) dile getirilmektedir. Bunlara ek olarak, uluslararası öğretmen hareketliliğinin (mobilité) sağlanması (CEC, 2007) ve öğretmenlik mesleğinin maddi sıkıntılarının giderilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ingersoll & Merrill, 2011; Eurydice, 2012).

Bu araştırmada, Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye dair problemler ilk olarak sistem kapsamında ve eğitim bilimleri boyutunda ele alınmaktadır. İkinci olarak öğretmen yetiştiren temel kurumlar olan eğitim fakülteleri boyutunda ele alınmakta, eğitim örgütlerinin amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarında sorunları ortaya çıkarılmaktadır. Ardından bir insan olarak öğretmen ele alınıp, sahip olması gereken yeterlikler ve nitelikler belirtilmektedir. Daha sonra yönetim felsefesi boyutunda öğretmen yetiştirme sisteminin ontolojik ve epistemolojik sorunları ortaya konulup öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik çıkarımlar daha önce yapılan araştırmalar ışığında bir bütün olarak sıralanmaktadır. Son olarak, ulusal ve uluslararası literatüre göre öğretmen yetiştirmenin genel görüntüsü sunulmaktadır. Sonuç olarak Türkiye’de; nasıl bir öğretmene ihtiyaç olduğu, değişen ve gelişen toplumda öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve statüsü, öğretmen adaylarının hangi kurumlarda yetiştirilmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurumların yapısı, statüsü ve eğitim süresi, eğitim programlarının nasıl olacağı, öğretmen adayı seçme yöntemleri, bu kurumların kimler tarafından yönetilip denetlenmesi gerektiği, cevaplanması gereken sorulardandır. Yine; öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi, öğretmen istihdamı, kariyer gelişimi, öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilerin hangi tür bilgiyi nasıl elde etmesi gerektiği, bu programlarda istihdam edilecek öğretim kadrosunun nasıl, kim tarafından seçilmesi gerektiği, programların nasıl

denetlenip değerlendirileceği (Lewis & Young, 2013) sorularını cevaplandırabilmek etkili bir planlamayı ve ortaya konacak eğitim politikalarını gerektirmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanındaki araştırmalara bakıldığında yapılan araştırma ve hazırlanan raporların; mevcut durumu betimleyen analizler, kısa vadeli eğilimler, süreç ve tarihsel düzeyde yapılan genel değerlendirmeler olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirme alanında en çok çalışılan konuların; öğretmen adaylarının alanı, meslek bilgisi ve tutumu, öğretmen yetiştirme programlarının ve bileşenlerinin değerlendirilmesi, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımların etkilerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirmede bilgi iletişim teknolojileri ve öğretmen yetiştiren kurumlar olduğu görülmektedir (Yücel-Toy, 2015). Yapılan araştırma ve raporlar incelendiğinde, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerini bütüncül olarak analiz ederek öğretmen yetiştirme sisteminin sorunlarına çözüm getiren araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çalışmanın ayrıntılı olarak öğretmen yetiştirme sisteminin felsefi temellerini ele alması ve geleceğe yönelik çıkarımlarıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye devletinin milli eğitim sistemi tarafından eğitim süreçlerinin sağlıklı işlemlerini sağlamak için kurulan en önemli yapılardan biri öğretmen yetiştirme sistemidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar amaçları yönünden yaşatılması gereken kurumlardır. Ancak öğretmen yetiştirme sisteminde bir bütünlük, nitelik sorunu olduğu, anlık sorun çözme politikaları ve bazı yanlış kararların uygulanması nedeniyle sistemin sağlam bir temele oturtulamadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmen yetiştirme deneyimine sahip eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminin var olan durum ve sorunlarını saptamak, geleceğine yönelik öneriler sunmak, ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal temellerine dair ontolojik ve epistemolojik bir analiz yapmaktır.

1.3. Alt Problemler

Bu amaçla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorunları nelerdir?

2. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hangi temel kurumlar olmalıdır?
3. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?
4. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, iyi bir öğretmen yetiştirme sistemi için özgün bir yapısal model nasıl olmalıdır? Türkiye’nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modeli nasıl olmalıdır?
5. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, eğitim fakültelerinin daha nitelikli bir öğretmen yetiştirmede nasıl bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturması ve sürdürmesi gerekir?
6. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları nelerdir?
7. Eğitim yönetimi akademisyenlerine göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ontolojik sorunları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de eğitim sisteminin en temel sorunlarından biri öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan sorunlar olup, izlenen resmi politikaların nitelikten ziyade niceliğe odaklanması bu sorunları daha da artırmıştır. Tüm bu sorunlar sebebiyle öğretmen yetiştirmenin nasıl olacağı, niçin yapılacağı ve yapılma gayesinin ne olacağı sorgulanmaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmenin amacı, içeriği ve yetiştirilen öğretmenlerin işbaşında yetiştirilme süreçleri önem kazanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar eğitim yönetimi alanında; hem bütüncül bir bakış sağlaması ve ilgili alanda deneyimli kişilerin görüşlerinin bir sentezi olması yönüyle hem de Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin problemlerinin temeline inerek felsefi boyutta inceleyip varlık gayesi ve bilgi teorileri boyutuyla ele alması bakımından literatüre katkı sağlayabilir.

Öğretmen yetiştirme çalışmalarının 1848 yılından (öğretmen yetiştiren ilk kurumun açılması) günümüze kadar olan sürecinde; istihdam dengesizliği, yetişen öğretmenlerin niteliği, bilimsel olmayan kararlar alınması, öğretmen yetiştirecek kurumların ve eğitim politikalarının belirsizliği yüzünden öğretmen yetiştirme sorunu devam etmektedir. Bu sorunlu uygulamalar sadece eğitimin kalitesini değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve saygınlığını da olumsuz yönde etkilemiştir. İhtiyaç fazlası öğretmen

yetiştirilmesi, öğretmenlerin Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) olarak bilinen ve yeterliliği eleştirilen bir sınavla seçilmesi, fen edebiyat fakültelerinin aşırı mezun vermesi, köy enstitüsü, eğitim enstitüleri, öğretmen okulları, Anadolu öğretmen liseleri gibi öğretmen yetiştirmeye temel teşkil eden kurumların ani kararlarla kapatılması, öğretmen yetiştirme problemini iyice büyötmüştür. YÖK ile MEB arasındaki öğretmen yetiştirmeye dair koordinasyon eksikliği problemi gözle görülür hale getirmiştir. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinin orantısız ve denetimsiz büyümesi, buralarda çalışacak olan öğretim elemanı eksikliği gözüken diğer önemli sorunlardandır. Bunun yanında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin verimliliğinin sorgulanması, bu faaliyetlerin planlamasında ve koordine edilmesinde eğitimin amaçları, öğretmenlerin ihtiyaçları, değişen ve gelişen toplumun beklentileri göz ardı edilmektedir. Yine kısa süreli kurslarla öğretmen yetiştirme, mektupla eğitim, uzaktan eğitim ve farklı alanlardan adayların alan değişikliği yapmak şartıyla bilimsel temellerden yoksun bir şekilde öğretmen olarak atanması eleştirilerin boyutunu iyice artırmıştır. Belirtilen tüm bu problemler; öğretmen yetiştirme sistemine yön verme sorumluluğu ve tecrübesi olan eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerini alarak Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminin var olan durumunu ve sorunlarını saptayıp geleceğe yönelik öneriler sunması araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu anlamda, Türkiye'de önceki yıllarda yapılan araştırmalarda öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları bu açıdan yeteri kadar ele alınamamıştır.

Bu çalışmanın öğretmen yetiştirmeyi bütün bir sistem olarak ele alması, örgüt boyutları bakımından ayrıntılı incelemesi, öğretmen yetiştiren temel kurumlar olarak eğitim fakültelerini analiz edip, öğretmenlik mesleğini var olma gayesi yönüyle sorgulaması bakımından sonraki araştırmacılara yeni bir perspektif kazandırabilir. Ayrıca öğretmenlere; nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik düşünsel temelde bir çalışma olarak planlanması yönüyle rehberlik edebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine dair önemli öneriler sunabileceği için öğretmenlere yol gösterebilir; inovasyon, akademik kariyer ve hayat boyu öğrenme gibi temel konularda ışık tutabilir. Öğretmenlerin toplumdaki rolleri ve statülerini yükseltme adına görüşler sunacağı için yararlı olabilir. Üniversiteler ve MEB'e; öğretmen yetiştiren kurumların amaçları, vizyonları, yapıları, yönetim ve denetim şekilleri, bu kurumların fonksiyonları ve öğretmenlik yeterlikleri için kıstaslar sunması yönüyle kaynaklık edebilir. Hizmetiçi eğitimlerin niteliği ve öğretmen istihdamı gibi konulara değineceği için MEB'e çalışmalarında yön gösterebilir. Öğretmen yetiştirme stratejisine yönelik bazı öneriler getireceği düşünüldüğünden stratejik kararlar alınmasında

karar vericilere ışık tutabilir. Eğitim fakültelerinin yönetimi, denetimi, öğrenci seçimi ve uygulayacakları programlar konusunda vereceği fikirler politika yapıcılar için önemli olabilir. Bu araştırma neticesinde elde edilecek veriler konuyla ilgili çalışma yapacak olan diğer araştırmacıların araştırmalarının çıkış noktasına yardımcı bir fikir teşkil edecektir. Bütün bu belirtilen hususlar bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.5. Varsayımlar

- a) Araştırmanın katılımcılarının, öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili gerekli bilgilere sahip ve bu bilgiler doğrultusunda geleceğe yönelik bazı çıkarımlarda bulunabileceği varsayılmaktadır.
- b) Eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenlerin, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik olarak belirttikleri görüşlerinin öğretmen yetiştirme sisteminin geleceği adına önemli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

- a) Yeterli öğretmenlik ve okul deneyimine sahip akademisyenlerin bulunmasında yaşanan bazı sorunlar, öğretmen yetiştirme sistemini bütüncül olarak değerlendirecek olan bu çalışmanın sınırlılıklarıdır.
- b) Verilerin toplanmasında ulaşılabilen; üniversitelerde görevli akademisyenlerden oluşan, öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili temel bilgi ve tecrübeye sahip olduğu düşünülen katılımcılarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

- a) **Akademisyen:** (kökeni Fransızca) Öğretim üyesi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).
- b) **Öğretim Üyesi:** Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir (YÖK, 2018a).
- c) **Ontoloji:** Ontoloji varlık bilgisi / bilimi, varlığı kendinde ele alarak kaynağını, özünü, nitelik ve kategorilerini ele alan felsefe dalıdır (TDK, 2018).
- d) **Epistemoloji:** Türkçede bilginin kaynağı, doğası, doğruluğu ve sınırlarını inceleyen, bilgiyle ilgili sorunları araştıran felsefe dalı (TDK, 2018).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına, devamında da ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmenin yerine vurgu yapıp, Türkiye’de ve dünyada öğretmen yetiştirme sistemlerinden bahsedilerek, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin yapısı, tarihi ve felsefi gelişimine yer verilmiştir. Ardından, eğitim fakültelerinin değerlendirilmesi yapıp; öğretmen yetiştirmede uygulanan programlar, öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi, öğretmen yetiştiren kadro, öğretmen yetiştirmede ortam, hayat boyu öğrenme ve hizmetiçi eğitim, öğretmen yetiştirmede değerlendirme ve denetim ile öğretmen yetiştirme programlarının finansmanı incelenmiştir. Sonrasında öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleğinin geleceği, model arayışları ve öğretmen yetiştirme politikalarına yer verilmiştir. Son olarak da eğitim faaliyetlerinin felsefi bir zemin üzerinde temellendirilmesi ve anlamlandırılması nedeniyle öğretmenliğin felsefi temelleri, öğretmen yetiştirme sisteminin bütüncül bir bakış açısıyla ontolojik ve epistemolojik tartışma alanlarına ve öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemi içerisindeki yerine değinilmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirmenin felsefi boyutu ele alınırken öğretmen yetiştirme sisteminin “bir insan olarak öğretmen” boyutuyla incelenmesi nedeniyle varlık felsefesine, bütün eğitim faaliyetlerinin düşünsel bir etkinlik olması nedeniyle eğitimin felsefi yönüne ve eğitimin “sistem” boyutuyla incelenmesi nedeniyle de örgüt felsefesine yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Sistemi İçerisinde Öğretmen Yetiştirmenin Yeri

Eğitim sistemleri; eğitimin tanımlarında var olan yetişmiş neslin duygu ve düşüncelerinin yetişmekte olan nesle geçirilmesi (Gökalp, 1972), genç nesilleri yetiştirilmesi, onların içlerindeki cevherin ortaya çıkarılması ve karakterlerinin şekillendirilmesi süreçlerini (Eliot, 1987) bulunduğu topluma kazandırmayı hedefler. Ayrıca bu sistemlerin insani bir

faaliyet olarak bireyin toplumsal değerleri kazandığı, ortak değerler çevresinde bütünleştirildiği erdemli bir toplum oluşturma (Demirel & Kaya, 2002; şişman, 2010) hedefi de vardır. Bu anlamda eğitim sistemleri, formal ve informal yönleri olan eğitimi, örgün ve yaygın olarak uzun bir süreçte toplumun gelişimine uygun olarak yeni içerik ve anlamlar da kazandırıp gerçekleştirirken (Tremen, 2010), öncelikle öğretmene ihtiyaç duyar. Öğretmen, eğitim sisteminin en temel unsurlarından olup, sosyal bir sistem olan okulun en stratejik parçalarındandır. Ayrıca toplumun kalkınmasında, eğitimden beklentilerinin gerçekleştirilmesinde ve ağdaş bir eğitim felsefesinin oluşmasında önemli etkileri vardır. Öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmeye başlanması on dokuzuncu yüzyıldan itibaren olmuştur. On dokuzuncu yüzyılda eğitimin toplumun geneline yayılmaya başlaması ve zorunlu hale gelmesi bu durumun önemli etkenlerindendir. Türkiye’de de öğretmenliğin gelişimi buna paralel bir gelişim izlemiştir.

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olma süreci hem umut hem hayal kırıklıklarıyla dolu çok uzun soluklu bir süreç olmuştur. Bu süreçte hem Türkiye hem de dünyada önemli değişimler yaşanmıştır. Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren eğitimciler öğretmenliğin özel bilgi ve beceriye sahip olarak işler yapmayı gerektiren kompleks bir meslek olduğunu belirtip tıp ve hukuk alanlarında olduğu gibi profesyonel bir meslek olarak görülmesi için çabalamışlardır. Ayrıca bu alanlara tanınan statü ve hakları öğretmenlik mesleğinin de hak ettiğini dillendirmişlerdir. Bu ekişme ve kavga sürecinde devamlı olarak öğretmene ihtiyaç duyulması sebebiyle bazen mesleğin bazen de yapılan işin bir bölümünün profesyonellik gerektirdiği şeklinde tartışmalar devam etmiştir. Bazı eğitimciler örgütsel çalışma koşullarının iyileştirilmesinin, bazıları da öğretmenlerin sergileyeceği doğru tutumların profesyonelliği getireceğini savunmuştur. Yine bazıları mesleki gelişim yoluyla bilgi becerilerin yükseltilip eğitimin ileri seviyelere getirilmesinin profesyonelliği getireceğini savunurken, diğerleri bireysel uygulayıcıların doğru tutumları sergileyip yüksek ahlakı aşılamalarının profesyonelliği getireceğini savunmuşlardır. Ne var ki, öğretmenliğin profesyonelleşmesi ya da modern anlamda meslekleşmesi sürecinde, kafa karışıklığı ve çekişmeler sürekli olmuştur (Ingersoll & Merrill, 2011). Bu karışıklık ve çekişmenin temel nedeni, gerek meslek gerekse de profesyonelleşme kavramları üzerinde uzlaşı olmaması ve öğretmenlere olan ihtiyaın artmasıdır (Eğitim-bir-sen, 2013).

Türkiye’de yasalara göre öğretmenlik; devletin ğretim ve bununla ilgili görevleri üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak kabul edilmektedir. Eğitim paradigmalarındaki çok

hızlı değişimlere paralel olarak eğitim biliminin gelişim süreci içerisinde öğretmenle ilgili beklentiler değişime uğramıştır. Bu bağlamda çağdaş öğretmenden insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştirebilmesi, öğrencilerin gizli güçlerini ortaya çıkararak yeteneğe dönüştürebilmesi beklenmektedir (Karlı & Güven, 2011).

Öğretmenler; öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen en güçlü faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1969). Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin; mesleki bilgi, alan uzmanlığı ve sınıf yönetimleriyle ilgili olarak gerekli bilgi beceri ve tecrübeye sahip olmaları, güvenilir ve esnek olmaları, güdüleyici olmaları ve profesyonel bir duruş sergilemeleri beklenmektedir (Cruickshank, Jenkins & Metcalf, 2009). Toplumun, öğretmenlerden öğrenenleri etkilemesi ve onların başarılarında önemli rol oynaması yönüyle önemli bir beklentisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin başarılarından ve onların aldığı eğitimden ilk olarak öğretmenler sorumlu tutulmaktadır (Darling-Hammond, 2006a; Eret, 2013; MEB, 2018a).

Toplumlar geleceklerini öğretmenlere emanet ederler. Öğretmen bireyleri bugüne ve geleceğe hazırlayan bir rehber olarak davranışları kalıcı hale getirmek için uygun ortam sağlayan ve kolaylaştıran kişidir. Öğrencinin davranışı nerede ve ne zaman kullanacağını bilmesini ve bu davranışı neden öğrenmesi gerektiğini öğretmenin vermesi beklenmektedir. Toplumun geleceğinin emanet edildiği bir meslek grubunun mesleğe giriş ölçütlerinin eleştirilmesi, toplumdaki statüsünün beklenen seviyede olamaması, uygulama standartlarını ve etik kurallarını belirleyen bir mesleki birliğin oluşamaması, denetim sisteminin çok fazla eleştirilmesi ontolojik bir çelişkiyi ortaya koymaktadır (Ada ve Baysal, 2013; Cemaloğlu, 2017a; Yılmaz, 2014).

Schlechty (2011), öğretmenlik mesleğinin toplumda geleneksel anlamda dayandığı temel değerleri olduğunu belirtmektedir. Bu geleneksel değerler: Öğretmenin, öğrencinin ihtiyacına göre planlama yapması, öğretmenlerin önemli bir bilgi kaynağı olması, bilgiyi kullanmada öğrencinin, öğretmenin rehberliğine olan inançlardır. Öğretmenin toplumdaki rolünü tanımlarken öğrenciler için bir çalışma icat eden ve bu çalışmaya yönlendiren olarak görüldüğünde klinikçi bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Klinikçi bakış açısının tersine, günümüz modern toplumunda öğretmen bir lider ve bir sosyolog; öğretmenlik ise daha çok sosyal psikoloji uzmanlığı olarak görülmektedir.

2.2. Türkiye’de ve Dünyada Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan değişim eğilimleri, insanların günlük hayatında ve eğitim alanında paradigmatik bir dönüşüm meydana getirmektedir. Eğitim; bir sistem, yapı, süreç ve kavram olarak yeniden tanımlanırken eğitim sistemlerinin bileşenleri de yapısal bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Okullar toplumun merkezinde yer alan temel değişim ajanları, öğrenciler stratejik insan kaynağı, yöneticiler stratejik değişim liderleri, veliler stratejik paydaşlar, öğretmenler ise stratejik öğretim liderleri olarak yeniden tanımlanmaktadır (MEB ÖYGM, 2011).

Günümüzde öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleri sürekli gündeme gelen temel konulardandır. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarda konunun; öğretmenlerin eğitim süreci, eğitim programlarının içeriği ve şekli, öğretmenliğin insani yönü, politik yönü, hayat boyu öğrenme ve öğretmen niteliği, öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştiren kurumların durumu, akreditasyonu, denetimi gibi boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının şekillenmesinde uygulanan eğitim politikalarının büyük rolü vardır. Ülkelerin eğitim alanındaki bilgi birikimleri ve tecrübeleri de sürdürdükleri eğitim politikalarını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme alanında farklı sistemler uygulamakta olup, üniversiteler de farklı eğitim programları uygulamaktadırlar (Aras & Sözen, 2012; Arslan, 2008; Grossman & McDonald, 2008). Dünya genelinde öğretmen yetiştirmenin gelişimi tarihi açıdan ele alındığında; öğretmenlik mesleğinin 17. yüzyıl öncesinde çıraklık eğitimi şeklinde yürütülmekte olduğu (Yang, 1998) ve dini eğitimlerle beraber din adamlarının yaşantıları içerisinde informal olarak gerçekleştiği bilinmektedir. Bu dönemden itibaren öğretmen yetiştiren ilk kurumlar dini ve monarşik bir düzeni yıkıp onun yerine laik ve cumhuriyetçi bir rejim kurmak isteyen Fransız Devrimi’nin öncüleri tarafından kurulmuştur (Öztürk, 2005).

Batı Avrupa’da ilk olarak 17. yüzyılda öğretmenlerin formal bir eğitim alması düşüncesi ortaya çıkmıştır. Daha sonra 19. yüzyılda eğitime devletlerin ilgisinin artması nedeniyle öğretmen yetiştirme ulusal boyutta ele alınmaya başlanmıştır (Yüksel, 2011). Devletler ulusal kimlik kazandıkça eğitim sisteminin gelişimi hızlanmış, Batı toplumlarında yaşanan aydınlanma süreci de eğitim üzerinde etkili olmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştiren okullar Almanya’da 1704 yılında, Danimarka’da 1789 yılında, Fransa’da 1794 yılında, Rusya’da 1804 yılında İngiltere’de 1840 yılında ve Osmanlı Devleti’nde 1848 yılında açılmıştır

(Okçabol, 2005). Öğretmenliğin bir meslek olduğuna dair ilk görüşler 17. yüzyılın başlarında ortaya atılmıştır. Giessen Üniversitesinde çalışan profesörler Christopher Helwig ve Joachim Jung bir meslek olarak öğretmenliğin üniversitede öğretmenlik meslek bilgisi alması gerektiğini belirtmişlerdir. Fransa’da ilk öğretmen okulu kiliseye bağlı olarak faaliyetlerine başlarken, Almanya’da 1738 yılında “Seminarium” ismiyle düzenli öğretmen yetiştirme çalışmaları başlamıştır (Yüksel, 2011). Daha sonra bu öğretmen okullarının eğitime başlaması Avusturya ve İngiltere’yi de etkilemiş ve bu ülkelerde de öğretmen okulları açılmaya başlamıştır. Avusturya’da ilk öğretmen okulu 1770 yılında, İngiltere’de ise 1808 yılında açılmıştır (Reid, 2000). Avrupa’da yaşanan gelişmeler Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) etkisini göstermiştir. ABD; Almanya ve Avusturya’da açılan okulları model alarak ülkede öğretmen okulu “Normal School” adıyla ilk defa 1823 yılında açılmıştır. Daha sonra bu okullar 20. yüzyılın başlarında dört yıl eğitim veren “Teachers College” adını almış ve üniversite bünyesinde eğitimlerine devam etmeye başlamışlardır. Üniversite bünyesinde “State College” veya “Faculty” adıyla eğitimlerine devam ederken belli bir evrim geçirerek öğretmen meslek derslerinde azalma olmuş, onun yerini akademik dersler almaya başlamış ve daha ağırlıklı hale gelmiştir (Labaree, 2008; Yüksel, 2011). Dünyada ve Türkiye’de 1800’lü yıllara kadar usta-çırak ilişkisi ile devam eden öğretmen yetiştirme anlayışı 20. yüzyılın son çeyreğine değin kurumlaşarak devam etmiştir.

Öğretmen yetiştirmede tartışmalar son yıllarda artarak devam etmektedir. Cochran-Smith ve Fries (2008), öğretmen yetiştirme alanında 1950’li yıllara kadar yapılan araştırmalarda öğretmen yetiştirmeye program sorunu olarak bakıldığını, 1960-1980’li yıllarda yetiştirme sorunu olarak bakıldığını belirtmişler; 1980 ile 2000’li yıllar arasında öğrenme sorunu olarak görüldüğünü ve 1990’ların ortalarından günümüze kadar yapılan araştırmalarda ise öğretmen yetiştirmenin politika sorunu olarak ele alındığını ortaya çıkarmışlardır.

Yıldırım’a (2011) göre, ABD’de 1980’li yıllarda yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini sorgulayan eleştiriler ve bazı komisyon ve kuruluşlarının (National Commission on Teaching and America’s Future [NCTAF] gibi) yaptıkları araştırma sonuçları öğretmen yetiştirmede önemli değişikliklere sebep olabilecek değerlendirmeleri ortaya çıkmıştır. Avrupa’da ise benzer bir tartışma ve değişim İngiltere’de yaşanmış ve 1980’li yılların sonuna doğru öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılırken standartlar, akreditasyon, uygulamaya dönük öğretmen eğitimi konuları ön plana çıkmıştır. Almanya, Fransa, Avusturalya, Yeni Zelanda öğretmen yetiştirme sistemlerinde 1990’lı ve 2000’li yıllarda

programların kontrolü, program içeriği, standartlar, akreditasyon, kuram-uygulama dengesi gibi konularda önemli değişimler yaşandığı görülmektedir.

Avrupa Birliğine (AB) bağlı ülkelerde ise öğretmen yetiştirme, 1992 yılında yapılan Avrupa Birliği Antlaşması ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bu antlaşmaya göre ülkelerde tek tip eğitimden ziyade AB'nin genel ilkeleriyle çalışmıyacak şekilde ülkelerin ulusal özelliklerine uygun biçimlenen politikaların benimsenebileceği öngörülmektedir (Karlı & Güven, 2011). Avrupa'da öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan araştırmalarda son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının etkinliği ve öğretmen niteliği çok fazla tartışılmaktadır (Lewis & Young, 2013; Wisemann, 2012). Yine bu ülkelerde öğretmen yetiştirmede temel alınan bazı prensipler vardır. Bunlar; öğretmenleri kuramsal açıdan ve eğitim bakımından, eşit ölçüde gerekli yeterliğe sahip ve mutlaka uygulamalı olarak dengeli şekilde yetiştirmek, öğretmen yeterliğini uygun formasyonlarla sürdürülebilir kılmak, öğretmen yetiştirmenin kalitesinin yüksek olması için, araştırmaya dayalı ve yüksek akademik standartlar içeren günlük yaşam gerçekliğinin okullarla bağdaştırılarak bunu yansıtabilmek şeklinde özetlenebilir (Saydi, 2013). Teorik eğitimler ile sınıf içi uygulamalar arasında paralellik olmalıdır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde adayların yeterlikleri ve kişisel gelişim düzeylerine uygun eğitim, strateji ve metotların verilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde yaşıntıya dayalı eğitim, araştırma projelerinin teşvik edilerek bu proje ve araştırmaların analiz edilip öğretmenlerin görev yapacakları okullarına transferinin sağlanması ile mümkün olmalıdır. Eğitim bilimleri dâhilinde akademik konular ile bilgi arasında koordinasyon sağlanmalıdır (Karlı & Güven, 2011).

Zeichner (1999) ABD'de öğretmen yetiştirmeyi geliştirme üzerine son yirmi yılda yapılan araştırmaları; alan araştırmaları, öğretmen yetiştirme programlarının durumu ile ilgili çalışmalar, kavramsal ve tarihi araştırmalar, öğretmeyi öğrenme üzerine çalışmalar ve öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin doğası ve etkisi üzerine çalışmalar olmak üzere beş kategoride değerlendirmiştir. ABD'de öğretmen yetiştirme çalışmalarında 21. yüzyıl adına; öğretmenler için yeni standartlar getirilmesi, öğretmen yetiştirme programları ve mesleki gelişim adına köklü değişim ve yenileşmeler yapılması, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve niteliğinin artırılması, yetenek ve kabiliyetlerin ödüllendirilip teşvik edilmesi, okulların öğretmen ve öğrenci başarısını artıracak şekilde düzenlemeler yapılmaktadır (Bullough, 2014; NCTAF, 1996).

Öğretmen yetiştirmede günümüzde öğretmen adaylarına alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik becerileri kazandırılması hedeflenmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde ve ABD’de 1980’lere gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurumların lisans düzeyinde eğitim yaptığı görülmektedir (Abazaoğlu, 2014; Kantos, 2011; Okçabol, 2005). Son yıllarda öğretmen yetiştirmede; öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, seçilen öğrencilerin hizmet öncesi eğitimi ve bu programları tamamlayan adayların istihdamı, öğretmen yetiştirme sisteminin temel parçaları olarak ele alındığında dünyada öğretmen yetiştirmede iki farklı sistemin uygulandığı söylenebilir. Dünyada bazı ülkelerde uygulanan birinci yaklaşıma göre öğretmen yetiştirmede, hizmet-öncesi eğitim programlarına öğrenci alımında, öğretmen ihtiyacı gözetilmeyip, öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmaktadır. Bu tür programların mezunları arasında istihdam fazlası öğretmen adayları ortaya çıkmaktadır (Barber & Mourshed, 2007). İkinci yaklaşıma göre, hizmet öncesi eğitim programlarına öğrencilerin kabul edilmesi ve ihtiyaç duyulan öğretmen sayısında arz talep dengesi gözetilmekte ve ülkenin ihtiyacı kadar öğrenci bu programlara kabul edilmektedir. Kabul edilen öğrencilerle ilgili yeni bir seçim yapılmamakta, seçici davranılarak kabul edilen öğrenciler programlarından mezun olduktan sonra genellikle doğrudan istihdam edilmektedir (Özoğlu, 2010).

Günümüzde ülkeler toplumsal kalkınmayı daha hızlı gerçekleştirebilmek için eğitime ve öğretmen yetiştirmeye oldukça önem vermektedir. Birçok ülke “Nitelikli öğrenciyi nitelikli öğretmenler yetiştirebilir.” anlayışı ile yetiştirdikleri nitelikli öğrencileri öğretmen yapma ve eğitimde niteliği artırma çabası içerisinde. Bu anlamda, Avrupa’da ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmaları 1999’da başlayan Bologna Süreci ile yeni bir boyut kazanmıştır. Avrupa’da uluslararası boyutta bir yükseköğretim alanı oluşturma hedeflenip, bu hedefler doğrultusunda; öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl değişip gelişeceği, gelecekte etkili olabilecek eğitim talepleri, birey odaklı yeni öğrenme anlayışları ve uluslararasılaşma gibi konular öğretmen yetiştirmede dönüşüm ve değişim gerektiren konular olmaya devam etmektedir (Collwill & Gallagher, 2007).

2.3. Türkiye ve Dünyanın Bazı Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Bu bölümde önce Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin gelişimi ardından da dünyanın eğitimde önde gelen bazı ülkelerinin eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme anlayışları üzerinde durulmaktadır.

2.3.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi ve Felsefi Gelişimi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunun daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminin dayandığı tarihi ve felsefi temellerin ortaya konulması önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştirmede en eski deneyimlerin Selçuklu Devleti döneminde 11. yüzyılda kurulan Nizamiye Medresesinde usta-çırak ilişkisi şeklinde ortaya çıkıp geliştiği bilinmektedir. Nizamiye Medresesi bir devlet politikası neticesinde kurulmuş ve dini temelli eğitim faaliyetlerini 16. yüzyıla kadar sürdürmüştür (Talas, 1995). Devamında, Osmanlı Devleti’nde modern anlamda öğretmen yetiştirme çalışmalarının başladığı döneme kadar farklı dönemlerde kurulan yaklaşık 350 Medresenin (İhsanoğlu, 1999) Osmanlı’nın eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli misyon üstlendiği söylenebilir. Medreseler misyonlarını Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarına kadar sürdürmüştür.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ayrı bir meslek olarak düşünülüp bu meslek sahiplerinin farklı bir programla yetiştirilmesinin gerekliliğine yönelik ilk bilgi ve belgelerin ortaya çıkması 15. yüzyılın ikinci yarısına aittir. Bu dönemde Fatih Sultan Mehmet tarafından kurdurulan Medreselerde öğretmen yetiştirmek için farklı bir program uygulanmıştır. Fatih Sultan Mehmet, ilk kez öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygun özgün bir model tasarlayarak, öğretmenliğin meslekleşmesine yönelik öncü bir girişimde bulunmuştur (Uçan, 2015). Bu anlamda, 15. yüzyılda açılan Enderûn Mektebinin, Osmanlı Devleti eğitim sisteminin gelişiminde etkisi olan önemli kararlarından biri olduğu söylenebilir. Bu okulda görevli öğretmenlerin, geçmişi farklı kültürlerle dayanan öğrencileri “ideal” için bir arada tutabilmeleri, mezunlarının yüzyıllarca “Enderûnlu”, “İstanbul Beyefendisi” algısı oluşturması ontolojik açıdan önemli görülebilir (Akyüz, 2008; Armağan, 2006; Çorlu, Burlbaw, Capraro, Çorlu & Han, 2010). Fatih Sultan Mehmet’in bu öncü ve yenilikçi girişimi kendisinden sonra süreklilik kazanamamış, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin o dönemde atılan sağlam temelleri sonraki dönemlerde tam olarak geliştirilememiştir.

Sonraki yüzyıllarda; Batı’da Aydınlanma felsefesi olarak da bilinen modernleşme süreci Osmanlı Devleti’ni etkilemiştir. Aydınlanma felsefesiyle, pozitivizm ve aynı dönemin idari, iktisadi ve sosyal alanları ile eğitimi kapsayan bir ilerleme süreci başlamıştır. Kapsamlı şekilde gelişen bilim ve teknoloji destekli bu üretim anlayışı ile yeni ve müreffeh bir toplum biçimi gelişmiştir. Osmanlı Devleti, coğrafi konumu yönüyle sürekli iletişimde olduğu Batı medeniyetinden 18. yüzyılda etkilenmeye başlamıştır. Batı medeniyeti bu dönemde modernleşmesini tamamlamış, bilgiye bakış açısını değiştiren pozitivist

paradigma yükselerek sürekli değişen dinamik bir yapıya sahip olmuştur. Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'la başlayan iki asırlık modernleşme sürecine kadar geleneklere bağlı bir devlet yapısı görülmektedir. Ancak Osmanlı Devleti modernleşme sürecinde bilimsel, siyasal, kültürel ve endüstriyel devrimler yönüyle Batı'dan geri kalmıştır. Osmanlı'nın yönetim anlayışı, bilgiye bakış açısı ve yaşadığı ekonomik gelişmeler Batı ile arasında epistemolojik bir kopuşu ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte Osmanlı Devleti ile Batı medeniyetleri arasındaki epistemolojik ayrışma, Osmanlı'nın tam anlamıyla Batı medeniyetlerine ayak uydurmasına engel olmuştur (Aytekin, 2013; Taşer, 2010). Buna rağmen, Türk toplumunun da modernleşebilmesi için bunları içselleştirmesi gerektiği düşüncesi, modernleştirme politikalarının uygulayıcıları tarafından toplumun önüne konulmuştur (Gutek, 2014).

Modernleşme isteğinin bir neticesi olan Tanzimat Dönemi, Osmanlı Devleti'nde modernleşme sürecinin en yoğun yaşandığı ve devlet politikası haline dönüştüğü bir dönemdir. Bu dönemde Batı'da eğitimin ulusallaşmaya başlaması ve eğitimin devlet denetimine alınıp yatırım yapılması Osmanlı Devleti'nde de görülmektedir (Bilir, 2011; İncelik, 1964). Tanzimat Dönemi'nde eğitimin temelleri atılırken; Fransız eğitim sisteminin örnek alınması, eğitimin kademelendirilmesi ve 1848 yılında "rüştîye" adıyla ilk öğretmen okulunun açılarak Batı'nın takip edilmesi önemli gelişmelerdir (Ada & Küçükali, 2011; Altunya, 2009; Bilir, 2011; Güven, 2010; İncelik & Renda, 2003). Akyüz (2013) de Tanzimat Dönemi'nde eğitimde yapılan modernleşme hareketlerinin nedenlerini, tarihi gelişim süreci içerisinde ülkede yenilik yapmanın önemli bir ihtiyaç olmasına ve eğitimin de devletin önemli bir görevi olarak görülmesine bağlamaktadır. Ayrıca halkın Batılılaşma isteğine, düşmanca davranan Avrupa kamuoyunun kazanılması amacına ve Osmanlı Devleti'nin bu reformları yapması için Avrupa devletlerinin baskısına zorlanmasına bağlamaktadır.

Osmanlı Devleti'nin 1876 yılında yayınlanan ilk anayasasında (Kanun-ı Esasi, madde 15-16) ilk kez her vatandaşın eğitim alma hakkı ve özgürlüğü olduğuna, buna genel ya da özel öğretim yoluyla sahip olabileceğine ve zorunlu eğitime değinilmiştir (Akkaya-Kia, 2011; Bucaktepe, 2014; Özdemir, 2012). Ancak cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma oranının % 10'larda ve yetmişmiş öğretmenlerin, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının % 1'i kadar olması bu amacın gerçekleştirilemediğini ortaya koymaktadır (Öztürk, 2005, 2010).

Tablo 1

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dönemlere Göre Dönüşümleri

Dönemlere Göre Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar			
Seviyesi	Cumhuriyet Öncesi	Cumhuriyet Dönemi	Üniversiteler Dönemi
Okul Öncesi	1. Medreseler* 2. Dârülmuallimât (1870)	1. 1932-1976 Fetret Dönemi** 2. Kız Meslek Lisesi mezunları (1976-1982) (Usta Öğretici)	1. Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği 1978 (ön lisans 2 yıllık) 2. Eğitim Fakülteleri (Lisans düzeyi-1991)
İlköğretim İlkokul-Ortaokul	1. Medreseler 2. Dârülmuallimîn-i Sıbyan (1868) 3. Dârülmuallimîn-i İptidai ve Aliye (1891) 4. Dârülmuallimât	1. İlk Muallim Mektebi (1924) 2. Köy Muallim Mektebi (1924) 3. Köy Eğitim Kursları (1936) 4. Yüksek Öğretmen Okulu (1934) 5. Köy Enstitüleri (1940)	1. Eğitim Enstitüsü (1974) 2. Eğitim Yüksekokulları (1982’ye kadar 2, daha sonra 1989’dan sonra 4 yıllık) 3. Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü (1992)
Ortaöğretim	1. Dârülmuallimîn-i Rüşdî (1848) 2. Dârülmuallimât (Kız) 3. Dârülmuallimîn-i Aliye	1. Yüksek Muallim Mektebi (1925) 2. Yüksek Öğretmen Okulu (1934) 3. Gazi Orta Muallim Mektebi (1926) 4. Eğitim Enstitüsü (1946; 3 yıllık)	1. Eğitim Fakülteleri (1982, Yüksek Öğretmen Okulları adıyla 1978-1982)

* Türkiye’nin Tanzimat Dönemi öncesinde, okul öncesi eğitime ve ilkokula (Sıbyan Mektepleri) öğretmen yetiştirme görevini uzun yıllar boyunca genellikle Medreseler üstlenmiştir.

** Cumhuriyet Dönemi’nde 1932-1976 yılları arasında Ana Muallim Mektebinin lağvedilmesi nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirilmemiş, var olan sınırlı sayıda okullara ise öğretmen ihtiyacı çeşitli kurs, denklik, yurtdışı eğitimi vb. şeklinde çözülmeye çalışılmıştır.

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmesinde Tanzimat Dönemi öğretmen okulu idarecilerinden Ahmet Cevdet Paşa, Osmanlı’nın son dönemi öğretmen okulu idarecilerinden Satı Bey, aynı dönemde bakanlık yapan Emrullah Efendi ile Ziya Gökalp ve Mehmet Akif Ersoy gibi aydınların da önemli etkileri olmuştur (Okçabol, 2005). Bu anlamda, Osmanlı aydınlarının eğitim ve öğretmen yetiştirmede ülkenin sıkıntılarını görüp bunu dile getirdikleri “Tuba Ağacı Nazariyesi”, “Elit Eğitim Akımı”, “Eğitimin Batılılaşması” ve “Eğitimin Millileşmesi” gibi çatışan fikirler (Çelik, 2011; Güçlü, 2014) Osmanlı eğitiminin ontolojik bir temel arayışı içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu arayışların eğitimde modernleşme adına felsefi temellerin oluşmasına yardımcı oldukları söylenebilir. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin geçirdiği tarihi ve felsefi dönüşümler Tablo 1’de dönemselsel olarak betimlenmiştir. Özdemir’e (2017) göre, Osmanlı eğitiminin modernleşmesine yönelik Tanzimat Döneminden sonra ivme kazanan

eğitim reformları ümit verici olsa da ülkenin karşı karşıya kaldığı, siyasi, iktisadi ve toplumsal sorunlar, eğitim yönetimi alanında sistematik bilgi temelinin oluşmasını engellemiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirme çalışmaları Türkiye Büyük Millet Meclisinin (TBMM) kurulması ile başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan ilk TBMM hükümeti ve devletin kurucuları için öğretmen yetiştirme, eğitimde öncelikli sorunlardan biri olarak görülmüş, eğitimin ulusal olması, amacındaki sapmaların giderilip tutarlı hale getirilmesi hedeflenmiştir (Akyüz, 2013). Bu anlamda köy öğretmen okulları, ana muallim mektebi, orta öğretmen okulu, köy öğretmen kursları, köy enstitüleri ve köy çocuklarının yükseköğrenim görmelerini sağlayan yüksek köy enstitüsü gibi yeni kurumlar oluşturulmaya çalışılmıştır (Bilir, 2011; Okçabol, 2005; Yılman, 2006). Eğitim alanında ulusal anlamda bir bütünlük sağlamak amacıyla 1924 yılında Tevhit-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş ve bu kanunla eğitimde çok başlılığın giderilip, ulusal anlamda bir bütünlüğün sağlanması hedeflenmiştir (Ada & Küçükali, 2011). Öğretmenliğin ilk defa resmi olarak tanınması, eğitim enstitülerinin açılması, John Dewey gibi yabancı bilim adamlarının Türkiye'ye getirilip eğitim ile ilgili çalışmalar yapıp tavsiyelerinin alınması bu dönemde olmuştur (Cole, 2014; Yılman, 2006). Dewey, aşırı merkezileşmenin tehlikeli olduğu ve toplumsal amaca hizmet edecek genel bir öğretim programının ülkenin en yetkili organlarıncaya kabul edilip yürütülmesini istemiştir. Ayrıca bu programın kişilerce değiştirilemeyecek nitelikte kanunlar şeklinde olmasını istemiştir. Yapılan bu tavsiyelerin Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefelerinin oluşmasında önemli etkisi olmuştur. Dewey'in raporunun Türk eğitimine rehberlik ettiği, pratik ile teorinin birleşmesini ve aşağıdan yukarıya yenileşme sağladığı, bir de toplum için demokrasi ideali gibi görüşlerinin hakîm olduğu epistemolojinin eğitim reformlarını etkilediği yönünde olumlu eleştiriler vardır. Yine bu rapor; Türk eğitiminin modernizasyonunda esin kaynağı olduğu, bütüncül ve kapsamlı bir bilimsel / felsefî paradigma sağlamış olduğu için de olumlu eleştiriler almıştır. Hakîm olan bu paradigma ise bir dizi teknik reçete sağlamaktan çok eğitimsel sorunlara yaklaşım konusunda bütünlüğü olan bir yöntem sunduğu için desteklenmiştir (Cole, 2014; Dewey, 1939; Özsoy, 2009). Raporla ilgili olumsuz görüşler ise; Dewey'in Türkiye'nin eğitim felsefesinin pragmatist temellerini atan kişi olarak gösterip abartıldığı, Türkiye'nin millî eğitim sistemine yönelik görüş ve önerilerinin Türk modernleşmesinin gerçekleştirdiği tarihsel dönüşümün gerektirdiği radikallikte olmadığı, bu nedenle modernleşme hareketini yavaşlattığı ve hatta engellediği yönündedir (Özsoy,

2009). Kirby de (2015), Türkiye'nin eğitim sorununu bir okul sorunu olarak yozlaştırmak, cumhuriyet devriminin eğitim alanındaki kararlılığının yerine düş kırıklığına dayalı şüpheciliği getirebilir demektedir. Ancak Dewey'in eğitim, demokrasinin motorudur, okul yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır, gibi temel düşünceleri ve ilerlemeci, pragmatist paradigmalara olan ilgisi günümüzde de halen güncelliğini korumaktadır (Cole, 2014; Dewey, 1939; Özsoy, 2009).

Cumhuriyet Dönemi'nde uygulamaya konan en önemli eğitim politikalarında bizzat Atatürk tarafından öğretmenlere önemli bir rol verilmesi ve öğretmenliğin toplum içerisindeki statüsünün tanımlanması önemli görülmektedir (Başkan, 2001). Tevhit-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin milli bir hale dönüştürülmesi, köy enstitüleri ile taşraya donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi, kalkınma planları ve milli eğitim şûralarında eğitime ait temel kararların alınması ile öğretmen yetiştirmenin üniversite düzeyinde uygulanması bu dönemin önemli gelişmelerindendir (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007). Yine cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma oranının % 100'e çıkarılması düşüncesi de önemli eğitim mücadelelerinden biri olmuştur.

Cumhuriyet sonrası dönemde gerçekleştirilen bazı uygulamalar ise günümüzde olumsuz eleştirilmektedir. Bu dönemin ilk yıllarından itibaren özellikle köylerdeki ilkokullarda öğretmen açığı çok fazla hissedilmiş, 1950'li yıllarda ortaokullarda ve 1970'li yıllarda da liselerde öğretmen açığı fazlaca hissedilmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda normal yollarla kapatılamayan öğretmen açığı öğretmen yetiştirmeyi sarsacak bilimsel olmayan metotlarla kapatılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2013; Özoğlu vd., 2010). Türkiye'de zamanın şartları ve zorunluluklar nedeniyle nitelikli öğretmen yetiştirmeye engel oluşturan bazı uygulamalar şunlardır: (a) Eskişehir'de 1936 yılında dört aylık bir kursla Ankara'nın köylerine öğretmen atanması, (b) 1960 yılında lise ve dengi okul mezunları bir kurs ile öğretmen olarak atanıp daha sonra daimi öğretmenlik hakkı tanınması, (c) 1974-1975 öğretim yılında üniversitelerde yığılmayı önlemek amacıyla "Mektupla Yükseköğretim Merkezi" kurulup beş haftalık kurslar neticesinde yaklaşık 45 bin öğretmenin atanması, (d) 1974 yılında "Gece Öğretimi" yoluyla 15 bin öğretmenin atanması, (e) "Hızlandırılmış Eğitim" yoluyla 1978 yılında 70.557 öğretmenin mezun edilmesi, (f) 1975-1976 yıllarında ideolojik sebeplerle öğrenimine devam edemeyen öğrencilerin 1977-1979 yıllarında hızlandırılmış programlarla üç ayda eğitilip otuz bin kişiye öğretmenlik diploması verilmesi bu uygulamalardan bazılarıdır (Akyüz, 2013; Özoğlu vd., 2010).

Türkiye'nin cumhuriyet sonrası eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarına millî eğitim şûraları ve kalkınma planları yön vermekte, Talim ve Terbiye Kurulunun aldığı kararlar da Türkiye'de eğitim ve öğretmen yetiştirme felsefesinin temellerinin oluşmasında etkili olmaktadır (Kavak vd., 2007; MEB, 2014b). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığında olmasına rağmen, üniversiteler Türkiye'de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur (Akdemir, 2013; Kavak vd., 2007). Bu anlamda üniversiteler dönemi olarak adlandırılan 1981 sonrası yıllarda Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında “2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu” gibi önemli değişiklikler yapılmıştır. Daha önce MEB ve üniversitelerde olan öğretmen yetiştirme yetkisi YÖK bünyesinde toplanmıştır (Kavak vd., 2007). Türkiye'nin bu son dönemlerinde gerçekleştirilen yapılandırma hareketi ile yükseköğretime giriş standartları, eğitim fakültelerinin programları, öğretmen yetiştirmede yeni branşların açılması, yüksek öğretmen okullarının eğitim fakültelerine, iki yıllık eğitim enstitülerinin dört yıllık eğitim yüksekokullarına sonra da eğitim fakültelerine dönüştürülmesi gerçekleşmiştir. Ayrıca yabancı diller yüksekokulları ve spor akademileri de eğitim fakültelerine bağlı birimler haline getirilmişlerdir.

Türkiye'de halen devam etmekte olan öğretmen yetiştirme modelinin temelleri 1994 yılında Dünya Bankası'nın desteğiyle YÖK'ün Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi'ni hayata geçirmesiyle atılmıştır (Grossman, Onkol & Sands, 2007; Kavak vd., 2007; Özoğlu, 2010). MEB ve eğitim fakülteleri iş birliği ile 1998-1999 öğretim yılından itibaren günümüzde halen geçerli olan hizmet öncesi öğretmen yetiştirme modeli yeniden yapılandırılmıştır. Bu projede; alan öğretimi kitapları hazırlanması, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında iş birliğinin sağlanması, teknolojik donanımın iyileştirilmesi, yetişmiş insan kaynağı için yurt dışına öğrenci ve öğretmen gönderilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının kontrolü, sürekliliği ve gelişiminin sağlanması için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'nin kurulması, formasyon derslerinde değişimlerin yapılması, sınıf öğretmenleri için yan alan uygulamasının yapılması ve ortaöğretim alan öğretmenliğinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yapılması gibi önemli çalışmalar yapılmıştır (ERG, 2015).

Türkiye'de son yıllarda; eğitim bilimleri alanında eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim planlaması ve ekonomisi, eğitim programları ve öğretimi, ölçme-değerlendirme ve halk eğitimi gibi alanlardaki lisans eğitimlerinin lisansüstü seviyeye yükseltilmesi öğretmen

yetiştirmenin geleceği açısından önemli bulunmaktadır (Erdem, 2013). Yüksel'e (2012) göre, Türkiye'de ğretmen yetiştirme ve eğitim bilimlerinin gelişimine ilişkin en önemli aşama eğitim problemlerinin bilimsel olarak incelenmesi ve zme ulaştırılması, eğitim bilimleri alanında uzman personel yetiştirilmesi ve ğretmen okulları ile ortaöğretim kurumlarına ğretmen yetiştirilmesi amaçlarıyla eğitim fakültelerinin kurulmasıdır. Üniversiteler dönemi olarak bilinen bu dönemde Türkiye'de ğretmen yetiştirmede etkili olan bir diğer konu da 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin katılımı ile gerçekleşen Bologna Sürecidir. Bologna Süreci'nin beraberinde getirdiği; üç kademeli eğitim, yükseköğretimde kalite güvencesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi, kolay anlaşılır diploma dereceleri ve ğrenci-ğretim elemanı hareketliliği, Avrupa yükseköğretim alanı geliştirmek gibi hedefler (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] / Education Information Network in the European Community [Eurydice], 2010, 2012, 2015) Türkiye'de ğretmen yetiştirmenin anlamı ve bilimsel temelleri yönüyle gelişmesine olumlu katkıda bulunmuştur. Türkiye'ye yansımaları felsefi açıdan ele alındığında uluslararası eğitim alanına ait bilgilerin epistemolojik olarak geçerliliğinin daha fazla olduğu söylenebilir (akıroğlu & akıroğlu, 2003).

Bu olumlu gelişmelere karşın günümüzde de sonuçları itibariyle ğretmen yetiştirmeyi etkileyen ve eleştirilen, Türkiye'nin tarihsel tecrübesine zarar veren uygulamaların gerçekleştirilmesine devam edilmektedir. Bu uygulamalardan biri, YK tarafından kabul edilen fen edebiyat fakültesi ile ilahiyat fakültesi öğrencilerine eğitimleri sırasında pedagojik formasyon programları ile ğretmen olma hakkı tanıyan uygulamadır. YK'n bu kararı ile ğretmen yetiştiren kurumlarda ortaya çıkan lisans ya da lisansüstü seviyesinin yeterli görülmesi standartlarının farklılığı bir çelişkiyi, beraberinde de tartışma ortamını meydana getirmiştir (Akdemir, 2013; zoğlu, 2010). Bu anlamda, bütün çabalara ve getirilen yasal hükümlere rağmen, Türkiye'de ğretmen olabilme imknının halen değişik meslek gruplarındaki insanlara açık olması, öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Öğretmen yetiştirmede kalıcı bir eğitim planlamasının yapılamaması, mevcut ğretmen yetiştiren kurumlarda yeterli sayıda ğretmen yetiştirilememesi ve ğretmen açığının kapatılamaması sebebiyle öğretmenlik bir uzmanlık alanı olmaktan çok bir istihdam alanı olarak görülmeye devam etmektedir (şimşek, 2014). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de siyasi otoritelerin müdahale etmediği, uzun soluklu, niteliğin ön planda tutulduğu, kurumların varoluş amacına uygun felsefi temeller doğrultusunda düşünme ve yapma arasında baç

kurularak reform çalışmalarını yapmak gerekir (Durkheim, 2002; Özoğlu, 2010; Westbury, Hansen, Kansanen & Björkvist, 2005).

Son yıllarda Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin temel felsefesi bilimsellik ilkesi olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmasına rağmen bazı sorunlar devam etmektedir. YÖK’ün istatistiklerine göre öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2014 yılında 43, 2015 yılında 47, 2016-2017 öğretim yılında 23 olmasına rağmen OECD ortalamalarının (17) üstündedir (TEDMEM, 2016). Yeni eğitim fakültelerinin açılması ve kontenjan problemlerinin devam etmesi, eğitim fakültelerine öğrenci seçme kısıtlarının tartışılması ve kuramsal ağırlıklı öğretim programları temel sorunların başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretim üyelerinin profili ve pedagojik formasyon uygulamaları gibi geçici çözümler ile öğretmen olabilmek için uygulanan KPSS sınavının niteliği de öğretmen yetiştirme konusundaki diğer sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Aynal-Kilimci 2011; Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen], 2014; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Karakütük, Tunç, Özdem & Bülbül, 2008; Önder, 2012; Önder & Tagay, 2015; Şendağ & Gedik, 2015). Tablo 2’de 2017-2018 öğretim yılında Türkiye’de okul, öğretmen ve öğrenci sayılarına ilişkin istatistiki bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

2017-2018 Öğretim yılında Türkiye’de Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Kademesi	Okul Sayısı		Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı		Derslik Sayısı	
	Özel	Devlet	Özel	Devlet	Özel	Devlet	Özel	Devlet
Okul Öncesi	5.218	4.855	236.355	1.264.703	19.447	25.688	25.736	18.851
İlkokul	1.618	23.349	233.740	4.870.859	28.966	268.210	26.159	226.114
Ortaokul	1.869	16.876	321.779	5.268.355	37.593	302.257	23.107	162.565
Lise (Ortaöğretim)	2.989	8.794	559.838	5.129.589	63.451	284.518	43.153	161.115
Toplam	11.694	53.874	1.351.712	16.533.506	149.457	880.673	118.155	568.645

(MEB, 2018b)

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda Tablo 2’de görüldüğü üzere YÖK ve MEB koordineli olarak yaklaşık 16,5 milyon öğrenciye göre arz talep dengesini ayarlamak durumundadır. MEB (2018b) örgün eğitim istatistiklerine göre ise Türkiye’de 1.030.130 öğretmen halen görev yapmaktadır. Öğretmen niteliğinin sorgulanması, eğitim fakülteleri

haricinde formasyonla öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlardaki teknolojik donanım ile ilgili tartışmalara ek olarak arz talep dengesinin ayarlanamaması da üniversiteler dönemin devam eden önemli sorunlarından (Özoğlu, 2010).

2.3.2. Eğitim Alanında Gelişmiş Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen yetiştirme: Öğretmen yetiştirme sistemi ABD'de eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Her seviyedeki eğitim kurumunda öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi tamamlama zorunluluğu mevcuttur. Birçok eyalette öğretmenlikten emekli olabilme hakkını elde etmek için yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir (Abazaoğlu, 2014). ABD'de "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" projesi sonrasında oluşan politikalara göre "yüksek nitelikli öğretmen"; öğretmenin lisans derecesi sahibi olan, öğretmenlik yapabilmek için eyalet sertifikası veya lisansı olan ayrıca öğretimi yaptığı her alanda yeterlik gösteren öğretmen olarak tanımlanmaktadır (National Council on Teacher Quality [NCTQ], 2004). ABD'de öğretmenler, Türkiye'deki durumdan farklı olarak stajyerlik döneminde çok zorlanmakta ve ülkede meslekten ayrılmalar en çok ilk beş yıl içerisinde meydana gelmektedir. Bu durumu azaltmak için mentorluk uygulamaları ve mesleki eğitim çalışmaları oldukça artırılmıştır (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Ingersoll ve Smith, 2003).

ABD'de öğretmen yetiştiren programların önemli özelliklerinden biri de mezunlarının akademik kariyer seviyelerinin oldukça yüksek olmasıdır. 2012 yılı istatistiklerine göre yaklaşık üç buçuk milyon öğretmenin 30 yaş ve altında % 28'i yüksek lisans mezunu, genelde de % 45'i yüksek lisans mezunudur. Ayrıca tüm öğretmenlerin % 1,2 sinin eğitimi ise doktora düzeyindedir (U.S. Census Bureau Statistical Abstract [U.S. Census Bureau], 2012). Yüksek lisans programları uzun bir geçmişe sahip olmasına ve oranının yüksek olmasına rağmen ABD'de öğretmen yetiştirmenin belli seviyeye gelmediği düşünülmektedir (Darling-Hammond, 2006b, 2010). Öğretmen yetiştirmede standart bir eğitim fakültesi formatı yerine yerel yönetimin eğitim üzerinde söz sahibi olmasının bir sonucu olarak birbirinden farklı tipte kurumlar mevcuttur (Levine, 2006).

Özcan (2013), öğretmen yetiştirme üzerine ABD'de hazırlanan en önemli raporlara dayanarak en başarılı eğitim fakültelerinin ortak özelliğini şöyle sıralamaktadır: Ders ve alan çalışmalarında çok net ortak bir "iyi öğretim" vizyonu vardır. Kurumların "çocuk ve

genç gelişimi, sosyal ve kültürel ortamlarda öğrenme, değerlendirme ve alan pedagojisi” üzerine sağlam bir müfredatı vardır. Alan deneyimleri eşgüdümlüdür. Kurumlarda teori ve uygulamayı birleştiren araştırmacı bir yaklaşım vardır. Okul-üniversite iş birliği çok sıkı olup, uzmanlar tarafından hazırlanan standart bir değerlendirme sistemi oluşturulmuştur.

Almanya’da öğretmen yetiştirme: Alman eğitim sisteminde 1970 yılından itibaren öğretmenler yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmektedir. ABD’de olduğu gibi Almanya’da da eyaletlere göre öğretmen yetiştirmede farklılıklar görülmektedir. Almanya’da öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalar ve değerlendirilmeler yapıp raporlar sunulmasında bir süreklilik görülmektedir (Erben-Keçici, 2011). Sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim alan öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversite yetkilerine sahip eğitim yüksekokullarında verilmesi tüm eyaletlerce kabul edilmiştir. Almanya’da da öğretmenliğe başlarken sınav yapılmaktadır. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan I. Devlet Sınavını başarmaları gerekmektedir. Öğretmen olarak bir okulda görev alıp iki yıl stajyer olabilmek için alan bilgisi ölçmeyi amaçlayan bu sınavı kazanmak gerekmektedir. Stajyerlik süresince öğretmenler, bölgelerindeki hizmetiçi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılıp, okulda rehber öğretmen gözetiminde ve bağımsız olarak ders vermektedirler. Bu sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin sınıandığı II. Devlet Sınavına girerler. Bu sınavı başarılı olan adaylar, öğretmen ihtiyacı olan bir okulda asil öğretmen olarak görev alırlar. Ayrıca stajyerlik öncesinde mesleki eğitimini alan öğretmen adayları asıl öğretmenlik uygulama eğitimini mesleğe girmeleri kesinleştikten sonra almaktadırlar. (Abazaoğlu, 2014; Kantos, 2011)Almanya’da mesleki eğitimin bir parçası olarak kabul edilen stajyer öğretmenlik döneminde ve öğretmenlik eğitiminde oldukça uzun bir dönem aktif öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Türkiye’de daha sınırlı aktif uygulama döneminde öğretmen adaylarına, kendilerine sorumlu olacakları sınıflar verilmeyip, rehber öğretmenin sınıfında uygulama yapmaktadır. Bu durum öğretmenlik tecrübesi bakımından yetersiz olabilmektedir (Erben-Keçici, 2011).

Finlandiya’da öğretmen yetiştirme: Finlandiya’da öğretmen yetiştirmede temel politika bireylerin gelişimini gözetme ve öğretmenlerde toplum bilinci oluşturmaktır. Bu nedenle bireyin ön planda olduğu, ulusal programların okullar tarafından uyarlanabildiği, fırsat

eşitliğiyle herkesin öğrenebileceği ortamların oluşturulduğu bir yapı vardır. Finlandiya’da 1968 yılından itibaren her bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve herkese fırsat eşitliği sunabilmeyi amaçlayan “Çok Amaçlı Okul Projesi” uygulanmaya başlanmıştır (OECD, 2011). Ülkenin öğretmen yetiştirmede önemli reformlarından biri öğretmen eğitimi öğretmen kolejlerinden (seminarium) alarak üniversite seviyesine yükseltmek ve yüksek lisans düzeyinde yapmaları olmuştur (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006). Ayrıca Finlandiya’nın uluslararası sınavlarda önemli başarılar elde etmesi eğitimcilerin dikkatini bu ülkenin üzerine yoğunlaştırmasına neden olmuştur (Bakioğlu & Yıldız, 2013; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011; OECD, 2014a). Finlandiya’da eğitim fakülteleri uygulama okulları ile sıkı bir iş birliği içerisinde olup, ülkenin en başarılı öğrencileri “best and brightest” birçok aşamalı sınavlarla öğretmen yetiştiren kurumlara girmeye hak kazanmaktadır. Mülakat sınavlarında öğretmen olmak isteme sebepleri, öğrencilerin iletişim seviyeleri ve motivasyonları, eğitim sorunlarına bakı açıları değerlendirilmektedir (Sahlberg, 2012).

Güney Kore’de öğretmen yetiştirme: Öğretmenlik eğitimi öğretmen adaylarının seçtiği alana göre lise veya üniversiteden başlar. Güney Kore’de öğretmenlik eğitimiyle, okul öncesi, ilköğretim ve lise öğretmeni olabilmenin yanı sıra, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (Schleicher, 2012). Mesleğe ilk giriş şartları çok zor olmasına rağmen öğretmenliğe yeni başlayan biri ile tecrübeli ve belli performans kriterlerini sağlayan öğretmenler arasında yaklaşık üç katlık bir maaş farkı vardır. Öğretmenlerin maaşları yerel makamlarca belirlenmektedir. Kore, Japonya ve Singapur gibi ülkelerde öğretmen eğitimi tercih eden öğrencilere çok büyük destek verilmektedir (Wang, Coleman, Coley & Phelps, 2003). Öğretmen adayları dört yıllık hizmet öncesi eğitimlerini tamamladıklarında öğretmenlik sertifikasına sahip olabilirler. Ancak öğretmen adaylarının alacakları bu sertifika yalnız başına yeterli olmamakta, ayrıca üç yıllık bir öğretmenlik deneyiminden ve 15 kredilik hizmetiçi eğitimiyle yeterli bir sertifika almaya hak kazanmaktadır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2015; Orakçı, 2015).

Fransa’da öğretmen yetiştirme: Fransa’da öğretmenlik mesleği seçkin bir meslektir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur ve öğretmen yetiştirmeden sorumlu Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüleri vardır. Öğretmenlik mesleğine girebilmek için sınav yapılmaktadır (Erden, 2011). Fransız üniversitelerinde öğretmen adaylarının kuramsal eğitimlerinin, pedagojik formasyon ve uygulamalarının en

iyi şekilde yapılması ve öğretmenlere düzenli olarak iş olanağı sağlanması için 2012 yılının sonunda üretilen yeni bir politikayı ve sistemi içeren öğretmen yetiştirme ve yükseköğretim reformu yapılmıştır. Bu reforma neden olarak; akademik koşullarda yenilenme gereksinimi, öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim niteliğini iyileştirme gereksinimi ve stajyer öğretmen maaşlarının yetersizliği gibi sorunlar gösterilmektedir (Saydi, 2013).

Fransa'da öğretmen adaylarına 3 yıllık lisans eğitimi ve eğitim enstitülerinde 2 yıl süreli yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Fransa'da yapılan son düzenlemelerle öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri yüksekokullarında dersler % 50-55 alan bilgisi, % 15-20 öğretmenlik meslek bilgisi, % 30-35 genel kültür dersleri şeklinde dağılım göstermektedir (Şahenk-Erkan, 2014).

Fransız devlet sistemi geleneksel olarak merkeziyetçi olup, ülkenin merkezi devlet yapısı eğitim sistemine de yansımıştır. Yerel yönetimlere eğitim konusunda bazı yetkiler verilmişse de bunların kullanımı merkezi yönetimin denetim ve kontrolü altındadır. Fransa'da hizmet öncesi eğitim süresi Türkiye'ye göre daha uzundur. Öğretmenlerin mesleki gelişimi mesleki bir görev olarak kabul edilmekte, ayrıca kadro ilerlemesi ve maaş artışı için gerekli görülmektedir (Eurydice, 2012).

İngiltere'de öğretmen yetiştirme: İngiltere'de, öğretmen yetiştirme çalışmalarında 1992 yılında önemli kararlar alınmıştır. Eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenlerin yetersizliği nedeniyle eğitim kalitesinin düşmesi bu çalışmalara temel oluşturmuştur. Bu yenileşme çalışmalarında İngiltere Eğitim Bakanlığı, sorumluluğu Öğretmen Yetiştirme Bürosuna (Teacher Training Agency) vermiştir. Bu büroya da Eğitimde Standartlar Bürosu (Office of Standards in Education) önemli oranda yardımcı olmuştur. Bu anlamda, kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine çekmek, öğretmen eğitiminde standartları ve bunlara göre fakültelerdeki eğitimi belirlemek, fakültelerin alacağı öğrenci sayılarını belirlemek, fakülteleri finanse etmek, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunu sağlamak, öğretmen eğitimine okulların aktif olarak katılımını sağlamak, öğretmen eğitimi için milli programlar hazırlamak, bunların fakültelerde uygulanmasını sağlamak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine katkılar sağlamak, öğretmen eğitimi için yeni öneriler getirmek gibi önemli çalışmalar yapılmaktadır (Adıgüzel, 2008; Tozlu, 2015).

Kanada'da öğretmen yetiştirme: Kanada Dünya'da eğitimin tamamen yerel olduğu ülkelerden biridir. Federal bir yapı yerine tamamen eyaletlerin sorumlu olduğu bir yapı

vardır. Çok uluslu bir yapıya sahip olması nedeniyle ülkede öğretmen yetiştirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Kanada’da normal lisans diploması ile öğretmen olunabildiği gibi yüksek lisans diploması ile de öğretmen yetiştirilmektedir (ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için yüksek lisans diploması gereklidir). Bu programların temelini hizmet öncesi eğitim ve sınıf çalışmaları oluşturmaktadır. Kanada’da öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için rekabet gerektiren sınavlarda başarı elde etmek gerekmektedir (Gambhir, Broad, Evans & Gaskell, 2008; OECD, 2011).

Şangay, Hong Kong ve Singapur’da öğretmen yetiştirme: Şangay’da öğretmen yetiştiren üç farklı kurum; Ortaokul ikinci kademe okulları, yüksekokullar ve üniversitelerdir. Öğretmen olmak için bu okullardan birinden mezun olmak gereklidir. Ortaokul ikinci kademe okulları öğrencilerin okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliği yapmalarını sağlayan lise diplomasına eşdeğer bir diploma verirken, yüksekokullar da ortaokul öğretmeni olabilmeyi sağlayan iki yıllık bir eğitim vermektedir. Lise öğretmeni olabilmek için ise lisans mezunu olmak gereklidir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans bitirme oranı oldukça yüksektir (Orakçı, 2015). Hong Kong’da öğretmen olabilmek için yüksek lisans yapmak gerekmektedir. Singapur’da hizmet öncesi öğretmen eğitimi Nanyang Teknoloji Üniversitesi, Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından verilmekte ve dört öğretim yılı sürmektedir (OECD, 2012). Singapur’da öğretmen olabilmek için bazı aşamaları geçmek gereklidir. Öncelikle birlikte mezun olduğu adaylar içerisinde ilk yıl % 30 içerisinde girebilmeli, ardından genel kültür testinde başarılı olmalıdır. Sonra adaylar ile bir görüşme yapıp; tutum, zekâ ve davranış testlerine tabi tutulurlar. Son olarak üç okul müdüründen oluşan bir panel tarafından yeterlik testine tabi tutulur ve Ulusal Eğitim Enstitüsünde maaşlı eğitime alınırlar. Burada öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri geliştirilmeye çalışılır ve gerekli ilerlemeyi gösteremeyen adaylar sistemden elenir. Singapur’da başvuran her altı adaydan sadece biri öğretmen olabilmektedir (Bakioğlu & Göçmen, 2014; Göçen-Kabaran & Görge, 2016). Şangay, Hong Kong ve Singapur’da öğretmen adaylarının seçiminde oldukça titiz çalışılmaktadır, ayrıca bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki popülerliği yüksektir. Singapur’da öğretmen olabilmek için belli bir not seviyesini (100’de 85 veya 4’te 3,5) aşmak gerekmektedir. Diğer taraftan Singapur’da öğretmen adaylarına eğitimleri süresince ücret ödenmektedir. Şangay ve Hong Kong’da ise öğretmenlerin mesleki gelişimine çok önem verilmektedir (Orakçı, 2015).

2.4. Eğitim Fakültelerinin Örgüt Yapısı Açısından İncelenmesi

Örgütler karmaşık ve dinamik bir yapıya sahiptir ve belirli bir amacı gerçekleştirmek için biçimsel yapılar oluştururlar. Bununla birlikte ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri ve inançları farklı olan insanlardan oluşmaktadırlar. Bu nedenle örgütlerin biçimsel ve biçimsel olmayan yönleri, planlı ve planlı olmayan yönleri ile rasyonel ve rasyonel olmayan yönleri vardır. Ayrıca örgütle çevreyi birbirine bağlayan kuvvetli bağlar da vardır (Scott, 2003). Eğitim fakültelerinin temel örgütsel özelliği bir sosyal etkileşim sistemi olmalarıdır. Bu sosyal etkileşim sistemleri, birbiri ile etkileşen kişiliklerin organik bir ilişki ile örgütlenerek birbirlerine bir bütün olarak bağlandığı sistemlerdir. Yine bu sistem, birbirine bağlı parçalardan oluşmakta ve açık bir şekilde tanımlanan insanlardan oluşmaktadır. Bu insanlar çevreden farklı olup, karmaşık bir sosyal ilişkiler ağı olan ve kendine özgü bir kültürü olan sosyal bir sistemdir (Hoy & Miskel, 2010). Bu anlamda Hoy & Miskel'e (2010) göre:

- a) Okullar bir örgüt olarak toplumun değer ve kaynaklarından, politika ve tarih yoluyla etkilenirler.
- b) Okullar bir bütüne katkı sağlayan ve ondan etkilenen parçalar oldukları için, bir parçada olan etkilendiğinde sosyal sistemin içinde bir dalgalanma meydana gelir.
- c) Sosyal sistemler insanlardan oluşur. İnsanlar kendi ihtiyaçları için çalıştığı gibi rolleri gereği de davranış sergilerler.
- d) Sosyal sistemler amaç yönelimli olup, her okulun bir temel amacı vardır.
- e) Sosyal sistemler yapısalıdır. Farklı kaynaklar; iş bölümü, uzlaşma ve yetki kademelenmesi gibi belirli işlevleri görmek için gereklidir.
- f) Sosyal sistemler normatiftirler. Biçimsel kural ve düzenlemeler kadar uygun davranışı gösteren informal normlar vardır.
- g) Sosyal sistemlerde politika ve güç ilişkileri sosyal ilişkileri etkiler.
- h) Sosyal sistemlerin kendine özgü kültürü olup, bu kültürü oluşturan baskın ortak değerler vardır.

Bu varsayımlar okulun bazı boyutları olduğunu ve örgütsel davranışı etkileyen alt sistemleri olduğunu gösterir.

Eğitim fakültelerinin bir eğitim örgütü olarak en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ana unsurun toplumdan gelip topluma giden insan oluşudur. Bursalioğlu (2015) Örgütlerin genel olarak amaç, yapı, süreç ve iklim olmak üzere dört temel boyuttan oluştuğunu ortaya

koymaktadır. Örgütler en temel amaç olarak varlığını devam ettirebilmeyi belirlerken, diğer taraftan da verimliliği artırmak, insan ve madde kaynaklarını yönetmek, çatışmayı en aza indirmek ve bireysel sapmaları önlemek gibi birçok amaca hizmet ederler.

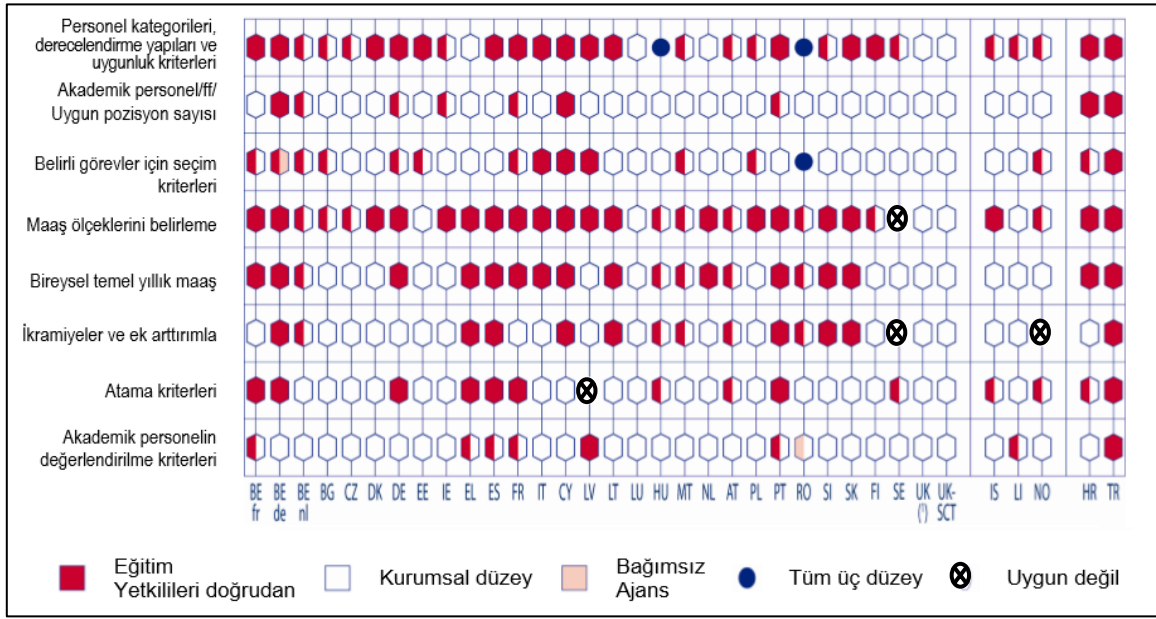
Öğretmen yetiştirme alanında yapılan eleştirileri daha bütünsel olarak görebilmek, sistemli bir şekilde analiz edebilmek ve alana ait bazı çözüm önerileri sunabilmek için okulun işleyişini önemli ölçüde etkileyen alt boyutlarını ele almak gerekmektedir. Bursalıoğlu (2015), okulun alt boyutlarını amaç, yapı, süreç ve iklim olarak kavramsallaştırmaktadır. Hoy & Miskel (2010) ise okulun alt boyutlarını sosyal bir sistem olarak okulun öğeleri şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Bu anlamda okulun öğelerini: yapı, birey, kültür, politika, teknik öz, çevre ve çıktılar olarak ele almaktadır.

Örgütün Amaç Boyutu: Sosyal bir sistem olarak okulu oluşturan bireylerin bir araya gelerek etkinlik ve etkileşimde bulunmaları bir amacı gerçekleştirmek içindir. Çünkü sosyal sistemler amaç odaklıdır ve çok sayıda amaca sahiptir. Ayrıca her okulun temel amacı öğrencilerini yetişkin rollerine hazırlamaktır (Hoy & Miskel, 2010). Bir okul olarak eğitim fakülteleri çeşitli rol ve beklentilere sahip kurumlar olarak (Lunenburg & Ornstein, 2013), öğretmen yetiştirme sisteminin amacını gerçekleştirirler.

Örgütün amacı; verimi artırmak, emeği azaltmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol etmek, çatışmayı en aza indirmek, bireysel sapmayı azaltmak ve insan davranışlarını anlama imkânlarını artırmak gibi görüşleri içerir. Örgütün açık (formal ve genel) ve kapalı (informal ve birey) amaçları vardır. Ancak diğer örgütlerde olduğu gibi üniversitelerin de ölçülmesi zor olan amaçları vardır. Örgütün başlangıç ve kuruluş aşamasında amaç boyutu temel alınmalıdır. Ayrıca örgütsel değerler de örgütün amacına uygun bir değerler sistemi oluşturarak örgüt yönetiminin politik sapmasını engeller (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim yöneticileri, örgütü amaçlarına ulaştırmak için karar alma ve planlama boyutunda yönetim stratejilerini ortaya koyarlar. Türkiye’de son yıllarda politika yapıcılarının akademisyen ve eğitim yöneticilerinden bağımsız olarak ortaya koydukları öğretmen yetiştirme reformları bir dayatma olarak algılanmakta, bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin amacında sapmalar yaşanmaktadır (Grossman, Önkol & Sands, 2007; Türkan & Grossman, 2011).

Örgütün Yapı Boyutu: Yapı boyutu örgütün anatomi, fizyoloji, rol ve statü gibi temel kavramlarını içerir. Kararla başlayıp, kararla biten yönetim süreci örgütün anatomisini ve fizyolojisini ortaya çıkarır. Örgütün formal yanı sıra örgütün yapısını yansıtır, bu yapıda oluşan rol ve statü ise bir hiyerarşi içerisinde gelişir. Ayrıca bireyler arası ilişkilerden oluşan bir

de örgütün informal yanı vardır. Örgüt yapısının güçlü olması, formal ve informal yanının dengesinin sağlanması ile mümkündür (Bursalıoğlu, 2015). Örgütsel yapıda bürokratik beklentiler ve yükümlülükler örgüt tarafından belirlenir. Öğretmen yetiştiren kurumların güç ve otoritesi, hiyerarşisi, roller ve statüler, karar verme süreci, iş bölümü ve uzmanlaşma örgütün yapı boyutunda düzenlenmektedir (Hoy & Miskel, 2010; Lunenburg & Ornstein, 2013).



Şekil 1. Avrupa ülkelerinde yükseköğretimdeki akademik personelin yönetimi için paydaşlar arasındaki sorumlulukların dağılımı (Eurydice, 2012)

Türkiye’de yükseköğretimin, dolayısıyla da eğitim fakültelerinin yaşadığı bazı yapısal sorunlar vardır (Çetinsaya, 2014). Yasama ve yürütme erkinin meşru olan yapısal düzenleme haklarını dayatmacı bir zihniyetle kullanmak istemesi ve istikrarsızlık, üniversitelerin küçültülerek yapılarının bozulması, merkeziyetçi olması, fiziki yapının yetersizliği ve öğretmen yetiştirme sistem yapısının bütüncül olarak ele alınmaması bunlardan bazılarıdır (Gür & Çelik, 2009; Kösterelioğlu & Bayar, 2014; Özoğlu, 2010; Uygun, 2013; Yılmaz & Altınkurt, 2011). Şekil 1’de belirtildiği üzere Eurydice tarafından yayınlanan 2012 Avrupa yükseköğretim verilerine göre Türkiye’nin merkeziyetçi bir yapıda olduğu söylenebilir (Eurydice, 2012).

Türkiye’de 20. yüzyılın başından itibaren önemli yapısal reformlar yapılmıştır. Öncelikle Tanzimat Dönemi reformları ile öğretmen yetiştiren kurumlar ortaya çıkmış, ardından

1924 yılında Tevhit-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi milli bir yapıya kavuşturulmuştur. Daha sonra 1948 ve 1962 yıllarında eğitim programlarında ve öğretmenliğin tanımında bazı reformlar yapılmıştır. Yakın zamanda ise 1982 yılında öğretmen yetiştirmede üniversite boyutunda, 1990-97 ve 1999 yıllarında ise uygulanan programlar boyutunda köklü yapısal reformlar yapılmıştır (Akşit, 2007). Buna rağmen öğretmen yetiştirmede; sorumlu kurumlar, hizmet öncesi eğitim ortamı, öğrenci seçimi, istihdam, finansman, denetim, öğretmen eğitiminin etkililiği, uygulama okulları, uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri yönüyle yapısal reformlara ihtiyaç vardır (Grossman vd., 2007; Grossman & Sands, 2008; Türkan & Grossman, 2011).

Örgütün Süreç Boyutu: Okulun süreç boyutu yönetim boyutunu içerisine almakta ve yönetim boyutu örgütün üzerinde değil de içerisinde düşünülmektedir. Yönetim süreci ise karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon, denetleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Kondakçı & Zayim, 2013). Örgütün öğrenme öğretme görevi yönetim süreçleri bakımından ana görev olarak örgütün özünü oluşturur. Türkiye eğitim sistemi; 2000’li yıllarda yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) sınavlarında OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer alması nedeniyle öğretmen yetiştirmede yenileşme süreci başlatmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme sistemi Türkiye’de öğretmen yetiştirme işini kimlerin nerede, nasıl ve hangi yöntemlerle yapacağı yönüyle karar boyutunda, eğitim fakültelerinin programı, yapısı ve işleyişinin planlanması boyutunda sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin örgütleme, değerlendirme ve denetlemesi, YÖK ile MEB’in koordinasyonsuzluğu halen tartışılmaya devam edilmektedir (Aksoy, 2013; Gür & Çelik, 2009; Özoğlu, 2010). Öğretmen yetiştirme çalışmalarında süreç boyutunda ortaya çıkan; öğrenci seçme, istihdam, denetim ve hizmetiçi eğitim sorunları, uygulama okullarının durumu, öğretmen yetiştiren kadronun yetersizliği gibi konuların belirlenmesi ve buna göre reformların yapılması önem arz etmektedir. Buna rağmen Türkiye’de yapılan reformlarda görülen istikrarsızlık çok önemli sorun olmakta, sistemin süreç boyutunda ortaya çıkan sorunlar bütüncül olarak ele alınamamaktadır (Duman, Kural-Baykan, Köroğlu, Yılmaz & Erdoğan, 2014; Şen ve Bandyopadhyay, 2010).

Örgütün İklim (hava) Boyutu: İklim, örgütün kişiler ve gruplar arası ilişkilerin bir ürünü olup örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki

& Horton, 2006). Ayrıca amaçların gerçekleşmesi ile bireylerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın iklim boyutuna etkisi büyüktür (Bursalıoğlu, 2015). Örgüt iklimine ait birikimler örgüt kültürünü oluşturur. Üniversite kültürü farklı bir örgütsel kültürdür. Üniversiteleri farklı kılan karar verme yapısının ve sürecinin temelinde örgüt kültürü yer almasıdır (Gayle, Twarie & White, 2003). Örgüt iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki çok güçlü olduğu için (Hoy, 2003) öğretmen yetiştiren kurumlarda sağlıklı bir iklim oluşturmak gerekir. Türkiye’de “bilen öğretir” mantığı ile hareket edilerek eğitim fakültelerini olumsuz etkileyen politikalar üretilmesi, programların devamlı değiştirilmesi öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü düşürmekte, bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik çok kötü bir hava oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin toplumda zayıflayan itibarı doğrudan okul iklimini bozmaktadır (Aksoy, 2013; Özoğlu, 2010). Örgütte yaratıcı düşüncenin gelişebilmesi için öğretmen yetiştirme reformlarının yenilikçi ve insan odaklı bir yönetim felsefesiyle değer ve inançlar temelinde yapılması gerekir (Awbrey, 2005; Hofstede, 1991; Lundberg, 1996; Schein, 1990). Öğretmen yetiştirme sistemini ele alırken örgütsel cesaretlendirme, yönetim desteği, kararlara katılım esnekliği, iletişim, takım desteği, otonomi ve liderlik stilleri (Ekvall & Ryhammar, 1998; Erol, 2014) gibi örgüt ikliminin alt boyutları başarı için önemlidir (Phelan, 2001).

2.5. Sistem Bütünlüğü Açısından Eğitim Fakültelerinin Değerlendirilmesi

Ulusal ve uluslararası tecrübeler, dünyada eğitim alanında yapılan reform çalışmalarında en kritik rolün öğretmen olduğunu göstermektedir. Çünkü eğitimle ilgili değişim çabalarında anahtar rolü üstlenen öğretmenler yapılan reformları içselleştirip benimsemedikçe bu reform girişimleri başarıya ulaşamamaktadır (MEB ÖYGM, 2017a; TEDMEM, 2018b). Bir toplumda, gelecek nesillerin toplumsal gereksinimler ve hedefler doğrultusunda toplumsallaştırılmasından, toplumla bütünleştirilmesinden eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenler sorumludur. Öğretmenler, toplum içerisinde informal yoldan bilgi ve deneyim sahibi olan bireylere formal nitelikte olumlu davranışlar kazandırarak onları toplumun amaçları doğrultusunda yetiştirirler. Bunun yanında öğretmenler yetiştirdikleri bireylerin kişilik, psikolojik yapı, iletişim becerileri ve genel becerilerinin gelişimine yardım ederler (Darling-Hammond, 2006a). Bu anlamda öğretmenlik özellikli bir meslektir. Öğretmen olabilmek için belirli niteliklere sahip olmak gerekir. Öğretmenleri bu özellikler ve nitelikler kapsamında yetiştiren birincil öğretmen

yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleridir (Aslan, 2003). Yüksel'e (2012) göre, eğitim fakülteleri üniversitelerde geç tanınan ve hala varlık mücadelesi devam eden bölümlerdir. Yirminci yüzyılda nitelikli öğretmene olan ihtiyaç, öğretmenlik mesleğinin profesyonel olarak yapılması zorunluluğu, bilimin çok büyük bir hızla gelişmesi, ğretmen yetiştirme çalışmalarının niversiteler aracılığı ile yapılmasını zorunlu hale getirmiş ve asgari lisans düzeyinde bir eğitimi gerektirmiştir. Yıllarca farklı fakültelere bağlı ve onların güdümünde varlığını ispatlamak için mücadele etmekte olan eğitim fakülteleri öğretmenlik meslek derslerini vermesi için kurulan eğitim bilimleri bölümleri sayesinde önem kazanmışlardır.

Eğitim fakültelerinin ontolojik anlamda tartışılmasının temelinde, ğretmen yetiştiren programların yetersizliği (Urban, 1990) ve eğitim bilimlerinin tartışmalı durumu etkili olmaktadır. Eğitim bilimleri, üniversitelerde ortaya çıktığı ve yaygınlaştığı dönemlerde bilim olma boyutuyla ciddi sorunlar yaşamış ve eleştirilere maruz kalmıştır (Balcı, 2008; Yüksel, 2011). Üniversitelerde var olan pedagoji, felsefe, sosyoloji gibi bilim dallarının etkisinden kurtulamaması, yeterli düzeyde akademisyen kadrosu kuramaması, ğretmen yetiştirme yerine bilimsel çalışmalara odaklanması tartışmaların ana noktaları olmuştur. Balcı (2008), eğitim bilimlerinin bu tartışmalardan kurtulup kendi varlığını ispatlayabilmesi için alanla uğraşanların bakış açısıyla bakmak, gerektiğini söylemektedir. Eğitim bilimleri; psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi eğitimin odağında olan insanı konu edinmektedir. Bu anlamda, insana sosyolojik bir bakış, psikolojik bir bakış, eğitim bilimsel bir bakış farklı anlamlar ifade etmektedir. Bilimin bir tanımını da entelektel uğraşının işbölümü olduğuna göre, eğitime ontolojik, bu son bakış da onun tartışmalardan kurtarılıp gerçek misyonunu gerçekleştirmesine imkân sağlamak gerektiğini belirtmektedir.

Balcı'ya (2008) göre 1965'te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin açılması, Türkiye'de eğitim bilimlerinin özelde de eğitim yönetiminin bilimleşmesinin başlangıcı olarak görülebilir. Eğitim fakültelerinde özellikle de lisansüstü programların açılmasıyla eğitimin bilimleşmesi çabalarının ivme kazandığı söylenebilir. Topçuoğlu ise (1968), eğitim fakültelerinin kuruluş dönemlerinde çok zor dönemler geçirdiklerini belirtmekte, bu kurumların bir tesadüf sonucunda kurulmadığını, temel bir amacı olduğunu ve diğer bilim dallarının yeleri tarafından yapılan eleştirilerin bilimsel dayanaktan yoksun olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerine farklı alanlardan akademisyenlerin atanmasının sorun teşkil ettiğini, eğitim fakültesi mezunlarına ğretmen olabilme hakkının verilmesi gerektiğini önemle belirtmektedir. Turan ve şişman'a (2013) göre ğretmen

yetiştiren temel kurumlar olarak eğitim fakültelerinin açıldığı dönemden itibaren bir diğer önemli sorunu ise alanda yapılan araştırmaların tarihi temelden ve toplumun özünden yoksun, Türkiye’nin gerçeklerinden uzak çalışmalar olmasıdır. Çoğu uyarlama olan ve Türkiye’nin eğitim ve toplum yapısını sentezleyip yansıtamayan bu araştırmalarda ğretmen yetiştirme adına sağlam bir temel oluşturulamamış; Nizamiye, Fatih ve İstanbul Darlfnn gibi ğretmen yetiştirmede büyük rolü bulunan kurumlar dikkate alınmamıştır. Bologna Süreci gibi Avrupa’yı temelden etkileyen modernleşme çalışmalarında alınan kararlar Türkiye’nin ğretmen yetiştirme yapısının “nasıl olması gerektiği” sorgusu yapılmadan ve bir “bütünlük” olmadan uyarlanmaya çalışılmıştır.

Bu anlamda, eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda ‘bilim için bilim’ veya ‘kariyer için bilim’ anlayışı yerine; Türkiye toplumu için yapılanların ve üretilenlerin kıymetinin etik olarak sorgulandığı, ze ilişkin veya ontolojik sorunları esas aldığı; uygulamadan teoriye giden ve bu süreçte özgün teoriler geliştirme yolunu tercih eden çalışmalar olması gerekmektedir. Yine alanın gelişmesi için sorumlu yönetim organlarının koordinasyonu ile kurulacak komisyonlarca, araştırma yapılması gereken ana konular ortaya konulmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinin Türkiye’de varlığının kabullenilmesi için eğitim araştırmacıları, bu toplumun binlerce yıllık tarihî ve kültürel geçekleri ile yüzleşmeli ve toplumu dönüştürmekten önce keşfetmeye ve anlamaya dönük bir bilim anlayışını merkeze almalıdırlar. Üretilcek çözümler, eleştirel bir bilinçle sosyal gerçekliği çözümlemeye ve anlamlandırmaya çalışmalıdırlar (Balcı, 2008; Turan & şışman, 2013).

Aslan’a (2003) göre bir başka sorun ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmaları sürecinde ortaöğretim alan ğretmenliği lisans ve yüksek lisans programlarının hazırlanması sürecinde ABD ve İngiliz eğitim sistemlerinden esinlenme boyutunda yaşanmıştır. Tanzimat Dönemi’nden itibaren yapılan yenileşme ve yeniden yapılandırma çalışmalarında bu durum önemli bir sorun ve bir zaaf olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim alanında gelişmiş olan ülkelerin model olarak alınması yararlı olmasına rağmen kabul gören bu modellerde Türk toplum yapısının ihmal edilmesi ve Türk eğitim sistemine uygunluğunun sağlanamaması önemli bir problem olarak devam etmektedir. Ayrıca Aslan (2003), sorunu somutlaştırmak için verdiği bir örnekten ABD’de alan derslerinin fen edebiyat fakültelerinden alınmasının doğal olduğunu çünkü söz konusu fakültelerde derslerin genel kültür amaçlı dersler ve programların çok esnek olduğunu belirtmektedir. Ancak Türkiye’de fen edebiyat fakültelerinde programların uzmanlaşmaya göre

düzenlendiğini bu nedenle eğitim fakültelerinden yetiştirilmesi düşünülen öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültelerindeki programı izlemelerinin hem gereksiz hem de amaca hizmet edemeyeceğini belirtmektedir.

TEDMEM (2015a) tarafından yapılan bir analize göre, Türkiye’de eğitim fakültelerinin ve akademik kariyere odaklandırılması eğitim fakültelerine zarar vermektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminde, nitelikli öğretmen yetiştirme görevinin bireysel olarak akademisyenlerin, kurumsal olarak eğitim fakültelerinin doğrudan hedefi olması gerekmekte, iyi öğretmen yetiştirmenin; atanma önceliğinde, memuriyette yükselmeye ve kariyer edinmeye önemli hale getirilmesi gerekmektedir. Türkiye’nin kurulduğu ilk yıllarda açılan öğretmen okullarının ve buralarda görev yapan öğretim görevlilerinin temel amacının iyi öğretmen yetiştirmek olduğu, bu durumun eğitim alanında olumlu tepkiler aldığı fakat eğitim fakültesi modelinin verimlilik açısından henüz bu beklentilerden çok uzak olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim fakülteleri, yapısı yönüyle dünyada öğretmen yetiştiren kurumlarda örnekleri görülen araştırma (research) ve eğitim (teaching) ayrımı sağlanmış kurum modelini gerçekleştirememektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme alanının gelişebilmesi için bu kurumların temel amacının bilimsel derin araştırma (scientific deep research) yapmak olmayıp, daha çok bilimsel araştırmalardan beslenen, eğitim (teaching) yönelimli kurumlar olabilmek ve bu amaca hizmet edecek olan “Yeni nesil eğitim fakültesi” modelini hayata geçirmek olmalıdır. Ayrıca, eğitim fakültesi çalışanlarının öncelikli hedefi eğitim ve toplumsal etki olup başarı kazanmak için mutlaka uygulamadan beslenmeleri gerekir. Bu nedenle eğitim fakülteleri, bünyelerinde uygulama teori dengesini oluşturabilmelidirler.

Türkiye’de ontolojik bağlamda öğretmen yetiştirme alanında yapılan bu tartışmalarda; öğretmen yetiştirme çalışmalarından eğitim fakültelerinin sorumlu olduğu ve bu kurumların en temel amacının öğretmen yetiştirme olması gerektiği görüşü hâkimdir. Bununla birlikte bu çalışmalar yapılırken bir bütünlük içerisinde, özünde Türkiye’nin toplum yapısıyla uyum sağlaması gerektiği, nitelikli öğretmen yetiştirmenin en öncelikli hedef olup, uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

2.5.1. Öğretmen Yetiştirmeye Yön Veren Program, Yöntem ve Politikalar

Öğretmenliğin resmi olarak kanun ve yasalarla henüz tanınmadığı yıllar dâhil edildiğinde yaklaşık bin yıllık bir geçmişi, öğretmenliğin bir program dâhilinde kanun ve yasalar

çerçevesinde yapıldığı yaklaşık 170 yıllık bir geçmişi vardır. Bu uzun ve tecrübelerle dolu süreçte birçok farklı program uygulanmıştır. Bu süreçte uygulanan programların içeriğini zamanın eğitim felsefelerinin belirlediğini söylemek kaçınılmazdır. Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumları şöyle sıralayabiliriz: Medreseler, dârümuallimînler, ilköğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, köy enstitüleri, eğitim yüksekokulları ve son olarak da eğitim fakülteleridir (Erdem, 2013).

Türklerin Medrese kültürü ile tanışmaları eski bir Türk devleti olan Karahanlıların İslamiyet ile tanışmasından sonra olmuştur. Medreselerde eğitim programlarının felsefi temelini oluşmasında eski Türk âlimlerinden Farabi (870-950), İbn-i Sina (980-1037) ve Kaşgarlı Mahmud gibi kişilerin önemli etkisi olmuştur. Medreseler ilk defa Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey (990-1063) tarafından kurulmuş olup bu kurumlarda uygulanan programlarda din, hukuk, müspet bilim dersleri verilmektedir. Uygulanan programlarda yıl süresi yerine belli kitapları okuma şartı konulmuş ama Medreselerin programları genellikle beş yıldan fazla sürmektedir (Akyüz, 2013).

Türkiye’de eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermesi beklenen, uygulanan program ve yöntemlerin belirlenmesinde etkili olması istenen millî eğitim şûraları ve kalkınma planları gibi önemli girişimler vardır (Kavak vd., 2007). Ancak günümüzde yapılan milli eğitim şûraları ve hazırlanan kalkınma planları sonucunda ortaya çıkan politikalar, öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarına yeteri kadar yön verememektedir. Çünkü bu kurulların danışma niteliği taşıması, yapılış yöntemlerinin etkililiğinin sorgulanması ve beklenen mutabakatın sağlanamaması önemli engeller olarak gözükmektedir. Ardışık olarak yapılan kurullarda alınan kararlar birbiri üzerine bina edilememekte ve uygulama oranı çok düşük düzeyde kalmaktadır. Bu anlamda Türkiye’nin makro düzeyde eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik bir sistem bütünlüğünün olması ve bunu destekleyecek mikro sistemlerin eş zamanlı çalışması gerekmektedir (TEDMEM, 2014c).

Türkiye’de öğretmenlerin göreve başlayabilmek için Tablo 3’te görüldüğü üzere öncelikle öğretmen yetiştirme programlarından birinden lisans düzeyinde ya da diğer fakültelerden pedagojik formasyon sertifikasıyla mezun olmaları gerekmektedir. Mevcut durumda öğretmen yetiştiren kurumlar: Üniversitelerin eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri olup, öğretmen yetiştiren kurumların programlarında;

öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama dersleri öğretilmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlarda mesleki eğitimde geçen süre tüm eğitimin % 11’i iken Avrupa genelinde bu oran yaklaşık olarak % 31,6’dır. Bu durum Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede mesleki eğitimde geçirilen sürenin çok düşük olduğunu göstermektedir. Benzer bir durum uygulamalı eğitim için de geçerlidir. Türkiye’de lisans eğitimi süresince 140 saat uygulamalı eğitim yapılırken Avrupa ülkelerinde ortalama olarak yaklaşık 411 saat sürmektedir. Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede uygulamalı eğitim sürecinin de Avrupa ülkeleri ortalamalarına göre çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Eurydice, 2013).

Tablo 3

Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Uygulanan Program ve Yöntemler

Öğretmen Yetiştirmede Uygulanan Program ve Yöntemler	
Öğretmen yetiştiren kurumlar*	1. Üniversitelerin eğitim fakülteleri
Programda verilen derslerin kapsamı	1. Öğretmenlik mesleğine hazırlık
	2. Genel kültür
	3. Özel alan bilgisi
	4. Öğretmenlik meslek bilgisi
	5. Uygulama dersleri
Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş şartları	1. TYT (Temel Yeterlilik Testi)
	2. AYT (Alan Yeterlilik Testi)
	3. Mülakat Sınavı
Öğretim Süreleri/Öğretmenlik uygulama süresi	4 yıl / 1 yıl**
Öğretmenlik mesleğine atanma koşulları	KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) ve sözlü mülakat sınavı
Öğretmenlik mesleğinin statüsü	1. Öğretmenler devlet memurudur
	2. Öğretmenlerin statüleri kanunlarla belirlenmiştir
	3. Yaşam boyu iş garantisi vardır.

* Eğitim fakülteleri dışında ilahiyat fakülteleri, güzel sanatlar akademisi, fen edebiyat fakülteleri, sanat ve tasarım fakülteleri ile bazı lisans bölümü mezunları da ihtiyaca göre öğretmen olarak atanabilmektedir.

** Fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlar, mezun olduktan sonra veya lisans eğitimi süresince pedagojik formasyon alarak 4 yılda öğretmen olabilmektedirler.

Aday öğretmenler kamu okullarında görev almak için Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) ve sözlü mülakat sınavında başarılı olmak ve bu durumu belgelemek zorundadırlar. KPSS yüz binlerce öğretmen adayının sınırlı sayıdaki kadroya başvurmak için girmek zorunda oldukları bir yeterlik sınavı durumundadır. Sınav sonucu yüksek puan

alan adaylar Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurmakta ve atama beklemektedirler. Öğretmenlerin tercihen çalışmak istedikleri bölgeler/iller, KPSS'de aldıkları not ve bu illerdeki kontenjan durumuyla ilişkilidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ataması yapılan öğretmenler 1 yıl stajyer öğretmen statüsünde olup eğitim etkinliklerini başarıyla tamamladıklarında asil öğretmen olarak mesleğe devam etmektedirler. Lisans derecesi ve öğretmenlik formasyonu dışında öğretmenlerin meslekte kalmaları için diğer ülkelerde olduğu gibi yüksek lisans ya da üst düzey sertifika programları alma zorunluluğu bulunmamaktadır.

AB ülkeleri ve Türkiye'de, öğretmen yetiştiren kurumlar program boyutunda karşılaştırıldığında bir kısım benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Bazı önemli farklılıklar: AB'de öğretmen yetiştirme denildiğinde dört basamak akla gelmektedir. Bunlar, başlangıç öğretmen eğitimi, işe başlama eğitim, hizmetiçi eğitim ve uzmanlık eğitimidir. Türkiye'de lisans derecesi ile öğretmen olunabilirken, AB ülkelerinde Bolonya Süreci'nden sonra yükseköğretimde iki dereceli eğitim sistemine geçilmiştir. Bu süreç içinde birçok AB ülkesinde öğretmen yetiştirmeye ilgili programlar iki dereceli eğitim sisteminde olup, genelde lisansüstü derecesiyle öğretmen olunabilmektedir. AB ülkelerinde her on öğrenciye bir öğretim elemanı, Türkiye'de her otuz bir öğrenciye bir öğretim elemanı düşmektedir. AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçimine temel oluşturan yükseköğretime giriş koşullarının; olgunluk diploması, yükseköğretime giriş sınavı ve ortaöğretim başarı puanı ve özel koşullar olmak üzere üç grupta incelenebilmektedir. Türkiye'de öğretmen adayları öğretmen programlarına üniversite sınavıyla girmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede özellikle ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda eşzamanlı öğretmen yetiştirme modeli ve merkezi bir yapı uygulanırken, AB ülkelerinde, eşzamanlı, modüler, hiyerarşik, entegre programlar gibi farklı modeller ve farklı yapılar uygulanmaktadır. Türkiye'de eğitim fakülteleri pratikte akredite edilmemektedir. AB ülkelerinde öğretmen yetiştiren programlar hem iç hem de dış denetimlerle akredite edilmektedirler (YÖK, 2007).

Benzerlikler: AB ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede arayış içerisinde olması en temel benzerlik olarak gözükmektedir. Eğitimde yeni teknolojilerin eğitim-öğretim ve çalışma süreçlerine entegrasyonu, cinsiyet faktörü, yabancı dil veya diğer toplulukların dillerinin öğrenilmesi, okullardaki başarısızlıkla mücadele, eğitim sektörüyle iş ve ekonomi sektörü arasındaki iş birliğinin kurulmasına çalışılması olarak görülmektedir (YÖK, 2007).

Türkiye’de hali hazırda eğitim fakültelerinde uygulanan eğitimin asgari niteliğini garanti altına alacak bir sistem bulunmamaktadır. YÖK ve MEB son yıllarda eğitim fakültelerinin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla çeşitli projeler geliştirmesine rağmen durum değişmemiştir. YÖK ve MEB’in bu yöndeki ilk ortak girişimleri 1994’te Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi’yle başlamıştır. Bu anlamda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları geliştirilmiş, öğretim elemanı yetiştirmek için burslu öğrenci alımıyla yüksek lisans ve doktora kontenjanları oluşturulmuş, eğitim fakültelerinin donanımlarının güçlendirilmesi ve uygulama okulu iş birliğinin hayata geçirilmesi için MEB ve YÖK karar almıştır. Ardından eğitim fakültelerinin kalite güvencesini sağlamak için akreditasyon çalışmaları başlamıştır. Ayrıca bu girişimlerin izlenmesi amacıyla Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (şimdi pasif durumdadır) oluşturulmuştur (ERG, 2015). Yapılan bu çalışmalara karşın Türkiye’de henüz öğretmen yetiştirmede uygulanan yöntem ve programlarda yüksek standartlar ve tam verimlilik elde edilememesi tartışma konusudur.

Bu anlamda ERG (2016), Türkiye’de öğretmen politikalarına yönelik yakın zamanda yapılan bazı temel raporlarda önerilen ve etkili olacağı düşünülen noktaları şöyle özetlemektedir:

1. Öğretmen yetiştirmede okul ve üniversite iş birliğinin kurulması
2. Mevcut öğretmenlere yönelik teorik ve pratiğin harmanlandığı eğitimlerin verilmesi
3. Öğretmen yetiştiren kadro için yeterliklerin oluşturulması
4. Öğretmen eğitimcilerinin pratik deneyimlerinin olması ya da öğretmen eğitimcilerinin bir bölümün pratik bir bölümünün teorik çalışanlardan oluşması
5. Eğitim fakültelerindeki öğretmen seçim süreçlerinin çoklu değerlendirmeyi temel olarak yeniden yapılandırılması
6. Öğretmenlik mesleğinin mesleki cazibesinin sağlanması
7. Öğretmenlerin okul içi karar süreçlerine katılımlarının desteklenmesi
8. Öğretmenlerin gelişimleri için fırsat ve imkânların tanınması
9. Öğretmen kariyer gelişim sisteminin kurulması
10. Öğretmenlere mesleki gelişim desteği verecek sistemin oluşturulması gereklidir.

Back (2002) ve Darling-Hammond (1990a, 1999), öğretmen yetiştirmede uygulanan program, müfredat ve yöntemlerle ilgili tartışmaların 1970’lerden itibaren dünyada artarak devam ettiğini belirtmektedir. Yine Darling-Hammond’a (2004) göre, günümüzde yarının öğretmenini yetiştirmeye yönelik yollar ve iyi öğretmenin vasıflarına ilişkin anlaşmazlıklar

ortaya çıkmakta, değişim ve yenileşme çalışmalarında halen birbiri ile çelişen durumlar görülmektedir. Bu çelişkiler ise öğretmen eğitiminin geleceğini tahmin edilemez hale getirmektedir (Naish, 1990). Öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme programları ve müfredatıyla ilgili temel, sağlam bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Son yıllarda yapılan değişim ve dönüşüm çabaları henüz yeterli değildir. Öğretmen yetiştiren kurumların örgütsel pedagojik ayarlarının tümüyle yenilenmesi, yeniden kavramsallaştırma ve yeniden yapılanma yapılması gerekmektedir (Cochran-Smith, 2000; Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası [EĞİTİM SEN], 2017; Flores, 2001).

2.5.2. Öğretmen Yetiştirmede Ortam

Öğretmen yetiştiren kurumlarda “öğrencinin öğrenmesi” en temel iş olarak görülmekte ve bu bakımdan öğrenme ortamları eleştirilmektedir. Schlechty (2011) öğretmen yetiştiren kurumların işini “öğrencilerden öğrenmeleri beklenen şeyi öğrenecekleri çalışmalar tasarlamak” olarak belirtmektedir. Bu anlamda öğretmen yetiştirmede öğretmen yetiştiren ortamlar; içeriğin düzenlendiği (gerekli etkileşim ve becerilerin kazanılmasına imkân tanıyan), öğrencinin katılımının gerçekleştiği, öğrencinin kararlılığı ve memnuniyetinin sağlandığı yerler olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli kararlardan biri 18. Milli Eğitim Şûrası’nda alınmıştır. Bu şûra kararlarına göre öğretmen yetiştirmede ortam: Öğretmen yetiştirmede ortam öğrencinin gelişim dönemi göz önünde bulundurularak öğrenme kuramları, güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre hazırlanan programlar temel alınarak paydaşların iş birliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için formal öğrenme alanları informal öğrenmeyi destekleyecek şekilde ve öğrencilerin bilişsel becerileriyle birlikte duyuşsal becerilerini de harekete geçirecek hale getirilmelidir. Eğitim ortamları, dünyada ve Türkiye’de kabul gören “hayat boyu öğrenme stratejisi” dikkate alınarak tasarlanıp, farklı etkinlikler için uygun şartlar hazırlanmalı, eğitim ortam ve programları, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Öğretim materyalleri ve araç-gereç temini sağlanıp, okulları yaşam alanı hâline getirecek biçimde yeniden tasarlanmalıdır. Eğitim ortamları spor aktiviteleri ve bilimsel çalışmalar için donanımlı hale getirilmelidir. Yönetim felsefesinde öğretim liderliği ve güven ön planda olup, okul kültürü ve örgütsel vatandaşlığı teşvik edici ortamlar oluşturulmalıdır. Eğitim ortamında demokratik değerlere

ve farklı kültürlerin çeşitliliğine imkân tanıyıp, bu farklılıkların kültürel zenginliğin bir unsuru olması sağlanmalıdır. Okula dayalı yönetim anlayışı doğrultusunda okulların özerk yapılar olması sağlanmalı, okul yönetimleri hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir. Okul liderlerinde; moral liderliği ve etik liderliği ile mesleki yeterlikler aranmalı, okulda demokratik ortamlar oluşturabilmek için bu liderlere inisiyatif almalarını sağlayacak yetki ve sorumluluklar verilmelidir. Eğitim ortamlarının geliştirilmesine yönelik yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konularda hizmetiçi eğitim uygulamaları yapılmalı, bu eğitimler uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır (MEB, 2010).

Eret'e (2013) göre, öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar yetersizdir. Program ve derslerde uygulama yetersizdir ve gerçek eğitim ortamları yeteri kadar oluşturulamamaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında bazı derslerin seviyeleri öğretmen adaylarını tatmin edememektedir. İletişim, program geliştirme ve araştırma gibi gerekli bazı dersler programda yeteri kadar yer almamaktadır.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede nitelikle ortamlara ihtiyacı olduğu 10. Kalkınma Planı'nda ile 18. ve 19. Milli Eğitim Şûrası'nda önemle vurgulanmaktadır. Öğretmen yetiştiren ortamların nitelikli olarak eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu rapor edilmektedir. Ayrıca alt yapısı yeterli olmayan yerlere öğretmen yetiştiren kurum açılmaması gerektiği belirtilmektedir. İhtisas sahibi olmayı gerektiren bir meslek olarak öğretmenlik için nitelikli bir ortamın şart olduğu, uygulama ortamlarından yoksun açık öğretim ve uzaktan eğitim gibi modellerle öğretmen yetiştirmeye izin verilmemesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Bu anlamda ideal ortamlar için gerekli özellikler şöyle sıralanmaktadır: Bilimsel veriler ve öğrenme kuramları ışığında öğrenci gelişimini sağlayan yerler olmalıdır. Ortamın daha etkili olması için diğer bilim dalları ile koordinasyon yapılmalı ve formal öğrenmenin informal öğrenmeyi destekleyeceği şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin duyuşsal becerilerini de harekete geçiren cazibe alanları olmalı ve hayat boyu öğrenme stratejisine göre düzenlenmelidir. Ortamlar; sosyal, sportif etkinlikleri yapmaya imkân sağlayıp ders dışı faaliyetler için uygun olmalı, kazanımların korunup sergilenebileceği alanlara sahip olmalı, araç-gereç ve teknolojiye ulaşımın çok kolay olduğu doğal yaşam alanı haline dönüştürülmelidir. Yine bu kurumlar öğrencilerde sağlıklı bir okul kültürü oluşturmayı amaçlayan tarzda düzenlenmeli, etkili bir kültür oluşturmak için lider yöneticiler görevlendirilmelidir.

Örgütsel bağlılığı, örgütsel vatandaşlığı, örgüt kültürünü geliştirmeyi amaçlayan etik ve moral liderlik özellikleri sergilenip, katılımcı-demokratik bir ortam oluşturulmalıdır. Ar-ge birimlerinin kurulup çalışabileceği, kurumları geliştirmek için vizyoner liderlik özellikler sergileyen lider kadrolar oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenebileceği şekilde ders programlarının düzenlenmesi sağlanmalıdır (Cemaloğlu, 2017b; MEB, 2010, 2014b; Kalkınma Bakanlığı, 2013).

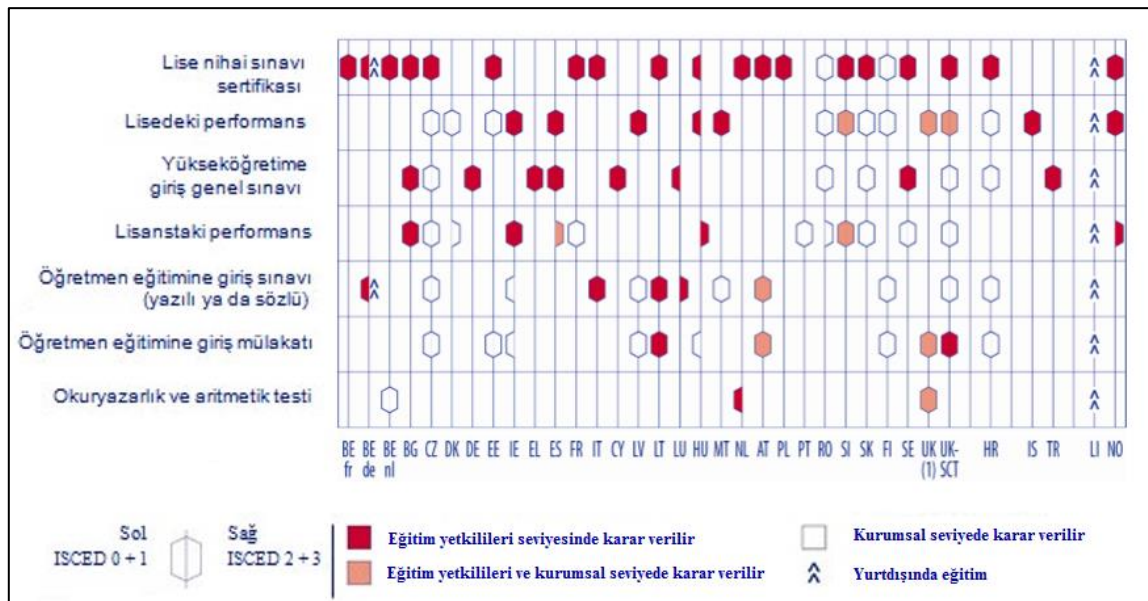
Özcan'a (2011) göre öğretmen yetiştiren kurumlarda "öğrenmeyi" gerçekleştirebilmek için gerekli olan unsurlar; öğrenci, konu, amaç, öğretmen, yöntem, ortam, değerlendirme ve benzerleridir. Bu unsurların varlığı, yokluğu veya nitelikleri öğrenmenin kalitesini belirlemektedir. Eğitimde en temel unsurlardan biri olan "öğrencilerin" bulunduğu gerçek işyeri ortamları, yaparak yaşayarak öğrenme yönüyle eğitimin kalitesini artırmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi öğretmenliğin gerçek uygulama alanları olan okullarda verilmelidir. Bu anlamda, karşılıklı yarar esasına dayalı fakülte-okul iş birliği veya üniversite-okul ortaklığı ile oluşturulan "Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları" oluşturulmalıdır.

OECD (2009) raporuna göre, öğretmen yetiştirme programları düzenlenirken öğretmen eğitiminde uygulamanın rolü yeniden değerlendirilmek zorundadır ve bunun için dikkate alınması gereken bazı durumlar vardır. Başlangıç öğretmen eğitimi boyunca stajlar sürdürülmeli ve bu stajlarda öğretmen adaylarına sınıflara alışma imkânı verilerek onların öğretmenlik kariyerlerinin başlangıcında yaşayacakları gerçeklik şokunu önlemek amaçlanmalıdır. Ayrıca uygulama problemleri ile kuramsal pedagojik teori bağı kurma; sağlam bir mesleki kimlik oluşturma gibi amaçlarla uygulama yeniden ele alınmalıdır.

MEB ÖYGM, (2017a) verilerine göre; Türkiye'de son on beş yıl içerisinde eğitim fakültelerinin sayısının 63'ten 92'ye çıkarak yaklaşık % 50, öğrenci sayısının da 141.000'den 228.000 kişiye çıkarak yaklaşık % 60 artması nicel sorunların yanında öğretim elemanı istihdamı, fiziki ve çeşitli akademik imkânların elverişliliği gibi birçok nitel sorunu da beraberinde doğurmuştur. Bu durum en son yayınlanan öğretmen strateji belgesinde "Eğitim fakültelerinin belirli standartlara sahip olmasını sağlamak önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının okulların eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek kalite standartlarını yakalaması ve uluslararası standartlara uygun eğitim verebilmesi için işlevsel bir sistemin oluşturulması gerekmektedir." şeklinde ifade edilmektedir.

2.5.3. Öğretmen Yetiştirmede Öğrenci Seçimi

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğini yaşarken toplumun nitelikli öğretmen beklentisi her zaman olduğu gibi artarak devam etmektedir. Pratikte böyle bir beklentinin olması haklı ve yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme çabası mesleğin seçiminden mesleğin sonlandırılmasına kadar geçen sürede bütünleşik olarak ele alınması gereken bir süreçtir, bu sürecin ilk boyutu da öğretmen adaylarının belirlenmesidir (MEB, 2016; MEB ÖYGM 2017a). Öğretmen yetiştirmede kuram ve uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurları vardır. Bu unsurlar sistem yaklaşımıyla ele alındığında; girdi, süreçler ve ürün ya da çıktılar olarak üç temel boyutta ele alınabilir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayları ve adayların giriş özellikleri girdiyi oluşturduğu için giriş özellikleri çok önemlidir. Çünkü düşük kaliteli bir girdiden kaliteli bir çıktı, yani nitelikli öğretmen yetiştirmek çok mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi, diğer bir deyişle girdinin özelliklerini belirlemek ve bilmek önemlidir (Eret-Orhan & Ok, 2014).



Şekil 2. Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştirmede öğrenci seçme yöntem ve kriterleri
(Eurydice, 2013)

Yükseköğretimde Bologna reformları sayesinde, öğretmen olabilmek için asgari yeterlik eğitim süresi artmıştır. AB ülkelerinde öğretmen yetiştiren kurumlar genel olarak lisans seviyesinde eğitim yapmaktadır. Ayrıca Şekil 2’de görüldüğü üzere Avrupa ülkelerinde

öğrenci seçimi genellikle lise bitirme sınavları ile Türkiye ve bazı ülkelerde de bir üniversite giriş sınavı ile yapılmaktadır. Avrupa'nın çoğu ülkesinde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçerken üç veya daha fazla kıstas uygulanmaktadır. Bireysel ve grup uygulamasının sorgulandığı yetenek testleri, adayların motivasyonlarının sorgulandığı mülakatlar, dil ve okuryazarlık becerileri, aritmetik becerileri sorgulanmaktadır. Bu sınavları çoğu ülkede eğitim yetkilileri uygularken bazı ülkelerde kurumsal seviyede yetkililer de sorumluluğu paylaşmaktadır (Eurydice, 2013, 2015).

ABD'de öğrenci seçiminde eğitim öğretimle ilgili genel hedef ve amaçları belirleyen bir eğitim bakanlığı sorumlu olmakla birlikte, ülkede temel eğitim yerel yönetimlerin sorumluluğu altındadır. Öğretmen adayları 4 veya 5 yıllık lisans ve lisansüstü eğitimlerden geçmek mecburiyetindedir. Psikolojik sınavlar, kişilik testleri, davranış belirleyen testler, standart testler (SAT, vb.), fiziki sağlık raporu, yazılı dil testleri, bireysel mülakatlar, adayların transkriptleri, konuşma testleri ve referans mektupları gibi çok fazla seçeneğin uygulandığı ülke öğrenci seçiminde çok farklı yöntemlere sahiptir. ABD'nin öğretmen adaylarını seçme konusunda diğer birçok ülkeden fazla sayıda farklı alternatif yöntemleri uyguladığı söylenebilir (U.S. Department of Education [U.S. ED], 2015).

PISA sınavlarında başarı elde eden ülkelerde öğretmen yetiştiren programların öğrenciler tarafından tercih edilmesinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının önemli etkisi bulunmaktadır. Bunun yanında nitelikli öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumlara girmek istemelerinin bir nedeni de meslek sahibi olduklarında maddi kazançlarının tatmin edici olması ve öğrencilik dönemlerinde gerekli ilgi ve desteğe sahip olmalarıdır (Niemi & Lavonen, 2012; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2011; Eurydice, 2013).

Şimşek'e (2012) göre, Türkiye'de öğretmenlerin meslekî yeterliğe sahip profesyonel bir uzman olarak yetişmeleri için üç önemli aşamadan söz edilebilir. Bunlar; öğrenci seçimi, hizmet öncesi eğitim ve atama süreçleridir. Öğretmen yetiştirmeye öğrenci seçimi ve mesleki yönlendirmede, bireylerin eğitim süreci içerisinde ilk yıllardan itibaren bilimsel bir süreç içerisinde kendisi ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda meslekleri tanınması, öz yeterliklerinin farkına varması, mesleki eğilimine ilişkin davranışlar kazanması, geleceğini planlamasına yönelik kararlar alması sağlanmalıdır. Yönlendirme sürecinin bu amaca uygun atanmış uzman kişilerce bilim ve meslek etiğine uygun biçimde yapılması konusunda gerekli düzenlemeler yapılması sağlanmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci

kontenjanları, niteliği artırmak ve öğrencilerin mesleki motivasyon seviyelerini yükseltmek için Türkiye'nin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri göz önüne alınarak saptanmalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel nitelikleri ölçmeyi hedefleyen yöntem ve araçlar geliştirilmelidir (Boz & Babadoğan, 2005, MEB, 2009b; Polat & Arabacı, 2012).

Öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, öğretmenlik mesleğindeki performanslarını önemli oranda etkilemektedir. Bu nedenle yüksek nitelikli ve öğretmenlik mesleğine en uygun adayların öğretmen yetiştiren programlara yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştiren programlara giriş ölçütlerini iyileştirmek; başarılı öğrencilerin teşvik edilmesi, genel ortaöğretim programına seçmeli "öğretmenlik meslek bilgisi" dersleri modülü konulması, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabulüne ilişkin ölçüt ve araçların geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarından başka programlara geçişin kolaylaştırılması, psikolojik ve sağlık problemleri olan öğrencilerin başka programlara yönlendirilmesi Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların verimliliğini artırabilir (Barber & Mourshed, 2007; MEB ÖYGM, 2011).

Öğretmenlik mesleğinin % 26'lık bir oranla popülerliğinin çok fazla olduğu ve meslek olarak çok önem verilen ülkelerden biri olan Finlandiya'da öğretmenliğin statüsünün oldukça yüksek olması, popüler bir çalışma alanı olarak yüksek yeterlikler gerektirmesi öğrenci seçiminde etkili olmaktadır. Öğretmenlik mesleği; bağımsız hareket etme alanı oldukça yüksek ve toplumda belli bir saygınlığa ulaşmış, topluma yön verme gücü fazla olan meslek olarak algılanmaktadır. Ayrıca bütün kademe öğretmenlikleri için yüksek lisans düzeyinde öğrenimin zorunlu olması, uygulanan eğitim programlarında teori ve pratik bütünlüğü sağlanması, pedagojik ve alan bilgisi bütünlüğü olması ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olarak görülmesi öğrenci seçimini olumlu etkileyen faktörlerdir (Ekinci & Öter, 2010; Niemi & Lavonen, 2012).

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaklaşık % 50'si, bu fakülteleri öğretmen olma isteğiyle tercih etmektedir; ancak kalan % 50'si, üniversiteye geçiş sınavında aldığı puan, iş bulma olanakları, çalışma koşulları gibi başka nedenlere göre seçim yapmaktadır. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün, henüz eğitim fakültesine girişte öğretmenliğe yeterli ilgi duymamaları kaygı vericidir (Aksu, Engin-Demir, Daloğlu, Yıldırım, & Kiraz, 2010; Eret-Orhan & Ok, 2014; ERG, 2015).

2.5.4. Öğretmen Yetiştirme Programlarında İstihdam

Öğretmen yetiştiren kurumlar için önemli görevlerden biri de istihdam sorunudur. Günümüzde Türkiye’de öğretmen olabilmek için öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olduktan sonra Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılan KPSS sınavında başarılı olmak gerekmektedir. Üniversiteler döneminden sonra hem öğretmen yetiştirme sistemlerinin hem de eğitim kademelerinin çok sık değiştirilmesi ve plansız bir yapı nedeniyle arz talep dengesi sağlanamamaktadır. Bu durum MEB 2010-2014 Stratejik Planı’nda öğretmen yetiştirmede zayıf yönler olarak vurgulanmaktadır (MEB, 2009a; Safran, 2014).

Öğretmen yetiştirme alanında yerleştirme politikaları yapılırken üzerinde durulması gereken temel bir konu eğitim planlamasıdır. Eğitim planlaması sayesinde rasyonel ve düzenli analiz teknikleri, eğitim sürecinde verimi artırmak ve toplumun ihtiyaçlarına en üst düzeyde cevap vermek için uygulanabilir. Eğitim planlaması ideolojik yönden tarafsız olup, farklı durumlarda uygulanabilecek kadar esnektir. Ayrıca eğitim planlamasının hem nicel hem nitel yönü vardır (Aydın, 2015b; Coombs,1970). Belli bir gelecekte yapılacak olan eğitim ile ilgili işlerin yerine getirilebilmesi için gerekli ve uygun sayıda nitelikli işgücünün sağlanmasını garanti edebilmek için MEB ve YÖK’ün insan gücü planlamasını bir iş birliği sürecinde planlaması (Öztürk, 2010) beklenmektedir. Bu planlama yapılırken; gelecekteki insan gücü ihtiyacının tahmini, var olan insan gücü kaynaklarının saptanıp, en uygun şekilde çalışmalarının temin edilmesi, hâlihazırdaki insan gücü ihtiyaçlarına göre geleceğe yönelik analizlerin yapılıp öngörülerin ortaya konulması yerleştirme sorunlarını ortadan kaldırabilir. Bunun yanında gerekli insan gücünün sağlanması, seçimi, eğitilmesi, yerleştirilmesi, insan gücünden en uygun düzeyde yararlanılması, yer değişimi, yükseltilmesi, geliştirilmesi, desteklenmesi, ekonomik açıdan doyurulması gibi konular hep bu istihdam planlaması politikalarının içeriğini oluşturmaktadır (Aydın, 2015b). Ancak MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda MEB ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki iş birliğinin zayıf yönler arasında olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2015c).

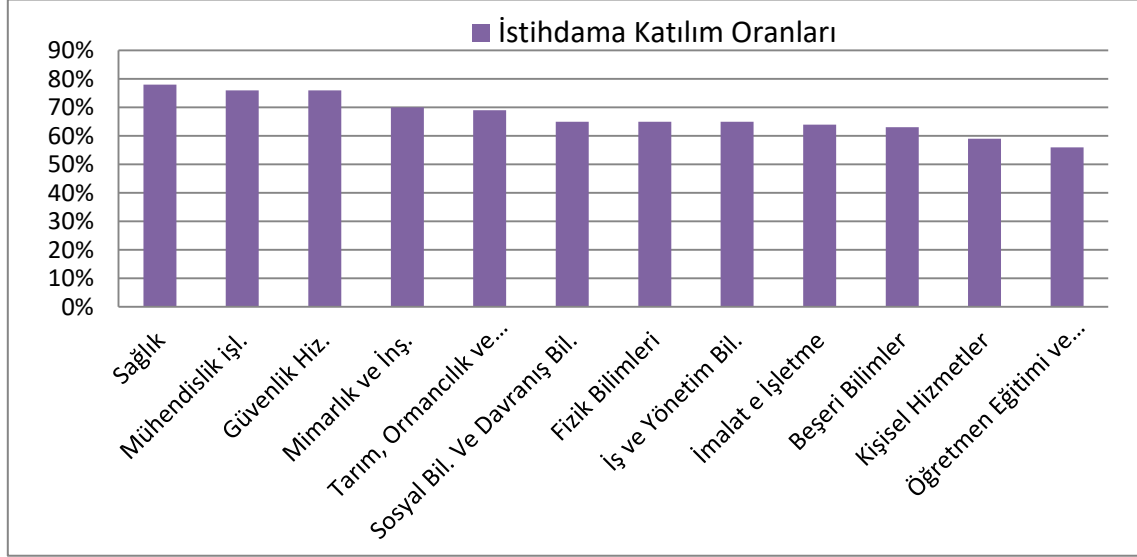
Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların yetiştirdikleri öğretmen adaylarının yerleştirilmesinde en çok tartışılan konulardan biri MEB’in öğretmen alımlarında uyguladığı sınav sistemidir. Yapılan KPSS sınavlarının, alan bilgisi ve alan bilgisi öğretimini ölçme yeterliliği temel bir eksiklik olarak akademisyenler, MEB yöneticileri ve öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. KPSS nedeniyle öğretmen

yetiştiren kurumlarda derslerin son sınıflarda amacına uygun verilmediği, ihtiyaçtan fazla başvuruya cevap vermek istemesi sebebiyle öğretmenliğe ilişkin mesleki becerileri ölçmeyi ikinci plana attığı ve çoktan seçmeli sorularla elemeyi öncelediği 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde vurgulanmaktadır (MEB ÖYGM, 2017a). Bir de uygulanan bu sınavın eğitim programlarını uygulama ve içerik bakımından olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca 2016 yılında ilk kez sözlü sınavlar da uygulanmıştır. Sözlü sınavlar ile KPSS sınavında kapsam geçerliklerinin ve birbirlerine paralellikleri karşılaştırıldığında aralarındaki ilişkinin zayıf olduğu görölmüştür. Bu bakımdan sözlü sınavları da geliştirilmelidir (TEDMEM, 2016). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin bir sonucu olarak lisans ortalamaları işe alınırken değerlendirilmemektedir. Öğretmen adaylarını yalnızca KPSS sınavı ile işe almak üniversite eğitiminin yozlaşmasına neden olabilir. Bunun yerine öğretmenlik uygulamalarını temel alan ve genel yetenekleri saptamada kullanılan bilimsel testleri içeren merkezi sınava ve kapsamlı bir öğretmen portfolyosu ile lisans not ortalamaları alınabilir. Ayrıca çift ana dal yapmış olmak, kapsamlı bir öğretmenlik staj puanı, yabancı dil bilgisi, görüntülü mülakat ve öğretmen adayının okul tercihleri gibi çoklu seçimlerin olduğu bir yerleştirme sistemi oluşturulabilir (TEDMEM, 2015a; Taşdemir, 2015; Özcan, 2016).

Türkiye'de öğretmenlerin istihdam sürecinde başka bir problem YÖK'ün (2007) arzı azaltma girişimlerine rağmen arz talep dengesizliğinin halen devam etmesidir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumların mezunu olmayanların atamalarda eğitim fakülteleri mezunları ile aynı koşullara sahip olması bir sorun olarak dile getirilmekte ve öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı statülerde çalışmalarının öğretmenlik mesleğine zarar verdiğine yönelik tartışmalar devam etmektedir (Aydın vd., 2014; Dönmez, 2016; ERG, 2011; MEB, 2015c; Özoğlu, 2010; Polat, 2013; Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası [TÜRK EĞİTİM-SEN], 2017).

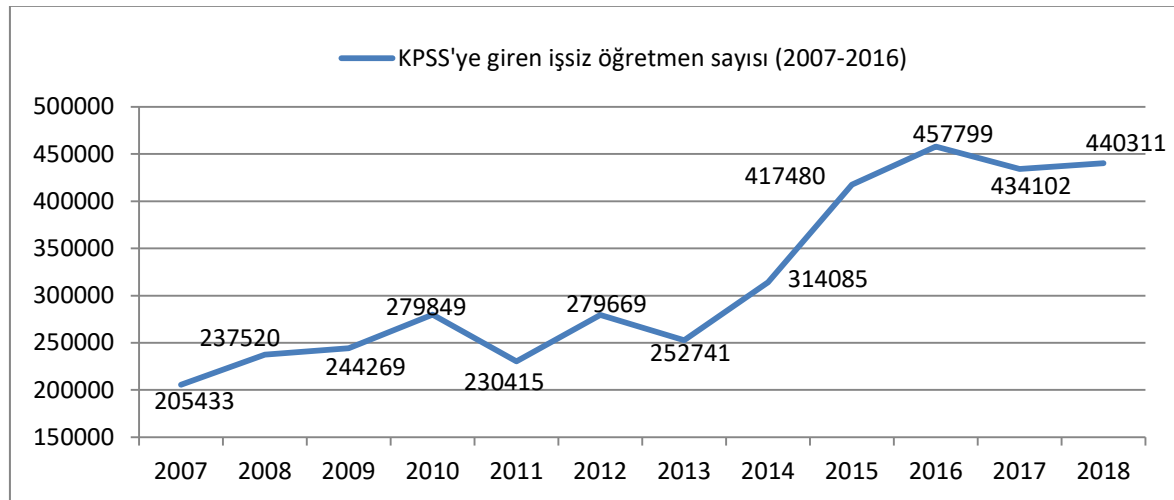
Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede işsizlik oranları incelendiğinde Şekil 3'te göröleceği üzere eğitim fakültesine yatırım yapmanın getirisi sağlık, hukuk, tıp ve mühendislik gibi alanlara kıyasla daha düşüktür. Bu grafik değerlendirilirken, hukuk sağlık ve mühendislik alanlarının yıllık brüt kazançlarının öğretmenlikten fazla olduğu da hesaba katılmaktadır. Eğitim fakültesi mezunları daha yüksek işsizlik veya eksik istihdam riski altındadırlar; bu nedenle öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisinin eğitim fakültelerini tercih eden aday

profilini olumsuz yönde etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir (ERG, 2015; Türkiye İstatistik Kurumunu [TÜİK], 2014).



Şekil 3. Türkiye’de alanlarına göre yükseköğretim mezunlarının istihdama katılım oranları (TÜİK, 2014)

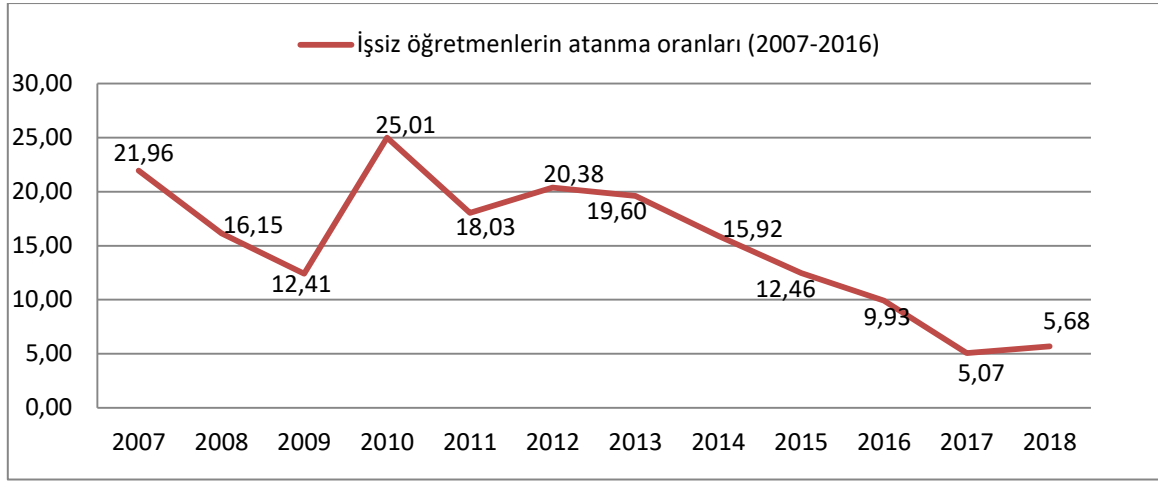
Ayrıca, son on yılda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan işsiz öğretmen adaylarının durumu nicel olarak analiz edildiğinde, Şekil 4’te KPSS sınavına giren işsiz öğretmen sayısında önemli bir artışın olduğu görülmektedir. MEB ÖYGM (2017a), verilerine göre öğretmen olmayı ümit ederek bekleyen adayların sayısı 653.899 kişidir.



Şekil 4. Türkiye’de KPSS sınavına giren işsiz öğretmen sayısı, 2007-2018 (ÖSYM, 2018)

Öğretmenlik alanlarına kaynaklık eden diğer programlar ve pedagojik formasyon programlarına devam eden mezun öğrenciler de dikkate alındığında öğretmen olarak atanmayı hedefleyenlerin sayısı bir milyonu aşmaktadır.

Sınava giren mezunların sayısında % 100 civarında bir artış bulunmasına rağmen, Şekil 5'te ise öğretmenlik sınavından başarı elde edip atananların oranlarında düşüş yaşandığı görülmektedir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan'a (2016) göre Türkiye'de mezun olan veya KPSS havuzunda bekleyen işsiz öğretmenlerin atanan öğretmenlere oranı yaklaşık olarak % 42 dir. Bu durum Türkiye'de önemli bir istihdam sorunu olduğunu göstermekte olup, istihdam politikalarının yeniden ele alınması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.



Şekil 5. Türkiye'de işsiz öğretmenlerin atanma oranları, 2007-2018 (MEB, 2019)

Bu anlamda MEB'in öğretmen ihtiyacı ve istihdam politikalarının, öğretmen yetiştirme sisteminin önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2019; ÖSYM, 2018; Özoğlu, 2010; TEDMEM, 2015b). OECD (2013) raporuna göre, Türkiye'de hizmet öncesi mezun öğretmen adaylarının yerleştirilmesine yönelik uzun vadeli planlama yapıldığı belirtilmektedir. Ancak Türkiye'de halen devam eden öğretmen arz talep dengesizliğini giderebilmek için iş gücü piyasası denetimi de yapmak yararlı olabilir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde, standartların oluşturulmasında, öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonunun sağlanmasında ve mezunların öğretmenlik yeterliğine sahip olup olmadıklarını anlaşılmasında birtakım sınavlar uygulanmaktadır. Bu sınavlar öğretmen yetiştiren kurumların hesap verebilirliğinde etkili olmaktadır (Darling-Hammond 2002; Yüksel, 2013). Türkiye'de öğretmen atamalarında uygulanan KPSS

sınavlarında eğitim fakültesi mezunlarının test sonuçlarının diğer kurumların mezunlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmekte ancak öğretmen atamalarının mezun olunan okul dağılımına bakıldığında ters bir orantı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmen yetiştirme açısından önemli bir istihdam sorunu oluşturmaktadır (Safran, Kan, Üstündağ, Birbudak & Yıldırım, 2014).

2.5.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Finansmanı

Türkiye’de finansman politikalarının tam anlamıyla merkeziyetçi olması eğitim finansmanı meselesinin en zayıf yönü olarak görülmektedir. Türkiye’de, eğitimin finansmanı MEB, YÖK ve Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumuyla (YURTKUR) sürdürülmektedir. Finansman konusunda yetkili bu üç kurum da dikkate değer bütçelere sahiptir. Ancak, kamu kaynaklarının sınırlılığı nedeniyle, eğitime ayrılan pay artmasına rağmen OECD ortalamasının çok gerisinde kalmaktadır (TEDMEM, 2015a). Ayrıca, yükseköğretimde paralelinde de öğretmen yetiştirmede gözlenen ve ilerleyen yıllarda da sürmesi beklenen talep artışı nedeniyle, bu programların sadece kamu kaynakları ile sürdürülebilirliği çok zordur. Bu bağlamda: Yükseköğretim giderlerinin, kamu kesimi yanında diğer paydaşlar tarafından da karşılanması, yükseköğretim kurumlarının gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve kamu kaynaklarının daha verimli dağıtılarak kullanılması için yeni yöntemler geliştirilmesi, doğrultusunda arayışlara girilmiştir (Ateş, 2013; YÖK, 2007).

Şentürk (2008), Türkiye’de eğitim fakültelerinde, kamu kaynaklarının küreselleşme sürecinde azalmadığını belirtmektedir. Ancak bu süreçte farklı finansman kaynaklarının yaratılamadığını, planlamalarda ve amaçların belirlenmesinde ekonomik uygulamaların etkili olamadığını belirtmektedir. Ayrıca iş dünyası ile iş birliği geliştirilemediğini, piyasa ve rekabet koşullarına göre yapılanmanın olamadığını, şirketlerden eğitim sektörüne mali destek sağlanmadığını vurgulamaktadır.

Türkiye’de eğitim fakültelerinin finansmanı yükseköğretim finansmanı içerisinde ayrı düşünülmediği için yükseköğretim finansman politikaları doğal olarak öğretmen yetiştirmenin finansman politikalarını kapsamaktadır. Türkiye’de temel eğitim ve öğretmen eğitimi için ülke bütçesinden ayrılan pay ile öğretmenlere ödenen ücretler yetersizdir. Yapılan bütçe çalışmalarında eğitime ve buna paralel olarak üniversitelere ülke bütçesinden ayrılan pay ile Türkiye’nin OECD ülkeleri içerisinde son sıralarda yer aldığı görülmektedir (Aksoy, 2013). OECD (2013) verilerine göre, Türkiye’de yükseköğretimin

finansmanı ulusal bütçeden aktarılan ödenekler, kayıt ücretleri ve üniversitelerin kendi gelirlerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumları bir dereceye kadar özerkliğe sahip olsalar da finansmanın ön ve uygulama aşamaları merkezi idarenin gözetimindedir.

OECD (2018) tarafından yayınlanan Bir Bakışta Eğitim Raporu'na göre, Türkiye'de öğrenci başına düşen öğretmen masrafları ortalamanın çok altında kalarak 4.652 dolar olarak gerçekleşmiştir. Aynı dönemde OECD ülkeleri öğrenci başına düşen öğretmen ücreti ortalamaları 10.520 dolardır. Yine OECD (2018) raporu göre öğretmenlerin aldıkları yıllık brüt maaşlar toplamı Türkiye'de 28.853 dolar olarak gerçekleşirken OECD ülkeleri öğretmenlerinin yıllık ortalama brüt gelirleri 46.780 dolardır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye, temel eğitime ve öğretmenlere ödenen yıllık ücretler OECD ülkeleri ortalamalarının oldukça gerisinde kalarak son sıralarda yer almaktadır. OECD verileri ışığında ülkelerin uluslararası sınavlarda eğitim sonuçları analiz edildiğinde bir ülke bütçesinden eğitime ayrılan payın artması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalması sonucunda o ülke başarısının olumlu yönde etkilendiği görülmektedir.

OECD (2018) verilerine göre Türkiye'de yükseköğretim seviyesinde her öğrenci için 2018 yılında yaklaşık 8.901 dolar harcama yapılırken bu rakam OECD ülkeleri ortalamasında 15.656 dolar civarında gerçekleşmektedir. Yükseköğretimi finanse etmek için harcanan birim miktar oranları OECD ülkeleri ortalamalarının önemli oranda altında kalmaktadır. Yine TEDMEM (2014a) tarafından yayınlanan bir raporda ise, OECD ülkelerini kapsayan bir araştırmanın (GEMS EDUCATION) verimlilik endeksi sonuçlarına göre eğitimin finansmanı için harcanan ücretler ile finanse edilen eğitim faaliyetleri verimlilik ve nitelik bakımından yeterli düzeye ulaşamamaktadır. Bu haliyle Türkiye, Brezilya, Şili, Yunanistan ve Endonezya ile birlikte "hem etkisiz hem de verimsiz" ülkeler kategorisinde yer almaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların çıktılarını % 100'e yakın bir oranda MEB istihdam etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların finansmanını devletin üstlenmesi ve kriterleri sağlaması şartıyla özel sektöre gerekli lisansları vermesi finans yükünü paylaşmak açısından olumlu gözükmektedir.

2.5.6. Öğretmen Yetiştirmede Öğretmen Yetiştiren Kadro

Öğretmen yetiştirmede öğrenci seçiminde sonraki en önemli adım öğrenciye sunulacak eğitimin niteliğidir. Bu anlamda, öğretmen yetiştiren kadro öğretmen yetiştirme sisteminde

kilit nokta konumundadır. Başarılı öğretmen adaylarını ancak başarılı öğretmen yetiştiricilerinin yetiştirebileceği uluslararası raporlarda vurgulanmaktadır (European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2008). Türkiye’de nüfus artışı beraberinde öğretmen ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için açılan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren kadrosunun niteliği de ayrıca önem kazanmaktadır. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kadrolardan en temel beklenti eğitimin amaçlarına uygun hareket etmeleridir (MEB, 2015a). Eğitimin bu evrensel amaç, işlev ve değerlerini Binbaşıoğlu (2003) şu şekilde özetlemektedir:

- 1) Geçmiş ve günümüze dair elde edilen bilimsel bilgilerin aktarılması,
- 2) Toplumun fertleri arasında sağlıklı bir sosyal düzenin oluşturulması,
- 3) Bireylerin geleceğe yönelik karar verme ve değerlendirmede bulunabilme potansiyelinin geliştirilmesi ve onları yaşama hazırlamak,
- 4) Düşünme, iletişim, sosyal, estetik gibi fiziksel ve zihinsel gelişiminin sağlanması, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım edilmesi,
- 5) Toplumca benimsenen etik ve ahlaki değerlerin kazandırılması,
- 6) Farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi,
- 7) Bireyin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesi,
- 8) Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi,
- 9) İnsani ilişkilerde iyi bir anlayışa sahip olmasının sağlanması,
- 10) Kültürel değerlerin kazandırılması,
- 11) Yaşamını devam ettirebilecek bilgi ve değerlerin kazandırılması,
- 12) İnsanlık onurunu bilen, saygı duyulan bireyler olabilmesine çaba gösterilmesidir.

Öğretmenlik mesleği ülkeler için çok stratejik bir meslektir. Yalnızca belirli bilgi ve becerileri kazanmakla gerçekleşmesi düşünülemez. Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için, öğretmen adaylarına model olabilecek nitelikte ve sayıda akademik kadro yetiştirmek ve istihdam etmek gerekir. Herkesin öğretmen olamayacağı genel görüşü, herkesin öğretmen yetiştiremeyeceği şeklinde de anlaşılmalıdır. Bu yüzden öğretmen yetiştiren programlara akademik kadronun seçimi çok önemlidir. Bu anlamda seçilen bu kadrolara çağdaş eğitim için gerekli olanakların sağlanması temel gerekliliktir. Ayrıca eğitim fakültelerini sosyo ekonomik ve kültürel bakımdan yetersiz olan bölgeler, yerine sanat, sosyal ve kültürel olanaklar bakımından zengin olan yerlerde kurmak gerekir. Bir de eğitim fakültelerinin

akademik kadrolarının başarılı olabilmesi için bu programların kontenjanlarının öğretmen yetiştirilebilir düzeye getirilmesi önemlidir (Gümüşeli, 2013; Şahin & Beycioğlu, 2015).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alan akademik personel, alanında bilimsel çalışmaları olan “akademisyen öğretim görevlisi” ve öğretmenlik tecrübesi olan “öğretmen öğretim görevlisi” şeklinde sınıflandırılabilir. Bu sayede akademik kadronun daha fazla uzmanlaşmasına imkân sağlanarak eğitimde kalite artırılabilir. Eğitim fakültelerinde veya öğretmen eğitimi programlarında görev alacak olan bütün akademisyenlerden, öğretim yapacakları alanda doktora yapmış uzmanlar olmaları, kendini geliştirme kararlılığı sergilemeleri, takım çalışması yapabilmeleri ve öğretmen eğitimi programlarının kavramsal çerçevesine inanmaları gibi önemli kriterler beklenebilir (Darling-Hammond, 2006a; Özcan, 2011). Ayrıca öğretmen adaylarını yetiştirecek olan öğretim elemanlarının gerçek sınıf ortamlarında uygulamalı deneyim sahibi olması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları çok kültürlülüğe, cinsiyet farklılıklarına, öğretmen-öğrenci iletişimine, ulusal ve uluslararası düzeyde iş birliğine önem vermelidir (Karlı & Güven, 2011; Turan, 2009).

Eurydice (2013) tarafından Avrupa’da öğretmenlere ilişkin hazırlanan temel verilere göre, yükseköğretimdeki akademik personel için geçerli olan öğretmen yeterlikleri başlangıç öğretmen eğitiminde de geçerlidir. Akademik yeterlik şartları bakımından, yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerin ders verdikleri alanda ileri bir dereceye (yüksek lisans ya da doktora) sahip olmaları gerekir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda görev alan akademisyenlerin en az doktora seviyesinde bir eğitim almaları ve öğretmenlik tecrübelerine sahip olmaları beklenmektedir. Araştırma ve bireysel gelişim odaklı kadrolar yetiştirilmesi istenirken teknisyen boyutunda ve davranışçı paradigmaların etkilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. YÖK’ün aşırı merkeziyetçi yapısı nedeniyle standart programlar uygulanmakta, yeni program geliştirme süreçleri etkin bir şekilde gerçekleştirilememektedir. Bunun yanında yeni açılmakta olan birçok eğitim fakültesinde görev alacak olan akademisyenlerin bir kısmının öğretmenlik meslek bilgisi ve yöntembilim anlamında eksiklikleri tartışılmaktadır (Aksoy, 2013; Şişman, 2009).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında bilimsel çalışma yapan akademik kadroların, ürettiği ve üreteceği bilimsel bilgiler de çok önemlidir. Öğretmen yetiştirme alanında üretilen bilgiler eğer ülke gerçeklerinden uzak -başka toplumlarda üretilmiş bilgiler- olursa üretilen bu çözümler ile yaşadıkları topluma biçim ve yön vermeye çalışırken sorunlar ve

doku uyumsuzlukları yaşanabilir. Neticede daha insani ve daha erdemli bir toplum inşa etmenin yollarını arayan bu kadroların başka toplumlara özgü koşullarda üretilmiş olan kavramlar üzerinden kendi anlam dünyalarını yeniden inşa etmeleri, sorunların çözümünde ideolojik sapmaların yaşamasına ve toplum gerçeklerinden uzaklaşılmasına neden olabilir (Oplatka, 2009; Turan & Şişman, 2013).

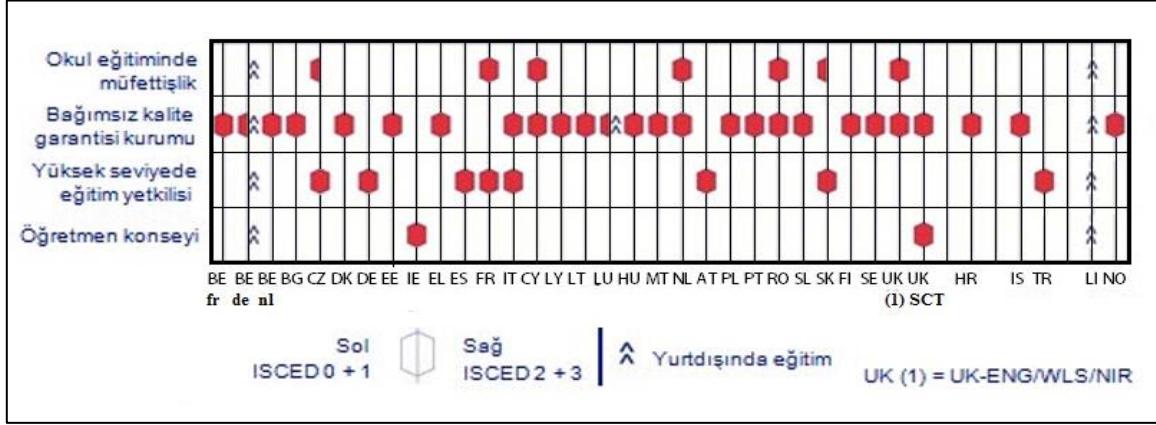
2.5.7. Öğretmen Yetiştirmede Denetim, Değerlendirme ve Akreditasyon

Eğitim sistemi içerisinde etkili okullar başarı merkezli okullardır. Bir eğitim sisteminde denetimin amacı, öğrenci başarısını artırmaya yönelik olarak öğretmenleri geliştirmek ve okulun etkililiğini sağlamak, işlevi de öğrencilerin öğrenme durumunu geliştirmektir. (Marzano, Frontier & Livingston, 2011; Şişman, 2013). Balcı'ya (2010) göre eğitim alanında yapılan değerlendirme çalışmalarına teftiş veya denetim de denmektedir. Eğitim faaliyetlerinde etkinlik ve uygulamalardan elde edilen sonuçların örgütlerin amaç ve stratejileri doğrultusunda belirlenen standartlarla karşılaştırılmasıdır. Günümüzde değerlendirme ve denetimin epistemolojisine bakıldığında bazı felsefi yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bunlar; denetimin bilimsel olması, sanatsal olması, öğretimsel olması, kliniksel olması, gelişimsel olması ve farklılaştırılmış olmasıdır.

Eğitimde denetimin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri ortaya çıkarmaktır (Sarpkaya, 2004). Son yıllarda; bilişsel koçluk, mentorluk, meslektaş yardımı, aksiyon araştırması, portföy değerlendirmesi ve meslektaş değerlendirmesi gibi alternatif denetim yaklaşımları eğitim alanında uygulanmaktadır (Harland, 2005; Single & Single, 2005). Çağdaş denetim yaklaşımları öğretmenin öz yeterlik algısını, kendi farkındalığını, bireysel özerklik ve iş birliği duygusunu, eğitim sürecine katılma oranını, kendini ifade edebilme gücünü ve mesleki dayanışmasını geliştirdiği için yaptıkları mesleği daha anlamlı hale getirmektedir. Bu anlamda, çağdaş denetim ve değerlendirmenin eğitimde başarı elde etmek için en temel unsurlardan olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşmak için sağlam bir denetim ve değerlendirme sistemi kurmak gerekir.

Öğretmen yetiştirmede değerlendirmede: Verilen eğitimin kurum ya da uygulanan program dışındaki organizasyon ya da kişiler tarafından değerlendirildiği dış değerlendirme ve eğitimi veren kurum ya da programın kendisini değerlendirdiği iç değerlendirme veya öz değerlendirme sürecini içerebilir. Avrupa'da birçok ülkede, düzenlemeler dış veya iç

değerlendirme süreçlerini içeren birden fazla değerlendirme süreci ile yapılmaktadır (Eurydice, 2006).



Şekil 6. Avrupa'da öğretmen yetiştirmede dış kalite garantisinden sorumlu birimler (Eurydice, 2013)

Türkiye'de eğitim sistemi oldukça merkezileşmiş bir denetim yapısına sahiptir. Eğitim politikaları; MEB ve yükseköğrenim seviyesinde YÖK tarafından yönlendirilmektedir. Okullar sınırlı özerkliğe sahiptirler ve ihtiyaçlarını gerçekleştirme kapasiteleri sınırlı seviyededir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulların ihtiyacına cevap verebilme kapasiteleri, öğretmenlerin mesleki öğrenim ve eğitimlerinin yetersizliği ve deneyim eksikliğinin yanı sıra, denetim yapısı içinde okullara esneklik tanınmaması sebepleriyle sınırlı düzeyde kalabilmektedir. Avrupa'da öğretmen yetiştiren kurumları denetlemek ve değerlendirmek için Şekil 6'da görüldüğü üzere dış denetim için çoğunlukla kurumlardan bağımsız dış kalite kuruluşları sorumluluk almaktadır. Türkiye'de bağımsız bir denetleme kuruluşu görev yapmamaktadır. Ayrıca iç denetimde okul yöneticilerin düzenli olarak yaptığı bir denetimden söz edilememektedir (OECD, 2013). Türkiye'de 2013 yılında yükseköğretimde kaliteyi artırma adına akademik özgürlükler bildirisi hazırlanmıştır. Bu bildiriye göre işlemeyen bazı kurul ve komiteler ve akademisyenlere sicil uygulaması kaldırılmış, bazı etik kurullar ve standartlar oluşturulmaya başlanmıştır (YÖK, 2013).

Öğretmen yetiştirmede denetim ve değerlendirme boyutunda temel konulardan biri de aday öğretmenlerin öğretmenliğe giriş sürecidir. Türkiye'de aday öğretmenlik süreci genel olarak değerlendirildiğinde, yakın zamanda öğretmenliğe giriş yaş sınırı kaldırılmış; performans değerlendirilmesi, yazılı sınav, sözlü sınav gibi çoklu değerlendirme

süreçlerine geçilmesi alanlarında birçok yenilik yapılmıştır. Bu yeni değerlendirme sürecinde sınavlar arasındaki uyumun yakalanamadığı ve değerlendirme basamaklarının bir kısmının öğretmenlik mesleğinin niteliğini ortaya koymaktan uzak olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, sınavların bir kısmının ise birbirini kapsayan değerlendirmelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle, yapılacak genel düzenlemeler ile bakanlık ve öğretmenler açısından sürecin daha işlevsel, etkili, verimli ve yürütülebilir olması önerilmekte; çoklu değerlendirme sürecinin benzer bir iş yükü ile daha kapsamlı hale getirilebileceği beklenmektedir (ERG, 2016).

2.5.8. Hayat Boyu Öğrenme ve Hizmetiçi Eğitim

Profesyonel meslek sahipleri olarak öğretmenler hem bilgilerini güncelleyip hem de mesleki uygulamalarını verimli bir şekilde yürütebilmek için hayat boyu öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Yaşamakta olduğumuz köklü değişim ve gelişimlerin olduğu bir süreçte öğretmenlerin görev yapacakları uzun yıllar boyunca kendilerini geliştirmeksizin yalnızca lisans eğitiminde elde ettikleri yeterliklerle mesleklerini sürdürmeleri etkili bir öğretmenlik yapmalarına engel teşkil edecektir. Bundan dolayı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi artık dünyada öğretmen yetiştirmede anahtar bir kavram hâline gelmiştir (MEB ÖYGM, 2017a). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim sürecinde uygulanmakta olan yeni yaklaşım ve yöntemler hem hizmetiçi eğitim hem de yaygın eğitim yönüyle hayat boyu öğrenme becerilerinin öğretmenler için çok önemli yeterlik alanı olarak görülmesine neden olmaktadır. Öğretmen yetiştirmede son yıllarda, mesleki gelişimin hayat boyu öğrenme kavramıyla genişletilmesi ve bireysel öğrenme yeteneklerinin toplum içindeki uygulamalarla kapsamlı hale getirilmesi yönünde eğilimler artmıştır (Fenwick, 2001).

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin mezun oldukları okullarda kendilerini göreve iyi hazırlanmış hissetmeleri, onların başarılı olma olasılığını anlamlı şekilde artırmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretime hazırlanmaları ile onların etkili olmalarına olan inançları ve öğretim ortamındaki değişkenler arasında birçok ilişki bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2006b). Profesyonel anlamda öğretmenlerin geliştirilmesinde ve yüksek düzeyde motivasyonlarının artırılmasında hizmetiçi eğitim önemli bir yere sahiptir (Aleandri & Refrigeri, 2014; Botello & Glasman, 1999).

Hizmetiçi eğitim; kamuya veya özel teşebbüslere ait kurumlarda belli bir ücret karşılığı işe alınan ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi beceri ve davranış

kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitimidir. Bu eğitimler, bireylerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla ihtiyaç analizleri neticesinde farklı alanlarda planlanarak uzman kişiler tarafından verilmektedir. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına yönelik plan ve programlar dünya ülkelerinin çoğunda uygulanmaktadır. Hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılırken öncelikle öğrenme gereksinimlerinin ortaya konulması ve eğitim içeriğinin geliştirilmesi ardından da öğretimin tasarlanması gerekir. Ancak bu eğitim çalışmalarında planlama ve planların uygulanması çok önemli olup, iyi bir planlama iyi bir eğitim faaliyeti için önkoşuldur.

Türkiye’de mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmenlerin eğitimi tamamen atandıkları kurum tarafından sürdürülmektedir. Hizmet öncesi eğitimle stajyerlik dönemi eğitiminin birbirinden tamamen kopuk olması olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Türkiye’de hizmetiçi eğitim çalışmalarından beklenen düzeyde verim elde edememektedir. OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (TALIS) araştırmasına göre, Türkiye araştırmaya katılan bütün ülkeler içerisinde hizmetiçi eğitime katılım oranları en düşük olan ülke durumundadır. Türkiye hizmetiçi eğitimi devletin desteklediği ülkelerden birisi olmasına rağmen, öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılım oranlarının düşük olduğu ve daha fazla hizmetiçi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha isteksiz oldukları görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim konusunda isteksiz olmalarının muhtemel nedenleri arasında, sunulan hizmetiçi eğitimin kalitesi ve yöntemi yüksek oranda tartışılmaktadır. Yapılan hizmetiçi eğitimlerin daha etkin ve alternatif hizmetiçi eğitim yaklaşımlarıyla desteklenmesi beklenmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013).

Bu anlamda, Türk Eğitim Derneği (TED) (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, resmi ilköğretim okullarında görev yapan iki bin civarında sınıf veya branş öğretmenin son iki yılda, % 87’si MEB ÖYGM Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığının, % 77’si il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, % 94’ü de okulun düzenlediği hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılmamıştır. Son iki yılda hizmetiçi eğitim çalışmalarının hiçbirine katılmayan öğretmenlerin toplam öğretmenler içerisindeki oranı % 60 civarındadır. MEB tarafından hazırlanan hizmetiçi eğitim planlamalarında öğretmenlere ihtiyaç analizi anketi yapılmakta ancak öğretmenler tarafından en çok istenen eğitim faaliyetlerinin gerçekleşme oranı çok düşük düzeyde kalmaktadır. Yine bu analize göre bir yıl içerisinde istenen 215 faaliyetten yalnızca 68 tanesinin planlanabildiği görülmektedir (TEDMEM, 2014c). MEB

(2015b) verilerine göre de 2015 yılında yapılan eğitimlere 35 bin öğretmenin katılımının sağlanabildiği ve Türkiye’de hizmetiçi eğitim verimliliğinin beklenen seviyelere ulaşamadığı görülmektedir. OECD (2013) verilerine göre Türkiye’de hizmetiçi eğitim uygulamaları sınırlı düzeyde olmakta, öğretmenler öz yeterlik (self-efficacy) açısından ortalama seviyede ama mesleki tatmin açısından ortalamanın altında kalmaktadırlar. Ayrıca, mesleki geliştirme faaliyetlerinde yer aldıklarını bildiren öğretmenlerin oranı da OECD ortalamasının altındadır. Hizmetiçi eğitim ve hayat boyu öğrenme çalışmalarının eksikliği, tanıtım yetersizliği ve nitelik olarak sorunlu olduğu Türkiye’nin 2015-2019 Milli Eğitim Stratejik Planı’nda da vurgulanmaktadır (MEB, 2015c).

Günümüzde okul kavramının, eğitimin, öğretim yöntemlerinin ve teknolojik imkânların sürekli olarak değişim ve inovasyon yaşadığı bilgi toplumlarında, yapılan reform hareketlerinden yoksun bırakılan öğretmenlerin yalnızca hizmet öncesi eğitimle yeterli kabul edilmesi asla düşünülemez. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan yenilik ve reform çalışmalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin ve okul liderlerinin mutlaka hizmetiçi eğitim ve hayat boyu öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında eğitim fakültelerinde ders programlarında yapılan değişikliklerin sistemdeki öğretmenlere de yansıtılması gerekmektedir (ERG, 2016).

2.5.9. Öğretmen Yetiştirmede Örgüt Kültürü ve İklim

Örgüt kültürü; örgütteki ortak inançlar, değerler ve normların bir bileşimi olup bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir değer sistemidir (Pheysey, 1993; Robbins ve Judge, 2013). Örgüt mensuplarının çoğu örgütün misyonu ve değerleri hakkında aynı fikirlere sahipse o kültür güçlü kültürdür. Eğitim örgütleri değerlere dayalı örgütler arasında yer alır, etkili okulların değerleri de güçlüdür. Eğer okulda örgüt kültürünün desteklediği değerler ile bireysel olarak okul personelinin sahip olduğu değerler uyumlu ise bu durum başarıyı olumlu etkiler (Sezgin, 2014). Örgütlerin kültürleri; örgüt ile çevre arasındaki ayrımı ortaya koyar, örgüt üyelerine kimlik duygusu kazandırır, kültür sayesinde bireylerin kişisel çıkarlarının ötesinde daha büyük bir olguya bağlılığın oluşmasında etkilidir (Özcan, Karataş, Çağlar & Polat, 2014; Robbins & Judge, 2013). Örgüt kültürleri örgüt iklimlerinin oluşmasını sağlar. Olumlu davranışların sergilendiği kültürler kişiye ilham verirken donuk ve cansız ortamlar kişilerin motivasyonunu tüketir. Örgütteki bireyler; neyin önemli olduğu ve işlerin nasıl gittiği konusunda aynı duyguyu

paylaşıyorlarsa hepsinin duygularının ifade ettiği ortak değer bireylerin duygularının tamamının ifade ettiği değerden daha büyük bir anlam ifade eder. Yenilikçi örgütler; dürüstlük, empati, güven hassasiyet, hoşgörü, iş birliği, katılım, risk, saygı ve sorumluluk gibi değerleri kültürlerinde barındırırlar. Bu değerlerin benimsenerek oluşturulduğu güçlü bir okul ikliminde, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açıları değişip, birey-örgüt değer uyumu algıları da olumlu etkilenebilir (Özdemir & Sezgin, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların denetim ve akreditasyonu için kurulan Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) öğretmen yetiştiren kurumlarda kurum kültürünün oluşması ve gelişmesi adına fakültenin yönetim yapısının etkin bir yönetim için elverişli olmasını beklemektedir. Ayrıca, herkesin kararlara katılabileceği uygun bir ortamın olmasını, iletişim ağının oluşturulmasını, fakültenin öğretmen eğitimi konusunda herkes tarafından bilinen, uygulanan ve sürdürülen bir vizyon ve misyona sahip olmasını, bu vizyonun tüm paydaşların görüşleri ve yeni eğilimler doğrultusunda güncelleniyor olmasını ayrıca yönetimin de öğretmen eğitiminin gelişimini o kurumların insanı bir bütün olarak ele alması, öğretimde, araştırmada ve hizmette bölgesel ve küresel düzeyde örnek alınan kurumlar olması gerekir. Üniversite kurum kültürünün öğrenci ve öğrenme merkezli oluşturulması; eğitim fakültelerinin de varlık sebebi olarak en iyi eğitimi vererek en iyi öğretmeni yetiştirmek olarak belirlemesi gerekir (Özcan, 2011). Bir eğitim fakültesinde yönetim boyutu örgüt iklimini olumsuz etkiliyorsa bu durum akademisyenlerin etkili ve verimli çalışmalarını engelleyen bir faktör olabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda, daha demokratik bir ortam, objektif bir yönetim anlayışıyla ortak kararların alınabildiği ve işbölümü yaparken yeteneklere önem verilen bir yönetim anlayışı oluşturulması olumlu bir iklim oluşturulması için önemlidir (Balcı-Bucak, 2002; Buluç, 2013). Türkiye’de eğitim fakültelerinin örgüt iklimi araştırma sonuçlarına göre (Balcı-Bucak, 2002; Çankaya & Demirtaş, 2010; Ural, 2014) düşük veya yetersiz bulunmaktadır.

2.6. Öğretmen Yeterlikleri

Son yıllarda, yapılan araştırmalarda öğrenci başarısı (eğitimin niteliği) ile ülkelerin ekonomik kalkınmaları arasında çok güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu anlamda Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) ve OECD tarafından düzenli olarak araştırmalar

yapılmaya devam edilmektedir (Hanushek ve Woessman, 2012). Bu araştırmalarda öğrenci başarısının yükselmesine etki eden önemli etkenlerden okul, derslik, materyal ve öğretmen gibi birçok farklı seçenek araştırılıp ilişkiler aranmıştır. Ancak kalkınmakta olan ve kalkınmış ülkelerde, bu faktörler içerisinde siyasal ve sosyal koşullardan bağımsız olarak öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici etken öğretmen niteliği olmuştur (ERG, 2015; Glewwe, Hanushek, Humpage ve Ravina, 2013; Goodwin, Smith, Souto-Manning, Cheruvu, Tan, Reed & Taveras, 2014; Hilton, Flores & Niklasson, 2013).

Dünya’da ve Türkiye’de artık 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme üzerine en son yapılan çalışmaların çoğunda öğretmen yeterliklerinin nasıl olacağı, hayat mücadelesi için gerekli olan becerilerin eğitim aktiviteleriyle nasıl bütünleştirilebileceği tartışılmaktadır (Schleicher, 2012). Yapılan bu araştırmalarda öğretmen yeterliklerinin öğrenci başarılarını önemli ölçüde etkilediği, bunun yanında öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğerk faktörlerden daha önemli olduğu görölmektedir (Caena, 2011; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Rothman, 2011; European Commission [EC], 2013; Goe & Stickler, 2008; Mosteller, 1995; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişimi için önemini ve etkisini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de Avrupa ülkelerinin 1980’li yıllardan bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır. Öğretmen yeterlikleri, Avrupa’da genel olarak tanımlandığı şekliyle “öğretmenlik mesleği standartları” çerçevesinde öğretmenlerin sahip olmaları gerektiği düşünülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılan bir konudur. Dördüncü sanayi devriminin de etkisiyle, teknoloji ve ihtiyaçlar çok hızlı değişmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu mesleki standartlara göre de öğretmen yetiştiren programlar sürekli yenilenmektedir. Bu programlarda öğrencilere öğretilen derslerin içeriğinin, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmesi beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinde üç yeterlik alanı (Aydın, 2015a; Şişman, 2009; TED, 2009) oluşturulmuş; en son olarak da mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç alanda 11 yeterlik ile 65 göstergeden oluşan bir yapıya dönüşmüştür (MEB ÖYGM, 2017b).

Avrupa Konseyi 2007 yılında öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bir uzlaşma sağlamıştır ve önemli kararlar almıştır. Konseye üye ülkelerin görüş birliği ile öğretmen yetiştirme ve yeterlikleri konusunda şu kararları almıştır:

- a) Üye ülkeler kendi sorumlukları çerçevesinde tüm öğretmenlerin; araştırmaya dayalı çalışmalar ile öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarını, pedagojik beceriler yanında, kendi branşında uzmanlık bilgilerine sahip olmalarını, kariyerlerinin başlangıcında etkili erken kariyer destek programına erişimlerinin sağlanmasını, kariyerleri süresince yeterli mentorluk desteği alabilmelerini, kariyerleri süresince öğrenme ihtiyaçlarını gözden geçirme, diğer ülkelerle değişim programları dâhil olmak üzere, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalıdır.
- b) Öğretmenlerin, öğretim becerilerine ve deneyimlerine sahip olmaları yanında, liderlik işlevlerini yerine getirebilmeleri için, yüksek nitelikte okul yönetimi ve liderlik eğitimi almaları sağlanmalıdır.
- c) Meslek öncesi öğretmen eğitimi, erken kariyer desteği ve daha sonraki yıllar için mesleki gelişimin bütünlük içinde koordine edilmesi, yeterli kaynak sağlanması ve kalitenin güvence altına alınması sağlanmalıdır.
- d) Yeterliklerin ve öğretmen olabilmek için uygulama deneyiminin seviyesinin yükseltilmesi amacıyla gerekli önlemler alınarak uygulamaya konmalıdır.
- e) Öğretmen yetiştiren kurumlar bütüncül, yüksek nitelikli ve okulların, öğretmenlerin ve toplumun ihtiyaçları ile iyi ilişkilendirilmiş bir öğretmenlik eğitimi verebilmek için okullarla daha yakın iş birliği yaparak öğrenen toplumlar oluşturmaktadır.
- f) Meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, erken kariyer desteği ve sürekli mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenlerin yeterlikleri geliştirilmelidir.
- g) Öğretmen yetiştiren kurumlarının, öğretmen eğitiminde yeni taleplere yenilikçi tepkiler verebilmeleri için bu kurumlara uygun destek sağlanması.
- h) Öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde anlamlı bir etki oluşturacak hareketlilik programlarının desteklenmesi.
- i) Öğretmenlik mesleğinin daha cazip bir kariyer seçeneği olmasını sağlayacak her türlü önlemin alınması kararlaştırılmıştır (TED, 2009).

Yine buna paralel olarak AB'ye dâhil ülkelerde Bologna kriterlerine göre önemli öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri belirlenmiştir (CEC, 2007). Buna göre: (1) Öğretmenliğin yükseköğretim kurumunda eğitim alan üstün nitelikli bir meslek olması, (2) her öğretmenin, eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarını bilen, konu alan bilgisine ve meslek bilgisine sahip olması, (3) yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip insanlardan oluşan bir meslek olması, (4) mobil bir meslek olarak alınan eğitimlerde öğretmenlerin hareketliliğini önermesi, (5) iş birliğine dayalı bir meslek olarak iş birliğini önermesi beklenmektedir.

Türkiye’de de öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelikler ve öğretmen yeterlikleri MEB ÖYGM tarafından belirlenmiş ve öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda MEB ÖYGM tarafından 2008 yılında; öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinip, bu yeterliklerin belli bir süreç dâhilinde öğretmenlere kazandırılması amacıyla “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” çalışmaları

başlatılmıştır. MEB ve paydaşlar koordineli bir çalışma yaparak alanlara özgü yeterlik alanlarını belirlemiş, son olarak da güncellemiştir. Bu projede yer alan on bir ana yeterlik şu şekilde sıralanmıştır: (a) Mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisi, (b) Mesleki beceri; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, (c) Tutum ve değerler; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişimdir (MEB ÖYGM, 2017b). Yine MEB ÖYGM'ye (2017b) göre, Türkiye'de öğretmenlerin genel mesleki yeterliklerinin şöyle olması beklenmektedir: (a1) Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri seviyede kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmalı (a2) Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalı (a3) Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranmalı (b1) Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlamalı (b2) Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlamalı (b3) Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde kullanmalı (b4) Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanmalı (c1) Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmeli (c2) Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergilemeli (c3) Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurmalı (c4) Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılmalıdır.

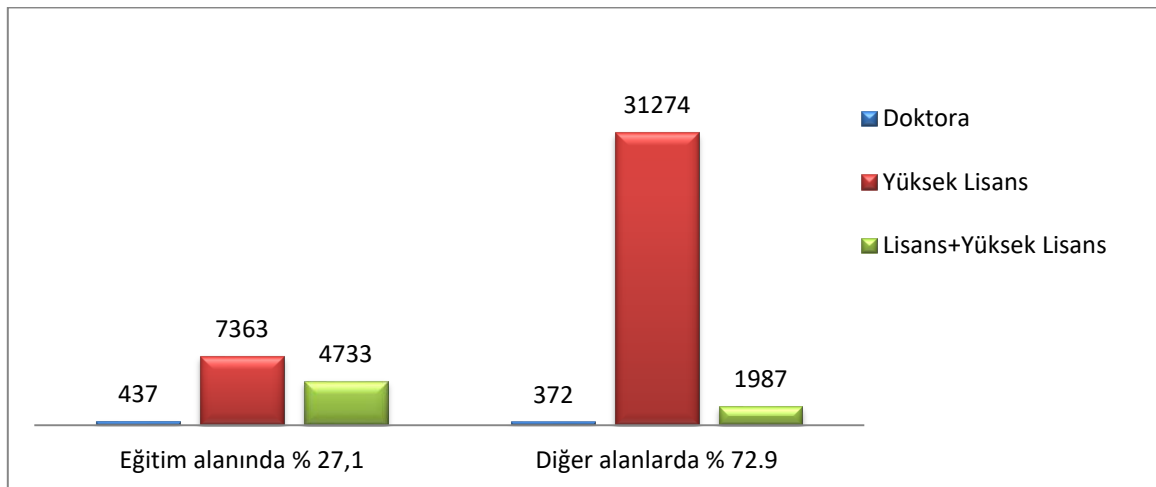
Temel olarak bir öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecine yönelik sahip olması gereken yeterlikler; planlama yapma, öğretim sürecini yönetme, sınıf yönetimini sağlama, iletişim, ölçme ve değerlendirme yapabilme olarak kabul edilmektedir. Öğretmen yeterliklerinde başarılı öğretmeni tanımlayan ve değişmez kabul edilen belli standartlar yoktur. Farklı kültürel değerlerin farklı değerlendirmeleri olabilir. Diğer yandan öğretmen yeterliklerinde bireysel performanslara önem verilse de aslında başarı kolektif hareket ile ortaya çıkmaktadır. Günümüzde araştırmacı öğretmenlik ön planda gözükmemekte ancak, yeterliklerin belirlenmesinde eğitim ve öğrencilerin standartlarının büyük önemi vardır (Connel, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin bir insan olarak öğretmen boyutuyla ontolojik temellerine inildiğinde mesleğini icra eden öğretmenin gösterdiği davranışlar yönüyle etkili olduğu, yetiştirdiği bireylerin başarılarını önemli ölçüde artırdığı gözlenmektedir. Öğretmen davranışlarıyla ilgili süreç-sonuç araştırmaları incelendiğinde bazı davranışları yapan

öğretmenlerin sonuçları güçlü ölçüde pozitif etkilediği bilinmektedir. Bunlar: Berraklık: Öğretmenin sunumunda ve sınıf düzenindeki sadeliği; çeşitlilik: malzeme, etkinlik ve teknolojinin zengin kullanımı; isteklilik: Öğretmenin hareketleri (etkili ses kullanımı vb.); iş odaklılık: Akademik odaklı, rutinleri yapılandırmış öğretmen davranışları; öğrenciye öğrenme fırsatı tanıyan: Öğrencilerin sorumlu olacağı içerik ve materyallere hâkimiyeti olan öğretmen davranışlarıdır (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Türkiye’de öğretmen yeterliklerinin niteliğinin yükseltilmesi adına mesleki gelişim önem arz etmektedir. Öğretmenler yüksek niteliklere sahip olmak için hizmet öncesi eğitim, hizmetiçi eğitim ve akademik çalışmalara tabii tutulurlar. Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan’a (2016) göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin %27,1’i eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yaparken, %72,9’u diğer alanlarda lisansüstü eğitim almışlardır. Bu durum Şekil 7’de görülmektedir. Bu duruma göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bakımından eğitim alanı dışında bir alanda yüksek lisans ve doktora yapmaları düşündürücüdür.

MEB’e (2015c) göre Türkiye’de öğretmen açığının reel anlamda bitmiş olduğu belirtilmesine karşın öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri arasında olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumda öğretmen açığı bulunmayan alanlardan başlayarak lisansüstü eğitim yeterliliği şartı getirmek, öğretmen yeterliklerini esas alan bir kalite güvence sisteminin ve çıktı kontrolünün oluşturulması gibi öğretmen niteliğini artırmak adına somut adımlar atılmalıdır (Maden, 2014; TEDMEM, 2016).



Şekil 7. Öğretmenlerin akademik kariyer yönelimleri (Abazaoğlu vd., 2016)

2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Geleceği

Toplumlar kültürel birikimleri sayesinde eğitim sistemlerini oluştururlar. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlerinden oluşan felsefi bir temelde şekillenir. Bu felsefi temelde şekillenen eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği toplumun kültürünü yansıtır ve milli özellikler gösterir. Öğretmenlik mesleğinin sorunlarına çözüm ararken, eğitim sistemini meydana getiren kültürün ve toplumun özelliklerini, insanın evrenselliğini göz önünde bulundurmak gerekir. Toplumlar sahip oldukları felsefi ve kültürel birikimleri gelecek nesillere aktarmak için öğretmenlik mesleğini geliştirmek zorundadır. Bir toplum, varlığını sürdürebilmek için kendine özgü değerlerini ve evrensel değerleri mensuplarına aktarmalıdır. Bunu için kendi tecrübelerini ve bu konuda gelişmiş olan diğer toplumların tecrübelerini birleştirerek çağdaş bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmalıdır (Özcan, 2011). Öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslektir. Öğretmenlerin mesleğini icra ederken öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algıları, tutumları, davranışları ve entelektüel açıdan profesyonel yönelimleri mesleğin geleceğini doğal olarak olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda öğretmenlerden mesleğin statüsünü ve saygınlığını artırmaya yönelik çaba göstermeleri beklenmektedir. Ayrıca, gerekli mesleki bilgiyi donanmaları, toplumda genel bir memnuniyet oluşturma amacı taşımaları, mesleği geleceğe taşıyacak etik ilkeler ve yüksek standartlar oluşturmak için kolektif sorumluluk üstlenmeleri beklenmektedir (Darling-Hammond, 1990b).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu devamlı vurgulanmaktadır. Bu anlamda profesyonel mesleklerin genellenebilecek en temel beş karakteristik özelliği; bilgiye dayalı uzmanlık alanının akademik bir çalışma neticesinde elde edilmesi, mesleki organizasyonlar tarafından mesleki uygulama standartlarının belirlenmesi, mesleği icra edenlerin sınanması ve yeterliklerinin sürekli kontrol edilip iyileştirilmesi, toplumsal statü ve ekonomik getirisinin artırılması, ayrıca mesleği icra edenlerin belli ölçüde bağımsız ve özerk olması beklenmektedir (Güven, 2015; TEDMEM, 2018b). Ancak Türkiye’de eğitim politikalarının her dönemde aynı tutarlılıkta olamaması sebebiyle öğretmenlik mesleği için profesyonelliğe uymayan bazı uygulamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin işe alım koşullarının sürekli değiştirilmesi, maddi kazancının OECD ülkeleri ortalamalarının çok altında kalması (Eurydice, 2012), özlük haklarının yetersizliği, mesleki özerkliğinin (OECD, 2014b; Wagner, 2008) olmayışı ve “herkes öğretmenlik yapabilir” anlayışıyla yetersiz kişilerin istihdam edilmesi toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsünü çok

olumsuz etkilemiştir. Gelecekte başarılı öğretmen adaylarının tercih edebileceği ve aranan mesleklerden olması için bu olumsuz algıların giderilmesi gerekmektedir. TEDMEM'in (2015a ve 2018b) araştırmalarına göre; eğitim sistemi içerisinde öğretmenin konumu ve niteliğinin yeniden ele alınıp artırılması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenleri eğitim sisteminde birer araç olarak gören “sistem için öğretmen” anlayışından uzaklaşarak; öğretmenlerin mesleki tatmin ve bağlılıklarını artıran, birey ve öğretmen olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine imkân tanıyan süreç ve mekanizmaların sisteme uyumunun sağlanması adına istihdam koşulları ve kariyer planlaması yapılması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin statüsü ve onurunun yükseltilmesi; öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını bilinçli olarak yerine getirmeleri kadar haklarının gözetilmesi ve korunmasına da bağlıdır. Bu hakların tanımlanması, haklarla ilgili mesleki ve toplumsal farkındalık oluşturulması öğretmenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla öğrencilerin iyi olma hallerini ve öğrenme potansiyellerinin geliştirilmesine de olumlu katkı yapacaktır. Öğretmenlerin haklarının tanımlanması, öğretmenlerin uygulamalarının bilimsel bir zemine dayanmayan eleştiri ve yargılamalardan korunmasını sağlayacaktır.

Yüksel (2012) Türkiye’de öğretmen yetiştirmede; eğitim bilimlerinin üç pozisyonu mevcut olan İsveç üniversiteleri modeliyle daha iyi netice alınabileceğini belirtmektedir. İlki, alanında nitelikli araştırmalar yapan akademik eğilimli eğitim bilimleri bölümleridir. İkincisi, araştırma ve öğretimin beraber yürütüldüğü multidisipliner bir alan olarak eğitim bilimleri bölümleridir. Bu bölümler, öğretmen yetiştirme alanı ve okullarla yakınlaşarak onların ihtiyaçları doğrultusunda pratik pedagojik konular üzerine eğilmektedir. Üçüncüsü de profesyonel bir alan olarak çalışmayı tercih eden eğitim bilimleri bölümleridir. Bu tür yapılanmada eğitim bilimleri bölümlerinin faaliyetleri her bir branşla bağlantılı ve branşlarda uzmanlaşma amaçlanarak yürütülmektedir (Sundberg, 2004).

Avrupa’da öğretmenlik mesleğinin geleceği ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için hem Bologna Süreci hem de AB tarafından 2010 yılında düzenlenen Lizbon toplantıları eğitimde kaliteyi, etkililiği ve niteliği artırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu tarafından, öğretmenlerin ve akademisyenlerin geliştirilmesi amacıyla bir uzmanlar grubu oluşturularak hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi ve akreditasyon sistemlerinin geliştirilmesi öngörülmüştür (Glass, 2014; Şişman, 2009). Eurydice (2012) tarafından hazırlanan Avrupa’da eğitime ilişkin rapora göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimi, öğrencilerin başarısı için önemli bir

faktör olarak görülmektedir. Rapora göre birçok ülke, eğitim-öğretiminin iyileştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için öğretmenlere gerekli desteği sağlamayı planlamıştır. Ancak, bu çabaların mesleğe daha uygun nitelikli insan çekmek için artırılması ve gelecekte birçok Avrupa ülkesinin de karşılaşabileceği öğretmen sıkıntısıyla mücadele etmesi gerektiği açıkça belirtilmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin temeli uzun bir geçmişe dayansa da eğitim bilimlerinin gelişmesi, öğretmen yetiştirmenin üniversiter yapıya kavuşması ve ontolojik bir temele oturmuş olması henüz kesin olarak sağlanmıştır denilememektedir. Siyasi epistemolojilerin öğretmen yetiştirmeye müdahale etmemesi ve siyasal olmayan inşasının sağlanması, araştırmacıların öğretmen yetiştirmenin mahiyetine odaklanması, nitelik açısından iyi öğretmen yetiştirmenin yollarının aranması gerekmektedir. Bu anlamda, MEB’in hazırladığı “Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023” önemli bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin geleceği açısından sorun alanları belirlenip bunların çözümüne yönelik stratejik bir planlama yapılan belgede belirlenen amaç ve alt hedefler şunlardır: (1) Yüksek nitelikli ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, (a) öğretmen yetiştirme programlarında eğitimleri iyileştirmek, (b) öğretmenlik mesleğine en uygun adayları seçmek (2) Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak, (a) öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik bir performans değerlendirme sistemi oluşturmak, (b) adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak, (3) Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek, (a) öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek, (b) öğretmenlerin çalışma şartlarını iyileştirmek, (c) kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak, (d) kariyer ve ödüllendirme sistemini geliştirmek hedeflenmiştir. Belirlenen bu üç temel amaç ve sekiz hedefe ulaşmak için iyileştirme, yenileşme ve dönüşümü hedefleyen bir eylem planı hazırlanmıştır (MEB ÖYGM, 2017a). Ancak son yıllarda yapılan birçok yenileşme çalışması istenen sonuca ulaşamamış sorunlar yaşanmaya devam etmiştir. Geleceğe bir projeksiyon tutması beklenen bu çalışmadan sonuç alınabilmesi için gerekli tedbir ve kamuoyu desteğinin alınması gereklidir.

2.8. Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları

Yükseköğretimde son yıllarda büyük değişim ve dönüşüm rüzgârları esmektedir. Küreselleşme, kitleselleşme, rekabet, bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına

yönelik epistemolojik değişimler, bilgi toplumuna ulaşmadaki süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri, 21. yüzyıl becerileri ve çevrimiçi dersler gibi teknolojik gelişmeler bireylerin eğitimden beklentilerini de değiştirmektedir. Buna karşılık olarak sürekli artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslararası diyalog, sosyoekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar da öne çıkmaktadır. Bu yönüyle, küreselleşen yaşam felsefesine sahip olan bir toplumda eğitim alanında değişen değerler, öğrenci profilleri ve eğitim anlayışı neticesinde gelişen öğretim yöntem ve metotları ile buna paralel olarak oluşan eğitim paradigmaları, öğretmen yetiştirmede dönüşüme öncülük eden faktörler arasında gösterilebilir (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Çetinsaya, 2014; Nieto, 2000; Şendağ & Gedik, 2015; Tutkun, 2010).

Öğretmen yetiştirmede paradigma gelişimi, örgüte ait sorunların hepsini bir bütün olarak elen alan, sonuçtan ziyade sürece odaklanan, nitel yönetime sahip ve tüm durumları göz önüne alarak çözmeyi hedefleyen bir süreçtir (Harris, 2002; Hopkins, 2004). Bu süreçte temel amaç, eğitimin nitelikli olarak sürdürülüp öğrenci başarısının sağlanmasıdır (Harris, 2002; Hopkins, 2004). Belirtilen amacın gerçekleştirilmesi sistemli olmayı ve sürekliliği gerektirmektedir. Etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için etkili öğretim yöntem ve modelleri uygulamak gerekir. Günümüzde öğretmenlerin yetiştirilmelerinde felsefi dayanakları olan ve yaygın kabul gören öğretmen yetiştirme modelleri vardır.

Beceri Modeli: Beceri modelinin temelinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı ve “model alma” anlayışı vardır. Beceri modeline göre öğretmenliğe ait bilgi ve becerilerin yalnızca gözlem ve deneyimle kazanılabileceğini savunur. Beceri modeli 1970’li yıllara kadar kullanılan bir modeldir. Bu modele göre öğretmen adayının okul ortamında tecrübeli bir öğretmenin gözetimi altında onu takip etmesi ve uygulamalarında onu rehber edinmesi esastır. Öğretmen adayı beklenen davranışları gösterip, hedeflenen bilgi, beceri ve donanımlara sahip olduğu zaman profesyonel öğretmen olmaya hak kazanır. Beceri modeli; hedeflediği bazı genel standartları, öğretmenliği durağanlaştırması ve esnekliği kaldırıp öğretmeni sınırlandırması yönüyle eleştirilmektedir (Atkinson, 2000; Ekiz & Yiğit, 2007; Erdem, 2013; Smith, 1999; Şahin, Çelen & Çaylı, 2011; Wallace, 1991).

Uygulanmış Bilim Modeli: Yirminci yüzyılın başlarından itibaren geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanan model psikolojinin bilim haline getirilmesi çabalarıyla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu model uygulamalarını eğitim psikolojisi alanındaki bilimsel araştırmalardan elde edilen bilgi, bulgu ve kuramlara dayandırmaktadır. Bu modelde

öğretmen adaylarına öğretilen ve istenen bilgiler “Bloom’un eğitimsel hedeflerin taksonomisi, Tyler’ın rasyonel planlaması, amaçların düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi, organizasyonu ve değerlendirmesi” gibi bilimsel çalışmaların verilerinden faydalanmaktadır. Bu yönüyle “rasyonel davranış yaklaşımı” olarak da adlandırılmaktadır. Laursen’a (1996) göre bu modelin temel dayanağı, davranışçı psikoloji alanında üretilen öğrenme kuramlarının etkili öğretim metotlarına dönüştürülmesi prensipleridir. Ayrıca, eğitim alanında yapılan bilimsel araştırma verilerinden eğitim-öğretim uygulamalarında yararlanılması gerektiğini savunmaktadır. Bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına ve hizmetiçi eğitimler aracılığıyla görevli öğretmenlere alandaki bilim adamları tarafından aktarılır. Öğretmen adaylarından, bu bilimsel bilgileri uygulamalarda etkili bir şekilde kullanmaları istenmektedir. Çünkü bu bilimsel araştırmalardan elde edilen bilimsel bilgilerin tüm sorunlara çözüm bulacağı düşünülmektedir. Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanmakta olan model bu model ile paralellik göstermektedir. Bu model; pedagojik yaklaşımlarda sınırlılıklar olması, bilginin sürekli değişmesi, öğretmenliğin sadece bilimsel bilgilerle sınırlandırılması ve bu nedenle bilimsel bilginin her eğitim öğretim ortamında kullanılabilmesi ihtimalinin zayıflığı gibi bazı yönlerden eleştirilmektedir (Ekiz & Yiğit, 2007; Şahin vd., 2011; Wallace, 1991).

Yansıtma Modeli (reflective): Bu model 1990’lı yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu akım yukarıdan aşağıya doğru yapılan düzenlemeleri uygulayan teknisyen tipi öğretmenliğe tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dewey’in (1933) yansıtıcı düşünme üzerindeki yorumları, eğitimin birçok alanına katkıda bulunmuştur. Bu katkılardan biri de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleridir. Dewey’e (1933) göre yansıtma, etkin, ısrarlı ve sistematik düşünmedir. Bu anlamda bu modelin çalışma prensibi de John Dewey’in “Nasıl Düşünürüz?” adlı eserine dayanmaktadır. Schön tarafından genişletilerek yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Yansıtma modeline göre bir öğretmen; öğrenmiş olduğu kuramsal bilgileri uygulama anında kapsamlı olarak düşünüp değiştirir, aynı zamanda bir araştırmacı olarak da düşüncesine yön verir. Ayrıca öğretmen gelişiminin anahtar ögesidir (Altrichter, Feldman, Posch, ve Somekh, 2008; Ekiz & Yiğit, 2007 zeichner).

Yansıtma modeline göre öğretmenlerin öğrendikleri kuramsal bilgileri ve öğretmenlik deneyimine ait bilgi ve becerileri uygulama zamanında etkin olarak kullanması beklenmektedir. Öğretmen; deneyimlerle oluşturulan ya da kuramsal olarak öğrenilen bilgidен yararlanarak eğitim ortamında bunun uygulamasını yapmaktadır. Bu

uygulamalarda karşılaştığı herhangi bir problemi, kazandığı kuramsal bilgileri dikkate alarak, uygulamayı daha etkili bir şekilde dönüştürmeye ya da var olan problemi ortadan kaldırmaya çalışır. Bu düşünme etkinliğinde yapılandığı yeni bilgi ve becerileri uygulamada tekrar tekrar kullanır ve oluşan döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel mesleki yeterliliği kazanır ve öğretmen olur. Öğretmen adayı; yansıtıcı düşünmede düşünme gerçekleştikten sonra mesleki yeterliliği kazanmış olur ve profesyonel öğretmen olur. Yansıtıcı düşünmede uygulamaya yönelik sorunlarda öğretmenin sorgulama ve karar verme süreci bu modelin önemli özelliğindendir. Bu modelin ortaya çıkışı uygulanmış Bilim Modeline bir alternatif olmaktadır (Ekiz & Yiğit, 2007; Erdem, 2013; Pollard, 2002; Schön; 1987).

Türkiye’de eğitim fakülteleri için de farklı modeller önerilmektedir. Son zamanlarda ön plana çıkan önerilerden biri “Öğretmen akademisi” veya “Yeni nesil eğitim fakültesi” modelidir. Buna göre eğitim fakültesinde görev yapacak olan öğretim elemanlarının öncelikli amacı eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Bu amaçla derslerin yarısının uygulamaya dayalı olduğu, okulu ve sınıfı çok iyi bilen uygulamacıların akademisyenlerle eşit koşullarda görev yaptığı, akademisyenlerin tamamının haftada en az bir günlerini okulda geçirmeleri ve uygulamadan beslenmeleri gerektiği bir yapı oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Özdemir, 2015; TEDMEM, 2014b, 2018b). Bir diğer öneri ise “Okulda Üniversite” modelidir. Bu tip öğretmen yetiştiren bir kurumda eğitim fakültelerinin 4-5 veya 6 yıllık türlerinde öğretmen adayının öğretmen yardımcısı ve aday öğretmen olarak okulda uygulama yapması esastır. Bu şekilde öğretmen adayının iki yılının işyeri ortamında öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerleri eş zamanlı olarak alması sağlanmaktadır (Özcan, 2013). Yine Batı’da eğitimde başarılı ülkelerde uygulanan en az yüksek lisans seviyesinde öğretmen eğitimi de tartışılmaktadır. Bu modele göre, öğretmen yetiştirmede okulların uygulama hastaneleri gibi görev yapması ve öğretmen adaylarının 2 yıl intörlük (stajyer, asistan) yapması önerilmektedir. Bu kurumlar, birçok ülkede klasik dört yıllık fakülte eğitimi terk edilip onun yerine uygulamaya konulan 5-6 veya 7 yıllık modeller şeklinde olmaktadır (Darling-Hamound & Lieberman, 2012).

2.9. Öğretmenliğin Felsefi Temelleri

Sokrates’e göre Felsefe “Neleri bilmediğini bilmek”, Platon’a göre “Doğruyu bulma yolunda düşünsel bir çabadır.” Aristo felsefe ile ilgili görüşlerini “Akıllı insan düşündüğü

her şeyi söylemez ama her söylediğini düşünür.” şeklinde dile getirir. Dünyada bilinen ilk medeniyetlerden itibaren düşünce hep takdir edilmiş, tarihte bilinen ilk yerleşik medeniyet olan ve yazıyı ilk icat eden Sümerlerden itibaren de okumak yazmak ve öğretmenlik değer görmüştür (Kramer, 2002).

Sevgi ve bilgelik kökünden gelen felsefenin, öğretmenliğin özünde var olan düşünceleri yansıttığını söylemek mümkündür. Öğretmen “bildiklerini öğreten” kişi olarak ele alındığında sahip olduğu bilginin dayandığı bir felsefi temeli vardır (Aster, 2005). “Rehberlik eden” veya yol gösteren olarak ele alındığında seçtiği yolun temelinde felsefi bir paradigmanın hâkim olduğu görülür. Öğretmen belirli bir hedefi ve planı olan, bir davranış geliştiren kişi olarak ele alındığında; hedefin mutlak belirli olmayışı, geliştirilecek davranışın istendik olması ve bu “istendik” kavramının ölçütlerinin ne olduğu, hangi bilgi, beceri ve tutumlara göre kabul edildiği gibi epistemolojik temelli sorular öğretmenliğin temelini oluşturan felsefi düşünceyi göstermektedir.

Her dönemde hâkim olan felsefi düşüncelerin ilham kaynağı olan öğretmenlik mesleğinin anlamı bu düşünce sistemlerinin bakış açısına göre farklı değerler ifade etmektedir. Öğretmen, kültürel değerleri temsil eden iyi bir model olmalıdır. Öğretmenin sahip olduğu ve öğretmesi gereken bilginin ne olduğu, nasıl olması gerektiği ve bu bilginin mahiyetine dair epistemolojik sorgulamalar öğretmenliğin profesyonel bilgisine yönelik bir çerçeve oluşturmuştur. Shulman’a (1987) göre öğretmenin profesyonel bilgisini oluşturan kategoriler: Alan bilgisi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, eğitim ortamı bilgisi, öğrenenlerin bilgisi, eğitimsel amaçlar, değerler ve bunların tarihi ve felsefi kökenleri bilgisi ve genel öğretim bilgisidir.

Eğitim insan için, asla vazgeçilemez ve yaşama hakkı kadar kutsal, doğal bir haktır. Bir insan olarak bireylerin yetenekleri, fikri melekeleri ancak eğitim sayesinde ortaya çıkar. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan eğitim yoluyla sahip olduğu potansiyele işlevsellik kazandırır, varlığını devam ettirmeyi öğrenir ve giderek sosyal ve kültürel bir varlık haline dönüşür. İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir. Eğitilmeyen bireyler “kültürel bir varlık olarak insan” olma kimliğini elde etmekte zorlanır, hak ettiği değerlere ulaşamaz. Yani insana insan olma özelliğini veren genel anlamda eğitimidir denilebilir. Eğitim hakkına sahip olmadan yaşama hakkına sahip olmak anlamsızdır. Eğitime muhtaç bireyler ne kadar çok ve iyi öğrenirlerse potansiyellerini o kadar çok geliştirip “verimli” ve “iyi” bir insan olurlar (Özcan, 2011).

Eğitilebilir ve toplumsal bir varlık olarak insan hızla değişen bir dünyada yaşamaktadır. Bu ardışık ve hızlı değişimlerle başa çıkmak için gerekli bilgi, beceri ve özellikleri gelecek nesillere kazandırmak onların gelişimini sağlamak için kaçınılmaz olmuştur. Tüm dünyada toplumsal değişimin ve gelişimin temel sürükleyicisi, itici gücü eğitimidir. Eğitimin bu fonksiyonunu yerine getirebilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (ETUCE, 2008; Lasley, Siendentop & Yinger, 2006). Toplumun eğitimden beklediği değerleri gerçekleştirmede en önemli etken öğretmen faktörüdür. Öğretmen, eğitim sisteminin sosyal bir alt sistemi olan okulun en stratejik parçasıdır (Azar, 2011).

Ataç'a (2003) göre öğretmen niteliği eğitimin niteliğine etki eden en önemli unsurdur. Çünkü öğretmenler, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları yönüyle de bu politikayı etkileyen önemli kişilerdir. Yine öğretmen, eğitime anlam katan, eğitimi işlevsel, etkili ve verimli yapan temel belirleyici unsurlardandır. Eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının başarısı, söz konusu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bir eğitim modelinin başarısı, o modeli işletecek personelin niteliğine bağlı olup onun üzerinde olamaz. Öğretmenin niteliği, öğretmen adaylarının seçimine, öğretmenlerin yetiştirilmelerine ve öğretmen olarak üstlendikleri rolleri etkili bir biçimde yerine getirmelerine bağlıdır.

Bu anlamda, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde nasıl, nerede, kim tarafından ve ne şekilde eğitileceği, sürekli tartışılan, araştırılan ve değişen bir konudur. Öğretmen yetiştirmede; öğretmen adaylarının seçimi, konu alanı, öğretmenlik meslek bilgisi, kuram ve uygulama, izleme değerlendirme süreci, standardizasyon, çeşitlilik, mesleğin teknik ve uzmanlık boyutu, hizmetiçi eğitim faaliyetleri öğretmen yetiştirme sistemlerinin ele aldığı temel konulardır. Öğretmen yetiştirme sistemi, kendi içindeki çatışmaların olduğu bu uygulamalı alan ve uygulama koşullarından ayrıca yetiştirdiği öğretmenlerle öğretim sisteminin tüm kademelerini etkilediğinden dolayı karmaşık ve çok boyutlu bir alandır (Kavcar, 2003; Yücel-Toy, 2015). Öğretmen kimliğinin inşasında öğretmen yetiştirme sistemleri (eğitim yaşantıları ve öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri) ve öğretmenlerin mesleki pratikleri birbirini bütünler nitelikler göstererek önemli rol oynamaktadır. Böylece öğretmen, eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişi içerisinde kendisinden beklenen rolü yerine getirebilecek donanıma, anlayışa ve dünya görüşüne sahip olarak eğitim sistemindeki yerini almaktadır (Ünal, 2011).

Öğretmen yetiştirme sistemi, toplumların eğitim tasarımına ve sistem içindeki öğretmene yüklenen role bağlı olarak biçimlenir. Bu sistem, öğretmeni eğitim içerisinde yalnızca öğretimle sınırlı olmayan daha geniş görevleri yerine getirebilecek, sistemin temel değerlerini ve kendi rollerini içselleştirmiş iyi bir yurttaş, iyi bir meslek insanı olarak yetiştirebilmek amacıyla tasarlanmıştır (Bratianu, & Balanescu, 2008; Ünal, 2011).

Şişman'a (2012) göre öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim sistemi içerisinde en çok tartışılan konulardandır. Çünkü eğitim sistemlerinin insan kaynakları bağlamında akla gelen ilk konusudur. Öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığı ülkelere göre değişmekle beraber genel olarak toplum içerisinde belli bir değeri olan, özel bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlerin eğitilmesi konusu iki temel boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyut hizmet öncesi, ikinci boyut ise eğitimin ömür boyu devam eden bir süreç olması nedeniyle hizmet içerisinde öğretmen eğitimidir. Bu eğitim son yıllarda “öğrenen örgüt”, “öğrenen okul” bağlamında devam etmektedir. Bunun yanında öğretmen yetiştirme, son yıllarda gelecek merkezli olarak ele alınan ve özellikle 21. yüzyıl şartlarında öğretmen yetiştirmeyi amaç edinen sistemli çalışmalar bütünü olarak ülkelerin önem verdiği bir konudur (Şişman, 2009).

Öğretmen yetiştirme toplumun tamamını kapsayan, toplumun gereksinimlerini karşılama ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirme amacı olan ortak bir mesele olarak ele alınmalıdır. Ancak bu mesele devletin üzerine yüklenen ve yalnızca bürokratik sistemin güç ile çözülebileceği bir alan olarak görülmektedir. Öğretmen yetiştirmeye toplumun katkısı ne derece artarsa yetiştirilecek öğretmenin milleti temsil etme kabiliyeti de o oranda artar. Öğretmen yetiştirme konusuna teknik ve bürokratik bir yaklaşım, sorunu çözmeyi güçleştirmektedir. “Öğrenme nedir? Niçin öğreniyoruz? Başarı nedir? Öğretmeni niçin yetiştiriyoruz? Hangi felsefi yaklaşımla, hangi kuramsal çerçevede nasıl bir vizyon ve misyonla yetiştirmeliyiz?” gibi temel soruları sorarak öğretmen yetiştirmenin temelini sağlam şekilde inşa etmek gerekir (MEB ÖYGM, 2011).

Bir işin yapılabilmesi sağlam temellerle başlayıp, doğru ilkelere oturtulması ile mümkün olabilir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemini doğru yapılandırıp doğru uygulamaları gerçekleştirebilmesi için doğru bir felsefe geliştirmesi gerekir (Kotaman, 2014).

2.9.1. Felsefenin Örgüt Kuramındaki Yeri ve Önemi

İnsanın yönetim olgusundan kaçması mümkün değildir. Çünkü insanlar örgütler içerisinde doğmakta, yaşamakta ve örgütün bir üyesi olmaktadır. Bu süreç içerisinde ise aralıksız olarak yönetme ve yönetilme durumu vardır. Yönetme üzerine düşünmeyi, analizi ve eleştiriye gerekli kılan; uygulama, bilgi ve teoriden oluşan sürece ise yönetim felsefesi denilmektedir (Hodgkinson, 2008).

Toplumun belli bir kesimi amaçları ve hedefler doğrultusunda bir araya gelerek örgütleri meydana getirmektedirler. Örgütler yürüttükleri faaliyetler neticesinde etkileşime girerek bir çevre oluştururlar. Örgütler felsefi anlamda bir fenomen ise oluşturulan çevre de başka bir fenomendir. Çevre örgütlerin yürüttükleri faaliyetler aracılığıyla oluşturulduğu için örgütler oluşturdukları çevreyi inşa ederler. Bu nedenle örgütler, etkileşim kuracakları çevrenin meydana gelmesinde önemli rol oynarlar. Felsefe bunun gibi örgütsel oluşum, değişim ve gelişim sürecinde ontolojik, epistemolojik ve praksiyolojik (bilgi ile eylem arasındaki ilişkiyi inceleyen felsefenin dalı) olarak etkili olmaktadır. Ontoloji bu örgüt fenomenlerinin ayrıntılı incelenmesini, fenomene yeni bir ışık tutulmasını sağlamak ve bu sayede yeni araştırma tasarımlarını mümkün kılmaktadır. Epistemoloji ise bu örgüt fenomenlerini nasıl bildiğimizi, bu fenomenleri açıklarken önemli olan / olmayan bilgileri ortaya koymaktadır. Ayrıca epistemoloji örgüt fenomenlerini anlama, tahmin etme ve sonuç elde etmede etkili olmaktadır (Tsoukas & Chia, 2013; Weick, 1979).

Burrell ve Morgan'a (1979) göre örgüt kuramı üzerine yapılan çalışmalarda felsefi varsayımlar örgüt kuramını desteklemektedir. Örgütlerin işleyişinde ortaya çıkan farklı bakış açıları farklı kavramsal temellere dayanmaktadır. Tüm örgüt kuramlarının altında yatan bir felsefe ve örtülü bir toplum teorisi vardır. Bu anlamda örgüt kuramcıları sorguladıkları gerçekliğin doğasıyla ilgili ontolojik ve bu gerçeklikle ilgili verilere nasıl ulaşılacağına dair epistemolojik sorgulamalar yapmaktadırlar. Burrell ve Morgan (1979) yaptıkları örgütsel analiz neticesinde örgütlerin; işlevsel, yorumsamacı, radikal yapısalcı ve radikal hümanist olmak üzere dört farklı tipolojiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanında felsefi varsayımlar, bir eğitim sistemi içerisinde örgütlerin eğitim politikalarının nasıl olacağının belirleyicileri arasında yer alır. Eğitim politikaları hem geçmişin izlerini taşıyan hem de bugünün gereksinimlerine yanıt veren ve geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan kapsamlı bir projedir. Sürekli ve sürdürülebilirlik arz eden, kapsayıcı ve geliştirici özelliklere sahip olması beklenen eğitim politikasının; felsefe,

kültür ve bilim olmak üzere üç ana temele oturması beklenir. Bu bakımdan eğitim felsefesi, eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyip tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temelinde yatan insan anlayışlarını değerlendirir (Erkılıç, 2008b).

Örgüt felsefesi, örgüt kültürünün düşünsel temelini oluşturur. Belli bir örgütsel yapıya sahip olan okulda, öğretmenin bakış açısı ile örgütün felsefesi bütünleştiğinde örgüt amacına daha hızlı ulaşır. Okulun örgüt felsefesine bağlılık derecesi artan öğretmenin, görevi yerine getirme derecesi de o oranda yükselir. Genel anlamda ise bir ülkenin örgüt felsefesi ve eğitime bakış açısı okulun eğitim felsefesini etkiler. Netice olarak da okuldaki tüm uygulamalara yön verir.

2.9.2. Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik ve Epistemolojik Boyutu

Her toplumun temelinde var olan ve bireyleri hayata hazırlayan eğitimin kavramsal çerçevesinin çizilebilmesi, tartışmalar, müzakereler ve araştırmalar neticesinde daha iyi yorumlanarak eğitimsel sorunlarının anlaşılması gerekir. Bu bakımdan felsefe, eğitimin disiplinler arası sorunlarını anlayabilmek için çok iyi bir araçtır (Winch, 2012). Eğitim sistemlerinin düzenlenmesinde de temel alınan felsefi düşüncenin etkisi vardır. Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve sınama durumlarında, eğitim sisteminin denetlenmesinde felsefeden yararlanılmaktadır. Eğitim felsefesi sayesinde kuram ve uygulama arasındaki birliktelik sağlanır (Erdem, 2011).

Felsefe ve eğitim felsefesinin, öğretmen yetiştirme için önem arz eden üç temel alt alanı vardır. Bu alt dallar; ontoloji (varlık felsefesi), epistemoloji (bilgi felsefesi) ve aksiyolojidir (değerler felsefesi). Bu araştırmada değinilecek olan ontoloji varlık unsurlarını ve varlığın mahiyetini konu alır. Epistemoloji ise bilginin mahiyeti ve doğası üzerine yoğunlaşır (Cevizci, 2014; Kauchak & Eggen, 2011; Wulf, 2010). Öğretmen yetiştirmenin varlık gayesini, amacı varlığın gerçekten ne olduğunu kavramak olan ontoloji yoluyla aramak gerekir. Çünkü felsefenin amacını temel ontoloji (varlık bilimi) olarak gören Heidegger, “Varlığın anlamı nedir?” sorusuna temel ontoloji sayesinde cevap verilebileceğini belirtir (Çüçen, 2006).

Eğitim bilimlerinin ontolojik temeline ilişkin tartışmalar alanın sınırlarının çizilmesi bakımından önemlidir. Ontolojik sorgulamalar eğitimin kapsamı ve diğer bilim dalları arasındaki yerinin belirlenmesine yardımcı olur. Ayrıca bu sorgulamalar sayesinde

eğitimin pratikleri seviyesinde kalan tartışmalar bilimsel seviyede ele alınmaya başlanır. Eğitim ontolojisi insanı ve bilimi bütüncül (tek kavrama indirgemeyen) olarak ele alıp, insanı insan, bilimi bilim yapan; zaman ve mekândan bağımsız kalıcı nitelikleri araştırır (Ünal, Özsoy, Güngör & Tunç, 2010).

Eğitimle ilgili var olana, varlığa yönelik bir şeyler söylediğimizde ontologlar, bilgiyle ilgili bir şeyler söylediğimizde ise epistemologlar bununla ilgili olarak çalışırlar. Eğitim üzerine epistemolog ve ontologların söylediği şeylerin bütünü bir paradigmayı meydana getirir (Mack, 2010). Bu nedenle ontoloji ve epistemoloji eğitime anlam ve mana katmaktadır. Şekil 8’de paradigmanın ontolojik ve epistemolojik sayıltıları görülmektedir. Eğitimin ontolojisini oluşturan yani gerçekleşmesini, ortaya çıkmasını sağlayan bazı fenomenler vardır. Bir eğitim sürecinde eğiten ve eğitilenin olması ve eğitenin eğitilene belirli koşullar altında ve amaçlar doğrultusunda değiştirmesi, dönüştürmesi etkilemesi ve şekillendirmesi eğitimin eylemlerinin fonksiyonlarındandır (Yıldırım, 2010).



Şekil 8. Paradigma sayıltıları (Dikeçligil, 2006)

Ontoloji ile eğitimin kuramsal ve uygulamalı yönleri arasında çok boyutlu ilişkiler vardır. Program hazırlayanlar, öğretmenler ve kitapları hazırlayanlar aracılığıyla öğrenciler gerçeklikle ilgili bilgi sahibi olup tanımlamalar yaparlar (Gutek, 2014). Eğitim tanımlarından da anlaşılacağı üzere insanın varlığında eğitimsel etkinliklerle değişiklikler yapma, dönüşümler gerçekleştirme ve yeni kazanımlar sağlama teşebbüsü eğitimin ontolojisi olarak nitelendirilebilir. Ayrıca eylemlerin konusu olan öğrencide (eğitilen kişi)

gerçekleşecek olan değişim ve dönüşümler neticesinde ortaya çıkacak olan durum ve psikik özellikler bütününe denk gelen amaçlardır (Cevizci, 2014).

Öğretmen eğitimi alanında yapılan araştırmalarda ve benimsenen politikalarda ontolojik kabuller mutlaka olmaktadır. Eğitim yönetimi uzmanları genel anlamda bazı kişi, kurum, kuram, uygulama ve paradigmaları araştırma nesnesi olarak kabul etmektedirler. Kabul edilen araştırma nesnelerinin doğasıyla ve varoluş özellikleriyle ilgili öne sürülen görüşler, yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, gerçekte var olan durumla ne oranda örtüşmektedir? Öğretmen eğitimi alanıyla ilgili kuramsal bir temel oluşturmaya yönelik söylem, tutum ve faraziyeler; “Alanın doğasına ne kadar uygundur?” ve “Alanın varlığının anlamını ne derecede oraya koymaktadır?” sorularına cevap vermelidir.

Türkiye’de eğitim yönetimi ve paralelinde öğretmen yetiştirme alanının sağlam bir ontolojik temele oturtulması için alanının bilimleşme sürecinde temel ontolojik tartışmalar yapılmaktadır. Bu tartışmalarda öğretmen yetiştirme alanının kuramsal temeller adına üniversitelerde kürsü ya da bölümlerinin olması, bir araştırma alanı olması, uzmanlık gerektiren bir bilgi birikimine sahip olması ve bilimsel bilgi üretimi, diploma veren bölüm ya da birimlerinin olması, ürün ve birikimini sunma olanağı sağlayan bilimsel dergilerinin olması ve mensuplarının örgütlenmesidir (Balcı, 2008).

Felsefe ve bilim, belli bir süreçte bilgi elde ettiği için kavramsal olarak felsefe de bilgi alanı olarak görülebilir. Ancak bilimsel bilgi ile felsefi bilgi arasında belli bir fark vardır. Bu fark ise felsefenin bilginin temelleriyle, yapı ve genel problemleriyle mantık yönünden tutarlılık ve geçerliliğiyle ilgilenmesidir. Yani felsefe bilimlerde hüküm süren olaylardan ilkelere varmaya çalıştığı için bilimin analizini yapmaktadır (Sönmez, 2014). Bilgi felsefesinin evrensel bakış açısı, bilgi sağlama amacı ve diğer bilimlerin eleştirisini yapabilmesi yönüyle tüm sahip olunan bilgiler için bir temyiz makamı olma özelliği vardır. Sahip olunan bilgiler felsefe tarafından soruşturulmadan güvenilir kabul edilmemektedir (Grünberg, 2006).

Bu anlamda epistemoloji, açık bir sistem olan eğitimin son derece önemli bir yapı taşıdır. İnsanın bilgiyle ilişkisi, hangi tür bilgi kaynaklarına karşı nasıl bir tutum takındığı, bilginin insan hayatındaki önemi, bilimsel bilginin karar süreçlerindeki etkisi gibi çok sayıdaki unsur eğitim sistemlerinin nasıl bir insan yetiştireceğinin işaretini vermektedir. Günlük yaşamdaki basit kararlardan, toplumu ilgilendiren kapsamlı politik kararlara kadar bilginin ne derece etkili olduğu önemlidir. Bir toplumda bilginin doğasının nasıl anlaşıldığı, o

toplumun medeniyetle ilişkisi hakkında fikir vermektedir. Bilginin son derece önemsendiği, bilimin tutkuyla el üstünde tutulduğu bir kültür atmosferi meydana getiremeyen, epistemolojisi oturtulmayan hiçbir eğitim sistemi, yaratıcı bir kültür inşa edememektedir (TEDMEM, 2015a). Eğitim sürecinde bilgiye yüklenen anlam, bilginin mahiyeti ve bilgiye ulaşmak için kullanılan yöntemler, bulgular elde edip yorumlama, bulgularla ilgili tartışmalar yaparak öneriler getirme şeklinde epistemolojinin eğitimde rolü vardır. Eğitimde fark yaratabilmek için yapılan etkinliklerde bu farklılığı meydana getirme süreci epistemolojiden bağımsız gerçekleşemez (Griffiths, 2012).

Gutek'e (2014) göre epistemoloji eğitimciler için önemlidir. Eğitimciler derslerle ilgili programlar yaparken ve öğretim yöntemlerinde epistemolojik değerlendirmeler yapmaktadırlar. Simard'a (2003) göre ise epistemoloji felsefeciler olduğu kadar bilim alanında çalışan öğretmenler için de önemlidir. Çünkü bilimsel çalışmalar yapan öğretmenler için bilimlerin üzerinde felsefenin kökenlerine inen genel bir epistemoloji olarak düşünüleceği gibi, özel alanlar olarak kabul edilen bilimsel alanın özel bir kolu olarak doğal bir uzantısı gibi çalışarak kavşak disiplin görevi yapabilmektedir. Öğretmenlerin; bilimsel bilginin çok önemli kabul edildiği günümüzde, sahip olunan bilgiyi kullanarak bilimden hareketle düşünüp çeşitli bilimlerin günümüzdeki değeri ve metodlarını bilmeleri, gelecekte nasıl olacağını, toplumdaki yerini ve rolünü değerlendirebilmeleri için epistemoloji yapmaları eğitime katkı sağlar.

Eğitim bilimlerinin gelişmesi ile birlikte öğretmen yetiştirme alanında da eğitimsel olgulara bilimsel çözümler getirilmeye başlanmıştır. Eğitim biliminin sınırlarının genişlemesi öğretmen yetiştirmede yaşam boyu öğrenme ve eğitimin okul dışında da meydana geldiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin bedensel, duyuşsal, zihinsel, sosyal, toplumsal vb. gelişimi tüm disiplinleri aynı oranda bilmeyi gerektirmektedir. Yani farklı bilimsel alanlar farklı bilimsel bilgileri gerektirmektedir. Artık öğretmen yetiştirme denildiğinde meselenin sistem boyutu, süreç boyutu, içerik boyutu, ürün boyutu, karar verme boyutu, yönetim boyutu ve uygulama boyutu gibi önemli alt boyutlar ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda bu bilimsel alt boyutlar; düşünsel, tarihsel ve belge çözümleme, gözlem ve ölçme, sistem çözümlemesi ve deneysel yöntemler gibi bilimsel yöntemleri gerektirmektedir (Mialaret, 1985). Yani öğretmen yetiştirme alanında ortaya konulan amaçlar, uygulamalar, değişim ve dönüşüm hareketleri yine bu alanda bilimsel bilgiye ve

tecrübeye sahip olan ve alanın tüm boyutlarına uygun yöntemlerle çözümler getirebilen insanlar tarafından gerçekleştirilirse olumlu sonuçlar daha hızlı alınabilir.

Öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarda ve benimsenen politikalarda ontolojik kabuller olduğu gibi epistemolojik kabuller de mutlaka olmaktadır. Bu kabuller; öğretmen eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar neticesinde ulaşılan bilginin kaynağı, nitelikleri ve araştırmacının bilgiyle olan ilişkisini ifade eden görüşler olarak tanımlanabilir. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırma ve benimsenen politikalarda; ulaşılan bilginin kaynağı, bir birikimin neticesi olması, bilginin parçalılığı ve transfer edilebilirliği, bilginin bağlamsallığı ve bilginin nesnellik/öznellik boyutları (Demirhan, 2015) yönüyle ilgili alanla örtüşmesi ve öğretmen yetiştirmenin bilimsel bilgisiyle uygunluğu aranmalıdır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin sağlam temellere oturtulması için epistemolojik tartışmalar yapılmaktadır. Balcı’ya (2008) göre eğitim, öğretmen yetiştirme ve yönetici yetiştirme çalışmalarının başarıya ulaşması için eğitim yönetimi kuramı; alanının doğası gereği, “pratik bilgi”, “profesyonel meslek bilgisi” ve “akademik bilgi” olmak üzere üç temel boyutu kapsamlı ve öngörülen modeller bu üç boyutta düzenlenmelidir. Ayrıca bu arayışta sorumluluk alacak olan eğitim yönetimi alanının kimlik olarak gelecekte, özerk, ayrı ve bağımsız bir disiplin olmayı hedeflemelidir. Bunun için de eğitim bilimci bakış açısıyla eğitim yönetimi sorunlarını irdeleyen, araştıran güçlü bir eğitim yönetimi bilim insanları topluluğunun oluşturulması, buna bağlı olarak alanın kendi kural, ilke, standart ve etik kodlarını oluşturup başkalarına da kabul ettirmesi gerekmektedir.

2.9.3. Öğretmen Yetiştirmeye Yön Veren Paradigmalar

Öğretmen yetiştirmede meydana gelen önemli dönüşümler, değişimler ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretimle ilgili belirli varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar ise sahip olunan farklı öğretmen yetiştirme felsefelerini yansıtır. Belirli bir zamanda belirli bir konudaki felsefeye yön veren anlayış ya da bakış açısı da paradigma olarak adlandırılır. Paradigma kavramı, belli bir zaman dilimine hâkim olan ilk düşünceler, bir olgu hakkındaki düşüncelerimize yön veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (TDK, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). Teori (kuram) ise “belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü”, “doğrulanabilir gözlem ve deneylere dayanan düşünce sistemleri” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Paradigma kavramı çok sayıda bilimsel

kabul ve kaide sistemi için en önemli olanın ne olduğunu tasvir etmeye ve bu yolla onları daha iyi anlamamıza ve yine benzer şekilde bu sistemler arasındaki karşılıkları belirlemeye yarar. Paradigmalar eğitim bilimi içerisinde yer alan çeşitli akımların sistemlerine ışık tutar (Wulf, 2010).

Eğitimin temel amaçları ve bu temel amaçlar doğrultusunda örgütlenen eylemleri gerçekleştirilirken, felsefe eğitime ilişkin bu amaçları düşünmek, araştırmak ve tanımlamak için gerekmektedir. Bu gereksinimler sonucunda, eğitimin temel unsuru olan öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmaların, örgütlenmiş eylemlerin ve ortaya çıkan paradigmaların temelinde etkili olan felsefi düşünceler oluşmaktadır. Her öğretmen yetiştirme paradigması bu düşünceler etrafında şekillenen varsayımlara dayanmaktadır. Bu nedenle farklı paradigmaların sahip olduğu ontolojik ve epistemolojik farklı görüşleri ve araştırmalara yönelik belirli bir yaklaşımları olup, bunu destekleyen farklı gerçeklik ve bilgi varsayımları vardır. Bu da paradigmaların metodolojilerine, yöntemlerine, stratejik eylem planlarına yansımaktadır (Cohen, Manion & Morrisan, 2007; Scotland, 2012).

Bu anlamda, politika yapıcıların eğitimle ilgili ontolojik ve epistemolojik kabulleriyle şekillenen bilgi ve tecrübeleri uygulanacak olan eğitim paradigmalarını belirlemektedir. Eğitime yön veren paradigmalar belli ontolojik, epistemolojik yöntem ve metodolojiye sahip araştırmacıların varsayımlarıyla başladığı gibi, oluşma evresinde de bu ontolojik ve epistemolojik varsayımlar ortaya çıkabilmektedir (Crotty, 1998; Grix, 2004). Öğretmen yetiştirmede yapılan reform ve eğitime yön veren paradigmalarda bu varsayımlar etkilidir.

Eğitim alanında insanın mahiyetine bakış açısını etkileyen ontolojik kabuller ile bilgiye bakış açısını etkileyen epistemolojik varsayımlar birçok paradigmatik dönüşümleri meydana getirmiştir. Bu paradigmatik dönüşümlere bağlı olarak öğretmen yetiştirme alanında da bir takım paradigmalar benimsenmeye başlanmıştır. Felsefi düşüncede şekillenen paradigmalar felsefi eğitim akımlarına ve psikolojik kökenli öğrenme kuramlarına ilham kaynağı olmaktadır. Bu anlamda hayat ve eğitimin temel felsefelerinin belirlenmesinde üç ilke ön plana çıkmaktadır. Bunlar: Gerçek olan nedir? Doğru olan nedir? İyi olan nedir? Felsefi alanda gerçeğin sorgulanması ontoloji, doğrunun sorgulanması epistemoloji, iyi ve güzel olanın sorgulanması ise aksiyolojidir (değer bilimi). Aksiyolojiye bağlı olarak da etik ve estetik alanları oluşmuştur (Wiles & Bondi, 2011; Gutek, 2014).

İnsan davranışlarını meşru bir zemine oturtmak için temel aldığı bilgi kavramı ve biçimi uzun yıllar boyunca aynı kalmayıp değişmiş ve gelişmiştir. Eğitim ve felsefe alanında yükselen paradigmalarda da insanın bakış açısında oluşan ontolojik ve epistemolojik düşünce farklılıkları, eğitimi “amaç belirleme, öğrenme öğretme süreçlerini planlama, hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve değerlendirme durumları” yönüyle etkilemiştir. Bu farklı bakış açıları bilimsel anlamda yeni modelleri, evrensel kabulleri ortaya çıkarmıştır (Kuhn, 1970; Wiles & Bondi, 2011). Kuhn’a (1970) göre paradigma olarak kabul edilen bu epistemolojik modeller felsefe ve eğitim paradigmaları olarak da popülerlik kazanmıştır. Son yıllarda öğretmen yetiştirmede benimsenen bazı öğretmen yetiştirme paradigmaları ilgili literatürde genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır: Davranışçı öğretmen yetiştirme yaklaşımı, bireysel gelişim odaklı öğretmen yetiştirme yaklaşımı, işbaşında eğitim odaklı ve araştırma odaklı öğretmen yetiştirme yaklaşımıdır (Cochran-Smith & Fries, 2008; Zeichner 1983).

Zeichner’in (1983) öğretmen yetiştirme paradigmaları sınıflaması: *Davranışsal (Behaviouristic) öğretmen yetiştirme paradigması*; pozitivist epistemoloji ve davranışçı psikoloji temeline dayanmaktadır. Bu paradigmaya göre öğretmen yetiştirmede gözlenebilir bilgi ve beceriler, ölçülebilen ve tanımlanabilen öğretmen yeterlikleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisinde ve öğretim becerilerinde yeterli olması, etkili öğretmenliği tanımlayan davranışların ve yeterliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen yetiştirme; ölçülebilir, tanımlanabilir, genellenebilir bilgi birikimi oluşturularak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecidir. Bu paradigmada ürün önemli görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede bilimsel süreçler içerisinde ürüne odaklanan bir planlama yapılmaktadır.

Bireysel gelişim odaklı (Personalistic) öğretmen yetiştirme paradigmasına göre öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutup olgunlaşmasını sağlamalıdır. Öğretmen adayının bireysel gelişimini sağlamalı ve bilişsel gelişim kuramlarına göre hareket edilip, adayların güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir. Bu paradigmada standart sınavlar yerine bireysel farklılıkları ön planda tutan ve kişisel gelişimi sağlayan sınavlar tercih edilmektedir.

Geleneksel işyeri odaklı (Traditional-craft) öğretmen yetiştirme paradigmasına göre, öğretmen adayları çırak olarak deneyimli bir öğretmen gözetiminde yetiştirilmelidir. Öğretmen yetiştirmede parçaların bütünden daha büyük olduğunu savunur. Adaylar

deneyimli öğretmeni gözlemleyip onun verdiği görevleri yaparak öğretmenlik becerisini uygulama sürecinde kazanmalıdırlar.

Araştırma temelli (Inquiry based) öğretmen yetiştirme paradigmasında öğretmen yetiştirme sürecinde araştırma, sorgulama, sorunlara çözüm bulma ve yansıtma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Zeichner’e (1983) göre öğretmen yetiştiren kurumların oluşturduğu standart ilke ve davranışlar öğretmen adaylarının gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarında geliştirilmesi istenen en önemli beceri “yansıtıcı düşünme” olup öğretmen yetiştiren kurumlar yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye odaklanıp, araştırma sorgulama ve sorun çözmeye önem vermelidir.

Öğretmen yetiştirme alanında dünyada önemli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Özellikle temel eğitim alanında yapılan dönüşümler, uluslararası boyutta olmak üzere üniversitelerde uygulanan programların belli standartlara ulaşması için yapılan dönüşümler öğretmen yetiştirmeyi de etkilemektedir. Son yıllarda bazı ülkelerin öğretmen yetiştirmede olan değişim ve yeniliklerin önemli bir nedeni, eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak öğrenme kuramlarında ortaya çıkan farklılaşmadır. Uzun yıllar etkili olan pozitivist paradigma yerine hümanizm, post pozitivist paradigma, yapılandırmacı yaklaşım ve deneyime dayalı öğrenme kuramı gibi kuramlar popüler hale gelmiştir. Eğitime olan bakış açısının değişmesi ise öğretmen yetiştirmede önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu anlamda öğretmen artık araştırmacıdan aldığı bilgiyi aktaran değil, kendi bilgi ve inancı olan yetiştiriciler konumuna gelmiştir. Türkiye’de halen uygulanan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretme işi, araştırmacıdan öğretmene, öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarım süreci olarak değil, çok yönlü bir düşünce etkinliği olarak görülmeye başlanmıştır (Aksoy, 2013; Atay, 2003). Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminde yenileşme ve dönüşüm çalışmaları yapılırken; eğitimde toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmiş devletlerin yaptıkları dönüşümlerin ve modern dünyada kabul gören eğitim paradigmalarının sentez yapılması, başarılı uygulamaların ontolojik olarak Türk eğitim sisteminin temel değerleriyle uyumunun sağlanması, yapılmak istenen bu dönüşümlerin benimsenip (Karadağ & Özdemir, 2015; Yılmaz, 2017) başarıya ulaşmasını sağlayabilir.

2.9.4. Öğretmen Yetiştirmeyi Etkileyen Felsefe Ekolleri

Eğitim eylemleri içerisinde eğitime dair düşünceler dâhilinde ortaya çıkan; eğitimin amaçları, eğitim biliminin felsefî temelleri, eğitimsel gerçekliğin yorumsaması, eğitimin

felsefesi ve ideolojik pedagoji gibi sorunlar pratiğe yönelen bir eğitim bilimi tarafından çözülemez. Bu sorunları sistematik bir biçimde çözmek için eğitim felsefesine ihtiyaç duyulur. Ayrıca kavramların ve pedagojik ifadelerin mantıksal analizi ile bilgi teorilerinin eleştirisini yaparak farklı yöntemleri fark edebilmek için de epistemolojiye ihtiyaç duyulur (Brezinka, 1981; Wulf, 2010).

Eğitim toplumun temelinde var olan ve o toplumu derinden etkileyen önemli bir etkinliktir. Bu nedenle toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında eğitimin rolü çok büyüktür. Eğitimin ve okul sistemlerinin dolayısıyla öğretmen yetiştirmenin arka planında belirli felsefeler ve görüşler vardır (Şişman, 2012). Ülkelerin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemleri belirli felsefelere dayanıp, uyguladıkları eğitim ve öğretmen yetiştirme süreci bu felsefelere göre şekillenir. Bundan dolayı, eğitimin anlamında, tanımında, amacında, işlevlerinde ve tüm süreçlerinde bu görüşler etkilidir. Eğitim faaliyetlerine temel oluşturan eğitimin amaçlarında da bu felsefi boyut görülmektedir. Eğitimde amaçları belirleyerek bireyleri niçin eğitmeliyiz sorusuna cevap arandığı gibi amaçlar büyük ölçüde ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koyar (Buluç, 2014; Demirel, 2009).

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, yapılan eğitim faaliyetlerinin topluma katkılarında ve faydalılığında ise öğretmenlerin hem yetiştirdiği öğrenciler hem de iletişimde bulunduğu kişiler yönüyle çok büyük etkileri vardır. Dolayısıyla toplumların hedeflediği eğitim amaçlarına ulaşmak için yapılan eğitim sürecinde, öğretmenlerin kazandıracağı bilgi ve temel alacağı sosyal, kültürel, ahlaki, estetik değerler vardır. Bu bilgi, anlayış ve değerler, sistemin öğretmene kazandırdığı temel felsefelere göre inşa edilmektedir (Şişman, 2012).

Eğitimin temel amacı, ideal sahibi insanlar yetiştirmek olup bu anlamda toplumun öğretmen yetiştirme sisteminin bir amacı ve ruhu olmalıdır. Bunun yolu ise, ideal öğretmenleri yetiştirmekten geçer. Bir ülkenin en önemli işi de bu olmalıdır. Yalnızca bilgi depolayarak ideal insana ulaşılması mümkün değildir. Amacı, ruhu ve felsefesi olmayan bir eğitim yaklaşımı, yalnızca alışlagelmiş süreçleri tamamlamak olup, öğretmen yetiştirmenin var olma anlam ve mahiyetinden uzaklaşmasına neden olur (Yaman, 2014). Öğretmenlerin eğitimle ilgili inançlarına yön veren, öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarını ve aldıkları kararları etkileyen ayrıca eğitimsel yeniliklere bakış açılarını etkileyen felsefi düşünceleri olduğu için öğretmen yetiştirme sürecinin felsefi boyutta ele alınması gerekmektedir (Aslan, 2014; Çetin vd., 2012; Gunzenhauser, 2003).

Başlıca felsefe ekolleri: İdealizm, Realizm (gerçekçilik), Natüralizm (Doğacılık), Pragmatizm (Yararcılık), Varoluşçuluktur (Existentialism). Başlıca eğitim felsefeleri ise: Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism), Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) ve Varoluşçu Eğitimidir (Apps, 1973; Arslanoğlu, 2012; Ergün, 2014).

Öğretmen yetiştirmede felsefe ekollerinden İdealizm: Eflatun ile başlayan eski Batı felsefelerinden biridir (Harwood, 2010). İdealizme göre gerçek bilgi aklın ürünü olup, insan aklı ve düşüncesi en önemli kavramlardır. İdealist eğitim anlayışına göre öğrenciler, mutlak akıl nitelikleriyle donatılıp, öğrenme süreci de zihinsel süreçleri geliştirmelidir. İdealist eğitim, eğitimin temel unsurlarından olan öğrencileri doğruyu aramaya teşvik etmekte ve insanları iyiye, doğruya, güzele yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenleri de ahlaki ve kültürel bir model olarak görmekte ayrıca öğretimde konu merkezli davranılması gerektiğini esas almaktadır (Ergün, 2014; Gutek, 2014).

Realizm (gerçekçilik): Aristoteles, İbn-i Sina, İbn Tufeyl, J. Locke, J. J. Rousseau, J. Adler gibi öncü ve savunucuları olan Batı dünyasının en eski ve etkili felsefelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Realist felsefede eğitim nesnel olup, gerçek nesneler insanlara bağlı olmaksızın vardır. İnsan gerçek bilgiye “aposteriori” aklını ve duyularını kullanarak ulaşabilir. Realist eğitimde nesnelere ilişkin bilgi ve kanunlar insan davranışlarına yol gösteren en güvenilir kanunlardır. Realizme göre eğitim, öğretim demektir. Öğretim ise bilgi demektir ve bilgi doğru olup her yerde aynı olmaktadır. Bu nedenle eğitim her yerde aynı olmalıdır. Okulun görevi ise yeni nesillere kültürel mirası aktarmak, insanı toplumsal yaşama hazırlamak, gözlem, araştırma ve bilimsel çalışmalara önem vermektir. Öğretmenler bir rehber olarak anlatım, tartışma, gözlem ve deney gibi yöntemleri kullanmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve kazandırılacak bilgi en önemli kavramlardır (Gutek, 2014; Sayer, 2000; Sönmez, 2014).

Natüralizm (doğacılık): Bilimsel olarak doğal realizm kaynaklı radikal bir akım olmamakla beraber realizmin ilk biçimidir. Natüralizme göre doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. İnsan doğanın bir ürünü olarak görülmesi sebebiyle doğa ile arasındaki uyum ve ilişkiler önemli görülmektedir. Natüralist düşünceye göre eğitimde hedefler belirlenirken evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır. Doğayı anlamamanın yolu duyumlar olup gerçekliğe ilişkin bilgilerin temelinde duyumlar vardır. Doğa ve insan arasındaki ilişkiler eğitime yol

göstermeli, öğrenci merkezli ve demokratik olmalıdır. Doğadaki süreçlerin yavaşlığı gibi eğitim de yavaş olmalıdır. Öğrenci bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmeli, kendi ilgi ve yeteneklerine göre keşfetmelidir. Öğretmen ezberleten değil, doğal fırsatlar oluşturan, zorlamayan, öğrenciye hazır bilgi sunmayan, bilgiyi keşfetmesine imkân sağlayacak yöntemler geliştiren olmalıdır (Cevizci, 2014; Öztürk, 2015; Rousseau, 2009).

Pragmatizm (yararcılık): İdealizm, realizm ve natüralizmden farklı olarak pragmatizm Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmış ve Amerikan yaşam biçiminin felsefi bir ifadesidir. C. S. Pierce, W. James ve J. Dewey bu akımın öncülerindendir (Elkjaer & Simpson, 2013). Pragmatik felsefeye göre eğitimin temel amacı yarar sağlamasıdır. Varlığın ontolojik mahiyeti deney ve araştırmalarla kanıtlandığında gerçek kabul edilir. Pragmatik eğitimin içeriğinde sorun çözme, yaşam süreçlerini kavrama ve işleri kolaylaştırmayı amaçlayan konular mevcuttur. Eleştirel pragmatik düşünme, demokratik katılım ve deneysellik esastır. Dewey'e göre bilmek deneysel bir olgu olup, bilgi epistemolojik açıdan ele alındığında bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmalıdır. Pragmatik felsefe akımına göre; okulun kolaylaştırma, çevre ile iş birliği sağlama ve sosyal dengeleme görevleri vardır. Öğretmenin görevi öğrenmeyi kontrol etmekten çok, rehberlik yapmak olmalı ve problem çözme yöntemine önem vermelidir. Ayrıca eğitimde uygulamaya ve tecrübeye yer vermek gereklidir. Öğrencilerde daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirebilmek için bireysel özellikler ve farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Erkılıç, 2013; Gutek, 2014).

Existentialism (Varoluşçuluk): Varoluşçu felsefi düşüncenin yayılmasında; M. Heidegger, G. Marcel, J. P Sarte, A. Camus gibi düşünürler etkili olmuştur. Varoluşçuluk felsefesine göre varlık özden önce gelmekte yani insan önce dünyaya gelip sonra kendi kendini belirleyip tanımlamaktadır (Heidegger, 1995). Varoluşçulara göre kendi faaliyetlerinin toplamı olan insan, kendi kararlarını verebilen ve kendinden sorumlu olan bir varlıktır. Varoluşçu felsefi düşünce, sosyal bir varlık olan insanın toplum içerisinde insanlık ideali için eğitilmesine karşı çıkmaktadır. Çünkü kişilerin ne olacağına ve ne yapması gerektiğine okul karar vermemelidir. Çağdaş, demokratik ve bireysel bir eğitimin oluşmasında, özgürlük anlayışında varoluşçuluğun önemli etkisi bulunmaktadır (Gutek, 2014; Mala, 2011). İnsanın bireyselliğini ön plana çıkaran varoluşçu eğitim; öğrenen kişide yoğun bir bilinçlenme ve farkına varma düzeyi oluşturabilmeyi amaçlamaktadır. Varoluşçuluğa göre öğrenci özgür seçim yapabilmeli ve seçiminin sonuçlarına katlanmalı, öğretmen kendi

değerlerini benimsetmemelidir. Eğitim programı insancıl olmalı ve bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirerek seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir (Caruth, 2015; Ergün, 2014; Oakley, Aksu & Ira, 2013).

Öğretmen yetiştirmede eğitim felsefesi paradigmalarından Perennialism (Daimicilik): Temelleri idealizm ve realizm felsefe akımlarıyla Platon, Aristo gibi düşünörlere dayanmaktadır. İdealizmde olduğu gibi eğitimde sürekli olan ve değışmez ilkelerin olması gerektiğini savunmaktadır (Weber, 1998). Daimiciliğe sahip felsefi düşünceye göre insan doğası; ahlaki değler ve eğitim evrensel nitelikteki belirli gerekçelere dayanması gerektiği için değışmez gerçekler esas alınarak eğitilmelidir. Okulun gerçek yaşam durumları sağlayabileceği görüşü yerine yaşama hazırlık gayesiyle entelektöel yetiştirmenin esas olduğu yapay bir ortam meydana getirmesi amaçlanır (Karadağ, Baloğu & Kaya, 2009). Öğretmenin görevi öğrencinin aklında olan doğruları öğrencilerin bulmasını sağlamak, költürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır. Okulun yaşama hazırlamadaki işlevi, öğrencinin költürel kalıtı tanıyarak onun değlerini benimsemesi ve onun başarılarına bu yolla katkıda bulunmasıdır (Gutek, 2014; Mala, 2011).

Essentialism (Esasicilik): Temelde idealist ve realist felsefeye dayanan geleneksel bir eğitim yaklaşımı olup, daimicilik akımı ile benzer özellikler göstermektedir. Esasicilik akımına göre insanın doğuştan hiçbir bilgisi olmayıp, sahip olduğu bilgilerin sonradan kazanıldığı varsayılmaktadır. Esasicilik anlayışına göre eğitim; költürün temel öğelerini ve költürel mirası koruyan, bireyleri toplumsallaştıran ayrıca toplumdaki çatışmayı önleyen nitelikte olmalıdır. Bu anlayışta temel bilgilerle donatılmış olan öğretmenler, tecrübesiz olan öğrencileri hayata hazırlamalıdır. Öğrenciler ise kendileri için nelerin gerekli olduğunu bilemeyeceklerinden dolayı kendi hallerine bırakılmamalıdır. Öğretmenler programlarla ilgili kararları alırken kontrolü elden bırakmamalı, entelektöel liderler olarak öğrencilere zorluklarla mücadele etmeyi öğretmelidir. Gerektiğinde temel değlerini öğrencilere otoritesini kullanarak kazandırmalıdır (Oğuz, Altınkurt, Wesley-Null, 2007; Yılmaz & Hatipoğu, 2014; Yılmaz & Tosun, 2013).

Progressivism (İlerlemecilik): İlerlemecilik akımı geleneksel eğitimin biçimciliği, sözelciliği ve baskıcılığı gibi unsurlarına tepki olarak ABD’de ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında ilk uygulamaları genellikle pragmatist felsefenin ilhamıyla başlamıştır. Öğretmen merkezli eğitime, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı disiplin anlayışına ve pasif öğretime karşı çıkmaktadır. Eğitimde bilimsel yöntemler kullanarak değışimlere ayak

uydurulmalıdır. Eğitimle bireylere değişen hayat öğretilmeli, eğitilmiş kişi hayata yön veren ve onu şekillendiren bireyler olabilmelidir. İlerlemecilik ilkelerine göre eğitim aktif olup, bireyin doğal gelişiminin sağlanabildiği bir laboratuvar ortamı şeklinde olmalıdır. Ayrıca bireylerin kendini ifade edebileceği özgür davranışlarına imkân sağlayan demokratik ortamlar olmalıdır. Geleneksel eğitimde eğitimin merkezinde olan öğretmenin görevi ise yönetmek yerine rehberlik etmek, merkezde ise öğrenen olmalıdır (Ergün, 2014; Gutek, 2014; Labaree, 2005).

Reconstructionism (Yeniden kurmacılık): İlerlemecilik eğitim anlayışının bir devamı olarak pragmatist felsefeye dayanmaktadır. Eğitimin temel amacı yüzyılın kültürel krizini aşarak, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek ve toplumu yeniden inşa etmek olmalıdır. Eğitim sosyal reformların gerçekleştirilmesinde bir değişim ve denge aracı olarak toplumsal değişim sürecinin merkezi olmalı ve bu süreçte okul toplumsal krizleri teşhis etmeli, öğretmen ise yeni bir toplum inşa etme konusunda etkin olmalıdır. Ayrıca öğretmen, eğitimi hayatın kendisi ve geleceğin teminatı olarak görüp sınıfta bu doğrultuda öğretmeli, öğrencileri de demokratik bir ortamda; problem çözmeye, bilimsellik ve eleştirel düşünmeye teşvik etmelidir (Beytekin & Kadı, 2015; Oğuz vd., 2014; Sönmez, 2014).

Varoluşçu eğitim: Temelleri varoluşçuluk felsefesine dayanan varoluşçu eğitim anlayışının önde gelen isimleri Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Bubber, Gabriel Marcel ile Jean-Paul Sartre'dır. Varoluşçu eğitimin temel amacı, bireye insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğretmek ve bireyselliği geliştirme olanağı sağlamaktır. Varoluşçu eğitim ilkeleri: İnsan okulun, bilginin ve aklın üstünde bir konuma sahip olup, kişiliği eğitimin etki alanı dışında kalmaktadır. Ancak insan karakterinin biçimlendirilmesi eğitimin görevidir. Bu akıma göre öğretmen, alçak gönüllü, güven veren, kendisinin farkında olan biri olarak davranmalı ve kendi değerlerini öğrenciye zorla benimsetmeye çalışmamalıdır. Eğitim programı kişiliği geliştirmeli, öğrenci bir bütün olarak ele alınmalı ve her öğrencinin kendi doğrularını seçmesine fırsat tanınmalıdır (Mala, 2011; Oakley vd., 2013).

2.9.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Ontolojik ve Epistemolojik Tartışma Alanları

Bilindiği üzere, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yüzyıllar boyunca, çocukların eğitilmesi, gerekli bilgi beceri ve yeteneklere sahip olmaları için öğretmenler önemli

sorumluluklar üstlenmiştir. Günümüze kadar, öğretmenler farklı ülkelerde çok farklı şekillerde eğitim görmüşlerdir. Ancak günümüzde öğretmenler, öğretmen olabilmek için lisans düzeyinde eğitim almaktadırlar. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede bu duruma benzer bir süreç devam etmektedir. Harcanan zaman ve kaynaklarla en iyi sonuçları, çıktıları elde edebilmek için öğretmen yetiştirmenin yapısında birçok değişiklikler yapılmaktadır (Eret, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin dayanağı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Öğretmen yetiştirmenin ana kaynağı olan eğitim fakültelerinin programlarında öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgi ve becerisi dersleri verilmektedir. Öğretmen adaylarının bir lisans programı bitirmeleri esas olup, ayrıca MEB ve ÖSYM tarafından yapılacak sınavlarda başarılı olma şartları aranmaktadır. MEB tarafından her yıl yaklaşık olarak 40-50 bin civarında öğretmen ataması yapılmaktadır. MEB’in belirlediği ve öğretmen olabilmek için gerekli üniversitelerin ilgili alanlarından (yaklaşık 85 alan) mezun olma şartına göre öğretmenliğin birinci kaynağını eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. İkinci kaynak fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri ve diğer lisans programları mezunlarıdır. Bu fakültelerden mezun olanlar ayrıca MEB ve YÖK’ün iş birliği ile yapılan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ya da pedagojik formasyon programını başarı ile tamamlamaları şartı ile atanmaya hak kazanabilmektedir (MEB, 2014a, 2015a; Topsakal, 2015).

Bu anlamda, 2014 yılında çıkarılan bir kanunla eğitim fakültelerinden mezun olmasa da pedagojik formasyon almak şartıyla bazı branşlara (öğretmenliğe kaynaklık eden program / bölüm / dal mezunları) öğretmen atanabileceği kararı alınmıştır. TEDMEM’e (2016) göre; 2015 yılında YÖK tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına alınması gereken öğrenci sayısı öğretmenlik mesleğinin "Geleceğin insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin de üstün mesleki niteliklere ve donanıma sahip olarak yetiştirilmesi, ülkemizin bekası açısından son derecede hayati bir önem taşımaktadır." anlayışı benimsenerek kısıtlanmıştır (YÖK, 2015). Ancak bu kararın hemen ertesinde 2016-2017 öğretim yılında yaklaşık 60 000 öğrencinin bu programlara kabul edildiği görülmektedir (TEDMEM, 2016).

Neticede "yükseköğretimi planlama görevinden hareketle, gelecekle ilgili olarak popülist yaklaşımlardan uzak şekilde olabildiğince rasyonel planlamalar yapma" ilkesinden uzaklaşmıştır. Bu kontenjanlar incelendiğinde, MEB’in öğretmen ihtiyacının göz önünde

bulundurulmadığı; dolayısıyla "isteyen hemen herkese pedagojik formasyon belgesi vermek" suretiyle gençler gereksiz bir beklenti içine sokulmaya devam edileceği anlaşılmaktadır (TEDMEM, 2016). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine gölge düşürebilecek bu tür kararların alınması öğretmen yetiştirmenin geleceğini olumsuz etkileyebilir, geçmişteki eleştirilen popülist uygulamalarına benzemesi yönüyle de çok fazla eleştiriye sebep olabilir.

YÖK (2018) verilerine göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi 1982 yılından itibaren üniversitelere verildiğinde 17 eğitim yüksekokulu ve 17 eğitim fakültesi ile başlanan yetiştirme sistemi 2018 yılında; 129 tanesi devlet üniversitesi, 72 tanesi vakıf üniversitesi olmak üzere 201 üniversitede toplam 98 eğitim fakültesine ulaşmış durumdadır. Bu fakültelerde öğretim görevlisi olarak 9.377 kişi (1.193 profesör, 1.214 doçent, 3.532 doktor öğretim üyesi, 1.046 öğretim görevlisi, 2.346 araştırma görevlisi) görev yapmaktadır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarının sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasi gelişmelere paralel bir yol izlemesi ve dünyadaki politik gelişmelerin de Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemi günümüzde çok fazla tartışılmaktadır (Karlı & Güven, 2011). Bu nedenle Türk eğitim sistemi birçok açıdan sorunla karşı karşıyadır. Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmaları ortaya koyacak platformlara ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme sisteminin resmi verilere göre nicel sorunları bitme noktasında olup öğretmenin niteliğine, nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi gerektiğine ve hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine dair ontolojik ve epistemolojik sorgulamalar yapılmalıdır. İçeride kapalı bir yapı sergileyen eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının ifade özgürlüğü de garanti edilerek sorunlara planlı çözümler üretilmelidir (Erdem, 2015; Özdemir, 2015; SETA, 2014; Yılmaz, 2017). Yine TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda MEB tarafından yayınlanan en son Öğretmen Strateji Belgesi içeriği değerlendirilirken; öğretmen niteliğine odaklanması, sorun alanlarının doğru tanımlanması güçlü yönler arasında gösterilmesine rağmen, doğru soruların sorulup verilere dayalı çözümlerin oluşturulması ve paradigmatik bir bakış açısıyla yeni bir vizyonla değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir (TEDMEM, 2018c).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’ne göre; Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminde; öğretmen yetiştiren yükseköğretim

kurumlarına öğrenci seçimi, bu seçime temel oluşturan nüfus / öğretmen ihtiyacı dengesi, öğretmen yetiştirmeye ilişkin programların öğretmen yeterlikleriyle olan ilişkisi ve mesleğe geçişte esas olan sınav sistemi temel sorunlar olarak görülmektedir. Bu sorunlara ilişkin “her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak” olarak tanımlanan birinci amaç, öğretmen yetiştirme programlarına en başarılı bireyleri seçmek, hizmet öncesi öğretmen eğitimini iyileştirmek ve öğretmen aday havuzundan en nitelikli adayları seçmeyi hedeflemek MEB’in eylem planında yer almaktadır (MEB ÖYGM, 2011). MEB ÖYGM tarafından yapılan açıklamaya göre Türkiye’nin öğretmen ihtiyacı eş durumu, engel vb. çıkarıldığında reel anlamda 7.000 kişidir. Bu durumda Türkiye’de öğretmen yetiştirmede 2016 yılı itibarıyla temel sorun öğretmen eksikliği değil öğretmen niteliğidir (TEDMEM, 2016). Ancak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımında, benimsenen öğretmen yetiştirme anlayışının bir neticesi olarak öğretmen ihtiyacı gözetilmemekte ve öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmaktadır. Bu tip öğretmen yetiştirme yaklaşımında istihdam fazlası öğretmen adayları ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda, öğretmen yetiştiren programların önemli bir kısmına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci kabul edilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013).

Türk eğitim sisteminde sık sık yapılan yapısal değişim ve dönüşümler de öğretmen yetiştirme sistemini temelde etkileyen değişimlerin yaşanmasında etkili olmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemini başarıya ulaştırmak için uygulanan eğitim politikaları hayati önem taşımaktadır. Genel olarak Türkiye’de öğretmen eğitime ontolojik ve epistemolojik açıdan bakıldığında; politika yönünden köklü bir geçmişinin olması ve üniversite düzeyinde eğitim vermesi güçlü yönlerindendir. Geçmişten günümüze hayata geçirilen eğitim reformları incelendiğinde bir eğitim sisteminin başarıya ulaşması için öncelikle değişimi iyi okuma ve bu değişime hızlı cevap vermesi, ardından da öğretmen yetiştirme sisteminin; öğretmen niteliği, çalışma koşulları, öğretmen motivasyonu yönüyle bütünsel olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Türkiye’de bugüne kadar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen istihdamı, hizmetiçi eğitimi ve ilgili konuların birbirinden bağımsız olarak ele alınıp tekil çözümler üretilmesi (MEB ÖYGM, 2017a; Yılmaz, 2016) epistemolojik ve ontolojik çıkmazları beraberinde getirmiştir.

Programlar yönüyle incelendiğinde uygulamaya ağırlık verilmeye başlanması ve alan temelli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi olumlu bir gelişmedir. Öğretmen yetiştirme

programlarında yapılan güncelleme ile alan eğitimi derslerinin % 45-50; meslek bilgisi derslerinin % 30-35 ve genel kültür derslerinin %15-20 seviyelerine getirilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha işlevsel hale dönüştürülmesi, ayrıca bütün programlara meslek ahlk ve etiğiyle ilgili olarak “Eğitimde Ahlk ve Etik” dersi getirilmesi (YK, 2018b) olumlu gelişmelerdir. Ancak programları güncellemek için 10-15 yıl beklemek ya da mecburiyet halinde güncellemeler yapmak yerine paradigmatik bakış açısıyla sorunu ele almak daha kalıcı bir çözüm olabilir.

BÖLÜM 3

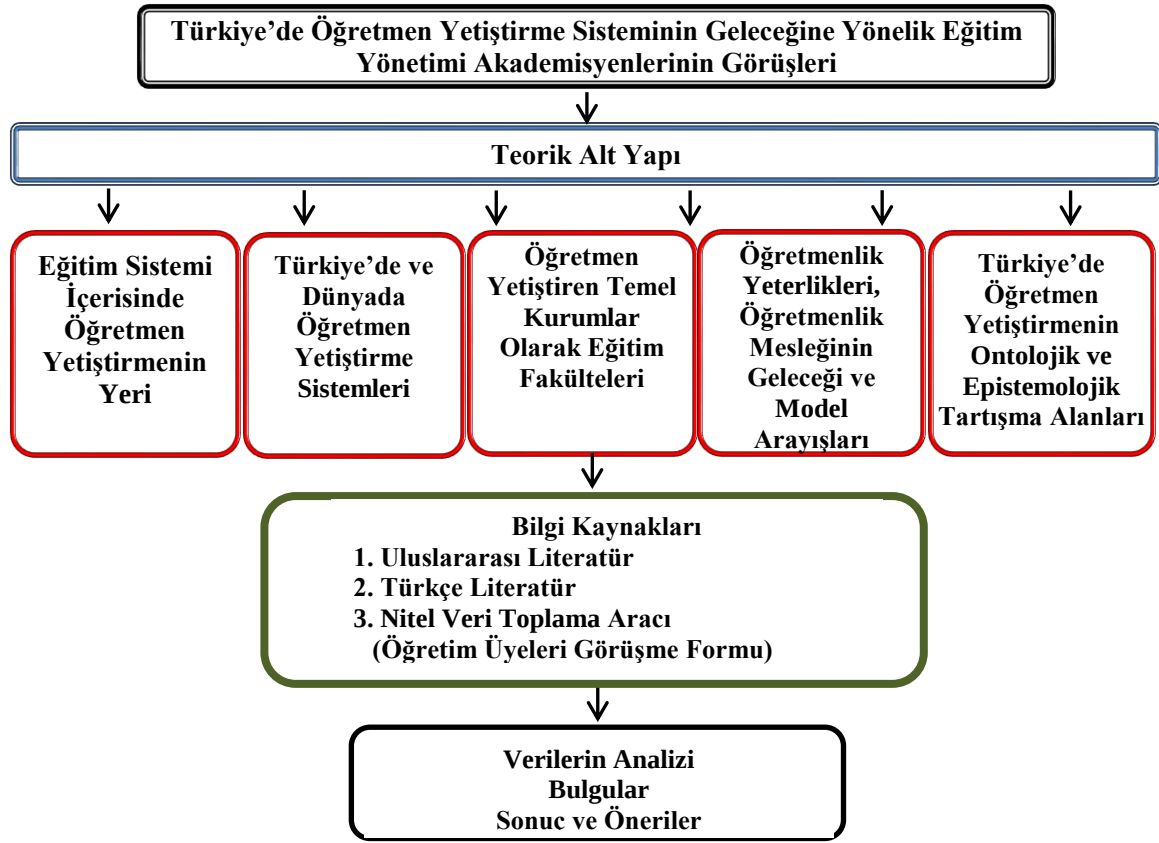
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2007) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılan, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Ayrıca araştırma konusuna odaklanarak araştırılan kavramların anlamlarını çeşitli yönlerden ortaya çıkarmayı amaçlar (Punch, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu bağlamda, farkında olunan ancak kendi gerçekliği içinde derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde kuramsal yapı oluşturulurken; Bursalıoğlu (2015) ile Hoy ve Miskel’e (2010) göre okulun amaç, yapı, süreç ve iklim alt boyutları temel alınmıştır. Ayrıca eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerinden ontolojik çıkarımlarda bulunurken kökenini metafizikten alan eski ontoloji (varlık bilimi) yerine yeni ontoloji tercih edilmiştir. Eski varlık biliminde salt kurgular, tümdengelim ve rasyonalist düşünce hâkim iken yeni varlık biliminde bizden bağımsız olarak duran somut var olanlar, görüngüleri (duyularla algılanan her şey, fenomen) ve onların yapıları ele alıp incelenmektedir. Yeni varlık bilimi, var olanı açıklamada somut şeylerden ve bilimsel çalışmalardan hareket eder (Hartmann, 2003).



Şekil 9. Araştırma modeli

Araştırmaya ilişkin model teorik olarak Şekil 9’daki gibi oluşturulmuştur. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim bakış açısı nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları bireyler ve gruplardan oluşur. Çünkü araştırmaların odaklandığı olguyu yaşayıp dışı vurabilecek, yansıtabilecek olan bu birey veya gruplardır. Olgubilim araştırmalarında araştırmacı; deneyimin anlamının altında yatan temel yapıyı ya da gerçeği elde etmek, olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için başlıca veri toplama aracı olarak görüşme yöntemini kullanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği olarak belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırmaların ayırt edici önemli bir özelliği olan görüşme tekniği katılımcıların bakış açılarını belirleyebilmek için gereklidir. Görüşme yöntemiyle bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, düşüncelerine, duygularına, inançlarına, yorumlarına, yönelik gözlenemeyen unsurlar anlaşılmasına çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme yönteminde,

problem felsefi bakış açısıyla analiz edilip tartışıldığı için araştırmanın amacına uygun düşmektedir (Merriam, 2013).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkanı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada; soruların esnek olması, genellikle katılımcılardan spesifik veriler alınabilmesi ve bu sayede geçerli genellemeler yapılabilmesi, görüşmenin büyük bir kısmının açıklığa kavuşturulmak istenen soru ve sorulardan olması, derinlemesine bilgi vermesi yönüyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Konuyla ilgili olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik kapsamlı bir analiz yapılabilmesi için öncelikle eğitim yönetimi alanında doktoralı olan eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerinin alınması, içerik yönünden konunun derinlemesine analiz edilip açıklanması açısından gerekli görülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Nitel araştırma yöntemlerine göre yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin incelenebilmesi ve bulguların ortaya konabilmesi için belirli bir örneklem almak gerekmektedir. Nitel araştırmalarda görüşme tekniği kullanılırken görüşmenin odağı ve veri miktarı örneklem büyüklüğünü belirlemede önemli bir ilkedir. Araştırmada toplanacak verinin genişliği ve derinliğine göre bazen bir kişi bile örneklemi oluşturabilir. Yani toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili araştırmanın odağında yer alan eğitim yönetimi akademisyenlerinden amaçlı örneklem yöntemine göre bir örneklem grubu oluşturulmuş, buna bağlı olarak ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda amaçlı örneklem, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiğinden dolayı tercih edilmiş; buna bağlı olarak araştırılacak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ve önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan bütün durumları çalışabilmek için ölçüt örneklem tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2015).

Bu doğrultuda Türkiye genelinde üniversitelerin eğitim yönetimi anabilim dallarında çalışan yaklaşık 70 profesör doktorun 15'inden ve amaçlı örneklem boyutuyla ayrıca iki doçent doktordan randevu talep edilmiştir. Görüşme isteğine olumlu cevap veren 13 profesör doktora ek olarak 2 kişi de doçent doktor olmak üzere toplam 15 akademisyen ile görüşülmüştür. Tablo 4'e göre katılımcı akademik personelin 12'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcılardan; 12 kişi 20 yıl ve üstü, 2 kişi 16-20 yıl arası, 1 kişi 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca katılımcıların 11'i öğretim üyesi olarak çalışmakta, 4'ü idari görev yapmakta; 13 katılımcının akademik unvanı profesör doktor, 2 katılımcının ise doçent doktor şeklindedir.

Tablo 4

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyeti	Mesleki Kıdem	Akademik Unvanı	Görev Türü
A ₁	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Anabilim Dalı Başkanı
A ₂	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₃	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₄	Erkek	16-20 yıl	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₅	Erkek	11-15 yıl	Profesör Doktor	Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
A ₆	Kadın	20 yıl ve üzeri	Profesör Doktor	Eğitim Fakültesi Dekanı
A ₇	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
A ₈	Kadın	16-20 yıl	Doçent Doktor	Öğretim Üyesi
A ₉	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₀	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₁	Kadın	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₂	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₃	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₄	Erkek	20 yıl ve üstü	Doçent Doktor	Öğretim Üyesi
A ₁₅	Erkek	20 yıl ve üstü	Profesör Doktor	Öğretim Üyesi

Araştırmamıza sekiz farklı üniversiteden katılan 15 katılımcı, eğitim yönetimi alanında kariyer yapmış ve ilgili alanda çalışan akademisyenlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yukarıda belirtildiği gibi, araştırmada verileri toplamak için, nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması (doküman analizi) ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle literatürde ulaşılabilen eserler ve kaynaklar incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlar yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik akademisyenlerin görüşlerinin alınması için ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Akademisyenlerin görüşlerine yönelik verileri toplamak için yarı

yapılandırılmış görüşme tekniğine göre oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

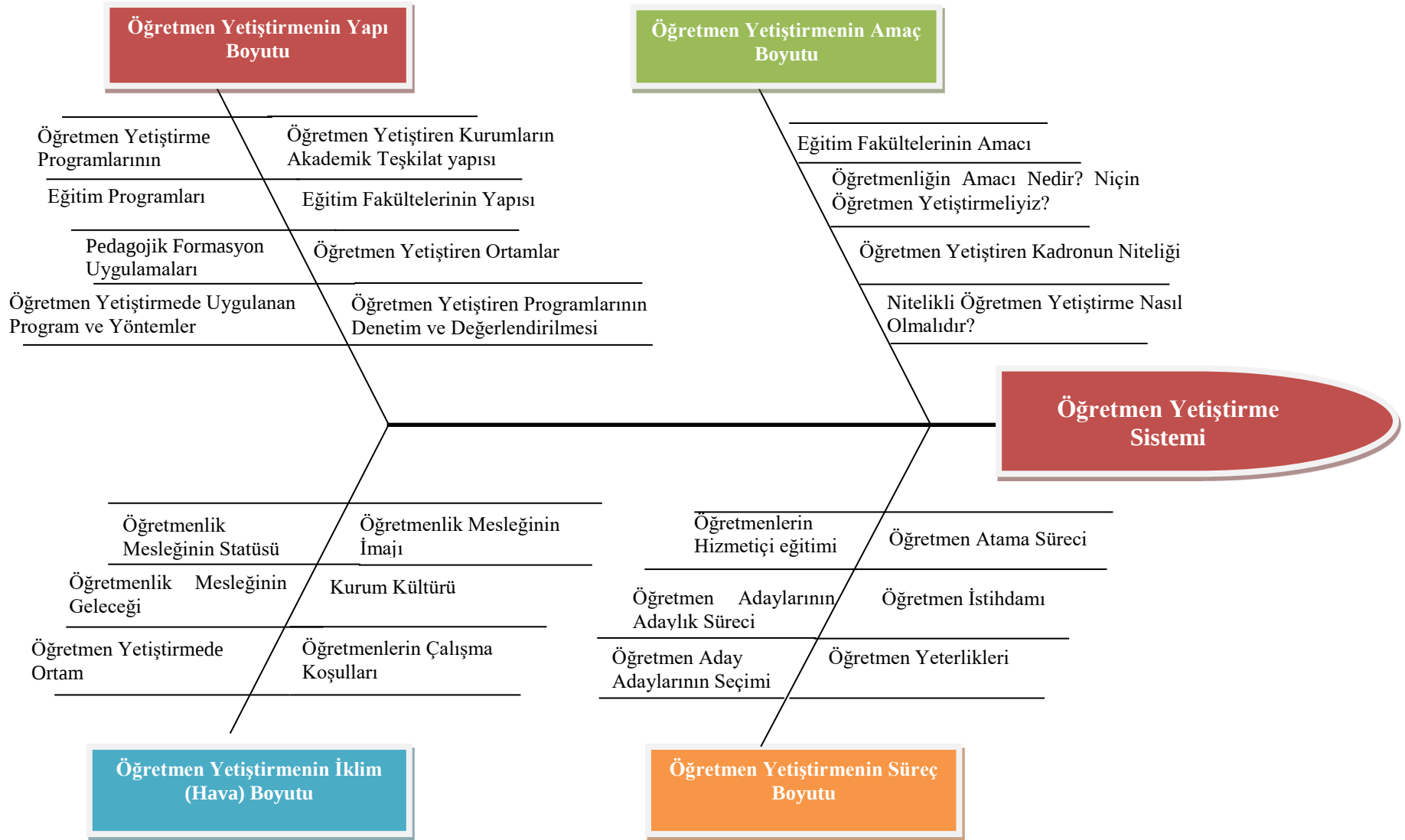
Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek 1) kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda Türkçe kaynaklar ve yabancı literatür detaylı olarak taranıp araştırmanın konusu kapsamında maddeler belirlenmiştir. Elde edilen literatür bilgisi ve görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle Şekil 10'da "Ishikawa Diyagramı" (Ishikawa, 1990) veya diğer adıyla "Balık Kılçığı Yöntemi" ile öğretmen yetiştirmenin sorun alanları, neden sonuç ilişkilerine göre alt boyutlara ayrılmıştır. Öğretmen yetiştirmenin sorun alanları belirlenirken sosyal bir sistem olan okulun amaç, yapı, süreç ve iklim boyutu (Bursalıoğlu, 2015) diyagramın ana iskeletini oluşturmuştur. İskeletin dört ana boyutu ve bu boyutlara bağlı olarak 24 sorun alanı elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen bu sorun alanlarına göre görüşme formunu hazırlamak için; a) on sekiz soruluk bir soru havuzu oluşturulmuş, b) araştırmanın katılımcıları arasında olmayan alanda otorite sahibi eğitimci ve akademisyenlerle görüşülüp on beş soruya düşürülmüş, c) hazırlanan on beş soru eğitim bilimleri alanında otorite altı kişi ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda sekiz soruya düşürülmüş, yine aynı kişilerin ortak görüşleri ile formun son hali tekrar kontrol edilerek benzer özellikleri ölçen bir soru daha azaltılarak yedi soruya düşürülmüş, d) elde edilen bu yedi soru kapsam ve biçim açısından değerlendirilip yeterli olup olmadığı kontrolü sağlandıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda ana yedi sorunun yanında sorunun daha iyi anlaşılması ya da yanlış anlaşılmayı önlemek amacıyla ve görüşülen kişilerin fikirlerini daha organize bir şekilde alabilmek için gerektiğinde kullanılmak üzere her ana soru için sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerekli görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme formunun birinci bölümünde görüşmenin tarihi, saati ve yeri bulunmakta, ikinci bölümde katılımcıların kurumdaki görev, kıdem ve eğitim durumunun yer aldığı kişisel bilgiler bulunmakta, üçüncü bölümde ise ana sorular ile sonda tipi sorular bulunmaktadır. Ayrıca etik ilkeler çerçevesinde görüşmelerin tamamlanıp verilerin katılımcının izni ve

isteğiyle tezde kullanılabilmesi için bir görüşme sözleşme formu da oluşturulup kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması süreci 2017 yılı Mayıs ve Haziran ayında otuz dokuz günde tamamlanmıştır (6 Mayıs 2017 - 14 Haziran 2017). Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı vasıtasıyla Türkiye’de çeşitli üniversitelerde görev yapan eğitim yönetimi alanında uzman toplam 15 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcı akademisyenlerden e-posta ve/veya telefon yoluyla konu genel olarak açıklanarak randevu talep edilmiştir. Katılımcı akademisyenlerle uygun bir randevu tarihi belirlenip görüşmeler katılımcıların makamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin etik ilkeler içerisinde gerçekleşip, elde edilen verilerin kullanımında katılımcının her türlü yasal haklarının korumasını sağlamak amacıyla bir “*görüşme sözleşme formu*” imzalanmıştır (Ek 2). Görüşme boyunca katılımcılara hiçbir yönlendirme ve etkileme yapılmamış, katılımcıların rahatça görüşlerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcıların onayı dâhilinde veri kaybını önlemek ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı katılımcının görebileceği şekilde görüşme başlayınca açılıp, görüşme sonunda aynı şekilde kapatılmıştır. Sadece bir katılımcının ses kayıt cihazını kabul etmemesi nedeniyle yapılan görüşme notları araştırmacı tarafından not alınarak veri toplama şeklinde olmuştur.



Şekil 10. Öğretmen yetiştirme sisteminin sorun alanları

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde ilk olarak veri seti elde edilmiştir. Bunun için ses kayıt cihazı ile elde edilen görüşmeler MP3 ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış, akabinde araştırmacı tarafından bütün ses dosyaları çözümlenmiştir. Ses dosyası olarak bilgisayara aktarılan görüşmeler araştırmacı tarafından eksiksiz dinlenilerek olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Bu sayede yapılan görüşmelerin hem ses kayıt dosyası hem de bu dosyaların deşifre edilmiş hali olarak elektronik ortamda metin dosyası (Word belgesi) elde edilmiştir. Görüşme sürecinde elde edilen veriler çözümlenirken ilgili literatür dikkatlice okunmuştur. Katılımcı akademisyenlerin verdikleri çok uzun cevaplar cevabın ana fikrini etkilemeden orijinal ifadeler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. En sonunda 15 katılımcıya ait 185 sayfalık bir veri setine ulaşılmıştır. Çözümlemelerin doğru ve eksiksiz olması için ses kayıtları dinlenirken yazılı belge üzerinden görüşme süreci takip edilmiş ve eksikliklerin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Görüşmelere ait metin dosyaları doğru ve eksiksiz bir şekilde gerekli önlemler alınarak elde edildikten sonra araştırma etiğine uygun olarak katılımcı akademisyenlere e-posta yoluyla gönderilmiştir. Gönderilen dosyaların katılımcı akademisyenlere ulaştığı teyit edildikten sonra kendilerinden görüşme deşifrelerini dikkatlice okumaları, ardından da gerekli gördükleri değişiklikleri araştırmacının fark edeceği bir şekilde yapmaları istenmiştir. Son olarak onay verdikleri düzeltilmiş metni tekrar araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Katılımcı akademisyenlerin gönderdiği düzeltilmiş metinler ile araştırmacıda bulunan metinler karşılaştırıldıktan sonra gerekli düzenlemeler yapıp metin dosyaları son halini almıştır.

Bu süreçlerin sonunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılar *Akademik Personel (A)* kısaltmasıyla belirtilmiş ve her bir katılımcıya 1'den 15'e kadar numara verilmiştir. Ardından elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, bu temalarla ilgili kodlar nitel araştırma ilkelerine uygun olarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen temalar, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz kavramsal yapının

önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Ayrıca, nitel değerlendirmelerde doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmada etkili olacağına inanıldığı için elde edilen bazı veriler herhangi bir yorum yapılmadan aktarılır. Bu tür bir analizde elde edilen bulguların okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Betimsel analizler dört aşamada yapılır: (1) Betimsel analiz için araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, görüşme sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulup verilerin hangi temaya göre sunulacağı belirlenir. (2) Veriler bu çerçeveye göre okunup düzenlenerek anlamlı ve mantıklı bir bütün oluşturulur. Bu aşamada doğrudan alıntılar seçilir. (3) Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılır. (4) Son aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılarak neden-sonuç ilkesi içerisinde yorumlama yapılır. Betimsel analizde betimlemeler açıklanıp yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri ile irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Önceden belirlenmiş olan alt başlıklar ve bu alt başlıklara ilişkin elde edilen temel temalar veri analizi sürecinde kodlamalar ile elde edilen alt temalar kapsamında gerektiği durumlarda değiştirilir.

Araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in (2011) önerdiği gibi analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen tema ve alt temalar, nitel araştırma konusunda bilgili bir uzmanın görüşüne sunularak elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Güvenirlilik: $\left[\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \right] \times 100$ formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılarak ve kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler MAXQDA 12 nitel analiz programına aktarılarak çözümlenmiştir.

3.6. Geçerlik, Güvenilirlik ve Araştırmacının Rolü

Yapılan bütün araştırmalarda etik ilkeler çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşma çabası ve bu bilgiyi elde etme gayreti vardır. Nitel araştırmalarda, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyması, araştırmacının ölçmek istediği konuyla “gerçekten ölçmeyi istediği durumu ölçüyor olması” arasındaki anlamı iç geçerliliğini gösterir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimde ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelir (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmanın iç geçerliliğini artırmak için veri çeşitlenmesi yapılmıştır.

Çünkü veri çeşitlemesi, çoklu veri kaynaklarından faydalanarak verilerin desteklendiği bir yöntemdir (Merriam, 2013). Araştırmanın çoklu veri kaynaklarını ulusal ve uluslararası öğretmen yetiştirme raporları, MEB, YÖK ve üniversitelerin resmi dokümanları ve görüşmeler oluşturmuştur. Güvenirlik bakımından nitel araştırmalar, araştırmanın insan yaşamında karşılaşılan sorunlara getirdiği çözüm ve literatüre kazandırdığı inandırıcı bilgi çerçevesinde değerlendirilir. Ayrıca nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının ham verilerle tutarlılığı ve teyit edilebilirliği de araştırmanın güvenilirliğini ölçmek açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yukarıda değinilen nitel yaklaşımlar doğrultusunda araştırmada tercih edilen yöntem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve katılımcıların belirlenmesi aşamalarında şeffaflık, açıklık ilkelerine son derece önem verilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında, tez izleme komitesinin görüşleri alınmış; literatür taraması yapılırken, tarama sonucunda görüşme soruları hazırlanırken, araştırmanın örnekleme belirlenirken, görüşme ilkeleri belirlenirken, görüşmelerin çözümlemesi yapılırken, izlenecek yol ve yöntemler belirlenirken takip edilecek ilkeler tez izleme komitesi ile tartışılıp karar verilmiştir. Araştırmanın her aşamasında gerekli olan açıklık ilkelerine uyularak araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yine araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bütün veri seti başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmaktadır. Nitel veri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini artırmak için üç ayrı deneme görüşmesi yapılmış ve ön görüşme yapılan bu kişiler katılımcılar dâhil edilmemiştir. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini artırmak için alandan dört uzmanın görüşleri alınarak kapsam geçerliliği artırılmaya çalışılmış ve görüşme formunun son şekli ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada veri doygunluğuna ulaşacak şekilde görüşmeler yaparak gerekli derinlik elde edilmeye çalışılmış ve farklı özelliklere sahip katılımcılarla görüşmeler yapılarak da çalışmanın çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular yorumlanırken; kavramsal çerçeve, sorular ve görüşme formları dikkate alınarak ortaya çıkarılan temalara göre bir betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular yerli ve yabancı literatürdeki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır. Daha sonra ise Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede sorun alanları belirlenmiş, bu sorun alanlarına ve problemlere yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.

4.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanlarına İlişkin Bulgular

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarının belirlenmesini amaçlayan ilk alt problemde, sorun alanları dört temel temada ele alınmıştır. Ardından katılımcıların görüşleri sorun alanlarına göre gruplandırılarak belli alt kategoriler elde edilmiştir. Katılımcılara “*Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanları nelerdir?*” temel sorusu (a) *Nitel sorunlar* ve (b) *Nicel sorunlar* olmak üzere iki tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarını belirleme sürecinde katılımcıların bu sorun alanlarına ilişkin verdikleri cevaplar; (1) “*Öğretmen yetiştirmede amaç*”, (2) “*Öğretmen yetiştirmede yapı*”, (3) “*Öğretmen yetiştirme süreci*”, (4) “*Öğretmen yetiştirmede iklim*” olmak üzere 4 ana temada toplanmıştır. Akademisyenlerin Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular ve akademisyenlerin verdiği cevapların dağılımları Tablo 5’te verilmiştir. Temalara göre katılımcıların verdikleri cevapların betimsel analizi yapılarak on üç alt kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “*Öğretmen yetiştirmenin geleceğine yönelik benimsenen politikalar*”, “*Türkiye’nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması*”, “*Eğitim*

fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili sorunlar”, “Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri”, “Öğretmen seçme ve atama yöntemleri”, “Öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler”, “Pedagojik formasyon uygulamaları”, “Öğretmen yetiştiren kurumların ortamlarının yetersizliği”, “Öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği”, “Denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları”, “Sürekli mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme sorunları”, “Adaylık ve uyum eğitimi sorunları” ve “Örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturmaya ilgili sorunlar” şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 5

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanları

Temalar	Alt kategoriler	Katılımcılar	n
Öğretmen yetiştirmede amaç	Öğretmen yetiştirmede benimsenen politikalar	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	13
	Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅	10
	Eğitim fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili sorunlar	A ₇ , A ₁₄	2
Öğretmen yetiştirmede yapı	Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	14
	Öğretmen seçme ve atama yöntemleri	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	11
	Öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	10
	Pedagojik formasyon uygulamaları	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	8
	Öğretmen yetiştiren kurumların ortamlarının yetersizliği	A ₁ , A ₄ , A ₈ , A ₉	4
Öğretmen yetiştirme süreci	Öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₅	11
	Denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları	A ₂ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	7
	Sürekli mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme sorunları	A ₉ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₅	4
	Adaylık ve uyum eğitimi sorunları	A ₁₅	1
Öğretmen yetiştirmede iklim	Örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturmaya ilgili sorunlar	A ₁₅	1

Tablo 5’e göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin en önemli sorunlarının: “Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri”, “Öğretmen yetiştirmede benimsenen politikalar”, “Öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği”, “Öğretmen seçme ve atama yöntemleri”, “Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması”, “Öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler” ve “Pedagojik formasyon uygulamaları” kategorilerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların çoğunluğu belirtilen kategorilerde önemli sorunlar yaşandığı konusunda ortak görüş belirtmişlerdir.

Bir katılımcı hariç diğer tüm katılımcılar ($n = 14$) Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede bir istihdam problemi yaşadığını ve bu plansızlık nedeniyle arz talep dengesini sağlayamadığını belirtmişlerdir. Farklı düşünen bir katılımcı “*Öğretmen yetiştirmede nicel sorunlar belli oranda aşıldı.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin sorunlarının hem nitel boyutta hem de nicel boyutta devam ettiği görülmektedir. Ancak, 13 kategorinin 1 tanesinde nicel sorunlara vurgu yapılırken geri kalan 12 kategoride nitel sorunlara vurgu yapılmaktadır. Bu sonuçlara göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin sorun alanlarının nitel anlamda yoğunlaştığı söylenebilir. Tüm akademisyenlerin, öğretmen yetiştirmenin sorun alanlarına ilişkin bildirdikleri görüşler temalar ve kategoriler boyutunda ele alındığında, her akademisyenin birçok temel sorun alanından bahsettiği görülmektedir. Bu durum Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede çok fazla sorunla karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirmenin sorunları genel olarak ele alındığında Türkiye’de ve dünyada öğretmen yetiştirme ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde birçok resmi ve özel kuruluşun belli dönemlerde öğretmen yetiştirmeyle ilgili raporlar ve çözüm önerileri yayınladığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminin genel manzarası, niteliği ve sorunları son yüzyılda devamlı tartışılan bir konudur. Öğretmen yetiştiren programlar genellikle; öğretmen adaylarına gerekli yeterlikleri kazandırmak için harcanan zamanın yetersizliği, sözü edilen programların parçalı bir yapı arz etmesi, yavan öğretim metotları, müfredatın yüzeysel oluşu ve geleneksel okul anlayışlarının geleceğin öğretmenini yetiştirecek düzeyde olmaması gibi temel konularda var olan sorunları nedeniyle eleştirilmektedirler (Darling-Hammond, 2006a). Bu anlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemi içerisinde en önemli sorun alanlarından biri olduğu görülmektedir (Dünya Bankası, 2011; Kösterelioğlu & Bayar, 2014; Özcan, 2013; Şişman, 2009; Ünal & Özsoy, 2010; Yücel-Toy, 2015; Yüksel, 2012). Ayrıca öğretmen yetiştirmede geliştirilen politikalar, ortaya konulan çözüm önerilerinin yetersizliği ve meselenin bir sistem bütünlüğü içerisinde geliştirilip temelden ele alınamaması, sorunları günümüze kadar kartopu şeklinde büyütürken getirmiştir (Abazaoğlu vd., 2016; Turan, 2006). MEB’in (2009b) “*21. Yüzyılda Eğitimin Geleceği*” konulu toplantısında Türkiye’de öğretmen yetiştirmede; öğretmen seçme yöntemleri, mevcut hizmetiçi eğitim çalışmaları, sahip olunan modelin ithal oluşu, hantal merkezi yönetim yapısı, nasıl bir insan yetiştirileceğine yönelik sağlam politikalar geliştirilememesi, okulların bir yaşam alanı haline dönüştürülememesi önemli sorunlar olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda; yeni bir eğitim felsefesine ihtiyacın olduğu, fabrika

anlayışı ile yönetilmeye çalışılan okulların ve risk alamayan katı bir sistem anlayışının sorun olduğu, bunlara yönelik çözüm önerileri gerektiği belirtilmektedir. Araştırmada buna benzer şekilde katılımcılardan A₁'in “*Öğretmen yetiştirmenin sorun alanları o kadar çok ki hangi birini söyleyelim.*” ifadesi ve tüm katılımcıların öğretmen yetiştirmede birçok sorun olduğunu belirtmesi, öğretmen yetiştirmenin mevcut haliyle önemli sorun alanlarından biri olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen yetiştirme alanı, örgüt boyutları bakımından ele alındığında tüm boyutları yönüyle sorunlu bir alan olarak görülmektedir. Aksoy'un (2013) Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; değişen öğretmen yetiştirme politikaları ve sık politik müdahaleler, alternatif sertifikasyon programları, merkezîyetçi yönetim anlayışı, altyapı yetersizliği, öğretmen adaylarının seçim yöntemleri, eğitim fakültelerinin ortam yetersizliği, geçmişte yapılan uygulamalar, öğretmen eğitimi programlarının uygulama boyutu ve derslerin içeriği, akademisyenlerin nitelikleri, fakülte okul bağı, paydaşların iş birliği, eğitim fakültelerinin statüsü, öğretmen atama yöntemleri, öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen politik söylemler, mesleki gelişim çalışmalarının yaptırım gücünün olmaması, eğitim fakültelerinin fazlalığı, kurumların yetersiz finanse edilmesi, etkili insan gücü planlamasının olmaması ve merkezden belirlenen standart programlar nedeniyle oluşan sorunlar bu araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, kaynaşık programın tekdüzeliği bir sorun olarak görülmektedir.

Genel anlamda, bu araştırmada ulaşılan bulguların yanında son yıllarda yapılan kapsamlı birçok araştırma raporuna göre Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında önemli sorunlar tespit edilmiştir. Ne yazık ki sorunları tespit etmek tek başına yeterli değildir. Çünkü MEB arşivleri çok güzel hazırlanmış araştırma belgeleri ile doludur. Asıl problem sorunlara yönelik çözüm önerilerinin uygulanmaması veya uygulanamamasıdır (Gümüşeli, 2013). Yapılan bu genel değerlendirmelerin ardından, birinci alt probleme yönelik akademisyenlerin verdikleri cevapların betimsel analizleri dört ana temada yapılmıştır.

4.1.1. Öğretmen Yetiştirmede Amaç

Katılımcılar Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin amacı boyutunda önemli sorun alanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyuta ilişkin alt kategoriler, “Türkiye'de öğretmen yetiştirmede benimsenen politikalar” ($n = 13$), “Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması” ($n = 10$), ve “Eğitim fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili

sorunlardır” (n = 2). Amaç boyutundaki sorunlarla ilgili olarak; bir felsefe, bir anlayış, bir sistem, bir model olmayışı ve bunlara yönelik sağlam politikalar geliştirilemeyişi öne çıkan kavramlardır. Ayrıca A₇ ve A₁₄ kod numaralı katılımcılar, eğitim fakültelerinin rollerini yerine getiremediğini vurgulamıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin soruya, katılımcıların verdiği cevapların amaç boyutuna yönelik özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: Öğretmen yetiştirme politikalarının ülke gerçeklerini yansıtmaması, dünya gerçeklerini yansıtmaması önemli bir sorundur. Bunun nedeni karar vericilerin dünyadaki gelişmeleri çok iyi izleyememesidir. Dünyada dördüncü endüstri devrimini yaşamaktayız ve tüm endüstri devrimlerinin ertesinde daima toplumsal bir değişme meydana gelmiştir. Aynı değişim bugün gündemde olan dördüncü endüstri devriminden sonra yaşanacaktır. Fakat biz gerek milli eğitim şûralarına baktığımızda gerekse MEB’in almış olduğu öğretmen yetiştirme ilkelerine baktığımızda bu durumun göz ardı edildiğini görüyoruz.

A₂: Üniversite evrenselden gelir, biz evrensel düzeyde öğretmen yetiştiremiyoruz. Ülkemizde üniversite kültürü ile bağdaşmayan, yerel ve sosyal bağlamdan kopmuş kentlerin dışında mümkünse eğitim fakültelerinin merkezi yerlerde olması tercih edilmelidir. (...) Meslek yasayla kurulur, tanımlanır. İlgili fakültenin ilgili derecelerini almayan adam o mesleğin mensubu değildir. Aslında Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin en büyük problemi mesleğin yapılandırılmış bir meslek olmaması ve bir meslek odasına sahip olmamasıdır.

A₅: Türkiye’de neye göre, hangi ihtiyacı göre öğretmen yetiştireceğimizi bilmiyoruz. (...) Bakanlığımız bünyesinde istihdam etmek için on yıl içerisinde şu kadar öğretmene ihtiyacım var; on yıl içinde yetişecek öğretmenler için yirmi yıl ilerisi adına şu özelliklere sahip olması gerekir demiyoruz. Dolayısıyla eğitim fakülteleri de kafalarına göre öğretmen yetiştiriyorlar.

A₆: Diğer bir sorun da tek öğretmen yetiştirme modelimizin olmasıdır. Her şeyin YÖK üzerinden yapılması, tek model üzerinden yapılması bu model hatalıysa Türkiye’deki bütün ürünler hatalı oluyor.

A₇: Öğretmen yetiştirme sisteminde bir dağınıklık var. Asıl işi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakülteleri ikinci planda kalıyor.

A₈: Çağın gerektirdiği nitelikte insan gücüne kavuşmak, nitelikli insan gücünü ortaya koymak anlamında eğitim sistemi içerisinde kilit noktada bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olarak kararlı adımlar atılması gerekiyor.

A₉: Türkiye’de bir öğretmen yetiştirme programı yoktur, bunu şunun için söylüyorum: Talim ve Terbiye Kurulunun dokuz numaralı kararına bakarsanız her üniversite mezununun aşağı yukarı öğretmen olabileceğine dair kararları var. Yani öğretmen nerede yetişir dersiniz herhangi bir dört yıllık lisans mezunu öğretmen olabilir. Bu bakımdan öncelikli olarak bir öğretmen yetiştirme modeli ve politikası yok. Öğretmen yetiştirilememesinin sebebi de zaten modelin olamayışından kaynaklanıyor. Yani 2035 yılında kaç tane fizik öğretmeni ihtiyacı olacağını yüzde yüze yakın tahmin edebilirsiniz. Çünkü Türkiye’nin nüfus artış oranları belli, geçmiş ve öğretmen tahmin yöntemleriyle öğrenci artışına paralel kaç öğretmen ihtiyaç olduğunu belirlersiniz o bakımdan bir model olmadığı için öğretmen yetiştirme ile ilgili yaptığımız bütün konuşmalar biraz ağır gelebilir ama bence retorikten ibarettir.

A₁₀: Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin bir felsefesi yoktur. Biz öğretmeni niçin yetiştiriyoruz, öğretmenin rolleri nelerdir, öğretmenden ne bekliyoruz derken kafamız karışık. Yani biz tarım toplumuna mı öğretmen yetiştiriyoruz, sanayi toplumuna mı öğretmen yetiştiriyoruz, bilgi toplumuna mı öğretmen yetiştiriyoruz belli değil. İdeolojik eğitim mi vereceğiz, çocuklara hür ve düşünce gücünü mü kavratacağız, çocuğu bir birey olarak mı yetiştireceğiz yoksa öğretmene benzer bir obje mi olacak konusunda kafamız karışık. (...) Öğretmenliği teknik ve mekanik bir meslek olarak görenler var, reflective teaching olarak görenler de var. Eğer eleştirel öğretmen yetiştirmek istiyorsanız, sınıf öğretimi dersi okutmayacaksınız. Bizim bir anlayış, felsefe sorunuz var ve bu da sistemin bütün unsurlarına yansıyor. Bütün eğitim fakültelerinin

uygulamaları kopuk, anlayış yok, hiçbir eğitim fakültesinde doğru düzgün uygulama yok. Sistemin çarkları doğru düzgün işlemiyor. (...) Yani bir kararsızlık ve politika belirsizliği var.

A₁₁: (...) Maalesef birikimler üst üste konulamıyor, ulusal ve milli iyi bir politika yok. (...) Sistemin hükümetler üstü politikalarla yönetilmesi gerekir.

A₁₂: Öğretmen yetiştirmedeki sorun alanları içerisinde ilk olarak yetiştirme modeliyle ilgili ya da modelden kaynaklanan konular var. (...) Modelle ilgili sorunlar deyince şu var: Türkiye’de öğretmeni eğitim fakülteleri mi yetiştirmeli, yoksa fen edebiyat fakülteleri yoluyla da öğretmen yetiştirilir mi? Yaklaşık olarak son 20-25 yıldan beri en çok tartışılan konu budur. Model meselesi, yani öğretmenin kaynağı kim olmalı meselesidir. (...) Ayrıca ÖSYM sınav sonuçlarına göre hangi fakülteye nasıl öğrenci alınacağı konusunu belirlemeli, eğitim fakültelerinin de kendini masaya yatırması lazım. YÖK’ün eğitim fakültelerini yükseköğretime sosyal talebi karşılamakta araç olarak görmekten vazgeçmesi lazım.

A₁₃: Bence öğretmen yetiştirmede en önemli sorun sistem sorunudur. Öğretmen yetiştirmede uzun dönem düşünceye bağlı olarak geliştirilen bir sistem uygulamak söz konusu olmamış. Sadece günlük yaşamda doğaçlama çıkan sorunlara çözüm üretme amacıyla bazı denemelerde bulunulmuş ama bunlar hem eğitim camiasında hem kamuoyunda olumsuz yönleriyle sürekli tartışılmış, eleştirilmiştir. Aslında herkesin hem eğitim camiasının hem de toplumun üzerinde uzlaşacağı bir sistem oluşturulsa bu tartışmalar da sona erer. Hatta bu sürece baktığımızda bazı dönemlerde yeni bir uygulama, işte çok güzel olacak tüm sorunlar çözülecek iddiasıyla başlatılan bir uygulama belirli bir süre sonra aradan belirli bir yıl geçtikten sonra çok uzun değil üç dört yıl geçtikten sonra eleştirilmeye başlanıyor. Ama dönüp dolaşıp aynı uygulamaların tekrarlandığını görüyoruz.

A₁₄: Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin temel sorunu, öncelikli sorunu eğitim fakültelerinin rolünü oynayamamasıdır. (...)

A₁₅: Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin en önemli sorunu öğretmeni tanımlayamayışımızdır. Yetiştireceğiz de nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi ilke ediniyoruz? Niye tanımlayamıyoruz? Biz ne olmak istiyoruz? Nasıl bir ulus olmak istiyoruz? Sanat yönümüz ne olacak? Bilimsel yönümüz ne olacak? Duygusal yönümüz ne olacak? Bunları ortaya koyabilirsek öğretmen yetiştirmek kolay olur.

a) Öğretmen yetiştirmenin geleceğine yönelik benimsenen politikalar: Bir ülkenin uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bir eğitim sistemine sahip olabilmesi için en hayati önem taşıyan konulardan biri yüksek kaliteli öğretmen gücünü nasıl istihdam edeceği, geliştireceği ve sürekli kılacağına bağlıdır (Dünya Bankası, 2011). Bu anlamda katılımcılardan A₁, “*Öğretmen yetiştirme politikalarının ülke gerçeklerini yansıtmaması, dünya gerçeklerini yansıtmaması önemli bir sorundur.*” şeklinde evrensel düzeyde bir politika oluşturamadığımıza vurgu yapmıştır. Buna paralel olarak A₂, evrensel düzeyde öğretmen yetiştiremediğimizi ifade ederken, A₅ ise MEB’in önümüzdeki 15-20 yıl için bir istihdam perspektifi çıkaramadığını ve yetiştirilecek öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerini belirleyemediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₁₀, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede politika tercihi konusunda kafa karışıklığı yaşadığını vurgulamıştır. Ayrıca, “*Öğretmen nerede yetişir dersiniz herhangi bir dört yıllık lisans mezunu öğretmen olabilir. Bu bakımdan öncelikli olarak bir öğretmen yetiştirme modeli ve politikası yok.*” diye ifade eden A₉’a göre, Türkiye’nin kapsamlı politikalar üretememesi ve tartışmaların retorikten ibaret olması öğretmen yetiştirmede sorunları özetlemektedir. Yılmaz da (2017)

Türkiye'nin eğitim sisteminde yaşadığı tartışmalara ilişkin olarak, benzer şekilde retorikten ibaret olma vurgusu yapmaktadır.

b) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması: Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede politikaları bütüncül olarak ortaya koyamaması, bir yol haritası oluşturamaması, öğretmen yetiştirmede nasıl bir anlayış, felsefe ve paradigmanın temel alınacağını belirlenememesi sorunları derinleştirmektedir (Erdem, 2015; ERG, 2015; MEB, 2009a, 2009b; Turan, 2006). Katılımcılar ilgili literatürle benzer şekilde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların çoğu ($n = 10$), Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede bir modelinin, felsefesinin ve bir sisteminin olmadığını ifade etmektedir. Katılımcılardan A₁ ve A₈ öğretmen yetiştirme politikalarının “*karar vericilerin dünyadaki gelişmeleri çok iyi izleyememesi*” nedeniyle ülke ve dünya gerçeklerini yansıtamamasını sorun olarak görmektedir. Ayrıca katılımcılardan A₂, mesleğin yapılandırılmış bir meslek olmamasını en büyük problem olarak belirtmiş; A₅, “*hangi ihtiyaca göre öğretmen yetiştireceğimizi bilmediğimizi*” vurgulamış; A₁₀ ve A₁₅ ise nasıl öğretmen yetiştireceğimize karar veremediğimizi ifade etmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Özcan (2016), sistemin tamamen yanlış olduğunu, bu nedenle de dünyanın en kötü öğretmen yetiştirme modeline sahip olduğumuzu ifade etmektedir.

c) Eğitim fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili sorunlar: Karakütük vd. (2008) göre eğitim fakültelerinin işlevleri; öğretmen yetiştirmek, lisansüstü eğitimi düzenlemek, eğitim uzmanları yetiştirmek, eğitim bilimleri alanındaki problemlere çözüm önerileri getirecek araştırmalar yapmaktır. Ayrıca yöneticilere, denetimcilere, eğitim uzmanlarına, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarını uygulamak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüşler sunmaktır. Katılımcılardan A₇ “*Öğretmen yetiştirme sisteminde bir dağınıklık var. Asıl işi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakülteleri ikinci planda kalıyor.*” diyerek; A₁₄ de “*Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin temel sorunu, eğitim fakültelerinin rolünü oynayamamasıdır.*” şeklinde ifade ederek, eğitim fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili ortaya çıkan benzer sorunlara vurgu yapmışlardır.

4.1.2. Öğretmen Yetiştirmede Yapı

Katılımcılar Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yapı boyutunun temel sorun alanlarından biri olduğunu belirtmişlerdir. “*öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri*” katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanmakta ($n = 14$), bunun

yanında “öğretmen seçme ve atama yöntemleri” (n = 11), “öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler” (n = 10) ve “pedagojik formasyon uygulamaları” (n = 8) önemli sorunlar olarak belirtilmektedir. Katılımcıların bazıları da (n = 4) *öğretmen yetiştiren kurumların ortamlarının yetersizliğine* vurgu yapmışlardır. Yapı boyutunda, A₁₅ hariç tüm katılımcılar arz talep dengesini sağlayacak bir yapı olmadığını vurgulamış; sadece A₁₅, “öğretmeni uygun yerleştiremem” sorunu olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin soruya, katılımcıların verdiği cevapların yapı boyutuna yönelik özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: Öğretmen yetiştirmenin sorun alanları o kadar çok ki hangi birini söyleyelim. Öğretmen yetiştiren kurumların niteliğinin giderek düşmesi, öğretmenlerin daha doğrusu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçmemeleri yani öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düşük olmasıdır. (...) Ayrıca fen edebiyat fakülteleri sorunumuz, formasyon sorunumuz var. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının çok kolay istihdam edilememesi nedeniyle bari öğretmen olalım zihniyetiyle eğitim fakültelerine gelmesi, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının da mecburiyet karşısında bunlara formasyon eğitimi vermesi önemli bir sorundur. Bu giderek havuzun kabarmasına neden oluyor. (...) Öğretmen yetiştirmede öncelikli sorunlardan biri de öğretmen yetiştiren kurumların çok özerk olmamasıdır. Bence YÖK tarafından belirlenen derslerin eğitim fakültelerine dikte edilmesi, bölümlerin anabilim dallarının merkezden belirlenmiş olması da bir sorundur. Niceliksel olarak ise eğitim fakültelerinin sayısının artması, çok fazla öğretmenin mezun edilmesi bir sorundur. (...) Öğretmenlik sadece KPSS’den alınan puanlarla belirlenmemelidir. Hiç öğretmenlik yapamayacak nitelikteki insanların KPSS puanlarıyla öğretmen olmaları önemli sorunlardır.

A₂: Öğretmen yetiştirmeye mesleğin tanımından yola çıkarak yeterlikler anlamında bakıldığında; öğretmenliğin bir sahne sanatı, tiyatro bir şey, empatik farkındalıktan hareketle iletişim becerilerinin vurgulanması gereken bir boyutu olduğunu kabul edelim. Derslerin alan bilgisi, genel yetenek ve genel kültür boyutundaki dağılımı bence bu açıdan yetersizdir. Ben alan bilgisi vesairenin iki yılda verileceği kanısındayım, temel yaklaşım budur. (...) Diğer bir sorun, eğitim fakültesinin uygulama okulu olmadan olmaz. Ayrıca eğitim fakültelerinin ilk yüz binden öğrenci alması lazımdır. (...) Nicel olarak baktığımızda Türkiye’de yüz iki eğitim fakültesi var son bilgi galiba böyle. Bence bunun en az ellisi gereksizdir. Zaten arz talep dengesi bakımından bakılınca, mezuniyet sayısı atanma oranlarının dört katı oldu, bu sürdürülebilir değildir. Bu durum insan gücü politikaları çerçevesinde yeniden gözden geçirilmelidir. Biz arzı kısarsak talebin niteliğini yükseltiriz ama bunu yapamıyoruz ve toplumsal talep yaklaşımıyla çalışıyoruz. Bir diğer sorun; formasyon programları için üç yıl önce lisans puanı ve ALES puanı şartı vardı önce ALES şartı, sonra lisans şartı kaldırıldı. Mezuniyet şartı da fen edebiyat fakülteleri ve ilgili fakültelerin öğrencisi olmaya dönüştürüldü.

A₃: Nicelik olarak arz fazlalığı sorunu var ama bu sorun biraz daha kolay halledilebilir. Fakat nicelik sorunun devam ettiği bir ortamda pedagojik formasyon uygulamasının devam etmesi nicelik sorununu da nitelik sorunu kadar önemli hale getiriyor. Ortaöğretime eleman yetiştiren eğitim fakültelerinin bazı branşlarda öğretmen yetiştirememelerinden dolayı pedagojik formasyon uygulanıyor. Ama bir bakıyorsunuz eğitim fakültelerinin, ortaöğretime öğretmen yetiştiren üniversitelerin bölümlerinin olduğu branşlarda da formasyon verildiğini görüyoruz. (...) Pedagojik formasyonların çıkış amacı eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinin ilgili alanda olmadığı durumlarda pedagojik formasyon ile bunun telafi edilmesiydi. Ama amacı aşıldı, şu anda neredeyse parayı ver belgeyi al götür gibi bir durum söz konusudur. (...) Diğer yandan öğretmen adayı seçme sistemi bizde maalesef biraz rastgele oluyor.

A₄: Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanının sorunları arasında en başta ihtiyaçtan daha fazla öğretmen adayının eğitim fakültelerine alınması vardır. Bu fakültelerin sayısı da ihtiyaçtan çok

daha fazladır. Yani gereğinden fazla fakülteye, ihtiyaçtan fazla öğretmen adayı alınmaktadır. Bu durum beraberinde istihdamda atanmayan öğretmen sorununu sayısal olarak doğurmaktadır. Fakültelerde yeterli sayıda öğretim üyesi olmaması ayrı bir sorundur. (...) Bunun yanı sıra fakültelerin fiziki yapılarında gözlenen yetersizlikleri de görüyoruz. İyi yapılandırılmamış fakülte bina ve derslikleri niteliği etkilemektedir. Ayrıca ders programlarının kapsayıcılığı sınırlı olup, güncel ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır.

A₅: Önce nicelik sorunlarından başlamak gerekirse bir istihdam perspektifimiz yok. Yani kısa, orta ve uzun vadede hangi öğretmene ne kadar ihtiyacımız var bilmiyoruz ve buna yönelik bir öğretmen yetiştirme perspektifi çizemiyoruz. Bu nedenle nicel sorunlar nitel sorunları ortaya çıkarıyor. Öğretmen yetiştirmede sayı çok kalabalık olduğundan ve amaçsız olduğundan bu durum niteliğe yansıyor. (...) Başka bir sorun, bütün eğitim fakültelerinin % 80'inde aynı program uygulanıyor. İşveren olan MEB'in temel programı nitelik sorununu doğuruyor.

A₆: Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin sorun alanlarına baktığımızda öncelikli olarak eğitim fakültelerinin çok fazla öğrencisi var. Bu kurumlarda fazla öğrenci olması nedeniyle nitelikli eğitim verilemiyor. Diğer bir problem eğitim programıyla ilgili, eğitim programları çok teorik ve uygulamaya yönelik değildir. (...) Seçme ve atama yöntemlerinde objektif olamıyoruz. Ayrıca, eğitim fakültelerinin öğrenciyi para olarak görmemesi lazım.

A₇: Talim ve Terbiye Kurulunun dokuz sayılı kararı dikkate alındığında Türkiye'de 120 civarında öğretmenlik alanı var. Eğitim fakülteleri bunlardan aşağı yukarı 30-35 kadar alanda öğretmen yetiştiriyor. Açıkçası bir sertifikasyon gerekiyor ama bunun içeriğinin sağlıklı olması lazım. Hali hazırdaki pedagojik formasyon uygulaması nitelikli değil. Gerek içeriği itibarı ile gerek uygulaması itibarı ile nitelikli değil. Şu anda acil sorunlardan biri, en öne çıkan bu bence. (...) Nicel olarak sorunlara baktığımızda öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı itibarı ile eğitim fakülteleri şu anda en kötü durumda olanlardır. (...) Biz ülkemizde ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştiriyoruz ve istihdam imkânı yok. Bunu söylemek belki bakanlığın işine gelmiyor ya da eğitim bilimleri alanındaki arkadaşlarımızın da işine gelmiyor olabilir ama mezunlarımızın istihdam olanağı giderek sınırlanıyor, yani bazı eğitim fakültelerinin kapatılması gerekirken hala yeni fakülteler açılıyor. (...) Atama yöntemlerinde ise sorun mülakatla ilgili değil, mülakat olmalı ancak sorun mülakatı kimin ve nasıl yapacağı ile ilgili!

A₈: Değerlendirmenin nasıl olduğu veya kurum başarısını gösteren bir takım anketler yapıyoruz. Yaptığımıza sadece ne kadar yayın yaptık, kalitemizin göstergesi nedir, sahaya ne kadar öğretmen adayı koyduk bunlarla kısıtlı kalıyor. (...) Diğer taraftan üniversitelerin eğitim fakültelerinin fiziki anlamda imkânlarının ne kadar olduğunu siz de görebiliyorsunuz.

A₉: Niceliksel olarak Türkiye'de bir öğretmen ihtiyacı yani öğretmen öğrenci akışına göre Türkiye'nin 2050'ye kadar olan nüfus planlamasına ve ihtiyacına binaen öğretmen yetiştirilmiyor. (...) Bir diğeri, fakülteler şu anda aşırı derecede donanım yoksunu, birçoğunda materyal odası yok. (...) Ayrıca öğretmen adaylarının % 50 aktif olduğu bir öğretim modeli yani yaparak ve yaşayarak sahaya giderek öğrenme olmalıdır. Bu yönüyle Türkiye'de fakülteyle okul iş birliği falan yoktur.

A₁₀: Türkiye'de fen edebiyat fakültesi ile eğitim fakültesi ikilemi devam ediyor. Türkiye'nin o konuda da bir karar vermesi lazım. Yani, fen edebiyat fakülteleri üniversitenin fen ve edebiyat politikalarını oluşturacak yetkinlikte değil. Bunlar adı konmamış öğretmen yetiştiren kurumlar. Pedagojik formasyon hem etik sorunlarına yol açıyor hem de niteliksiz kişilerin formasyon alıp piyasada ben öğretmenim diyerek öğretmenlik itibarına zarar veriyor. (...) Seçme yöntemleri bakımından sistem öğrenci tercihiye göre herkesin öğretmen olabileceğini baştan kabul ediyor. Günümüzde herkes öğretmenliğe elverişlidir diye bir anlayış var ama bazıları elverişli değil. (...) Atama çalışmalarında ise bakanlığın yaptığı mülakatı adam kayırma olarak görüyorum.

A₁₁: Nicelik olarak çok ciddi bir sorun görmüyorum. Hayır, yani dört yüz seksen bin civarında biriken bir kontenjan fazlası aday var ama kontenjanı azaltarak o sorunu çözebilirsiniz. Eğitim fakültelerine sınırlı sayıda öğrenci almak gerekir. Eğitim fakültelerinin fazlalığı da tabi ki bir bakıma sorun teşkil etmektedir.

A₁₂: Öğretmen yetiştirme modellerinde şöyle bir şey var: Eş zamanlı bir model var, eğitim fakülteleri bu modeldedir. Bir de ardışık model olarak adlandırılan model var. Önce bir kişi alan fakültesi mezunu olur sonra formasyon alır. Dünyada değişik ülkelerde böyle modeller var. Dolayısıyla hangi modelin nasıl olacağına ilişkin Türkiye'de tartışmalar ve model sorunu

yani duplikasyonun oluşturduğu sorunlar var. (...) Diğer bir sorun, programlarla ilgili aşağı yukarı yirmi yıldan beri bir konu tartışılıyor. Alan derslerinin ağırlığı ne olacak? Eğitimle ilgili meslek derslerinin ağırlığı ve genel kültür derslerinin ağırlığı ne olacak? Bir başka boyutta da teorik derslerle uygulama dersleri dengesi nasıl olacak çok tartışılıyor. Bunda da çok git gel yaşanıyor. Bu yüzden 1997’den beri dört beş kere program değişikliği oldu. Şimdi yine bir program değişikliği söz konusudur. Dolayısıyla program konusunda da karar vermiş değiliz. Yani bir yerleşmiş program anlayışımız yok. (...) Üçüncüsü de planlamayla ilgili konudur. Öğretmen istihdamında MEB’in kendi tahminlerine uygun kontenjan belirlememesi ve bu planlarda YÖK ile sağlam bir iş birliği olmaması nedeniyle öğretmen arzı talepten çok fazla seyrediyor. Eğitim fakültesi mezunu olup atanamayan öğretmenler diye terminoloji oluştu.

A₁₃: Önemli sorunlardan biri formasyon eğitimi uygulamalarıdır. Bir ara hafta sonu verilen kurslarla fen edebiyat ve ilahiyat fakültesinden kişiler öğretmen yapıldı, daha sonra bu uygun değil ehliyet kursu gibi para karşılığı belge alınıyor diye eleştirildi. 4 artı 1,5 ya da 3,5 artı 1,5 yıl şeklinde tezsiz yüksek lisans uygulaması getirildi. Bu uygulama ile aslında belirli bir konsensüs sağlanmış gibi görülüyordu. Ancak bu uygulamadan vazgeçilerek YÖK tarafından ilgili fakültelerin başvurusuna göre kontenjan verilmesi uygulaması başlatıldı. Daha sonra bundan da vazgeçilerek kontenjanlar tamamen üniversitelere bırakıldı. Üniversitelerde de maalesef sosyal talep doğrultusunda kontenjanlar bir hayli abartıldı. (...) Sonuçta formasyon eğitiminde parasını veren belgesini alır şeklinde bir görüntü ortaya çıktı. Bu durum niteliği de oldukça düşürüyor ve birçok sorunu da beraberinde getiriyor. Nitelik açısından baktığımızda verilen derslerin kişilere ne kadar profesyonellik kazandıracağı, formasyon sağlayacağı, uygulamalı derslerin ağırlığı, bunların ne kadar amaca uygun yapılabildiği eleştiriliyor. (...) Nicelik olarak farklı alanlarda atama bekleyen binlerce öğrenci var. (...) Dolayısıyla istihdam edici olan MEB ve YÖK’ün iş birliği ile kontenjan belirlemesi faydalı olur.

A₁₄: İstihdam politikaları konusunda MEB’in rolünü oynayamaması en temel sorundur. Türkiye’nin yükseköğretim dâhil geleceğe yönelik öğretmen ihtiyacı profili çıkarılmalı planlanmalı ve bu hesaplamalara dayalı olarak kontenjanlar ilan edilmelidir. (...) MEB bir yılda elli bin atama yapıp bir yılda hiç atama yapmayıp kontenjan akışını olumsuz etkilememelidir. (...) Sayısal olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen sayısının da bir normu oluşturulmalıdır. Eğitim fakülteleri de kafasına göre kontenjan belirleyip öğrenci alımı yapmamalıdır. Bu uygulamalar standart farklılıklarına yol açıyor. (...) Nitelik olarak da eğitim fakültesindeki nitel çalışmalarda teori, araştırma ve uygulama köprüsü kurulmalıdır. Bir kere teoriyle uygulama arasındaki bu uçurum eğitim fakültesindeki niteliğe çok büyük bir sıkıntı veriyor. Yani eğitim fakültesinin uygulama okullarından haberi yok, uygulama okullarının eğitim fakültesinden haberi yok. (...) Eğitim fakültesindeki hoca hiç uygulama okulu görmeden araştırmalar yapıyor. Uygulama okulundaki de zaten eğitim fakültesini ve orada üretilmiş olan yöntemi kullanmıyor. (...) Bu da ciddi nitelik sorunlarını beraberinde getiriyor. (...) Seçme sisteminde ise, seçme yöntemi sadece yapılan sınavlarla sınırlı kalıyor.

A₁₅: Tabi arz talep dengesi deniyor, yo! Arz talep değil, yerleştirme meselesidir. Bu norm kadro dışında çalışan binlerce öğretmen var. Kullanabilme meselesidir öğretmeni. Sadece sayısal olarak yerleştirmek değil. (...) Ayrıca öğretmenler personel kanunundan çıkarılmalıdır.

a) Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri: Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı ve istihdamı konusunda bütüncül olmayan bağımsız ve tekil çözüm önerileri geliştirilmiştir (MEB ÖYGM, 2017a). KPSS sınavlarındaki verilere göre öğretmen adayı arzının yükselmeye devam etmesi ve talep yetersizliği nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanlar arasında istihdam edilemeyenlerin sayısı giderek artış göstermektedir. Son on yılda atanan öğretmen sayısının 447.638 kişi olmasına rağmen bu durum, öğretmen işgücü piyasasında yıllardır süregelen arz ve talep uyumsuzluğunun derinleştiğine işaret etmektedir (ERG, 2015; Kıldan vd., 2013; MEB ÖYGM, 2017a; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Abazaoğlu vd. (2016) mevcut arz talep

dengelessnessini öğretmen yetiştiren kurumlarda arz talep sonuçlarına göre öğretmen yetiştirilmediğine bağlarken, Erdem (2013) ile Aydın vd. (2014) ise Türkiye’de öğretmen istihdamı konusunda etkili bir eğitim planlaması yapılamamasına dayandırmaktadır. Buna paralel olarak katılımcılardan A₁₅ haricindeki tüm akademisyenler öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi gözetilmediğini, bu kurumlardan ihtiyaçtan fazla sayıda mezun verildiğini, bu nedenle de istihdam sorunu yaşandığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak A₅, arz talep dengesini sağlayacak geleceğe dönük bir istihdam perspektifimizin olmadığını belirtmiştir. Yine A₁₂, “*Öğretmen istihdamına ilişkin MEB’in değişik tahminleri var ama kontenjanlar buna uygun hazırlanmadığı için MEB ile YÖK arasında planlarda uyumlu bir iş birliği olmadığı için arz yani öğretmen kontenjanları talepten çok fazla seyrediyor.*” şeklinde ifade ederek paydaşların uyum ve iş birliği sorununa dikkat çekmektedir. Tüm katılımcılardan farklı olarak A₁₅ ise, istihdam sorunu olmadığını, asıl sorunun ülkenin her yerine öğretmeni uygun şekilde yerleştirememesi sorunu olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede arz talep dengesini sağlayacak bir istihdam politikasının geliştirilemediği ve geleceğe dönük bir istihdam perspektifini ortaya koyacak sağlam politikalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Özdemir’e (2015) göre, eğitim fakültelerinin Türkiye’nin her yerine fiziki ve insan kaynakları gözetilmeden açılması ve bu kurumların ülke geneline rasyonel olmayan dağılımı önemli bir sorun alanı olarak görülürken; ERG’ye (2015) göre ise eğitim fakültelerinin kontenjanlarının fazlalığı sorunu devam etmektedir. Bu anlamda altı katılımcı (A₁, A₂, A₄, A₅, A₇ ve A₁₁), Türkiye’de eğitim fakültelerinin sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan A₂, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin yarısının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Yine A₂’nin “*Biz arzı kısarsak talebin niteliğini yükseltiriz ama bunu yapamıyoruz ve toplumsal talep yaklaşımıyla çalışıyoruz.*” şeklinde ifade etmesi ve A₇’nin, “*Biz ülkemizde ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştiriyoruz ve istihdam imkânı yok. Bunu söylemek belki bakanlığın işine gelmiyor ya da eğitim bilimleri alanındaki arkadaşlarımızın da işine gelmiyor olabilir ama mezunlarımızın istihdam olanağı giderek sınırlanıyor, yani bazı eğitim fakültelerinin kapatılması gerekirken hala yeni yeni eğitim fakülteleri açılıyor.*” diye ifade etmesi, eğitim fakültelerinin bir perspektife dayanan insan gücü politikaları yerine günlük popülist politikalarla açılması nedeniyle istihdam sorununun daha da derinleştiğini ortaya çıkarmaktadır.

b) Öğretmen seçme ve atama yöntemleri: TEDMEM'in (2015a) raporuna göre Türkiye'de en çok tartışılan konulardan birisi seçme sistemidir. Özcan'a (2016) göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme şekli bir sorun oluşturmaktadır. Eurydice (2013) raporuna göre Türkiye'de öğretmenlik için seçme yapılırken, lise nihai sınavı sertifikası, lise performansı, yükseköğretime giriş genel performansı, lisans performansı, öğretmen eğitime giriş sınavı, öğretmen eğitime giriş mülakatı, okuryazarlık ve aritmetik testi gibi yöntemlerden yalnızca bir tanesinin kullanıldığı belirtilmiş, mevcut durumda buna mülakat sınavı eklenmiştir. Özcan'a (2016) göre, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde de mülakat gibi alternatif yöntemler kullanılmalıdır. Öğretmen adaylarını seçme yöntemiyle ilgili olarak on bir ($n = 11$) katılımcı, bu görüşlerle aynı doğrultuda görüş bildirmiştir. Katılımcılardan A₃, seçme sisteminin biraz rasgele işlediğini; A₁ ve A₁₃, bu yüzden bilinçli seçme yapılamadığını vurgulamıştır. A₁, A₂ ve A₄, girdi kalitesinin sağlanamaması nedeniyle seçme sisteminde sorunlar yaşandığını ifade ederken; A₇ ve A₁₀ ise sınavların uygulama yöntemlerinin sorunlar taşıdığını belirtmiştir.

Önemli atama sorunlarından biri de her hangi bir seçme yöntemi, standardı ve güvencesi olmayan ücretli öğretmen çalıştırma sistemidir (Polat, 2013). Ücretli öğretmen olabilmek için sadece ön lisans şartı aranmaktadır ve adaylar herhangi bir yetiştirme programı, kurs veya seminere tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak göreve başlatılmaktadır. Resmi organlar tarafından bu kişilere öğretmen sorumluluğu verilmesine karşın kadrolu bir öğretmenin özlük hakları, statüsü, güvencesi verilmemekte, yalnızca ders ücreti karşılığında çalıştırılmaktadır. Türkiye'de 2017 yılında 63.829 ücretli öğretmen çalıştırılmakta (yaklaşık olarak toplam öğretmen sayısının % 6,3'ü) ve bunların çoğunun herhangi bir öğretmenlik formasyonu bulunmamaktadır. Yıl içerisinde ücretli öğretmenlerin yerine kadrolu öğretmenler atanması durumunda ücretli öğretmenlerin görevi sona ermektedir. Bu tür standardı olmayan ve bilimselliği tartışılan uygulamaların öğretmenlik mesleğinin statüsüne, toplumdaki algısına büyük zarar vermektedir (TÜRK EĞİTİM-SEN, 2017; TEDMEM, 2018c).

c) Öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler: Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında 1997 ve 2007 yıllarında önemli değişiklikler yapılmasına rağmen şu anki durum beklentileri karşılamamaktadır. YÖK'ün eğitim fakültelerinin programlarının % 75'ini doğrudan belirlemesi, öğretmenlik uygulama derslerinin işlevini yerine getirememesi, MEB ve YÖK'ün bu konuda bir eşgüdüm sağlayamaması program

sorunlarının sürmesine neden olmaktadır. Eğitim programlarının sürelerinin değiştirilmesi ile niceliğin niteliği besleyeceği yanılgısına düşülmektedir (ERG, 2015, 2016). Eret'e (2013) göre, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan programlar yetersiz ve müfredat da teorik bir yapıdadır. Müfredatın daha çok uygulamaya dönük olması gerekir. Öğretmen yetiştirme programlarında bazı derslerin niteliği öğretmen adaylarını memnun edememektedir. İletişim, program geliştirme ve araştırma gibi bazı dersler gerekli olduğu halde programda yeteri kadar yer almamaktadır. Aksoy'a (2013) göre, YÖK'ün katı merkeziyetçi yapısı ile programları standardize etmesi, sık politik müdahaleler, uygulama saatlerinin azaltılması ve fakülte okul iş birliğinin yetersizliği öğretmen yetiştirmede önemli sorunlardandır. Bu sorunlara paralel olarak katılımcıların onu ($n = 10$), uygulanan program ve yöntemler yönüyle sorunların olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A₁, öğretmen yetiştirmede öncelikli sorulardan bir tanesinin öğretmen yetiştiren kurumların çok özerk olmadığı ve YÖK tarafından belirlenen derslerin eğitim fakültelerine dikte edildiğini ifade ederken, A₅ ise işveren olarak MEB'in Türkiye'deki eğitim fakültelerinin yaklaşık % 80'inde uyguladığı programın nitelik bakımından sorunlu olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca A₆, eğitim programlarının çok teorik olup uygulama yönüyle eksikliğine vurgu yaparken; A₁₂, *"1997'den beri dört beş kere program değişikliği oldu. Şimdi yine bir program değişikliği söz konusudur. Dolayısıyla program konusunda da karar vermiş değiliz. Yani bir yerleşmiş program anlayışımız yok."* şeklinde ifade ederek programların sürekli değiştirilmesi nedeniyle sağlam bir yapı kurulamadığını belirtmektedir. Bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte MEB (2018a), Türkiye genelinde belirlenen ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik uygulamasının merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılmasını istenmektedir.

d) Pedagojik formasyon uygulamaları: Belli alanlarda öğretmen olabilmek için düzenlenen pedagojik formasyon sertifika programlarının önce en az iki yıl olarak önerilmesi, sonra iki veya üç dönemlik tezsiz yüksek lisans programları şekline dönüştürülmesi, daha sonra ise sertifika eğitimlerine dönüştürülüp eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde sunulan 150-160 kredilik eğitime karşın 25 kredilik bir sertifika programı şeklinde sunulması programın niteliğini olumsuz etkilemiştir. Son yıllarda oldukça tartışmalı ve birbiriyle zıt gerekçelerle kararlar alınan bir alan olarak önce seviye aşağı çekilip, ardından üniversite senatolarına haklar tanınarak kontenjanların patlamasına sebep olunmuştur. Bu bağlamda belli alanlarda istihdam edilebilme ihtimalinin % 5'lere kadar düşmesi, bu programlara yapılan yatırımların boşa gitmesine ve pedagojik formasyon

programlarının içinden çıkılmaz bir hale dönüşmesine neden olmuştur (Aynal-Kilimci 2011; ERG, 2015, 2016: Şendağ ve Gedik, 2015). Yılmaz (2017), eğitim fakültelerinin bir felsefe oluşturmaya çalıştığı ve birçok sorunla boğuştuğu ortamda niceliğin niteliği erozyona uğrattığı olumsuzluklara pedagojik formasyon uygulamalarının ekstra katkı yaptığını belirtmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programlarıyla ilgili devam eden uygulamalar katılımcıların sekizi ($n = 8$) tarafından benzer şekilde öğretmen yetiştirmede önemli sorunlardan biri olarak gösterilmiştir. Aynı şekilde katılımcılardan A_2 , A_{13} ve A_{14} , sertifika programlarında sayının abartıldığını belirtmişlerdir. TEDMEM'in (2016) raporuna göre, Türkiye'nin bekası için yüksek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç var denilerek 2015 yılında kontenjanların YÖK tarafından kısılmasına rağmen 2016 yılında pedagojik formasyon programlarına yaklaşık 60 bin kişinin kabul edilmesi ihtiyaç analizlerinden uzak, popülist, gençleri boş yere ümitlendiren sorunlu bir anlayıştır. Bu bağlamda katılımcılardan A_3 , atanamayan öğretmenlerin % 70'inin pedagojik formasyon sahibi kişiler olduğunu; A_{10} ise pedagojik formasyon sertifikasının hem etik sorunlarına yol açtığını hem de nitelsiz kişilerin formasyon alarak piyasada öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verdiğini belirterek sorunun önemine işaret etmişlerdir. Üç katılımcı (A_3 , A_7 ve A_{12}), Türkiye'nin öğretmen ihtiyacına eğitim fakültelerinin tüm alanlarda cevap verememesi nedeniyle sertifika programlarına gerek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, duplikasyon oluşan bölümlerde yığılmalar olması ve açılan kursların niteliği düşük olup amacından sapmasının sorun olduğunu belirtmişlerdir.

e) Öğretmen yetiştiren kurumların ortamlarının yetersizliği: Türkiye'de öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmen adaylarının sosyalleşmesini sağlayacak ortamlar yetersiz olup gerçek eğitim ortamları yeteri kadar oluşturulamamaktadır (Eret, 2013). Özcan (2011), öğretmen yetiştiren kurumlarda “öğrenmeyi” gerçekleştirebilmek için yeterli ortamların oluşturulması gerektiğine dikkat çekerek, Türkiye'de öğretmen yetiştiren ortamlarda yenileşme ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. MEB ÖYGM (2017a) verilerine göre; Türkiye'de son on beş yılda eğitim fakültelerinin sayısının yaklaşık % 50, öğrenci sayısının da yaklaşık % 60 artması nicel sorunların yanında öğretim elemanı istihdamı, fiziki ve çeşitli akademik imkânların elverişliliği gibi birçok nitel sorunu da beraberinde doğurmuştur. Bu bağlamda dört ($n = 4$) katılımcı, öğretmen yetiştirilen ortamların yetersizliğinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir. A_4 'ün ifadesine göre, “İyi yapılandırılmamış fakülte bina ve derslikleri niteliği etkilemektedir.” ortamların yetersizliği öğretmen yetiştirmede niteliği düşürmektedir.

4.1.3. Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde bazı temel alanlarda sorunlar olduğunu belirten katılımcıların çoğuna göre ($n = 11$), “*öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği*” ile ilgili sorunlar öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı ($n = 7$), “*denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları*” olduğunu ifade etmiştir. Bir kısmı ($n = 4$) ise “*sürekli mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme sorunları*” ile “*adaylık ve uyum eğitimi sorunlarından*” ($n = 1$) söz etmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin soruya, katılımcıların verdiği cevapların süreç boyutuna yönelik özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₂: (...) Öğretmen yetiştirmenin hem program yapısı anlamında hem de girdi kalitesinden başlayarak seçme değerlendirme süreçlerinde problemleri var. Girdinin geliştirilmesi, sürecin gözden geçirilmesi ve çıktının izlenmesi yani çıktı kalitesi bu proses bir işletme gibi algılanabilir ama eğitim öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, ölçme değerlendirme çalışmaları, fiziki ortamlar, yöntemler, teknikler, sınıf içi yaşantılar bütün bunlar ayrıca bileşenleri babında da akredite olmalıdır.

A₃: Öncelikli sorun olarak öğretmen yetiştirmenin nitelik boyutu ön plana çıkıyor. Çünkü öğretmen yetiştirmede aranan nitelikler tam olarak sağlanamıyor. Öğretmen yeterlikleri ve bununla ilgili standartlar da var ama bunu öğretmen yetiştiren eğitim kurumları hizmet öncesi eğitimde nasıl uygulayacak, bu tam olarak açık ve net değildir.

A₄: En önemli niteliksel sorun, öğretim üyelerinin akademik olarak yeteri kadar donanımlı olmaması ve çağımızın dinamik toplumuna uyum sağlayacak öğretmenler yetiştirebilecek beşeri yeterliklerden uzak olmasıdır.

A₆: Öğretmen yetiştirenlerin nitelikleriyle ilgili sorun var. Yani bizlerin, biz hocaların nitelikleri önemli sorundur.

A₇: (...) Denetim YÖK tarafından yapılmalıdır. YÖK izin vermiş program devam ediyor. Bunlar tamamen YÖK’ün sorumluluğunda olan konular. Maalesef rektörler ne kadar çok fakülte kurmuşsa ne kadar çok bölüm kurup isim hakkını almışsa ve oraya ne kadar dekan atanmışsa bunu bir başarı sayıyor. Ama içerik? İçerikte bir şey yok, boş. O nedenle her halükarda bu konu YÖK’ün ciddi olarak ele alması gereken bir konudur.

A₉: Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının niteliğini belirleyen onların uygulamadan gelmiş olmalarıdır. Bugün Türkiye’de eğitim fakültelerinde ders veren öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu uygulamadan gelmiyor, yani dünyanın hiçbir yerinde öğretmenlik deneyimi olmayan öğretmen yetiştiremez. Türkiye’de mühendislik fakültesi mezunu, ilahiyat fakültesi mezunu, iktisat mezunu, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmen olabildiği için böyle bir deneyimin eğitim fakültesinde aranması bir anlam ifade etmiyor. (...) Diğer bir sorun maalesef denetimde; açıklık, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi konularda çok da büyük önem ve kaygı taşınmıyor.

A₁₀: Bizde öğretmen otoriter! Kendi görüş ve düşüncelerini çocuklara empoze ediyor, çocuklar öğretmene benzedikçe herkes rahatlıyor. Anne baba da rahatlıyor, çocuk da rahatlıyor, (...) Kendine güvenen hür, bağımsız çocuklar okulu sevmiyor ve sistemin dışına gidiyor. Öğretmen nedir? Öğretmenden ne bekliyorsunuz? Öğretmen bana okumayı öğretsin ama okuyacağım kitabı bana bıraksın, sevgiyi öğretsin kimi seveceğimi bana bıraksın. Bizde öğretmen her şeye karışıyor. Öyle olunca da hem öğretmen mutsuz oluyor hem öğrenci mutsuz oluyor, karşılıklı mutsuzluk havuzunda yüzüyorlar.

A₁₁: Öğretmen yetiştirmede öncelikle nitelik sorunuz var. (...) Dünya ile yarışabilmemiz için nitelikli insana ihtiyacımız var. Nitelikli insanı da nitelikli öğretmen yetiştirir. Hala

öğretmen, en kritik öge olma özelliğini koruyor. PISA’da başarılı olan ülkelerin sistemlerine baktığımızda, mesela Finlandiya’da okul öncesi ve ilköğretim okulu öğretmenliği, doktoralı ve diğerleri en az yüksek lisanslıdır. Siz öğretmeninizi nitelikli yetiştireceksiniz ki o öğrenci de nitelikli olsun. Öğretmen niteliği için hizmetiçi eğitim kurslarının etkililiğini yeniden tartışmak gerekiyor. Hizmetiçi eğitim kursları yük olarak görülüyor.

A₁₂: (...) Eğitim fakülteleri akreditasyonda geri kaldı, şuanda henüz akreditasyona başlayacak durumda değiller (...) Bu sistemi kurma konusunda eğitim fakültelerinin kafasının karışık olduğunu düşünüyorum (...).

A₁₃: Asıl önem vermemiz gereken yer kendi içimiz. Bu yönüyle şu sorunun çözülmesi lazım: Eğitim fakültelerinde formasyon alt yapısına sahip olmayan birilerinin kalmaması lazım. (...) Ayrıca denetim ve akreditasyonun gerekliliği çok önemli (...) Çünkü bırakın farklı eğitim fakültelerini aynı fakültede, aynı derse giren hocalar arasında bile bir standart ve uzlaşma yok.

A₁₄: Buradaki en büyük problemi denetim kısmında görüyorum. Yani akreditasyon çalışmalarından maksimum sonucu elde edebilmek için bence sistemin kendi kendini denetleyebilmesi gerekiyor. Kendi yeterliklerini kendisinin denetlemesi gerekiyor ama Türkiye’de maalesef bu işlemiyor.

A₁₅: Önemli olan öğretmenin sürekli mesleki gelişimidir (...) Öğretmeni kim yetiştirecek? Okul müdürü bu işi organize edecek. (...) Öğretmen demek müdür demektir. (...) O nedenle bakanlık öğretmen yetiştirmede okula ve müdüre önem vermelidir.

a) Öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği: Bilimsel bir bakış açısı, nitelikli öğretmen eğitiminin, nitelikli öğretmen eğitimcilerine dayandığını göstermektedir (Goodwin, vd., 2014). MEB ÖYGM (2017a) Öğretmen Strateji Belgesi’nin sonuç bölümünde, Türkiye’de toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için kapsamlı politikalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Katılımcıların çoğu ($n = 11$), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede öğretmen ve öğretmen yetiştirenlerin niteliklerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak şûralar da dâhil olmak üzere resmi kurul ve belgelerde iş birliği içinde alınan tüm kararlara rağmen bir ilerleme sağlanamaması, öğretmen niteliğinin eğitim politikası gündeminde öncelikli bir sorun alanı olarak değerlendirilmediğini düşündürmektedir (ERG, 2015). Katılımcılardan A₃, öğretmen yeterlikleriyle ilgili standartlardan ziyade bu standartların fakültelerde nasıl uygulanacağını bilinmediğini ifade etmektedir. A₉ ise “*Dünyanın hiçbir yerinde öğretmenlik deneyimi olmayan öğretmen yetiştiremez.*” şeklinde ifade ederek öğretmen yetiştiren kadronun uygulama tecrübesine işaret etmektedir.

b) Denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları: Katılımcılardan A₂; öğretmen yetiştirmenin program yapısı, seçme değerlendirme süreçleri, girdinin geliştirilmesi, çıktı kalitesi, eğitim öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, ölçme değerlendirme çalışmaları, fiziki ortamlar, yöntemler, teknikler, sınıf içi yaşantılar ve bileşenleri boyutunda da akredite olamadığını ve problem yaşadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak A₉, “*Maalesef bizde denetimde açıklık, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kaygılar taşınmıyor.*” diyerek

çağdaş denetimde olması gereken ama tam işletilemeyen ilkelere vurgu yapmıştır. A₁₄ de sistemin kendi kendini denetleyebilecek konuma gelemediğine dikkat çekmiştir. Buna paralel olarak OECD ve Eurydice gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı raporlarda Türkiye’de eğitim alanında bir denetim, değerlendirme ve akreditasyon eksikliğinden bahsedilmektedir. Bu raporlara göre; Türk eğitim sisteminin merkezileşmiş denetim yapısı nedeniyle eğitim politikalarının MEB ve YÖK tarafından yönlendirilmesi ve okulların sınırlı özerkliği, Türkiye’de bağımsız denetleme kuruluşunun görev yapmaması ve düzenli bir iç denetimden söz edilememesi sorun oluşturmaktadır (Eurydice, 2006; OECD, 2013).

c) Sürekli mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme sorunları: Katılımcıların dördüne (n = 4) göre, adaylık ve uyum eğitiminde, devam eden uygulamalarda sorunlar yaşanmaktadır. Bu anlamda A₁₅; adaylık, uyum eğitimi ve hayat boyu öğrenme boyutuyla okulların ihmal edilmesi sonucunda sürekli mesleki gelişimin sağlıklı işlemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen formal veya informal biçimdeki şu etkinlikler de vardır (The Alberta Teachers’ Association, 2016): “İşbirlikçi program geliştirme, ders çalışması, öğrenci çalışmalarının incelenmesi, topluma hizmet organizasyonları, kitap çalışması (book study), online mesleki gelişim programları, mesleki port folyolar, bölgesel mesleki gelişim konsorsiyumları vs. Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarında bütüncül olarak öğretmenin kariyer gelişimini içeren güçlü profesyonel politikalar yerine yalnızca hizmet öncesi eğitime odaklanılması sorunların devam etmesine neden olmaktadır (Dünya Bankası, 2011; ERG, 2016; Hacettepe Üniversitesi, 2017).

d) Adaylık ve uyum eğitimi sorunları: Öğretmen yetiştirmede denetim ve değerlendirme boyutunda temel konulardan biri de aday öğretmenlerin öğretmenliğe giriş sürecidir. Türkiye’de aday öğretmenlik süreci genel olarak değerlendirildiğinde, yakın zamanda öğretmenliğe giriş yaş sınırı kaldırılmış; performans değerlendirilmesi, yazılı sınav, sözlü sınav gibi çoklu değerlendirme süreçlerine geçilmesi alanlarında birçok yenilik yapılmıştır. Bu yeni değerlendirme sürecinde, sınavlar arasındaki uyumun yakalanamadığı ve değerlendirme basamaklarının bir kısmının öğretmenlik mesleğinin niteliğini ortaya koymaktan uzak olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, sınavların bir kısmının ise birbirini kapsayan değerlendirmelerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle, yapılacak genel düzenlemeler ile bakanlık ve öğretmenler açısından sürecin daha işlevsel, etkili, verimli ve yürütülebilir olması önerilmekte; çoklu değerlendirme sürecinin benzer bir iş yükü ile daha

kapsamlı hale getirilebileceği beklenmektedir (ERG, 2016). Katılımcılardan A₁₅, adaylık eğitimi ile ilgili bazı yenilikler yapılırsa da halen bölgesel farkları dikkate almayan uygulamaların sorun olmaya devam ettiğini belirtmektedir.

4.1.4. Öğretmen Yetiştirmede İklim

Katılımcılardan sadece A₁₅, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede temel sorun alanlarından biri olarak öğretmen yetiştiren kurumların örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturmada yetersiz kaldıklarını vurgulamıştır. Fakat A₁₅’e göre, öğretmen yetiştirme için okul iklimi fakülteden önde gelir. Ancak eğitim fakülteleri gerekli öğretmen yetiştirme kültürünü ve birikimini oluşturamamış güven sağlayamamıştır. A₁₅ bu sorunu, “Öğretmeni kim yetiştirecek? Okul müdürü bu işi organize edecek.”, “Müdürün burada bir hava oluşturması gerekir. İyi bir müdür, iyi bir ekip okulda yetiştirir öğretmeni.” ve “Benim eğitim fakültelerine çok güvenim yok.” şeklinde ifade etmiştir. A₁₅’in ortaya koyduğu problem literatürde daha farklı şekilde, fakülte boyutunda bir sorun olarak ele alınmaktadır. Yılmaz’a (2017) göre öğretmenlik mesleğinin üniversiter bir mesele olarak görülmemesi ve “öğretmeyi bilen öğretir” yerine “bilen öğretir” mantığının işletilmeye çalışılması, buna ek olarak eğitim fakültelerinin kendilerini kabul ettirebilme adına kuramsal bilgi ve teorikte boğulması, sorunun en önemlisi de eğitim fakültelerinin “örgüt kültürü ve kurumsallaşmama” sorunudur. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede örgüt ikliminin nasıl olduğuna dair bir araştırma bulunmamakla birlikte üniversite boyutunda yapılan araştırmalarda, olumlu örgüt kültürü ve örgüt iklimi oluşturmada sorunlar yaşanmaktadır (Ural, 2014; Balcı-Bucak, 2002; Çankaya ve Demirtaş, 2010). Türkiye’de çağdaş öğretmen yetiştirme modellerinin transfer edilme ve geliştirilmesinde köklü bir deneyime sahip olunmasına rağmen, bir başarı geleneği oluşturulup kurumsallaşma sağlanamamıştır. Türkiye’de çoğu zaman nitelik niceliğe feda edilerek kurumsal kültür geleneği kaybedilmiştir. Böyle bir kurumsal hafıza fakirliği ile tarihi devamlılığı, kültürü ya da gelenekleri olan yeni kurumlar inşa etmek mümkün değildir (Yılmaz, 2017).

4.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Hangi Temel Kurum ya da Kurumlar Olması Gerektiği ile İlgili Bulgular

İkinci alt probleme yönelik olarak katılımcılara, “Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hangi temel kurum ya da kurumlar olmalıdır?” temel sorusu “(a) Bu kurumların rolleri neler

olmalıdır? (b) Bu kurumların nasıl işlevleri olmalıdır? (c) Pedagojik formasyon uygulamasını mevcut durum ve ölçütler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi alanlarda yetiştirilecek öğretmenler sadece eğitim fakültelerine bırakılmalı, hangi alanlardan ne gibi ölçütlere dayalı olarak formasyon, vb. uygulamalarla destek alınmalıdır?” olmak üzere üç tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların betimsel analizi Tablo 6’da görüldüğü üzere üç ana temada yapılmıştır.

Tablo 6

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Olması Gereken Temel Kurum ya da Kurumlar

Temalar	Alt kategoriler	Katılımcılar	n
Türkiye’de öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin rolleri ve işlevleri	Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmelidir	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄	12
	Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenemez	A ₉ , A ₁₂ , A ₁₅	3
Türkiye’de öğretmen yetiştirmede olması gereken temel kurumlar	Öğretmenler eğitim fakültelerinde yetiştirilmelidir	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁	9
	Öğretmen yetiştirme yapısında çeşitlilik olabilir	A ₆ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	5
	Öğretmen yetiştirme lisansüstü seviyede olmalıdır	A ₂ , A ₇ , A ₁₄	3
	Öğretmen yetiştirmede yeni bir model oluşturulmalıdır	A ₉	1
Pedagojik formasyon uygulamalarının durumu	Pedagojik formasyon uygulamaları yeniden yapılandırılmalıdır	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	10
	Pedagojik formasyon uygulamaları kaldırılmalıdır	A ₃ , A ₄ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₅	5

4.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Eğitim Fakültelerinin Roller ve İşlevleri ile İlgili Bulgular

“Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların rolleri ve işlevleri” ile ilgili sonda sorusuna katılımcıların on ikisi (n = 12), “Türkiye’de öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin ana rol üstlenmelidir.” şeklinde görüş belirtirken; üçü (n = 3), “Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenemez” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede rolüne ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: (...) Öğretmenlik, kısa süreli kurslarla yapılabilecek, öğrenilebilecek bir meslek değildir. Fen edebiyat fakülteleri bilim adamı yetiştirme misyonuna sahipler. Fen edebiyat fakülteleri, bu haliyle kuruluş amacına hizmet etmiyorlar. Üniversitelerin olmazsa olmaz fakülteleri ama öğretmen yetiştirme yetkileri yoktur. Bu nedenle ya bu iki fakülte türü birleştirilmeli ya da bir tanesi kaldırılmalıdır. Ama fen edebiyat fakültesi hocalarının da formasyon dersi vermelerine kesinlikle karşıyız. Böyle bir şeyin olması mümkün değildir çünkü eğitimci olan bizleriz. Onlar konuları çok iyi bilebilir ama biz konunun nasıl anlatılabileceğini bilen insanlarız, bu yüzden

süreç içerisinde bulunmamız gerekir. Alan bilgisini onlar verebilir teorik yanını ve uygulamayı bizler vermeliyiz.

A₂: Eğitim fakültelerinin rolü ve işlevi ne olmalıdır sorusundan hareketle üniversite evrenselden gelir, fakültelerimiz evrensel düzeyde öğretmen, doktor vb. yetiştirmelidir, yerel düzeyde değil. (...) Eğitim yürümektir, gülümsemektir. Mutluluğun resmini yapmaktır eğitim, bugün öğretmenin ve eğitim fakültelerinin asıl problemi aşkın, şefkatin, onurun, özgürlüğün, bilgeliğin, cesaretin eğitimin konusu olmadığını düşünmeleridir. Ben, eğitimin temelde hangi konuya odaklandığını anlamış değilim. Fabrikasyon yöntemlerle öğretmen yetiştirilemez, böyle bir öğretmen yok dünyada.

A₃: Fen edebiyat fakültesinin kurtarıcısı ya da alternatifi eğitim fakültesi değildir çünkü ikisi farklı şeylerdir. Öğretmen yetiştirme adına 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması için yapılan düzenlemede duplikasyonun önlenmesi kararı alınmıştı. Yani öğretmen yetiştirme tek bir merkezden olacaktı, o da eğitim fakülteleri aracılığıyla olacaktı.

A₄: Bu soruya çok kısa ve net cevap vermek istiyorum: Öğretmen yetiştirme işi bütün boyutları ve alt unsurlarıyla sadece eğitim fakültelerine bırakılmalıdır.

A₅: Türkiye’de eğitim fakülteleri, fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri ile güzel sanatlar akademileri öğretmen yetiştirmede rol almaktadır. (...) Bu kuruluşlardan güzel sanatlar fakültesinin farklı, eğitim fakültesinin farklı, fen edebiyat fakültesinin farklı bir işlevi var ama temel olay yine istihdama dayanıyor. Fen edebiyat fakültelerinin, kısmen ilahiyat ve güzel sanatlar fakültelerinin istihdamı olmadığı için eğitim fakültelerinin alanına giriyor. (...) Öğretmeni sadece eğitim fakültesinde yetiştirebiliyorum diyebiliriz ama bu sadece temel dersler için geçerlidir. Çünkü Türkiye’de şu geçişi görmek gerekiyor, liselerde çok fazla çeşitlilik olduğu için, özellikle meslek liselerinde çok fazla tür olduğu için çok öğretmene ihtiyaç duyuluyor. (...) Bunun için eğitim fakültesinde bir bölüm açmaya veya hoca istihdam etmeye gerek yok. Dolayısıyla bu formasyon dediğimiz kavramı biz ister istemez kaldıramayız. Bana göre sadece eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirmek gerekiyor, diğer fakültelerin durumu farklıdır. Şöyle olabilir; özellikle lise öğretmenleri için fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri hangi alan uygunsa oradaki başarılı öğrencileri çift ana dal yapmak kaydıyla öğretmen yetiştirilebilirler ama tüm öğrencilerini öğretmen olarak değil, yalnızca çift ana dal yapanlar anlamında bu uygun olabilir. Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir diyoruz o yüzden eğitim fakültelerini de tıp fakültesi gibi düşünmek lazım. (...) Ülkemizde öğretmenliği bir iş gibi görüyoruz temel problem oradan çıkıyor zaten.

A₆: Eğitim fakültelerinin burada rolü ve işlevi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, revize edilmesinde, uygulanmasında, bu konuyla ilgili araştırmalar yapılmasında, programların güncellenmesinde rollerinin olması gerekiyor. Dolayısıyla YÖK olabilir, YEGİTEK olabilir, sertifikanın nasıl olacağını, öğretmen adaylarına hangi nitelikler kazandırılacağını belirlemeli ve bunun akreditasyonunu, kontrolünü eğitim fakülteleri sağlamalıdır. Yani eğitim fakültelerinin YÖK’ün üstünde böyle bir baskı ve gücünün olması gerekiyor. Aksi takdirde günlük politikalarla devam edeceğiz, böyle bir şey olmaz!

A₇: Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede belirleyici bir rol üstlenebileceğini sanmıyorum. Bir yandan bu rolü üstlenecek nitelikte bir eğitim fakültesi dekanı kalmadı, diğer yandan bu rolü vermezler. Çünkü bu kurumların artık ayırt edici bir özelliği kalmadı. (...) YÖK’ün, mevcut yapısıyla fen edebiyat fakültelerini koruyucu bir anlayışa sahip olduğunu söyleyebilirim. Kendi gözlemlerim ve deneyimlerim itibarı ile adeta bir ocakçılık yapıyor. Son yıllarda eğitim fakültesi dekanlarının büyük bir çoğunluğunun edebiyatçı olması tesadüf değildir. Buna bir de iktidarın eğilimleri itibarı ile baktığımızda ikinci sırada da ilahiyatçılar geliyor. Belki birinci sıradadır bilemiyorum. Ama en çok ilahiyatçıların ve edebiyatçıların eğitim fakültelerine dekan olarak atandıklarını rahatlıkla söyleyebilirim.

A₈: Bence burada bu önemli rolü üstlenmesi gerekenin eğitim fakültesi olduğunu düşünüyorum. Gerek uygulamada, gerek teoride, gerekse çeşitli becerilerde öğretmen yetiştiren fakülte olarak; önceliğin eğitim fakültesinde olması gerektiğini düşünüyorum. Eğitim fakülteleri diğer kurumlar üzerinde nasıl bir işlev üstlenebilir dediğimiz zaman, her fakültenin kendi yetiştirdiği öğrenci tipi ve alanı var. (...) Eğitim fakültesi merkezde yer alacak, eğitim fakültesi öğretim üyeleri öğretmen yetiştirmekle sorumlu olan bu dersleri vermekten sorumlu kişiler olacak. Ana merkez orası olacak.

A₉: (...) Öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının yaklaşık % 90'ının istihdam edildiği yer MEB'dir. MEB'in de bir öğretmen yetiştirme politikası olmadığı için sadece sınav endeksli bir öğretmen istihdamına gidiliyor. Türkiye'de TTKB kararına göre herhangi bir fakülte mezununu öğretmen olarak alınamıyor. Bu nedenle Türkiye'nin öğretmene ihtiyacını ve bu ihtiyacı karşılayacak modeli geliştirmek gerekiyor. (...) Kısacası öğretmen yetiştirmek YÖK'e bırakılamaz çünkü YÖK bir planlama örgütüdür; bir nitelik bir ihtiyaç örgütü değildir, bir piyasacı değildir. (...) Türkiye'de öğretmen yetiştirme bir memurluk alanı olarak görüldüğü için bence öğretmen yetiştirme bu kurumlara bırakılamaz. (...) Diğer yandan eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede ana rol alamaz, çünkü eğitim fakültelerinde o nitelikte bir akademisyen ve entelektüel bir birikim yok. Eğitim fakülteleri şuanda kendilerini bilimselliğe adanmış gibi görünüyorlar ancak öğretmen yetiştirmenin bilimle çok alakası yoktur, öğretmen yetiştirme daha çok uygulamaya dönük bir alandır; öğretmenliğin sanat boyutu, öğretmenliğin uygulama boyutu, öğretmenliğin rol model boyutu çok stratejiktir. (...) Kurumların teori ve uygulamadaki müfredatına baktığımızda şöyle bir görünüm var: Teoriyle uygulama dediğimizde diyelim ki şundaki müfredat eğitim fakültesinin müfredatlarını ya her fakülte bağımsız olarak kendi yapmalıdır ya da MEB yapmalıdır veya ikisinin iş birliği olmalıdır. Fakat şuan ikisi de yapılmıyor ve YÖK yapıp gönderiyor, burada çok derin bir paradoks var. Alanda bir akademisyen olarak benim hangi dersleri açacağıma YÖK karar veriyor bu olmaz. Hangi dersin açılacağına her kurum bireysel üniversite olarak, kendisi karar vermelidir. İnsan standart olmadığına göre eğitim de standart olamaz, gerekirse TTKB ile üniversiteler müfredat konusunda pazarlık etmelidir. Bir tane müfredat olamaz, yani bütün Türkiye aynı müfredatı uyguluyor olamaz. (...) Bizdeki derin tehlike öğretmen yetiştirme programlarının standardize edilmesidir, herkesi düzene sokalım gibisinden bir standartlaşma ölmüştür, bu 20. yüzyıla ait bir bakış açısıdır. 21. yüzyıl, üniversitelerin özgünlüğünü kaybetmeden öğretmen yetiştirmeye ne kadar katkı yapabileceği kapasitesi olduğu ve bunu ne kadar yansıtabildiğinin önemli olduğu bir çağdır. Eğer modern bir yapıyı yani modeli ortaya koyarsanız, şundaki sınav kaygısı ya da sınavların tutarlılığıyla ilgili bir durum da söz konusu olmaz. Dünyanın hiçbir yerinde bir öğretmeni atarken sınav yapalım mı yapmayalım mı kaygısı taşımazlar. (...) Bir öğretmen seçimiyle ve oradaki uygulamalarla ilgili en temel şey de kişinin öğretmen olabilme kapasitesi, isteği ve arzusuyla ilgili dengelemedir.

A₁₀: Eğitim fakülteleri, MEB'den YÖK'e devredildiğinde eğitim fakültelerinde bir gelenek yoktu. Eski yüksek öğretmen okullarının ya da enstitülerin başarılı diye kabul edilmesinin nedeni, bu okullarda iyi teknisyen öğretmenler vardı. Uygulama tekniğini iyi biliyorlardı ve tekniği aktarıyorlardı. Fakülte yapısına geçilince eğitim fakülteleri, fakülte geleneğini oluşturamadı. Fakülte, ekolden gelir. Davranışçı mısın, yeniden yapılandırmacı mısın, varoluşçu musun bir felsefeyi oturtman lazım. Bizde bütün eğitim fakülteleri aynı programı uyguluyor, herhangi bir ayırt edici felsefe yok. Böyle olunca da çocuklara rastgele bilgileri veriyoruz, ondan sonra da bunları birleştirerek iyi öğretmen olabilirsiniz diyoruz. Öğretmenlik uygulamalı bir meslektir, tüm bu uygulamaların öğretmen nezaretinde uygulanması, gösterilmesi gerekir. Ancak eğitim fakülteleri bunu yapamıyor. Yani eğitim fakülteleri kurumsallaşamadılar. Üniversite içerisinde çok itilip kakılan bir yer durumundalar. (...) Eğitim fakültelerinin bu durumda rol ve işlev olarak öncelikle vizyonlarını tamamlamaları gerekir. Biz nasıl öğretmen yetiştirmek istiyoruz? Eğitim fakültesi üzerinde yükseldiği değerleri tanımlamalı, örnek bir eğitim fakültesinin yapısı nasıl olmalıdır bunun oturtulması gerekir?

A₁₁: Türkiye'de eğitim fakülteleri, fen edebiyat fakülteleri var ama bence ana rol eğitim fakültelerinde olmalıdır.

A₁₂: Tabi öğretmen yetiştirmede hangi kurumun rol alacağı ihtiyaçlarla ilgili bir konudur. (...) Eğitim fakültelerin öğretmenlik branşlarının tamamıyla ilgili ana bir rol üstlenmesi bu yönüyle çok zordur. Bunların hepsinin rolünü üstlenemez, tıp, sağlık meslek bilimlerinin kısıtlı sayıdaki öğretmenini yetiştirebilmesi mümkün değildir.

A₁₃: Sorun sistem sorunudur, sistem mi önemli yoksa işletilmesi mi önemlidir? İşletilmesi daha önemlidir. Burada üzerinde anlaşılacak bir sistem oluşturulsa ve işletilmesinde öneriler geliştirilse daha iyi olur.

A₁₄: Öğretmen yetiştirmeyi tek bir kaynaktan, eğitim fakültelerinden mi toplayalım yoksa fen edebiyat fakültesinden mi alalım şeklinde bir ayırım yapılması gerekiyor. Ancak ortaöğretim alan öğretmenliği konusunda eğitim fakültelerinin lisans eğitimi yoluyla değil, lisansüstü

düzeyde olması gerekir. (...) Eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri enstitüleri lisansüstü düzeyde formasyon eğitimi yaparak bu sistemi devam ettirebilirler.

A₁₅: Öğretmen yetiştirmede ana rolü MEB mi üstlenmeli yoksa MEB adına eğitim fakülteleri mi üstlenmeli dersiniz dürüst konuşuyorum, benim eğitim fakültelerine çok güvenim yok.

Dünyanın birçok ülkesinde ve Türkiye’de eğitim bilimlerinin gelişmesiyle öğretmenlerin eğitim fakültesinde yetiştirilme fikri de gelişmiş ancak eğitim bilimleri ve eğitim fakültelerinin üniversite içerisindeki konumu ve statüsünde yaşanan sorunlar, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede üstlendiği rollerini de olumsuz etkilemiştir (Yüksel, 2012). Ancak eğitim fakülteleri nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk basamağı olan hizmet öncesi eğitim misyonunu yüklenen çok önemli kurumlardır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin, birçok sorunla boğuşan Türk eğitim sistemi ile ilgili akademik bir tavır ve bir duruş sergilemeleri beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için sistem düşüncesi etrafında üretilen etkili stratejilere, istikrarlı ve sürdürülebilir politikalara, 21. yüzyılın imkân ve tehditlerinin iyi okunacağı bir platforma ihtiyaç duyulmaktadır (Gümüşeli, 2013; Özdemir, 2015). Eğitim fakülteleri hizmet öncesi eğitim sorumluluğunun yanında hizmetiçi eğitimlerde de aktif rol almalıdır (Abazaoğlu, 2014). Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz bir konuşmasında (MEB, 2016), öğretmen yetiştirmede “*eğitimin öncelikle eğitim fakültelerinde şart olduğunu belirtmesi*” eğitim fakültelerinin rolünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda katılımcıların on ikisi ($n = 12$), eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmesi gerektiğini ifade ederken; üçü ($n = 3$), ana rol üstlenemeyeceğini belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmesi gerektiğini belirten on iki katılımcı bunu belli şartlara dayandırmışlardır. Katılımcılardan A₁, A₂ ve A₁₃, eğitim fakültelerinin yetkisinin artırılması gerektiğini fakat kısa süreli kurslarla da öğretmen yetiştirilemeyeceğini ifade etmiş; bu bağlamda A₅, A₁₃ ve A₁₄, çok az kontenjanlı bazı mesleki branş öğretmenlerinin diğer fakültelerde yetiştirilebileceğini ancak bunun lisansüstü düzeyde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine A₃ ve A₅, diğer fakültelerinin amacının öğretmen yetiştirmek olmadığını vurgularken; A₃, A₄, A₆, A₈ ve A₁₁, öğretmen yetiştirmede temel yetkinin eğitim fakültelerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca A₇ ve A₁₀, sağlam bir temele dayanmayan politikaların eğitim fakültelerini ikinci plana attığını belirtip; eğitim fakültelerinin temel rol üstlenebilmesi için gerekli olan politikaların üretilmesi ve fakültelerin de bu rolü istemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim fakültelerinin ana rol üstlenemeyeceğini belirten üç katılımcı gerekçelerini şöyle belirtmiştir: A₉, Türkiye’nin bir öğretmen yetiştirme anlayışının olmadığını, öğretmenleri

kim istihdam ediyorsa sorumluluğu onun üstlenmesi gerektiğini ifade etmiş; eğitim fakültelerinin de beklentiye cevap verecek yeterlikte olmadığını ve Türkiye'nin modern bir öğretmen yetiştirme yapısına acilen ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. A₁₂ ise eğitim fakültelerinin Türkiye'nin öğretmen ihtiyacını bütün alanlarda karşılayamayacağını belirtmiştir. A₁₅ de öğretmen yetiştirme sorumluluğunu MEB'in üstlenmesi gerektiğini ve eğitim fakültelerine güvenmediğini vurgulamıştır. Bu görüşlerden hareketle Türkiye'de güçlü bir öğretmen yetiştirme yapısı için; daha sağlıklı ve bütüncül politikaların üretilmesine ihtiyaç olduğu; eğitim fakültelerinin gerekli yetkilere, karar alma ve kontrol gücüne sahip olarak öğretmen yetiştirmede merkezde rol alması gerektiği söylenebilir. Ancak burada önemli olan husus, Yılmaz'ın da (2017) belirttiği üzere eğitim fakültelerinin bir rol alması değil, bu rolün hakkını verebilmesidir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesi, öğretmen yetiştirenlerin tamamının benimsediği ve savunduğu bir görüş olmalıdır. Bu anlamda hem Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sorunlarının çözülebilmesi hem de eğitim fakültelerinin ana rolünü gerçekleştirebilmesi için öğretmen yetiştirmede paydaşların ortak fikirleri ve iş birliğiyle sağlam bir yapı kurmaya ihtiyaç vardır. Bu yapıyı kurma adına MEB "2023 Eğitim Vizyonu" belgesiyle önemli kararlar almıştır (MEB, 2018a). Bu kararların uygulanması hayati önem taşımaktadır.

4.2.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Olması Gereken Temel Kurumlar ile İlgili Bulgular

"Türkiye'de öğretmen yetiştirmede hangi temel kurum ya da kurumlar olmalıdır?" sorusuna katılımcıların dokuzu ($n = 9$), *"Öğretmenler eğitim fakültelerinde yetiştirilmelidir."* derken; beş katılımcı ($n = 5$), *"Öğretmen yetiştirme yapısında çeşitlilik olabilir."* şeklinde görüş belirtmiştir. Üç katılımcı ($n = 3$), *"Öğretmen yetiştirme lisansüstü seviyede olmalıdır."* şeklinde görüş belirtirken; yalnız bir ($n = 1$) kişi, *"Öğretmen yetiştirmede yeni bir model oluşturulmalıdır."* şeklinde, yeni bir modelin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede olması gereken temel kurum ya da kurumlara ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: Öğretmenler eğitim fakültesinde yetiştirilmelidirler. Fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat fakülteleri ve güzel sanatlar akademileri gibi alanlara baktığımızda bu alanların mezunları öğretmen olmak amacıyla bu okullara gitmedikleri için öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları düşüktür. Kendilerini öğretmen olarak görmeyen insanların mecburiyet karşısında iş bulamadıkları zaman, bari öğretmen olalım anlayışıyla eğitim fakültelerinde formasyon

almaları çok doğru bir politika değildir. (...) Fen edebiyat fakülteleri bilim adamı yetiştirme misyonuna sahipler. Fen edebiyat fakülteleri, bu haliyle kuruluş amacına hizmet etmiyorlar. Üniversitelerin olmazsa olmaz fakülteleri ama öğretmen yetiştirme yetkileri yoktur. Bu nedenle ya bu iki fakülte türü birleştirilmeli ya da bir tanesi kaldırılmalıdır.

A₂: Öncelikle öğretmenlik eğitimi lisansüstü düzeyde olmalıdır, önce onu söylemeliyim. Burada lisans ortalamasının yabancı dil bilmenin bir koşul olarak getirilmesi mümkündür. Tezsiz yüksek lisans programları şeklinde de verilebilir. Bir de öğretmenlik kariyer mesleği olarak tanımlanabilir. 2004 yılına kadar uzman öğretmenlik, başöğretmenlik master ve doktora programlarını bitirmek gibi bir heyecan vardı. Öğretmenliği biz bir bütün olarak kariyer mesleği şeklinde algılamıyoruz. (...) Sahipsiz bir alanda farklı fakülte mezunları tarafından, çok ciddi işsizlik problemi olan ülkemizde bir istihdam alanı olarak öğretmenlik en kolay geçilebilen bir meslek olarak algılanıyorsa bu mesleğin itibarını yerle bir eder. (...) Ayrıca niteliği çok düşük formasyon programları ile de bunun sürdürülebilirliği yoktur.

A₃: Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede temel rolü diye bir şey kalmadı. Yapılan uygulamalarla eğitim fakültelerini kendi ellerimizle boğuyoruz. Örnek vermek gerekirse pedagojik formasyonla avukat, doktor olmak istesek, bize bir avukatlık formasyonu, tıp formasyonu verirler mi? Elbette hayır! Öğretmenlik pedagojik formasyon belgesine indirgenecek kadar meslek olmaktan çıktı mı? Bu durumun tartışılması lazım. (...) Eğer böyle devam ederse biz eğitim fakültelerine kilit vurmak zorunda kalacağız. Sürecini, niteliğini kontrol edemediğiniz bir pedagojik formasyon eğitimi eğitim fakültelerinin yok olmasına neden olabilir. Eğitim fakültesi akademisyenleri başta olmak üzere, eğitim sendikalarına da burada iş düşmektedir. (...) Sendikaların öğretmenlerin haklarını koruması gerekirken ve öğretmen yetiştirme ile ilgili konularda görüş bildirmeleri gerekirken maalesef ses çıkaramıyorlar, durum ortadadır. (...) Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, özellikle öğretim üyelerinin bu konuda sesini çıkarması gerekiyor. Eğer oradan alacağı üç - beş kuruşun hesabını yaparsa ülke geleceğine en az katkı yapmış olur. (...) Fen edebiyat fakültelerinin kurtarıcısı eğitim fakülteleri değildir, bu kurumların amacı öğretmen yetiştirmek değildir.

A₄: Bu soruya çok kısa ve net cevap vermek istiyorum: Öğretmen yetiştirme işi bütün boyutları ve alt unsurlarıyla sadece eğitim fakültelerine bırakılmalıdır. İlahiyatçılar da, güzel sanatlar alanında öğretmen olmak isteyenler de eğitim fakültelerinde eğitilebilir. Önceki uygulamaları hatırladığımızda bunun mümkün olduğunu görürüz. Din bilgisi öğretmenliği, spor vb.

A₅: Öğretmeni sadece eğitim fakültesinde yetiştirmek gerekiyor, diğer fakültelerde başarılı öğrenciler çift ana dal yapmak kaydıyla öğretmen olarak yetiştirilebilir. Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir diyoruz o yüzden eğitim fakültelerini de tıp fakültesi gibi düşünmek lazım. Herkesi, her önüne geleni tıp fakültesine almıyoruz. Bu bir meslek gibi görülür ama ülkemizde öğretmenliği bir iş gibi görüyoruz temel problem oradan çıkar zaten.

A₆: Öğretmen yetiştirmede ben çeşitlilikten yanayım. İlla ki eğitim fakültesi olunca çok iyi öğretmen yetiştirdiğimizi iddia etmiyorum. Bunun birkaç tane gerekçesi var. Birincisi eğitim fakültelerinden mezun veremeyecek alanlar var. (...) Belli alanlarda eğitim fakültelerinin bölümleri hiç olmadığı için bu alanlarda lisansüstü eğitimi veya formasyon alabilir ve bu şekilde öğretmen olabilirler. Öğretmen yetiştirme alanlarıyla ilgili olarak eğitim fakülteleri; okul öncesi, ilköğretim ve genel ortaöğretimdeki programlar için öğretmen yetiştirebilir. Mesleki teknik eğitimde görev alacak öğretmenleri ya da kendine özgü nitelikler arayan belli kurumların öğretmenlerini eğitim fakülteleri sertifika vererek yetiştirebilir. (...) Buradaki temel sorun giriş koşullarının eşit olmamasıdır. Eğitim fakültesinde kırk altı kredilik pedagojik formasyon dersi var. Formasyon programlarında bu yirmi küsur derse iniyor, yaklaşık yirmi altı kredi daha azalıyor. Eğer biz öğretmen adaylarımıza kırk altı krediyi yeterli görmüyorsak yirmi altı kredi ile nasıl bir sertifika veriyoruz? Uygulamanın bu kısmı doğru değil. (...) Eğitim fakülteleri olarak bir de genel kültür dersi veriyoruz ama diğer kurumlarda bu yok. Bir diğer problem, alan bilgisiyle ilgili de ciddi sorun var. Alan bilgisini ilgili fakülteler de veriyor ancak KPSS'de eğitim fakülteleri neredeyse her alanda alan bilgisi sonuçları ile diğer okullardan yüksek puan elde etti. Dolayısıyla bu konuda eğitim fakültelerine yöneltilen eleştirilerin tamamı çürümüş oldu. Benim demek istediğim şey, eğitim fakülteleri belli alanlarda lisans eğitimi verebilir. Bu kurumların öğretmen eğitimi veremediği alanlar için eşdeğer pedagojik formasyon ve genel kültür dersleriyle tamamlattırılarak ayrıca aynı oranda

uygulama yapılarak sertifika ya da adı önemli değil tezsiz yüksek lisans olur, tezli yüksek lisans olur öğretmen yetiştirme yetkisi verilir.

A₇: Öncelikle öğretmen olmak amacıyla üniversiteye gelen insanlar öğretmen olabilmeli, fen edebiyat fakültesi mezunları başka bir iş yapamadıkları için öğretmen olmak istiyorlarsa bu yanlış bir şeydir. Fen edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştirdiklerini iddia ediyorlarsa o zaman programlarını gözden geçirmeleri lazım. Yani fen edebiyat fakültesi programlarıyla öğretmen yetişmez. Söz hakkı elde ettiklerinde daha fazla dersi daha geniş bir alanda verdiklerini, dersleri daha nitelikli verdiklerini iddia edebilirler. Bu hiç kabul edilebilir bir şey değil, çünkü fen edebiyat fakültelerindeki öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun pedagojik formasyonu bile yoktur. (...) Düşünün ki ülkemizde öğretmenlerin pedagojik formasyon alması zorunluluk ama üniversite öğretim üyeleri için böyle bir zorunluluk yok. Oysa öğretim üyeliğinin bir boyutu öğretmenliktir. Üniversitedeki öğretim üyelerinin de pedagojik formasyona ihtiyaçları vardır ve bu durum eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin ciddi problemlerinden biridir. Ayrıca kadrosu eğitim fakültesine olan fen edebiyat fakültesi kökenli arkadaşlar eğitim fakültelerinde problem olmaya devam ediyor. Çünkü eğitim fakültesindeki eğitim bilimleri alanındaki veya alan eğitimcisi öğretim üyelerinin sayısının zamanla azalması, eğitim fakültelerini de amacından saptırıyor. Şu anda uygulanan politikalar nedeniyle dekanı eğitim bilimi ya da alan eğitimcisi olan fakülte neredeyse kalmadı. Bu çok ciddi bir tehdittir.

A₉: Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yasal bir sorunu var bu sorunun kaynağı da TTKB’dir. Öğretmen yetiştiren kurumlarının mezunlarının en büyük oranda yaklaşık % 90’ının istihdam edildiği yer MEB’dir. MEB’in de bir öğretmen yetiştirme politikası olmadığı için sadece KPSS endeksli sınav endeksli bir öğretmen istihdamına gidiliyor. Bence Türkiye’nin öğretmen ihtiyacını ve bu ihtiyacı karşılayacak modeli geliştirmesi gerekiyor. (...)Diğer yandan Türkiye’de öğretmen yetiştirme bir memurluk alanı olarak görüldüğü için bence öğretmen yetiştirme bu kurumlara bırakılamaz. Öğretmeni kim istihdam ediyorsa onun geliştireceği politikaya endekslenmelidir. Türkiye’de öğretmen istihdam eden kurumlar böyle bir sorumluluk almadıkları için herhangi bir kaygı da taşımıyorlar. İstihdam eden kurumların beklentilerine uygun bir modeli üniversite sunuyorsa, zaten oradan mezun olan öğretmen çok başarılıdır. Yani Türkiye’de eğitim fakültelerinin, uygulamacıların ihtiyaçlarına uygun bir model yetiştirebilme kapasiteleri yoktur.

A₁₀: Türkiye’nin öğretmen yetiştirme stratejisi yok. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme stratejisi ayda alınan bilmem kaç lira ders ücretinin yanında kaybolup gidiyor. Eğitim fakülteleri bu halde bu işi yapamaz. Eğitimcilerin burada daha örgütlü, daha senkronize bir şekilde Türkiye’nin öğretmen yetiştirme perspektifi konusunda ortaya görüş koymaları gerekir. Öyle bir görüş yok, kimin ne yapacağı belli değil. YÖK en son öğretmenlik için ilk 240.000 içerisinde olma kriteri koydu. Bu kriteri koyuyor ama fen edebiyat fakülteleri milyonuncu kişiye kadar alıyor. Kimse eğitim fakültesine gelmez, gider bir milyonuncu olarak fen edebiyat fakültesine yerleşir, bir yerden de uzaktan formasyon alır öğretmen olur, kimse uğraşmaz. Öğretmen yetiştirme konusunda tutarlı uygulamalar yok, genel politika sorunu var ve kafamız karışık. Bu kafa karışıklığı sisteme de yansıyor.

A₁₁: Öğretmen eğitim fakültesinde yetişir. Eğitim fakültelerinin de baş işlevi öğretmen yetiştirmek olmalıdır.

A₁₂: Türkiye’de neredeyse hemen hemen bütün yükseköğretim kurumlarının MEB’de istihdam edilecek alanı var. Peki, eğitim fakülteleri bunun ne kadarına cevap veriyor dendiğinde, eğitim fakültelerinde 35 kadar alan var. Kalan 70 tane alanın öğretmenleri, mesela sağlık meslek lisesinin öğretmenleri nerede yetişecek? Sağlık meslek yüksekokulu ya da tıp fakültesinden gelecek. Dolayısıyla eğitim fakültesinin yetiştireceği öğretmenlik alanları tam tanımlanmalı dublikasyon olmamalı yani hem alan fakültesinde hem eğitim fakültesinde olmamalıdır.

A₁₃: Sorun sistem sorunudur, sistem mi önemli yoksa işletilmesi mi önemlidir? İşletilmesi daha önemlidir. Burada üzerinde anlaşılabilecek bir sistem oluşturulsa ve işletilmesinde öneriler geliştirilse daha iyi olur. Dünyanın farklı ülkelerinde durum bizden çok iyi şekilde bir algı var ama bu doğru değil, Birçok ülkede Türkiye’dekine benzer formasyon şeklinde iki-üç yıllık eğitim uygulamaları var. (...) Türkiye’de fen edebiyat fakültesinden gelen bir kişinin söylediğim formatta formasyon eğitimi alıp öğretmen olmasında bir sorun yok. (...) Ancak Türkiye’de bir yanda eğitim fakültelerinin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümleri var,

diğer yanda fen edebiyat fakülteleri var. Burada bir duplikasyon var, bu kargaşayı ortadan kaldıracak şekilde adı konması gereken bir sistem gereklidir.

A₁₄: Eğitim fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenlikleri olmuyor, olsa da siyasi kararlar bunu bozuyor. Yani sistem siyasi olarak baskılardan çok etkileniyor. (...) Öğretmen yetiştirmeyi tek bir kaynaktan, eğitim fakültelerinden mi toplayalım yoksa fen edebiyat fakültesinden mi alalım şeklinde bir ayırım yapılması gerekiyor. Ancak ortaöğretim alan öğretmenliği konusunda eğitim fakültelerinin lisans eğitimi yoluyla değil, lisansüstü düzeyde olması gerekir. Yani şu andaki uygulanan sistemin ben fen edebiyat fakültesi ayağının taraftarıyım. (...) Fen edebiyat fakültesi sonrası atanacak kişilerin bir yıllık formasyon eğitimi ile bu süreç hem daha az sayı ile hem daha ciddi bir şekilde yerine getirilebilir.

Türkiye’de 1982 yılından beri öğretmen yetiştirme görevi resmi olarak eğitim fakültelerine verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’de öğretmenleri eğitim fakültelerinin yetiştirmesi gerektiğini savunurken, buna ek olarak katılımcılardan A₂, A₇ ve A₁₄, “*öğretmenlerin lisansüstü seviyede yetiştirilmesi*” gerektiğini belirtmiştir. Bu bulguya benzer olarak birçok ülkede yüksek lisans ve doktora mezunu olmanın öğretmen yetiştirmede ulaşılmak istenen bir durum olduğu söylenebilir. Bu anlamda ABD’de öğretmenlerin % 45’inin yüksek lisans mezunu olması (U.S. Census Bureau, 2012) ve bunun halen yeterli görülmemesi (Darling-Hammond, 2006b), Finlandiya’da yüksek lisans eğitiminin zorunlu olması ve önemli bir reform olarak vurgulanması (Ekinci ve Öter, 2010; Niemi ve Lavonen, 2012), bu durumun ülke başarısına katkısı olduğunun belirtilmesi (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011; OECD, 2014a), Hong Kong’da öğretmen olabilmek için yüksek lisans yapmanın bir şart olması (OECD, 2012) durumu ifade etmeye yardımcı olmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitimi için asgari dört ile altı yıl arası süre ve yüksek lisans eğitiminin tavsiye edildiği görülmektedir (Aykaç vd., 2014; ETUCE, 2008; Eurydice, 2012, 2015; Maden, 2014; Özcan, 2011; Sözen ve Çabuk, 2013; TEDMEM, 2016, 2018b; Yavuz vd., 2015).

Öğretmeni eğitim fakültesinin yetiştirmesi gerektiğini belirten katılımcılardan A₁, diğer fakülte mezunlarının öğretmenliğe yönelik tutumları düşüktür derken; A₂, “*Ülkemizde bir istihdam alanı olarak öğretmenlik en kolay geçilebilen bir meslek olarak algılanıyorsa bu mesleğin itibarını yerle bir eder.*” şeklinde soruna vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A₃, “*Fen edebiyat fakültelerinin kurtarıcısı eğitim fakülteleri değildir, bu kurumların amacı öğretmen yetiştirmek değildir.*” şeklinde ifade ederken; A₅, “*Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir, ülkemizde öğretmenliği bir iş olarak görüyoruz bütün problem burada.*” diyerek, Türkiye’de tartışılan sorunları ortaya koymuşlardır. Bu bulgulara paralel olarak Gümüseli (2013), siyasi düşüncelerle plansız olarak açılan farklı fakülte türlerinin mezunlarına istihdam alanı açmak için öğretmenlik hakkı tanımının, çok stratejik bir

meslek olan öğretmenlik mesleğini yozlaştıracaklarını belirtmektedir. Eğitim fakültesi haricindeki fakültelerin öğretmen yetiştirme diye bir misyonlarının olmadığını bu nedenle herkesin öğretmen yetiştirebileceğini düşünmenin yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Safran (2014) ise eğitim fakültelerinin öğretim üyesi, fiziki alt yapı gibi alanlarda desteklenmesi halinde çok başarılı öğretmen adayları yetiştireceğini vurgulamaktadır. TEDMEM (2018b) tarafından yayınlanan raporda öğretmenliğin önemi gereği öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gerektiğini ve öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğretmen yetiştirmede çeşitlilik olabileceğini savunan katılımcılardan A₆, A₁₂ ve A₁₃, eğitim fakültelerinin bütün ihtiyaca cevap veremeyeceğini ifade ederken; A₁₄, lisans eğitimini fen edebiyat fakültelerinin üstlenip, lisansüstü eğitimi de eğitim fakültelerinin üstlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Diğerlerinden farklı olarak A₁₅ ise öğretmeni yetiştirecek kurumların şimdiki gibi çok çeşitlilikte olabileceği ancak önemli olan hususun öğretmen adayının çok iyi seçilmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan A₉, istihdam edicilerin daha çok rol alması gerektiğini “*Türkiye’de öğretmen yetiştirme bir memurluk alanı olarak görüldüğü için bence öğretmen yetiştirme bu kurumlara bırakılamaz. Öğretmeni kim istihdam ediyorsa onun geliştireceği politikaya endekslenmelidir. Öğretmen yetiştirme daha çok uygulamaya dönük bir alandır; öğretmenliğin sanat boyutu, öğretmenliğin uygulama boyutu, öğretmenliğin rol model boyutu çok stratejiktir.*” diye ifade etmiştir. Ayrıca yeni bir modele ihtiyaç olduğunu belirten A₉, “*Kurumların teori ve uygulamadaki müfredatına baktığımızda şöyle bir görünüm var: Teoriyle uygulama dediğimizde diyelim ki şuandaki müfredat eğitim fakültesinin müfredatlarını ya her fakülte bağımsız olarak kendi yapmalıdır ya da MEB yapmalıdır veya ikisinin iş birliği olmalıdır. Fakat şuanda ikisini hiçbiri yapmıyor, YÖK yapıp gönderiyor, burada çok derin bir paradoks var. İstihdam eden kurumların beklentilerine uygun bir modeli üniversite sunuyorsa zaten oradan mezun öğretmen çok başarılıdır. Yani Türkiye’de eğitim fakültelerinin, uygulamacıların ihtiyaçlarına uygun bir model yetiştirebilme kapasiteleri yoktur.*” şeklinde yönetsel soruna vurgu yapmıştır.

4.2.3. Pedagojik Formasyon Uygulamalarının Durumu ile İlgili Bulgular

“Pedagojik formasyon uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki sonda sorusuna katılımcıların onu (n = 10), “Pedagojik formasyon uygulamaları yeniden

yapılandırılmalıdır.” derken; beş (n = 5) katılımcı, “*Pedagojik formasyon uygulamaları kaldırılmalıdır.*” şeklinde görüş belirterek pedagojik formasyon uygulamalarının kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Türkiye’de pedagojik formasyon uygulamalarının durumuna ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: (...) Formasyon programları ile öğretim üyeleri belli bir para kazanıyorlar. İstemese bile zaten başka üniversitelerin formasyon vereceğini, bu nedenle kendilerinin daha güzel verebileceğini düşünüyorlar. Eğitim fakültelerinin hocalarına kazanılan bu para tatlı geliyor. Bu durumda idealist öğretmenler bile maddi koşullar nedeniyle bunu kabul ediyorlar, bu doğru bir şey değildir. (...) Öğretmenlik kısa süreli kurslarla yapılabilecek öğrenilebilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik, birinci sınıftan başlayarak dördüncü sınıfa kadar mesleğin hâkim olduğu bir kültürde yetişme ile alakalıdır. Ayrıca fen edebiyat fakültelerinin puanları çok düşük olduğu için bir adaletsizlik ortaya çıkıyor.

A₂: (...) Pedagojik formasyon programlarını da yetersiz buluyorum çünkü hiçbir standardı, ilkeyi taşımıyor. Sadece ilgili fakülteler diye bir yığın fakülte sayılmış, onların bütün öğrencilerini alıyor. Ayrıca bu formasyon belgesini almak sizi öğretmen yapmaz.

A₃: Öğretmen yetiştirme adına 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması için yapılan düzenlemede duplikasyonun önlenmesi kararı alınmıştı. Yani öğretmen yetiştirme tek bir merkezden olacaktı, o da eğitim fakülteleri aracılığıyla olacaktı. Ama şu anda nereden gelirse gelsin formasyonla öğretmen olabilir. (...) Yine eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakültelerine giriş şartları açısından bir eşitlik yok. Ama mezunları eşitmiş gibi pedagojik formasyona tabi tutuluyor. Dört yılda verilen eğitimi formasyonda bir yılda, hatta bir yılda verildiği de meçhuldür, örneğin bazı yerler üçer aylık iki dönem yaparak altı ayda veriyor. Hatta bazıları hızlandırılmış vererek on dört haftayı on dört günde verip çıkıyor. Neredeyse ilgili fakültelerin iki katı pedagojik formasyon ile mezun veriliyor. Dolayısıyla formasyon programlarının çok sınırlı olması gerekir.

A₄: Formasyon ise tam bir felakettir. Bu yolla eğitimimizin, çocuklarımızın geleceği ağır travmalara mahkûm ediliyor.

A₅: Pedagojik formasyon uygulamasını ülkemizde meslek liselerinden dolayı kaldıramayız. Meslek liselerinde çok fazla öğretmen çeşitliliği var ve alanlarda çok az öğretmene ihtiyacımız var. Sözüün özü, bir bardak süt için inek beslemeye gerek yok aslında. Dolayısıyla formasyon uygulamasının şu an uygulanan sistemdeki gibi gitmemesi gerekir ama ihtiyaç olan eğitim fakültelerinde kontenjanı bulunmayan bölümler için devam etmesi gerekiyor. Formasyona bu açıdan bakmak ve değerlendirmek gerekiyor. O zaman formasyonu gerçekten ihtiyaç anlamında kullanabiliriz. Ama bu şekilde sürdürülemez.

A₆: Şu an uygulanan pedagojik formasyon programlarını ele aldığımızda; eşit koşullar altında verilmediğini söyleyebiliriz. Eğitim fakültesinde en az 46 kredi verdiğimiz dersi yirmi küsur kredilerde veriyoruz, bu ciddi sorundur. İkincisi üniversiteler formasyonu çok kalabalık gruplara çok kısa sürede veriyorlar bu ciddi bir sorundur. Üçüncüsü de Para uğruna bir üniversite senatosuna dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin kötüleşmesine karşı çıkmıyorlar. Bu bizim ahlaksızlığımızı gösteriyor, ikiyüzlülüğümüzü gösteriyor. (...) Ben burada eğitim fakültelerinin ahlaki sorumluluklarını yerine getirmemiş olduklarını düşünüyorum. Dolayısıyla bu sertifikaların kısa sürede verilmesiyle o çocukların da hayalleriyle oynuyorsunuz. Çünkü KPSS’de zaten geçemiyorlar. Diğer yandan böyle bir istihdam olmadığı halde politikacılarla neredeyse iş birliği yaparak bunun sürdürülmesine göz yumduğumuz için bırakın programı, niteliği meseleyi bir ahlaki zaaf olarak görüyorum.

A₇: YÖK bir dönem pedagojik formasyon kontenjanlarını sınırlı tutmaya uğraştı ve bir baraj oluşturmaya çalıştı ama bu baraj yıkıldı. Siyasal baskılar karşısında dayanamadılar. Bunun sonucu olarak kontenjan belirleme yetkisi senatolara devredildi. Senatoların eğitim fakültelerinin imkanlarını dikkate almadan belirledikleri pedagojik formasyon kontenjanları, pedagojik formasyonun giderek çığırından çıkmasına, niteliğinin düşmesine neden oldu. Çünkü başta İlahiyat ve fen edebiyat fakülteleri olmak üzere bu fakültelerin yöneticileri bütün

öğrencilerine formasyon verilmesini istiyorlar. Oysa YÖK'ün belirlediği bir çerçeve yönerge ya da talimat var. Burada eğitim bilimleri bölümünün öğretim üyesi sayısı dikkate alınır diyor. Ama senatoların bunları hiçbir şekilde dikkate aldığını söylemeniz mümkün değil. (...) Politik baskıları engellemek belki hükümetin işsizliği ötelemek amacıyla düşündüğü tedbirlerden biri olarak gündeme gelebilir ama yakın bir gelecekte pedagojik formasyonu olan öğrenciler bakanlığın kapısına dayandıklarında ikinci bir baraja ihtiyaç olacak ki ben şimdiden söylüyorum size, yakın bir gelecekte öğretmen olabilmek için pedagojik formasyon yetmeyecek, yüksek lisans şartı aranacak. Zaten 1739 sayılı kanunda da öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir diyor. Lisans düzeyinde ihtisas olmaz ama onlar sanıyorum önümüzdeki yıllarda 1739 sayılı kanunu yeniden keşfedecekler ve biz koymadık zaten 1973'ten beri varmış deyip bunu yüksek lisans düzeyine çektiklerinde formasyonu olan bunca insanı bir kalemde silmiş olacaklar. Buna da politik tavrı deniyor.

Ag: Pedagojik formasyon uygulamaları kapsamında şuan kısa süreli, 7-14 hafta olmak üzere öğretmen yetiştirmeye yönelik üniversitelerde farklı koşullarda bir takım çalışmalar yapılıyor. (...) Sıkıştırılmış bir öğretmenlik programından bahsediyorum. Bu belge benim elimde olsun, bu belge ileride benim işime yarar anlayışı ile eğer programa devam ediliyorsa burada nitelik ve nicelik bakımından sorunun devam edeceğini düşünüyorum.

Ag: Pedagojik formasyon sertifika uygulamasını mevcut durum ve ölçütler açısından değerlendirdiğimizde bana göre öğretmen olarak atanmayan kişiye formasyon verilemez. Kişi öğretmen olabilme asgari ve yasal (pedagojik değil) koşullarını yerine getirmişse öğretmen atanır. Atandıktan sonra bransa, alana ve alana atandığı bölgeye, yöreye göre bir yıllık % 50 staj, % 50 eğitim olan bir programa dâhil edilir. Bu programın kesinlikle eğitim fakültelerinde olmaması gerekir. Bu eğitim tamamen MEB'in bağımsız kurduğu bir enstitü tarafından yürütülmelidir. Bu enstitünün kuruluşu, üyeleri, kimlerin nasıl seçileceğini belirlemek için yurtdışındaki güzel örnekler üzerinden gidilebilir. Neden formasyon eğitim fakültelerinden alınmalıdır? Zaten bunları yetiştiren de eğitim fakülteleridir. Dört yılda verdiği çok kapsamlı öğretmenlik meslek bilgilerini 3-6 ayda verme iddiasında olması eğitim fakültelerinin hedefinden saptığının, raydan çıktığının göstergesidir. Yani formasyon diye bir şey olamaz, bir kişi ya öğretmendir ya değildir, bunun kriterleri önceden belirlenir.

A10: (...) Diğer meslek grupları, kendilerinin öğretmen olduğu iddiasında kolaylıkla bulunabiliyorlar. Formasyon aldım diyorlar ama formasyon uyduruk bir şeydir. Beş yüz öğrencisi olan fakülte üç bin formasyon öğrencisi alıyor. Buradan iyi öğretmen çıkmayacağını herkes biliyor. Bu herkesin bildiği bir sırdır! Pedagojik formasyon bu halde devam edemez. Eğitim fakülteleri burada bir rol üstlenebilir mi diye bakarsak eğitim fakültesinin hocalarının oportünist olduğunu görüyoruz.

A11: Ben formasyon programlarına tamamen karşıyım. Çünkü formasyon, öğretmenin niteliğini düşürüyor ve nitelik sorununu da beraberinde getiriyor. Herkes burada "mış" gibi yapıyor. Bu sözümle şunu kast ediyorum: Tamamen siyasi ve popülist bir yaklaşım var. (...) Pedagojik formasyon programlarını hiç kimse açmamalıdır.

A12: Formasyon meselesinde Türkiye'nin bir model geliştirmesi lazımdır. Adına pedagojik formasyon denilen ve bence eğiticilik becerileri sertifikası olarak da adlandırılabilir bir sertifika alanının ihdas edilmesi lazımdır. Bunun da birinci, ikinci, üçüncü kademe gibi farklı kategorilerde olması gerekir. Yine bu uygulamanın sürekli olması ve her fakülteye açık olması esas olmalıdır. Arada bir durup YÖK'ün kontenjan vermesi diye bir şeyin olmaması gerekir. Şöyle ki: fabrikasında eğitici olmak isteyen bir mühendisinde bu sertifikayı alması istenmelidir. MEB ile YÖK'ün bunu tanımlayıp eğiticilik standartları getirerek sunması, işletme ve okulların da bunu değerlendirmesi gerekir. (...) Bence bu süreç iyi yönetilememiştir ve pedagojik formasyon alan 150-200 bin kişinin beklemesi dramatik bir durumdur. Pedagojik formasyon uygulamasına bir ölçüt ya da bir ortalama uygulaması getirilmesini ben anlamlı bulmuyorum. Herhangi bir sertifika programına herkes girebilir. Ancak MEB bu sertifika programlarını tamamlayanları öğretmen olarak almak için KPSS gibi bir sınavla bir baraj belirlemelidir.

A13: (...) Altını çizerek söylüyorum, formasyon eğitimi en az iki yıllık yaparak yüksek lisans mantığında hatta belki tez de yazdırarak öğretmenlik hakkı verilebilmeli. Eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri enstitüleri vs. bunlar görev üstlenebilir.

A15: Eğitim fakültesindeki arkadaşlarıma saygım var ama eğitim fakülteleri üç aylık, dört aylık formasyonun karşısına çıkmadılar. Cübbelerini sallaya sallaya derse girdiler. Bu meseleyi

tartışmaya hiç gerek bile yok. Konuşmaya başlayınca kırk beş günde öğretmen mi yetiştirilir diye MEB'i eleştiriyoruz. Niye yetiştiriyor şimdi? Bu nedenle şu anki haliyle bu pedagojik formasyon uygulamalarına gerek yok! Çok sakıncalı da üstelik! Yani bakın açık söyleyeyim. YÖK de burada çok kötü duruma düştü. Bazı üniversiteler kayırılıyor!" ayrıca "Formasyon vermek çok kolaydır hocam. İyi bir müdür, iyi bir ekip okulda yetiştirir öğretmeni."

Pedagojik formasyon programlarının son yıllarda sorunları yönüyle çok fazla tartışılan bir konu olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği bir toplantıda Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın; *"Bazı eğitim fakültelerinin, pedagojik formasyonun en önemli ayağı olan öğretmenlik uygulaması dersine devam etmediği halde öğrencilerin bu dersten geçirildiği duyumlarını aldık."* şeklindeki beyanı pedagojik formasyon sertifika programlarının kontrol ve denetim sorunlarını ortaya koymaktadır (MEB, 2016). Türkiye'de son yıllarda öğretmen yetiştirme alanında hazırlanan raporlara göre pedagojik formasyon sertifika programları mevcut haliyle önemli bir sorun oluşturmaktadır (Aksoy, 2013; Baki, 2010; Eğitim-Bir-sen, 2014; Erdem, 2015; ERG, 2016; MEB ÖYGM, 2011; Önder, 2012; Özcan, 2016; Özdemir, 2015; Özoğlu, 2010; Şendağ & Gedik, 2015; TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016; Yıldırım & Vural, 2014; Yılmaz, 2017). Bu sorunlar özetle; Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemini "raydan çıkma" şeklinde tabirle bozması (Baki, 2010), öğretmenlik tutum ve becerileri düşük olan kişilerin öğretmen olması (Eğitim-Bir-sen, 2014), uygulamadaki belirsizlikler nedeniyle sıradan bir belgeye dönüşmesi ve istihdam sorunu oluşturmaları (Erdem, 2015; Özdemir, 2015), öğretim elemanlarında maddi bir beklenti oluşturmaları (Aksoy, 2013) şeklinde ifade edilmektedir. Buna ek olarak pedagojik formasyon programlarının kontenjanları, süresi ve kontrolsüzlüğü (Özoğlu, 2010; MEB ÖYGM, 2011), uygulama yönünün eksik olup bu programlarla nitelikli öğretmen yetiştirilemeyeceği (Önder, 2012), bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğin statüsüne zarar vermesi (Şendağ & Gedik, 2015) nedenlerinden dolayı sorun oluşturduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bu programların; ihtiyaç analizleri yapılmadan tutarsız politikalarla açılarak eğitim sisteminin başarısı için bir tehdit oluşturmaları ve adayları gereksiz beklentiye sokması, kısa sürede verilmesinin verimi düşürmesi, 20. yüzyılın demode bir kavramı olup yüzyılımıza hitap edememesi ve eğitim fakültelerinin programlarını olumsuz etkilemesi yönüyle (TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016) eleştirilmektedir. Yine; gelecek planlaması olmayan siyasi kararların bir sonucu olarak ortaya çıkıp sürdürülmesi (Dönmez, 2016; Yıldırım & Vural, 2014), gerekliliğinin tartışılması ve nicel faktörlerin niteliği erozyona uğrattığı bir yapıya sebep olması (Yılmaz, 2017) yönüyle eleştirilmektedir.

Literatürde pedagojik formasyon programlarına yönelik ortaya çıkan sorunlarla katılımcıların ifade ettikleri sorunlar büyük oranda örtüşmektedir. Bu bağlamda katılımcılardan A₁, A₆, A₇ ve A₁₀, pedagojik formasyon programlarının maddi yönünün sorun oluşturduğunu, maddi beklentilerin ortadan kaldırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İlk olarak katılımcılardan A₆, durumu “*Maalesef öğretmenlik mesleğinin kötüleşmesine para uğruna karşı çıkmıyorlar. (...) Karşı çıkıyoruz güya, diğer taraftan 3 000 öğrenci alıyoruz bu nasıl bir şeydir? Ben burada eğitim fakültelerinin ahlaki sorumluluklarını yerine getirmemiş olduklarını düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. A₁₀ ise “*Pedagojik formasyon bu halde devam edemez. Eğitim fakülteleri burada bir rol üstlenebilir mi diye bakarsak eğitim fakültesinin hocalarının oportünist olduğunu görüyoruz. (...) Türkiye’nin öğretmen yetiştirme stratejisi ayda alınan bilmem kaç lira ders ücretinin yanında kaybolup gidiyor.*” şeklinde yeniden yapılandırmanın gerekliliğini vurgulamıştır. İkinci olarak katılımcılardan A₁, bazı branşlardaki duplikasyonun önüne geçilmesi gerektiğini ifade etmiş; A₁, A₇ ve A₁₄ ise kontenjanların çok fazla olup ümit tacirliği yapıldığını ve kısıtlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Üçüncü olarak katılımcılardan A₁ ve A₈, kursların sürelerinin kısa olup bunun önüne geçilmesi gerektiğini; A₂, A₈ ve A₁₀, açılan formasyon programların hiçbir standart ve ilkesinin olmadığını ve acilen bir sistem oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A₂, bu sorunu “*Pedagojik formasyon programlarını da yetersiz buluyorum çünkü hiçbir standardı, ilkeyi taşımıyor. Sadece ilgili fakülteler diye bir yığın fakülte sayılmış, onların bütün öğrencilerini alıyor. Ayrıca bu formasyon belgesini almak sizi öğretmen yapmaz.*” şeklinde vurgulamıştır. Dördüncü olarak A₁ ve A₂, öğretmenlik mesleğini kısa süreli kurslarda alınan bir belgeye indirgemek mesleğin itibarına zarar verir diye belirtmiş; A₇, A₈ ve A₁₁ ise politik gerekçelerle verilen kararlar yüzünden sorunların iyice arttığını söylemişlerdir. Katılımcılardan A₇, bu sorunla ilgili olarak “*Politik baskıları engellemek belki hükümetin işsizliği ötelemek amacıyla düşündüğü tedbirlerden biri olarak gündeme gelebilir ama yakın bir gelecekte pedagojik formasyonu olan öğrenciler bakanlığın kapısına dayandıklarında ikinci bir baraja ihtiyaç olacak.*” şeklinde uyarıda bulunmuştur. Beşinci olarak katılımcılardan A₁, A₆, A₈ ve A₁₀, eğitim fakültesi mezunları ile pedagojik formasyon programı öğrencilerinin fakülteye giriş şartlarının farklı olduğunu bu adaletsizliğin giderilmesi gerektiğini; A₅, A₆ ve A₁₂ de eğitim fakültelerinde kontenjanı bulunmayan bölümler için kontrollü devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumu A₁ “*Ayrıca fen edebiyat fakültelerinin puanları çok düşük olduğu için bir adaletsizlik*

ortaya çıkıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Altıncı olarak A₈, formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik tutumlarının düşük olduğunu; A₁₃ ve A₁₄ ise formasyon programlarının yüksek lisans seviyesinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Pedagojik formasyon programlarının kapatılmasını isteyen A₃, *“Öğretmenlik pedagojik formasyon belgesine indirgenecek kadar meslek olmaktan çıktı mı?”* şeklinde uyarıda bulunarak *“Sürecini, niteliğini kontrol edemediğiniz bir pedagojik formasyon eğitimi eğitim fakültelerinin yok olmasına neden olabilir.”* şeklinde ifade ederek kapatılması fikrini savunmuştur. Katılımcı A₄, *“Formasyon ise tam bir felakettir. Bu yolla eğitimimizin, çocuklarımızın geleceği ağır travmalara mahkûm ediliyor.”* diyerek formasyon programlarının kapatılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan A₉, doğrudan eğitim fakültelerini odak noktasına koyarak *“Neden formasyon eğitim fakültelerinden alınmalıdır? Zaten bunları yetiştiren de eğitim fakülteleridir. Dört yılda verdiği çok kapsamlı öğretmenlik meslek bilgilerini 3-6 ayda verme iddiasında olması eğitim fakültelerinin hedefinden saptığının, raydan çıktığının göstergesidir. Yani formasyon diye bir şey olamaz, bir kişi ya öğretmendir ya değildir, bunun kriterleri önceden belirlenir.”* şeklinde formasyon programlarının olmadığı bir model oluşturulması gerektiğine tekrar dikkat çekmiştir. A₁₁ kod numaralı katılımcı sorunu politik nedenlere dayandırıp, *“Ben formasyon programlarına tamamen karşıyım. Çünkü formasyon, öğretmenin niteliğini düşürüyor ve nitelik sorununu da beraberinde getiriyor. Herkes burada “mış” gibi yapıyor. Bu sözümle şunu kast ediyorum: Tamamen siyasi ve popülist bir yaklaşım var.”* diyerek programların kaldırılmasını istemektedir. Son olarak katılımcılardan A₁₅, herkesten farklı olarak *“Şu anki haliyle bu pedagojik formasyon uygulamalarına gerek yok! Çok sakıncalı da üstelik! Yani bakın açık söyleyeyim. YÖK de burada çok kötü duruma düştü. Bazı üniversiteler kayırılıyor!”* ayrıca *“Formasyon vermek çok kolaydır hocam. İyi bir müdür, iyi bir ekip okulda yetiştirir öğretmeni.”* şeklinde ifadesiyle politik nedenlerden dolayı formasyon programlarının kaldırılmasını ve bu eğitimlerin okulda kolaylıkla verilebileceğini iddia etmiştir. Bununla birlikte, pedagojik formasyon programları sürekli eğitim kapsamında değerlendirilerek bir anlamda mesleki sertifika programı olarak görülmektedir. Diğer yandan eğitim fakültelerinin öğretim üyeleri zaman zaman pedagojik formasyon programları konusunda şikayetlerini dile getirseler de sağladığı ekonomik avantajlar nedeniyle söz konusu programların birçok üniversitede önemli sayıda kontenjan ayrılarak açıldığı dikkat çekmektedir.

Tüm bu görüşlerden farklı olarak ERG tarafından yayınlanan “*Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*” raporunda; pedagojik formasyon programı mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre öğretmenliğe ilişkin tutumlarının ve mesleki tatminlerinin düşük olmadığı, ayrıca akademik başarılarının da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin başarısından az olmadığı vurgulanmaktadır (ERG, 2015). Fakat ERG’nin bir yıl sonraki “*Öğretmenler: Arka plan raporuna*” göre tam tersi görüş bildirilmektedir. İlgili rapora göre; pedagojik formasyon programlarının kontenjanlarının sorun oluşturduğu, niteliğinin sorgulandığı, uygulama yönünün sorgulandığı bu nedenle bu programlardan seçilecek öğretmenlerle nitelikli öğretmen yetiştirilemeyeceği belirtilmektedir (ERG, 2016). Sonuç olarak, bazı araştırmacılara göre pedagojik formasyon programları çok fazla eleştiriye maruz kalmıştır ve bu haliyle sorun olmaya devam edecektir. Bu nedenle acil olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir (ERG, 2016; Özoğlu, 2010; TEDMEM, 2016). Diğer bir grup araştırmacıya göre ise pedagojik formasyon programları öğretmen yetiştirme sistemini bozmaktadır ve sorunları içinden çıkılmaz hale dönüştürmektedir. Bu nedenle kaldırılmalıdır (Abazaoğlu vd., 2016; Aksoy, 2013; Baki, 2010; Hacettepe Üniversitesi, 2017; Önder & Tagay, 2015; Özcan, 2016; TEDMEM, 2014a; Yılmaz, 2017).

Diğer yandan YÖK tarafından 2015 yılında pedagojik formasyon programları hakkında yapılan bir açıklamada; gelecekle ilgili popülist politikalar yerine rasyonel ve sağlam politikalar üretilmesi gerektiği, ayrıca gençleri gereksiz beklentiler içerisine sokmanın doğru bir yaklaşım olmadığı, bu anlamda pedagojik formasyon programlarının lisansüstü seviyede uygulanması için çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir (YÖK, 2015). MEB tarafından yapılan başka bir açıklamada ise ilgili programların şuralarda en az iki yıl süren yüksek lisans seviyesinde ve uygulama ağırlıklı olması ya da çift ana dal diplomasına sahip olunması (MEB, 2014b) tavsiye edilmiştir. Hacettepe Üniversitesinin (2017) raporu da bu açıklamaları desteklemektedir. Bu bulgulara benzer olarak Özcan’a göre (2016), Türkiye’de niteliksiz öğretmen yetişmesinin en önemli sebeplerinden biri pedagojik formasyon programlarıdır. Nedeni ise dünyada benzer şekilde uygulanan sertifika programlarında iki yıllık eğitim için programa girişte mülakat sınav yapılmaktadır ve teori uygulama dengesi vardır. Bu programlar sorunlu olarak Türkiye’de uygulandığı şekliyle değil de lisansüstü eğitim şeklinde olabilir. Bu nedenle Türkiye’deki formasyon programları öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğü için hemen kapatılmalıdır. Tüm bu sorunlar nedeniyle MEB, sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” uygulamasını kaldırıp

ve yerine yurt çapında lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açma kararı almıştır (MEB, 2018a).

4.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler/Yeterlik Alanlarıyla İlgili Bulgular

Üçüncü alt probleme yönelik olarak katılımcılara, “*Öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler/yeterlik alanları nelerdir?*” temel sorusu “(a) *Kişisel ve mesleki gelişim bakımından*, (b) *Toplumu geleceğe taşıması bakımından*, (c) *Program ve müfredat yeterlikleri bakımından*, (d) *Öğrenme-öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterlikler bakımından*, (e) *Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal beceriler açısından*, (f) *Akademik ve didaktik özellikler açısından*” olmak üzere altı tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplar iki ayrı temada incelenmiştir.

Tablo 7

Türkiye’de Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel Yeterlikler/Yeterlik Alanları

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	n
Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler	Genel mesleki yeterliklere sahip olma	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	15
	Kişisel ve mesleki gelişimin özelliklerine sahip olma	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	13
	Toplumu geleceğe taşıma ve liderlik yeteneklerine sahip olma	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	11
	Program, müfredat ve özel alan yeterliklerine sahip olma	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃	9
	Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal becerilere sahip olma	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₄	9
	Öğrenme, öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterlikler	A ₃ , A ₅ , A ₈ , A ₉	4
Öğretmen yeterliklerini kazandırma süreci	Nitelikli öğretmen yetiştirme için yol ve yöntemler	A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₄	7

4.3.1. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Yeterliklerle İlgili Bulgular

Tablo 7’ye göre Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler/yeterlik alanlarıyla ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, “*Genel mesleki yeterliklere sahip olma*” tüm katılımcılar (n = 15) tarafından gerekli görülen bir yeterlik alanı olarak belirtilmektedir. Katılımcıların on üçü (n = 13), “*Kişisel ve mesleki gelişimin özelliklerine sahip olma*”; on bir katılımcı (n = 11), “*Toplumu geleceğe taşıma ve liderlik*

yeteneklerine sahip olma”; dokuz katılımcı ($n = 9$), “*Program, müfredat ve özel alan yeterliklerine sahip olma*” ve “*Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal becerilere sahip olma*”; son olarak da dört katılımcı ($n = 4$), öğretmenlerin “*öğrenme, öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterliklere*” sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye’de öğretmen yeterliklerine ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₂: Öğretmenlerin düşünsel becerileri, duyuşsal özellikleri, empati, farkındalık, iletişim becerileri kesinlikle olmalıdır. Ayrıca eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye sahip olmalıdırlar. Mesela ekonomik anlamda üretken, bilinçli üretici ve tüketici, siyasal önder, demokratik değerleri içselleştirmiş yurttaş olmalıdırlar. (...) Teknik yeterlikler bakımından çok şey söylenebilir, branş yeterlikleri mesela. Beden dili de göz teması da söz söyleme sanatıdır, o yüzden öğretmenlik bir sahne sanatıdır. (...) Metodolojimiz yanlış, ne İngilizce öğrenebiliyoruz ne edebiyat, ne de güzel sanatlar öğrenebiliyoruz. Edebiyat ders işleme teknikleri, örnek olay incelemeleri, münazaralar, tiyatrolar, drama, beyin fırtınası, kolokyum, tartışma gibi teknikler okullarımızda uygulanıyor mu? Bu beceriye sahip mi öğretmenlerimiz? Okullarda bunun deneyimini kazanıyorlar mı?

A₃: Öğretmenler pedagojik formasyon yönüyle çok yeterli olmalıdır. Yani öğretmen yeterliklerinde sözü geçen genel yeterliklerin daha güçlü olması gerekir. Branşa göre değişen özel alan yeterlikleri ve bütün öğretmenlerin sahip olması gereken genel alan yeterlikleri var. Bu yeterlikler daha iyi olmak zorundadır. Öğretmenin toplumu daha iyi, daha ileri noktalara taşıması görevini en iyi yapmasıyla mümkündür. Yani görevini iyi yapamayan bir meslek grubu ülkeyi daha iyi noktalara taşıyamaz. (...) Öğretmenlerin model olarak iletişimin nasıl kurulması gerektiğini öğrencilere göstermesi gerekir. Pedagojik açıdan insanı, özellikle eğitim verdiği yaş grubunu tanıyor olması onun iletişim becerilerini verme konusunda işini kolaylaştıracaktır. Öğretmenin ilgi ve sevgisi öğretmenlik mesleğine karşı tutumuna bağlıdır. Öğretmenliği ne amaçla seçtiği önemli, eğer öğretmenliği bir geçim kapısı olarak görüyorsa kusura bakmasın o iyi öğretmenlik yapamaz.

A₄: Nitelikli bir öğretmen adayı mesleki donanımını sağlam temellere oturtmuş olmalıdır. İyi bir entelektüel olmalıdır. Hem mesleki açıdan hem insani ve toplumsal açıdan güçlü ve tutarlı bir entelektüellikten yani mesleğini ve toplumsal ilişkilerini her farklılığı gözeterek yapılandıran bir entelektüellikten, duruştan bahsediyorum. Böyle olduğunda toplumu geleceğe taşıma, program bilgisi, toplumla ve aileyle ilişkiler vb. diğer tüm nitelik alanlarında beklentileri tamamlayabilecek bir öğretmen olmaması için bir neden kalmıyor.

A₅: Öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler dünyada oturmuş bir sistem olmadığından çoğunlukla tartışma konusudur. Yeterlikleri genel olarak ifade etmek gerekirse; öğretmenler ilk ve en önemlisi olarak alan eğitim bilgisine sahip olmalıdır. İkinci olarak kısmi alan bilgisine sahip olmalıdır. Üçüncü olarak pedagoji bilgisi iyi olmalıdır. Pedagoji bilgisindeki temel problemimizi şöyle düzeltmek gerekiyor: Kişi lise öğretmeniye ergen pedagojisini, anaokulu veya ilkökul öğretmeniye çocuk pedagojisini bilmesi gerekiyor. Bütün hepsine hâkim olmak zorunda değildir. Temel anlamda yeterlikler bunlar olmalıdır. (...) Öğretmenlerin toplumu geleceğe taşıması açısından öncelikle çok iyi rehberlik yapabilmesi gerekir. İkincisi, evrensel değerler işlenmiş karakter eğitimi iyi bilmesi lazımdır. (...) Öğretmenleri teknik yeterlikleri bakımından ele aldığımız zaman çözümün daha kolay olduğunu görürüz. (...) Daha iyi rehberlik yapabilmek için sisteme öğrenci ile ilgili verileri düzenli işlemek gerekir. Öğretmen veri işleme sistemine

A₆: Ben, öğretmenlerin günümüzde nitelik olarak küresel vatandaş yetiştirebilecek seviyede olması gerektiğini düşünüyorum. Küresel vatandaş olarak öncelikle kendi kültürünün farkında olmalı; diğer kültürlerin, dinlerin, etnik grupların farkında olmalı ve saygı duymalıdır. Anadili haricinde bir yabancı dili okuma, yazma, konuşma düzeyinde bilmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeli, çalıştığı alanın bilgisine hâkim olması gerekir. Başkalarıyla iş yapabilme yeteneği, iletişim ve empati becerilerinin olması lazımdır. (...) Günümüzde her şey online; sanal eğitim ortamları, e-öğrenme bunlar konusunda yetkin olması gerekiyor. Yine

günümüz dünyası mobilité olduğu için yurtdışındaki insanlarla iş birliğine açık olması lazım. Kendini yetiştirerek alandaki sorunları anlayabilmesi için araştırma teknikleri becerisi konusunda çok iyi olması lazım.(...) Öğretmenlerin toplumu geleceğe taşımak için öyle bir tarih bilincine öncelikli olarak sahip olması ve içinde bulunduğu çağı çok iyi yorumlamış olması gerekiyor. (...) Dünyayı okuyacak, ülkesini okuyacak, olup bitenleri okuyacak çünkü onu hangi bransa sahip olursa olsun hemen eğitim programlarına entegre etmesi gerekiyor.

A₇: Öğretmenliğin üç yönü var deniyor. Pedagojik formasyonu, alan bilgisi ve bunun yanında genel kültürden söz ediliyor. Şimdi buna teknoloji boyutu ilave edildi biliyorsunuz. Bunlar bilinen şeyler olup, 11. Milli Eğitim Şurası'nda 1982 yılında alınan kararlarda içerik belirtilmiştir, bu alanların program içerisindeki ağırlığına baktığımızda % 62,5 alan bilgisi, % 12,5 genel kültür ve % 25 öğretmenlik meslek bilgisi, yani pedagojik formasyon dersleriydi. Öğretmen stratejisi çalıştayında değişiklik yaptık. Alan bilgisi % 50'ye indi, pedagojik formasyon yani meslek bilgisi % 30'a, genel kültür % 20'ye çıktı yani alan bilgisini azalttık. Çünkü yaşadığımız dönemde bilgi yığılmacı anlayış yerini bireyi merkeze alan görüşe terk ediyor. Bilgi toplumunda bilgi hızlı üretiliyor ve hızlı tüketiliyor dolayısıyla bu bilginin önemli bir kısmı geçersiz hale geliyor. Dolayısıyla meslek bilgisi ya da öğretmenlik davranışlarının kazandırılması daha önemli, öğretmenin genel kültürü önemli, öğretmen sıradan bir insan değildir.(...) Öğrencisinden daha önde olmayan bir öğretmen, daha geniş ve derin bir genel kültüre sahip olmayan öğretmenin öğrenciye yararlı olması beklenmemelidir.

A₈: (...) Öğretmenin mesleki bilgi bakımından uzmanlaşmış olması, üniversite döneminde kişisel gelişimine destek sağlayacak tüm aktivitelerde yer alması gerekir. (...) Öğretmenler öğrenciyi, mesleki koşulları gözlemleyecek yeterliliğe sahip olmalı. Öğrenciyi tanıma ve iletişim becerisine sahip olması gerekir. Ayrıca bir öğretmenin mesleki anlamda farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içselleştirmiş olması; öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını gösterme konusunda yetenekli olması gerekir. (...) Aile toplum iş birliğinin öğrenci üzerinde etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin kültür gözlemcisi olarak büyük bir sorumluluğu var. Okulların en büyük işlevlerinden bir tanesi kültürü nesilden nesile aktarmaktır. Bunu öğretmenler aracılığı ile yapıyoruz. (...) Peki, bir öğretmen toplumu geleceğe nasıl taşır? Sahip olduğu uzmanlık bilgisini öğrencilerle paylaşarak ve öğrencilerin toplumda sağlıklı bireyler olarak yetiştirerek toplumu geleceğe taşıyabilirler.

A₉: Öğretmenlik; çok yönlü olması, kendi potansiyelini kullanabilme ve bir liderlik özelliği taşıması bakımından önemli bir meslektir. Öğretmen, mesleki yeterlikler bakımından alanında derinlemesine uzmanlık sahibi ve insani yeterliklere sahip olmalıdır. Çünkü iyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir insan olmak zorundadır. Yeterlikler bakımından bence kanunda tanımlandığı gibi alan bilgisi, eğitim bilimleri ve genel kültür tanımlaması yeterlidir. Bunlar; entelektüel gelişim, mesleki gelişim ve insani gelişim diye üçlü bir sacayağı üzerine konulabilir. (...) Kişisel ve mesleki gelişim, program ve müfredat yeterlikleri, öğrenme-öğretme-izleme-değerlendirme gibi teknik yeterlikler, okul-aile ve öğrenciye yönelik sosyal beceriler, akademik ve didaktik özellikler gibi özelliklerin her biri önemli ama en önemlisi kişisel ve mesleki gelişimdir. Bu bakımdan öğretmenin sürekli mesleki gelişimi çok stratejiktir. Toplumu geleceğe taşımak öğretmenin iş değil sistemin işidir, öğretmen burada bir model olacaktır. Mesela sosyal beceriler açısından yeterlik teknik bir şeydir. Okul toplum ilişkileri yönüyle müdür yardımcısının çok mükemmel olması yeterli olabilir. Öğretmenin her konuda çok iyi olması diye bir şey bekleyemezsiniz, burada dengeyi sağlamak gerekir. Öğretmen uygulamaya dönük olmalı; İngilizcede "hands on" dedikleri yaparak ve yaşayarak öğrenme becerileri olmalıdır. Öğretmenliği eğer siz seviyorsanız, öğretmenlik sizin için bir ideale onu uygulama olmadan çok iyi bir şekilde yapamazsınız. Ayrıca öğretmenliğin özü çok çalışmadır. Diğer bir önemli eksiklik öğretmenliğin bir felsefesi olması gerekir ama Türkiye'de okulun ve öğretmenin felsefesi yok. Bir öğretmende öğrenci felsefesi yok. Bir söz vardır; "Öğrencileriniz size inana kadar siz öğrencilerinize inanmaya devam edin." işte bu felsefeyle ilgili bir şeydir. Öğretmenlik bir ruhlar sanatkarlığıdır, bunun da bir felsefesi olması gerekir.

A₁₀: Öğretmen öncelikle işini sevecek, meraklı olacak, sürekli araştırarak, problem çözmeyi ve proje yapmayı bilecek, öğrenmeyi bir zevk haline getirecek. Lider öğretmenlik kavramın içerisinde dolduracak yapıda bir öğretmenliğin olması lazımdır. (...) Cumhuriyet ilk kurulduğunda öğretmenliğin, sınıf içi değil de toplum içi rolleri ön plana çıkarıldı. Öğretmen toplumu değiştiren, dönüştüren bir lider olarak görülüyordu. Öyle olunca da öğretmenler günümüzde kimlik krizi yaşıyorlar, yani statü kaybı diye yorumlanıyor. Türkiye'nin mevzuatı,

özellikle kamu yönetimi mevzuatı yenileşmedi. Öğretmeni biz güçsüz bıraktık, öğretmene otonomi vermedik. (...) Öğretmene biraz otonomi vermek lazım, öğretmen profesyonel bir meslek elemanıdır ve bizim öğretmeni güçlendirmemiz lazım. Hizmetiçi eğitimi kurumsallaştırmamız lazım. Sosyal bir organizasyon olan okul, “schools as professional learning communities” olarak okul bir öğrenme topluluğudur ama okullarımızda öğretmenin öğrenmesi için bir ortam yok. Kurumsal anlamda da böyle bir politika yani okula dayalı yönetim yok. Diğer yandan öğretmenler toplumu değiştirecek ve dönüştürecek şekilde aktif mi? Türkiye’nin eğitimdeki güncel sorunları, öğretmenlerin sorunları mı? Yani öğretmenler cinsiyet eşitsizliği konusunda ne düşünüyor? Taşınalı eğitim hakkında ne düşünüyor? TEOG hakkında ne düşünüyor? Özgürlük hakkında ne düşünüyor? Üniversiteye giriş hakkında ne düşünüyor? (...) Topyekûn öğretmen yetiştirmeyi ve eğitim kurumunu işlevlerini düşünmek lazım. 21. yüzyılda okullardan ne bekliyoruz? Okullar bunu nasıl ve hangi kişilerin eliyle gerçekleştirebilir? Bu kişilerin özellikleri neler olacak? Yani konu alanı bilgisi, konu alanında kendini yenileme, interdisipliner ve onunla diğer öğretmenlerle çalışma olması gerekirken bizde öğretmenler dersine izole ve tek başına yapar. Diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak, sarmallık, birlikte ekip olmak, takım çalışması olmak göz ardı ediliyor. Zümreler bile doğru düzgün toplanmaz. Bırakın kalite çemberlerini okulda birlikte öğrenmeyi, proje yapmayı istemiyor. (...) Mesleğin etik standardını oluşturmamız gerekiyor. Mesleğin üzerinde gelişen değerler nelerdir, nasıl gelişir, nasıl farklılaşır, nasıl karar sürecine katılabilirim bunlar önemlidir. Öğrencinin öğrenip öğrenmediği konusunda kimse öğretmeni sorumlu tutmuyor. Yani öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki rolü konusunda bir belirsizlik var. Okul denen kurum bunun hesabını vermiyor. (...) PİSA’da “öğretmen devamsızlığı” diye bir şey var. Öğretmen devamsızlığı, ilgisizliği beraberinde öğrenci mutsuzluğunu getiriyor.

A₁₁: Öncelikle öğretmenlerin genel kültürleri çok zayıf yetiştiriyorlar. Bizim bir ana yeterlik alanlarımız var işte; % 50 alan bilgisi, % 30 alan eğitimi bilgisi, % 20 de genel kültürden oluşuyor. Bu haliyle öğretmenler genel kültürleri çok zayıf yetiştiriyorlar. Program ve müfredatta bence bir sorun yok ancak öğretmenlerin niteliklerinin yetersiz olduğu açıktır.

A₁₂: Öğretmen yeterlikleri, MEB’in bugüne kadar 4-5 kere yeterlik listesi geliştirdiği çok tartışılan bir konudur. (...) Yeterliklerin ihtiyaç analizi ve literatüre dayalı olarak yapılması ve programların da bu yeterliklere göre geliştirilmesi lazımdır. Öğretmen yeterliklerine çok genel hatlarıyla baktığımızda; birincisi alan yeterliliği, belli bir alanda iyi olacak. Burada alan yeterliliği neye göre belirlenecek, ne kadar olacak dediğimiz zaman örneğin eğitim fakültesi fen bilgisi programındaki yeterliklerin MEB’in okullarında uyguladığı fen bilgisi müfredatı ile özdeşleşmesi gerekir. (...) Eğiticilik yeterlikleri ile ilgili konular da bellidir. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileriyle ilgili beceriler, iletişim becerileri, ölçme değerlendirmeyle ilgili 5-6 tane alan var. Bunlar o kadar açık ki birilerine sormaya da gerek yoktur. Bu yeterlikler literatürde ve değişik ülkelerde belirlenmiştir

A₁₃: Özellikle kişiliğinin öğretmenlik mesleğine yatkın olması, öğretmenliğe karşı tutumunun iyi olması gerekiyor. Sevmediği bir işi yapmak durumunda kalmaması gerekiyor. İkincisi, iletişim becerilerine sahip olması gerekiyor. Üçüncüsü, kişilik olarak baktığımızda fedakâr ve sorumluluk sahibi olmalıdır. Mesleki açıdan öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ya da becerileri iki boyutta ele alabiliriz. İlk olarak iyi bir alan bilgisine sahip olması ve alandaki gelişimleri takip etmesi, kendini yenilemesi gerekiyor. İkincisi de formasyon becerisine sahip olması gerekiyor. Bu beceriler gelişim-öğrenme açısından sahip olacağı bilgiler, öğrenmeyle ilgili kuramlar, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi becerileridir. Ayrıca müfredat, program bilgisi de formasyon bilgisi olarak ifade edilir. Bir de gelişime açık yani bilimsel olarak lisansüstü eğitime açık olması, sürekli kendini geliştirmesi gerekiyor.

A₁₄: Sınıf yönetimi, liderlik, rehberlik, iş birliği vs. bunlar zaten hiçbir dönemde vazgeçemeyeceğimiz temel yeterlikler ama bunları güncel gelişmelere göre yeni becerilerle desteklememiz gerekiyor. Sanal sınıf yönetiminden tutun da uzaktan eğitim yeterliklerine kadar, sosyal medyayı kullanmaya kadar tüm beceriler öğretmenlerde bulunmalıdır. (...) Toplumu istenilen düzeye taşıyacak olan faktör tabi ki öğretmen, öğretmenin elinden çıkan nesil toplumu oluşturuyor. Öğretmen geride olursa onun elinden çıkan neslin ileride olması gibi bir şey söz konusu olmuyor. Ancak şu an Türkiye’de öğretmenler daha istenilen düzeyde değil. Bugünün öğretmeni daha teknik çalışan bir yapıda, sınıfında yetkin olması gerekiyor, öğrencilerine yönelik onların taleplerini karşılaması gerekiyor (...).

a) Genel mesleki yeterliklere sahip olma: Öğretmenlerin, öğrenci başarısında ve ülkelerin toplumsal kalkınmasındaki önemli etkisiyle eğitimde en belirleyici etken olduğu ortaya çıkmıştır (Glewwe vd., 2013; Goodwin vd., 2014; Hilton vd., 2013; Goe & Stickler, 2008). Bundan dolayı OECD ve IEA¹ gibi kuruluşlar öğretmen niteliklerine çok önem vermektedir (ERG, 2015; Hanushek ve Woessman, 2012). Öğretmen niteliklerinin önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de bazı AB ülkelerinin 1980’li yıllardan bu yana öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur. Dünyada meydana gelen teknoloji devrimi sonrası hızlı değişen toplumsal yapı ve sürekli değişen ihtiyaçlar nedeniyle öğretmen yeterlikleri devamlı tartışılan bir konu olmuştur. Bununla ilgili olarak Eurydice (2012) tarafından yapılan araştırmada düşük öğretmen niteliklerinin Türkiye’de öğretimi engellediği belirtilmektedir. Bu anlamda, Türkiye’de belli standartlar doğrultusunda öğretmen yetiştiren programların sürekli yenilenmesi ve program içeriklerinin belirlenen öğretmen yeterliklerine göre düzenlenmesi söz konusudur (Aydın, 2015a; Şişman, 2009; TED, 2009). Türkiye’de de MEB ÖYGM öğretmen yeterlikleri ile ilgili düzenlemeleri yapmaktadır. MEB ÖYGM’nin belirlediği halen uygulanan öğretmen yeterlikleri: (a) Mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisi (b) Mesleki beceri; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme (c) Tutum ve değerler; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere üç kategoride on bir yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB ÖYGM, 2017b). Öğretmen yeterlikleri EPDAD tarafından da denetim ve değerlendirmede aranan standartların başında gelmektedir. EPDAD’a (2016) göre öğretmen yetiştiren kurumları; “*öğretiminin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*” boyutunda akredite edebilmek için “*öğretmen adaylarının genel ve özel alan yeterlik düzeyine ulaşmış olması*” beklenmektedir. Yine MEB’in öğretmenler için “Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları” yapılandırma kararı (MEB, 2018a) yeterlikler adına çok önemlidir.

Türkiye’de MEB ÖYGM tarafından yayınlanan güncel öğretmen yeterlikleri ile bu araştırmanın bulgularından elde edilen ve olması tavsiye edilen öğretmen yeterlikleri örtüşmektedir. Ortaya çıkan bu yeterliklerle ilgili olarak katılımcıların tamamı (n = 15), “*öğretmenlerin genel mesleki yeterliklere sahip olması gerektiğini*” vurgulamıştır. Katılımcılardan A₁₂, genel mesleki yeterliklerin açıkça ifade edilen temel bir konu olduğunu “*Eğitcilik yeterlikleri ile ilgili konular da bellidir. Öğrenme-öğretme süreçleri,*

¹ PISA sınavını OECD organize etmekte, IEA ise TIMSS sınavını organize eden kuruluşlardan biridir.

öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileriyle ilgili beceriler, iletişim becerileri, ölçme değerlendirmeyle ilgili 5-6 tane alan var. Bunlar o kadar açık ki birilerine sormaya da gerek yoktur. Bu yeterlikler literatürde ve değişik ülkelerde belirlenmiştir.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılar “*öğretmenlerin genel mesleki yeterliklere sahip olması*” boyutu ile ilgili olarak; öğretmenlerin pedagojik formasyon bilgisi, genel kültür bilgisi, özel ve genel alan bilgisi, ders işleme yöntem ve teknikleri, araştırma teknik ve becerileri, disiplinler arası çalışma yeteneği gibi alt boyutları bakımından da donanımlı olmaları ve adayların bu özelliklere sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan Scheiller’e (2012) göre, dünyada öğretmen yeterliklerinin mahiyeti ve hayat mücadelesi için gerekli olan becerilerin eğitim aktiviteleriyle nasıl bütünleştirileceği tartışılmaktadır. Bu fikri destekleyecek nitelikte katılımcılardan A₇ de “*YÖK bu günlerde eğitim fakültelerinin programlarını gözden geçirmeye çalışıyor. Yeterlikler ve bu yeterliklere bağlı olarak ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve birbiri ile ilişkilendirilmesi gerekiyor yoksa yeterlikleri belirlemişsiniz bu yeterlikleri kazandıracak bir program bulamazsanız bunun bir anlamı olmaz.*” ifadesiyle programlar yönünden öğretmen yetiştiren kurumların yetersizliğine dikkat çekmiştir. Buna benzer şekilde A₂, “*İngilizce öğretmenlerimiz kalıplarda takılıp kalıyor, gramer öğretmekten bir hal olduk. Picasso, Van Gogh gelse sınıflarımızda resim dersinden kalır.*” diyerek uygulanan müfredat ve programların teoride boğulduğunu vurgulamıştır.

b) Kişisel ve mesleki gelişimin özelliklerine sahip olma: Öğretmen yetiştirmede öğrenci seçme ve atama yöntemleri için aranan koşullar göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğinin temelini “*kişisel özelliklerin*” oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle kişisel özellikler mesleki yeterlikleri doğrudan etkileyen bir faktör olarak görülebilir. MEB ÖYGM (2009) tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinde ilk yeterlik boyutu olarak “*kişisel ve mesleki gelişim*” ele alınmakta, en son yayınlanan öğretmen yeterlik belgesinde ise on bir yeterlik alanından biri olarak belirtilmektedir (MEB ÖYGM 2017b). Bu doğrultuda katılımcıların büyük çoğunluğu ($n = 13$), kişisel özelliklerin önemine vurgu yapmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Taşkaya (2012), kişisel özelliklerin öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcılar “*kişisel ve mesleki gelişim*” boyutu ile ilgili olarak şu alt boyutlara da vurgu yapmışlardır: “*Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamaları gerekir. Entelektüel ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekir. Duygusal kontrolü sağlayabilme, düşünsel beceriler, duyuşsal*

özellikler, empati, toplumsal farkındalık, ve iletişim becerilerinin mutlaka olması gerekir. Çevre bilinci, demokratik değerleri içselleştirme, öğretmenlik sevgisi ve öğretmenliğe karşı tutumlarının yüksek olması gerekir. Dil ve kültür gibi yönlerle küresel vatandaşlık özellikleri göstermeleri, genel kültür ve teknolojik donanımına sahip olmaları gerekir. Rehber olma yönlerinin güçlü olması ve bir öğretmenlik felsefesine sahip olmaları gerekir”. Diğer yandan TED (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin en az üçte birinin öğretmenlik mesleğini ilgi ve isteği dışında seçtiği görülmektedir. Katılımcılardan A₃’ün kişisel ve mesleki gelişim boyutuyla ilgili olarak “Öğretmenliği ne amaçla seçtiği önemli, eğer öğretmenliği bir geçim kapısı olarak görüyorsa kusura bakmasın o iyi öğretmenlik yapamaz.” şeklindeki görüşü, öğretmenliği bilinçli bir şekilde seçmenin “kişisel ve mesleki gelişim” için önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

c) Toplumu geleceğe taşıma ve liderlik yeteneklerine sahip olma: Şişman’a (2009) göre, nitelikli bir öğretmen olmak için bir diploma ya da sertifika almak yeterli değildir. Öğretmenliğin mesleki etik kodlarının belirlenmesi gereklidir fakat Türkiye’de yeterlik alanları ile ilgili böyle bir gündem oluşmamıştır. Öğretmenlik, öncelikle moral bir sanat; eğitim moral bir etkinlik; okul da moral bir topluluktur. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle moral bir lider ve rol modeli olmaları beklenir (Caena, 2011; TEDMEM, 2018a). Buna paralel olarak katılımcıların çoğu, “öğretmenlerin toplumu geleceğe taşıma ve liderlik yeteneklerine sahip olmaları gerektiğini” ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A₁’e göre, “Öğretmen lider insan olup, toplumun kültürünü aktarmada kilit bir role sahiptir.” A₁₀’a göre ise öğretmenlerin “lider öğretmenlik kavramının içini dolduracak yapıda olması” gerekir. Diğer yandan katılımcılardan A₁₀, “Cumhuriyet ilk kurulduğunda öğretmenliğin, sınıf içi değil de toplum içi rolleri ön plana çıkarıldı. Öğretmen toplumu değiştiren, dönüştüren bir lider olarak görülüyordu. Öyle olunca da öğretmenler günümüzde kimlik krizi yaşıyorlar, yani statü kaybı diye yorumlanıyor.” şeklinde ifade ederek öğretmenlerin günümüzde liderlik rollerinin yanlış anlaşıldığını ve “öğretmene otonomi vermeden, mesleği profesyonellik anlamında güçlendirmeden, okullarda öğretmenin öğrenmesine imkân vermeden, ona devrim muhafızlığı benzeri toplumsal roller yükleyerek, yarım gün çalışmaya özenen öğretmenler olarak yetiştirerek” lider öğretmenlik kavramının içinin doldurulamayacağına dikkat çekmiştir.

Bu doğrultuda A₉ da öğretmenin toplumsal rollerinin yanlış anlaşıldığını, “Toplumu geleceğe taşımak öğretmenin işi değil sistemin işidir, öğretmen burada bir model

olacaktır.” şeklinde vurgulamış; A₁₄ ise “sınıfında öğrencisine ihtiyacı yönünde bilgileri veren, ona ihtiyacı olan becerileri kazandıran” daha teknik bir rolünün olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin rol ve statüleri ile ilgili olarak; mesleğin etik kodları ve standartlarının belirlenmesi, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık statüsünü gerçekleştirecek bir “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması tavsiye edilmektedir (Cemaloğlu, 2017a; MEB, 2014b; TEDMEM, 2018b).

d) Program, müfredat ve özel alan yeterliklerine sahip olma: Öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin diğer faktörlerden daha önemli olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 2000; Goe ve; Sticker, 2008; Rivkin vd., 2005; Rockoff, 2004). Hoy ve Miskel’e göre (2010), öğretmenin sahip olduğu güçlü öz yeterlik duygusu daha etkili öğrenci yetiştirmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen yeterliliğinin gücü ise bir öğretimi yapabilme ve görevi ile ilgili gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olma ile doğru orantılıdır. Bu anlamda katılımcıların çoğunun ifade ettiği “*program, müfredat ve özel alan yeterliklerine sahip olma*” boyutu öğretmenin öz yeterliğine katkısı bakımından önemlidir. Katılımcılardan dokuzu (n = 9), başarılı bir öğretmen olabilmek için “*öğretmenin kendi alanı ile ilgili derinlemesine uzmanlık sahibi olması gerektiğini*” vurgulamışlardır. Buna ek olarak katılımcılardan A₁₁, “*Program ve müfredat yetersiz gibi bir söylem ve öğretmen okulda öğrenir mantığı var, ben buna katılmıyorum. Bence böyle bir durum yok. Bence yetersizlik eğitim fakültesi hocalarında, buna ek olarak da öğrencilerinde var. Öğretmenlerin hangi sosyo-kültürel ve hangi sosyo-ekonomik katmandan geldiklerine bir bakın.*” diyerek bu yeterliklerin daha iyi olmasının şartını öğretmen yetiştirme süreçlerindeki ilgili sorunların çözülmesine bağlamaktadır. Benzer şekilde Öztürk de (2010) nitelikli öğretmen yetiştirilemeyişinin nedenini seçme yöntemlerine bağlamaktadır.

e) Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal becerilere sahip olma: Öğretmenin “Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal becerilere sahip olması” gerektiğine katılımcıların çoğu (n = 9) vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A₁, A₂, A₃, A₄, A₈, A₁₀ ve A₁₃, etkili iletişimin; A₆, A₈, A₁₀ ve A₁₄ ise iş birliğinin önemine değinmişlerdir. Ayrıca dört katılımcı (A₃, A₆, A₈ ve A₁₄), öğretmenin bir model ve iyi bir rehber olabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₆, “*Başkalarıyla iş yapabilme yeteneği, iletişim ve empati becerilerinin olması önemlidir. Yine, takım ruhu, iş birliği yapabilmesi önemlidir. Bu belirlediğimiz dünya vatandaşlığının özüdür.*” diyerek evrensel değerlerin önemini ön plana çıkarmıştır. Buna paralel olarak Taşkaya (2012), öğretmenin iletişim ve sınıf yönetimi becerilerinin nitelikli

bir öğretmende bulunması gereken önemli öğelerden biri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan öğretmenlerin mesleki gelişimi raporunda iletişim becerileri ve iş birliği öğretmen yeterlikleri arasında yer almaktadır (Caena, 2011).

f) Öğrenme, öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterlikler: Katılımcıların dokuzu ($n = 9$), öğretmenlerin “Öğrenme, öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterlikler” konusunda yeterli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A₃, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeteneklerinin sınav odaklı olmaması gerektiğini ifade ederken; A₅, eğitimde sonuç elde edebilmek için izleme ve değerlendirmenin önemini vurgulamış; bir başka açıdan A₉ ise “öğretmenin teknik olarak her konuda yeterli olmasının beklenmemesi gerektiğini” ve “bunun sürekli mesleki gelişim boyutunda ele alınması gerektiğini” ifade etmiştir. Bu bulgulara paralel şekilde Avrupa Komisyonu raporlarında; öğrenme, öğretme izleme ve değerlendirme gibi beceriler nitelikli öğretmenlerde olması gereken yeterlikler arasında yer almaktadır (Caena, 2011; EC, 2013)

4.3.2. Öğretmen Yeterliklerini Kazandırma Süreci ile İlgili Bulgular

Tablo 7’ye göre Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler/yeterlik alanlarıyla ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, “*Nitelikli öğretmen yetiştirme için yol ve yöntemler*” yedi katılımcı ($n = 7$) tarafından önemli bulunmuştur. Öğretmen yeterliklerinin kazandırılma süreci ile ilgili katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₂: Canlı dinamik bir adam olan eğitimci ile iyi zaman geçirirsin, seni düşündürür, duygulandırır ve senin bilmediğin bir dili bildiğini anlarsın.

A₃: Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerimiz yeterli değildir. Sınava dayalı bir ölçme değerlendirme olduğu için genellikle sınava dayalı ölçme değerlendirme temel alınıyor. (...).

A₉: Öğretmenin kendisinin katılmadığı, kendisinin karar almadığı, rol almadığı hiçbir şeyde yeterlik alanı aranmamalıdır. (...).

A₁₂: Günümüzde öğretmenlerin yetersiz olduğuna dair tartışmaların kaynağına baktığımızda: Birincisi, eğitim kurumlarının programlarıyla öğretmen yetiştirme programlarının örtüşüp örtüşmediğini Türkiye’nin iyi tartışması ve iyi analiz etmesi gerekir. Orada muhtemelen problemlerin olabileceğini düşünüyorum. İkincisi, uygulamaya yönelik programların uygulama boyutunun zayıf olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla programların uygulama boyutu güçlendirilmelidir. Üçüncüsü ise mevcut programların etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmaması benim için kritiktir. Uygulamanın iyi olmasından çok, iyi bir program versek eğitim fakültelerine acaba bunu uygulayabilecekler mi burada tereddütlerim var. (...) Peki, yeterli midir değil midir diye sorarsak şuna bakarım ben: çıktı niteliğine bakarım. Çıktı niteliğini etkileyen de önemli bir faktörlerden birisinin öğretmen niteliği olduğu görülüyor. Dolayısıyla öğretmeni yetiştirmede eğitim fakültelerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Ağırlıklı olarak öğretmen niteliğindeki sorumluluğun, sorunun eğitim fakültelerinde olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda eğitim fakültelerinin sorgulanması gerektiğini düşünüyorum.

A₁₄: Dünyadaki gelişme, değişmelere göre öğretmen yeterlikleri de sürekli değişiyor. (...) Tabi sistemin bunu düşünüp buna göre hareket etmesi de çok önemli. Yani işte şimdi bazı patolojiler görüyoruz, mesela öğrencilerimiz dijital dünyanın çocukları, öğretmenlerimiz çok geleneksel kalmışlar. (...) Dünyadaki gelişmelere uygun olarak öğretmenleri de sürekli modernize etmek, sürekli güncellemek gerekiyor.

a) Nitelikli öğretmen yetiştirme için yol ve yöntemler: Öğretmen yeterliklerinde değişmez kabul edilen standartlar yoktur. Standartlar şartlara ve ihtiyaçlara göre değişebilir. Ayrıca yeterliklerin kazandırılmasında kolektif çalışma ve görüş birliği sağlanması önemlidir. Araştırmacı öğretmenliğin ön planda olduğu günümüzde eğitim ve öğrenci standartlarının da önemi çok fazladır (Connel, 2009; Yıldırım, 2013). Diğer taraftan, öğretmenin mesleki gelişim süreci bir ihtiyacı hissetmekle başlar. Bu yeterlikleri öğretmenlerin sahiplenmesi ve yeterliklerin öğretmenlere kazandırılma şekli de önemli bir konudur. Aksi takdirde ideal düzeyde hazırlanan yeterlikler farklı bağlam ve şartlarda görev yapan öğretmenler için bir anlam ifade etmez. Dolayısıyla öğretmenlerin sahiplenmeyeceği bu yeterlikler resmi bir retorikten ileri gidememe riskini taşır (Hilton vd., 2013; Özoğlu, 2010; Şişman, 2009). Katılımcılardan A₉, bu durumu “*Öğretmenin kendisinin katılmadığı, kendisinin karar almadığı rol almadığı hiçbir şeyde yeterlik alanı aranmamalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yeterlikleri Türk eğitim sisteminin zayıf yönlerinden biridir (MEB, 2015c). Bunun nedenleri arasında; nitelikli adayların seçilememesi, öğretim elemanı yetersizliği, uygulama bilmeyen kişilerin öğretmen yetiştirmesi ve eğitim kökenli olmayan kişilerin öğretim elemanı olarak atanması neticesinde derslerde uzmanlaşamama, fakültelerde yaşanan çatışmalar sayılabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe karşı düşük tutumları mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir ve yeniliklere uyumu zorlaştırmaktadır (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Yılmaz ve Altinkurt 2011). Bu olumsuz durumlar eğitim-öğretimin niteliğini düşürmekte ve eğitim fakültelerinde iyi ve güçlü bir öğretmen yetiştirme kültürünün oluşturulamamasına neden olmaktadır (Öztürk, 2010; Yılmaz, 2017). Bu anlamda katılımcılardan A₁₂, “*ağırlıklı olarak öğretmen niteliğindeki sorumluluğun, sorunun eğitim fakültelerinde olduğunu*” düşünerek “*eğitim fakültelerinin sorgulanması*” gerektiğini” ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen niteliğinin yetersizliğinde, Türkiye’de öğretmenlik kariyerine yönelik güçlü bir profesyonel yaklaşımın olmamasının da etkisi vardır (Dünya Bankası, 2011). TEDMEM’in (2016) raporuna göre Türkiye’de nicel anlamda öğretim elemanı sorunu devam etmektedir. Türkiye mevcut haliyle OECD ortalamalarının altındadır. Gelecek yıllarda da Türkiye’nin nicel politikalara ağırlık vermesi kaçınılmazdır. Öğretmen yetiştirmede acilen nicel sorunların bitirilip, niteliğe

odaklanması gerekmektedir. Bu bağlamda öncelikle, öğretmen açığı bulunmayan alanlardan başlayarak lisansüstü eğitim şartı getirmek, öğretmen yeterliklerini esas alan bir kalite güvence sistemi ve çıktı kontrolü sağlanması gibi öğretmen niteliğini artırmak adına somut adımlar atılmalıdır (Maden, 2014; TEDMEM, 2016; Yavuz vd., 2015). Bu görüşü destekler nitelikte MEB, YÖK ile iş birliği ve koordinasyon yaparak öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini çağdaş bir yaklaşımla lisansüstü derecesine dayalı olarak yapılandırma kararı almıştır (MEB, 2018a).

Diğer yandan katılımcılardan A₁₂ öğretmenlerin mesleki yeterlikleriyle ilgili olarak; *“fakülte ve okul müfredatlarının birbiriyle örtüşmediğini, programların uygulama yönünün eksik kaldığını ve eğitim fakültelerinin mevcut programları etkili bir şekilde uygulayamadığını”* vurgulamıştır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin ilgili boyutlarda sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak Özcan’a (2017) göre ilk olarak, öğretmen yetiştiren kurumların 1982 yılında üniversiteye devredilmesiyle eğitim fakültelerinin akademik kadrolarının ve eğitim içeriklerinin hazır olamayışı nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumların eğitim kalitesinin düşük olması niteliği olumsuz etkilemiştir. İkincisi, eğitim fakültelerinin müfredatının 2007 yılından bu yana güncellenememesi değişen dünya şartlarına uyumu zorlaştırmıştır.

4.4. Türkiye’nin Kendi Gerçekliğinde Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Bulgular

Tablo 8

Türkiye’nin Kendi Gerçekliğinde Oluşturması Gereken Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Boyutları

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	n
Nasıl bir seçme ve atama?	Etkili bir planlama ile arz talep dengesinin sağlanması	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂	12
	Öğretmen yetiştirmede çoklu seçme yöntemlerinin benimsenmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₄	9
	Kapsamlı ve güvenilir istihdam politikalarının geliştirilmesi	A ₃ , A ₄ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₅	6
	Öğretmenlik mesleğine yönlendirme ve teşvik yapılması	A ₁ , A ₄ , A ₅ , A ₈ , A ₁₁	5
	Öğretmen yetiştirmede paydaşların uyumu ve iş birliğinin sağlanması	A ₁ , A ₉ , A ₁₀	3
	Yeterli sayıda akademik personelin istihdam edilmesi	A ₂ , A ₇ , A ₁₁	3

	Öğretmen yetiştirmede merkezi sınav sistemi ile öğrencilerin seçilmesi	A ₅ , A ₁₁ , A ₁₂	3
Nasıl bir kurum?	Eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	15
	Öğretmen yetiştirmede iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanması	A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	13
Nasıl bir kurum?	Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	13
	Öğretmen yetiştiren kurumların finansman verimliliğinin artırılması	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	13
	Öğretmen yetiştirmede etkili yönetim anlayışı ve yeni stratejiler geliştirilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₇ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄ , A ₁₅	10
	Öğretmen yetiştiren kurumların yapısal düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₅	9
	Öğretmen yetiştirmede iç denetimin sağlanması	A ₁ , A ₄	2
Nasıl bir eğitim?	Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişime önem verilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	14
	Mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄	11

Dördüncü alt probleme yönelik olarak Türkiye'nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcıların görüşleri; “*Nasıl bir seçme ve atama?*”, “*Nasıl bir kurum?*” ve “*Nasıl bir eğitim?*” olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Oluşturulan bu üç tema ile ilgili Tablo 8’de gösterildiği üzere katılımcıların görüşleri doğrultusunda alt kategoriler ortaya konulmuştur. Bu temalara ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen alt kategorilere ilişkin çözüm önerileri üç boyutta ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.4.1. Nasıl Bir Seçme ve Atama?

Katılımcı akademisyenlere “*Nasıl bir seçme ve atama?*” boyutunda; (a) “*Öğretmen adayı seçme ve öğretmen atama sistemi nasıl olmalıdır?*” (b) “*Öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi nasıl dengeye ulaştırılabilir? Bu konuda alınması gereken ulusal ve yerel ölçekli politikalar neler olmalıdır?*” olmak üzere iki tane sonda sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen yetiştirmede seçme ve atama yöntemleri; arz talep dengesinin oluşturulması, istihdam politikaları, planlama ve paydaşların kolektif çalışması bakımından birbiri ile ilişkili olduğu için aynı tema içerisinde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Türkiye’nin kendi gerçekliğinde oluşturması gereken özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin seçme ve atama yöntemlerinin nasıl olması gerektiğinin yoklandığı soruya katılımcılar; “*etkili bir planlama ile arz talep dengesinin sağlanması*” (n = 12), “*kapsamlı ve güvenilir istihdam politikalarının geliştirilmesi*” (n = 6), “*öğretmenlik mesleğine yönlendirme ve teşvik*

yapılması (n = 5), yeterli sayıda akademik personelin istihdam edilmesi (n = 3), öğretmen yetiştirmede paydaşların uyumu ve iş birliğinin sağlanması (n = 3) gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Dokuz katılımcı (n = 9), “öğretmen yetiştirmede çoklu seçme yöntemlerinin benimsenmesini” desteklerken; katılımcılardan üçü (A₅, A₁₁ ve A₁₂), “Türkiye’nin kendi gerçekliği” bakımından çoklu seçme sistemiyle öğrenci alımının mümkün gözükmediğini, bu nedenle “öğretmen yetiştirmede merkezi sınav sistemi ile öğrencilerin seçilmesi” yönteminin devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye’de özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin seçme ve atama boyutuna ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: (...) Öncelikle öğretmenlerin ÖSYM tarafından yapılan sınavlarla seçilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlik kişilik işidir. Öğretmen olacak kişiler için kişilik testlerinin mutlaka yapılması gerekir. Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini objektif biçimde seçmesinin yollarını aramalıdır. (...) bu modelin ilk aşamaları öğretmen yetiştiren liselerden geçiyor, bu okullar mutlaka açılmalıdır. Buraya öğretmen olmak isteyen öğrencilerin girmesi gerekir. Tabi bunların öğretmenlik mesleğini seçmesi için de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması gerekir. Ekonomik koşulları iyileştirilmeli, oraya öğrenciler girmeli, orada öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları güçlendirilmeye başlanmalıdır. Tabi bu modelin hammaddesi insandır ama çıktılarının da nerede değerlendirileceği, önceden belirlenmelidir. (...) Arz talep dengesi, ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Tabi bütün eğitim kademeleri birbiriyle etkileşim içerisinde olmalı. Çünkü birinin çıktısı birinin girdisi oluyor. Ta zincirin alt basamaklarından başlayarak öğretmenliğe uygun olan çocukların seçilip yönlendirilmesi gerekiyor. (...) Ayrıca bu sistemin paydaşları var bu modelin paydaşları olması lazımdır. Mesela ABD’de böyle bir sistem var. Yani bir bölgenin “Board of education” denen eğitim kurulu var. Bu kurulun içerisine rahipten mahalle terzisine kadar eğitimle ilgili herkesi dâhil ederler. Eğitimle ilgili olan herkes okulun içerisine girer, önemli kararlar paylaşılır. Alınacak kararlar, onların da fikirlerine başvurularak alınır, geliştirilir. (...).

A₂: Öğretmen yetiştirmede özgün bir yapılanma için en acil başlıklar; formasyon programlarının öğrenci kontenjanlarının “ihtiyaç analizleri” ve projeksiyonlar ışığında belirlenmesidir. Arz talep dengesini oluştururken planlama yapmalı, planlama dediğimiz şey bir projeksiyon, kestirme, öngörü meselesidir. (...)Yüz bin kişiyi üniversiteye alıp on binini yetiştirip işe almak yerine, on bin kişiyi üniversiteye almak ve yetiştirmek daha verimli olur. (...) Yine girdi kalitesinin olması için ALES puanlarına ve lisans ortalamalarına bakılabilir. Niceliğin hızla artması niteliği düşürür çünkü havuz dolmuştur. YÖK belirlediği formasyon kontenjanını sürdüremedi senatolara bıraktı. YÖK belgelerinde de geçen bu durumun toplumsal talep yaklaşımına göre sürdürülebilir bir durumu yoktur. Her şeyden önce seçme sisteminin akredite olması gerekir. Giriş koşulları bilimsel olarak saptanabilmelidir. Aslında okul üzerinden konuştuğumuz zaman eğitim fakülteleri farklı alternatif eğitim programları yapabilirse farklı okullar olursa bunlar rekabet edebilirler. Mesela YÖK % 30 seçmeli ders havuzu veriyor ama biz o havuzu gerçekte kullanamıyoruz. Seçmeli ders koyamıyoruz o dersi verecek nitelikte öğretim elemanı bulamıyoruz.

A₃: Öğretmen adayı seçme sistemi bizde maalesef biraz rastgele oluyor. Bence kurum kendi seçebilir. Ama bunun nasıl olacağının çok iyi belirlenmesi gerekir. Şu andaki sistem akademik yeterlik olarak seçmeyi öngörüyor. Öğretmenlik için sadece bu yöntem yeterli değildir. Öğretmenliğin kişisel özellikleri var ve bu kişisel özellikleri bu yöntemle nasıl seçip nasıl belirleyeceğiz ve bu özelliklere adayın sahip olup olmadığını nasıl anlayacağız bu biraz zor. (...) Bir de şu anda yeni bir uygulama var mülakat sistemi olarak adlandırılıyor. Acaba mülakat ile öğretmenlerin başta ölçmediğimiz kişisel yeterliklerini objektif olarak ölçebiliyor muyuz ya da akademik yeterliklerini tam olarak ölçebiliyor muyuz? Bırakın kişilik özellikleri ve akademik yeterlikleri belirlemeyi, sorulan soruların kendisi bile tartışmalıdır. Öğretmenin

vizyonu ile ilgili, yeterlikleriyle ilgili, kişilik özellikleriyle ilgili sorular sorabilirsiniz. (...) Ayrıca bu soruları soran komisyonun yeterliliği de komisyonun kendisini tartışmalı hale getirmektedir. (...) Kişilik özelliklerini eğitim fakültelerine öğrenci alırken yapamamak bile öğretmen olarak atanırken veya adaylık sürecinde ele alınabilir. Akademik olarak yeterli ama kişilik özellikleri olarak uygun olmayan kişiler bu süreçte elenebilir. KPSS sürecinde kişilik özelliklerini o kadar kısa süreli bir mülakat ile anlamak mümkün değildir. İnsanın kişilik özellikleri olaylar ve olgular karşısında takındığı tutumdan anlaşılır. Kişilik özelliklerine iş ortamında bakılabilir. (...) Diğer bir sorun öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi hizmeti kimin üstlendiği ile alakalı bir durumdur. Bu nedenle arz talep dengesini hizmeti sunan kurumlar belirlemelidir. Uzun vadeli planla ihtiyaca göre gelecek taleplerini yordama gerekir.

A₄: Öncelikle mesleğe dönük algının yükseltilmesi gereklidir. Bunun için de en öncelikli değişkenlerden biri meslekte özlük haklarının iyileştirilmesi gelir. Bu beraberinde mesleği daha çok tercih edilir bir alana dönüştürebilir. Böylelikle sistemin öğretmenleri alırken “ince eleyip sık dokumak” gibi bir şans ya da aracı gelişebilir. İyi bir gelecek projeksiyonu ile istihdam edilebilecek sayıda aday alana yönlendirilebilir. İstihdam edilebilir mezun sayısı ve bu aşamadan sonra sıkı bir değerlendirme ile nitelikli öğretmen alımı yapılabilir. Kısacası öğretmenliğin iyi bir kariyer alanına dönüştürülmesi, eğitim fakültelerinde nitelikli bir yetiştirme süreci yapısının oluşturulması ve mezuniyet sonu sıkı bir ön değerlendirme ile mesleğe geçiş sağlanmalıdır.

A₅: Şimdi öncelikle seçme sistemini ele alalım, mesela orijinal olması gereken bir mülakat yapıp değerlendirme yapabiliriz ama Türkiye’de de kendi gerçekliği dediğimiz zaman iş bitiyor zaten. Biz kesinlikle KPSS veya YGS, ÖSS gibi bir şeyle seçmek zorundayız. Ülkemizin kendi gerçekliğinden dolayı bu olmalı çünkü binlerce milyonlarca aday var. (...) Türkiye’nin kendi gerçekliği nedeniyle merkezi sistemin ülkemizde devam etmesi gerekiyor. İkinci olarak, ilkokuldan itibaren öğretmenlerin yönlendirmeleriyle ve izleme değerlendirme formlarıyla yönlendirmeyi işin içine katabiliriz ama toplumun algısını yönetmemiz çok çok zor. O yüzden ÖSYM’nin kısmen bu sistemi götürmesini gerektiğini düşünüyorum. (...) Türkiye’de bu sene 240 bin barajı getirildi. Bu değiştirilebilir, daha da yukarı çıkarılabilir. (...) Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi sorunu aslında arzla ilgilidir. Biz arzı yani ne kadar öğretmene ihtiyacımız olduğunu ortaya koymalıyız. Kısmen bunu YÖK yapıyor. Şu alanlarda şu kadar öğretmene ihtiyacımız var diyor. İnsanların içinde yine bir umut var, hükümet değişirse şu olursa bu olursa atanabilirim gibi bir izlenim var. O yüzden bu arzı iyi sunup bunun dışına çıkmamız lazım. Bu durumda talep dengesini sağlayabiliriz.

A₆: Öğretmen adayı seçme sisteminde ilk olarak bireylerde potansiyel, ilgi, çaba üçü de olmalı. Biz bu öyle çocukları seçersek muhteşem öğretmen adayları almış oluruz. (...) Öğrenci seçmede ikinci olarak, öğrencilerin eğitim etkinlikleri, yaşam becerileri ve gönüllü toplum faaliyetleri yapmış olmaları beklenir. Öğrenci seçmede görüşme diyeceğim ama korkuyorum! Bunlar testlerle olabilir, ya da belli oranlarda açık uçlu sorularla olabilir. Çünkü bizim diğer önemli sorunumuz, objektif olamıyoruz diğer bir ahlaksızlığımız da odur. Bu nedenle bu üç kriteri dikkate alarak öğretmen adaylarını seçmek, çok iyi izlemek ve yetiştirmek gerekir. Fakülte kendisi mülakat yapamaz mı diye düşündüğümüzde ki siz çok idealsiniz ama sizin üstünüz sizi aradığı zaman baskı yapabilir, siz objektifliğinizden uzaklaşabilirsiniz. Dolayısıyla bu tür şeyler baskı aracıdır. Bu yüzden bu tür testler ve uygulamalar daha objektiftir. Ve saydamlık, şeffaflık kısmı en önemli kısmıdır. Bunun saydam olarak, şeffaf olarak görülmesi gerekir. (...) Ayrıca öğrenci seçiminde Türkiye gerçeklerinde bir planlama olmalıdır. Her ihtimale karşı % 10-20 fazla alınabilir. Dolayısıyla arz ve talebin bir planlamayla yürütülüyor olması ve artık niteliğe odaklanmamız lazım.

A₇: (...) Öğretmenlik sıradan bir iş, sıradan bir meslek değildir. Bu nedenle yetiştirilmesi özel bir önem taşıyor. Üniversite mezunu herkesi öğretmen yaparsanız bu sistemi düzeltmeniz mümkün değildir. Öğretmen adayı seçmek ve atamak için bir takım mülakat ve sınavların olması ve bu sınavların devletin iş garantisi vermek gibi bir zorunluluğu bulunmaması nedeniyle lisans sonrası olması kabul edilebilir. Temel istihdam edici devlet olsa da liberal politikalar gereği farklı alanlarda öğretmen istihdam etmek mümkündür. Bu durumu göz ardı etmemek gerekir. Ancak bu sınavlarda çok eleştirilen hatta bir ölçüde şaibe oluşturan şey mülakattır. Şimdi buradaki sorun mülakatla ilgili değil, mülakat olmak zorunda fakat mülakatı kimin yapacağıyla ve nasıl yapılacağı ile ilgilidir! Şuna dikkat etmek gerekir: Şaibeyi ortadan kaldırmak amacıyla, örneğin mülakatın yapıldığı illerde eğitim bilimleri bölümünden bir iki

öğretim üyesi komisyonlarda olsun ya da bir sendika temsilcisi bir öğretmen temsilcisi gözlemci olarak bulunsunlar. Yani seçme sisteminin açık, şeffaf olması gerekir. Aklın yolu birdir, eğitim fakülteleriyle ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili görüşülürken görüşülmesi gereken kişiler eğitim bilimleri alan uzmanları olmalıdır. Diğer bir sorun Türkiye’de öğretmen yetiştirmede arz talep dengesini sağlamak bu koşullarda kolay değil. Çünkü şuan beş yüz bin civarında aday, öğretmen olmak için bekliyor. Bunların formasyonu da var ama son verilere göre 1 milyon 50 bin öğretmenimiz var ve nüfusun yakın gelecekte oturmuş hale geleceği düşünülürse bu arzı, sistemin absorbe etmesi mümkün değildir. (...) Tüm dünyada aşağı yukarı on milyonun üzerinde öğretmen açığı var. Biz öğretmenleri uluslararası düzeyde yetiştirecek olursak dil öğrenenler dünyanın her yerinde öğretmenlik yapabilirler. (...) Üniversitelere atama yöntemlerine baktığımızda YÖK’ün elinde veriler var. Eğitim fakültelerinin kaç öğrencisi, kaç öğretim üyesi var biliniyor. En azından eğitim fakültelerinde öğretim üyelerinin bölümleri ve anabilim dallarına göre dengeli dağılımını sağlayacak bir yönlendirme YÖK tarafından yapılabilir. Öğretim üyesi olmadan üniversite olmaz, üniversite demek öğretim üyesi demektir. Bu da kontrol altında tutulabilir. Derhal eğitim fakültelerinde yeterli öğretim üyesi olmayan programlar kapatılmalıdır ve yeni eğitim fakültesi de açılmamalıdır.

Ag: (...) KPSS sınavında bir eleme gerçekleştiriliyor ve arkasından bir mülakat yapılıyor. Mülakatın öğretmen yeterliklerine sahip kişiler tarafından ve objektif olarak yapıldığını düşünüyorum. Ama uygulamada gerçekten pratik bir şekilde davranabilecek, bu etkili davranışları gösterebilecek öğretmenlerin seçilmesi konusunda bir takım kriterler olması gerekiyor. (...) Bazı ülkelerde adayların toplumsal hizmet yapmasına ve dil konusuna bakıyorlar, bazı ülkelerde liseden sonra yönlendirme yapıyorlar ya da öğretmen olduktan sonra hizmetiçi eğitimlere devam ediyorlar ve orada da elemeye devam ediyorlar. Bence üniversitenin ilk sınıfında uygulamaya dönük yeterliklerin verilmesi için bir eğitim verilebilir. (...) Lisans öncesinde ise öğrenciler öğretmenliğe yönlendirilebilir. Ayrıca öğrenci seçiminde arz talep dengesinin sağlanması için eğitim fakültelerinin bir barajı olmalıdır. Türkiye’de eğitim fakültelerinin günlük politikalar nedeniyle sayısının çok arttığını görüyoruz, fakülte sayısı azaltılmasa bile kontenjan sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmen yetiştiren kurumlar sosyal açıdan topluma sağlıklı bireyler yetiştirme konusunda en büyük sorumluluğa sahip kurumlardan biridir. Bu anlamda bilinçsizce bir artış yerine gerçekten ihtiyaç duyulan bölgelerde açılması ve buraya öğrenci talep edilmesi daha uygun olabilir.

A₉: Türkiye’de öğretmenlik bir memurluk istihdam alanı olarak görülüyor. Bu algının mutlaka değiştirilmesi gerekiyor. Bu algının değiştirilmesi için Türkiye’nin 2050 yılına kadar öğretmen ihtiyacının BM’nin nüfus projeksiyonu ve nüfus tahminlerine nüfus artışı ve öğrenci sayısı % 100’e yakın belirlenebilir. Türkiye’nin ne kadar öğretmene ihtiyaç olacağı kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Yani kısacası şunu söyleyebiliriz: Öğretmen olan her insan istihdam edilmeli, arz talep dengesi mutlaka sağlanmalı ve kamuoyuyla paylaşılmalıdır. (...) Bir başka sorun, öğretmen yetiştirme işi; kafasına göre ideolojik bir öğretmen yetiştirmeyi tasarlayan YÖK’ün elinden alınmalıdır veya YÖK aradan çıkarılmalıdır. Öğretmen ideolojik olamaz, öğretmen özgündür. YÖK’ü ortadan kaldırdıktan sonra bütün eğitim fakültelerinin program farklılığını ve çeşitliliğine imkân verilmeli, her eğitim fakültesi kendi eğitim modelini çizmeli ve istihdam edeceği kurumla paylaşıp müzakere etmelidir. Gerekirse MEB ile eğitim fakülteleri bir nevi pazarlık yapmalıdır. Diğer yandan öğretmen adayı eğitim fakültesine girmeden önce mutlaka bir kişilik testine tabii tutulmalıdır. Öğretmenliğe yatkınlığı olmayanların istihdam edilmemesi gerekir veya öğretmenlik meslek şuurunun verilmesi için özgün bir politika geliştirilebilir. Bir diğeri, öğretmen seçimi çoklu objektif bir değerlendirmeyle yapılmalı ve mutlaka kamuoyuyla toplumla paylaşılmalıdır. Kişi üniversiteye girmeden önce veya öğretmen olmadan önce bu ölçütleri bilmelidir. Birincisi, kültür ve sanat alanlarında ilgisi; ikincisi, akademik yönden somut kriterlere dayanan çok yönlü değerlendirmeyle seçilmesi gerekir.

A₁₀: Türkiye’nin bu konuda oldukça yaygın tecrübesi var. MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri gibi ana aktörleri bir araya getirerek bir politika oluşturmak gerekir. Kişi öğretmen olmaya elverişli ise eğitim fakültesinde ona lisans diploması verilebilir ama elverişli değilse öğretmen tutum ölçekleri ile o kişilere alan diploması verilebilir. (...) Eskiden eğitim enstitülerinde öğretmen olabilmek için kurul kararı gerekirdi, şimdi ise herkes öğretmenlik yapmaya elverişlidir diye bir anlayış var. Ama bazıları elverişli falan değildir. Bunun yerine; giriş davranışları tespit edilebilen, süreç esnasında gözlemlenebilen, çoklu seçme sistemi geliştirilebilir. Bakanlığın yaptığı mülakatı adam kayırma olarak görüyorum. Bunun yerine işin ehli ve tarafsız kişilerce nitelikli bir mülakat yapılması gerektiğini düşünüyorum. Türkiye’de

işsizlik sorunu veya sendika baskısı nedeniyle insanlar öğretmen yapılamaz. Gerçekten öğretmenliğe uygun olan kişileri almak için mülakat yapılabilir. Arz talep dengesine baktığımızda formasyon sorunu ile fen edebiyat fakültesi sorununu hallettiğimiz zaman bu denge kendiliğinden oturacaktır. Ayrıca fen edebiyat fakültelerinin işlevlerini tartışmak, onlara bir işlev oluşturmak, sonuca göre talebi biraz kıstmak gerekiyor. Öğretmen yetiştirmede kalite istiyorsanız, en azından denklik verilen Kıbrıs'taki üniversitelere öğretmen yetiştirme izni verilmeyebilir. Korkunç zayıf bir öğretmen kitlesi geliyor.

A₁₁: Öğretmen seçmede Türkiye'nin yapısı gereği daha iyi bir sistem olmadığı için, bu sisteme devam etmek zorundayız ve bu sistem bence geliştirilemez. Mevcut sistemde alternatif sunulan sınavlar da kötüdür! Dünya'da çoklu sınav yapan bazı sistemler var ama öğrenci sayıları çok az. Mesela dil sınavları var, genel yetenek sınavları var. Ülkemizde öğrenci sayısı çok fazla bu nedenle uygulanamaz. Bazı ülkeler mülakatla öğrenci alıyor diye ülkemizde kafa karıştırılıyor ama biz mülakat ile alamayız. Çünkü subjektif ulusal bir karakterimiz var. Şimdi biz bunların tümünü laboratuvar ortamında standart hale getirsek bile ulusal karakteri getiremeyiz. O nedenle Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerin eğitim sistemleri Türkiye'de aynı sonucu vermiyor. (...) Diğer bir sorun, öğretmen yetiştirmede arz talep dengesini sağlamak için talebe göre öğretmen yetiştirilmelidir. Devletin imkânlarını kullanarak ümit tacirliği yapmak doğru değildir. Eğitim fakültelerini de daha etkili hale getirebilmek için arz talep dengesine göre öğretim elemanı istihdam edilmelidir. (...) Ayrıca öğretmen liseleri mantığında olduğu gibi öğretmen yetiştirmeye daha erken başlanmasına katılıyorum.

A₁₂: Öğretmen yetiştirmede seçme sistemiyle ilgili gerçekçi olmak gerekirse bugünkü üniversite öğrenci seçme modelinin dışında istisnai bir seçme modeli geliştirmek zor. Çünkü yükseköğretime iki milyon civarında insanı yerleştirmekle yükümlüsünüz. Dolayısıyla politika olarak bütün sistemi yönetenler böyle bakar. Eğitim fakülteleri için özel seçme yöntemi istenirse eczacılığa da aynı şeyi isterler o zaman objektiflik kalkabilir. Ama gelecekte sayı azalırsa, yetenek testi gibi testler yapılabilir, kişisel özelliklerin saptanmasına yönelik mülakat veya başka becerilere yönelik birtakım sınavlar yapılabilir. Seçmede belki şuna dikkat edilebilir: Lisans programlarına girişte temel alınan puan türlerinin en uygun puan türü olup olmadığı araştırılabilir. ÖSYM sınav sonuçlarına göre hangi fakülteye hangi öğrenci alınacağı ile ilgili eğitim fakültelerinin masaya yatırılması gerekiyor. ÖSYM'nin ölçme araçları gözden geçirilebilir. Diğer bir sorun ise arz talep meselesi ki belki en kritik yer burası, bu arz talep meselesi aslında planlanabilir bir şeydir. MEB'in öğretmen ihtiyacına ilişkin planlama yapacak gücü var. Tek bir şeye ihtiyaç var burada! YÖK'ün eğitim fakültelerini yükseköğretime sosyal talebi karşılamakta araç olarak görmekten vazgeçmesi lazım. Bence eğitim fakültelerine burada bir ayrımcılık yapılmalıdır. Türkiye'de yükseköğretim genişletilmek isteniyorsa sosyal bilimler, hukuk, iktisat alanları geliştirilsin. Eğitim fakültesi alanı tesadüflere bırakılacak bir alan değildir.

A₁₃: Eğitim Fakültelerine öğrenci seçme sistemi için mesela 300 puan barajı getirilebilir. Ardından ilk iki yıl ortak dersler okutulup, sonrasında farklı bölüm ya da programlara yönlendirme yapılması önerilebilir. Bu sistemde, eğitim fakültelerinin önemli bir boyutunu da formasyon eğitimine ayırmak gerekir. Benim önerim: Eğitim bilimleri enstitüsü her eğitim fakültesinde kurularak, farklı ülkelerdeki pedagoji enstitüsüne benzer şekilde kurularak, en az iki yıllık adam akıllı bir formasyon eğitimi verilebilir.

A₁₄: (...) Öğretmen yetiştirme, yılda sadece bir kez yapılan sınavlarla sınırlı kalıyor. Seçme sistemini sadece testlere boğarsak, test becerisine yatkın ama istenilen alanın becerisine uzak insanlar ortaya çıkabilir. Burada bence bir ahlaki sıkıntı da var, seçme sistemindeki bu ahlaki sıkıntı şu; şimdi biz Türkiye'deki öğretmenlerimize “ Biz sınavı ortadan kaldırıyoruz. Tamamen öğretmenlerimizin verdiği notlarla öğrencilerimizi yerleştireceğiz.” desek. Böyle bir sistemi Türkiye'de işletemeyiz. Öğretmenine, okuluna güvenemeyen bir sistem seçme işlemini sağlıklı yapamaz. (...).

A₁₅: Bizim dışarıdan aldığımız sistemde onlar öğretmene mülakat yaparlar ama yapan adama güvenirim. (...) İnsan kaynağı olmadıktan sonra yaptığınız modelin hiçbir önemi yoktur, işlemez, çalışmaz. Güven, açıklık, şeffaflık çok önemli değerlerdir. Üniversitemizde rektörlerin durumu ortada, son zamanlarda birçok sebepten görevden alınıyorlar, sistemin en alttan en üste şeffaf ve hesap verebilir olması lazım.

a) Etkili bir planlama ile arz talep dengesinin sağlanması: Katılımcılara göre, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanındaki sorunlarının bir bölümü “seçme ve atama yöntemlerinin” yeterli seviyede olmamasından kaynaklanmaktadır. Katılımcılar bu doğrultuda seçme ve atama yöntemleri ile ilgili çözüm önerileri sunmuşlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre ($n = 12$), seçme ve atama yöntemlerinin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması için öncelikle “*etkili bir planlama ile arz talep dengesini sağlamak*” gerekmektedir. Bu anlamda katılımcılar tarafından Türkiye’de öğretmen yetiştirmede iyi bir insan gücü planlaması yapılarak hangi alanlarda ne kadar öğretmene ihtiyaç olduğu ve yakın gelecekte ne kadar ihtiyaç olacağının tespit edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde önceki birçok araştırmada bu durum vurgulanmaktadır (Abazaoğlu vd., 2016; Aydın vd., 2014; Çelik, vd., 2017; Eğitim-Bir-Sen, 2013; Erdem 2013; MEB ÖYGM, 2017a; Yılmaz & Altinkurt, 2011). Diğer taraftan bu problemi çözmeye yönelik olarak MEB ÖYGM (2017a), eğitim kademeleri ve öğretmenlik alanlarını temel alarak öğretmen ihtiyacı projeksiyonunu hazırlayıp kamuoyu ile paylaşacağını duyurmuştur. Katılımcılar, etkili bir planlama ile arz talep dengesini sağlamaya yönelik olarak mevcut eğitim fakültelerinin sayısı ve niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan A₃ ve A₅, etkili bir planlama ile arz talep dengesini sağlayabilmek için, öğretmen yetiştirme hizmetini sunan kurumlar olarak devletin arzı kısarak dengeyi sağlaması gerektiğini ifade ederken; dört katılımcı da (A₁, A₂, A₅ ve A₈) Türkiye’nin ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğunun ihtiyaç analizleri ile ortaya konulması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₃ ve A₄, yapılan bu kapsamlı analizlerde öğretmen ihtiyacının iyi bir gelecek perspektifi ile ortaya konulmasını, A₉ da gelecek perspektifi ile elde edilen sonuçların kamuoyu ile paylaşması gerektiğini MEB ÖYGM’ye paralel olarak vurgulamıştır. Buna ek olarak katılımcılardan A₅ ve A₈, öğretmen seçmek için belirlenen barajın daha da yükseltilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcılardan A₂, “*Yüz bin kişiyi üniversiteye alıp on binini yetiştirip işe almak yerine, on bin kişiyi üniversiteye almak ve yetiştirmek daha verimli olur.*” diyerek kaynakları daha verimli kullanmak gerektiğinin önemine işaret etmiştir. Yine A₂, girdi kalitesinin olması için ALES ve lisans ortalamasının dikkate alınmasını, ayrıca toplumsal talep yaklaşımına göre üretilen politikaların sürdürülebilir olmadığı konusunda yetkililere uyarıda bulunmuştur. Katılımcılar tarafından üretilen çözümlerin, literatürde daha önceki yapılmış olan araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Bunlara ek olarak katılımcılardan A₇, diğer akademisyenlerden farklı şekilde arz talep dengesini sağlamanın bu koşullarda zor olduğunu, bu nedenle uluslararası yeterlikte öğretmen yetiştirerek yurtdışı fırsatlarını değerlendirmek gerektiğine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A₈ ise paydaşların uyum ve iş birliği ile arz talep dengesinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Katılımcılardan A₉ da öğretmenliğin bir memurluk istihdam alanı olarak görüldüğünü ve bu algının değiştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Özdemir'e (2015) göre, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yetiştirilmeye başlanan niteliği çok düşük öğretmen adaylarına Türkiye'nin diploma denkliği vermesi, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin geleceği adına önemli bir tehdit oluşturabilir. Buna paralel olarak katılımcılardan A₁₀, fen edebiyat fakülteleri ve pedagojik formasyon uygulamaları ile ilgili sorunlar halledilirse problem kalmaz şeklinde iki soruna çözüm önerdikten sonra, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yetiştirilip Türkiye'de denklik verilen öğretmenlerin çok yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A₁₂ meseleyi farklı bir boyuttan ele alarak, *“Tek bir şeye ihtiyaç var burada! YÖK’ün eğitim fakültelerini yükseköğretime sosyal talebi karşılamakta araç olarak görmekten vazgeçmesi lazım. Bence eğitim fakültelerine burada bir ayrımcılık yapılmalıdır. Türkiye’de yükseköğretim genişletilmek isteniyorsa sosyal bilimler, hukuk, iktisat alanları geliştirilsin. Eğitim fakültesi alanı tesadüflere bırakılacak bir alan değildir.”* şeklinde öğretmen yetiştirme alanlarının YÖK’ün ve MEB’in öncelikleri arasında olmasını istemektedir.

b) Öğretmen yetiştirmede çoklu seçme yöntemlerinin benimsenmesi: Öğretmen yetiştiren kurumların etkili bir performans göstermesi, etkili bir mekanizmaya sahip olması ile mümkündür. Yanlış öğretmen seçme yöntemleri uzun yıllar niteliksiz öğretmenlerle çalışma sonucunu doğurur. En etkili seçme sistemine sahip ülkelerde, adayların akademik başarılarına, okuryazarlık seviyelerine, güçlü kişilik özelliklerine, iletişim becerilerine ve öğretme motivasyonlarına bakılmaktadır (Barber & Mourshed, 2007). Özcan’a (2016) göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmede niteliğin önünde önemli sorunlardan biri de öğrencilerin seçilme şeklidir. Öğrencileri seçerken ABD, İngiltere ve Finlandiya örneklerinde olduğu gibi sınavın yanı sıra mülakat yaparak öğretmenlik yapabilecek, gerçekten isteyen ve daha donanımlı öğrenciler seçilebilir. 19. Milli Eğitim Şûrası kararlarına göre; öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçerken, Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 raporuna göre de mesleğe alırken en uygun kişileri belirlemek için; sınav başarıları, ifade yeteneği, muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni, ikna kabiliyeti, gelişime açık olması, temsil

yönü ve eğitimcilik yeterliklerini içeren daha nitelikli çoklu değerlendirme modeli oluşturulması istenmektedir (MEB, 2014b; MEB ÖYGM, 2017a). Benzer şekilde Safran (2014), hem mesleğe girişte hem de eğitim fakültelerine girişte zengin içerikli bir sınavın yanında, ürün seçki dosyası ve mülakat gibi çoklu değerlendirmeye dayalı, duyuşsal ve psikomotor becerileri ölçen bir model önermektedir. Bu anlamda, çoklu seçme sistemi isteyen katılımcılardan A₁, öğretmenlerin ÖSYM tarafından yapılan sınavlarla seçilmemesini; A₁ ve A₃ ise eğitim fakültelerinin kendi öğrencilerini objektif biçimde seçmesinin yollarını aramalarını önermektedir. Katılımcılardan dördü (A₁, A₃, A₉ ve A₁₀), çoklu objektif bir değerlendirme ile öğretmen olacak kişiler için kişilik testlerinin mutlaka yapılması gerektiğini, A₂ de seçme sisteminin akredite edilerek giriş koşullarının bilimsel olarak saptanması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan A₁₀, öğretmenliğe yönelik tutumların önemli olduğunu; A₁₃ ise öğretmenlik için yeni puan barajı getirilebileceğini belirtmiştir. A₁₀ ve A₁₃, hizmet öncesi eğitim sürecinde uygun olmayan adayların başka alanlara yönlendirilebileceğine dikkat çekmişlerdir. A₁₄ ise seçme sürecinde objektiflik konusunda öğretmene güven probleminin çözülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₁₀, “Sistem öğrenci tercihine göre herkesin öğretmen olabileceğini baştan kabul ediyor. Eskiden eğitim enstitülerinde öğretmen olabilmek için kurul kararı gerekirdi, şimdi ise herkes öğretmenlik yapmaya elverişlidir diye bir anlayış var. Ama bazıları elverişli falan değildir.” diyerek mevcut sistemin nitelikli öğretmeni seçemediğini vurgulamıştır. Katılımcılardan A₆, öğretmen seçerken potansiyel, ilgi ve çabanın hepsinin birden arandığı, politik baskıları ortadan kaldırabilecek şeffaf bir sınav sisteminin kurulması gerektiğini ifade etmiştir.

c) Öğretmen yetiştirmede merkezi sınav sistemi ile öğrencilerin seçilmesi: Katılımcılardan üçü (n = 3), çoklu sınav sisteminin mevcut şartlarda Türkiye’de uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma A₅ ve A₁₂ kodlu katılımcılar, “Türkiye’nin kendi gerçekliğini” gerekçe olarak göstermişlerdir. Ayrıca kesin bir dil ile Türkiye’de KPSS veya YGS, ÖSS türü bir sınavla seçme yapılmasının zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan A₁₂, bu durumu “Ülkemizin kendi gerçekliğinden dolayı bu olmalı çünkü binlerce milyonlarca aday var. Üniversitelere bunu bırakamıyoruz çünkü üniversite kendi sınav yaptığında öğrenci elinde çanta ile gezmek zorunda kalacaktır. Türkiye’nin kendi gerçekliği nedeniyle merkezi sistemin ülkemizde devam etmesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. A₁₁ kodlu katılımcı ise “Ulusal karakterimiz gereği subjektif bir ülkeyiz, bu nedenle merkezi olmalıdır.” diyerek, Türkiye’nin ulusal

karakterinin sübjektif bir sınav yapısı oluşturabileceğini iddia etmiştir. A₁₂, alternatif çözüm olarak “*Lisans programlarına girişte temel alınan puan türlerinin en uygun puan türü olup olmadığı araştırılabilir. ÖSYM’nin ölçme araçları gözden geçirilebilir*” şeklinde ölçme araçlarının gözden geçirilmesi önerisini getirmiştir. Ancak Eurydice (2013) verilerine göre Avrupa’da çoğu ülke merkezi sınav yapmamaktadır. Yılmaz & Karakurt’a (2011) göre, merkezi sınavlar Türkiye’nin eğitim sistemi için en önemli sorunlarından biridir. Bu bakımdan merkezi sınav olmalı yönün de görüş bildiren üç katılımcının görüşü literatürdeki (Akdemir, 2013; Darling-Hammond, 2006a; Özcan, 2011, 2013; Taşdemir, 2015; Yılmaz & Karakurt, 2011) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

d) Kapsamlı ve güvenilir istihdam politikalarının geliştirilmesi: Katılımcılardan A₃, A₇, A₈, A₁₀ ve A₁₅, öğretmen yetiştirmede sınavlara ek olarak mülakat sisteminin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu duruma paralel olarak Eurydice (2015) verilerine göre, Avrupa’nın çoğu ülkesinde mülakat yöntemi tercih edilmektedir. Koşar, Er, Koşar ve Kılınç’a (2018) göre Türkiye’de halihazırda uygulanan mülakat, nitelikli öğretmenlerin Türk Milli Eğitim sistemine kazandırılması için bilimsel, ahlaki ve mesleki kriterler açısından yeterli görülmemiştir. Buna benzer şekilde beş katılımcı (A₃, A₇, A₈, A₁₀, A₁₅) mülakat sınavlarının yapılış şeklini eleştirerek, sağlam bir istihdam politikası izlenmesi gerektiğine ve mülakatların; güvenilirlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik boyutlarının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yine aynı katılımcılara göre, mülakat komisyonların yeterliği de geçerli sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. Bununla ilgili olarak A₁₀, “*Bakanlığın yaptığı mülakatı adam kayırma olarak görüyorum ama nitelikli bir mülakat yapılması gerekli olduğunu düşünüyorum. Ben kendi okulumdaki bir öğrenciyi yüksek puan aldı diye öğretmen yapmam, öğretmenlik bir duruştur, tutumdur, ekip çalışmasıdır, takıma yatkın olmak demektir. Mülakat bence olmalı ama mülakatı yapan kişilerin işin ehli ve tarafsız olmaları gerekir. Mülakat yapayım, sendikanın verdiği isimleri öğretmen yapayım, işsizlik sorunu var diye bu yapılmaz. Gerçekten öğretmenliğe uygun olan kişileri almak için mülakat yapılabilir.*” diye uyararak hem literatürdeki tartışmalara paralel şekilde politika sorunlarını belirtmiş hem de çözüm önerisi sunmuştur. Diğer taraftan katılımcılardan A₃ ve A₈, hizmet öncesi eğitim sürecine vurgu yaparak, öğretmen yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerden öğretmenlik tutumu düşük olanları mezun olmadan başka alanlara yönlendiren bir sistem oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde, Öğretmen Strateji Belgesinde hizmet öncesi

eğitim sürecinde öğretmenlik tutumu düşük olan adayların başka alanlara yönlendirilmesi planlanmıştır (MEB ÖYGM, 2017a).

Eğitim-Bir-Sen (2013) tarafından yayınlanan rapora göre, öğretmen yetiştirmede başarılı ülkeler öğretmen adaylarını hizmet öncesi programlara seçerken; sınav, mülakat, öğretmenlik tutumu, mesleğe yatkınlık, iletişim becerileri gibi seçenekleri bir arada kullanarak sıkı bir seçme sistemi oluşturmaktadır. 19. Milli Eğitim Şûrası'nda da eğitim fakültesi kontenjanlarının dünya ölçütlerinde azaltılması, ihtiyaç duyulmayan fakültelerin açılmaması, öğretmenleri mesleğe alırken çoklu değerlendirme içeren bir model olması gerektiği tavsiye edilmektedir (MEB, 2014b). Katılımcılardan A₄, buna paralel şekilde *“istihdam edilebilir mezun sayısı ve sıkı bir değerlendirme süreci ile nitelikli öğretmenleri belirlemek gerektiğini”* ifade etmiştir. Polat ve Arabacı da (2012) öğretmen yetiştirmede iyi planlanmış, YGS ile birlikte tutum, yetenek ve bireysel mülakat sınavları gibi çoklu değerlendirme kriterlerini içeren bir yapıya ihtiyacı dile getirmektedirler. Bir de MEB ve üniversitelerin eğitim fakültelerinin birlikte yer alacakları kurullar yardımıyla bir sistemin oluşturulmasının başarı için gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Katılımcılardan A₇, *“Üniversite mezunu herkesi öğretmen yaparsanız bu sistemi düzeltmeniz mümkün değildir.”* diyerek, her üniversite mezununun öğretmen olamayacağını; öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğunu ve bu nedenle buna uygun politikalar geliştirmek gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Kösterelioğlu ve Bayar (2014), eğitime yön veren politikalarda siyasi tercihlerden ziyade, partiler üstü politikaların tercih edilmesi ve sistemin oturtulabilmesi için sürekliliği sağlayacak tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmektedirler. Bu anlamda, Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmenlik mesleğine adayları seçerken sınava ek olarak, danışman öğretmen eşliğinde mesleğe hazırlama, işbaşında deneme ve çok aşamalı, ölçütleri belirlenmiş bir yapı kurma kararı alınmıştır (MEB ÖYGM, 2017a).

e) Öğretmenlik mesleğine yönlendirme ve teşvik yapılması: Öğretmenlik mesleğine öğrenci seçmenin önemine vurgu yapan katılımcılar buna ek olarak mesleğe yönlendirmenin de gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Bu anlamda katılımcılardan A₁, öğretmen olmak isteyen öğrencileri bulma ve seçmenin önemine; A₄ ve A₅, mesleğe dönük algının güçlendirilmesi ve kariyer mesleği haline dönüştürmesi gerektiğine; A₅ ve A₁₁, eğitimin ilk yıllarından itibaren yönlendirmenin faydalı olacağına; A₈ de sürecin en başından itibaren önlemler alınması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda MEB

19. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmenlik mesleğine uygun olmayan adayların diğer fakültelere kaydırılması gerektiğine dair tavsiyede bulunmaktadır. Ayrıca Kösterelioğlu ve Bayar (2014), öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir yönlendirme sisteminin kurulması için acele edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

f) Öğretmen yetiştirmede paydaşların uyumu ve iş birliğinin sağlanması: Dünya Bankası (Dünya Bankası, 2011) tarafından 2011 yılında Türkiye ile ilgili yayınlanan bir raporda; Türkiye'de öğretmenlerin büyük kısmını istihdam eden MEB'in mesleğe giden yolda kritik aşamaların hiçbirinde etki ve yetki sahibi olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmen istihdamı ve yerleştirilmesine ilişkin MEB, YÖK ve ÖSYM arasında ortak planlama ve iş birliği yapılması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili SETA tarafından yapılan analizlerde, TEDMEM ve Hacettepe Üniversitesi tarafından 2016-2017 yıllarında yayınlanan raporlarda; MEB, YÖK, eğitim fakülteleri, ÖSYM, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın (Kalkınma Bakanlığı) hep birlikte öğretmen yetiştirmenin bir tarafı olması istenmektedir. Eşgüdümlü ve işbirlikçi bir anlayışla tedbirler alınarak, bu anlayışın bir ülke politikası olarak görülmesi ve sürdürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2017; Özoğlu, 2010; SETA, 2014; TEDMEM, 2016). Ayrıca Özdemir (2015), eğitim fakültelerinin karar alıcı mekanizmalarla, sivil toplum kuruluşlarıyla, ulusal ve uluslararası paydaşlarla etkileşim içinde olmasının gerekli olduğunu vurgularken; Aksoy (2013) da eğitim fakültelerinin uygulama ve gelişim odaklı iş birliğine yönelik politikalar oluşturması gerektiğini belirtmektedir. İlgili literatüre paralel olarak katılımcıların üçü ($n = 3$), Türkiye'de nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirmede temel rol üstlenen paydaşların uyum ve iş birliği içerisinde ortak hareket etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A₁₀, "*Türkiye'nin bu konuda oldukça yaygın tecrübesi var. MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri gibi ana aktörleri bir araya getirerek bir politika oluşturmak gerekir.*" şeklinde MEB, YÖK ve eğitim fakültelerinin ana rol üstlendiği sağlam bir politikaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

g) Yeterli sayıda akademik personelin istihdam edilmesi: Akademik personel istihdamı ile ilgili yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede alanda uzmanlaşma için, daha nitelikli bir eğitim ve daha nitelikli bilimsel araştırmalar için akademik personel yetersizliği giderilmelidir (ERG, 2015; Karakütük vd., 2008; Özoğlu, 2010; Öztürk 2010). Bu anlamda Şendağ ve Gedik'e (2015) göre, Türkiye'de üniversite istatistiklerini yükseltmeyi amaçlayan politikalar nedeniyle öğretim görevlisi yetersizliği sorunu ortaya

çıkması olup; bu sorunu çözmek için siyasi bağlam üzerinde bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede nasıl bir seçme ve atama olması gerektiğiyle ilgili olarak üç katılımcı ($n = 3$), yeterli sayıda akademik personelin istihdam edilmesinin öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşmak için gerekli olan önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A_2 ve A_{11} , eğitim fakültelerinde yeterli sayıda öğretim üyesi istihdam edilemediği; A_7 ise hiçbir öğretim üyesi olmadan devam eden bölümler olduğu uyarısını yapmışlardır. Ayrıca katılımcılardan A_7 , “Üniversite demek öğretim üyesi demektir. Derhal eğitim fakültelerinde yeterli öğretim üyesi olmayan programlar kapatılmalıdır ve yeni eğitim fakültesi de açılmamalıdır.” şeklinde öğretmen yetiştirmede mevcut olan önemli bir soruna çözüm önermiştir.

4.4.2. Nasıl Bir Kurum?

Nasıl bir kurum boyutu için; “(a) Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirilebilmek için eğitim programlarının özellikleri neler olmalıdır? (b) Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda denetim, değerlendirme ve akreditasyon nasıl olmalıdır? (c) Öğretmen yetiştirme programları hangi kaynaklarla nasıl finanse edilmelidir? (d) Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda ya da programlarda görevli öğretim elemanı kadrosu hangi niteliklere sahip olmalıdır? (Kuramsal, teknik, yönetsel, uygulama, vb.)” olmak üzere dört tane sonda sorusu yöneltilmiştir. Türkiye’nin kendi gerçekliğinde oluşturması gereken özgün bir öğretmen yetiştirme modelinde nasıl bir kurumsal yapı olması gerektiği ile ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, tüm katılımcıların ($n = 15$) “eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi” konusunda öneride bulunduğu görülmektedir. Ayrıca on üçer katılımcı ($n = 13$), “öğretmen yetiştirmede iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanması”, “akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi”, “öğretmen yetiştiren kurumların finansman verimliliğinin artırılması” şeklinde büyük oranda görüş belirtmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların çok büyük çoğunluğu, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede kurumsal yapı boyutunda başarıya ulaşması için, eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesini, iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanmasını; akademik personelin niteliğinin yükseltilerek öğretmen yetiştiren kurumların finansman verimliliğinin artırılıp bu kurumların yapısal düzenlemelerinin gerçekleştirilmesini gerekli görmektedir. Türkiye’de özgün bir öğretmen

yetiştirme modelinin kurum yapısına ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: İlk olarak; eğitim fakülteleri dünyada örnekleri olan pedagoji üniversiteleri haline getirilmelidir. Bizim bu bölümlerimizi de fakülte haline getirmek gerekir. Eğitim bilimleri fakültesi, sosyal alanlar fakültesi açılıp bunların çok nitelikli öğretim elemanlarıyla donatılması sağlanmalıdır. Çağdaş gelişmeleri takip eden çok güçlü kütüphaneleri, normal ve teknolojik ortamlarda proje yapan birimlerin olması lazımdır. (...) İkincisi; eğitimci olmayanların eğitime yön vermeye çalışmaması, eğitim programlarının daha etkili olması, kazandırılması gereken zorunlu bilgi beceri ve tutumlarla donatılmış olması gerekir. (...) Üçüncüsü; eğitim fakültelerine de biraz özgürlük vermek lazım. Eğitim programları dışarıdan denetim ile olmaz. En iyi denetim öz denetimdir. Bunun da yolu iyi öğretim üyelerini üniversiteye seçmektir. Kurumun çıktıları bir denetimdir, kurumun saygınlığının bir ölçütüdür. (...) Dördüncüsü; Öğretmen yetiştiren kurumlarda finansmanın hem devlet tarafından hem de kendi öz kaynaklarıyla sağlanması gerekir. Eğitim kurumlarına kendi finansmanını sağlayıcı yolların açılması gerekir. Proje yapan hocalara maddi katkıda bulunmak gerekir. (...) Beşincisi; eğitim fakültelerinde öğretim görevlileri alanını çok iyi bilmeli, araştırma becerileri olmalı, genel kültürü çok iyi olmalı, Türkiye gündemini ve dünya gündemini takip edecek kimseler olmalıdır. Yine bu kişiler dil bilmeli, dünya dillerine özellikle İngilizceyi çok iyi bilmeli, uluslararası yayınları takip edebilmelidir. Öğretim üyesi, ayrıca çok iyi istatistik bilmeli, kendini sürekli yenileyebilmeli, çok iyi iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Öğretim üyesi hem öğrencileriyle hem de diğer arkadaşlarla, üst yönetimle çok iyi ilişkiler geliştirebilmelidir. Güler yüzlü olmalıdır, öğrencilerine saygı göstermelidir. Uygulama tecrübesine sahip olmalı, yani okulların işleyişini çok iyi bilmelidir. Milli eğitim sisteminin yapısını çok iyi bilmelidir. Öğretmenin illaki okuldan gelmesi zorunlu değil, ben buna katılmıyorum ama okulların sistemini çok iyi bilmelidir. Milli eğitim politikalarını, ülkenin öğretmen yetiştirme politikalarını çok iyi anlamış olmak lazımdır. Dünyadaki gidişatı çok iyi bilmesi lazım, ülkenin eğitim ihtiyacını çok iyi bilmesi lazımdır.

A₂: Öğretmen yetiştirmede özgün bir yapılanma için en acil başlıklardan biri eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Formasyon programlarını altı ay, sekiz ay değil de iki yıl yaparak, formasyon başarı oranları baz alınabilir. (...) İkincisi; öğretmen yetiştirmede “girdi” kalitesi artırılmadığı için sistemin çıktıları eğitim sistemine yeniden girdi olarak katıldıklarında, döngü giderek daralmakta ve sığlaşmaktadır. Kuşkusuz bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlik mesleğine kabulde hiçbir akademik ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutulmayan, kamu yararı arz talep dengesi, insan gücü planlaması, hakkaniyet ve eşitlik gibi ilkeler gözetsilmeden açılan formasyon programlarıdır. (...) Üçüncüsü; eğitim fakültelerinin mevcut yapısı beklentilere karşılık veremediği için müfredat, bölüm ve anabilim dalı gibi temel bileşenler açısından yeniden yapılandırılması gerekir. Ancak, öğretmenlik mesleğinin genel ve alan yeterlikleri belirlenmeden eğitim fakültelerinde müfredat, bölüm ve anabilim dalları nasıl yapılandırılacaktır? Aynı şekilde öğretmenlik yeterlikleri belirlenmeden eğitimde kalite endeksi göstergeleri hangi ölçütlere göre hazırlanacaktır? (...) Dördüncüsü; öğretmen akademisi kurulacağına göre, formasyon programları sürdürülecek midir? Beşincisi; hocalık kriterleri de öğrenci düzeyleri de ders kitapları da denetlenebilmelidir. Bunun bileşenleri bağımsız kuruluşlar tarafından ortaya konmalıdır. Ama yüz eğitim fakültesi ve akreditasyon! Zaten bizim sorunumuz eğitim fakültesi olarak üniversite sistemine geç girdiğimiz için üniversite kriterlerini çok yakalayamadık. (...) Altıncısı; eğitim programları daha etkili olabilmek için sosyal bilimlere ağırlıklı olmalı, uygulama odaklı olmalıdır. Genel kültür, genel yetenek ders dağılımlarına yeniden bakmalıyız. (...) Yedincisi; eğitim yöneticileri iletişim, hesap verebilirlik, saydamlık ve takım ruhu gibi değerlere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar ders materyalleri, ölçme değerlendirme sistematiği, bütün tez çalışmaları, araştırmalar gibi her aşamasıyla bağımsız kuruluşlarca akredite edilmelidir. Sekizincisi; öğretim boyutunda fakültelerin mutlaka uygulama okulları olmalı ve bu okulları kente model oluşturacak bir yapıda kurulmalıdır. Dokuzuncusu; öğretmen yetiştiren kurumların finansmanı kamu kaynaklı olduğu için bu konuda çok bir şey söylemek mümkün değildir. Ancak kamunun formasyon kanalıyla en ucuz şekilde hayal ticareti yaparak özelleştirmesi uygun değildir. Onuncusu; öğretmen adayları alanının felsefe, sosyoloji ve psikoloji bilgisine sahip olmalıdır. Ancak kadrolama yapılırken bu yeterlikler düşünülüyor. Kurumlarda şablon

program uygulanıyor, % 30'luk seçmeli ders esnekliği de eleman eksikliği nedeniyle doldurulamıyor. Alanında uzman olmayanlar derslere giriyorlar.

A₃: (...) Eğitim programlarını daha etkili hale getirebilmek için birincisi; programların pedagojik formasyon ağırlıklı olması, denetiminin YÖK haricinde bağımsız kuruluşlarca dış denetim şeklinde olması gerekir. Kurum kendi öz değerlendirmesini yapsa bile iç denetim % 40, dış denetim en az % 60 şeklinde olursa etkili olabilir. İkincisi; hizmet öncesi kurumlarda görev yapan öğretim elemanları öncelikle öğretmenlikten gelmelidir. Yani bu kişilerin uygulama yönü iyi olmalıdır. Eğitim Fakültelerinde teori ve uygulama ikilemi okuldan gelen akademisyenler sayesinde bitirilebilir.

A₄: Eğitim fakültelerinde nitelikli bir yetiştirme yapısı ve süreci oluşturulmalıdır. (...) Eğitim fakültelerinde “okulu bilen, tanıyan, kokusunu içine çekmiş” öğretim üyeleri bulunmalıdır. Meslek teorik bir haz alanı değildir. Öğretim üyelerinin mutlaka okul deneyimi bulunan öğretmenler arasından seçilmesi ya da öğretim üyeliği yetiştirme süreçleri sonrasında (yüksek lisans ve doktora) alanda en az 2-3 yıl çalışma deneyimini sağlaması istenmelidir. İnsanın yaşamadığı deneyimleri anlatması, tanımadığı kültürden bahsetmesi, solumadığı havayı somutlamaya çalışması pek mümkün görünmüyor. Zaten bunu öğretim üyelerinin bazılarında gözlemleyebiliyorsunuz. Elbette eğitim fakültelerinin özerk bir yapı içinde işlemesi de önemli. İç denetimle güven temelli bir eğitim fakültesi yapılanması daha işlevsel olacaktır.

A₅: Öğretmen yetiştirmede özgün bir öğretmen yetiştirme modelini doğru bulmayanlardanım. Eskiden uygulanan bazı modelleri evrimleştirmek özgünlük değildir. Dolayısıyla “kendi gerçekliğimiz” kavramında öncelikle kendi gerçekliğimizin ne olduğunu ortaya çıkarmalıyız. (...) İkinci olarak nasıl bir kurum istiyoruz boyutuyla ele aldığımızda öğretmen yetiştirmeyi daha nitelikli hale getirmek için eğitim fakültelerinin programlarının özelliğini ele almalıyız. Öncelikle okullarda uygulamaya ağırlık vermemiz gerekiyor. Bu amaçla daha uygulama ağırlıklı eğitim fakülteleri oluşturulabilir. Diğer taraftan program boyutundan ziyade içerik yönüyle sorunlarımız var. Çünkü birçok Avrupa ülkesi daha kısa sürede bizden daha nitelikli öğretmen yetiştiriyor. Üçüncü olarak; hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar da denetim, değerlendirme ve akreditasyon kolay olup, bağımsız kuruluşlarca yapılmalıdır. Bu YÖK'ün yapacağı iş değildir. Hem parayı verip hem de ben seni akredite ederim diyemezsin. Akreditasyonun sağlanabilmesi için işveren olarak MEB'in de devreye girmesi lazımdır. MEB, tıp fakülteleri örneğinde olduğu gibi akredite kurumların diplomasını kabul etmeli; yurtdışında benzeri yapılan ve Bologna kriterlerine uyan AKTS ve ECTS katsayısı istemelidir. (...) Diğer taraftan öğretmen yetiştirmede finans meselesini istihdam edici olan MEB'in çözmesi gerekir. Dördüncü olarak; öğretim görevlilerinin teorik alanda çalışanların araştırma niteliği ve uygulama alanında çalışanların öğretim niteliği iyi olmalıdır.

A₆: Türkiye'nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modelinde ilk iki yıl eğitim dersleri, ardından insan odaklı olarak PDR yönü ağır basan antropoloji, psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi temel dersler ile genel kültür dersleri olmalı; dünyayla entegre olması için de alan derslerinin nitelikli olması gerekiyor. Ayrıca bu programlarda, bahsedilen nitelikte öğretim elemanları ile uygun ortamların olması gerekir. İkinci olarak; hizmet öncesi eğitim kurumlarında denetim, değerlendirme ve akreditasyon meselesinde öncelikle belli standartları ve ölçütleri olan öz denetim yapılması, ardından uluslararası kuruluşlar tarafından bu kurumların akredite edilmesi gerekir. Üçüncü olarak; öğretmen yetiştiren programlarının kamunun sorumluluğunda finanse edilmesi, kamunun olmadığı durumlarda insanlara seçme özgürlüğü verilmesi gerekir. Diğer yandan öğretmenlik alanları için vakıf üniversiteleri % 50 oranında kamu tarafından desteklenebilir.

A₇: Türkiye'de siyasi takıntıların olmadığı, ön yargılardan sıyrılmış ve var olan koşullarda en iyi modeli geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışın olması gerekir. Öncelikle öğretmen yeterlikleri belirlenmeli ve bu nitelikteki öğretmenleri yetiştirecek bir program geliştirilmelidir. İkinci olarak; büyük oranda kamu tarafından finanse edilen öğretmen yetiştirme çalışmalarında, kaynaklar hem reel anlamda azalmakta hem de verimli kullanılamamaktadır. Örneğin Fatih Projesi olumsuz sonuçlanmıştır. Türkiye'nin eğitim harcamaları OECD ortalamalarının altındadır. Üçüncü olarak; hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda denetim, değerlendirme ve akreditasyon açısından değerlendirdiğimizde, eğitim fakültesi dekanlar konseyinin kurulması, daha sonra EFDEK'in girişimleriyle akreditasyon derneğinin kurulması önemli ama yavaş kalmaktadır. Bu çalışmaların kurumsal bir yapıya kavuşturulması ve akreditasyonu yapan kurumun YÖK'ten bağımsız uluslararası geçerliliği ve güvenilirliği olan

bir kurum olması gerekir. Dördüncü olarak; öğretim üyesi dağılımı da önemli bir konudur. Öğretim üyesi olmadan üniversite olmaz, üniversite demek öğretim üyesi demektir. Bu da kontrol altında tutulabilir. Derhal eğitim fakültelerinde yeterli öğretim üyesi olmayan programlar kapatılmalıdır ve yeni eğitim fakültesi de açılmamalıdır. Beşinci olarak; öğretim elemanı kadrosunun niteliklerini genel olarak ifade edelim. Öz eleştiri yapacak olursak, birçok bölüm bir patent alamamış veya bilimsel bir çalışma yapamamış olabiliyor.

A₉: Birincisi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısını değiştirecek bir öğretmen yetiştirme felsefesinin olması gerekir. Bütün dünyadan modeller incelenerek özgün bir yapı kurmak gerekir. İkincisi; öğretmen olarak atanacak insanların mutlaka ya ikinci bir lisans eğitimi veya yüksek lisans zorunluluğu getirilmelidir. Öğretmenlik stratejik bir meslek olduğundan öğretmen yetiştirmede istikrarlı bir politika oluşturulmalı, yazboz tahtasına dönüştürülmemelidir. Çünkü Türkiye’de açılan her program önce öğretmen olmak için TTKB’ye başvuruyor, onlarda politik gerekçelerle istedikleri gibi davranıyorlar; Bunun değişmesi gerekiyor. Üçüncü olarak; eğitim fakültelerini daha etkili hale getirmek için bana göre programlarının, eğitim müfredatının, öğrencilerin % 40-50 aktif olabileceği uygulamaya dayalı bir model geliştirilmelidir. YÖK direktmesi olmadan her eğitim fakültesinin kendi programını kendi yaptığı özerk bir yapı oluşturulmalıdır. MEB istihdam edeceği öğretmen adaylarının alması gereken dersler konusunda bir ilke geliştirebilir. O bakımdan da bence merkezi tepeden inme bir öğretmen yetiştirme politikası Türkiye’de iflas etmiştir. Karar verici olarak 7-8 üyesi olan YÖK, onlarca öğretim üyesinin olduğu bölümlere müdahale edip onlar adına kararlar alıyor; kusura bakmayın bu saygısızlıktır! Bu çok ilkel bir bakış açısidir! Güven sorunu olan yerde başarılı bir öğretmen yetiştirme anlayışı olmaz. Bu anlamda, bence öğretmen yetiştiren kurumların denetim, değerlendirme ve akreditasyonu için üç türlü denetim mekanizması olmalıdır. İlk olarak, çok istenmeyen bir durum olsa da temel istihdam edici olarak beklentilerini belirtmeleri önemli olduğu için MEB olmalıdır. Raporları sadece toplumla paylaşılan, yaptırımı iyileştirme amaçlı olan yerel veya devletçi bir denetim olmalıdır. İkinci olarak, Türkiye’de en az 30-40 tane kurulmuş olan tamamen bağımsız denetim şirketleri olmalıdır. Üçüncü olarak; bunlardan tamamen bağımsız, objektif bir uluslararası dış değerlendirme kurumu olmalıdır. Bu üç kurumun da hangi kriterlere göre denetleyeceği en az üç yıl önceden ilan edilmelidir. Maalesef bizde denetimde; açıklık, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi çok da büyük önem ve kaygı taşınmıyor. Diğer maddelere devam edecek olursak dördüncü olarak; kurumları finanse ederken mutlaka öğretmen olacak kişilerden ücret alınması gerektiğini düşünüyorum. Bunu yanında devlet destekleyebilir, istihdam eden kurum olarak MEB destekleyebilir. Ancak öğrenciden alınacak ücretleri, uygulama yönü çok ve ihtiyaçları fazla olan fakültelere harcamak gerekir. Beşinci mesele öğretim elemanı kadrosunun niteliğidir. Maalesef şuanda dünyanın en kötü öğretim üyesi niteliğine sahibiz. Bence öğretmenlikten, sahadan gelmeyen hiç kimse eğitim fakültesinde istihdam edilmemelidir. Eğitim fakültelerinin amacı bilim üretmek değildir, ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirmektir. Batı toplumlarında ancak belli süre öğretmenlik ve müdürlük yapanlar doktora yapabiliyorlar. Bu durum oradaki uygulamadan gelen bir sonuçtur. Bence eğitim bilimleri alanında akademisyenlerin yan yatmasına gerek yoktur. Onunla ilgili Türkiye’de bir tane eğitim bilimleri enstitüsü kurarsınız. Yani araştırma merkezi (Research centre for education), orada yüz tane akademisyen istihdam edersiniz onlar çalışır.

A₁₀: Öncelikle şu anda ki belirsiz politikaya son vermek, fen edebiyat fakülteleri mi eğitim fakülteleri mi kararını vermek gerekiyor. Gerekirse eğitim fakülteleri branşlardan çekilip sadece temel eğitimin okul öncesi ve sınıf öğretmenliğine bakabilirler. Geri kalan alanlar fen edebiyat fakültelerine verilip formasyon da ona göre planlanabilir. (...) Öğrencisi olmayan okulun otuz tane profesörünün olması kaynak israfından başka bir şey değildir. Eğitim fakültelerinin uygulama derslerinin arttırılması, bakanlıkla ilişkilerinin daha iyi hale gelmesi, öğretmen yetiştirmeye ilgili bir stratejisinin oluşturulması gerekiyor. İkinci olarak; öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirebilmek için istenilen öğretmen anlayışına göre “araştırmacı veya teknik” bilim tarihi, bilim felsefesi, felsefe, sosyoloji, toplumsal yapı, sosyal sorunlar odaklı gidilmelidir. Üçüncü olarak, hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda denetim, değerlendirme ve akreditasyon olmalı ancak ulusal düzeyde olacaksa YÖK’ün uygun gördüğü derneklerle ve YÖK kontrolünde değil, bağımsız akreditasyon birimleri kurulmalıdır. Ayrıca akreditasyon şartlarını da yerine getirmeyenler için yaptırım uygulanması gerekir. Dördüncü olarak, meseleye finansman yönüyle baktığımızda farklı alternatifler üretilebilir. Eğitim fakültelerinde mevcut öğrenciler için farklı alanlar oluşturulabilir ya da bir milyon

civarında öğretmene hizmetiçi eğitim ve sürekli eğitim kapsamında çalışmalar yapılarak kaynak üretilebilir. Eğitim fakültelerinde zayıf kalan araştırma boyutu ve kariyer eğitimleri gibi projeler üretilebilir. Beşinci olarak, öğretim elemanlarının nitelikleri çok önemlidir. Öğretim elemanlarının; öğrenci ile iyi diyalog kuran, iyi öğretmenlik yapan, rol model olan, referans gücü olan ve pür akademisyen anlayışının dışında kişiler olmaları gerekir. Eğitim fakültelerinin kadrolarını da yabancı unsurlardan arındırmak gerekir.

A₁₁: Öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerinin olup, bu işin en önemli yönü de bir ruh ortaya koyabilmektir. Bunun için, öncelikle fen edebiyat fakültelerini devreden çıkarıp söylem ve uygulama tutarlılığı sağlanmalı yani “MIŞ” gibi yapılmamalıdır. Ardından da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımını kontrol altına almak gerekir. Maalesef ülkemizde birikimler üst üste konulamıyor yani son döneme baktığımızda dört bakan birbirinin yaptığını desteklemezse biri yapıp diğeri yıkarsa sonuç böyle olur. Bizde yerel politika konusunda bir şey söylemem ama ulusal ve millî bir politika yok, iyi bir politika yok. Öğretmen yetiştirme ve eğitim sisteminin partiler üstü bir politika ile yönetilmesi gerekiyor. Bakanlığın amaçları var hatta dünya ile aynı ama uygulama farklı! Siz bu amaçların, programın içini boşaltırsanız başarı gelmez. İkincisi; öğretmen yetiştirmede bir iç denetim (öğretmen öğretmeni, öğretmen müdürü, müdür öğretmeni, öğrenci ve veli öğretmen ve müdürü gibi) modeli bulmamız lazım. (...) Şu an başka bir seçeneğimiz olmadığı için sonuç odaklı bir değerlendirme olabilir diyorum. Üçüncü olarak, Türkiye’de eğitime ayrılan kaynaklar yetersiz olmayıp, OECD ortalamasına yakın fakat etkili kullanılamamaktadır. Dördüncü olarak, öğretmen yetiştiren kadronun özelliklerini iyileştirmek için Atatürk ilke ve devrimlerinin ve de ulusal hareketin, ülke sevgisinin, vatan sevgisinin yeniden canlandırılması gerekir.

A₁₂: Öncelikle, eğitim fakültelerinin yetiştireceği öğretmen grupları iyi tanımlanmalıdır; şu anda dublikasyonlar var ve en büyük çatışmanın çıktığı yer burasıdır. İkinci olarak; eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum, alan fakültelerinde de bu böyledir. Ancak Türkiye’nin bu lisans düzeyini daha yükseğe çıkarması yani yüksek lisans düzeyine çıkarması lazımdır. Alan fakültelerinde de alan fakültesi lisans diploması artı formasyonu şeklinde yüksek lisans seviyesine çıkarması lazım. Üçüncü olarak; eğitim fakültelerinin programlarının daha etkili olmasını programların işletilmesi bakımından akreditasyon meselesi ile bağlamak istiyorum. Çünkü yalnızca iyi bir model kurmak yetmez. (...) Bence, Türkiye’de akreditasyon çalışmalarına eğitim fakültelerinin öncülük etmesi gerekirdi. Ancak eğitim fakülteleri akreditasyonda geri kaldı, şuanda akreditasyona başlayacak durumda değiller. Ayrıca, akreditasyon türü değerlendirme mekanizmalarına karşı olan, direnç gösterenler de var. Eğer eğitim fakültelerine yeni bir yapı, yeni bir sistem kurulacaksa kalite güvence sistemleri bu sistemlerin ayrılmaz bir parçası olmak zorundadır. (...) İç denetim yapalım diyenler var ama iç denetim yetmez, iç denetim kendi kendini denetlemektir. Dünyada kim kendi kendini denetlemiş? Kalite güvence sisteminin zaten bir iç denetim boyutu var, bir de dış değerlendirme boyutu var. Değerlendirme bağımsız olmazsa o denetleme sayılmaz. Günümüzde şirketler bile dış değerlendirme yaptırıyor. (...) Akran değerlendirmesi olabilir diyenler, akran değerlendirmesi denen hadise “peer evaluation” akran değerlendirme dediğimiz budur işte; meslektaşlar birbirini değerlendirecek ama dıştaki adam değerlendirecek. Yoksa sen kendin hem hakem hem yürütücü olamazsın. (...) Dördüncü olarak; pedagojik formasyonda alınan ücretlerin eğitim fakültelerini de eğitimi de ticarileştirdiğini düşünüyorum, şiddetle karşıındayım. Eğitim fakültelerinin prestijini yerlerin altına almıştır. Önce Türkiye’nin bu utanç verici durumdan kurtulması lazımdır. (...) Bazı branşlarda öğretmenlik için on beş kişilik kontenjan varken ilgili sertifika programında belki 3-5 bin kişi var. Dolayısıyla hayal satılmaktadır, büyük bir popülizm hareketidir, bunun yerine sistematik bir yapı getirilmeli ve kurumsal olarak yürütülmelidir. Beşinci olarak; öğretim elemanlarının özellikleri nasıl ve kimler olmalı konusunda öncelikle alanla ilgili tanımlamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum. Hangi alandaki doktora mezununun hangi alanlarda ders verebileceği ile ilgili olaral üniversiteler diğer kurumlardan çok daha kötü durumdadır. Uygulama tecrübesi gibi sorunlar bence çözülebilir. Çünkü fakültelerimizde her türden öğretim elemanına ihtiyaç var.

A₁₃: Belirli bir süre değiştirilmeden uygulanacak bir sistem üzerinde anlaşılması ve uzlaşılması gerekiyor. Özellikle eğitim fakültelerinde ortaöğretime, liseye öğretmen yetiştiren bölümlerle fen edebiyat fakültesi bir ikilik/ duplikasyon oluşturuyor. Bu ayrımı da ortadan kaldıracak şekilde bir düzenleme yapılabilir. (...) Eğitim bilimleri enstitüsü, farklı ülkelerdeki pedagoji enstitüsüne benzer şekilde her eğitim fakültesinde kurularak en az iki yıllık adam akıllı bir formasyon eğitimi verilebilir. İkinci olarak; denetim ve akreditasyon olmazsa olmaz diye

düşünüyorum. Çünkü aynı fakülte içerisinde, aynı derse giren hocalar arasında bile bir standart yok, uzlaşma yok. Mevcut durumda denetim, değerlendirme ve akreditasyonla ilgili Türkiye’de EPDAD diye bir yapı var ama işleyişi çok iyi değil. (...) Bence akreditasyon rekabet açısından önemli çünkü akredite olmuş bir kurumun tercih edilebilirliği de artar. Üçüncü olarak; Finansman konusunda Türkiye’de şu eksik: Üniversitelerin üç temel özelliği eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet ama belki üniversitelerin üçte ikisi eğitim öğretim hizmetleriyle anca baş edebiliyor. Araştırma hizmetleri, topluma hizmet uygulamaları çok sınırlı kalıyor. Özellikle bu araştırma faaliyetleri için, kurumlarda topluma hizmet kapsamında bir özel bütçe oluşturulabilir. Eğitim fakültelerinde eğitim açısından topluma, çevreye, farklı kurumlara verilebilecek danışmanlık hizmetleri, proje çalışmaları vs. bunlara yönelik bir fon oluşturabilir. Yine formasyon programları için pedagoji enstitüsü oluşturmak yoluyla eğitim fakültelerine bir kaynak oluşturulabilir. Sürekli eğitim kapsamında gelen talepler değerlendirilebilir. Dördüncü olarak; öğretim görevlilerinin niteliklerinin iyileştirilmesi adına alanlarıyla ilgili formasyona sahip olmaları gerekir. Ayrıca yöneticilerin de yönetim formasyonuna sahip olması gerekir ancak bu durum Türkiye’de göz ardı ediliyor.

A₁₄: İlk olarak farklı ülkelerin eğitimlerinden esinlenerek yürütülen programlar yerine büyük bir konsensüsle hazırlanan ve özümüze uygun bir model geliştirmek gerekir. (...) İkinci olarak; hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirebilmek için eğitim programlarının özellikleri, bu programları dizayn eden kişilerin uzmanlık alanlarının bu işe uygun olması gerekiyor. Eğitim fakültesindeki bir programı, ele alan grubun yeterliklerinin o programı geliştirmeye denk düşmesi, en azından uzmanlık alanından yararlanabilecek, onun ölçme sistemini ortaya koyabilecek veya onun tekniklerinin nasıl uygulanabileceğini ortaya koyacak, o ölçme değerlendirme grubundaki veya program geliştirme ekibindeki kişilerin de yetkin olması gerekiyor. Üçüncü olarak; öğretmen yetiştiren kurumların denetim, değerlendirme ve akreditasyonu konusuna baktığımızda, bence akreditasyona alternatif olarak istenilen kriteri tutturamayan okullar için de-akreditasyonun devreye sokulması ve bu kurumların kapatılması gerekir. Bir kapanma endişesi olmayınca akreditasyon çalışmıyor. Dolayısıyla Türkiye’de eğitim fakültesinin akreditasyonu, toplam kalite yönetiminin bir parçası gibi gözüküyor, bir iyi niyet çalışması gibi gözüküyor ama aslında akredite demek de-akrediteyle birlikte gelir.

A₁₅: (...) Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumları daha etkili hale getirmek için fakültelerin öğretim üyelerinin okulla barışık ve okula alışık olmaları gerekir.

a) Eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi: Eurydice (2015) tarafından hazırlanan “*The teaching profession in Europe*” raporuna göre öğretmen yetiştiren en etkili programlarda; akademik bilgi, uygulamalı sınıf deneyimi sağlama, öğrencileri tam olarak destekleyen öğretim becerileri ve öğretim yaklaşımları olmak üzere üç anahtar bileşenin entegrasyonlu şekilde verildiği vurgulanmaktadır. Bu anlamda tüm katılımcılar, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi gerektiğini belirtmiş; bununla ilgili olarak katılımcıların dokuzu (A₂, A₄, A₅, A₈, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₂ ve A₁₅), eğitim programlarının daha etkili hale getirilebilmesi için Türkiye’de öğretmen yetiştiren mevcut programların uygulama odaklı olması gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak katılımcılardan A₁, A₆, A₇ ve A₁₁, programların dünya ile bütünleşmesi gerektiğini; A₂, A₆ ve A₁₀, sosyal bilimler ağırlıklı olması gerektiğini; A₃, A₁₄ ve A₁₅, yapısal olarak herkesin üzerinde uzlaştığı bir program olması gerektiğini; A₃ ve A₁₃, pedagojik formasyona daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini; A₂, programlara göre kadrolama yapılarak verimliliğin artırılması gerektiğini ve A₁₂ de programların dünya

standartlarında akredite edilmiş olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür incelendiğinde; Türkiye’de öğretmen yetiştiren programların uygulama odaklı olması gerektiği (Akdemir, 2013; Hacettepe Üniversitesi, 2017; MEB, 2014b; Özcan, 2016; Özdemir, 2015; TEDMEM, 2014a, 2018a), öğretmen yeterliklerine göre dizayn edilmesi gerektiği, güncel ve dinamik bir yapıda olması gerektiği (Safran, 2014) vurgulanmaktadır. Safran (2014), eğitim fakültelerinin programlarının; merkezi, değişmez ve statik yapıda olması sorununun öğretmen yeterlikleri doğrultusunda geliştirilebileceğini önermektedir. Ayrıca 19. Milli Eğitim Şûrası’nda; öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının YÖK ve Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu ile yeniden yapılandırılması, öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında uygulama derslerinin oranının %50’ye yaklaştırılması ve deneyimli öğretmenlerden uygulamada yararlanma gibi tavsiye kararları da alınmıştır. Diğer yandan Aksoy (2013) tarafından, öğretmen yetiştirmede belli başarıya ulaşan ülkelerde eğitim fakültelerine kendi programlarını geliştirme fırsatının sunulduğu ve bu durumun öğretmen eğitiminde niteliği artırdığı belirtilmektedir.

b) Öğretmen yetiştirmede iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanması:

Eurydice (2006) tarafından yapılan “*Öğretmen Eğitimi Kalite Güvencesi*” araştırmasına göre, Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik iç ve dış değerlendirme yapılması önerilmektedir. Diğer yandan, ülkelerin çoğunda iç değerlendirmelerin dış değerlendirmelere bağlı olduğu, dış değerlendirmelerde bağımsız kuruluşların rol aldığı ve dış değerlendirme sonuçlarının kurumların akreditasyonu konusunda alınacak karara temel teşkil ettiği vurgulanmaktadır. Bu kararlar doğrultusunda ise gerekli yükümlülükleri yerine getiremeyen programlar için kurumun kapatılması dâhil bazı tedbirlerin alındığı belirtilmektedir. Bununla beraber OECD tarafından yapılan “*Yükseköğretimin Durumu 2014*” araştırmasında, Avrupa ülkelerinde yükseköğretimde kaliteyi geliştirmek amacıyla kurumsal, program ve sistem düzeyinde iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyon yöntemleri uygulandığı belirtilmektedir. Bu denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarında ilerleme, hesap verebilirlik ve şeffaflığı sağlamanın temel ilke olarak benimsendiği ifade edilmektedir (Glass, 2014). Türkiye’de ise, 19. Milli Eğitim Şûrası’nda öğretmen yetiştiren kurumların ulusal ve uluslararası akreditasyon modellerine göre yeniden yapılandırılması önerilmektedir (MEB, 2014b). Ayrıca Özcan’a göre (2011), öğretmen yetiştiren kurumlarda performans dayalı ve çıktı odaklı değerlendirmeyle birlikte bağımsız kurullarca öğrenci ve akran değerlendirmesi de yapılmalıdır.

Literatürdeki araştırma sonuçlarına paralel olarak katılımcıların yedisi (A₂, A₃, A₅, A₇, A₉, A₁₀, A₁₂), Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi gerektiğine vurgu yaparken; yedi katılımcı da (A₆, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₂, A₁₄) akreditasyon sisteminde uluslararası güvenilirliği olan kurumların olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların dördü (A₃, A₅, A₇, A₁₀), denetimin YÖK tarafından yapılmaması gerektiğine dikkat çekerken; A₂, A₃, A₈ ve A₁₃ kodlu katılımcılar, EPDAD’ın acilen sistemini oluşturup akreditasyon çalışmalarına başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan A₅ ve A₉, MEB’in istihdam edici olarak akreditasyonda sorumluluk alması gerektiğinin altını çizirken; A₆, A₈, A₁₁ ve A₁₄ kodlu katılımcılar, kurumlarda özdenetimin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca A₁₀ ve A₁₄ kodlu katılımcılar, denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının içeriğinde yaptırımın da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak katılımcılardan A₂, *“Türkiye’de öğretmen yetiştirmede akademisyenler, öğrenciler, akademik çalışmalar, ölçme değerlendirme sistemleri, ders kitapları ve fakülteler öğretim boyutunda denetlenerek akredite edilmelidir”* diyerek ayrıntılı bir şekilde değerlendirmenin boyutlarına vurgu yapmıştır. Katılımcı akademisyenlerden A₉, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların denetim, değerlendirme ve akreditasyonun nasıl olması gerektiğine yönelik olarak, *“Bence öğretmen yetiştiren kurumların denetim, değerlendirme ve akreditasyonu için üç türlü denetim mekanizması olmalıdır. İlk olarak, çok istenmeyen bir durum olsa da temel istihdam edici olarak beklentilerini belirtmeleri önemli olduğu için MEB olmalıdır. Raporları sadece toplumla paylaşılan, yaptırımı iyileştirme amaçlı olan yerel veya devletçi bir denetim olmalıdır. İkinci olarak, Türkiye’de en az 30-40 tane kurulmuş olan tamamen bağımsız denetim şirketleri olmalıdır. Üçüncü olarak; bunlardan tamamen bağımsız, objektif bir uluslararası dış değerlendirme kurumu olmalıdır. Bu üç kurumun da hangi kriterlere göre denetleyeceği en az üç yıl önceden ilan edilmelidir.”* şeklinde çözüm önermiştir. Buna ek olarak katılımcı akademisyenlerden A₁₂, *“Türkiye’de eğitim fakülteleri içerisinde akreditasyon türü değerlendirme mekanizmalarına karşı olan, direnç gösterenler de var. Eğer eğitim fakültelerine yeni bir yapı, yeni bir sistem kurulacaksa kalite güvence sistemleri bu sistemlerin ayrılmaz bir parçası olmak zorundadır. Kalite güvence sisteminin zaten bir iç denetim boyutu var, bir de dış değerlendirme boyutu var. Değerlendirme bağımsız olmazsa o denetleme sayılmaz. Günümüzde şirketler bile dış değerlendirme yaptırıyor.”* ve *“Akran değerlendirmesi olabilir diyenler, akran değerlendirmesi denen hadise “peer evaluation”; meslektaşlar birbirini değerlendirecek*

ama dıştaki adam değerlendirecek. Yoksa sen kendin hem hakem hem yürütücü olamazsın.” şeklinde Türkiye’de oluşan yanlış algıya vurgu yapmıştır.

c) Öğretmen yetiştirmede iç denetimin sağlanması: Katılımcılardan A₁ ve A₄, güven temeline dayalı bir iç denetim yapısı kurulmalıdır şeklinde bir görüş belirterek dış denetimin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan A₁, “Eğitim programları dışarıdan denetim ile olmaz. En iyi denetim öz denetimdir. Bunun da yolu iyi öğretim üyelerini üniversiteye seçmektir. Kurumun çıktıları bir denetimdir, kurumun saygınlığının bir ölçütüdür.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde; öğretmen yetiştirmede ulusal ve uluslararası kuruluşların rol aldığı, resmi kurumlara ek olarak bağımsız kurumların üniversitelerin akreditasyonunu sağladığı, kapsamlı iç ve dış denetimin olması gerektiği (Adıgüzel, 2008; Eurydice, 2012, 2015; Eurydice, 2006; Glass, 2014; MEB, 2014b; Özcan, 2011) görüşleri ağırlıktadır.

d) Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi: Son yıllarda yapılan araştırmalarda, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının niteliği tartışma konusu olmaktadır (Akdemir, 2013; Aksoy, 2013; Karakütük vd., 2008; Özcan, 2016; Özdemir, 2015; Şahin & Beycioğlu, 2015; TEDMEM, 2014a; Yavuz vd., 2015). Bu tartışmalarda, öğretim elemanlarının nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda sorumluluk ve misyon yüklenmelerinin (Özdemir, 2015) yanında uygulama tecrübesi ve öğretmenlik deneyimlerinin olması gerektiği (Aksoy, 2013; Özcan, 2016; TEDMEM, 2014a) ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanları ve fakülte yönetiminin iyi öğretmen yetiştirme ile akademik kariyer arasındaki bağlantıyı birinci planda ele almaları gerektiği (Özdemir, 2015) vurgulanmaktadır. Bunun yanında son zamanlarda “Yeni Nesil Eğitim Fakültesi” kavramı ortaya atılarak, öğretim elemanlarının derslerinin yarısının uygulama ağırlıkta olduğu ve devamlı okul tecrübesinin yaşandığı bir ortamın oluşturulması gerektiği de ileri sürülmektedir (TEDMEM, 2014b; Özdemir, 2015). Oluşturulması istenen bu yeni yapılanmalarda, eğitim bilimleri kökenli öğretim elemanlarının süreci yönlendirmede sorumluluk alması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (Akdemir, 2013).

Bu anlamda Türkiye’de son kalkınma planları ve şûralarda üniversitelerin daha özerk bir yapıya kavuşturulması, öğrenme ortamları ve akademik personelin niteliğinin artırılması, eğitim fakültelerinde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları dünya ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi konusunda önemli tavsiye kararları alınmaktadır (MEB, 2014b; Kalkınma Bakanlığı, 2013). Literatürdeki tartışmalara paralel olarak

katılımcılar tarafından vurgulanan yeterlikler ayrıntılı olarak Tablo 9’da gösterilmiştir. Yukarıda belirtilen yeterliklerden farklı olarak, katılımcılardan A₈, akademik personelin uygulama tecrübesinin olması şart değil ama olursa iyi olur derken; katılımcılardan A₁ ise akademik personelin öğretmenlik tecrübesinin şart olmadığını ve uygulama konusunda kendisini geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 9

Akademik Personelin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Alt boyutlar	Katılımcılara göre akademik personelde olması gereken yeterlikler	Katılımcılar	<i>n</i>
İnsani değerler	Kendini sürekli yenileyebilmedir	A ₁ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₃	6
	Öğrencileri için rol model olmalıdır	A ₃ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₄ , A ₁₅	5
	Saygın bir insan olmalıdır	A ₃ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₄ , A ₁₅	5
	İletişim becerileri çok iyi olmalıdır	A ₁ , A ₂ , A ₈ , A ₁₀	4
	Milli bir misyonu olmalıdır	A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄	3
Kavramsal yeterlikler	Öğretmenlik uygulama tecrübesine sahip olmalı ve öğretim yönü güçlü olmalıdır	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅	10
	Gerekli pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalıdır	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃	10
	Üst düzey araştırma becerilerine sahip olmalıdır	A ₁ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₃ , A ₁₄	7
	Yabancı dil bilmeli, ulusal ve uluslararası literatüre hâkim olmalı,	A ₁ , A ₆ , A ₈	3
	Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin şekilde kullanabilmelidir	A ₆	1
Yönetsel yeterlikler	Lider bir insan olmalıdır	A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₅	4
	Türkiye gündemini takip edebilmeli, eğitim politikalarına hâkim olmalıdır	A ₁ , A ₁₀	2

e) Öğretmen yetiştiren kurumların finansman verimliliğinin artırılması: Katılımcıların on biri (*n* = 11), Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların kamu kaynakları ile finanse edilmesine devam edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar; sektörün büyüklüğü, yapılan işin ehemmiyeti ve istihdam edici olarak MEB’in ana rolü nedeniyle öğretmen yetiştirmenin kamu kaynakları ile finanse edilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgulara paralel olarak Ateş (2013), Türkiye’de yükseköğretim harcamalarının büyük ölçüde kamu aracılığıyla yapıldığını; üniversitelerin genellikle kamu kaynakları, öğrenci gelirleri, üretilen proje ve hizmetler, kurumun yatırımları ve bağışlar gibi gelirlerle finanse edildiğini belirtmektedir. Ateş’e (2013) göre, yükseköğretimin finansmanında kamu

kaynaklarının program boyutunda özel finanse edilmesi, üniversitelere finansal özerklik verilmesi, performans sisteminin bütçe tahsisinde etkili olması, ar-ge çalışmalarına ödenek ayrılması, öğrenci başına düşen kaynak bakımından OECD ortalamalarına ulaşılması, araştırmayı teşvik eden bir sistemin kurulması ve maaş ödemelerinde performansa dayalı bir sistem kurulması gereklidir. Bu doğrultuda katılımcıların üçü (A_1 , A_{10} , A_{13}), eğitim fakültelerinin öz kaynaklarının ortaya çıkarılarak proje üretebilmelerinin ve araştırmalardan gelir elde edebilmelerinin sağlanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Türkiye’de eğitimin finansmanı verimlilik ve eşitlik yönüyle tartışılan alanlardan biridir (TEDMEM, 2014a; Dünya Bankası, 2011). Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin finansmanı hem OECD ülkelerinin ortalamalarının altında kalması hem de merkezi yapılanması nedeniyle eleştirilmektedir (Aksoy, 2013; Eurydice, 2012; OECD, 2012, 2018; TEDMEM, 2015a). Buna benzer şekilde katılımcılardan A_2 , finans kaynağı oluşturmak için pedagojik formasyon uygulamaları gibi çarpık bir yapı oluşturulmasının sakıncalı olduğunu, A_7 ve A_{11} , kaynakların daha verimli kullanılması gerektiğini, A_6 ise finans denetiminin çok iyi yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlardan farklı şekilde katılımcılardan A_9 ve A_3 , eğitim fakültelerinin ücretli olmasını ama alınan ücretlerin tamamen öğrenciye aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

f) Öğretmen yetiştiren kurumların yapısal düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi:

Schlechty’e (2011) göre öğretmen yetiştiren kurumlar öğrencilerle ilgili misyonlarına uygun olarak tasarlanmalı; ayrıca öğrenci kararlılığının, katılımının, memnuniyetinin, iletişiminin ve mutluluğunun sağlanması öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu anlamda; Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların yapısal düzenlemesiyle ilgili olarak paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanması (Başkan, 2001), MEB ile eğitim fakültelerinin teknolojik donanımının birlikte yürütülmesi (Safran, 2014) ve öğretmen yetiştirme görevinin eğitim fakültelerine verildiği bir yapıya geçilmesi (Akdemir, 2013) tavsiye edilmektedir. Buna benzer olarak katılımcılardan A_1 , eğitim fakültelerinin pedagoji üniversiteleri haline dönüştürülüp, öğretmen yetiştirmede ana rol alması gerektiğini ifade ederken; A_{11} , fen edebiyat fakültelerini devreden çıkaracak bir yapı kurulması gerektiğini belirtmiş; A_{13} ise paydaşların iş birliği ile oluşturulacak ve duplikasyonu ortadan kaldıracak bir yapı kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Özcan (2011), öğretmen yetiştiren kurumların “öğrenmeyi” gerçekleştirebilmek için ortam yeterliliğine sahip olması ve eğitimde en temel unsurlardan biri olan “öğrencilerin” bulunduğu gerçek işyeri ortamlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Sözen & Çabuk’a (2013) göre de öğretmenler arası

farklılaşmaları destekleyen ve öğretmenlerin kendini yenilemelerini destekleyen bir sisteme ihtiyaç vardır. Buna paralel olarak katılımcılardan A₂, eğitim fakültelerinin müfredat, bölüm ve anabilim dalı gibi temel bileşenler bakımından yeniden yapılandırılmasını; A₆, uygulama ağırlıklı bir yapı kurulmasını; A₉, kurulması istenen bu yapıda yüksek lisans ve ikinci yabancı dil gibi standartlar oluşturulmasını; A₁₀ da yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi için mevcut belirsiz politikalara son verilmesini tavsiye etmiştir. Diğer taraftan katılımcılardan A₂ ve A₁₀, öğretmen yetiştirmede halen devam eden pedagojik formasyon sertifika programlarının kaldırılması şeklinde bir yapısal düzenlemeye ihtiyaç olduğuna dikkat çekmiştir. Akademisyenlerden A₂, *“Kuşkusuz bu durumun en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlik mesleğine kabulde hiçbir akademik ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutulmayan, kamu yararı arz talep dengesi, insan gücü planlaması, hakkaniyet ve eşitlik gibi ilkeler gözetilmeden açılan formasyon programlarıdır.”* şeklinde ifade ederken; A₁₂, *“Pedagojik formasyonda alınan ücretlerin eğitim fakültelerini de eğitimi de ticarileştirdiğini düşünüyorum, şiddetle karşıındayım. Eğitim fakültelerinin prestijini yerlerin altına almıştır. Önce Türkiye’nin bu utanç verici durumdan kurtulması lazımdır.”* diyerek bu uygulamanın acilen kaldırılmasını istemiştir. Safran (2014), bu bulguya benzer şekilde fen edebiyat fakülteleri formasyon yerine yüksek lisansa yönlendirilmeli şekilde öneride bulunurken; birçok araştırmacıya göre de öğretmen yetiştirme sistemini bozduğu için bu pedagojik formasyon sertifika programları kaldırılmalıdır (Abazaoğlu vd., 2016; Aksoy, 2013; Önder & Tagay, 2015; Özcan, 2016; TEDMEM, 2014a, Yılmaz, 2017). Bu bulguları destekler nitelikte MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde alınan kararda: Eğitim fakültelerinin programlarının uygulama ağırlıklı olması; sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” uygulamalarının kaldırılıp yerine yurt genelinde kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı” açılması istenmektedir (MEB, 2018a).

g) Öğretmen yetiştirmede etkili yönetim anlayışı ve yeni stratejiler geliştirilmesi: Öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme alanının daha ileriye taşınması için bu alanlarda araştırmacıların iş birliği içerisinde birlikte hareket etmesi gerektiğine (Grossman ve McDonald, 2008), öğretmenlik mesleğinin imajını ve çekiciliğini artırmak ve sürekli mesleki gelişim çalışmalarını daha etkili hale getirmek için yeni ve sağlam stratejiler geliştirilmesi gerektiğine sürekli vurgu yapılmaktadır (Eurydice, 2015). Bologna Süreci uygulama raporunda, yükseköğretimde ve paralelinde öğretmen yetiştirme alanında uluslararasılaşma ve öğrenci hareketliliği konularında (EACEA/Eurydice, 2015) yeni

stratejiler geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmen yetiştirmede etkili yönetim anlayışı ve yeni stratejiler geliştirilmesi konusu Dünya Bankasının Türkiye’de eğitime ilişkin raporunda vurgulanan önemli hususlardandır. Bu raporda; öğretmen eğitimini iyileştirme, hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimin uyumlu hale getirilmesi ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejilerinin benimsenmesi gerektiği önerilmektedir (Dünya Bankası, 2011).

Turan’a (2009) göre, eğitim kurumlarında stratejiler yapıdan önce gelmeli ve yapıyı belirlemelidir. Okullardaki teori ve uygulama dengesi stratejik olarak ele alınıp dengelenmelidir. Bu anlamda Türkiye için kısa vadeli politik beklentilerden uzak, özgür, bilimsel ve yenilikçi öğretmen yetiştirme modellerinin oluşturulması acil bir ihtiyaçtır (Akdemir, 2013). Bu nedenle Türkiye’de YÖK’ün uzun vadeli öğretmen yetiştirme stratejisini ve bu stratejiye temel oluşturan yaklaşımları belirlemesi gerekir. Bu sayede öğretmen yetiştirmede sağlam adımlar atılması düşünülebilir (Yıldırım ve Vural, 2014). Etkili yönetim anlayışı adına atılacak bu adımlarda öğretmen yetiştiren kurumların uluslararası standartlara uygun işlevsel bir sisteme kavuşturulması (MEB ÖYGM, 2017a); fakülte okul iş birliğine önem verilmesi ve var olan eğitim fakültelerinde yeni programların, ihtiyaç olmadığı takdirde açılmaması (Aksoy, 2013; MEB, 2014b); öğretmen yetiştirmenin bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla ele alınması (Özoğlu, 2010) gereklidir. Literatürdeki bu bulgulara benzer olarak katılımcılardan A₁₀, A₁₁ ve A₁₄, öğretmen yetiştirmede rol alan kurumların iş birliği yaparak kapsamlı bir öğretmen yetiştirme stratejisi oluşturması gerektiğini; A₁, eğitimci olmayanların eğitime yön vermesine engel olunması gerektiğini; A₂, hesap verebilir ve saydam bir yönetim anlayışı olmasını; A₉ ve A₁₁ de, politik gerekçelerle karar alınmaması ve güven odaklı daha özerk bir yönetim anlayışı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak Özdemir (2015); öğretmen yetiştirmede daha etkili bir yönetim anlayışı için YÖK’ün merkeziyetçi yapısının değiştirilmesini, üniversitelere ekonomik ve akademik özerklik tanınmasını, kurumların eğitim ekosisteminin yabancı akademik personelden arındırılmasını ve popülist yaklaşımlarla öğretim programları açılmasına izin verilmemesini, ayrıca eğitim fakültelerini işlevsizleştiren nicelik boyutlu politikalardan kaçınılmasını önermektedir. Safran’a (2014) göre de öğretmen yetiştirmede; sabır, istikrar, kararlılık ve sürekliliği olan hesap verebilir bir sistem ile Türkiye’yi proje bataklığı olmaktan kurtarmaya ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda katılımcılardan A₁₂’ye göre, Türkiye öğretmen yetiştirmede artık niteliğe odaklanan bir yönetim anlayışı sergilemeli; A₁₅’e göre ise yöneticiler değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek yetenekte olmalıdır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin

mevcut durumuyla ilgili olarak katılımcılardan A₁₁, “*Bizde yerel politika konusunda bir şey söylemem ama ulusal ve milli bir politika yok, iyi bir politika yok. Öğretmen yetiştirme ve eğitim sisteminin partiler üstü bir politika ile yönetilmesi gerekiyor. Bakanlığın amaçları var hatta dünya ile aynı ama uygulama farklı! Siz bu amaçların, programın içini boşaltırsanız başarı gelmez.*” şeklinde görüş belirterek bütüncül, ulusal bir politika eksikliğine ve söylem-uygulama çelişkisine dikkat çekmiştir.

4.4.3. Nasıl Bir Eğitim?

Nasıl bir eğitim boyutu için; “(a) *Teorik, pratik ya da genel kültür bilgisi ne düzeyde sunulmalıdır? (b) Hayat boyu öğrenme anlayış ve felsefesine bağlı, sürekli mesleki gelişimi temel alan bir öğretmen yetiştirme için neler yapılmalıdır?*” olmak üzere iki tane sonda sorusu yöneltilmiştir. Türkiye’nin kendi gerçekliğinde oluşturması gereken özgün bir öğretmen yetiştirme modelinde nasıl bir eğitim yapısı olması gerektiği ile ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, on dört katılımcı ($n = 14$), “*Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişime önem verilmesi*” gerektiği şeklinde görüş belirtirken; on bir katılımcı ($n = 11$), “*Mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi*” gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu sonuçlara göre katılımcıların çok büyük çoğunluğu, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşması için öğretmen yetiştirmenin eğitim yapısıyla ilgili olarak; hayat boyu öğrenmeyi, sürekli mesleki gelişimi ve mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin eğitim yapısına ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: Müfredat bir eğitim sisteminin felsefesini yansıtır. Tabi ki bu ülkelerin eğitim sistemleriyle, felsefesiyle ve politikalarıyla da alakalıdır. Müfredatta her düzeyde öğrencilerin gelişimine uygun bilgilerin olması önemlidir. Müfredatımız çelik bir yelek gibi olmamalı, esnek ve güncel olmalıdır. Yani ülkenin gerçeklerine uygun bir müfredat olması gerekir. (...) Öncelikle müfredatı oluştururken çok iyi bir eğitim planlaması yaparak, gelecek yıllarda hangi niteliklere sahip insan tipi istiyorsak bunları delillendirip standart becerileri belirleyerek müfredata yansıtmalıyız. Sadece teorik bilgi değil, değerler, beceriler, pratik, davranışsal her türlü kazanım olmalı ama ABD müfredatını alıp aynen Türkiye müfredatına da koymamalıyız. Ayrıca, müfredat tek bir merkezden yapıp bütün ülkeye gönderilecek örnek bir kalıp değildir. Bunun için bölgesel olarak eğitim kurumlarının müfredat yapma özgürlüğünün olması gerekir. (...) İkinci olarak; hayat boyu öğrenme kapsamın eğitim fakültelerin kapısı herkese açık olmalıdır. Alternatif programlarla öğretmenlerin sürekli gelişimi sağlanmalı ve etkili programlarla da dikkatin eğitim fakültelerine çekilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen için gelişim çok boyutludur. Sadece sınıf yönetimi, etkili iletişim, program geliştirme, ölçme değerlendirme alanlarında kurslar açılmamalıdır. Onların yaşam kalitesini artıracak nitelikteki kurslara da ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin lisansüstü çalışmalar yapması teşvik edilmelidir. Özellikle okul yöneticilerinin doktora yapmaları teşvik edilmelidir. Şimdi birçok üniversitede açılan tezsiz

yüksek lisans programları yetersizdir. Akabinde doktora eğitimi de olmalıdır. ABD’de olduğu gibi iki tür doktora programı olabilir. PhD denen “Doctor of philosophy” olan daha kuramsal temellere dayalı bir program, bir de EdD denen daha çok uygulamaya yönelik program vardır. Ülkemizde böyle uygulamaya yönelik doktora programlarına ihtiyaç var. (...).

A₂: Öğretmen yetiştirmede özgün bir yapılanma için en acil başlıklar; eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, müfredatının değiştirilmesi ve formasyon programlarının öğrenci kontenjanlarının “İhtiyaç Analizleri” ve projeksiyonlar ışığında belirlenmesi konularıdır. Diğer yandan, hayat boyu öğrenme adına mesleği kariyer mesleği olarak planladığımız zaman yaşam boyu öğrenmenin bir sonu olmaz. (...).

A₃: Öğretmen yetiştirmede hangi alanın daha ön planda olması gerektiğine karar vermemiz gerekiyor. Baktığımızda alan eğitiminin ön planda olduğunu görüyoruz. Yani özel alan bilgisi ile ilgili dersler % 55-60, pedagojik formasyon dersleri % 25-30 ve genel kültür yeterlikleri ise % 10-15 civarında ama ağırlık özel alan yeterliklerindedir. Bu yanlış bir durumdur, % 50 olması gereken pedagojik formasyon dersleridir. Pedagojik formasyon derslerinin oranını % 50’ye çıkarmazsanız yeterli olmaz ve teknik bir öğretmen yetiştirmiş olursunuz. Özel alan yeterlikleri kuvvetli, formasyonu zayıf öğretmenler yetişir, bu durum sıkıntı yaratır. İkinci olarak, öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlayabilmek için öğretmenlerimize sürekli gelişim ihtiyacı vermemiz gerekir. (...) Hizmetiçi eğitim kurslarını gereksiz gören bir öğretmenlik anlayışı uygun değildir.

A₄: Öğretmenlerin sadece üniversite düzeyinde öğrenmeleriyle sınırlı kalmadığı, meslek boyunca yeni öğrenmelere açık olmaları gereken düzenlemeler ve teşvik edici koşullar oluşturulmalıdır.

A₅: Öğretmen yetiştiren kurumlarda teorik, pratik veya genel bir tür bilgisi oranı, % 40 civarı teorik % 60 civarı da uygulama ağırlıklı olmalıdır. Daha sonra ise ikiye hatta kısmen üçe ayırabiliriz. Birincisi alan bilgisi, ikincisi alan eğitimi bilgisi, üçüncüsü de pedagoji bilgisi olabilir. Pedagoji bilgisini % 30, pür alan bilgisini % 10 civarı kabul etmek gerekir. Alan eğitimi % 60 olarak uygulamak gerekir. (...) Hayat boyu öğrenme ve mesleki gelişimi sağlamak için öncelikle hizmetiçi eğitimi kaldırmak ve sertifikasyon sistemine geçmek gerekir. Sertifikasyon sisteminde öğrenciden beş yıl içinde bazı konularda bağımsız kuruluşlardan sertifika alması istenebilir. Öğretmen bu sertifikaları getirdiğinde maaşı, statüsü değişmelidir. Türkiye’nin kendi gerçekliğinde sayıya göre hareket etmek zorundayız.

A₆: Hizmetiçi eğitimler sistematikleştirebilir. Her ilde neredeyse birkaç eğitim fakültesi var, bazılarında en az bir tane var. MEB illerde üniversiteyle anlaşıp hizmetiçi eğitim yapabilir, onu kredilendirebilir, oradan öğretmenin performans hanesine yazılabilir. Mesela ABD’de Ohio’da uygulanan şöyle bir sistem var: Öğretmenler her yıl üniversiteden altı kredilik ders almak zorunda yoksa sözleşmeleri yenilenmiyor. Bu altı krediler birikiyor, öğretmen aldığı o dersleri saydırarak master ve doktora diploması almış oluyor. Dolayısıyla böyle özendirici bir mekanizmayla hem öğretmen gelişiyor hem daha çok para kazanıyor hem de sistemde ilerliyor. Devlet böyle standartlar kurallar oluşturacak, insanlar da bunu uygulamak zorunda kalacaktır. Kazan kazan yöntemi ile herkes kazanıyor. Maalesef bizdeki hayat boyu öğrenmenin içi boş, kavramlar çok güzel ama altı boş kavramlar. Bu nedenle hayat boyu öğrenme ve sürekli gelişim sadece kişiye bırakılmaz.

A₈: Öğretmen yetiştirmede müfredatı teorik, pratik ve genel kültür bilgisi düzeyiyle ele alırsak; teori olmadan uygulamaya geçilmesi çok zor. Uygulamadaki aksaklıklarda teori ile besleniyor ve aslında bunların hepsi kültürden etkileniyor. (...) Öğretmen adaylarına genel kültür derslerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Şuanda mevcut uygulamadaki derslerin oranlarını uygun buluyorum. İkinci olarak sürekli mesleki gelişimi temel alan bir öğretmen yetiştirme için öğrenen örgütü ve öğrenen bireyi bilmemiz gerekiyor. Öğretmenlerin yararına olabilecek, kişisel gelişimlerini sağlayacak hizmetiçi eğitimlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Kesinlikle ihtiyaç analizine gerek vardır.

A₉: (...) Öğretmenliğin uygulama boyutu ile teorik boyutu arasında sürekli bir denge var (...) Öğretmen adaylarının % 50 aktif olduğu bir öğretim modeli olmalıdır. Örneğin sınıf yönetimi dersini alan bir öğrencim, haftalık ikişer saat uygulama ve teori dersi alıyorsa, iki saat bir sınıf öğretmenini gözlemeli, iki saat bizden ders almalıdır. Ama bu uygulama mutlaka yapılandırılmış bir uygulama olup, raporları, kazanımları, amaçları olmalıdır. Bu açıdan Türkiye’de fakülte okul iş birliği yoktur. İkinci olarak, öğretmenlerin gelişimi için temel ilke

şu olmalıdır: Her öğretmen emekli olana kadar sürekli yapılandırılmış bir mesleki gelişime katılmalıdır. Bu iki türlü olabilir. Birincisi, her öğretmen iki-üç yılda bir mutlaka alanıyla ilgili yenilenme eğitimine ve diğer insani gelişim seminerlerine; beş yılda bir de akademik olarak bir gelişime ihtiyacı vardır. Her beş yılını dolduran bir öğretmen; öğretmenin talebi, okul yönetimin talebi, il millî eğitim müdürlüğünün talebiyle ihtiyacı olan dersi almalıdır. Yani bir akademiyle buluşma olmalıdır. Kısacası alanıyla ilgili güncel temel eğitimleri almalıdır. Şuanda açılmış olan hizmetiçi eğitimlerin hangi gerekçeyle açıldığı ile ilgili hiçbir ihtiyaç analizi, hiçbir akademik yaklaşım yok. Bu eğitimler turistik amaçlı oluyor maalesef.

A₁₀: Öğretmen yetiştiren programlarda teorik, pratik ve genel kültür bilgisi düzeyine baktığımızda, öncelikle teorik bilgi dediğimiz alan bilgisinde çocuklara programı tanıtıcı, alanı tanıtıcı, o alanda farklı uygulamalar yapabilme yeteneği kazandırılmalıdır. Burada öğretmenin, öğrenen birey olma özelliğini kazanması gerekir. Genel kültür konusunda toplumun gidişatı ve yönelimleri ile ilgili öğretmenin bilgisi olması gerekiyor. Teorik ve uygulama becerileri oranına bakarsak, ikisinin arasında dengeyi kurmak lazım. Teori olmadan uygulama olmaz, uygulamayı bilmeden de teori hiçbir işe yaramaz. (...) İkinci olarak, sürekli mesleki gelişim için yabancı dil bilmek uluslararası deneyimler için yararlı olur. Ayrıca, “Görgülü kuşlar gördüğünü işler.” deriz. Öğretmenlerin kendi kültürümüze yönelik bilgi de üretmesi lazım. Sürekli mesleki gelişimi temel alan bir öğretmen yetiştirme için okulların yeniden örgütlenmesi lazım. İnsan kaynaklarından sorumlu, örgütü ve bireyi geliştiren müdür yardımcıları olmalıdır.

A₁₁: (...) Yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim için çok önemlidir. Yaşam boyu öğrenmeyi, hizmetiçi eğitim kursları ile paralel düşünerek hizmetiçi eğitim kurslarının etkililiğini yeniden tartışmak gerekiyor. Hizmetiçi eğitim kursları yük olarak görülüyor, pek bir şey katmadığı düşünülüyor. Öğretmene sendikal hakları vermezsen, ekonomik olarak çok zor durumdaysa o zaman kurslara, derslere vb. gidiyor. Türkiye’de sendika meselesi de ayrı bir sorun tabi ki, görünen o ki Türkiye’deki sendikaların hepsi sarı sendika

A₁₂: “Nasıl bir program?” boyutunda bakacak olursak, alan dersleri ve alan eğitimi dengesi gözetilmelidir. Alan derslerinin oranı % 40-50 hatta % 60’a çıkabilir. Genel kültür dersleri % 10-15 ve formasyon alanlarının da % 20-25 olması gerektiğini düşünüyorum. Uygulama boyutunun birinci yıldan itibaren ağırlıklı bir şekilde verilmesi gerekir. (...) Sürekli mesleki eğitim ya da yaşam boyu öğrenme meselesinde, ağırlıklı olarak online eğitim yoluyla işleyen bir yapının oluşturulması gerekir. Bir de öğretmenlere kendi aralarında kongreler, çalıştaylar, kendi becerilerini geliştirecek fırsatlar verilebilir. Öğretmenler üniversiteden ders alıp kredi tamamlayabilir. Meslek hayatları boyunca bu devam ettirilebilir. Kariyer basamakları sisteminin de gelmesi gerektiğini düşünüyorum. (...) Türkiye, üniversiteler de dâhil olmak üzere yönetim işine amatörce yaklaşan bir ülkedir. Hiçbir işletmede, hiçbir kurumda bu kadar amatörce şartlar aranabilir mi? Bir genel müdür olmak için, müsteşar olmak için şartlar ortada ama bir okula müdür olmak için neredeyse hiçbir şart aranmamaktadır. (...).

A₁₃: Öğretmen yetiştiren kurumlarda teorik, pratik ve genel kültür düzeyiyle ilgili olarak uygulama derslerinin az olduğunu, artırılması gerektiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Genel kültür dersleri içerik olarak eleştirebilir. Eğitim fakülteleri açısından ele aldığımızda şöyle bir karmaşa var: YÖK tarafından teorik olarak belirlenen ders ne kadar teorik? YÖK tarafından uygulamalı olarak verilen ders ne kadar uygulamalı? (...) Biz sanırım kültür olarak biraz Avrupa geleneğini sürdürüyoruz; uygulama derslerini de teorik olarak anlatıyoruz, teorik sınavlar yapıyoruz. Bu anlayışın biraz değişmesi gerekiyor. İlk iki yıl teorik dersler ve genel kültür dersi, son iki yıl da uygulamalı dersler olmak üzere uygulamalı derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerekiyor. Bu şekilde bir düzenleme yapılabilir diye düşünüyorum. Diğer yandan sürekli mesleki gelişimle ilgili hizmetiçi eğitim deyince MEB aklımıza geliyor, üniversiteler sanki bundan muaf gibi... Eğitim fakültelerinin de buna önem vermesi gerekiyor. Günümüz şartlarında hizmetiçi eğitimin daha farklı şekilde uygulanması yönünde son zamanlarda bazı sempozyumlara, kongrelere bitişik olarak çalıştaylar var. Bu çalıştayların iki ayağı olabilir. EPDAD ve YÖK’ün de bu işin içine girmesi lazım. Belirli konularda yılda birkaç kez çalıştaylar düzenlenebilir. (...).

A₁₄: Öğretmen yetiştirilen kurumlarda teori, pratik ya da genel kültür bilgisi düzeyi gerek akreditasyon çalışmalarıyla, gerekse AKTS yoluyla kazanımlar şeklinde ortaya konuluyor. YÖK, kazanımlar çerçevesi belirliyor fakat eğitim fakülteleri bunu işletemiyor. Burada bir yetersizlik var veya daha kaba bir ifadeyle keyfilik var denilebilir. Bir program, taahhüt ettiği yeterlikler neyse onu üretmelidir. Zaten kalite ve akreditasyon çalışmalarının hedefi de budur.

Eğitim fakültesi taahhüt ettiği niteliği öğrencisine kazandırmalıdır. (...) İkinci olarak, sürekli mesleki gelişim yönüyle bir öğretmen için en büyük hizmetiçi eğitim yolu, kendi üniversitesi olmalı ve belli aralıklarla kendi üniversitesine gelerek o gelişmeleri, o değişimleri almalı ya da eksikliğini orada gidermelidir. Onun dışında, hizmetiçi eğitim çalışmaları gönüllülüğe bırakılmalı, zorunlu olarak devam etmemelidir. Yani öğretmenler belli eğitimlere katılarak belli puanları toplamalı ve kendilerine yönelik bir CV (Curriculum vitae, özgeçmiş) oluşturmalarıdır. Bu sadece üniversitedeki hocalar için değil öğretmenler için de olmalıdır.

A₁₅: (...) Önemli olan farklı programlarla örneğin COMENIUS gibi farkındalık oluşturmak ve o kişiye eksikliğini, kendini geliştirmesi gerektiğini hissettirmektir. Eğer bir öğretmen eğitim talep ediyorsa, bırakın para almayı, bakanlık bu kişileri bağrına basmalıdır. Bundan daha güzel bir şey olabilir mi? Bir de para istemenin, izin vermemek için bahane aramanın hiçbir mantıklı açıklaması yoktur. (...) Burada öğretmenlere iki senede bir mesleki sınav yapılabilir. Öğretmenlerin başarılarını ortaya koyan, yaptıklarını da ortaya koyan bir uygulama olmalıdır. E olmadı, o zaman terfi durur, çünkü öğretmen örnek devlet memurudur. (...).

a) Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişime önem verilmesi: Günümüzde öğretmen yetiştiren programlar mükemmel bile olsa sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak sürekli değişen dünyada, gelişen öğretmenlik mesleğine yönelik yeni yaklaşımlara olan ihtiyaçları gidermek için yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme kapasitesine sahip olmak için kendi okul ortamı bağlamında öğrenme gereksinimlerini ortaya koymalı ve bunu yansıtmalı; kendi bilgi, birikim ve becerilerini geliştirmek için sorumluluk almalıdırlar. Diğer yandan, öğretmen yetiştirme sistemleri de öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini sağlamak için tutarlı ve süreklilik arz eden politikalarla mesleki gelişimi teşvik ederek bu eğitimleri daha çekici hale getirmeli; onların kariyerleri boyunca ihtiyaç duydukları desteği sağlamalıdır (Aleandri & Refrigeri, 2014; EC, 2017; Eurydice, 2015). Literatürdeki bu bulgulara paralel olarak katılımcıların altısı (A₃, A₄, A₅, A₈, A₁₃ ve A₁₅), öğretmenlerde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı oluşturmak gerektiğini ifade etmiş; buna ek olarak A₃ ve A₄, öğretmenlere, mesleği başarılı bir şekilde sürdürebilmek için üniversite eğitiminin tek başına hayat boyu yeterli olmayacağı rehberliği yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Eurydice raporlarına (2013, 2015) göre, öğretmen yetiştirme çalışmalarında sürekli mesleki gelişimin mesleki bir görev ve atanma için gereklilik olarak görüldüğü Avrupa ülkelerinde, bu tür programlara olan eğilimin arttığı görülmektedir. Bu çalışmaların verimliliğini artırmak için üst düzey yönetim boyutunda etkili politikalar üretilmekte, uluslararası hareketlilik de mesleki gelişimi teşvik etmektedir. Sürekli mesleki gelişim için uygulanan hizmetiçi eğitim çalışmaları, haftalık beyin fırtınaları, müfredatla ilgili dönütler ve uygulamalar şeklinde olabilmektedir (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Bu anlamda, Türkiye’de yeterlikleri esas alan bir kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle 19. Milli Eğitim Şûrası’nda, mesleki

gelişimin MEB’de kariyer gelişiminde etkili olması, yüksek lisans ve doktora eğitiminin teşvik edilmesi, mesleki gelişim için bütçe ayrılması, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve ar-ge için milli eğitim akademileri kurulması tavsiye edilmektedir (MEB, 2014b; T.C Kalkınma bakanlığı, 2013). Buna ek olarak, halen dünyada birçok ülkede uygulanan yirmi dört farklı kariyer ilerlemesine yönelik çalışmaların bir bütün olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirmede uygulanabileceği (ERG, 2016) belirtilmektedir. Buna benzer şekilde altı katılımcı (A₂, A₅, A₆, A₉, A₁₂ ve A₁₄), öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği olarak planlamak gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₅, *“Mesleki gelişimi sağlamak için öncelikle hizmetiçi eğitimi kaldırmak ve sertifikasyon sistemine geçmek gerekir. Sertifikasyon sisteminde öğrenciden beş yıl içinde bazı konularda bağımsız kuruluşlardan sertifika alması istenebilir. Öğretmen bu sertifikaları getirdiğinde maaşı, statüsü değişmelidir.”* diyerek öğretmenliğin kariyer mesleği olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Diğer taraftan, sürekli mesleki gelişim çalışmalarının ülke çapında yaygınlaştırılması (Akdemir, 2013), öğretmenlerin belirli bir plan ve program dâhilinde sürekli izlenmesi, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu konuda daha etkili bir yönetim anlayışı gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde öğretmen yetiştiren kurumların daha aktif rol üstlenmesi; bunun için MEB ile üniversitelerin daha fazla iş birliği yapması gerektiği (Kır & Kır, 2011; Özoğlu, 2010) vurgulanmaktadır. Bütün bunlara ek olarak Aksoy’a (2013) göre, öğretmen eğitimcilerinin gelişimine yönelik olarak da mesleki gelişim çalışmaları için politikalar geliştirilmelidir. İlgili literatüre benzer olarak katılımcılardan A₁, A₆ ve A₁₄’e göre, hayat boyu öğrenmede eğitim fakültesi etkin rol oynamalı; A₈ ve A₉’a göre, hizmetiçi eğitimler için ihtiyaç analizi yapılmalı; A₁, A₁₀ ve A₁₂’ye göre, öğretmenlerin mesleki gelişimi için daha profesyonel ve etkili okul yönetimi sergilenmeli; A₁ ve A₉’a göre, hizmetiçi eğitimleri entelektüel, insani gelişim odaklı olmalı; A₁, A₅ ile A₆’ya göre ise sürekli mesleki gelişim için lisansüstü eğitim teşvik edilmelidir. Bu görüşü destekler nitelikte MEB hizmetiçi eğitimde üniversiteler aracılığı ile yapılan akredite sertifika programlar oluşturma kararı almıştır (MEB, 2018a). Bu anlamda katılımcılardan A₁, *“Öğretmen için gelişim çok boyutludur. Sadece sınıf yönetimi, etkili iletişim, program geliştirme, ölçme değerlendirme alanlarında kurslar açılmamalıdır. Onların yaşam kalitesini artıracak nitelikteki kurslara da ihtiyaç vardır.”* şeklinde ifade ederek öğretmen gelişiminin çok boyutluluğuna vurgu yapmıştır. Katılımcı A₁₂, *“Türkiye, üniversiteler de dâhil olmak üzere yönetim işine amatörce yaklaşan bir ülkedir. Hiçbir işletmede, hiçbir kurumda bu kadar amatörce şartlar*

aranabilir mi? Bir genel müdür olmak için, müsteşar olmak için şartlar ortada ama bir okula müdür olmak için neredeyse hiçbir şart aranmamaktadır.” şeklinde ifade ederek profesyonel ve daha etkili bir okul yönetimi oluşturulması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yukarıda belirtilenlerin dışında katılımcılardan A₅, mevcut haliyle devam eden hizmetiçi eğitimlerin kaldırılmasını; A₆, hizmetiçi eğitimlerin kişinin isteğine bırakılmamasını; A₁₅, hizmetiçi eğitimlerin bir kazanım ve yaptırımının olmasını; A₁₀, sürekli mesleki gelişim için öğretmene daha fazla otonomi verilmesini; A₁₅ ve A₁₃ ise öğretmen yetiştiren kadronun da sürekli mesleki gelişiminin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak A₈ ve A₁₄ kod numaralı iki katılımcı, hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin isteğine bırakılması gerektiğini ve gönüllü yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda katılımcılardan A₁₃, “Sürekli mesleki gelişimle ilgili hizmetiçi eğitim deyince MEB aklımıza geliyor, üniversiteler sanki bundan muaf gibi... Eğitim fakültelerinin de buna önem vermesi gerekiyor.” diyerek öğretmen yetiştiren kadronun sürekli mesleki gelişimine dikkat çekerken; A₁₄ ise “Öğretmenler belli eğitimlere katılarak belli puanları toplamalı ve kendilerine yönelik bir CV oluşturmalıdır. Bu sadece üniversitedeki hocalar için değil öğretmenler için de olmalıdır.” diyerek, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin takibi için bir yöntem sunmuştur.

b) Mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi: Öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili öğrendikleri kavram ve stratejileri inceleme ve uygulamaya geniş zaman ayırdıkları programlar daha etkili olmaktadır (Darling-Hammond, 2010). Bu bakımdan öğretmen yetiştiren kurumların; temel aldığı güçlü bir müfredatı ve belli bir araştırma yaklaşımları olmalı, yüzeysel ve yavan müfredattan kaçınmalı, sahip oldukları kapsamlı ve eşgüdümlü klinik tecrübeleri olmalıdır (Darling-Hammond, 2006a; Ellis, 2010). Bu anlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi mevcut haliyle öğretmenlere yaparak, yaşayarak öğrenme şansı vermemektedir. Çünkü eğitim fakültelerinin müfredatı ve uygulama boyutunun yetersizliği nedeniyle, öğrencilerin gözlem ve uygulama yetenekleri çok eksik kalmaktadır. Öğretmen yetiştirmede başarı elde edebilmek için farklı program modellerinin uygulanarak, bu programların etkililiğinin araştırmalar neticesinde ortaya çıkarılmasına yönelik politikalar benimsenmelidir (Aksoy, 2013; Özcan, 2016). Halen yürürlükte olan öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan alan bilgisi dersleri, öğretmenlerin hizmet ettiği kurumlarda uygulanan programlarla uyumlu değildir. Bu nedenle öğretmenlik alanında uygulanan müfredat ile adayların hizmet öncesi eğitimi uyumlu hale getirilmelidir

(EĞİTİM SEN, 2017). Literatürdeki bu bulgulara paralel olarak katılımcıların yedisi (A₄, A₅, A₈, A₉, A₁₀, A₁₂ ve A₁₃), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatın teori, uygulama ve pratik dengesinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan A₈, müfredatın genel kültür yönünün güçlü olması gerektiğini; A₁₄ de öğretmen yetiştiren kurumlarda müfredatın ön gördüğü yeterliklerde öğrenci yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla ilgili olarak katılımcılardan A₁₄, “*Bir program, taahhüt ettiği yeterlikler neyse onu üretmelidir. Zaten kalite ve akreditasyon çalışmalarının hedefi de budur. Eğitim fakültesi taahhüt ettiği niteliği öğrencisine kazandırmalıdır.*” şeklinde ifade ederek müfredat ile uygulamanın tutarlı olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yukarıda belirtilenlerden farklı olarak katılımcılardan A₁; müfredatın eğitim sisteminin felsefesini yansıtmaması gerektiğini, güncel olaylarla ilişkilendirilmesini ve esnek olması gerektiğini savunmuştur. Yine katılımcılardan A₅, A₈, A₁₀ ve A₁₂, müfredatta alan eğitimi oranının yüksek olmasını isterken; A₂, mevcut müfredatın değişmesini ve yeni müfredatın sosyal bilimlere ağırlıklı olmasını; A₃ ise diğer katılımcılardan farklı olarak pedagojik formasyon oranının artırılmasını istemiştir. A₁₃ kod numaralı katılımcı, uygulama-teori dengesi ile ilgili olarak “*Uygulama derslerini de teorik olarak anlatıyoruz, teorik sınavlar yapıyoruz. Bu anlayışın biraz değişmesi gerekiyor.*” şeklinde bir uyarıda bulunmuştur.

4.5. Eğitim Fakültelerinin Daha Nitelikli Bir Öğretmen Yetiştirmede Nasıl Bir Örgüt Kültürü ve İklimi Oluşturması ve Sürdürmesi Gerektiği ile İlgili Bulgular

Beşinci alt probleme yönelik olarak katılımcılara, “*Eğitim fakültelerinin daha nitelikli bir öğretmen yetiştirmede nasıl bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturması ve sürdürmesi gerekir?*” temel sorusu “(a) Amaçlar, vizyon ve misyon bakımından, (b) Örgüt yapısı ve kurumsal kaynaklar bakımından, (c) Örgütsel ve yönetsel süreçler bakımından, (d) Öğretim yöntemleri ve programların etkililiği bakımından, (e) Öğretmen yetiştirilen ortam ve çalışma koşulları bakımından, (f) Akademik ve idari personel tutum ve davranışları bakımından olmak üzere altı tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Katılımcıların, Türkiye’nin öğretmen yetiştiren kurumlarda örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturabilmesine yönelik yaptıkları tavsiyeler beş alt kategoride toplanmıştır.

Bunlar: Örgütün kültürünü oluşturan öğeler ($n = 12$), örgüt kültürünü oluşturan yönetsel süreçler ($n = 12$), örgüt kültürünün oluşturulması (amacı, misyonu ve vizyonu) ($n = 11$), akademik ve idari personelin tutum, davranış ve yeterlikleri ($n = 11$) ve örgüt kültürünü oluşturan değerler, inançlar, varsayımlar ($n = 10$) şeklinde olmuştur. Katılımcıların görüşlerinin kategorilere göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirmede Oluşturması ve Sürdürmesi Gereken Daha Nitelikli Bir Örgüt Kültürü ve İklimi

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	n
Örgüt Kültürü ve Olumlu Örgüt İklimi Oluşturma	Örgütün kültürünü oluşturan öğeler (artifaktlar, hikâye ve mitler, tören ve ritüeller, semboller, kahramanlar)	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	12
	Örgüt kültürünü oluşturan yönetsel süreçler	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃	12
	Örgüt kültürünün oluşturulması (amacı, misyonu ve vizyonu)	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	11
	Akademik ve idari personelin tutum, davranış ve yeterlikleri	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₅	11
	Örgüt kültürünü oluşturan değerler, inançlar, varsayımlar	A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅	10

A₁: (...) Örgüt kültürü çeşitli öğeleri olan bir yapıdır. Bunun içerisinde felsefe vardır, normları vardır, paylaşılmış değerler vardır, kuralları vardır, alışkanlıkları vardır, tutumları vardır. Kültürü oluşturan bütün öğelerin hepsinde de öğretmenliğe ve eğitime yönelik olma şartı olmalıdır. (...) Yöneticiler kültürün, iklimin oluşturulmasında çok dikkatli olmalıdır. Öğretim elemanlarına angarya yüklememelidirler, onları engellememelidirler, rutin işlerle onları meşgul etmemelidirler. Kültürün oluşturulmasında içerideki dinamikler daha önemlidir. Öğretim elemanları birbirlerini olumlu etkilerlerse bu ister istemez o öğretim kurumunun kültürünü olumlu etkiler. Eğitim fakültelerine baktığınızda oranın bir miti, bir efsanesi, bir ritüeli vardır. Bunlar örgüt kültürünün vazgeçilemeyecek sembolleridir. Ancak kültürü oluştururken tüm bunları kullanmak lazımdır. Mesela eğitim fakültelerinin güzel bir bayrağı. Güzel bir marşı yok. (...) Eğitim Fakültelerinde alan dışından yapılan atamalar kültür ve iklimi bozar. Geçmişte veteriner bir dekanımız oldu. Rektöre yakın olan bir kimseye paye vermek maksadıyla alan dışından birisini getirdiler ve iç huzuru bozdular. Bu kişiler birtakım siyasi amaçlarla getirildiler ama bunlar yanlıştı. Uzmanlık alanına uygun insanların atanması gerekir.

A₂: (...) Psikoloji bölümlerinin, tiyatro faaliyetlerin, güzel sanatların olması gerektiğini savunurum. Biz üniversitede öğrenciye film seyrettirmeye korkuyoruz. Şikâyet olursa ceza alabileceğimiz söyleniyor, şu kültüre bakar mısınız? Eğitim cesarettir, öz güvendir, söylenmemiş en güzel şarkıdır. Sen şimdi kalıplar halinde kaldığın zaman hiçbir şeyi aşamazsın. Fakültelerde birbirine benzer pasif, silik, edilgen yapılar var. Lider karakterli adamlar olmalı fakültelerde. Atılımcı, devrimci, yenilikçi yaklaşımlar yok. Bunu kim sağlayabilir? Bunu temel bilimciler sağlar. Onun için bir fakülteyi kadrolarken, dekanları belirlerken, bölüm başkanlarını belirlerken çok demokratik davranmalıyız. Mümkünse dekanın hitabet gücü de öğretim üyesinin hitabet gücü de ölçülmelidir. Akademik ve idari personelin tutumları yönüyle bakıldığında eğitim fakültelerinin saygınlık açısından, bilgelik açısından nasıl algılandığı bu durumu ortaya koyar. Şu anda farklı duruşu olan bir fakülte, liderlik profili olan bir fakülte göremiyorum. Bazı fakülteler sınav sistemiyle daha başarılı öğrencileri

almalarına rağmen oralarda farklı bir öğrenci profili oluşmuyor. Bu sözünü ettiğim, güzel sanatlarla, hayatla, sinemayla, tiyatroyla, dramayla sentezlenmemiş eğitim yaşantılarından kaynaklanıyor. Biz didaktik kuru bilgileri aktarıyoruz, temel becerileri kazandırmıyoruz. (...).

A₃: Öğretmen yetiştirmede öğrenme merkezli bir örgüt kültürü olması gerekir. Öğretmenler için beklenen kendini geliştirmesi anlayışına aynı şekilde akademisyenlerin de sahip olması gerekir. Eğitim fakültelerinin iklimi şuan diğer fakültelere göre daha iyidir. Öğretmen yetiştirdikleri için daha anlayışlı, daha hoşgörülü bir örgüt iklimi var. (...) Akademisyenler arasındaki bireysel sorunlar her kurumda olabilir. Bu durumda örgüt iklimi önemlidir. Mesela katı örgüt iklimi olan kurumlarda çatışmalar daha zor çözülüyor. Büyük ölçüde demokratik iklime sahip olan eğitim fakültelerinde çatışmalar daha insani biçimde çözülmeye çalışılıyor. Diğer yandan, bazı kişilik özelliklerinden dolayı hiç yönetici olmaması gereken kişilerin yönetici olması ciddi sıkıntı oluşturuyor. Örgütte iklimi pozitif hale getirmek için yönetim süreçlerini tam işletmek gerekir. Eğitim fakültelerinde karar verme yetkisi olan kişiler karar alırken, öğretim elemanlarının görüşlerini ne ölçüde dikkate alıyor bakmak lazım. Mesela YÖK ikinci öğretimin kaldırılmasına dair eğitim fakültelerine görüşlerini sordu. Bizler bunu tartışmak üzere toplanmışken ikinci öğretimlerin bazı branşlar dışında kapatıldığı haberi geldi. Bu kurullar madem bu okulları kapatacak, bizlere neden soruyor ve bizleri araç olarak kullanıyor? Yönetimin birinci süreci olan karar alma sürecinde, sistemin her kademesinde aksaklıklar ortaya çıkıyor ve işletilemiyorsa bu sorun nasıl çözülebilir? (...) Diğer bir sorun, bir kurumun atmosferi insanı sarıp sarmalar. Bizi sarmalayan bu atmosfer ya bizi rahatlatır ya da huzursuz eder. Bu anlamda yöneticilerin eğitim alanı dışından atanması da kesinlikle iklimi etkilemektedir. Yönetim biliminin asgari gereklerini bilmeyen biri atandığında yetki sarhoşluğu yaşamakta, bu yetkiyi eline geçiren bazı yöneticiler çok kötü yönetebilmektedir.

A₄: Evrensel açıdan baktığınızda üniversite eğitimin ve eğitim fakültelerinin demokratik temellere oturtulması önemlidir. Bu doğrultuda bir yapılanma olması gerekir. Mevcut hiyerarşik yapıyı bozmak ve yerine öğretmen adaylarının daha özgür hissedebildikleri bir yapı kurmak mesleğin geleceğini besleyecektir. (...) Yine fakültelerde paylaşım ve iş birliğine dayalı bir ortam yaratılabilmesi de niteliği artıracaktır.

A₅: Örgüt iklimi ile ilgili sorunlardan ilki, öğretim elemanlarının yetersizliğinin kurum iklimini olumsuz etkilemesidir. İkincisi ise eğitim fakültelerinde bazı derslere giren akademisyenlerin alan eğitimi yetersizliğidir. Yönetimsel süreçler bakımından güç sarhoşluğu nedeniyle örgüt ikliminin bozulması, sadece öğretmen yetiştiren kurumlar için değil tüm kurumlar için geçerlidir. Bu meseleyi güç meselesi olmaktan çıkarmak gerekir. Örgüt iklimine ortam ve çalışma koşullarının etkisi yönüyle baktığımızda, eğitim fakültelerinin hepsinin merkezi kampüsün içinde olması ve öğrencilerin üniversite havasını soluması gerekir. Bu anlamda, taşradaki eğitim fakültelerine bir çözüm bulmak gerekiyor. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların örgüt yapısı ve kurumsal kaynaklar bakımından şöyle bir sıkıntısı var: Alakasız kişilerin istihdam edilmesiyle yapı doğru kurulsa bile uygulamada sorunlar ortaya çıkmaktadır.

A₆: Eğitim fakültelerinde; semboller, simgeler, ritüeller, yaşantılar, derste verilen örneklerle kişiye değerli bir birey olduğunu, Türkiye’nin geleceğini şekillendirecek önemli bir birey olduğunu ona söylem ve davranışlarımızla hissettirmemiz lazımdır. İkinci olarak, öğretim yöntemleri ve programların bir yol haritası olarak etkililiği, onu canlandırıp hayata geçiren hocalara, kullanılan etkinliklere, ders materyallerine, ders kitaplarına ve uygulanan yaklaşımlara bağlıdır. Çünkü öğretmenin kendisi bir araç olup, o araç ne kadar yetkin ve donanımlıysa eğitim programlarını ona göre şekillendiriyor. Yoksa elindeki yol haritası okuma yazma bilmeyen birinin elindeymiş gibi olur. Eğitimci olarak yöneticinin mutlaka eğitimci olması gibi bir şeye bakmıyorum. (...).

A₇: Öncelikle öğretim üyeleri nitelikli olmalıdır. Farklı amaçlarla bir araya gelmiş topluluklardan bir değer oluşturmak, ortak kültür oluşturmak mümkün değildir. Özellikle eğitimci olmayan, öğretmenliği bir meslek olarak görmeyen, kendisini öğretmen kabul etmeyen bir kısım öğretim üyeleri eğitim fakültelerinin kültürünü olumsuz yönde etkiliyor. Daha da kötüsü, eğitimci olmayanların dekan olarak atandığı bu dönemde bu kültür daha da olumsuz olarak etkileniyor. Misal, resim bölümündeki öğretim üyesi kendisini ressam zannediyor, güzel sanatlar fakültesinde çalıştığını düşünüyor. Eğitim fakültesinde bu işi yapıyorsan buranın kültürüne uygun olarak davranman gerekiyor.

A₈: İlk eğitim fakültelerinin amaçları, misyonları bellidir. Bu misyonlar çerçevesinde her bir fakültenin sahip olduğu vizyonun bütün öğretim elemanları tarafından içselleştirilmesi gerekiyor. İkincisi, örgüt kültürü anlamında sağlıklı ve güçlü bir örgüt kültürünün göstergeleri vardır. Bu göstergeler; kurumda çalışanlarla ortak paydada, değerlerde ve inançlarda buluşmamız, bizi biz yapan değerleri ortaya koymamızdır. Ben kucaklayıcı, etkileşime açık, fikirlerimin değer gördüğü bir fakülte içerisine gelmişsem, meslektaşlarımla etkileşim sağlayabiliyorsam, şeffaflık varsa bu güçlü bir kültür oluşturduğumuzun kanıtıdır. Eğer ben fakültemde meslektaşlarımla ortak bir paydada buluşamıyorsam burada sıkıntı vardır. Üçüncüsü, örgütsel yapı ve yönetsel süreçler bakımından yaşanan sorunlar şunlardır: Öğretim üyeleri arasındaki rekabeti ve paylaşımın olmayışını görüyoruz. Akademik kaygının örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediğini görüyoruz. Dördüncüsü, öğretmen yetiştirme sürecinde fiziki ortamın insanların ilişkilerine etki ettiğini görüyoruz. Fiziki ortam yetersizliği; verimli çalışmayı olumsuz etkileyip, öğretim elemanlarını huzursuz etmekte ve tükenmişliğe yol açmaktadır. Beşincisi, bir örgütün kültür ve iklimi öğrenci niteliğini de mutlaka etkilemektedir.

A₉: Bence eğitim fakültelerinde görev yapacak bütün öğretim elemanlarının profesörler de dâhil olmak üzere kesinlikle sözleşmesi olması gerekiyor. Bu kişiler araştırma performansının dışında, her yıl iyi yapılandırılmış bir akademik performansa yani ders öğretim performansına tabi tutulmalıdır. Öğretmenlik mesleğine, öğretmenlik kişilik tavır ve model olabilmek kabiliyetine sahip olmayan öğretim üyeleri bir gün dahi fakültede tutulmamalıdır. Eğitim fakülteleri mükemmellik üzerine kurulmuş, insan merkezli ve uygulamaya dönük fakülteler olmak zorundadır. (...) Fakülteler, eğitim öğretim programını tamamen kendileri belirlemeli, tepeden inme olmamalıdır. Öğretmen yetiştiren ortamlar olarak eğitim fakültelerinin fiziki mekânları yeterli olmalı, çoklu materyal gelişimi sağlanabilmeli; serbest çalışma, tiyatro, sinema salonları ve her türlü musiki, sanat, edebiyat, kültür etkinliklerinin devamlı yapıldığı sürekli bir yaşama ve öğrenme alanı şeklinde tasarlanmış, model bir okul olmalıdır. Yönetsel süreçler bakımından fakültelerdeki mevcut yapı bence sağlıklı bir yapı değildir. Bölüm yapılandırılmaları batıdan, sağdan-soldan kopya olup, Türkiye'nin özgün ihtiyaçlarına uygun bir bölüm yapılandırılması değildir. Tamamen kurucuların kişisel ideolojisine uygundur. Bence, her fakülte kendi modelini kurmalı, dış değerlendirmeye bir model sunabilmelidir. Atanan fakülte mezunları da izlemeye tabii tutularak başarılarına göre fakülte kredilendirilmelidir.

A₁₀: Örgüt kültürü ve iklimini geliştirmek için genel yönetim ilkeleri bellidir. Saydamlık, hesap verebilirlik, açıklık burada da gereklidir. (...) Eğitim fakültelerinde ilanlara baktığınız zaman o kriterlerin hiç birisinin öğretmenlik rolleri ile alakalı olmadığını görebilirsiniz. Alanda iyi adam seçme, uygulamanın içerisinde yetiştirme, iyi mentorluk yapma, paylaşmayı bir değer haline getirebilme ve bir kurum kültürü oluşturmak gerekir. Mao, "Devrimler ithal edilmez." diyor. Oturup kendin oluşturacaksın yani. Bundan da kastımız öğrenen bir örgüt haline getirmektir. Öğrenme lafı en çok eğitim fakültesine yakışır, okula yakışır. Öğrenemeyen öğretmez, gelişemez. O zaman öğrenmeyi sürekli kılmak, paylaşmayı sürekli kılmak bir yapı kurulması, mekânların ona göre tasarlanması gerekir. Örtük müfredatı, mesajları, bahçenin tasarımı öyle planlanmalı ki insanlar geldikleri zaman, "Evet burası eğitim fakültesi, dışılıkta olmayan birçok şey burada var." diyebilmelidir. Şuan baktığımızda, izomorfizm yani eş benzerlik almış başını gitmiş; bütün fakülteler birbirine benziyor. Tabelayı değiştir hukuk yaz, fen edebiyat yaz hiç fark edilmez. Eğitim fakülteleri için ayırt edici bir kültür tanımlaması gerekir. (...) Yönetsel açıdan baktığımızda; yönetici, başlatan ve hedef gösterendir. İyi yönetici seçerseniz kanaat önderi olabilen, referans gücü olan yöneticiler kurumun daha akılcı ve daha rasyonel yönetilmesini sağlar. Şu anda eğitim fakültelerinin yönetici seçimi konusunda bir hassasiyet gösterdiklerini düşünmüyorum. Kaç tane eğitim fakültesinin dekanı, gerçekten yönetici veya eğitimcidir? Maalesef çoğu ilahiyatçı veya fen edebiyatçıdır. (...).

A₁₁: Eğitim fakültelerinde fiziki yapının eğitim açısından bir önemi yoktur. Ayrıca eğitim fakülteleri ortam ve çalışma koşulları bakımından yeterlidir. Ancak eğitim fakültelerinin nitelikli bir öğretmen yetiştirme için iyi bir örgüt iklimi ve kültürü oluşturması adına yöneticilerin rolü çok önemlidir. Lider bir yöneticinin olması, sıcak bir iklim ve yüksek bir motivasyon sağlar. Bu anlamda, eğitim fakültesine atanan rektör ve dekan gibi yöneticilerin genel olarak eğitimci olmamasına baktığımızda durum çok vahimdir. Eğer sistem seçime dayalı olursa, farklı alanlardan gelenlerin eğitim bilimlerinde yönetici olması söz konusu olamaz. (...).

A₁₂: Eğitim fakültesinde öğretmenliği eleştiren, öğretmenliği benimsememiş öğretim üyeleri var. Öğretmenliği benimsememiş biriyle öğretmen yetiştirmek mümkün müdür? Öğretmen meselesinin memleketin önemli bir meselesi olduğunu, bir ulusun ölüm kalım meselesi olduğunu kabul etmesi lazım. Bu anlamda, örgüt kültürü oluştururken öğretmenlere kazandıracağımız şeyler sadece teknik bilgi değil, aslında ortamda kazandırdığımız değerlerdir. Onun için bunları görecekları ve yaşayacakları ortam olması lazım. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin bağımsız binalarının olması gerekir. Meseleye öncelikle yönetici atama politikaları yönüyle baktığımızda; dekan, bölüm başkanı, öğretim üyesi atamaları ve bunların hepsiyle ilgili kuralları var. Kuralları neleri tanımlamışsa o kurallara uygun şekilde hareket edilmelidir. Bu kuralları zorlanılmamalı, yasaların arkasından dolaşılmalı, kriteri birileri için bozmamalı, uygun olmayan, rekabetçi olmayan koşulların dışına çıkacak bir şey olmamalıdır. Ayrıca, örgüt kültürünün dışına çıkmamalı ve dürüst olmalıdır; dürüstçe yapılmazsa hile yapılırsa öğrenci de okulda hile yapacaktır. Örgüt iklimi meselesini üst yönetimlerin tutumu açısından ele alırken, özellikle YÖK'le eğitim fakülteleri arasındaki ilişkiye baktığımızda, YÖK'ün eğitim fakültelerine daha çok müdahale ettiğini, bu müdahalenin de öğretmenlik mesleğinin özelliğinden geldiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlik mesleğine dikkat ederseniz, sadece eğitim fakültelerinin programları merkezi düzeyde ve YÖK'te belirleniyor, burada MEB'in de müdahalesi var. Bizim burada itiraz edeceğimiz şeyler şunlar olabilir: Program geliştirme çalışmaları ve süreçler uygun yürümüyor denilebilir ama eğitim fakültelerine, siz ne bilerseniz onu yapın denemez. Çünkü MEB, istihdam eden kurum olduğu için programını sunar ve ona göre öğretmen yetiştirilmesini talep eder. Bir taraftan tekel oluşturmaya çalışıyoruz, bütün öğretmenleri biz yetiştirelim istiyoruz; bir taraftan da işverenin isteklerini istemiyoruz, öyle bir şey olmaz. (...) Türkiye'nin geçmişi, öğretmen yetiştirme açısından özel bir konumu vardır. Ulusal ve uluslararası kuruluşlar öğretmenliğin meslek standartlarını tanımlıyor, meslek standartlarına uygun insan yetiştirmemiz lazım. Ben üniversiteyim, özerkim böyle bir şey yok. Kalite denetim sormayan, hep para veren bir devlet nerede varmış? Mali desteği sağlayan aynı zamanda hesap ta sorar.

A₁₃: Bir kültürün oluşmasında bilimsel araştırmaların dışında yapılan etkinliklerin de çok etkisi vardır. Bunlar; uzmanlarla desteklenen düzenli çalıştaylar, mezunlarla yapılan kurumun tarihi bağını güçlendirme amaçlı etkinlikler olabilir. (...) Olumlu bir örgüt kültürü oluşturabilmek için kurumlar öncelikle kendi kültür profilini çıkarmalıdır. Personelde tutum davranış değişikliği gerçekleştirebilmek için destek kültürü oluşturulabilir. Taşrada bulunan üniversitelerde bir kültür oluşması zordur. Çünkü öğretim elemanı üniversiteyi sahiplenmiyor sadece derse girip çıkacağı bir yer olarak bakabiliyor.

A₁₄: Örgüt kültürünün daha etkili olabilmesi için bütün eğitim fakültelerinin bir üst kültürde buluşması gerekiyor. Eğitimin sosyal ve felsefi temelleri bölümü, fakültenin kültür boyutunu geliştirecek olan birimlerden bir tanesidir. Bu birimler ilk olarak, çalışanların kültürün farkına varmalarını sağlamalı; ikinci olarak, kültürün olumlu şekilde geliştirilmesini sağlamalı; üçüncü olarak da ortamın niteliğini artırmalıdır. Diğer yandan eğitim yönetimi uzmanlık alanı, örgüt kültürünün geçmişindeki liderlerini, hikâyelerini, efsanelerini, kullandığı dili, sembollerini, ritüellerini, törenlerini vb. belirleyici faktörlerini ele almalıdır. Ama mevcut yönetim bunun farkına varmalı, istenilen standardı üretmede katkı sağlayıcı bir faktör olabileceğini kabul etmelidir. Yani buraya ilgi göstermesi gerekiyor. (...) Ayrıca, eğitim fakültelerinin kültürel yapısı; farkında olma, gelişme ve bundan yararlanma, bunu da vizyonuna misyonuna yansıtma şeklinde ele alınabilir. Burada da eğitim fakültesinin kültüründe bir standart oluşturulmalı, bunun bir çerçevesi olmalıdır. Bu çerçevenin içerisinde herkes kendi güçlü yönüyle, kendine ait özelliklerle ön plana çıkmalıdır. Bence eğitim fakültesinin burada kendini gözden geçirmesi gerekiyor. Yani görev kültürüyle hareket eden eğitim fakülteleri olduğu gibi güç kültürüyle hareket eden eğitim fakültelerimiz de var. Bunu bilen olduğu gibi bunun farkında olmayan eğitim fakültelerimiz de var. Yani özellikle eğitim yönetimi bölümlerinin de bu konudaki çalışmaları kendilerine hedef edinmesi, çaba edinmesi gerekiyor. Üniversiteye bu konuda bir ışık tutması gerekir. Eğitim yönetimi anabilim dallarının misyonları arasında kendi bulunduğu birimin kültürünü üniversiteye yansıtmak olmalıdır. Bir de yönetici uyum sorunu var. Üniversiteye çok farklı birimlerden gelen birtakım insanlar oluyor. Ancak, eğitim fakültesinin örgüt kültürü yapısı sağlamsa kim gelirse gelsin o kültüre uymak durumunda kalır. (...) Elbette, okulun kültürüne katkı sağlayan faktörleri almak ve geliştirmek lazımdır. Hatta bu bir strateji olarak da kullanmak gerekir. Tabi burada üniversite

kültürü ile ilgili bazı uygulamalar üniversitenin mensuplarının hayat görüşü, felsefî bakış açısı nedeniyle eleştirilebilir ama eleştiri olmadan bir şey yapmak da mümkün değildir.

A₁₅: Bir eğitim fakültesinin öğretmen yetiştirmedeki rolünü iyi tespit etmek gerekir. (...) Eğitim fakülteleri, bir bilimsel şölen kültürü olmalıdır ki öğretmen bunların içinde yetişsin, yoksa örgütsel kültür nasıl gelişir. Biz kelimeleri milli kültürümüze de uyduralım conflict “çatışma” değil mesela sürtüşmedir bizim kültürümüzdeki karşılığı. Öğretmenler sürtüşürler birbiriyle, o nedenle biz kavramları alıyoruz kendimizi buna göre imal etmeye çalışıyoruz. Mobbing nedir? Taciz; gözle, elle, sözle vs. yani bu kavramları kültürümüze çok fazla sokuyoruz. Bunlardan bir tanesi kurum kültürüdür. Kurum kültürü oluşturmak adına üniversiteler bağımsız diye tamamen her şeyi kabul etmemeli, ülkeye zarar verecek bir ekolün, bir yapının üniversiteye de hâkim olmasını da engel olunmalıdır.

a) Örgütün kültürünü oluşturan öğeler (artifaktlar, hikâye ve mitler, tören ve ritüeller, semboller, kahramanlar): Katılımcıların büyük bir bölümü ($n = 13$), öğretmen yetiştirmede örgüt kültürü ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak için kültürü oluşturan öğelerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların altısı (A₁, A₂, A₆, A₈, A₁₃ ve A₁₄), örgütsel kültürde, örgütün değerlerini ve inançlarını üyelerine aktaran sembollerin, mitlerin ve törenlerin var olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların dördü de (A₁, A₈, A₁₃, A₁₄), kurumun yetiştirdiği bilim adamları ve kahramanlar değerlendirilmeli şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgulara paralel olarak literatürde, örgütlerin artifaktları (fiziksel düzen ve sosyal çevre), mitleri, ritüelleri ve sembollerinin olduğu, ayrıca olumlu bir örgüt kültürü oluşturmak için olması gerektiğini ifade edilmektedir (Hofstede, 1991; Hoy & Miskel, 2010; Lundberg, 1996; Schein, 1990). Ayrıca katılımcılardan A₁₄, “*Örgüt kültürünün daha etkili olabilmesi için bütün eğitim fakültelerinin bir üst kültürde buluşması gerekiyor. Bu eğitimin sosyal ve felsefî temelleri bölümü fakültenin kültür boyutunu geliştirecek olan birimlerden bir tanesidir. Diğer yandan eğitim yönetimi uzmanlık alanı, örgüt kültürünün geçmişindeki liderlerini, hikâyelerini, efsanelerini, kullandığı dili, sembollerini, ritüellerini, törenlerini vb. belirleyici faktörlerini ele almalıdır.*” diyerek, eğitimin sosyal ve felsefî temelleri bölümü ve eğitim yönetimi gibi bölümlerin örgüt kültürünü oluşturma ve koruma konusunda sorumluluk alması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların altısı (A₂, A₃, A₈, A₉, A₁₀, A₁₅), kurumların sosyal yönden zenginliğine ve aidiyet duygusunu canlandıran kültürel öğelerin mutlaka olması gerektiğine vurgu yaparken; dört katılımcı (A₈, A₉, A₁₀, A₁₅), öğretmen yetiştiren kurumların fiziksel düzeninin yeterli ve olumlu kültür oluşturacak yapıda tasarlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu anlamda A₅ kod numaralı katılımcı, “*eğitim fakültelerin hepsinin merkezi kampüsün içinde olması ve öğrencilerin üniversite havasını soluması gerekir. Bu anlamda, taşradaki eğitim fakültelerine bir çözüm bulmak gerekiyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcılardan A₆ ve A₁₁ ise toplumun kültürel değerlerini içeren olumlu kültür öğelerinin öğretmen yetiştiren kurumlara mutlaka yansıtılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. A₆, “Eğitim fakültelerinde; semboller, simgeler, ritüeller, yaşantılar, derste verilen örneklerle kişiye değerli bir birey olduğunu, Türkiye’nin geleceğini şekillendirecek önemli bir birey olduğunu ona söylem ve davranışlarımızla hissettirmemiz lazımdır,” şeklinde ilgili kültür öğelerinin benimsetilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A₁₀ da “Şuan baktığımızda, izomorfizm yani eş benzerlik almış başını gitmiş; bütün fakülteler birbirine benziyor. Tabelayı değiştir hukuk yaz, fen edebiyat yaz hiç fark edilmez. Eğitim fakülteleri için ayırt edici bir kültür tanımlaması gerekir.” şeklinde eğitim fakültelerinin ayırt edici bir kültür oluşturması gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer görüşlerden farklı olarak A₁₁ kod numaralı katılımcı, “Fiziki yapının eğitim açısından bir önemi yoktur. Ayrıca eğitim fakülteleri ortam ve çalışma koşulları bakımından yeterlidir.” şeklinde Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların fiziksel yetersizliğinin olmadığını iddia etmiştir. Ancak ilgili literatürde tam tersi görüşler belirtilmektedir (Gür & Çelik, 2009; Kösterelioğlu & Bayar, 2014; Özdemir, 2015; Özoğlu, 2010; Uygun, 2013; Yılmaz & Altinkurt, 2011).

b) Örgüt kültürünü oluşturan yönetsel süreçler: Katılımcıların büyük bir bölümü (n = 12) tarafından, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yönetsel süreçlerin örgüt kültürü ve olumlu bir iklim oluşturmada etkili olduğu ve bu yönetsel süreçlerin bilimsel olarak işletilmesinin çok önemli olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından yönetsel süreçlerle ilgili olarak en çok ifade edilen konu, kurumda karar alınırken politik kaygıların bilimsel yönetim süreçlerinin önüne geçmemesi gerektiği olmuştur. Cemaloğlu’na (2017b) göre, örgütlerde yönetimin başarısı; olumlu örgüt iklimi ve kültürü yaratarak, örgütteki tüm bireylerin sorumluluklarının farkına varmasına ve süreçte aktif rol almak için gayret göstermesine bağlıdır. Ancak üniversitelerde giderek bürokratikleşen yönetsel kültür, öğretim elemanları ve akademik birimlerin üniversite yapılanmadaki gücünü zayıflatmaktadır (Karakütük vd., 2008). Örgüt kültürünü geliştirmek için; çalışanların gelişimleri desteklenerek, yapılan işin niteliğine uygun rahat iş ortamı sağlanarak örgütte aidiyet duygusu ve sosyal sermaye artırılabilir. Ayrıca paylaşım, katılım, iş birliği, iletişim, dayanışma gibi konularda somut adımlar atılabilir. Diğer yandan şeffaf değerlendirme sistemi, ast-üst ilişkilerinde objektif bir tutum ve adil yönetim sergilemek, politik gerekçelerle kurum kültürünü olumsuz etkilememek önemlidir. Yöneticilerin ulaşılabilir olması, çalışanlara güvenilmesi, yönetimde hesap verebilirlik ilkesi, nesnellik ve bilimsellik yönetsel açıdan önemlidir (Erol, 2014; Özcan vd., 2014; Ural, 2014). Erol’a (2014) göre de öğretmen yetiştiren

kurumlarda bürokratik iklim yerine destekleyici ve yenilikçi bir iklimi vurgulayacak özerk bir yapı oluşturulabilir. Ancak, Özcan vd. (2014), tarafından yapılan araştırmaya göre, Türkiye’de eğitim fakültelerinde başarı kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayacak yönetsel davranışların gösterilmediği, güç kültürünün hâkim olduğu vurgulanmaktadır.

Literatürdeki bulgulara paralel olarak katılımcıların dokuzu (A₁, A₃, A₅, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₂), Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda politik kaygılarla kararlar alınmaması gerektiğini belirtip, yönetimin bilimsel yönetim ilkelerine göre şekillenmesi gerektiğini verdikleri misallerle ifade etmişlerdir. Yine aynı katılımcılara göre, ilgili fakülte ve enstitülere alan dışından yapılan veya ideolojik olarak yapılan atamalar örgüt iklimini bozmaktadır. Bu bulgulara ek olarak katılımcılardan A₃ ve A₈’e göre, yönetim süreçleri tam işletilmeli ve kararlara katılım sağlanmalı; A₄ ve A₅’e göre, fakültede özgür bir yapı kurulmalı; A₅ ve A₈’e göre de güç merkezli bürokratik bir yönetim anlayışı yerine şeffaf, adil, hesap verebilir bir yönetim anlayışı hâkim olmalıdır. Bununla ilgili olarak katılımcılardan A₅, *“Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların örgüt yapısı ve kurumsal kaynaklar bakımından şöyle bir sıkıntısı var: Alakasız kişilerin istihdam edilmesiyle yapı doğru kurulsu bile uygulamada sorunları ortaya çıkarmaktadır.”* şeklinde ifade ederek yanlış uygulamaları denetleyen veya yaptırımında bulunacak bir yapının olmadığına ve bu yüzden uygulamaların sistemle alakasız olabildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca A₉ kod numaralı katılımcı, olumlu bir örgüt iklimi için *“Akademik kariyer kaygısı ve rekabet örgütün şeffaflığının önünde büyük bir engeldir. (...) Fakültelerdeki mevcut yapı bence sağlıklı bir yapı değildir. Bölüm yapılandırılmaları batıdan, sağdan-soldan kopya olup, Türkiye’nin özgün ihtiyaçlarına uygun bir bölüm yapılandırması değildir. Tamamen kurucuların kişisel ideolojisine uygundur. Bence, her fakülte kendi modelini kurmalı, dış değerlendirmeye bir model sunabilmelidir.”* şeklinde ifade ederek; şeffaflığa, örgüt yapısının Türkiye’nin özüne uygun olmasına, örgüt yönetim anlayışının ideolojik olmaması gerektiğine ve bağımsız akreditasyona vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A₂ ise *“Atılcı, devrimci, yenilikçi yaklaşımlar yok. Bunu kim sağlayabilir? Bunu temel bilimciler sağlar. Onun için bir fakülteyi kadrolarken, dekanları belirlerken, bölüm başkanlarını belirlerken çok demokratik davranmalıyız.”* şeklinde ifade ederek; yönetim anlayışının nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

c) Örgütün amacı, misyonu ve vizyonu: Katılımcıların önemli bir bölümüne göre (n = 11), öğretmen yetiştirmede olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmak için örgütün amacı,

misyonu, ve vizyonu önemli unsurlardır. Bratianu ve Balenescu'ya (2008) göre, vizyon ifadesi örgütlerin entelektüel sermayelerinin artırılmasında itici bir güç ve belirsiz olan gelecek için bir perspektif görevi yapmaktadır. Misyon ise örgütlerin amacını ortaya koymak ve stratejik planlama için ilk adımdır (Powers, 2012). Ekwall ve Ryhammar'a (1998) göre, örgütte olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilmek için bireylerin örgütün amaçlarını benimsemesi, misyon ve vizyonunu anlayıp içselleştirmesi gerekir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda akademik personelin kişisel ilgi ve amaçları için çalıştığı ortamlar yerine örgütün amaçlarının benimsendiği ortamlar oluşturarak kolektif başarılar teşvik edilmelidir (Erol, 2014). Literatürdeki bu bilgilere benzer olarak katılımcılardan A₈ ve A₁₄, eğitim fakültelerinin amaç, misyon ve vizyonlarının akademik personel tarafından içselleştirilmesi gerektiğini; kişisel amaçlarla kurumun amaçlarının bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örgütlerin amaçlarına, nihai hedeflerine bütüncül olarak bakıldığında; öğretmen yetiştiren kurumların mezunları yine bir eğitim kurumunda eğitimci olarak istihdam edileceği için bu kurumlarda yetiştirilen öğretmen adaylarına akademik müfredatın yanı sıra örgütün kültürünün de verilmesi önem arz etmektedir (Phelan, 2001). Özcan'a (2011) göre her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür ve millidir. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, o sistemi yaratan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu bakımdan örgütün amaçları, misyonu ve vizyonu içinde bulunduğu toplumun deneyimlerini, değerlerini, eğitim anlayışını ve milli kültürünü yansıtan bir yapıda olmalıdır. Bu doğrultuda katılımcılardan A₁, kültürü oluşturan öğelerin öğretmenliğe ve eğitime yönelik olmasını; A₆ ve A₈ ise öğretmen yetiştirmede milli kültürü geliştirme amaç ve misyonu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Karadağ ve Özdemir'e (2015) göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda misyon ve vizyonun oluşturma sürecine akademik personelin karara katılımı sağlanmalı ve eğitim fakültelerinin toplumsal dönüşümün öncüsü olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Buna benzer olarak A₄ kod numaralı katılımcı, üniversite ve paralelinde eğitim fakültelerinde eğitimin demokratik temellere oturtulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Literatürde kültür ve iklim bakımından sağlıklı eğitim örgütleri tarif edilirken; kurumsal başarı için çalışan uyumlu insanlara, tüm kademelerdeki sevgi ve inancın hâkim olmasına, güven ortamına, insan odaklılığa, öğrenen örgütler olmasına ve mükemmellik arayışına, ulaşılabilir hedeflerin konulmasına, saydam, eşitlikçi ve

destekleyici yönetim anlayışına, açık bir örgüt ikliminin varlığına vurgu yapılmaktadır (Hoy & Miskel, 2010; Lunenburg & Ornstein, 2013). Buna benzer şekilde, katılımcıların beşi (A₂, A₃, A₁₀, A₁₃, A₁₄), öğretmen yetiştiren kurumların öğrenen örgütler olması gerektiğini; A₉ ve A₁₃ kod numaralı katılımcılar da eğitim fakültelerinin mükemmellik üzerine ve insan merkezli fakülteler olmak zorunda olup, uygulamaya dönük olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan A₂ bu durumu, *“Fakültelerde birbirine benzer pasif, silik, edilgen yapılar var. Atılımçı, devrimci, yenilikçi yaklaşımlar yok. Örgüt kültürünü geliştirmek amacıyla lisansüstü bir yapılanma getirilmelidir”* şeklinde dile getirirken; A₁₀ ise *“Alanda iyi adam seçme, uygulamanın içerisinde yetiştirme, iyi mentorluk yapma, paylaşmayı bir değer haline getirebilme ve bir kurum kültürü oluşturmak gerekir. Mao, “Devrimler ithal edilmez.” diyor. Oturup kendin oluşturacaksın yani. Bundan da kastımız öğrenen bir örgüt haline getirmektir. Öğrenme lafı en çok eğitim fakültesine yakışır, okula yakışır. Öğrenemeyen öğretmez, gelişemez.”* şeklinde eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt anlayışını benimsemeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan katılımcılardan A₁₄ ve A₁₅, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rolüne dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda A₁₄, *“Yani özellikle eğitim yönetimi bölümlerinin de bu konudaki çalışmaları kendilerine hedef edinmesi, çaba edinmesi gerekiyor. Üniversiteye bu konuda bir ışık tutması gerekir. Eğitim yönetimi anabilim dallarının misyonları arasında kendi bulunduğu birimin kültürünü üniversiteye yansıtmak olmalıdır.”* diyerek eğitim yönetimi anabilim dallarının öğretmen yetiştiren kurumlarda sağlam temellere dayanan bir kültür oluşturmayı misyon olarak görmelerini istemektedir.

d) Akademik ve idari personelin tutum, davranış ve yeterlikleri: Katılımcıların önemli bir kısmına göre (n = 11), akademik ve idari personelin tutumu olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmada temel etkenlerden biri olarak belirtilmiştir. Bu anlamda literatürdeki yaygın görüşe göre, örgüt üyelerinin gösterdiği tutum ve davranışların örgüt ikliminin oluşumunda önemli etkisinin olduğu söylenmektedir. Phesey'e (1993) göre örgütün amaçları ve yapısı, yöneticilerin tutumları ve becerileri ile bireylerin kişisel özellikleriyle şekillenmektedir. Robbins ve Judge göre de (2013) örgüt üyelerinin tutumlarının potansiyel problemler hakkında önemli ipuçları verdiği için örgüt iklimi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle Erol'un (2014) araştırmasına göre, akademik ve idari personel arasında iletişim kanallarının daima açık tutulmaması; Ural'ın (2014) araştırmasına göre

ise, özellikle eğitim örgütlerinde akademik ve idari personelin tutum ve davranışlarında tutarsızlıklar gözlemlenmesi, örgütün amacına ulaşmasını engelleyebilir. Bu sebeple eğitim örgütlerinde akademik ve idari personelin model olmasının sistemin verimliliği için önemi vurgulanmaktadır. Literatürdeki bu bulgulara benzer olarak katılımcılardan A₂, A₁₁, A₁₂ ve A₁₅, akademik ve idari personelin lider karakterler olmasını, saygın davranışlar göstermesini; dört katılımcı (A₅, A₆, A₇ ve A₁₂), öğretim elemanlarının yeterli donanımına sahip olmasını; A₇, A₉ ve A₁₂ kod numaralı katılımcılar ise akademisyenlerin rol model olmasını ve mesleği sevmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan A₂, *“Akademik ve idari personelin tutumları yönüyle bakıldığında eğitim fakültelerinin saygınlık açısından, bilgelik açısından nasıl algılandığı bu durumu ortaya koyar. Şu anda farklı duruşu olan bir fakülte, liderlik profili olan bir fakülte göremiyorum.”* şeklinde ifade ederken; A₇ ise, *“resim bölümündeki öğretim üyesi kendisini ressam zannediyor, güzel sanatlar fakültesinde çalıştığını düşünüyor. Eğitim fakültesinde bu işi yapıyorsan buranın kültürüne uygun olarak davranman gerekiyor. Ben öğretmen yetiştiriyorum, model olmam gerekir.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan A₁₂, meselenin önemini *“Öğretmenliği benimsememiş biriyle öğretmen yetiştirmek mümkün müdür? Öğretmen meselesinin memleketin önemli bir meselesi olduğunu, bir ulusun ölüm kalım meselesi olduğunu kabul etmesi lazım. Bu anlamda, örgüt kültürü oluştururken öğretmenlere kazandıracığımız şeyler sadece teknik bilgi değil, aslında ortamda kazandırdığımız değerlerdir.”* sözleriyle vurgulamıştır. Hoy ve Miskel’e (2010) göre; örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin açık olması, akademik kaygı yerine örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesi örgütte sağlıklı bir iklim oluştururken, kuşak çatışması ve kendini yenileyememe olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Buna benzer şekilde katılımcılardan A₈’e göre örgütte akademisyenler iletişime açık olmalı; A₃’e göre de akademik kariyer amaç değil netice olmalıdır. A₃, akademik kariyerle ilgili *“Yani bir kişi akademik kariyer basamağını tırmandıktan sonra çalışmalar duruyorsa onun bu çalışmaları akademik kariyer için yaptığı söylenebilir. Burada amaç öğrenme ve öğretmen yetiştirme olmaktan çıkıp bir makama ulaşma sevdasına dönüşüyor.”* şeklinde uyarıda bulunmuştur. A₁’e göre ise örgüt üyeleri angarya, rutin işlerle meşgul edilmemeli ve sağlam bir kültür oluşmasında iç dinamiklere önem verilmelidir. Diğer yandan katılımcılardan A₃’e göre, akademisyenlerin anlattıkları ile yaşadıklarının farklı olması; A₅’e göre ise akademisyenlerin doğru sistemi yanlış yorumlaması, öğretmen yetiştiren kurumlarda olumsuz hava oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre Türkiye’de eēitim fakültelerinde örgüt iklimi, (Ural, 2014; Balcı-Bucak, 2002;  ankaya & Demirtaş, 2010) düşük veya yetersiz bulunmaktadır.  zcan (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre,  ēretmen yetiştiren kurumlarda olumsuz tutum olarak zorlayıcı güç kullanmak yaratıcılık ve yenilik iliēi olumsuz etkilemekte, uzmanlık g  i ise örgüt üyelerinin tutumlarını olumlu etkilemektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da Türkiye’de  ēretmen yetiştiren kurumlarda olumlu örgüt kültürü ve iklimi oluştırmada sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

e)  rg t kültürünü oluştıran deēerler, inançlar, varsayımlar: Katılımcıların  oēunluēu ($n = 8$), örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluştırmada deēer ve inançları önemli bulunmaktadır. Bu deēer ve inançlar; model olma, paylaşım, iş birliēi, şeffaflık, amaç birliēi, tarihsel deēerler, saydamlık, hesap verebilirlik, açıklık, milli ruh, vatan sevgisi,  zg r düşünce vb. şeklinde ön plana çıkmıştır. Ancak varsayımlar konusunda bir görüş birliēi ortaya çıkmamıştır. Bazı katılımcılar (A_6, A_8, A_{11}), Türkiye’de  ēretmen yetiştırmeye köy enstitülerinin başarılı olduēunu varsayarken, diēer bazı katılımcılar ($A_5, A_7, A_9, A_{10}, A_{13}$), belli açılardan tartışılabilir bulmuştur. Bütün katılımcılardan farklı olarak A_3 ,  ēretmen yetiştiren kurumların deēerler ve inançlar bakımından kültür ve ikliminin sıkıntılı olmadığını, diēer fakültelere göre daha demokratik bir yapıda ve daha iyi durumda olduēunu belirtmiştir.

Awbrey (2005),  rg tlerde güçlü bir kültür oluştırmak için yapılan yeniliklerin artifakt seviyesinde kalmamasına; artifaktların temelinde deēerlerin, inançların ve varsayımların olması gerektiēine vurgu yapmaktadır.  zcan (2011, 2013) ise, geliřtirdiēi “*Okulda  niversite*” modelinde Türkiye’de  ēretmen yetiştirme programları ve müfredatı için; milli kültür, bilimsel araştırma sonuçları ve evrensel deēerler olmak üzere üç önemli deēeri referans göstermektedir. Eurydice (2015) tarafından yapılan araştırmada  ēretmenlerin iş memnuniyeti ve motivasyonları üzerindeki en önemli etkinin kurumlarda var olan iş birliēi ve destek kültürü olduēu belirtilmektedir. Bu bulgulara paralel olarak katılımcılardan A_3 ve A_{12} , eēitim fakültelerinde akademik personelin model olması gerektiēi inancı vardır ve olmalıdır derken; A_3 , katı bir iklim yerine demokratik bir iklim hâkim olması gerektiēine; A_4 ve A_8 , fakültelerde paylaşım ve iş birliēine dayalı bir ortam oluştırulması gerektiēine; A_6 ve A_{15} , k lt r n  ēeleriyle inanç ve deēerlerin canlı tutulması gerektiēine; A_7, A_8, A_{11} ve A_{15} kod numaralı katılımcılar ise amaç birliēine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan A_7 , “ zellikle eēitimci olmayan,  ēretmenliēi bir meslek olarak görmeyen, kendisini  ēretmen

kabul etmeyen bir kısım öğretim üyeleri eğitim fakültelerinin kültürünü olumsuz yönde etkiliyor.” diyerek fakültede amaç birliğini bozan duruma dikkat çekmiştir. Ayrıca katılımcılardan A₁₀, saydamlık, hesap verebilirlik ve açıklık olması gerektiğine vurgu yaparken; A₁₅, temel insani değerlere ve Türkiye’nin çağdaş bir öğretmen yetiştirme misyonunun olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan farklı olarak Yüksel (2011, 2012), üniversite içerisinde eğitim bilimlerine olan bakış açısı ve üniversitenin öğretmen yetiştirmeyi görev olarak görmemesi öğretmen yetiştirmeyi olumsuz etkilemektedir şeklinde görüş ileri sürmektedir. Özcan vd. (2014), tarafından yapılan araştırmaya göre ise Türkiye’de eğitim fakültelerinde üyeleri birbirine bağlayan ve iş birliğine imkân tanıyan güven, karşılıklı anlayış ve ortak değerleri kapsayan sosyal sermayenin yeterince gelişmediği, bürokratik kültürün oluşmasına katkı sağlandığı belirtilmektedir. Bunun yanında Yılmaz (2017), Özcan vd. (2014), Türkiye’de eğitim fakültelerinde liyakat ilkesinin söylemden uygulamaya geçemediğini belirtmekte; mezunlarının yine bir eğitim kurumunda görev alacağı için güçlü bir örgüt kültürü ile eğitilmeleri gerektiği şeklinde uyarılmaktadırlar. Ancak, Yılmaz’a (2017) göre, Türkiye eğitimde tecrübe ve kültür aktarımında başarılı olamamış ve çağcıl gelişmelere uygun, özgün ve yeni bir model geliştirilememiştir. Bu bulgulara benzer olarak katılımcılardan A₆ ve A₁₅, öğretmen yetiştirmede tarih ve kültür aktarımının çok önemli olduğunu ancak bunun hâlihazırda yeterli seviyede yapılamadığını ifade etmişlerdir.

4.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları ya da Çıkmazları ile İlgili Bulgular

Altıncı alt probleme yönelik olarak katılımcılara, “*Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik (bilgi bilimi, bilgi teorisi, bilginin mahiyeti) sorunları ya da çıkmazları nelerdir?*” temel sorusu, “*(a) Öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılacak bilgi, beceri, yetkinlik, değer, tutum ve davranış bakımından, (b) Sahip olunan bilginin muhtevası, içeriği ve miktarı bakımından (c) Öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterlikleri bakımından, (d) Öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kazandırılması, ölçme ve değerlendirme sistematigi bakımından*” olmak üzere dört tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin kategorilere göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	n
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Epistemolojik Sorunları	Epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	10
	Bilgi teorisi bakımından tartışılan yönetsel süreçler	A ₃ , A ₅ , A ₈ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	7
	Sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar	A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ ,	6
	Program ve müfredatın mahiyeti ile ilgili sorunlar	A ₁ , A ₂ , A ₄ , A ₉ , A ₁₅	5
	Gerekli öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili sorunlar	A ₁ , A ₂ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₄	5

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları ile ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, “*Epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar*” on katılımcı (n = 10) tarafından en fazla ifade edilen epistemolojik sorun olarak görülmektedir. Katılımcıların yedisi (n = 7) “*Bilgi teorisi bakımından tartışılan yönetsel süreçler*” olduğunu; altı katılımcı (n = 6), “*Sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar*” olduğunu; beş katılımcı (n = 5), “*Program ve müfredatın mahiyeti ile ilgili sorunlar*” yaşandığını; yine beş katılımcı da (n = 5) “*Gerekli öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili sorunlar*” olduğunu ve genel anlamda Türkiye’de öğretmen yetiştirmede epistemolojik sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunlar ya da çıkmazlarına ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevapların özel ve önemli görülen kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

A₁: Öncelikli sorun, bölümlerdeki ders seçiminin yanlış olmasıdır. Esas epistemolojik sorun müfredattaki derslerde yatıyor ki, birbirine tekrar eden dersler var. Öğrencilerin entelektüel gelişimine hizmet edecek derslerin sayısı az. Diğer bir sorun, teşvik uygulaması Türkiye’de bilimsel çalışmalarda kopyala yapıştır uygulamasını maalesef körükledi. Akademik terfilerde genellikle yurtdışı yayınlar isteniyor ama ben bugün bizimkilerin yapmış olduğu dosyalara bakıyorum, İngilizce yayınlanmış eserlerde kalite yok. Pek çok dergi bu makaleleri parayla basmaya başladı ancak bu makaleler nitelikli değildir. Tabi ki bu durum biraz etikle de alakalıdır. Belli kuramlara dayandırılmayan alıntılar yapılıyor.

A₂: Derslerin alan bilgisi, genel yetenek ve genel kültür boyutundaki dağılımı bence yetersizdir. Temelde büyük taşları yerine koyduktan sonra kumu koyabilirsiniz yani kavanoz metaforunda olduğu gibi, önce felsefe, uygarlık tarihi, sosyoloji, psikoloji sonra eğitim psikolojisi dersleri verilmelidir. Mutlaka bütün eğitim fakültelerinin bir eğitim felsefesi olmalıdır, felsefe dersi okutulmalıdır. Öğretmenin bilmediğini toplum bilemezmiş derler, biz aktarıcılığı rolü üzerinden ziyade düşünmeyi, sorgulamayı bakmayı değil de görmeyi öğretiriz. Mantık sizi A noktasından B noktasına götürebilir ama hayal gücü sizi her yere götürebilir. Eğitim hayal gücünü geliştirmek için vardır. Eğitim fakülteleri bunu nasıl yapacağım sorusunu kendine sormalıdır. (...) Öğrendim ki anladım ki diye bakarım, böyle bakabiliyor mu öğretmenimiz? Her şeyin doğrusunu bilen insanla konuşamazsınız, Karagöz kültürü budur zaten. Karagöz hep yanlış anlar, sürekli Hacivat’a saldırır, öğretmen Hacivat’tır.

A₃: Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye dair mutlak bazı görüşler var ve bu anlamda sıkıntılarımız var. Bir bilgiyi kolay kolay bırakmıyor uzun süre kullanıyoruz, onu değiştirmekte zorlanıyoruz. Gerçi tarihsel süreçte tersi bir durum var ama şundan dolayı: Gerek Osmanlı Devleti'nin son dönemleri gerekse cumhuriyetin ilk yıllarında birçok yenilikler yapıldı. Bir arayış vardı ve bu güzeldi. Bu arayışta sistemi sil baştan değiştirilmemeliydi. Çok sevdiğimiz reform sözcüğü ile eskiyi kökünden söküp silmek yerine iyileştirme yapmalıyız. Zaten kökünden yanlış olduğu anlaşılan bir şeyi değiştirmeyelim demiyoruz. Kökten yanlış olduğu bilimsel çalışmalarla ispat edilen yöntemleri değiştirelim.

A₄: Bu konularda ciddi sorunlar olduğunu düşünmüyorum. Ancak sanat, felsefe, sosyoloji, toplu ilişkilerine biraz daha odaklanmış bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu söyleyebilirim.

A₅: Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları, çıkmazları aslında bu istihdamla ilgili politikalar. Yani biz bu kadar öğretmen yetiştirmesek bütün problemin çözüleceğini düşünüyorum. Çünkü sayıyı arttırdığımız zaman ister istemez bilgiye yüklediğimiz anlam da değişiyor. Biraz doldur boşalt mantığı işletiliyor. Öğretmenin sahip olması gereken bilginin muhtevası, içeriği miktarı ile ilgili epistemolojik sorunlar bununla bağlantılıdır. Bu kadar kişiyi zaten on beş günde ya da on beş haftada nasıl yetiştireceksin. Bunun için bilgiyi, beceriyi, yetkinliği değiştiriyorsun. Çünkü on beş haftaya sığdıracak bir şey bulman gerekiyor. Buna uygun bir şeyler bulmak gerekiyor burada bilginin doğası, muhtevası, bilimselliği ikinci planda kalıyor.

A₆: Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar olarak bizler öncelikle felsefeyi bilmiyoruz. Felsefe bir disiplin ve yaşama ve insanla etkileşim içinde olan her şeye dair soru soruyor. (...) İyi felsefecileri, iyi düşünürü olmayan toplumda iyi bilim insanı olmaz. Çünkü biz felsefi soruları anlayacağız, bilimsel ortamda çözmeye çalışacağız, bazen de o soru bizi yönlendirecek biz öyle midir deyip kafamızda sorular geliştirip bilimsel olarak test edeceğiz. Biz böyle bir sorular yumağından gelip bilgi oluşturmamız için bilgi kökeni bir şeye dayanmıyor birinci sorun bu. İkincisi biz batı kaynaklı çalışıyoruz, uyarlama çalışmaları yapıyoruz. Orada böyle ama burada nasıl o bizim sorunumuz değil aslında! (...) Üçüncüsü ise biz de kavramlaştırp yeni sorular soramıyoruz. Temel problemimiz bu, iyi felsefe bilmiyoruz, felsefi metinleri okumuyoruz, iyi felsefecilerimiz yok. Türkiye'de soru sormayı ve kavramlaştırmayı beceremiyoruz, sorular sarmalında bilginin kökenini oluşturmuyoruz.

A₇: Ürettiği bilgi bakımından eğitim fakültelerine baktığımızda şunu görmemiz lazım: Eğitim fakülteleri bir meslek elemanı yetiştiriyor. Bir bakıma meslek okuludur. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kendi çelişkisi hem iyi bir uygulamacı olalım hem de bilim üretelim diyoruz. Eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri bilim üretme, yayın yapma, makale yazma derdine düştüklerinde öğretmenlik yönlerini ihmal ediyorlar. Bu eğitim fakültelerinin kendi iç çelişkileridir. Eğitim fakültelerinde üretilen bilginin, bir ayağı yere basmak zorundadır ve uygulamaya ilişkin olmalıdır. Uygulanabilir nitelikte olmalıdır, dişe dokunur olmalıdır, öğretmenin işine yaramalıdır, milli eğitim müdürünün, müfettişin işine yaramalıdır, okuduğu zaman ondan bir şey öğrenip onu davranışa dönüştürebilmelidir. Saf "Bilim bilim içindir." anlayışı içinde hareket edecek olursak uygulamayı geliştirmemiz mümkün olmayabilir. Yani eğitim fakültelerinin kendi misyonu açısından baktığımızda bunu gözden kaçırmamak gerekir.

A₈: (...) Öncelikle iyi bir planlama yapılması gerekir. Bilimsel anlamda yapılan ulusal ve uluslararası eğitim politika belgelerinin incelenmesinin ve alınan tüm tedbirlerin gözden geçirilerek programın tüm aşamalarında değerlendirme basamağının olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen yetiştirirken hangi bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olunması gerekiyor? Bu programların öğretim elemanlarının kimler olması gerektiği, hangi uzmanlık alanları içerisindeki kişilerin yer alması gerektiğinin iyi belirlenmesi gerekiyor. Uluslararası platformda öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen yetiştirme açısından başarılı olan ülkelerin, PİSA'da başarılı olan, TİMS'de başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının incelenerek bu kapsamda kültürümüze uygun şekilde entegre edilmesi gerekir. (...) Eleştirilen bir diğer konu YÖK'ün uzman kadroya sahip olmamasına rağmen ciddi kararlar alma yetkisine sahip olmasıdır. Yani müfredatı, bilgiyi, kazanılması gereken becerileri YÖK'ün belirlemesi yerine kararlardan etkilenen bütün birinci kişilerin haberdar olması, katılımlı kararların alınması gerekir. Bu mesele sadece YÖK anlamında değil, bütün üst kurullar anlamında böyle olmalıdır. Geniş katılımlı değerlendirmeler yapılmalıdır.

A₉: Türkiye'nin bir öğretmen yetiştirme felsefesi yoktur, bu çok açık ve nettir. Zaten bu felsefe olmadığı için de model yoktur. Öğretmen yetiştirme felsefesi olmadığı için bu epistemolojik tartışmalar, kavramlara yüklediğimiz anlamlar da değiştirmiştir. Bence öğretmen yetiştirmeye ilgili tartışmalar hem kavramsal hem teorik retorikten ibarettir. Çünkü bütün bu tartışmalar, öğretmen yetiştirmeye ilgili yazılan çizilenlerin hepsi ABD'den, İngiltere'den, Avrupa'dan aktarmadır. Bu aktarmalar taklitte boğulmayı, bu durum da özgün model geliştirmeyi engelliyor. Kısacası Batı'nın üretmiş olduğu öğretmen yetiştirme kavramlarının, bilimsel yayınlarının etkisi altındayız. O yüzden buradan da bir şey çıkmıyor. Çünkü her ülke kendi öğretmen yetiştirme modelini kendi toplumsal ihtiyaçlarına göre kurguladığı için her ülkenin öğretmen yetiştirmeye dair kendi biliş tarzı var. Biliş tarzı şudur: Benim uygulamadaki ihtiyacıma göre ne tür bir öğretmen yetiştirmem gerektiğine dair zihinsel alt yapıların oluşumudur. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin teorik olarak, felsefi olarak zihinsel arka planı yoktur fakat ideolojik olarak vardır. Ancak çok güçlü bir deneyimi vardır, epistemolojik değildir ama rahatlıkla 170-200 yıl geriye 1800'e kadar gidebilirsiniz çünkü bazı kıpırdanmalar o dönemde başlıyor. O zaman da bazı tasavvuf, tarikat medreseler vs. yani birikim var ama bir felsefe bir epistemolojik temel yok. Bunun yanında Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu döneminde medreselerde bazı şeyler yapılmıştır. Bunlarda eklektik kopuktur. (...) Toplumsal ihtiyaçları, yerel ihtiyaçları, bölgesel ihtiyaçları göz önüne almak gerekiyor. Bunu almadığınız müddetçe yaparak ve yaşayarak öğrenme çok iyi bir öğrenmedir ama yanlış anlarsanız çok pahalıdır.

A₁₀: Birincisi, ülkemizdeki üniversiteler adam yetiştirme ile ideolojik bilgi transferini birbiriyle karıştırıyorlar. Bizim milli eğitim temel kanununda söylenen hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip adamlara ihtiyacımız var. (...) Geleneksel öğretmen tutum ve davranışlarından kurtulmak gerekiyor. Biz toplumda acınacak bir meslek falan değiliz, biz profesyonel bir mesleğe sahibiz. Kendi yaşam koşullarımızı, üyelerimizin haklarını, koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek bizim öncelikli sorunlarımız olmalıdır. Bu nedenle mesela tam gün öğrenmeye geçişi bizim savunmamız gerekir. Ya bizim de işimize geliyor öğleden sonra boşuz anlayışından kurtulmamız gerekiyor. Oturup kendi düşüncemize uygun bir model geliştirmemiz lazım. Ya açıkçası bana ne ABD'nin, Fransa'nın, Çin'in, Arap'ın ne yaptığından bizi ilgilendirmez. Ben nasıl bir toplum istiyorum, nasıl üreteceğim, nasıl paylaşacağım, yeni bilimsel gelişmeler ışığında sosyal medyanın, internetin bu kadar geliştiği bir çağda öğretmenin rolü nedir? Öğretmen Google değildir; öğretmen spiker de değildir okuyacak anlatacak, öğretmen çocuğu düşündüren yapıdaki bir kişidir yani, bunlara bakmak lazım.

A₁₁: Yönetici yetiştirmede bilgi teorisi bakımından yaşanan sorunlar var. Mesela, yöneticilerin atanması ve göreve gelişleri bakımından sıkıntılar var. Liyakatten çok sadakate bakılıyor, ne kadar imam hatipliyseniz vs. o kadar yönetici olabilirsiniz. Yöneticilerin göreve geliş yolları bakımından objektif kriterlerin olmaması beni son derece rahatsız ediyor. (...) Hiç yöneticilik yapmamış birinin yönetici olmasına da itirazım yok ama önemli olan o kişinin gerçekten nitelikleri. (...) "x" partisinin sempatisini olduğu için, bilmem nerede aday adayı olduğu için bilimsellik, liyakat bir kenara bırakılıp politik kaygılarla yönetici atanmasına karşıyım.

A₁₂: Öğretmen eğitimini nasıl yapacağımız konusunda yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olduğumuzu düşünmüyorum. Bir öğretmen nasıl yetişir, nasıl yetiştirilir, Türkiye'nin bununla ilgili yeterli donanıma sahip olup olmadığı sorgulanmalı, en büyük sorunumuz bu bence. Birileri 200 yıllık geçmişten bahsedebilirler ama yaptığımız bir şey yok. Tarihsel olarak bir sistemi kapayıp diğerini açmak suretiyle evrimsel olarak gidilememiş ve hep sıfırdan başlanmıştır. 1950'lerden 1981'e kadar MEB'e bağlı eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirme sistemi kurulup bir gecede üniversite sistemin içine alınmıştır. Geçmiş tecrübenin üniversite sisteme uyarlanması istenmiş ama otuz beş yılda hiçbir şey yapılamamıştır. Hala eğitim fakültelerinin misyonunu, vizyonunu, rolleri falan tartışılmaktadır. Bugüne kadar kararlı bir duruş sergilenememiş, bu otuz beş yıllık git gel içerisinde dört beş model denenmiştir. Dört yıla indik, beş yıla çıktık, sonra formasyonu ayırdık 3,5+1,5 yıl dedik, 4+1 yıl dedik sürekli zikzaklar yaptık. Niye? Birincisi, reform ve yeniliklere iyi çalışmıyoruz. İkincisi, kafamız karışık, konularda Türkiye için nelerin iyi olacağı hakkında fikir sahibi değiliz. İngiliz modeline mi gitsek, Amerikan modeline mi gitsek, kıta Avrupası modeline mi gitsek gibi sürekli zikzaklar çiziyoruz. Bir ülke olarak yüz yılda okuma-yazma öğretiminin nasıl olması gerektiğine karar veremediyse, matematik ve fen bilimleri öğretimine nasıl karar verecek ben onu düşünüyorum. Yazıyı yatık mı bitişik yatık yazı mı bitişik dik yazı mı, açık yazı mı ve yüz yıl sonra bunu tartışıyoruz dolayısıyla benim tereddüdüm var. (...).

A₁₃: Türkiye’de öğretmen yetiştirme ele alınırken genelde sadece eğitim fakülteleri değil tüm eğitim sisteminde bir felsefe eksikliğinden söz edilir. (...) Mesela bizim eğitim sisteminin dayandığı temel bir felsefi akım var mı? Bunu tespit etmekte zorlanıyoruz. 2000’li yıllardan sonra yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlandı. Şu tartışılır: Biz bu yapılandırmacı yaklaşımı ne kadar özümsemişiz? Bizim geleneğimize ne kadar uygun sorgulamadan almışız. Önce temel bir felsefe oluşturmamız ve tanımlamamız gerekiyor. Ayrıca, eğitim öğretim faaliyetlerini ne kadar yapılandırmacı yapıyoruz? Sanki felsefi bir alt yapı boşluğu var. Yani biz belki ne yapacağımıza karar vermişiz, ama niçin yapacağımıza karar vermemişiz. Bu nedenle yapılan düzenlemeler biraz askıda kalıyor. Bir başka dikkat çekmek istediğim husus da şu: Biz hala da pozitivist paradigmanın etkisi altında, nedensellik paradigması çerçevesinde olaylara bakıyoruz. Uygulamalarımızı o şekilde yapmaya, planlamalarımızı o şekilde gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Aslında şu anda dünyada bir paradigma dönüşümü yaşanıyor. İşte kaos kuramı ve yönetimi, kaotik örgütler bu açıdan iyi değerlendirme yapıp, geleceğe yönelik planlamaları bu kapsamda yapmakta fayda var. Biz bazen öyle yapıyoruz ki geleceği doğrusal olarak kestirmeye çalışıp, uygulamalar yaptığımızda bir sürü emeği, masrafı heba ediyoruz. Diğer yandan, yapılandırmacı program bizde uygulanıyor ama ölçme değerlendirme sistemi yeni sisteme henüz oturtulmadı. Biz maalesef yapılandırmacı programı da üniversitenin dışında tartışıyoruz. Bizim ders anlatım yöntemimiz ne kadar yapılandırmacı? Sınavlarımız, ders kitaplarımız ne kadar yapılandırmacı? Bunlar ayrı bir tartışma konusudur!

A₁₄: Türkiye’de eğitim fakültesi algısında birtakım yanlışlıklar var. Bu sorunlardan biri, eğitim fakültesinin bir ideal fakültesi değil, bir istihdam kapısı olarak görülmesidir. Bence bu epistemolojik bir yanlışlıktır. Öğretmenliği seven, öğretmenlik yeteneği olan, öğretmen olmayı düşünen kişilerin burada olması ve bu fakülte aracılığıyla hayallerini gerçekleştirmesi gerekir. Tabi ki en başta söylediğimiz plansızlıktan dolayı birtakım sayısal boyuttaki güçlükler eğitim fakültesini bu noktaya getiriyor, yani eğitim fakültesi algısını da aşağıya çekiyor. Bence eğitim fakültesi istenilen toplumun bir mikro düzeyde örnekleme olmalıdır. Yani hocasıyla, öğrencisiyle, bahçesiyle, fiziki imkânlarıyla içinde uygulanan programıyla yaşam alanlarıyla birlikte mikro düzeyde bir örneklem olmalıdır. Bu konuda maalesef çok yanlış, ticari bakış açıları var. Bunlar epistemolojik açıdan kafa karışıklığı yaratıyor. Öğretmen yetiştiren kurumların istediği eğitim stili ile uyguladığı eğitim stili arasındaki fark Türkiye’deki eğitim amaçlarından kaynaklanan sorunlardan biridir. Bundan bütün eğitim fakülteleri de nasibini alıyor. Yani eğitim fakültesi neyin aracı, neyin amacı olduğunun çok farkında değil. Bence eğitim amaçlarımızda birtakım sıkıntılar var. Biz bunları netleştirmeden, buradaki problemleri çözmeden eğitimdeki kafa karışıklığını çözemeyiz.

A₁₅: Bir ülkede ilköğretimde sıkıntılar olabilir, ortaöğretimde olabilir ama yükseköğretimde olmaz. Ülkenin üniversitesi vardır, gelir felsefesini kurar, modelini oluşturur. Bu işe yaramayan modeli kaldırır, sistemi kurtarır. Biz maalesef üniversitelerin kendisi himmete muhtaçtır. (...) Bir de bizden insan vasıfları istemiyorlar, sadece ezberlenmiş bilgi istiyorlar. Bazı konularda işi çığırından çıkaran uygulamalar yapıyor. Bir kere iş çığırından çıkınca kağınının tekerinde ne ses çıkacağı belli olmaz. Öğrencinin memleket sevgisi, bağlılığı, sahip olduğu bilgi önemli olmayıp, Türkiye’de ilk 50’ye girmesine odaklanıyoruz. İnsanlar düşündüğünü söyleyemezse bilimsel bilgi önemini kaybederse burada epistemolojik sorunlar elbette olur. Bir üniversiteyi farklı yapan kendine göre bir felsefe kurması değil, farklı kravatının veya armasının olması değil bilimsel düşünme ve bunun ne kadar değer gördüğüdür. Biz ülke olarak nasıl öğretmen yetiştireceğimize karar vermeliyiz. Eğer kararlı olursak bir sistem oluştururuz. Bu konuda toplumsal uzlaşa falan deniyor, toplumsal uzlaşa nasıl olmalı, bilimsel verilere mi dayanmalı yoksa toplum istiyor diye bütün kararlar alınmalı mıdır? Diğer yandan, bizim bilimsel araştırmalarımızın sonuçları da enteresandır. Sonuçları okuyoruz yok böyle şeyler! Nedim’in şiirindeki dilber tanımı gibi tamamen bir hayalden ibaret! (...).

a) Epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar:

Katılımcıların büyük bölümü ($n = 10$), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede “*epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır bakımından yaşanan sorunlar*” olduğunu belirtmişlerdir. İlgili literatürde bu bulguyu destekler nitelikte görüşler ortaya konmaktadır. Demirhan (2015), öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırma ve benimsenen

politikalarda; ulaşılan bilginin kaynağı, bir birikimin neticesi olması, bilginin parçalılığı, transfer edilebilirliğı, bağılamsallığı, nesnellilik-öznellik boyutları yönüyle ilgili alanla örtüşmesi ve öğretmen yetiştirmenin bilimsel bilgisiyle uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü ülkelerin eğitim alanında sahip olduğı bilgi birikimleri ve tecrübeleri sürdürdükleri eğitim politikalarını ortaya çıkarmaktadır. Bu politikalar ise uygulanan öğretmen yetiştirme sistemini oluşturmaktadır (Aras & Sözen, 2012; Arslan, 2008; Grossman & McDonald, 2008). Ancak Akdemir, (2013) ve Özoğlu'na (2010) göre, Türkiye'nin tarihsel tecrübesine zarar veren, bilimsel açıdan tartışılan uygulamaların gerçekteştirilmesine halen devam edilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların beşi (A₁, A₂, A₃, A₈, A₁₂), Türkiye'de öğretmen yetiştirmede akademik tecrübe ve bilgi birikiminin değerlendirilmesi ve yok sayılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan A₂, bütün eğitim fakültelerinin mutlaka bir eğitim felsefesinin olması gerektiğini; A₈, tüm etkilenenlerin görüş ve iş birliğı içerisinde kararlar alınarak geniş kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının üretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A₃, akademik tecrübenin yok sayılmasını ve bilgi birikiminin değerlendirilememesini *“Çok sevdiğimiz reform sözcüğü ile eskiyi kökünden söküp silmek yerine iyileştirme yapmalıyız.”* şeklinde ifade ederken; bir diğer katılımcı A₁₂, *“Öğretmen eğitimini nasıl yapacağımız konusunda yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olduğumuzu düşünmüyorum. Bir öğretmen nasıl yetişir, nasıl yetiştirilir, Türkiye'nin bununla ilgili yeterli donanıma sahip olup olmadığı sorgulanmalı, en büyük sorunumuz bu bence. Birileri 200 yıllık geçmişten bahsedebilirler ama yaptığımız bir şey yok. Tarihsel olarak bir sistemi kapayıp diğerini açmak suretiyle evrimsel olarak gidilememiş ve hep sıfırdan başlanmıştır.”* şeklinde sürekliliğı olmayan politikaların ortaya çıkardığı sorunlara dikkat çekmiştir. Diğer taraftan beş katılımcı (A₁₀, A₁₂, A₁₃, A₁₄, A₁₅), Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda kararlı bir duruş yoktur ve kafa karışıklığı vardır derken; üç katılımcı (A₉, A₁₀, A₁₃), Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmadığını ifade etmiş; iki katılımcı (A₉, A₁₃) ise Türkiye'nin toplumsal ihtiyaçlarına ve biliş tarzına göre, kendi kurguladığı Türkiye'ye özgü bir model oluşturulamadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A₉ bu duruma, *“Türkiye'nin bir öğretmen yetiştirme felsefesi yoktur, bu çok açık ve nettir. Zaten bu felsefe olmadığı için de model yoktur. Yani modelin esasını bir öğretmen yetiştirme felsefesi oluşturur. Öğretmen yetiştirme felsefesi olmadığı için bu epistemolojik tartışmalar, kavramlara yüklediğimiz anlamları da değiştirmiştir.”* ve *“Her ülkenin öğretmen yetiştirmeye dair kendi biliş tarzı var. (...) Türkiye'de öğretmen*

yetiştirme teorik olarak, felsefi olarak zihinsel arka planı yoktur. Türkiye’de bunlar yoktur fakat ideolojik olarak vardır. Öğretmen yetiştirmede epistemolojik bir temelin olduğunu düşünmüyorum. Ancak çok güçlü bir deneyimi vardır, epistemolojik değildir ama rahatlıkla 170-200 yıl geriye 1800’e kadar gidebilirsiniz. Bunlarda eklektik kopuktur.” şeklinde vurgu yapmıştır. Aynı doğrultuda katılımcılardan A₁₂, “1950’lerden 1981’e kadar MEB’e bağlı eğitim enstitülerinde öğretmen yetiştirme sistemi kurulup bir gecede üniversite sistemin içine alınmıştır. Geçmiş tecrübenin üniversite sisteme uyarlanması istenmiş ama otuz beş yılda hiçbir şey yapılamamıştır. İkincisi, kafamız karışık, konularda Türkiye için nelerin iyi olacağı hakkında fikir sahibi değiliz. İngiliz modeline mi gitsek, Amerikan modeline mi gitsek, kıta Avrupası modeline mi gitsek gibi sürekli zikzaklar çiziyoruz. (...) Bir ülke yüz yılda okuma-yazma öğretiminin nasıl olması gerektiğine karar veremediyse, matematik ve fen bilimleri öğretimine nasıl karar verecek ben onu düşünüyorum.” şeklinde Türkiye’nin biliş tarzı bakımından kafa karışıklığı yaşadığına dikkat çekmiştir. Ayrıca, katılımcılardan A₁₀, “Ülkemizdeki üniversiteler adam yetiştirme ile ideolojik bilgi transferini birbiriyle karıştırıyorlar. Bizim milli eğitim temel kanununda söylenen hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip adamlara ihtiyacımız var. Geleneksel öğretmen tutum ve davranışlarından kurtulmak gerekiyor. Oturup kendi düşüncemize uygun bir model geliştirmemiz lazım” diyerek bilimsel düşüncenin hür olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu bulgular ilgili literatürde benzer şekilde ifade edilmektedir (Erdem, 2015; Erkök, 2008a; Kubli, 2010; Küçükali, 2011; Mala, 2011; MEB ÖYGM, 2017a; Oancea & Orchard, 2012; Özdemir, 2015; SETA, 2014; Şişman, 2009; Yılmaz, 2016, Yılmaz, 2017; Yüksel, 2012).

Yukarıda belirtilen bulgulardan ayrı olarak katılımcıların beşi (A₂, A₅, A₉ ve A₁₄), öğretmen yetiştirme bir istihdam alanı olarak görülmesi bakımından Türkiye’nin öğretmen yetiştirme yaklaşımlarında epistemolojik yanlışlık olduğuna vurgu yaparken; A₁₅ de “Öğrenci seçme sisteminde epistemolojik yanlışlar var.” şeklinde seçme sisteminin epistemolojik açıdan sorunlu olduğuna vurgu yapmıştır. A₁₃ kod numaralı katılımcı, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme yaklaşımındaki yanlışını, “Yani biz belki ne yapacağımıza karar vermişiz, ama niçin yapacağımıza karar vermemiştir. Bu nedenle yapılan düzenlemeler biraz askıda kalıyor.” şeklinde sorgularken; A₁₄ de “Eğitim fakültesinin bir ideal fakültesi değil, bir istihdam kapısı olarak görülmesidir. Bence bu epistemolojik bir yanlışlıktır.” diyerek öğretmen yetiştirme amacına yönelik epistemolojik soruna dikkat çekmiştir.

b) Bilgi teorisi bakımından tartışılan yönetsel süreçler: Katılımcıların önemli bir bölümü ($n = 7$), yönetsel süreçleri epistemolojik açıdan sorunlu bulmuşlardır. Yönetsel süreçlerle ilgili olarak literatürde kabul gören genel görüşe göre, yöneticilerin lider olması, uzmanlık gücüne sahip olması, ulaşılabilir olması, güvenilir olması, adaletli ve demokratik tavır sergilemesi istenirken; yönetim anlayışında hesap verebilirlik, nesnellik, bilimsellik, katılım, paylaşım ve iş birliği ilkeleri ile iletişim, dayanışma, şeffaflık ve objektiflik ilkelerinin hâkim olması aranmaktadır. Ayrıca yönetsel süreçlerin popülist yönetim anlayışından uzak, bilimsellik ilkesine göre işlemesi vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Ekvall & Ryhammar, 1998; Grossman, Önkol & Sands, 2007; Türkan & Grossman, 2011; Erol, 2014). Literatürde yaygın olarak kabul gören bulgulara paralel olarak katılımcıların üçü (A_8 , A_{13} , A_{14}), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yönetsel süreçlerde planlama problemlerinin olduğunu; diğer üçü (A_{11} , A_5 ve A_{15}), yönetici atamalarının bilgi teorisine zıt olabildiğini ve bilimsellik, liyakat gibi erdemlere bakılmadığını; ikisi (A_8 ve A_{15}), karar verenlerin yetkinliği sorunu olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan A_{13} , “Biz hala da pozitivist paradigmanın etkisi altında, nedensellik paradigması çerçevesinde olaylara bakıyoruz. Uygulamalarımızı o şekilde yapmaya, planlarımızı o şekilde gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Biz bazen öyle yapıyoruz ki geleceği doğrusal olarak kestirmeye çalışıp, uygulamalar yaptığımızda bir sürü emeği, masrafı heba ediyoruz.” diyerek planlama yapılırken bilgi teorilerine ters ve epistemolojik bakımdan sorunlar yaşandığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A_{15} ise “Toplumsal uzlaşa falan deniyor, toplumsal uzlaşa nasıl olmalı, bilimsel verilere mi dayanmalı yoksa toplum istiyor diye bütün kararlar alınmalı mıdır? Diğer yandan, bizim bilimsel araştırmalarımızın sonuçları da enteresandır. Sonuçları okuyoruz yok böyle şeyler! Nedim’in şiirindeki dilber tanımı gibi tamamen bir hayalden ibaret!” şeklinde ifadesiyle, Türkiye’nin geleceğini ilgilendiren konularda bilimsellik ilkesine göre hareket edilmediğini ve uzman görüşü alınmadığını vurgulayarak mevcut uygulamaları eleştirmiştir. Bu bulgulara ek olarak katılımcılardan A_8 , alınan kararlara yeterli katılımın olmadığını; A_{13} , ders kitapları ve ölçme değerlendirme sistemlerinde bilgi teorisi bakımından sorunlar yaşandığını; A_{15} , yeteri kadar uzman görüşü alınmadığını; A_3 , uygulamalarda şekilciliğin ön plana çıkarıldığını ifade etmiştir. A_8 kod numaralı katılımcı, “Eleştirilen bir diğer konu YÖK’ün uzman kadroya sahip olmamasına rağmen ciddi kararlar alma yetkisine sahip olmasıdır. Yani müfredatı, bilgiyi, kazanılması gereken becerileri YÖK’ün belirlemesi yerine kararlardan etkilenen bütün birinci kişilerin haberdar olması, katılımlı kararların alınması gerekir. Bu mesele sadece YÖK anlamında

değil, bütün üst kurullar anlamında böyle olmalıdır.” şeklinde ifade ederek, üst kurulların aldığı kararların çağdaş yönetim anlayışlarına ve bilimselliğe ters olabildiğine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda Safran vd. (2014) yaptıkları araştırmada istihdam politikaları nedeniyle öğretmen yetiştirmeyen kurumlara farklı anlamlar yüklendiğini, bu durumun eğitim fakültelerine zarar verdiğini ileri sürmektedirler. Bu bulguyla paralel şekilde katılımcılardan A₅, yanlış istihdam politikaları nedeniyle sahip olunan bilgiye yüklenen anlamın değiştiğini vurgulamıştır. A₅ bu durumu, “*Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları, çıkmazları aslında bu istihdamla ilgili politikalaradır. (...) Sayıyı arttırdığımız zaman ister istemez bilgiye yüklediğimiz anlam da değişiyor.*” şeklinde ifade etmiş, fen edebiyat fakültelerinin mezunlarını istihdam etmek için açılan alternatif sertifika programlarında bilimselliğe aykırı uygulamalar olduğuna dikkat çekmiştir.

c) Sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar: Katılımcıların belli bir bölümü (n = 6), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede sahip olunan bilginin muhtevası ve içeriği ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Uluslararası literatürde yükseköğretim ve paralelinde öğretmen yetiştirme alanında yapılan felsefi tartışmalar; bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik epistemolojik değişimler, bilgi toplumuna ulaşmadaki süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri, bireylerin eğitimden beklentilerinin değişimi boyutunda ele alınmakta, buna karşılık olarak da sürekli artan kültürel ve dilsel çeşitlilik, uluslararası diyalog, sosyoekonomik eşitsizlik ve geniş kitlelerin demokratik haklardan yararlanamaması gibi değerler ve sorunlar çözüm aranmaktadır. Bu yönüyle öğretmen yetiştirmede dönüşüme öncülük eden faktörler arasında, küreselleşen yaşam felsefesine sahip olan bir toplumda eğitim alanında değişen değerler, öğrenci profilleri ve eğitim anlayışı neticesinde gelişen öğretim yöntem ve metotları ile buna paralel olarak oluşan eğitim paradigmalarından (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Çetinsaya, 2014; Nieto, 2000; Şendağ & Gedik, 2015; Tutkun, 2010) bahsedilmektedir. Uluslararası literatürde felsefi bağlamda yapılan stratejik, öğretmen yetiştirmenin geleceğine yönelik senaryoları da içeren bu tartışmalar; Türkiye’de yönetim süreçlerinin işleyişi, politika tercihleri, etik gibi temel süreçlerde olmaktadır. Bu anlamda Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede sahip olduğu bilgi ile ilgili olarak literatürde; yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düştüğü, öğretmen yetiştirmenin beklenen amaç ve hedeflerinden uzak stratejik olmayan günlük politikalara feda edildiği vurgulanmaktadır (Ayas, 2006; Çalışkan, 2013; Çetin vd., 2012; Kavak, 1999; Okçabol, 2005; Özcan, 2013; Özdemir, 2013a; Tozlu, 2006; Ünal & Özsoy, 2010; Yılman, 2006). Yılmaz (2017) ise Türkiye’nin

eğitim sisteminde tartışmaları retorikten kurtarmak gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların dördü (A₆, A₈, A₇, A₉), Türkiye'nin sorunlarını ortaya çıkaramayan batı kaynaklı uyarılama çalışmalar yapıldığını, bu nedenle üretilen bilginin sağlam uygulanabilir olmadığını ve tartışmaların kavramsal, retorikten ibaret olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A₉, *“Bence öğretmen yetiştirmeyeyle ilgili tartışmalar hem kavramsal hem teorik retorikten ibarettir. Çünkü bütün bu tartışmalar, öğretmen yetiştirmeyeyle ilgili yazılan çizilenlerin hepsi ABD’den. İngiltere’den, Avrupa’dan aktarmadır. Bu aktarmalar taklitte boğulmayı, bu durum da özgün model geliştirmeyi engelliyor.”* şeklinde ifade ederek; A₆ ise *“Türkiye’de soru sormayı ve kavramlaştırmayı beceremiyoruz, sorular sarmalında bilginin kökenini oluşturamıyoruz.”* şeklinde ifade ederek, sorunların kavramsal boyutunun da epistemolojik açıdan sıkıntılı olduğunu ileri sürmüştür. A₇ kod numaralı katılımcı, *“Eğitim fakültelerinde üretilen bilginin, bir ayağı yere basmak zorundadır ve uygulamaya ilişkin olmalıdır. Uygulanabilir nitelikte olmalıdır (...). Saf “Bilim bilim içindir.” anlayışı içinde hareket edecek olursak uygulamayı geliştirmemiz mümkün olmayabilir. Yani eğitim fakültelerinin kendi misyonu açısından baktığımızda bunu gözden kaçırmamak gerekir.”* diyerek üretilen bilginin uygulama yönünün olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanında katılımcılardan A₃, Türkiye’de bazı mutlak doğrulardan vazgeçilemediğini, değiştirmekte zorlanıldığını; A₅, bilimsel olmayan kararlar için bilginin doğasının, muhtevasının, içeriğinin değiştirildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu durumla ilgili olarak A₅ kod numaralı katılımcı, *“Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik sorunları, çıkmazları aslında bu istihdamla ilgili politikalaradır. (...) Çünkü on beş haftaya sığdıracak bir şey bulman gerekiyor. Buna uygun bir şeyler bulmak gerekiyor burada bilginin doğası, muhtevası, bilimselliği ikinci planda kalıyor.”* şeklinde politik kararların bilginin doğasını, muhtevasını ve içeriğini bozduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılarla aynı doğrultuda Turan ve Şişman (2013), alanda yapılan araştırmaların tarihi temelden ve toplumun özünden yoksun, Türkiye’nin gerçeklerinden uzak, çoğu uyarılama olan ve Türkiye’nin eğitim ve toplum yapısını sentezleyip yansıtamayan araştırmalar olup, öğretmen yetiştirme adına sağlam bir temel oluşturulamadığını belirtmişlerdir. Bu duruma Bologna Süreci’nin Türkiye’deki yansımalarını örnek göstermişlerdir.

d) Program ve müfredatın mahiyeti ile ilgili sorunlar: Katılımcıların beşi (n = 5), program ve müfredatın mahiyeti ile ilgili epistemolojik sorunlar olduğunu söylemişlerdir. Bu sorunlar bağlamında katılımcıların ikisi (A₁, A₂), derslerin seçiminde, dağılımında

problemler yaşandığını ve birbirini tekrar eden derslerin olduğunu; diğer ikisi (A₈, A₉), müfredatın YÖK tarafından belirlenmemesi gerektiğini; A₉, program ve müfredatı belirlerken toplumsal, yerel ve bölgesel ihtiyaçların göz önüne alınması gerektiğini ifade etmiştir. A₁ kod numaralı katılımcı görüşünü, *“Esas epistemolojik sorun müfredattaki derslerde yatıyor ki, birbirine tekrar eden dersler var. Öğrencilerin entelektüel gelişimine hizmet edecek derslerin sayısı az.”* şeklinde ifade etmiştir. A₉ da *“Toplumsal ihtiyaçları, yerel ihtiyaçları, bölgesel ihtiyaçları göz önüne almak gerekiyor. Bunu almadığınız müddetçe yaparak ve yaşayarak öğrenme çok iyi bir öğrenmedir ama yanlış anlarsanız çok pahalıdır.”* şeklinde program ve müfredatın bölgeselliğine vurgu yapmıştır. Bu görüşe paralel olarak Aksoy’un (2013) yaptığı araştırmada, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin katı merkezîyetçi YÖK sistemi tarafından şekillendirildiği ve köklü öğretmen eğitimi kurumları bulunmasına karşın her fakültenin aynı programı standart bir şekilde izlediği, dolayısıyla program geliştirme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği vurgulanmaktadır. Yılmaz’a (2017) göre ise; mevcut programlar hem içerik hem de uygulama yönüyle yeni bir eğitim felsefesi oluşturmaktan uzaktır. Türk toplumunun kültürel kodlarına hiçbir bakımdan uymayan, bireyci ve pragmatist anlayışta olan kavram ve teoriler sorunları çözmek yerine yeni sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğretmenlik mesleğinin duyuşsal yönüne hitap etmesi gereken insani ve mesleki değerler ve etik ilkeler ihmal edilmektedir. Sahip olduğu köklü değerleri koruyup geliştiremeyen, kurtuluşu ya Batıda ya da saplantılı bir şekilde geçmişte arayan toplum sorunlarına yeni ve özgün çözüm önerileri getirememektedir. (Yılmaz, 2017).

Katılımcılardan A₄, sanat, felsefe, sosyoloji toplu ilişkilerine odaklanmış bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu; A₁₅ ise, müfredatın gönüllere, zihinlere hitap etmeyip, ezbere dayalı bilgiler isteyen bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A₄, *“Sanat, felsefe, sosyoloji, toplu ilişkilerine biraz daha odaklanmış bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu söyleyebilirim.”* görüşüyle konuya dikkat çekmiştir. İki katılımcının görüşü ile benzer şekilde Darling-Hammond, (2006a) ve Ellis (2010), öğretmen yetiştiren kurumların temel aldığı güçlü bir müfredatı ve belli bir araştırma yaklaşımları olması gerektiğini; o müfredatın da yüzeysel ve yavan olmaktan kaçınan, kapsamlı ve eşgüdümlü klinik tecrübeleri olan müfredatları olması gerektiğini söylemektedir.

Sorumlusu olmayan bir müfredatın takipçisi olmasını beklemek ve bu alanda yenileşme olacağını ümit etmek epistemolojik bir yanılgıdır. Müfredatı yapan alan uzmanları

topluluğu bulunamadığı için onu denetlemesi, sorunları gidermesi de beklenemez. Dolayısıyla müfredatı büyük bir heyetin sahiplenmesi, eleştiriler doğrultusunda devamlı yenileme ve düzenleme yapması gerekir.

e) Gerekli öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili sorunlar: Katılımcıların bir bölümü ($n = 5$), gerekli öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili epistemolojik sorunlar olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılardan A₁'e göre, donanımlı akademik personele ihtiyaç olmakta ve öğretmen yetiştiren kurumlarda etik problemler yaşanmaktadır. A₂, “*Öğretmenler insanlık tarihini çok iyi bilen, tarafsız, bilimsel kişiler olmalıdır*” ve “*Toplumda dönüşümü sağlayacak, yenilikçi öğretmenlere ihtiyaç vardır.*” şeklinde; A₇, “*Üniversitelerde bilimsel araştırma düşüncesi uygulamanın önüne geçmemelidir.*” ve “*Eğitim fakülteleri bir meslek elemanı yetiştiriyor. Bir bakıma meslek okuludur. Bu nedenle eğitim fakültelerinin kendi çelişkisi hem iyi bir uygulamacı olalım hem de bilim üretelim diyoruz. Eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri bilim üretme, yayın yapma, makale yazma derdine düştüklerinde öğretmenlik yönlerini ihmal ediyorlar. Bu eğitim fakültelerinin kendi iç çelişkileridir.*” şeklinde; A₁₄ ise “*Eğitim fakülteleri; hocasıyla, öğrencisiyle, bahçesiyle, fiziki imkânlarıyla içinde uygulanan programıyla yaşam alanlarıyla birlikte mikro düzeyde bir örneklem olmalıdır. Bu konuda maalesef çok yanlış, ticari bakış açıları var. Bunlar epistemolojik açıdan kafa karışıklığı yaratıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılara göre, donanımlı akademik personel istihdamında bilimsel araştırma ve uygulama dengesi kurulmalıdır, eğitim fakülteleri toplumsal kalkınmanın sağlanması için rol model olmalıdır. Ancak öğretmenlik tutumlarıyla ilgili yaşanan bazı epistemolojik çıkmazlar da söz konusudur. Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi adına tartışılıp kabul gören değerlerden biri öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıdır (Ingersoll & Merrill, 2011; Tschannen-Moran, 2009). MEB ÖYGM (2017b) tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinde de; öğretmenlerin “*Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi, öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergilemesi, öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurması, öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılması*” beklenmektedir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine aday seçiminde üzerinde durulan önemli değerlendirme tiplerinden biri de yine öğretmen tutumlarıdır (Bakioğlu & Göçmen, 2014; Göçen-Kabaran & Görgen, 2016). Bu bakımdan A₂, “*Öğretmenin bilmediğini toplum bilemezmiş derler, bilgi aktarıcılığı rolünden ziyade düşünmeyi, sorgulamayı bakmayı değil de görmeyi öğretiriz. Mantık sizi A noktasından B noktasına götürebilir ama*

hayal gücü sizi her yere götürebilir. Eğitim hayal gücünü geliştirmek için vardır. Eğitim fakülteleri bunu nasıl yapacağım sorusunu kendine sormalıdır.” demektedir.

4.7. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları ya da Çıkmazlarıyla İlgili Bulgular

Yedinci alt probleme yönelik olarak katılımcılara, “Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ontolojik (varlık bilimi, varlığın mahiyeti, doğası) sorunları ya da çıkmazları nelerdir?” temel sorusu (a) Öğretmen yetiştirmenin “temel amacı” bakımından, (b) Eğitim bilimlerinin ve öğretmen yetiştirmenin toplumsal statü ve saygınlık düzeyi bakımından, (c) Eğitim fakültelerinin “varlık gayesi” bakımından, (d) Milli eğitimin temel amaçları ile uyumlu bir öğretmen yetiştirme sistemi açısından, (e) Öğretmen yetiştirmede metodolojik yaklaşımlar bakımından olmak üzere beş tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların önemli kısımları akademisyenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 12

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları

Temalar	Kategoriler	Katılımcılar	n
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Ontolojik Sorunları	Öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma gayesi ve ontolojik temeli bakımından tartışılması	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	15
	Ontolojik bakımdan tartışılan yönetsel politikalar	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅	12
	Akademisyen ve öğretmen niteliklerinin ontolojik açıdan sorgulanması	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁	10
	Öğretmen yetiştirme yapısının özgünlüğü ile ilgili sorunlar	A ₃ , A ₆ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅	9
	Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı bakımından tartışılması	A ₁ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₃	5

A₁: Eğitim fakültesinin var olma nedeni çok önemlidir, yani eğitim fakültesi olmazsa öğretmen yetiştiremezsiniz. Bu anlamda, çıkmazlardan biri hammadenin iyi gelmemesi ve öğretim elemanlarının niteliğinin düşük olmasıdır. Merkezi politikalarının eğitimi, eğitim fakültelerini desteklemediğini görüyoruz. Yine öğretmenlerin toplumdan gördüğü saygının düştüğünü görüyoruz. Öğretmenlerin iş yükünün artması, atanabilme yani var olabilme sorunları olsa da kendi ayakları üzerinde durabilmek için güçlü olmak gerekir. Eğitim fakültelerinin güçlendirilmesi gerekiyor, bunu da yapacak olan bizleriz. İyi yayınlarla, iyi araştırmalarla varlığımızı perçinlememiz gerekiyor. (...).

A₂: Benim düşünemediğimi düşünen, bana eksik düşündüğümü hissettiren ve duyguların dilini yani kahkahayı, neşeyi, mutluluğu acıyı ve kederi yüreğinde hisseden adamdır öğretmen. Öğretmen bir kahramandır, hayal gücü gibi yani onun sınırı yoktur çünkü. Bana eksik olduğumu hissettirir bir adam, hocalık öyle olmaz böyle olur, hayata buradan bakılmaz. Bu boyuttan bakınca öğretmende bir bilgi kaynağı sınırlaması yoktur. Hayat aslında bir oyundur

ve oyunun şifresini çözen adam öğretmendir. Nefretin, sevginin, toplumsal çatışmaların, uzlaşmaların her şeyin temelinde insan doğası vardır. Bu anlamda aysbergin ucuna bakmak yerine temelde neyi bilmemiz gerektiğini, güzeli, kutsalı, gerçeği araştırmalı ve oldukça esnek olmalıyız. (...) Eğitimcinin duruşu farklıdır, yürüyüşü farklıdır, o dünyaya ibreti âlem için gelmiştir derler ya öyledir eğitimci. Bunlardan kaç tane var elimizde? Doğaçlama konuşalım mesela, söz söyleme becerisidir eğitim. O anlamda sahne sanatı olarak tanımlanmalı ve şimdi kaç tane lider tarzlı hocamız var bizim? Mutluluk, cesaret, erdem, onur neden eğitimin konusu değildir? Eğitim nedir ki? Bu nehrin uzunluğu ne kadar? Tarihte ne oldu? Öyle mi? Bu mu yani eğitim? A noktasından B noktasına nasıl giderim? Havuz nasıl dolar? Eğitimci mutlu, neşeli, farklı bir adamdır. Onu yaratamıyoruz, yeni bir toplum yaratma düşüdü eğitim. Bunun bir sınırı yoktur, biz o düşü kuramadık. (...).

A₃: Öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademisyenler olarak söylediklerimizin ne kadar farkındayız? Birincisi, acaba bizim kazandırmaya çalıştığımız öğretmenlik mesleği öğretmen adayının kendini gerçekleştirmesini ne kadar sağlayacak? İkincisi, eğitimin bireyin kendini gerçekleştirmek olduğunu söyleyen akademisyen aldığı eğitim sayesinde kendini ne kadar gerçekleştirmiştir? Maalesef bazı akademisyenler her yönüyle problemlidir. Öğretmenlik mesleğine uygun kişilerin bu işi seçmelerinin sağlanması aynı zamanda onların kendilerini gerçekleştirmelerini de sağlayacaktır. Gelecekte öğrenmesine rehberlik edeceği kişilerin de kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır. Bu zincirin sağlam olmaması ontolojik bir sorundur. (...) Öncelikle öğretmen yetiştirenlerin kendisi ile sorununu gidermesi, kendisi ile barışması gerekir. Çünkü akademisyenliği inandığı için yapmıyor, akademisyenliği kariyerinden dolayı yapıyor ve maalesef bu kişiler büyük olasılıkla hiç öğretmenlik yapmamış kişilerdir. Diğer yandan, öğretmenlik bir vizyon meselesidir ama vizyonu gerçekleştirebilecek ve öğretmen adaylarına bu vizyonu aktaracak akademisyen sayımız sınırlıdır. Öncelikle çeviri çalışmalarının dil hâkimiyeti olan akademisyenler tarafından ülkemize kazandırılması gerekir. İkincisi, bizim o çalışmalardan da yararlanarak kendi çabalarımızla yeni bir ürün ortaya koymamız gerekir. Felsefe bir yaşam tarzı, felsefe bir hayata bakış tarzıdır. Biz de öğretmen yetiştirmeyi felsefi bir temele oturtabiliriz. Bu temel zaten bizde var. Bir şeyi tamamen değiştirip bu sefer yeni ortaya çıkan sorunlarla boğuşuyoruz. Yani sorunun kendisi yerine sorunun gölgesiyle uğraşıyoruz. Gölge sorunlarla uğraşmaktan vazgeçmeli, soruna insanlara hoş gelen aspirin çözümler yerine gerçek çözümler bulmalıyız. Yapılandırmacı yaklaşım ülkemize getirilirken birçok kişi görev aldı, bu görev alanların sorgulanması gerekir. Bu kişilerin gerçekten görev alması gerekir miydi? İlgisiz kişilerin görev almasında suç görev alandan ziyade görevi o kişiye verendedir. Özellikle yönetici konumunda olanların burada sorumluluk alması gerekir. Eğitim yönetimi bir uzmanlık alanıdır, hangi eğitim kurumu olursa olsun oraya kendini eğitim yönetimi alanında yetiştirmiş kişileri görevlendirmek gerekir. Hatta bu kişilerin eğitim uzmanlığının yanında kişilik özelliklerinin de uygun olması gerekir. Yine bu uygun diye seçilen kişilerin de görev yaparken takip edilmesi gerekir. Yönetimin şeffaflık, saydamlık ve hesap verilebilirlik ilkesine uygun bir yönetim sergilemesini sağlamalıyız. (...)

A₄: Ontolojik açıdan da sanat, felsefe, sosyoloji, toplu ilişkilerine biraz daha odaklanmış bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu söyleyebilirim. Öğretmen yetiştirmede ana rolü eğitim fakültelerine vermek yerine dağınık bir yapının tercih edilmesinin ontolojik sorunları ortaya çıkardığını düşünüyorum. Daha önce denenene ve başarıya ulaşan uygulamaların başarısızmış gibi kaldırılıp devamlı yeni bir arayış içerisinde olunmasını ontolojik sorun olarak görüyorum.

A₅: Öğretmenlik iş midir, yoksa bir meslek midir? Öğretmenlik profesyonel bir kavram mıdır? Öğretmenlik profesyonel değil sevgiyle yapılan bir şey midir? Biz bunların anlamını yükleyemediğimiz sürece herhangi bir şekilde yapamıyoruz. Evet, çoğunlukla biz öğretmenliği iş olarak görüyoruz ve profesyonellik olarak görmüyoruz. Ama bence öğretmenlik bir meslektir ve profesyonel olarak yapılması gerekir. (...) Biz duruma baktığımız zaman profesyonel bir meslek mensubu olarak yetiştirmiyoruz. Bu durum eğitim fakültelerine de sirayet ediyor diyebiliriz. Öğretmen yetiştirmenin toplumsal statü bakımından ele aldığımızda sayı çok oldukça toplumsal statü ister istemez düşecektir. (...) Şimdi bir milyon öğretmenin içinden hata yapanlar sayı anlamında diğer mesleklere göre fazla olacağı için bu durum toplumun gözünde öğretmenliği düşürüyor. Bunu yine öğretmenler sayesinde telafi edebiliriz.

A₆: Ontolojik anlamda birinci sorun, biz öğretmen yetiştiriciler olarak neyi niçin yaptığımızı bilmiyoruz. Kendi varlık sebebimizi çok iyi bildiğimizi zannetmiyorum. Biz eğitimciler niye varız? Eğitim fakülteleri hiç olmasaydı ne olurdu? Bizim toplum üzerindeki etkimiz nedir, bu

etkimizi ne kadar kullanıyoruz? Etik olarak sorumluluklarımızı ne kadar yerine getiriyoruz? Biz eğitim ve diğer disiplinler yaşamı arasındaki ilişkileri nasıl kuruyoruz ya da kurabiliyor muyuz? Bilemediğimiz, kuramadığımız bu çıkmaz içinde ne yaptığımızı zannediyoruz? Biz bu soruları hiç kendimize sormadan devam ediyoruz. Çünkü öyle bir bakış açımız yok, öyle bir kaygımız da yok. Eğitim felsefecilerimiz yok, eğitim sosyologlarımız yok, eğitim ekonomistlerimiz yok, eğitim planlamacılarımız yok, bize özgü sistemi okuyacak uzmanlarımız yok. Şu an kendi içine kapanmış ilginç bir grup olarak devam ediyoruz.

A₇: Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini ontolojik olarak değerlendirdiğimizde bir zihin dağınıklığı içerisinde olduğunu görüyoruz. Bir amaçsızlık ve gaye problemi yaşadığını söyleyebiliriz. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını gözden geçirerek, uygulama ile amaç arasındaki sapmayı gidermesi gerekir. Eğitim fakültelerinin misyonlarına uygun çalışmalarının sağlanması gerekir. Hakeza bu kurumların farklı bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ne yaptığının bilincinde olarak çalışması, bu insanları denetleyen, onların gelişimini katkı sağlayan üst mekanizmaların da bu amaca hizmet etmesi beklenir. Yani önemli olan amaçları harika bir şekilde yazmak değil onu uygulamaktır. Yine bilimsel çalışmalarda üretilen eserlerde bu misyonun olması beklenir. Ayrıca üretilecek olan orta ve uzun vadeli planlama ve politikalarla eğitim fakültelerine amacı öğretmen olmak olan insanları bulup seçmek ve yetiştirmek gerekir. Bununla beraber eğitim fakülteleri ile fen edebiyat ve ilahiyat fakülteleri gibi öğretmen yetiştirmeye ilgili fakültelerin öncelikle kendi kuruluş amaçlarına hizmet etmeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda öğretmen yetiştirmeyi amaç edinen kurumlar ile farklı amaca hizmet eden kurumlar ayırt edilmelidir. Türkiye’nin toplumsal kalkınmasını sağlayacak öğretmenleri yetiştirecek olan kurumların gelişimi sağlanırken direktmek yerine bir mutabakat aranmalı, bu kurumları geliştirmek için de doğru kişiler ile bu gerçekleştirmelidir. Yani öğretmen yetiştirmeyle alakası olmayan kişilerin öğretmen yetiştirme sistemini geliştirmesi beklenmemeli, böyle bir yöntem de politik kaygılarla tercih edilmemelidir.

A₈: En öncelikli hedefimiz gerçekten de eğitim fakültelerinin vizyonu ve misyonu doğrultusunda nitelikli, öğretmen yetiştirmektir. Bunun için hem öğretim elemanları hem de yönetim kademesindekiler elinden geleni yapmakla yükümlüdürler. Öğretmen yetiştirmenin temel amacı nedir? Aslında bunu konuşmak gerekirse öğretmen yetiştirmek demek, öğretmen demek gelecekte toplumda rol oynayacak kişilerin hayatlarına dokunmak demektir. Öğretmen yetiştiren kurumların da bu anlamda en önemli sorumluluğu, bu toplumun liderlerinin yetişmesinde rol oynamaktır. Ama biz eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve ayrıca eğitim fakültelerinin mutlaka varlık sebeplerinin ortaya konması gerekiyor. Çünkü amacımız varlığımızı sürdürmek, etkili bir işleyişe sahip olmak ve başarılı olmaktır. Bu anlamda da kendini yenileyen, girişimci ve uluslararası platformda uyum sağlamış fakülte olarak kendimizi yapılandırmamız gerektiğini düşünüyorum. Diğer yandan, öğretmenlerin ekonomik açıdan sorunları olsa da bu sorunlar mesleğin saygınlığını asla zedelememelidir. (...) Bir diğeri yüksek lisansın öğretmenin bakış açısını, teorik, alan bilgisi ve genel kültür seviyesinin artırılması adına yeterliklerini artıracığını düşünüyorum. Ayrıca kişisel ve mesleki gelişim adına olumlu olacağını düşünüyorum, bu nedenle öğretmenliğin yüksek lisans düzeyinde olmasını destekliyorum.

A₉: (...) Öğretmen yetiştirmenin temel amacını siz nerede bulabilirsiniz yazılı metin olarak hiçbir yerde bulamazsınız. Yüze yakın eğitim fakültesinin bir tanesi öğretmen yetiştirmenin amacını yazmaz. Fakültenin bir amacı yoktur. Mühendislik fakültesi ve fen edebiyat fakültesi de yetiştiriyor, ilahiyat fakültesi de yetiştiriyor. Yani senin varlığını başka bir kurum yok ediyor zaten. O bakımdan ontoloji yok, onun için de eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin duruşu da yok, entelektüel tavrı da yok, birikimi de yok. (...) Türkiye’de güncellenebilir, uygulanabilir model yoktur, o bakımdan öğretmen yetiştirmenin Türkiye’de amacı yoktur zaten. (...) Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurum veya fakülte yoktur fakat dört yıllık eğitim veren üniversite ve bölümler vardır. Bence Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin felsefi temelleri, felsefesi tartışılmaya açılmalıdır. Öğretmen yetiştirmenin epistemolojik felsefesi hatta metodolojik temellerinin tartışmaya açılması gerekir. Türkiye’de eğer ontoloji, epistemoloji, metodoloji varsa zaten özgünlük vardır, yerellik vardır, evrensellik vardır, tavır vardır. Temel sorun şu: Öğretmen yetiştirmeyi politikacılar bozuyor, YÖK bozuyor, ideoloji bozuyor. Yani sizin modelinizi sahiplenecek politik bir ideoloji de yok. Yine bu da yanlış anlaşılıyor, “policy” ile politika aynı şey değil. Eğitim policy (siyasası) yok. Biz nasıl bir siyasa izleyeceğiz bu öğretmen yetiştirmede. (...) Bunun eğitim bilimlerinin statü ve saygınlığıyla alakası var mı

dersek aslında bir alanı saygın yapan o alanda çalışan akademisyenlerdir. O akademisyenlerin saygınlığı olmayınca öğretmen yetiştirmenin de saygınlığı olmuyor. MEB'in temel amaçlarıyla uyumlu bir öğretmen yetiştirme sistemi açısından baktığımızda, her bir eğitim fakültesi eğer akademik bir yapıya sahipse bir başka kurumun ideolojisine uygun insan yetiştirmek zorunda değildir. Üniversiteler özgün, özgür insan, mezun yetiştirir. Yani ben öğretmeni daha özgür daha adil bir Türkiye inşa etsin diye yetiştirir. Akademik toplumun (academia) yani öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının, MEB ve YÖK ile amacı aynı olamaz. O zaman üniversitenin özgürlüğünü yok edersiniz. Türkiye'de yapılan hata da bu zaten. Bırak beni, ben Eskişehir Osmangazi olarak bir öğretmen yetiştireyim; sen ister beğen ister beğenme. Benim modelim bu kardeşim, kusura bakma ben ömrümü buna adadım, MEB'deki üç dört kişi değil. O bakımdan eğitim fakültelerinin varlık gayesi kalmamıştır. Bence eğitim fakülteleri bitmiştir. Her fakülte mezunun öğretmen olduğu yerde eğitim fakültesinden bahsetmeye gerek yoktur.

A₁₀: Sadece geçmiş ile avunmak eğitimde başarılı olmak için yeterli değildir. Sistem koyacaksın, matematik koyacaksın, mühendislik koyacaksın, teknoloji kuracaksın ama bunları yaparken de çocuklar kendi değerlerinden kendi düşüncelerinden utanmayacaklar. (...) Sanatçı diyor ki "Elde güzel çoktur evlenmeyesin.", yani başkasının güzeline bakmadan kendi varlık gayene uygun şeyler yapman lazım. Batı ile bizim aramızda bir fark var; batılılar evrimci, ıslahatçı; biz ise devrimciyiz. Yıkıp yıkıp yapıyoruz. Bunu öğretmen yetiştirmede bile görüyorsunuz. İki yüz yıllık eğitimi sürekli kesintiye uğratmışız ama bahçesinde iki yüz yıllık ağaç olan bir okul yok. Sistem hesap verebilir bir sistem değil, yapanın elinde kalıyor. Kültür de bunu kabul ediyor yani. (...) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi binası 1926 yılında yapılmıştır, rektörlük binası olarak kullanılıyor ve kimse itiraz etmiyor. Burası öğretmen yetiştirmek içindir, onun için yapılmıştır. (...) O bina illerden toplanan paralarla yapılmıştır. İyi öğretmen yetiştirmek için yapılmıştır, rektörlük fotokopi çeksin diye değil yani. (...) Bir tarihin olması lazım, kurumları evrimleştirerek getirmek lazım. Biz hiçbir kurumu evrimleştirerek getirmiyoruz. Yıkıp yıkıp yeniden yapıyoruz. Böyle dolunca da olmuyor işte. Ontoloji uzun erimli bir iştir. Ontoloji demekle ontoloji olmuyor. Dublin'de Bir toplantıya gittim, akşama kokteyl verdiler. Belediye başkanı genç bir çocuk şövalye gibi giyinmiş geldi. Dublin'e hoş geldiniz dedi. Salon on beşinci yüzyıldan kalma. Hiç öyle modern koltuk falan koyayım derdi yoktu, hepimiz etkilenmiştik. Bizim yabancılara etkileyebileceğimiz bir eğitim fakültemiz var mı? Burası 1920'den kalmıştır, burası 1860'tan kalmıştır, burada Emrullah Efendi ders yapmıştır, burada Satı Bey ders yapmıştır, burada Baltacıoğlu ders yapmıştır diyeceğimiz bir yer yok. (...) Bize gelenek lazım ama gelenek bizi başka çağlara götürmemeli, yenilik de başka çağlara götürmemeli. İkisi aynı anda uygulanmalı ikisi bizi aynı çağa götürmelidir.

A₁₁: Öğretmen yetiştirme meselesine ontolojik açıdan baktığımızda, öğretmen yetiştirmede bir ruh yakalanmalı diyoruz. Ulusal politikaların güçlü olması gerektiğini söylüyoruz, sürekli müfredat değiştirerek, sürekli dekanları toplayarak, sürekli öğretmenleri toplayarak bu iş olmuyor. Yani varlık gayesi bakımından yeniden bir ruhla ele almak gerekiyor. Bir kültür şoklamasıyla öğrenci yetiştirmemiz lazım. (...) Biz Finlandiya'nın, Singapur'un öne çıkan özelliklerinden beğendiklerimizi alıyoruz. Maalesef hiçbir şeye benzemiyor. Yani başka kültürlerin bize uyup uymayacağını bilmediğimiz özellikleri alıp uygulamak yerine kendi özümüze uygun, bizim kültürümüzde gelişebilecek bir yapıyı oluşturmaliyiz. Bence öğretmen yetiştirmede en başarılı model olan ve bütün dünyanın özenle incelediği köy enstitüleri modelini, yeniden incelememiz ve o ruhla öğrenci yetiştirmemiz lazım. Diğer yandan, Türkiye'de eğitim fakültesi sayısı çok fazla ama başta vakıf üniversiteleri olmak üzere bu okulda üniversite modelini uygulayabilirler. Tabi bu öyle on dört hafta ve haftada bir gün şeklinde değil de iki yıl teorik dersleri fakültede gördükten sonra geri kalan iki yılı tamamen okulda geçiriyor. Aslında bu Anadolu öğretmen lisesi uygulamasını da kaldırdılar. Bence çok iyi bir uygulamaydı. Anadolu öğretmen liselerinde o ruh vardı, işin mutfağında yetişiyordu. Biz eğitim anlamında zafer kazanmak istiyorsak Çanakkale ruhuyla çalışmamız gerekir. Ama bugün ülkemizin şartları o ruhu ne kadar canlandırır bu konuda ciddi endişelerim var.

A₁₂: Eğitim fakültelerinin varlık nedeni memlekete iyi öğretmen yetiştirmek, uygun öğretmen yetiştirmektir. İyi öğretmen yetiştirmek de tek başına yetmez, uygun öğretmen yetiştirmek de önemlidir. Öncelikle varlık nedeni açısından genel olarak üniversitelerin, özel olarak da eğitim fakültelerinin sorunları olduğunu düşünüyorum. Bir eğitim kurumunun varlık nedeni öğrencidir. Türkiye'de üniversitelerin varlık nedenlerinin öğrenciler olduğuna ihtimal vermiyorum. Çünkü varlık nedenini öğrenci olarak algılayan kurumlar öğrenci merkezli tasarım yaparlar. Ama üniversiteler akademik yani öğretim elemanlı odaklı tasarım yapıyor. Bu

varlık nedeni meselesinde eğitim fakültelerinin, Türkiye’de bir kurumun bu kadar büyük bir istihdam edicisi olarak MEB’i hesaba katmaması dünyanın en şaşırtıcı olayıdır. Bütün Avrupa, üniversite mezunlarının istihdamını bir numaraya koymuştur. Çünkü üniversite mezunları istihdam edilemezse üniversiteye olan talep düşer ve üniversiteler kapanmaya başlar. İkinci olarak, Öğretim ve araştırmanın birlikteliği diye bir ilke yüz yıldır var. Hem bilgi üretmeli hem bilgiyi yaymalıdır. Yalnız bunun dozunun ayarlanması lazım. Herhangi bir eğitim fakültesi zamanının % 70’ini araştırmaya, % 30’unu uygulamaya ayıracağım diyemez. Bu Türkiye’nin gerçeklerine uygun olmaz, bu kadar kontenjan yığılması varken böyle bir tutum olamaz. Üçüncüsü, hep Finlandiya, Uzakdoğu eğitim modeli falan deniyor ama Türkiye; kendi özünden, kendi gerçeklerinden, kendi tarihsel kökenlerinden kendine özgü modelini geliştirmelidir. Başka modellerden esinlenebiliriz ama hiçbir ülkenin modelini alıp getirip ve uygulayamayız. Çünkü bunlar sosyal sistemlerdir, mekanik sistem değil, makine değil, dolayısıyla onlardan ancak ders çıkarabiliriz. Finlandiya diyenlere ben şunu söylüyorum: Onların elinde akreditasyon sistemi var o modeli de getirecek misin beraberinde, çünkü model dediğim olay sadece fakülteyi alıp getirme değil onun bütün tamamlayıcı unsurlarıyla getireceksin, örgüt kültürüyle getireceksin. Finlandiya, Singapur şimdi en iyi öğrencilerini öğretmen yapıyor biz yapamıyoruz. Dördüncüsü, MEB şu açıklamayı yapıyor: Üniversite adaylarına, artık öğretmen istihdamı azalacaktır; öğrencilere tavsiyemiz çok fazla eğitim fakültelerini seçmeyin. Dünyanın herhangi bir yerinde eğitim fakültelerine artık gelmeyin diyen bir milli eğitim yönetimi varsa buradaki durum vahim bir durumdur. Talep denilen olay, mezun olduktan sonra piyasada ne yapıp yapamayacağınızı yönlendiren bir olaydır, siz onu zorla yönlendiremezsiniz. Ama siz koşulları ortaya koyarsınız, daha iyileri almak için de teşvik edici önlemler alırsınız. (...) Kısır döngünün kırılacağı yer, iyi öğretmenlik mesleği için en iyi çocukların seçilmesidir. En iyi modeli kursak bile hazır bulunuşluk açısından öğrenciler orta veya ortanın altındaysa buradan iyi çıktı elde edilemez. Eğer iyi çıktılar elde etmek istiyorsan hammaddenin de en iyisi, en uygunu olması gerekir.

A₁₃: Biz öğretmenlik mesleği kutsaldır diyoruz, ama acaba öğretmenlik mesleğine yönelik algımız düşüncemiz ne kadar bunu yansıtıyor? Burada biraz sorun var gibi geliyor bana. Hatta biz derslerde bunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığı açısından tartıştığımızda, geçmişten günümüze bir sürü aşınmalar olduğunu görüyoruz. Günümüzde belki biz eğitim kurumlarına biraz daha endüstriyel kurumlar olarak bakıyoruz. Ontolojik olarak eğitim nedir? Bu konularda bakışımızı netleştirmemiz gerekiyor. Günümüzde öğretmenleri, parasını alıp işini yapan bir hizmetçi veya işçi olarak görüyoruz. Bu bakış açısı aslında bizim kültürümüze de uymuyor. Belki öğretmenlerin saygınlığının yıpranmasında bu bakış açısının da önemli etkisi var. Biz eğitim alanlar da eğitimin amacı gayesi nedir? Bu konularda tam tatminkâr cevap veremiyoruz. Adeta biz eğitimi bilinç kazandırmadan, bilinç katmadan gelenekselleşmiş olarak sunuyoruz. (...) Hâlbuki eğitim nedir, insan için ne kadar amaç ya da araçtır? Bizde sanki eğitimin biraz araç yönü ön planda, eğitimi araç olarak görüyoruz. Okulun amaçları felsefi açıdan sorgulanmalıdır. Eğitimin ontolojik temeli sorgulanıyor, yapboz tahtası gibi deniyor. Sistem kötü olsa bile iyi işletebilirsin, ama iyi bir sistem de iyi işletilmedikten sonra sonuç vahim olabiliyor! Kısaca, felsefi olarak hem epistemolojiyi hem ontolojiyi ilgilendiren bir alt yapı boşluğumuz var. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeyi ve okulu, üzerinde fikir birliğine varacağımız felsefi çerçeve içerisine oturtmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Kalkınma öğretmen yetiştirmeden başlar deniyor ya; okulöncesi öğretmeni de ilkökul öğretmeni de yetiştiriliyor. Öğretmenleri önce fakültelerde iyi yetiştireceğiz. Bizde şöyle bir anlayış, yaklaşım benimsenmiş: En tepede yetkili birileri “Kervan yolda düzülür.” diyor. Bu felsefe maalesef bizim temel ilkimiz olmuş. Eğitimle ilgili değişimlerde o şekilde yapıyor, o şekilde yürütülüyor. Fatih Projesi’nde olduğu gibi fiyaskolar yaşanıyor.

A₁₄: Türkiye’de eğitim fakültesi ontolojik olarak da neyin amacı neyin aracı olduğunu bilmek durumundadır. Bunu sadece eğitim fakültelerinin değil, politika yapımcıların da bilmesi gerekiyor. Siyasetçinin de istediği toplumu üretebilmesi, oluşturabilmesinin yolu da aslında eğitim fakültesinden geçiyor. Yoksa siyasetçilerin attığı temellerde çok kalıcı olmaz. Yani bence eğitim fakültesi ontolojik olarak da stratejik bir rol oynuyor. Ama Türkiye’de siyasetçiler bunun çok farkında değiller. (...) Bence eğitim fakültesi özlenen istenen toplumun mikro düzede ki örneklemi olmalıdır. Onun için de tabi ki tüm yükseköğretim kurumları değerlidir ama eğitim fakülteleri çok daha titiz eleman alan, hocaları titiz olan, çok daha seçkin yerler olmalıdır. Bu bakımdan eğitim bilimlerinin toplumdaki statüsü ve varlık gayesi olarak çıkmazları vardır. Ben üniversite yapısı içerisinde bilgi felsefesi yönüyle bazı sıkıntılar

olduğunu düşünüyorum. Şöyle söyleyeyim: Bir eğitim fakültesine kendilik özelliği kazandıran nedir? Kendilik bilinci için önce amaçlar konusunu çok iyi özümsemesi gerekiyor. Ben burada niye varım, ben neyin amacıyım, ben neyin aracıyım bunları sorgulaması gerekiyor. Maalesef böyle bir sorgu yok, burada piyasa yönelik tercihler yönünde olaylar gelişiyor. Dolayısıyla da eğitim fakültelerindeki bu algı değişikliği istenilen sonucu üretmiyor. Biz de bunun üzerine konuşuyoruz ve “Dünün öğretmenleri bugünün öğretmenlerinden daha iyiydi.” diyoruz. Neyi iyiydi? Alan yönünden bugünkü öğretmen çok çok daha iyi! İyi olan onun ideali vardı. O idealde geliyordu, o idealde sahip oluyordu, o idealde çalışıyordu, o idealde devam ediyordu. Şimdi idealler ortadan kalkıp tamamen pragmatik düşünen, pratik düşünen ve o pratik, pragmatik düşüncenin sonucuna hizmet eden bir yapı görünümündedir.

A₁₅: Dördüncü Sanayi devrimi denen bir şey var. Öğretmen yetiştirmede dördüncü sanayi devrimi dediğinde, öğretmen bilgisayarın başına oturduğu zaman onunla konuşacak, onu konuşturacak. Mesela biz teknoloji adına bir şeyler yaptık ama hatalı yaptık. Bu Fatih Projesi baştan aşağı fiyaskodur ama üst düzey uzmanlık olmazsa böyle olur. (...) Öğretmenlik mesleği, işte burada felsefeyi işe koyacaksın. Nasıl bir dünya olacak, öğretmenler nasıl bir rol alacaklar? Gelecekte öğretmenlik nasıl olacak? Büyük teknolojik gelişmelerin olduğu bir dönemde yaşıyoruz. Öğretmenliğe yönelik bir gelecek profili çizip ona göre öğretmen yetiştirmeliyiz. Şimdi bizim öğretmen yetiştirmede yol gösterici olarak belirleyeceğimiz ontolojik gerçeklerin birincisi, kendine dönmek; ikincisi de fantezilerden arınmaktır. Üçüncüsü ise bize aynı kalıp düşünen insanlar lazım değil, bize farklı düşünen insanlar lazımdır. (...) Üniversiteyi ne hale getirmek istiyorsanız ona göre yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler bulmalısınız; okulu ne hale getirmek istiyorsanız ona göre müdürler ve öğretmenler bulmak zorundasınız. Bize ayniyat işleri ile uğraşan insanlar, istatistik tutan insanlar, belge arşivleyen insanlar değil; bize öğretim liderleri, bir felsefesi olan insanlar, sadece düşünen değil farklı düşünen ve düşündüren insanlar gerekiyor. Çünkü normal düşünen adamdan şair, komutan ya da bilim adamı olmaz. Öğretmen yetiştirmede ipliğin yapısından çok halının yerde duruşuna odaklanmak gerekir!

a) Öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma gayesi ve ontolojik temeli bakımından tartışılması: Katılımcıların tamamı (n = 15), öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma gayesi ve ontolojik temeli bakımından sorunlu olduğunu ve tartışıldığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda eğitim bilimleri alanında ortaya konan kuramsal bilginin bilimsel açıdan ele alınıp önceliklerine bakılırken, ne olduğu ve niçin var olduğu, yani ontolojik statüsünün belirlenmesi gerekir. Günümüzde Türkiye’de eğitim bilimlerinin ontolojik statüsüne dair genel bir uzlaşıya ihtiyaç vardır (Özdemir, 2013a). Katılımcılar da (A₃, A₉ ve A₁₃), Türkiye’de eğitim bilimlerinin temel amaçlarından biri olan öğretmen yetiştirmenin; amacı, var olma nedeni ve gayesinin belirlenip felsefî bir temele oturtulması hem kuramsal hem de uygulama boyutunda sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan A₁, “Eğitim fakültesinin var olma nedeni çok önemlidir, yani eğitim fakültesi olmazsa öğretmen yetiştiremezsiniz. Maalesef baştan beri hep bu kurumların çıkmazlarını konuşuyoruz.” diyerek, sorunun büyüklüğüne vurgu yapmıştır. A₇, “Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini ontolojik olarak değerlendirdiğimizde bir zihin dağınıklığı içerisinde olduğunu görüyoruz. Bir amaçsızlık ve gaye problemi yaşadığını söyleyebiliriz. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını gözden geçirerek, uygulama ile amaç arasındaki sapmayı gidermesi gerekir. Eğitim fakültelerinin misyonlarına uygun çalışmalarının sağlanması gerekir. (...) Hayata geçirilemeyen amaçlar bir misyon

eksikliğinin göstergesidir. (...) Bu anlamda öğretmen yetiştirmeyi amaç edinen kurumlar ile farklı amaca hizmet eden kurumlar ayırt edilmelidir,” diyerek amaç-uygulama çelişkisine dikkat çekmiştir.

Buna ek olarak A₉, “Öğretmen yetiştirmenin metodolojik temelleri tartışılmaya açılmalıdır.” diyerek, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede metod sorunu olduğuna dikkat çekmiştir. A₉ bu sorunu; “Eğitim fakültelerinin varlık amacı nedir? Öğretmen yetiştirmek mi? Yalan! Mühendislik fakültesi ve fen edebiyat fakültesi de yetiştiriyor, ilahiyat fakültesi de yetiştiriyor. Yani senin varlığını başka bir kurum yok ediyor zaten. O bakımdan ontoloji yok. (...) Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurum veya fakülte yoktur fakat dört yıllık eğitim veren üniversite ve bölümler vardır. Bence Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin felsefi temelleri, felsefesi tartışılmaya açılmalıdır.” diyerek ontolojik bakımdan sorgulamıştır. Ardından akademik toplumun özgür olması gerektiğini, “MEB’in temel amaçlarıyla uyumlu bir öğretmen yetiştirme sistemi açısından baktığımızda, her bir eğitim fakültesi eğer akademik bir yapıya sahipse bir başka kurumun ideolojisine uygun insan yetiştirmek zorunda değildir. Üniversiteler özgün, özgür insan mezun yetiştirir. Bir yerle uyumlu olmak bizim politikamız değildir. Yani ben öğretmeni daha özgür daha adil bir Türkiye inşa etsin diye yetiştiririm. Ama bakanlık der ki ben seni memur olarak kullanacağım; o istihdam edenin politikasıdır beni ilgilendirmez. Akademik toplumun (academia) yani öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının, MEB ve YÖK ile amacı aynı olamaz. O zaman üniversitenin özgürlüğünü yok edersiniz. Türkiye’de yapılan hata da bu zaten. (...) Benim modelim bu kardeşim, kusura bakma ben ömrümü buna adadım, MEB’deki üç dört kişi değil. O bakımdan eğitim fakültelerinin varlık gayesi kalmamıştır. Bence eğitim fakülteleri bitmiştir. Her fakülte mezunun öğretmen olduğu yerde eğitim fakültesinden bahsetmeye gerek yoktur. (...) Öğretmen yetiştirmenin felsefesi, öğretmen yetiştirmenin epistemolojik felsefesi, hatta metodolojik temellerinin tartışmaya açılması gerekir.” diyerek tartışmaya açmak istemektedir. İlgili literatürde bu durumu destekler şekilde şu bulgular mevcuttur: Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmalarını ortaya koyacak platformlara ihtiyaç vardır. Bu platformlarda; öğretmenin niteliğine, nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi gerektiğine ve hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine dair ontolojik ve epistemolojik sorgulamalar yapılmalıdır. İçerik kapalı bir görünüm arz eden eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının ifade özgürlüğü de garanti edilerek sorunlara planlı çözümler üretilmelidir (Erdem, 2015; Özdemir, 2015; SETA, 2014;

Yılmaz, 2017). Ancak A₁₂, “Eğitim fakültelerinin varlık nedeni de memlekete iyi öğretmen yetiştirmek, uygun öğretmen yetiştirmektir. Öncelikle varlık nedeni açısından genel olarak üniversitelerin, özel olarak da eğitim fakültelerinin sorunları olduğunu düşünüyorum. Bu yerler varlık nedenlerinin öğrenci olduğunun farkında değiller. (...) Türkiye’de üniversitelerin varlık nedenlerinin öğrenciler olduğuna ihtimal vermiyorum. Çünkü varlık nedenini öğrenci olarak algılayan kurumlar öğrenci merkezli tasarım yaparlar. Ama üniversiteler akademik yani öğretim elemanı odaklı tasarım yapıyor.” diyerek, öğretmen yetiştiren kurumların varlık nedeninin yanlış anlaşıldığını belirtmiştir.

Tüm katılımcılar, öğretmen yetiştiren kurumların var olma nedeni ve amacının net olarak ortaya konulması gerektiği konusunda fikir birliği içerisinde. Yılmaz (2017), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede amacın ortaya konulamamasında öğretmenlik mesleğinin mekanik-teknik bir süreç olarak görülmesi yüzünden bireylerin anlam dünyasını zenginleştiren, insanileştiren, özgürleştiren ve özerkleşme sürecine katkı sağlayan bir anlayışın sağlanamaması; bu nedenle öğretmenlerin “ruh, ahlak, gönül ve zihin” yönünden iyi yetiştirilememesi; batılı orijinli biliş tarzında öğretmen yetiştirmeye ve müfredat hazırlanmaya çalışılması nedeniyle kendi kültür ve özümüzden uzaklaşılmasını sebep olarak göstermektedir. Ayrıca kurumlarda liyakat ilkesine zarar, veren etik olmayan uygulamalar nedeniyle eğitim fakültelerinin amacına uygun olmayan kadro yapısının oluşması ve hâkim olan bu anlayış yüzünden fakültenin ruhuna ve misyonuna uygun öğretmen yetiştirilememesi; neo-liberal eğitim politikaları yüzünden egemen piyasacı anlayışın bir aracı haline gelmesi; özgün olmayan müfredat ve programlar nedeniyle araştırma teşviklerinin nitelik ve özgünlükten çok kariyer hedeflerine ulaşmayı amaçlaması; bilen öğretir mantığıyla ortaya çıkan sertifika ve benzeri programlarda niteliğin niceliğe boğdurulmasını da ontolojik tartışmaların nedenleri arasında göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim fakültelerinin varlığının kabullenilmesi için eğitim araştırmacıları, bu toplumun binlerce yıllık tarihî ve kültürel geçekleri ile yüzleşmeli ve toplumu dönüştürmeden önce keşfetmeye ve anlamaya dönük bir bilim anlayışını merkeze almalıdırlar. Üretilcek çözümlerde, eleştirel bir bilinçle sosyal gerçekliği çözümlemeye ve anlamlandırmaya çalışmalıdırlar (Balcı, 2008; Turan & Şişman, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların çözümü için A₂’ye göre, “öğretmen yetiştiren kurumlarda insan doğasına uygun hareket edilmesi”; A₉’a göre, “üniversitelerde

özgün ve özgür insan yetiştirilmesi”; A₅ ve A₁₄’e göre de “öğretmenlik mesleğinin anlamının ortaya konulması” gerekir. Bunun için A₄ ve A₈, “sanat, felsefe, sosyoloji, toplu ilişkilerine biraz daha odaklanmış bir yenilenmeye ihtiyaç olduğunu”; A₆, “etik açıdan sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerektiğini”; A₁₀, “öğretmen yetiştirmede evrimleştirerek yenileşmek gerektiğini”; A₁₁, A₁₂ ve A₁₅, “öğretmen yetiştirmede ideal ve milli bir ruh yakalanması gerektiğini”; A₃ ve A₁₁, ise “güçlü ulusal politikalar üretilip, müfredat ve programlarda istikrar sağlanması gerektiğini” ifade etmişlerdir. Nuland (2011) ve Suzuki (2014), yaptıkları araştırmalarında öğretmen yetiştiren programların kapsamlı ulusal politikalar neticesinde ayrıntılı analizler yapılarak milli bir yapıda olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular katılımcıların görüşleri ile paralellik göstermektedir. Katılımcılardan A₁₀, “Batı ile bizim aramızda bir fark var; batılılar evrimci, ıslahatçı; biz ise devrimciyiz. (...) İki yüz yıllık eğitimi sürekli kesintiye uğratmışız ama bahçesinde iki yüz yıllık ağaç olan bir okul yok. Bir tarihin olması lazım. Kurumları evrimleştirerek getirmek lazım. Biz hiçbir kurumu evrimleştirerek getirmiyoruz. Yıkıp yıkıp yeniden yapıyoruz. Böyle olunca da olmuyor işte. Ontoloji uzun erimli bir iştir.” diyerek öğretmen yetiştirmede eklediğin kopukluğuna vurgu yapmıştır. A₃, de “Bir şeyi tamamen değiştirip, bu sefer yeni ortaya çıkan sorunlarla boğuşuyoruz. Yani sorunun kendisi yerine sorunun gölgesiyle uğraşıyoruz. Gölge sorunlarla uğraşmaktan vazgeçmeli, soruna insanlara hoş gelen aspirin çözümler yerine gerçek çözümler bulmalıyız.” diyerek meseleyi farklı açıdan ele almaktadır. Ayrıca A₁₃, öğretmen yetiştirmedeki ontolojik çıkmazı uzlaş ve fikir birliği açısından, “Ontolojik olarak eğitim nedir? Bu konularda bakışımızı netleştirmemiz gerekiyor. (...) Biz eğitim alanlar da eğitimin amacı gayesi nedir? Bu konularda tam tatminkâr cevap veremiyoruz. (...) Sistem kötü olsa bile iyi işletebilirsin, ama iyi bir sistem de iyi işletilmedikten sonra sonuç vahim olabiliyor! Kısaca, felsefi olarak hem epistemolojiyi hem ontolojiyi ilgilendiren bir alt yapı boşluğumuz var. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeyi ve okulu, üzerinde fikir birliğine varacağımız felsefi çerçeve içerisine oturtmamız gerekiyor diye düşünüyorum.” şeklinde ele almaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların uygulama araştırma dengesinde yaşadığı ontolojik çıkmazla ilgili katılımcılardan A₁₂, “Eğitim fakültelerinin amacı araştırma mı olmalı, öğretmen yetiştirme mi olmalı sorusunun cevabı günümüzde çok açıktır. Öğretim ve araştırmanın birlikteliği diye bir ilke yüz yıldır var. Hem bilgi üretmeli hem bilgiyi yaymalıdır. Yalnız bunun dozunun ayarlanması lazım. Herhangi bir eğitim fakültesi

zamanının % 70'ini araştırmaya, % 30'unu uygulamaya ayıracağım diyemez. Bu Türkiye'nin gerçeklerine uygun olmaz, bu kadar kontenjan yığılması varken böyle bir tutum olamaz.” diyerek uyarıda bulunmuştur. Bu sorunla ilgili olarak TEDMEM'in (2014b, 2015a) yaptığı araştırmalarda, Türkiye'de eğitim fakültelerinin ve akademik personelin akademik kariyere odaklandırıldığı, bu kurumların temel amacının bilimsel derin araştırma (scientific deep research) yapmak olmadığı, bu durumun eğitim fakültelerine zarar verdiği belirtilmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminde, nitelikli öğretmen yetiştirme görevinin bireysel olarak akademisyenlerin, kurumsal olarak eğitim fakültelerinin doğrudan hedefi olması gerektiği ve iyi öğretmen yetiştirmenin; atanma önceliğinde, memuriyette yükselmeye ve kariyer edinmeye önemli hale getirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak eğitim fakültesi modelinin bunu verimli hale getiremediği ifade edilmektedir. TEDMEM'e (2014b, 2015a) göre Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanının gelişebilmesi için, çoğunlukla bilimsel araştırmalardan beslenen, teorik bilgi ve uygulama dengesinin sağlandığı, uygulamayı çok iyi bilen uygulayıcıların akademisyenlerle eşit şartlarda görev yaptığı, çalışanlarının öncelikli hedefi eğitim ve toplumsal etki olan, eğitim (teaching) yönelimli ve bu amaca hizmet eden “Yeni nesil eğitim fakültesi” modelini hayata geçirmek gerekir.

Diğer yandan, toplumun geleceğini inşa eden öğretmenlik mesleğinin mesleğe giriş ölçütleri, toplumdaki statüsü, mesleki birliğinin olmaması, denetim sisteminin çok fazla eleştirilmesi ontolojik bakımdan yapılan tartışmalardır (Ada & Baysal, 2013; Yılmaz, 2014). Belli dönemlerde bilimsel olmayan yollarla öğretmen yetiştirilerek öğretmen açığının kapatılmak istenmesi ontolojik temelleri yönüyle öğretmen yetiştirmeyi sarsan uygulamalar olmuştur (Akyüz, 2013; Özoğlu vd., 2010). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde yenileşme ve dönüşüm çalışmaları yapılırken; eğitimde toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmiş devletlerin yaptıkları dönüşümlerin ve modern dünyada kabul gören eğitim paradigmalarının sentezlenmesi, başarılı uygulamaların ontolojik olarak Türk eğitim sisteminin temel değerleriyle uyumunun sağlanması, yapılmak istenen bu dönüşümlerin benimsenip (Karadağ & Özdemir, 2015; Yılmaz, 2017) başarıya ulaşmasını sağlayabilir. A₁₅ bununla ilgili olarak, *“Şimdi bizim öğretmen yetiştirmede yol gösterici olarak belirleyeceğimiz ontolojik gerçeklerin birincisi, kendine dönmek; ikincisi de fantezilerden arınmaktır. Üçüncüsü ise bize aynı kalıp düşünen insanlar lazım değil, bize farklı düşünen insanlar lazımdır.”* diğer yandan bu dönüşümlerle ilgili olarak Türkiye'de en çok yaşanan tartışmalardan biri olan öğretmenliğin bir iş mi yoksa bir meslek mi olduğu çıkmazına

katılımcılardan A₅, “Öğretmenlik bir meslektir ve profesyonel olarak yapılması gerekir.” şeklinde vurgu yapmış; öğretmen yetiştirmede eski yeni çatışmasına A₁₄, “Bir eğitim fakültesine kendilik özelliği kazandıran nedir? Kendilik bilinci için önce amaçlar konusunu çok iyi özümsemesi gerekiyor. Ben burada niye varım, ben neyin amacıyım, ben neyin aracıyım bunları sorgulaması gerekiyor. Maalesef böyle bir sorgu yok, burada piyasa yönelik tercihler yönünde olaylar geliyor. Dolayısıyla da eğitim fakültelerindeki bu algı değişikliği istenilen sonucu üretmiyor. Biz de bunun üzerine konuşuyoruz ve “Dünün öğretmenleri bugünün öğretmenlerinden daha iyiydi.” diyoruz. Neyi iyiydi? Alan yönünden bugünkü öğretmen çok çok daha iyi! İyi olan onun ideali vardı. O idealle geliyordu, o idealle sahip oluyordu, o idealle çalışıyordu, o idealle devam ediyordu. Şimdi idealler ortadan kalkıp tamamen pragmatik düşünen, pratik düşünen ve o pratik, pragmatik düşüncenin sonucuna hizmet eden bir yapı görünümündedir.” şeklinde öğretmenlik sevgisi olan kişilerin öğretmenlik mesleğine kazandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

b) Ontolojik bakımdan tartışılan yönetsel politikalar: Katılımcıların on ikisi (n = 12), Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin; ontolojik bakımdan tartışılan yönetsel politikalar nedeniyle sorunlu olduğunu ve tartışıldığını ifade etmiştir. Öğretmen yetiştirme alanında alınan kararlarda ve yapılan araştırmalarda belli bir felsefi düşünce temeliyle örgütlenmiş eylemler neticesinde paradigmalara ortaya çıkması beklenir. Her öğretmen yetiştirme paradigması da bu felsefi düşünceler etrafında şekillenen varsayımlara dayanır. Bu nedenle farklı paradigmalara sahip olduğu ontolojik ve epistemolojik farklı görüşleri ve araştırmalara yönelik belirli bir yaklaşımları olup, bunu destekleyen farklı gerçeklik ve bilgi varsayımları vardır. Bu da paradigmalara metodolojilerine, yöntemlerine, stratejik eylem planlarına yansımaktadır (Cohen, vd., 2007; Crotty, 1998; Demirhan, 2015; Scotland, 2012). Ayrıca bu felsefi düşüncede şekillenen paradigmalar felsefi eğitim akımlarına ve psikolojik kökenli öğrenme kuramlarına ilham kaynağı olmaktadır (Wiles & Bondi, 2011; Gutek, 2014). Katılımcılardan A₁₀, “Sistem hesap verebilir bir sistem değil, yapanın elinde kalıyor. Kültür de bunu kabul ediyor yani.” diyerek Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarında bir felsefi derinliğin olmadığını; A₁₃, ise “Bizde şöyle bir anlayış, yaklaşım benimsenmiş: En tepede yetkili birileri “Kervan yolda düzülür.” diyor. Bu felsefe maalesef bizim temel ilkemiz olmuş. Eğitimle ilgili değişimlerde o şekilde yapılıyor, o şekilde yürütülüyor.” diyerek felsefesizliğin bir felsefe haline dönüşmesine vurgu yapmıştır. A₉, ise “Temel sorun şu: Öğretmen yetiştirmeyi politikacılar bozuyor, YÖK

bozuyor, ideoloji bozuyor. Yani sizin modelinizi sahiplenecek politik bir ideoloji de yok. Yine bu da yanlış anlaşılıyor, “policy” ile politika aynı şey değil. Eğitim policy (siyasası) yok.” şeklinde ifade ederek, Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarını çağdaş bir paradigma temelinde inşa edecek, yöntem ve metotları ortaya koyacak eğitim siyasasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Lewis ve Young (2013), eğitim politikalarının çoklu mekanizmalarla ve politika yapıcılar tarafından rasyonel olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda katılımcıların altısı (A₆, A₇, A₉, A₁₁, A₁₂, A₁₄), öğretmen yetiştirmede Türkiye’nin tamamını ilgilendiren düzenlemeleri üst kurulların dikte ettiğini ve hâkim olan politik yaklaşımların alanda sorunları artırdığını belirtmiştir. Karslı ve Güven’e (2011) göre, Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarının sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasi gelişmelere paralel bir yol izlemesi ve dünyadaki politik gelişmelerin de Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarını önemli ölçüde etkilemesi nedeniyle Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemi günümüzde çok fazla tartışılmaktadır. Neticede bilimsel olmayan yöntemlerle öğretmen yetiştirmek ve Türkiye’nin öğretmen açığını, öğretmen yetiştirmeyi ontolojik temelleri yönüyle sarsacak metotlarla kapatmaya çalışmak gibi düzenlemeler ve uygulanan politikalar, öğretmen yetiştirmede büyük sorunlar oluşturmaktadır (Akyüz, 2013; Özoğlu vd., 2010). Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen istihdamı, hizmetiçi eğitimi ve ilgili konuların birbirinden bağımsız olarak ele alınıp tekil çözümler üretilmesi (MEB ÖYGM, 2017a; Yılmaz, 2016) epistemolojik ve ontolojik çıkmazları beraberinde getirmektedir. Bu yüzden A₁’e göre, “*Yönetimde bilimsel ilkeler önemli olmalıdır.*” A₄’e göre, “*Öğretmen yetiştirmede roller ve sorumluluklar net bir şekilde ortaya konulmalıdır.*” A₄, A₁₀, A₁₃ ve A₁₅’e göre de “*yürürlüğe konulan veya kaldırılan düzenlemelerin bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılması, bilimsel derinliğin olması*” gerekir. Ancak A₉, A₁₀’a göre, Türkiye’de bunu sağlayacak “*Bir eğitim siyasası, politik bir ideoloji yoktur.*” Bu nedenle Türk eğitim sistemi birçok açıdan sorunla karşı karşıyadır. Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmaları ortaya koyacak platformlara ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirmede öğretmenin niteliğine, nasıl bir öğretmen yetiştirilmesi gerektiğine ve hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğine dair ontolojik ve epistemolojik sorgulamalar yapılmalıdır. İç kapanık bir yapı sergileyen eğitim fakültelerinin ve öğretim elemanlarının ifade özgürlüğü de garanti edilerek sorunlara planlı çözümler üretilmelidir (Erdem, 2015;

Özdemir, 2015; SETA, 2014; Yılmaz, 2017). Fakat katılımcıların üçüne (A₁, A₉, A₁₂) göre, *“Merkezi politikalar eğitim fakültelerini desteklememektedir.”* A₁, A₃ ve A₇’ye göre, *“liyakati olmayan, politik atamalar tartışmalara sebep olmakta”*; A₃ ve A₁₁’e göre de *“Temel felsefesi makamdan güç almak olan kişileri yönetime getirilmektedir.”*

İlgili literatürle paralel şekilde katılımcılardan A₃, *“Eğitim yönetimi bir uzmanlık alanıdır, hangi eğitim kurumu olursa olsun oraya kendini eğitim yönetimi alanında yetiştirmiş kişileri görevlendirmek gerekir.”*; A₄, *“Öğretmen yetiştirmede ana rolü eğitim fakültelerine vermek yerine dağınık bir yapının tercih edilmesinin ontolojik sorunları ortaya çıkardığını düşünüyorum. Daha önce denenen ve başarıya ulaşan uygulamaların başarısızmış gibi kaldırılıp devamlı yeni bir arayış içerisinde olunmasını ontolojik sorun olarak görüyorum.”*; A₇, ise *“Türkiye’nin toplumsal kalkınmasını sağlayacak öğretmenleri yetiştirecek olan kurumların gelişimi sağlanırken direktmek yerine bir mutabakat aranmalı, bu kurumları geliştirmek için de doğru kişiler ile bu gerçekleştirmelidir. Yani öğretmen yetiştirmeyle alakası olmayan kişilerin öğretmen yetiştirme sistemini geliştirmesi beklenmemeli, böyle bir yöntem de politik kaygılarla tercih edilmemelidir.”* diyerek atamalarda nitelik aranmasına, öğretmen yetiştirmede ana sorumluların belirlenmesine, deneme yanılma anlayışının sona erdirilmesine, alınan kararlarda mutabakat aranmasına ve politik tavrın bilimsel yöntemleri desteklemesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Aksoy’un (2013) araştırmasına göre, YÖK’ün merkeziyetçi yapısı yüzünden üniversiteler özgün programlar yapamamakta, farklı modeller uygulanamadığı için oluşan ortam önemli bir zayıflık ve tehdit olarak algılanmaktadır. Öğretmen seçme sisteminin yetersizliği, sertifika programlarının öğretmenliği entelektüel ve profesyonel bir zeminden, teknisyenlik boyutuna indirgediği için öğretmen yetiştirmeye büyük zararlar verdiği bulgularına ulaşılmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de politika ve program düzeyinde öğretmen yetiştirme paradigması olarak araştırmacı ve bireysel gelişim odaklı paradigmalardan biriyle getirilmesine rağmen, davranışçı paradigmanın egemen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılardan A₆ benzer şekilde, *“YÖK denen bir şey var ve o alanı kapatın diyor kapatıyoruz, açın diyor açıyoruz hiç kimse bir şey diyemiyor. Oysa belli temel alanlar var, yaşamı anlamaya, açıklamaya çalışan; bilim dediğimiz şey biraz da lükstür, bugün yararlanamazsınız ama on yıl sonra oradaki bilgi işinize yarayabilir. Biz bunu pratik nedenlerden dolayı kapatıyoruz.”* diyerek merkezi politikaların dayatmalarını eleştirmiştir. A₁₂ ise, *“MEB şu açıklamayı yapıyor: Üniversite adaylarına, artık öğretmen istihdamı azalacaktır;*

öğrencilere tavsiyemiz çok fazla eğitim fakültelerini seçmeyin. Dünyanın herhangi bir yerinde eğitim fakültelerine artık gelmeyin diyen bir milli eğitim yönetimi varsa buradaki durum vahim bir durumdur. (...) Kısır döngünün kırılacağı yer, iyi öğretmenlik mesleği için en iyi çocukların seçilmesidir. En iyi modeli kursak bile hazır bulunuşluk açısından öğrenciler orta veya ortanın altındaysa buradan iyi çıktı elde edilemez. Eğer iyi çıktılar elde etmek istiyorsan hammaddenin de en iyisini en uygununu getirmek durumundasın.” şeklinde uyarısıyla merkezi politikaların öğretmen yetiştirmenin gelişimine engel olduğuna dikkat çekmiştir.

c) Akademisyen ve öğretmen niteliklerinin ontolojik açıdan sorgulanması: Katılımcıların onu ($n = 10$), Türkiye’de öğretmen yetiştirmede akademisyen ve öğretmen niteliklerinin ontolojik açıdan sorgulanması gerektiğini ifade etmiştir. İlgili literatürde, bu anlamda öğretmen yetiştirme alanına uygun kişilerin seçilmesi gerektiği ve bunun için seçme sisteminin sorgulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi gerektiği vurgulanmakta (MEB, 2014b; MEB ÖYGM, 2017a; Safran, 2014); akademisyenlerin, öğretim yapacakları alanda doktora düzeyinde eğitim almaları, kendini geliştirme konusunda kararlı olmaları, takım çalışması yapabilmeleri ve öğretmen yetiştiren programların kavramsal çerçevesine inanmaları gibi önemli kriterler beklenmekte (Darling-Hammond, 2006a; Eurydice, 2013; Özcan, 2011) ve akademisyenlerin doktora seviyesinde eğitim almalarının yanında, sadece davranışçı paradigmaların etkisi ile araştırma ve bireysel gelişim odaklı olmakla yetinmeyip öğretmenlik meslek bilgisi, uygulama tecrübesi ve yöntembilim anlamında da gerekli donanıma sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Aksoy, 2013; Eret 2013; Şişman, 2009). Bunun yanında, çok kültürlülüğe, cinsiyet farklılıklarına, öğretmen-öğrenci iletişimine, ulusal ve uluslararası düzeyde iş birliğine önem veren bir akademisyenlik anlayışı benimsenmelidir (Karşlı & Güven, 2011; Turan, 2009). Katılımcıların beşi ($A_1, A_2, A_3, A_8, A_{10}$) Türkiye’de öğretmen yeterliklerini ele alarak, “*Öğretmen niteliğinin düşük olması, öğretmenlik mesleğine uygun kişilerin seçilememesi sorgulanmalıdır*” derken; sekiz katılımcı ($A_1, A_2, A_3, A_4, A_6, A_7, A_9, A_{11}$), “*Akademik personelin niteliğinin düşük olması, mesleki donanımının yetersiz olması sorgulanmalıdır.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca A_3 ve A_7 , “*Akademik personeldeki amaç, vizyon ve misyon eksikliği sorun oluşturmaktadır.*” derken; A_8 , “*Lisansüstü eğitim gereklidir, teşvik edilmelidir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan A_2 , “*Eğitimcinin duruşu farklıdır, yürüyüşü farklıdır, o dünyaya ibreti âlem için gelmiştir derler ya öyledir eğitimci. Bunlardan kaç tane var elimizde? Doğaçlama konuşalım mesela, söz söyleme becerisidir eğitim. O anlamda sahne*

sanatı olarak tanımlanmalı ve şimdi kaç tane lider tarzlı hocamız var bizim?” diyerek öğretmenlerin liderlik rolüne dikkat çekmiş; A₃, “Maalesef bazı akademisyenler her yönüyle problemlidir. (...) Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tez konularına sığacak kadar ontolojik sorunları vardır. Öncelikle öğretmen yetiştirenlerin kendisi ile sorununu gidermesi, kendisi ile barışması gerekir. Çünkü akademisyenliği inandığı için yapmıyor, akademisyenliği kariyerinden dolayı yapıyor.” şeklinde öğretmen yetiştirmede görevli akademisyenlerin sadece kariyer yapmak gibi basit bir amacı olamayacağını vurgulamış; A₉ ise, “Eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin duruşu da yok, entelektüel tavrı da yok, birikimi de yok.” akademik duruş, akademik tavır ve entelektüel birikimin çok yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir.

d) Öğretmen yetiştirme yapısının özgünlüğü ile ilgili sorunlar: Dokuz (n = 9) katılımcı, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yapısının özgünlüğü ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmen yetiştirme alanında yapılanların ve üretilenlerin Türkiye toplumu için değerinin etik açıdan sorgulandığı, toplumun özüne yönelik problemleri ontolojik olarak sorgulayan; uygulamadan teoriye giden ve bu süreçte özgün teoriler geliştirme yolunu tercih eden çalışmalar olması gerekmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinin Türkiye’de varlığının kabullenilmesi için eğitim araştırmacıları, toplumun tarihi kültürel gerçekleriyle yüzleşerek dönüştürmekten çok sosyal gerçekliği keşfedip anlamaya yönelik bir bilim anlayışını tercih etmeli ve çözüm üretmelidirler. (Balcı, 2008; Turan & Şişman, 2013). Literatürdeki bu bulguları destekleyecek şekilde A₃, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede daha çok özgün çalışmalar yapılmalı derken; A₈ ve A₁₁, başarılı olan modellerin günümüze entegre edilmesi gerektiğini belirtmiş; beş katılımcı da (A₉, A₁₁, A₁₂, A₁₃, A₁₅) Türkiye’de güncellenebilir, uygulanabilir bir modele olan ihtiyacı dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak A₁₀, öğretmen yetiştirmenin yapısında gelenek ile yeniliğin uyumlu olması konusunda; A₃, yabancı eserlerin Türkiye’ye uyarlanırken düşük olan verimliliğinin giderilmesi konusunda; A₆ ise, özgün bir sistem oluşturacak eğitim siyasasına, uzmanlarına sahip olmadığımız gerçeği konusunda uyarıları olmuştur. Bu anlamda özgün bir model için; A₁₀, “Sistem koyacaksın ama bunları yaparken de çocuklar kendi değerlerinden kendi düşüncelerinden utanmayacaklar. (...) Gelenek lazım ama yenileşmeyi de birlikte götürmemiz lazım.” şeklinde; A₆, “Eğitim felsefecilerimiz yok, eğitim sosyologlarımız yok, eğitim ekonomistlerimiz yok, eğitim planlamacılarımız yok, bize özgü sistemi okuyacak uzmanlarımız yok. Şu an kendi içine kapanmış ilginç bir grup olarak devam ediyoruz.” diyerek ontolojik çıkmazlara vurgu yapmışlardır. A₉ ise, “Türkiye’de güncellenebilir,

uygulanabilir model yoktur, o bakımdan öğretmen yetiştirmenin Türkiye’de amacı yoktur zaten. Türkiye’de eğer ontoloji, epistemoloji, metodoloji varsa zaten özgünlük vardır, yerellik vardır, evrensellik vardır, tavır vardır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme modeli üzerine çalışma yapılıyorsa özgün bir şey vardır.” diyerek Türkiye’de öğretmen yetiştirme üzerine ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bakımdan bir uğraş olmadığını dile getirmiştir.

e) Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı bakımından tartışılması:

Katılımcıların beşi ($n = 5$), Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve saygınlığı bakımından tartışıldığını ifade etmiştir. Eğitim alanında başarılı olan bazı ülkelerde, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsüne yönelik yapılan tartışmalarda; başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmeleri, mesleğin gerektirdiği yüksek eğitim düzeyi, öğretmenlerin yüksek mesleki özerkliğe sahip olmaları, çalışma koşulları ve öğretmenlerin alınan kararlara katılımı gösterilmekte, statü ve saygınlığın direk olarak maaşla ilgili olmadığı belirtilmektedir (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2010; OECD, 2014b; Wagner, 2008). Bu bulgulara benzer şekilde katılımcılardan A₁ ve A₅, “*toplumda öğretmenin saygınlığında bir düşme olduğunu*”; A₈, “*öğretmenlik mesleğinin saygınlığının maddi nedenlere dayandırılmaması gerektiğini ve öğretmenlerin toplumsal statüsünün yükseltilip saygınlığının korunması gerektiğini*” belirtmiştir. A₅ bu durumu, “*Sayı çok oldukça toplumsal statü ister istemez düşecektir. Şimdi bir milyon öğretmenin içinden hata yapanlar sayı anlamında diğer mesleklere göre fazla olacağı için bu durum toplumun gözünde öğretmenliği düşürüyor. Bunu yine öğretmenler sayesinde telafi edebiliriz.*” diyerek sayı fazlalığının niteliği etkilediğini; A₁₃ de “*Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığı açısından tartıştığımızda, geçmişten günümüze bir sürü aşınmalar olduğunu görüyoruz.*” diyerek zaman içerisinde oluşan aşınmanın öğretmenlik mesleğine zarar verdiğini ifade etmiştir.

Öğretmen yetiştiren programların tercih edilmesinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının önemli etkisi vardır. Bir diğer sebep ise meslek sahibi olduklarında elde edecekleri maddi kazanç ve öğrencilik dönemlerinde gerekli ilgi ve desteğe sahip olmalarıdır (Eurydice, 2013; Niemi & Lavonen, 2012; Unesco, 2011). Tschannen-Moran (2009); öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğunu, öğretmenlerin mesleğini icra ederken öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu algılara sahip olmaları, tutumları, davranışları ve entelektüel açıdan profesyonel yönelimli olmaları mesleğin geleceğini

olumlu etkileyeceğini belirtmektedir. Darling-Hammond, (1990b) ise öğretmenlerden; öğrencilerin öğrenmesine yönelik sorumluluk almalarını, mesleğin saygınlığını artırmaya yönelik çaba göstermelerini, gerekli mesleki bilgi, donanım, mesleği geleceğe taşıyacak etik ilkeler, yüksek standart oluşturmak için kolektif sorumluluk üstlenmelerini beklemektedir. Bu anlamda A₉ ve A₁₃, “*Bir alanda çalışanların saygınlığı o alanın saygınlığını etkiliyor. Öğretmen yetiştirmede bu sorun yaşanıyor.*” diyerek öğretmen yetiştirmede saygınlığı düşüren sebeplerin başında öğretmenlerin bizzat kendilerinin olduğuna vurgu yapmışlardır. Bununla ilgili olarak A₉, “*Bunun eğitim bilimlerinin statü ve saygınlığıyla alakası var mı dersek aslında bir alanı saygın yapan o alanda çalışan akademisyenlerdir. O akademisyenlerin saygınlığı olmayınca öğretmen yetiştirmenin de saygınlığı olmuyor.*”; A₈ ise, “*Öğretmenlerin ekonomik açıdan sorunları olsa da bu sorunlar mesleğin saygınlığını asla zedelememelidir.*” demiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve elde edilen bulgulardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareket ederek ulaşılan sonuçlar alt problemlere göre sunulmuştur.

Öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde hem katılımcı görüşleri hem de öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırma sonuçları; Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmenin nitelik ve nicelik anlamında çok fazla sorunu olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin amacı boyutunda; uluslararası düzeyde rekabet edebileceği bir eğitim sistemine sahip olabilmesi, öğretmen yetiştirmede en yüksek verimi elde etmek ve bunu sürekli kılmakla mümkün olabilir. Nitel anlamda; Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede belli bir amacı ve felsefesinin olmaması sebebiyle güçlü bir model ve öğretmen yetiştirme yaklaşımı oluşturulamamaktadır. Buna bağlı olarak; karar vericiler tarafından dünyadaki gelişmelerin çok iyi izlenememesi, evrensel düzeyde öğretmen yetiştirme politikalarının benimsenememesi ve öğretmenlik mesleğinin çok iyi yapılandırılmamasının da sorunları devam ettirdiği sonucuna ulaşılabılır. Öğretmen yetiştirme problemlerinin bütüncül olarak ele alınıp geleceğe dönük planların iyi yapılamaması ve YÖK’ün dayatmacı politikalarının da bu sorunların devam etmesine neden olduğu söylenebilir. Bu durum; Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik tartışmaların retorikte boğulmasına ve asıl işi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin ikinci planda kalarak üstlendikleri rol ve işlevlerinin sorunlu olmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme yapı boyutunda ele alındığında; nicelik anlamında katılımcıların ortak görüşü olarak; güçlü bir öğretmen yetiştirme yapısı için gerekli olan arz talep dengesinin bir türlü sağlanamaması ve gelecek projeksiyonlu bir istihdam politikasının oluşturulamaması önemli bir sorun olup, köklü bir çözüm sağlanması gerekir. Katılımcıların çoğunluğuna göre öğretmen yetiştirmede öncelikli yapısal sorunlar; eğitim fakültelerinin özerk olamaması, hâlihazırda uygulanan program ve yöntemlerin yetersiz olması, uygulama-teori dengesinin bir türlü sağlanamaması, eğitim fakültesi sayısının çok fazla olması ve rasyonel olmayan dağılımı, öğretmen yetiştirmede sağlam bir yapı kurulmasının önünde engel olmaya devam etmektedir. Literatüre paralel olarak katılımcıların çoğunun görüşüne göre, mevcut haliyle pedagojik formasyon sertifika programları önemli bir sorun olmaya devam etmekte; etik sorunlara yol açarak öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vermektedir. Katılımcılar, kısa süreli kurs ve sertifika uygulamalarıyla öğretmen yetiştirilemeyeceğini, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda, pedagojik formasyon sertifika programlarının dönüşümüne yönelik MEB tarafından yakın dönemde alınan kararların uygulanması sorunun çözümü adına önemlidir. Ayrıca öğretmen yetiştirmede benimsenen seçme ve atama yöntemleri ile öğretmen yetiştiren ortamların yetersizliği de önemli bir sorun olarak görülmektedir. Önemli problemlerden biri ise niteliği ve sonuçları hiç tartışılmadan uygulanan ve oranı Türkiye genelinde 2018 yılı itibariyle % 7'lere ulaşan ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamda ele alınamaması ve ucuz çözümlere yönelme bu tür sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede süreç boyutunda; katılımcıların çoğunluğu tarafından öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliğinin istenen seviyede olmamasına değinilmektedir. Bu anlamda toplumun beklentilerine cevap verecek nitelikli öğretmenleri yetiştirebilmek için kapsamlı, bütüncül politikalara ihtiyaç olduğu ancak bu konuda ilerleme sağlanamadığı görülmektedir. Atanan öğretmenlere uygulanan adaylık uyum eğitimleri ve sürekli mesleki gelişim çalışmaları da mevcut haliyle sorunu büyötmektedir. Diğer yandan, akademik personelin uygulama tecrübesinin olmaması niteliği olumsuz etkileyen başka bir sorundur. Süreç boyutunda; öğretmen yetiştiren kurumların girdi kalitesinin düşmesi, uygulanan denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının beklenen seviyede olmaması, saydamlık, objektiflik, hesap verebilirlik, geçerlik, güvenilirlik gibi değerlerin tam olarak sağlanamaması diğer önemli sorunlar olarak ifade edilebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede iklim boyutunda; katılımcıların bazılarına göre, olumlu örgüt kültürü ve örgüt iklimi oluşturulamaması sorun olarak görülmektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinin belirledikleri amaç ve vizyonlarının fakülte çalışanları tarafından benimsenememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde kurumsallaşamama ve kurumsal hafıza oluşturamama sorunu da yaşanmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hangi temel kurum ya da kurumlar olması gerektiği ile ilgili bulgular ele alındığında, ilk olarak eğitim fakültelerinin rolleri ve işlevleri ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların genel kanaatine göre, eğitim fakülteleri Türkiye’de öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmelidir. Ancak bununla ilgili olarak öğretmen yetiştirmede etkisi olan tüm paydaşların ortak fikir ve iş birliği ile oluşturulacak sağlam bir yapıya ihtiyaç olduğu kesindir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, fen edebiyat fakültelerinin amacı öğretmen yetiştirmek olmayıp, alınan politik kararlar nedeniyle bu kurumlarda bir “amaç sapması” olduğu gözlenmektedir. Bunun yanında, Türkiye’de öğretmenliğe olan bakış açısının değişmesi gerekmektedir, çünkü öğretmenlik bir iş ve memurluk alanı olarak görülmektedir. İlgili literatürdeki araştırma sonuçları ve katılımcıların ortak kanısı; Türkiye’de siyasi iradenin gücü ile oluşan politik baskılar eğitim fakültelerine zarar vermekte ve düzenli işleyen bir sistem oluşmasını engellemektedir.

İkinci olarak, katılımcıların büyük bölümü Türkiye’de öğretmen yetiştirmede en temel kurumların eğitim fakülteleri olması gerektiğini; kontenjanı kısıtlı bazı alanlarda ise asgari eğitimleri almak şartıyla farklı kurumlardan öğretmen ihtiyacının karşılanması gerektiğini vurgulaması, eğitim fakültesi-fen edebiyat fakültesi ikilemini bitirme adımı önemlidir. Bazı kurum ve kuruluşların yaptığı en son araştırma bulguları ve katılımcıların genel görüşü bağlamında, insanların öğretmenliği sıkıştıklarında kolayca ulaşabilen bir meslek olarak algılanmasının öğretmenlik mesleğinin itibarına büyük zarar verdiği söylenebilir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği için asgari eğitim seviyesinin yüksek lisans düzeyine çıkartılması, doktora eğitiminin önerilmesi, uluslararası rekabet açısından bir kariyer mesleği şeklinde algılanması ve planlanması gereklidir. Bu anlamda MEB tarafından 2018 yılında hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde alınan kararlar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Üçüncü olarak, Türkiye’de belli alanlarda öğretmen ihtiyacını karşılamak için uygulamaya konulan pedagojik formasyon sertifika programlarının mevcut haliyle önemli bir sorun olduğu ve amacından farklı yönlere saptığı için çok acil olarak yeniden yapılandırılması

gerektiği belirtilebilir. Bu görüşe pedagojik formasyon programlarının; kontrol ve denetim eksikliği, giriş koşulları, kontenjanları ve uygulama süreleri yönünden oluşan adaletsizlikler, mezunlarda gereksiz beklenti meydana getirmesi, öğretim elemanlarında maddi beklenti oluşturmaları gibi belirsiz ve tutarsız politikalar dayanak olarak gösterilebilir. Diğer bir dayanak ise fakültelerin dört yılda verdiği eğitimi 3-4 ayda verme iddiasında olması, eğitim fakültelerini hedefinden saptırıp ontolojik bir çelişkinin içerisine sokmaktadır. Katılımcıların bir kısmının ifade ettiği, pedagojik formasyon uygulamalarının yeniden yapılandırılması mümkün olamayacağı için kaldırılması gerektiği görüşü başka bir alternatif olarak önerilebilir. Pedagojik formasyon uygulamaları ile ilgili bir diğer alternatif görüş ise denetimi çok iyi sağlanan lisansüstü eğitim şeklinde uygulanmasıdır.

Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili bulgular incelendiğinde mesleki yeterliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Tüm katılımcılara göre, öğretmenler genel mesleki yeterliklere sahip olmalıdır. Bütün dünyada, toplumsal kalkınmadaki önemli rolleri nedeniyle öğretmenlere çok önem verilmektedir. Türkiye ile ilgili araştırma sonuçlarına göre öğretmen niteliklerinin düşük olması öğretimi engellemektedir. Genel olarak; MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile bu araştırmanın katılımcılarının önerdikleri yeterlikler aynı doğrultudadır. Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlar nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yeterli değildir. Katılımcıların çok büyük bir bölümüne göre, öğretmenler toplumu geleceğe taşıma yönünden kişisel gelişimini sağlamalıdır. Bazı katılımcı akademisyenlere göre öğretmenlerin toplumsal rolleri yanlış anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin etik kodları ve standartlarının belirlenmesi, mesleğin uzmanlık statüsünü gerçekleştirecek bir “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması tavsiye edilebilir. Halihazırda MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesine bu doğrultuda bir karar alınmıştır.

İkinci olarak katılımcıların çoğunun belirttiği gibi öğretmen yeterliklerini kazandırma sürecinde, nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için yol ve yöntemler bilmek gerekmektedir. Öğretmenin mesleki gelişim süreci bir ihtiyacı hissetmekle başlar. Bu nedenle öğretmenlerin yeterlikleri sahiplenmesi ve yeterliklerin öğretmenlere kazandırılma şekli de önemli bir konudur. Diğer yandan, öğretmenlerin mesleğe karşı düşük tutumları mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir, dolayısıyla öğretmenliği bir kariyer mesleği haline getirmek, kalite güvence sistemini, çıktı kontrolünü sağlamak ve lisansüstü eğitimi tavsiye etmek uluslararası rekabet ve toplumsal kalkınma için gereklidir sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modelinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sonuçlarda üç temel boyut ortaya çıkmıştır. *İlk olarak seçme ve atama boyutunda*; Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda seçme ve atama yöntemlerinin daha güvenilir ve objektif olması için değiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Seçme ve atama yöntemlerinin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması için etkili bir insan gücü planlaması ile arz talep dengesinin sağlanması gerektiği sürekli vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda; toplumsal talep yaklaşımının terkedilip ihtiyaç analizleri yapılması, öğretmen ihtiyacına yönelik gelecek perspektifinin yapıp kamuoyu ile paylaşılması, eğitim fakültesi sayı ve dağılımının incelenmesi, arzın kısılması, girdi kalitesinin artırılması için üniversite girişi taban puan barajının yükseltilmesi önerilebilir. Ayrıca pedagojik formasyon sertifika programlarının, fen edebiyat fakültelerinin kuruluş amaçları doğrultusunda ele alınarak yeniden yapılandırılması da seçme ve atama boyutunda yaşanan sorunları azaltabilir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede niteliğin önündeki önemli engellerden biri de öğrencilerin seçilme şekli olarak belirtilebilir. Bu problemin çözümü için hem üniversiteye girişte hem de öğretmenlik mesleğine girişte; sınav, mülakat, ürün dosyası gibi çoklu seçme yöntemlerinin tercih edilmesi ile birlikte mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme gibi ölçütleri belirlenmiş uygulamaların da olması gerektiği genel olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda adayların seçilmesinde; adayların akademik başarıları, okuryazarlık seviyeleri, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutumları, motivasyonları ve iletişim becerileri dikkate alınmalıdır. Mevcut yapıda devam eden mülakat uygulamalarıyla ilgili olarak hem mülakatın içeriği hem de objektif ve bilimsel ilkeler ışığında mülakat yapan heyetin oluşturulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Öğretmen atama yöntemiyle ilgili elde edilen bir sonuç da mezun olan herkesin öğretmen olamayacağı, öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu ve buna uygun politikaların geliştirilmesi gerektiğidir.

Araştırmada katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğine yönlendirme ve teşvik yapılması ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenliğe uygun olmayan adayların belirlenip diğer fakültelere yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede seçme ve atama boyutunda sorunları bitirmek için MEB, YÖK, eğitim fakülteleri, ÖSYM ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın ortak planlama ve iş birliği yaparak eşgüdümlü bir şekilde çalışması önerilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin ulusal ve uluslararası paydaşlarla etkileşim içerisinde uygulama ve gelişim odaklı politikalar geliştirmesi beklenebilir. Atama yöntemleri boyutunda, var olan sorunlara çözüm olarak

yeterli sayıda akademik personelin atanarak akademik personel eksiğinin giderilmesinin nitelik sorunlarını düşüreceği söylenebilir.

İkinci olarak nasıl bir kurum olması gerektiği boyutunda; öğretmen yetiştirmede programları daha etkili hale getirmek için; akademik bilgiye, uygulamalı sınıf deneyimlerine, öğrencileri tam destekleyen öğretim becerileri ve çağdaş öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Bu amaçla Türkiye'nin, öğretmen yetiştirmede mevcut programları uygulama odaklı hale getirmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca programların dünya standartlarında akredite edilmiş olması, sosyal bilimler ağırlıklı olması, yapısal olarak üzerinde herkesin uzlaşmış olması, öğretmen yeterliklerine göre tasarılanmış olması gerekir.

Katılımcıların büyük bölümü öğretmen yetiştirmede iç dış denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların YÖK dışında bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi, uluslararası güvenilirliği olan kurumlarca akredite edilmesi, buna bağlı olarak kurumlarda özdenetimin yapılması ve bu değerlendirmelerde yaptırımın olması önerilebilir. Hâlihazırda görev yapan EPDAD'ın işlerliğinin artırılması ve istihdam edici olarak MEB'in de sorumluluk alması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların niteliğini artırmak için akademik personelin sahip olması gereken yeterlikler oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda bir akademik personel hem öğretmenlik ve öğretim yönünden güçlü olmalı; hem de uygulama tecrübesine ve üst düzey araştırma becerilerine sahip olmalıdır. Yine, gerekli formasyon bilgisiyle donanarak kendini sürekli yenileyebilmeli ve öğrencileri için rol model olmalıdır. Bunun yanında alan bilgisi ve genel kültür bilgisi çok iyi olmalı; Türkiye gündemini takip edebilmeli ve eğitim politikalarına hâkim olmalıdır. Saygın ve lider bir insan olmanın yanında iletişim becerileri çok iyi olmalı, milli bir misyonu olmalıdır. Ayrıca akademik personel, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin şekilde kullanabilmeli, yabancı dil bilmeli, ulusal ve uluslararası literatüre hâkim olmalı, geniş bir bakış açısına sahip olabilmek için çok iyi felsefe ve psikoloji bilmelidir.

“Nasıl bir kurum?” boyutunda, Türkiye'de öğretmen yetiştirme yapısının geliştirilebilmesi için kamu kaynakları ile finanse edilmesinin bir zorunluluk olduğu görülmektedir. Ancak bu kaynaklar üniversitelerin üreteceği projelerle desteklenebilir ve kaynakların daha verimli kullanılması için daha sıkı finans denetimi yapılabilir. Bunun yanında kurumlarda

etkili bir yönetim anlayışı için; iş birliği ile kapsamlı stratejiler geliştirilmesi, hesap verebilir ve saydam bir yönetim anlayışının benimsenmesi, politik gerekçelerden uzak güven odaklı kararlar alınması, uygulama-söylem çelişkisine düşülmemesi, YÖK'ün merkeziyetçi yapısının değiştirilip üniversitelere ekonomik ve akademik özerklik tanınması önerilebilir.

Üçüncü olarak nasıl bir eğitim anlayışı olması gerektiği boyutunda; Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların çoğu, öğretmenlerde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı oluşturmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği olarak planlamak ve planlanan sürekli mesleki gelişim çalışmalarında lisansüstü eğitimi teşvik etmek gerekir. Hayat boyu öğrenme çalışmalarında eğitim fakültelerinin etkin rol alması önerilebilir. Hizmetiçi eğitim çalışmaları; ihtiyaç analizleri neticesine göre entelektüel, insani gelişim odaklı ve MEB’in 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde vurguladığı üzere akredite sertifika programları şeklinde başlatılabilir.

Katılımcıların bir bölümü, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatın teori, uygulama ve pratik dengesinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan müfredat, uygulama yönünden zenginleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlik alanında uygulanan müfredat ile öğretmenlerin hizmet yaptıkları kurumlarda uygulanan müfredatın uyumlu olması önerilebilir.

Önceki araştırmalarda, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmak için örgüt kültürünü oluşturan öğelerin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da sağlıklı bir örgüt kültürü oluşturabilmek için olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak gerektiği ve kültürü oluşturan öğelerin önemli olduğu söylenebilir. Bu öğelerle ilgili olarak; örgütün değerlerini ve inançlarını üyelerine aktaran sembolleri, mitleri ve törenleri olması gerektiği, kurumun yetiştirdiği kahramanların, bilim adamlarının değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Katılımcılar; kurumların sosyal yönden zengin olmasını ve aidiyet duygusunu canlandıran kültürel öğeler olmasını, ayrıca olumlu kültür oluşturacak fiziki yapı ve tasarımının oluşturulması gerektiğini ancak bu yönüyle Türkiye’de yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda eğitim fakülteleri; uygulamaya dönük, kültürel bilinci kazandıran, aidiyet duygusu güçlendiren, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışlarını kuvvetlendiren bir yapıda tasarlanabilir. Katılımcıların büyük bir bölümünün de ifade ettiği şekilde; Türkiye’de öğretmen

yetiştirmede olumlu bir kültür ve iklim oluşturmak için gerekli olan yönetsel süreçlerin bilimsel olarak işletilip, politik kaygılardan uzak kararlar alınması önerilebilir. Ancak niversitelerde giderek brokratikleşen yönetsel kültür, akademik kadro ve birimlerin niversiter yapının gücünü zayıflattığı söylenebilir. Örgütlerde paylaşım, katılım, iş birliğı, iletişim ve dayanışma, mutlaka olması gereken faktörler olarak; şeffaf değerlendirme sistemi, ast-üst ilişkilerinde objektif tutum, yöneticilerin ulaşılabilir olması, çalışanlara güvenilmesi, yönetimin nesnelliğı, bilimselliğı ve hesap verebilirlik ilkesine göre hareket etmek de yönetsel süreçlerde olması gereken temel prensipler olarak tavsiye edilebilir. Kaçınılması gereken davranışlar olarak ise; g merkezli bürokratik yönetim anlayışı, atama ve yükselmelerde takınılan ideolojik tutum, politik kaygılarla alınan kararlar şeklinde ifade edilebilir.

Örgütler amaçlarına, benimsedikleri misyon ve vizyonlarının doğruluğu, tutarlılığı, geleceğe yönelik perspektif sunması ve işlevsel oluşu sayesinde daha hızlı ulaşabilirler. Türkiye’de ğretmen yetiştiren kurumların amaçlarına ulaşabilmeleri için; çalışanların örgütün amaı ile kendi amaını btnleştirebilmesi, örgütün amaçlarını işselleştirebilmesi, öğrenen örgütler olması, insan merkezli kurumlar olması gerekir.

Katılımcıların çoğu, akademik ve idari personelin tutumlarının da örgüt kültürünü olumlu veya olumsuz yönde etkilediğıne dikkat çekmişlerdir. Akademik ve idari personelin lider karakterli olması, saygın davranışlar göstermesi, yeterli donanıma sahip olmaları, rol model olmaları, örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri sağlıklı bir okul iklimini olumlu yönde etkilerken; akademik ve idari personelin davranışlarında tutarsızlıklar görülmesi ve doğru sistemi yanlış yorumlaması olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılan yeniliklerin artifakt seviyesinde kalmayıp inanç ve değerlere dönüşmesi ve örgütün tamamı tarafından benimsenmesi önemli görülebilir.

Öğretmen yetiştirmede epistemolojik sorunlar ele alındığında; ilgili literatür sonuçları ve katılımcıların büyük bölümünün görüşüne göre, Türkiye’de ğretmen yetiştirmede epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır belirleme bakımından sorunlar yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar; alanda yapılan araştırma ve benimsenen politikalarda epistemolojik olarak Türkiye’nin biliş tarzı ile uygulamaların örtüşmemesi bakımından bir kafa karışıklılığının yaşanması şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de akademik tecrübe ve bilgi birikiminin değerlendirilemeyip yok sayılması, bunun sonucunda Türkiye’nin tarihsel tecrübesine zarar veren bilimsel anlamda tartışılan

uygulamaların devam etmesi epistemolojik çelişkiyi gösterebilir. Buna bağlı olarak Türkiye’de; öğretmen yetiştirmede etkilenenlerin görüş ve iş birliği ile kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının üretilmemesi nedeniyle felsefi bir temel oturtulamaması, kararlı bir duruşun sergilenememesi nedenlerinden dolayı Türkiye’ye özgü bir model oluşturulamamaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin teorik olarak, felsefi olarak zihinsel bir arka planının olmadığı fakat ideolojik olarak olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmen yetiştirmenin bir istihdam alanı olarak görülmesi de epistemolojik olarak yapılan bir yanlışlıktır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde, öğretmen yetiştirme anlayışının epistemolojik çelişkilerden arınarak sağlam bilimsel paradigmalara dayanması gerekir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar yönetsel olarak ele alındığında; yapılan yönetici atamalarının bilgi teorilerine ters, epistemolojik açıdan problemlili durumlar olduğu belirtilebilir. Yönetsel süreçlerin; popülist yönetim anlayışından uzak, bilimsellik ilkesine göre işlemesi ve liyakat gibi erdemlere göre olması beklenirken genellikle bilgi teorilerine zıt olabildiği, planlama hataları yapıldığı ve karar verenlerin yetkinliği sorunu yaşandığı söylenebilir. Diğer yandan mevcut istihdam politikalarında da toplumsal talep ve popülist yaklaşımlardan dolayı bilgiye yüklenen anlamın değiştiği, öğretmen yetiştirmeyen kurumlara çare üretmek için bilimsel olmayan yollara başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yetiştirmede epistemolojik anlamda sahip olunan bilgi ve muhtevası yönüyle sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düştüğü, öğretmen yetiştirmenin beklenen amaç ve hedeflerinden uzak stratejik olmayan günlük politikalara feda edildiği, Türkiye’nin problemlerini ortaya çıkaramayan batı kaynaklı, sağlam ve uygulanabilir olmayan uyarılama çalışmalar yapıldığı, bu nedenle üretilen bilgi ve yapılan tartışmaların kavramsal, retorikten ibaret olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatın YÖK tarafından belirlenmemesi ve ders dağılımının bilimsel dayanağının olması gerekir. Bununla ilgili olarak araştırmada ulaşılan sonuç; sorumlusu olmayan müfredatın takipçisi olmasını beklemek ve bu alanda yenileşme olacağını ümit etmek epistemolojik bir yanılgıdır. Müfredatı yapan alan uzmanları topluluğu bulunamadığı için onu denetlemesi, sorunları gidermesi de beklenemez. Dolayısıyla müfredatı büyük bir heyetin sahiplenmesi, eleştiriler doğrultusunda devamlı yenileme ve düzenleme yapılması gerekir.

Bazı katılımcılara göre, olması gereken öğretmenlik bilgi, beceri ve tutumlarıyla ilgili epistemolojik sorunlar yaşanmaktadır. Bu bağlamda, bilimsel araştırma düşüncesi ile uygulama dengesinin sağlanamaması epistemolojik bir çelişkidir. Eğitim fakültelerinde bilimsel araştırma fikrinin uygulama çalışmalarının önüne geçmemesi için yönetsel tedbir alınması ve bilimsel araştırmalarda etik açıdan sorunlu alanlardan uzak durulması gerekir.

Öğretmen yetiştirmenin ontolojik sorunları ele alındığında; Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin; var olma nedeni ve ontolojik temeli bakımından sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin; var olma nedeni yönünden felsefi bir temele oturtulması, hem kuramsal hem de uygulama boyutunda sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak, öğretmen yetiştirme metodolojik temelleri yönüyle ontolojik bakımdan tartışmaya açılabilir. Bu doğrultuda Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların çözümü için; öğretmenlik mesleğinin anlamının ortaya konulması, sanat, felsefe, sosyoloji toplu ilişkilerine odaklanmış bir yenilenmeye gidilmesi ve bu yenileşmenin evrimleştirerek yapılması, ideal milli bir ruh yakalanması, güçlü ulusal politikalar üretilip, müfredat ve programlarda istikrar sağlanması önerilebilir.

Öğretmen yetiştirmede alınan kararlarda ve yapılan araştırmalarda belli bir felsefi düşünce temeliyle örgütlenmiş eylemler neticesinde paradigmaların ortaya çıkması beklenir. Ancak üst kurulların Türkiye’nin tamamını ilgilendiren düzenlemeleri dikte ettiği ve hâkim olan politik yaklaşımların alanda sorunları artırdığı belirtilebilir. Bunun yerine; öğretmen yetiştirmede roller ve sorumluluklar net bir şekilde ortaya konulabilir, yürürlüğe konulan veya kaldırılan düzenlemeler bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılabilir ve bilimsel derinliğe sahip olabilir. Bu bakımdan Türkiye’de sağlıklı bir öğretmen yetiştirme yapısını sağlayacak bir eğitim siyaseti, politik bir ideolojiye ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmaları ortaya koyacak platformlara ihtiyaç vardır. Fakat merkezi politikalar eğitim fakültelerini desteklememekte, politik tavır tartışmalara sebep olmakta ve temel felsefesi makamdan güç almak olan kişileri yönetime getirilmektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümüne göre, akademisyen ve öğretmen nitelikleri ontolojik açıdan sorgulanmalıdır. Çünkü öğretmenlik mesleği toplumsal statüsü ve saygınlığı bakımından sorgulanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürenler bizzat öğretmenlerin kendisi olduğu için öğretmenlik mesleğine uygun kişilerin

seçilememesi sorgulanabilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının maddi nedenlere dayandırılması algısı yok edilebilir.

Araştırmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme yapısı, özgünlüğü yönüyle sorunlu bulunmuştur. Bu doğrultuda; Türkiye’de güncellenebilir, uygulanabilir bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu; sorunun ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bakımdan ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

5.2. Öneriler

YÖK ve karar vericiler için;

1. Türkiye’nin uluslararası düzeyde rekabet edebileceği bir öğretmen yetiştirme anlayışı için; YÖK, MEB, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, ÖSYM, eğitim bilimleri alanında çalışan bilim insanları ve etkilenen tüm paydaşların kolektif çalışması ile sağlam felsefi temelleri olan özgün bir yapı kurması önerilmektedir. İnsanı merkeze alarak kurulacak olan bu yapıda, Türkiye’de öğretmen olabilmek için lisansüstü eğitimin şart olması ve doktora eğitimi tavsiye edilebilir.
2. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili problemlerin bütüncül olarak ele alınıp kapsamlı bir planlama yapılması, sonuçlarının kamuoyu ile paylaşılması önerilmektedir.
3. Öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin ana rol üstlenmesi, yetki ve sorumluluklarının artırılıp daha özerk bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Eğitim fakültesinin mezun veremediği, kontenjanı kısıtlı bazı mesleki eğitim alanları için farklı bölümlerden lisansüstü eğitim yapmak şartıyla ihtiyaçların karşılanabileceği önerilmektedir.
4. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme alanında nicelik sorunları devam etmektedir. Devam eden bu sorunları aşabilmek için, arz talep dengesini sağlama adına kısa, orta ve uzun vadede gelecek projeksiyonu sunan bir planlama yapılarak kamuoyu ile paylaşılması önerilmektedir. Nicelik sorunlarını aşmak için bir diğer alternatif ise eğitim fakültesi sayısı ve dağılımının incelenmesidir. Öğretmen yetiştiren kurumların başarılarını artırmak için yeterli sayıda akademik personel istihdam edilmesi çok önemli bir husustur ancak sağlanamadığı durumlarda yeni fakülteler açılmaması gerekir.

5. Türkiye'nin mevcut öğretmen yetiştirme yapısında, uygulama teori dengesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu çözebilmek için mevcut programların uygulama teori dengesini sağlayacak bir yapının kurulması önerilmektedir.
6. Mevcut haliyle pedagojik formasyon sertifika programları; işleyişi, kontrolsüzlüğü, denetimsizliği ve tartışmalı uygulamaları nedeniyle öğretmen yetiştirmede önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programlarının bu halde devam etmesi öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vermekte ve etik sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle pedagojik formasyon sertifika programlarının lisansüstü düzeyde yeniden yapılandırılması önerilebilir.
7. Öğretmen yetiştiren programlarda çalışan akademik personelin uygulama tecrübesinin olmaması, öğretmen yetiştirmenin geleceği için bir tehdit olarak görülebilir. Bu nedenle akademik personel istihdamında uygulama tecrübesi olması şartı aranabilir.
8. Öğretmen yetiştiren programları daha etkili hale getirebilmek için; akademik bilgi, uygulamalı sınıf deneyimleri, öğrencileri tam destekleyen öğretim becerileri ve çağdaş öğretim yaklaşımları gibi önemli unsurların dikkate alınması önerilebilir. Bu amaçla Türkiye'de hâlihazırdaki öğretmen yetiştiren programlar uygulama odaklı hale getirilebilir. Ayrıca programların dünya standartlarında akredite edilmiş olması, sosyal bilimler ağırlıklı olması, yapısal olarak üzerinde herkesin uzlaşmış olması, öğretmen yeterliklerine göre tasarlanmış olması tavsiye edilmektedir.
9. Öğretmen yetiştirmede iç dış denetim ve değerlendirme çalışmalarının olması, bu çalışmaların YÖK'ten bağımsız yapılması; akreditasyon çalışmalarının olması ve bu çalışmaların da uluslararası güvenilirliği olan kurumlarca yapılması önerilmektedir.
10. Türkiye'nin mevcut koşulları gereği öğretmen yetiştiren kurumların kamu aracılığıyla finanse edilmesi ancak üniversitelerin araştırma ve üreteceği projelerle desteklenebileceği ifade edilmektedir. Kaynakların etkili bir yönetim anlayışıyla daha verimli kullanılması ve sıkı bir denetimin olması gerektiği vurgulanmaktadır.
11. Hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde hem öğretmenlere hem de akademik personele sürekli mesleki gelişim ihtiyacı hissettirilebilmesi, öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olarak planlanması ve bu anlamda planlanan sürekli mesleki gelişim çalışmalarında lisansüstü eğitimin, araştırma yapmanın, proje geliştirmenin teşvik edilmesi tavsiye edilmektedir. Diğer yandan, hayat boyu öğrenme çalışmalarında eğitim fakültelerinin daha aktif bir rol üstlenmeleri gerektiği önerilmektedir.

12. Türkiye’de MEB tarafından okullarda uygulanan müfredat ile eğitim fakültelerinin müfredatının daha uyumlu olması ve birbiri ile örtüşmesi sağlanabilir.
13. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda güçlü örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturabilmek için örgütün amaçlarının kişilerin amaçlarıyla bütünleştiği; örgütlerin benimsedikleri misyon ve vizyonlarının doğruluğu, tutarlılığı, geleceğe yönelik perspektif sunması, işlevsel oluşu ve çalışanlar tarafından benimsenmesi gerektiği tavsiye edilmektedir. Bu doğrultuda, kurumların sosyal yönden zengin olması ve aidiyet duygusunu canlandıran kültürel öğeler olması, ayrıca olumlu kültür oluşturacak fiziki yapı ve tasarımının oluşturulması tavsiye edilebilir. Araştırmada, güç merkezli bürokratik yönetim anlayışı, atama ve yükselmelerde takınılan ideolojik tutum ve politik kaygılarla alınan kararlar örgüt kültürü ve iklimini olumsuz etkileyen durumlar olarak vurgulanmaktadır.
14. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede epistemolojik temelli akademik tecrübe ve felsefi tavır belirleme bakımından sorunlar olduğu vurgulanmaktadır. Alanda yapılan araştırma ve benimsenen politikaların epistemolojik olarak Türkiye’nin biliş tarzıyla örtüşmesi, mevcut yapıda var olan kafa karışıklığının giderilmesi sağlanabilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede etkilenenlerin görüş ve iş birliği ile felsefi temelli olan kapsamlı öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi, kararlı bir duruş sergilenmesi, öğretmen yetiştirmenin teorik olarak, felsefi olarak zihinsel bir arka planının oluşturulabilmesi tavsiye edilmektedir.
15. Yönetici atamalarının bilgi teorilerine ters olmaması, popülist politikalardan kaçınılması yönetsel süreçlerin işlevsellik, liyakat ve bilimsellik ilkesine göre işlemesi epistemolojik problemleri azaltabilir.
16. Öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatı YÖK’ün belirlemesi yerine sorumlusu ve takipçisi olan alanda uzman bir heyetin belirlemesi, müfredatı güncelleyip denetleyebilmesi tavsiye edilmektedir.
17. Öğretmen yetiştiren fakültelerde bilimsel araştırma düşüncesinin uygulamanın önüne geçmemesi, bu anlamda akademisyenlerin yükselme ve terfi işlemlerinde oluşturulacak olan dengeye göre düzenleme yapılması önerilebilir.
18. Araştırmada hâkim olan görüşe göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin; var olma nedeni ve ontolojik temeli bakımından sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle; Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin var olma nedeni yönünden felsefi bir

temele oturtulması, hem kuramsal hem de uygulama boyutunda sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

19. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunların çözümü için; öğretmenlik mesleğinin anlamının ortaya konulup sanat, felsefe, sosyoloji toplu ilişkilerine odaklanmış bir yenilenmeye gidilmesi ve bu yenileşmenin evrimleştirerek yapılması, güçlü ulusal politikalar üretilip, müfredat ve programlarda istikrar sağlanması önerilmektedir.
20. Merkezi yönetimin eğitim fakültelerini desteklemeyen politikaları tartışmalara sebep olmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin felsefesini, stratejisini, uygulanacak modelleri ve benimseyeceği eğitim paradigmasını ortaya koyacak platformlara ihtiyaç olduğu önerilebilir.
21. Türkiye’nin kendi gerçekliğinde, bilgi teorileri ve bilimselliği yönünden epistemolojik çelişkileri olmayan, var olma gayesi ve anlamı bakımından ontolojik çelişkileri olmayan herkesin kabul edebileceği bir yapı oluşturması önerilmektedir.

ÖSYM için;

1. Öğrenci seçme yöntemi, öğretmen yetiştirme alanında niteliği olumsuz etkileyen sorunlardan biridir. Problemin çözümü için üniversiteye girişte; sınav, mülakat, ürün dosyası gibi çoklu seçme yöntemleri tercih edilebilir. Adayların seçilmesinde; akademik başarıları, okuryazarlık seviyeleri, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutumları, motivasyonları ve iletişim becerileri dikkate alınmalıdır. Aynı şekilde öğretmenlik mesleğine girişte çoklu sınav sistemi uygulanması, buna ek olarak mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme gibi ölçütleri belirlenmiş uygulamaların yapılması yararlı olabilir.

MEB için;

1. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede arz talep dengesinin arz yönünde büyük oranda artış gösterdiği bir dönemde niteliği ve sonuçları yönünden çok tartışılan ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi sorun oluşturmaktadır. Bu uygulamanın kaldırılıp, yerine daha nitelikli ve kalıcı bir çözüm üretilmesi önerilebilir.
2. Türkiye’de öğretmenliğe bakış açısının değişmesi gerektiği önerilmektedir. Mevcut haliyle öğretmenlik bir iş ve memurluk alanı olarak görülmektedir. Öğretmenliğin ihtisas mesleği olarak yapılandırılması ve mesleki uzmanlaşma gerekmektedir. Bunun için öğretmenlik mesleğinin; bilgiye dayalı akademik bir çalışma neticesinde elde

edilmesi, mesleki organizasyonlar tarafından mesleki uygulama standartlarının belirlenmesi, mesleği icra edenlerin sınanması ve yeterliklerinin sürekli kontrol edilip iyileştirilmesi, toplumsal statü ve ekonomik getirisinin artırılması, ayrıca mesleği icra edenlerin belli ölçüde bağımsız ve özerk olması sağlanmalıdır.

3. Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlar nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için yeterli değildir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinin etik kodları ve standartlarının belirlenmesi, mesleğin uzmanlık statüsünü gerçekleştirecek olan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması yönünde alınan kararların mutlaka uygulanması gereklidir.

Eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştiren akademisyenler için;

1. Öğretmenlik mesleğine uygun olmayan adayların hizmet öncesi eğitim sürecinde farklı fakültelere yönlendirilmesi sağlanabilir.
2. Araştırmada, ulusal ve uluslararası literatürde öğretmen niteliklerinin çok fazla vurgulandığı belirtilmektedir. Öğretmen niteliklerinde bir uzlaşma varken bu niteliklerin nasıl kazandırılması gerektiği konusunda da aynı şekilde bir uzlaşma sağlanması tavsiye edilmektedir.
3. Öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarda, Türkiye’nin problemlerini ortaya çıkaramayan, batı kaynaklı ve uygulanabilir olmayan uyarılma çalışmalar ile tekrar ve taklide düşen çalışmaların epistemolojik tartışmaları azaltmadığı görülmektedir. Bu anlamda Türkiye’nin kendi gerçekliğinde özgün çalışmalar yapılabilir.
4. Türkiye’de, öğretmen yetiştiren kurumlarda sağlam bir örgüt kültürü oluşturmak ve buna bağlı olarak olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilmek için kurumsallaşmaya önem verilmesi ve kurumsal hafızayı artırıcı tedbirlerin alınması faydalı olabilir.

Araştırmacılar için;

1. Bu çalışma, bir araştırma grubu tarafından Türkiye’nin tüm üniversitelerini kapsayacak ve sonuçları daha fazla genellenebilecek şekilde yapılabilir.
2. Eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri alınarak yapılan bu çalışma; eğitimde program geliştirme akademisyenleri, rehberlik ve psikolojik danışma akademisyenleri ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünü kapsayacak şekilde yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ada, S., & Baysal, N. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, Ş., & Küçükali, R. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akkaya-Kia, R. (2011). 1876 Kanun-ı Esasi’nin 18. maddesi üzerine. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15, 3-4.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.

- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Dârülmuallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aleandri, G., & Refrigeri, L., (2014). Lifelong education and training of teacher and development of human capital. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 136, 542-548.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. 1 Şubat 2016 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altrichter, H. Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions (2nd Ed.)*. London: Routledge
- Altunya, N. (2009). *Milli eğitimde Mustafa Necati dönemi*. İstanbul: Uygun Basım.
- Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde, sunulmuş bildiri, Niğde.
- Armağan, M. (2006). Osmanlı’da üstün yetenekliler fabrikası: Enderun Mektebi. *Yeni Dünya Dergisi*, 10, 32-35.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.

- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Aster, E. V. (2005). *İlk Çağ ve Orta Çağ felsefe tarihi* (V. Okur, Çev.). İstanbul: İm Yayınevi.
- Ataç, E. (2003). “21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi” konulu panelde yapılan açılış konuşması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 1-31.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel.
- Ateş, H. (2013). *OECD ülkeleri ile Türkiye’nin yükseköğretim finansman sistemlerinin karşılaştırılması ve Türkiye için bir finansman modeli önerisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: Intuitive skills and reasoned objectivity. In T. Atkinson and G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 69-83). Buckingham & Philadelphia: Open University.
- Awbrey, S. M. (2005). General education reform as organizational change: Integrating cultural and structural change. *The Journal of General Education*, 54(1), 1-21.
- Ayas, A. (2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? *Eğitime Bakış*, 2(5), 9-13.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aydın, A. (2015a). *Mesleki yeterliklerin kazandırılması bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. 10 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.turkiyekamu.com/mesleki-yeterliklerin-kazandirilmesi-baglaminda-ogretmen-yetistirme-programlarinin-degerlendirilmesi-makale,96.html> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, A. (2015b). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.

- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies*, 9(3). 279-292.
- Aytekin, A. (2013). Osmanlı Türk modernleşmesinin düşünsel, ekonomik ve bürokratik kodları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 313-329.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Back, S. (2002). The Aristotelian challenge to teacher education. *History of Intellectual Culture*, 2(1), 15.
- Baç, M. (2011). Epistemoloji. D. Taşdelen (Ed.), *Felsefe içinde* (s. 21-33). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 15-31.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Göçmen, G. (2014). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde* (s. 127-155). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2013). Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı-Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: “yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 7, 1-17.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20, 16- 25.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003). *Communities of scholars, research, and debates about teacher quality*. Paper presented at the meeting of the American educational research has association, Chicago.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel.
- Botello, M., & Glasman, N. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. *International Journal of Educational Management*, 13(1), 14-24.
- Boz, H., & Babadoğan, C. (Eds.). (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları*. Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 197, 1-3 Mart, Ankara.
- Bratianu, C., & Balenescu, G. V. (2008). Vision mission and corporate values. A comparative analysis of the top 50 U.S. companies. *Management & Marketing*. 3(3). 19-38.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (S. Büyükdüvenci, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Brezinka, W. (1981). Meta-Theory of education: European contributions from an empirical-analytic point of view. In Christensen, J. E. (Ed.), *Perspectives on education as educology* (pp. 7-26). Washington, DC: University Press of America.
- Bucaktepe, A. (2014). Birinci ve İkinci Meşrutiyet anayasalarında öngörülen devlet modelleri hakkında bir değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 45-56.
- Bullough, R. V. (2014). Recalling 40 years of teacher education in the USA: A personal essay. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 474-491.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 101-130). Ankara: Pegem Akademi.

- Buluç, B. (2014). Eğitimin amaç ve işlevleri. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 21-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London, UK: Heineman.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). *Literature review: Teachers' core competences: Requirements and development*. Education and Training 2020 Thematic Working Group on the Professional Development of Teachers. Brussels: European Commission.
- Caruth, G. (2015). Existentialism and its underpinnings for andragogy. *GLOKALde is Official e-journal of UDEEEWANA*, 1(1), 47-58.
- Cemaloğlu, N. (2017a). *Öğretmenlere şiddete son!* 20 Aralık 2017 tarihinde <http://www.egityazder.org/haber-90-ogretmenlere-siddete-son-prof-dr-necati-cemaloglu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2017b). *Okulda liderliği paylaştıran lider: Dağıtımci lider*. 20 Şubat 2017 tarihinde <http://www.kamudanhaber.net/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider-makale,3339.html> sayfasından erişilmiştir.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Chalmers, A. F. (2008). *Bilim dedikleri: Bilimin doğası, statüsü ve yöntemleri üzerine bir değerlendirme* (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Cochran-Smith, M. (2000). The questions that drive reform. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 331-333.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York, NY: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth Edition). London: Routledge.

- Cole, J. (2014). Democracy exported, history expunged: John Dewey's trip to Turkey and the challenge of building 'civilised' nations for democratic life. *History of Education*, 43(4), 504-523.
- Collwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a Curriculum for the Twenty-First Century: The Experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. (Publication No. 392) Brussels. doi: 52007SC0931
- Connel, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Coombs, P. H. (1970). *What is educational planning? Fundamentals of Educational Planning-1*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge*. Doctor of Philosophy, Brigham Young University, Department of Instructional Psychology & Technology, Brigham.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., & Metcalf, K. K. (2009). *The act of teaching* (5th Ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı 1*, 68-83.
- Çankaya İ. H., & Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre üniversite iklimi ve atalet arasındaki ilişki, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-9.

- Çelik, İ. (2011). *Türk eğitim düşüncesinde elit eğitimi akımı*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H. & Gümü, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için yol haritası*. 1 Şubat 2016 tarihinde <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çorlu, M. S., Burlbaw, L. M., Capraro, R. M., Çorlu, M. A., & Han, S. (2010). The Ottoman palace school Enderun and the man with multiple talents, Matrakçı Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 14(1), 19-31.
- Çüçen, A. K. (2006). Heidegger ve felsefe. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 7-24.
- Darling-Hammond, L. (1990a). Teachers and teaching: Signs of a changing profession. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. P. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 267-290). London: Macmillan Publishing Company.
- Darling-Hammond, L. (1990b). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). New York, NY: The Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1999). The case for university based teacher education. In R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 13-30). Philadelphia: The Falmer.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2004). Taking stock in 2004, teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3-7.
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Darling-Hammond, L. (2006b). Assessing teacher education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington DC: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., Wei, C., R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (2000). *A License to teach: Building a profession for 21st-century schools*. San Francisco: Boulder, CO: Westview. 7 Şubat 2016 tarihinde <https://www.questia.com/read/27174763/a-license-to-teach-building-a-profession-for-21st-century> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What does "Scientifically-Based Research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking and the educational process*. New York: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Maarif Vekilliği Devlet Basımevi.

- Diemer, A. (1999). *Günümüzde felsefe disiplinleri* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Dikeçligil, B. (2006). Sosyal bilimlerin epistemolojisinde sorunların kaynağı: Ontolojiyi unutmak. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(3), 47-67.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Dolu, O. (2010). *Suç teorileri: Teori, araştırma ve uygulamada kriminoloji*. Ankara: Seçkin.
- Dönmez, B. (2016). *Öğretmenleri kötü yetiştiriyoruz (10 Şubat 2016 gazete röportajı)*. Al Jazeera Türk. 10 Şubat 2016 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmenleri-kotu-yetistiriyoruz> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, G., Kural-Baykan, A., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Duman, T. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunları. *Eğitime Bakış*, 2(5), 9-13.
- Duman, T., & Karagöz, S. (2016). An Evaluation of Turkish Teacher Education System Compared to Other Models in Different Countries. *International Journal of Educational Research Review*, 1(1), 1-13.
- Durkheim, E. (2002). *Moral Education*. New York; Dover.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorlukları ve seçenekler raporu* (Rapor No. 541321) 05 Mayıs 2015 tarihinde <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Publications Office of the European Union. doi: 10.2797/81203
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/99035
- Education Information Network in the European Community. (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. 23 Nisan 2015 tarihinde 248

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a9a4e36c-553a-4484-bd65-5006103fd26c> sayfasından erişilmiştir.

Education Information Network in the European Community. (2010). *Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. doi: 10.2797/38158

Education Information Network in the European Community. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. doi:10.2797/77414

Education Information Network in the European Community. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. doi: 10.2797/91785

Education Information Network in the European Community. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Brussels. doi: 10.2797/63946

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2017). *Basın açıklaması: “Öğretmen strateji belgesi öğretmenleri performans kışkacına alacak, angarya çalışmayı arttıracaktır!”*. 10 Haziran 2017 tarihinde <http://egitimsen.org.tr/ogretmen-strateji-belgesi-ogretmenleri-performans-kiskacina-alacak-angarya-calismayi-arttiracaktir/> sayfasından erişilmiştir.

Eğitimciler Birliği Sendikası. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik araştırması*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitimciler Birliği Sendikası. (2014). *19. Milli Eğitim Şûrası: Görüş ve öneriler*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. 25 Mart 2017 tarihinde <https://www.epdad.org/belgeler-ve-formlar> sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Eğitim bileşenleri: Öğretmen ve öğrenme süreçleri, eğitim izleme raporu*. 25 Ocak 2016 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu> sayfasından erişilmiştir.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar raporu*. 25 Ocak 2016 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Öğretmenler: Arka plan raporu*. 20 Aralık 2016 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi (çalışma ziyaret raporu)*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, 10-12 Kasım 2010.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543- 557.
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2009). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2011). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2012). *Strong performers and successful reformers in education, lessons from PISA for Japan*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>.
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2013). *Education policy outlook: Turkey*. OECD Publishing. 6 Mart 2016 tarihinde http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2014a). *PISA 2012 results: What students know and can do*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2016). *Education at a glance 2016*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

- Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. (2018). *Education at a glance 2018*. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Ekvall, G., & Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management*, 7(3), 129-130.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler* (S. Kantarcıoğlu, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Elkjaer, B., & Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve yaşayan bir felsefe çağdaş örgüt teorisine ne sağlayabilir? H. Tsoukas, & B. Simpson (Eds.), *Felsefe ve örgüt teorisi* (İ. Anıl, Çev. Ed.) içinde (s. 55-84). Ankara: Nobel.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Erben-Keçici, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç] si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Erden, A. (2011). Fransa Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (s. 167-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi). Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eret-Orhan, E., & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(4), 75-92.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erkılıç, T. A. (2008a). Importance of educational philosophy in teacher training for educational sustainable development. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 3(1), 1-8.
- Erkılıç, T. A. (2008b). Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları, A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi içinde* (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development: for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. 5 Mayıs 2015 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en sayfasından erişilmiştir.
- European Commission. (2017). *The teaching professions*. Brussels: European Commission. 17 Mayıs 2017 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en sayfasından erişilmiştir.
- European Trade Union Committee for Education. (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE policy paper*. Brussels.
- Fenwick, T. J. (2001). Fostering teachers' lifelong learning through professional growth plans: A cautious recommendation for policy. *2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*. Laval University, Quebec City.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Toronto: University of Toronto, International Alliance of Leading Education Institutes. 6 Eylül 2016 tarihinde <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gayle, D. J., Tewarie, B., & White, A. Q. J. (2003). *Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to effective leadership and strategic management*.

- ASHE-ERIC Higher Education Report. California. 1 Mart 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482135.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Glass, A. (Ed.). (2014). *The state of higher education 2014*. OECD Publishing. 6 Eylül 2016 tarihinde www.oecd.org/edu/imhe sayfasından erişilmiştir.
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2013). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. In P. W. Glewwe (Ed.), *Education policy in developing countries* (pp. 13-64). University of Chicago Press. doi: 10.3386/w17554
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. doi: 10.1177/0022487114535266
- Goe, L. ve Stickler L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Göçen-Kabaran, G., & Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Gökalp, Z. (1972). *Millî terbiye ve maarif meselesi*. Ankara: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği.
- Griffiths, M. (2012). Is it possible to live a philosophical, educational life in education, nowadays? *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 397-413.
- Grix, J. (2004). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-205.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.

- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Grünberg, T. (2006). *Anlam kavrama üzerine bir deneme*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Guignon, C. B. (1983). *Heidegger and the problem of knowledge*. Indiana (USA): Hackett.
- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-state testing and the default philosophy of education. *Theory Into Practice*, 42(1), 51-58.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Güçlü, N. (Ed.). (2014). *Okul kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, Z. (2011). Kamu politikasında kurumsallık (institutionalism) teorisi, A. Kaptı (Ed.), *Kamu politika süreci: Teorik perspektifler içinde* (s. 71-84). Ankara: Seçkin.
- Gümüşeli, A. (2013). *Eğitim fakülteleri gelişmiş bölgelerde açılmalı*. 16 Şubat 2016 tarihinde <http://www.egitimtercihi.com/gundem/10440-egitim-fakulteleri-gelismis-bolgelerde-acilmali.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler raporu*. Ankara: SETA.
- Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Natürel.
- Hacettepe Üniversitesi. (2017). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler raporu*. Ankara.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321. doi: 10.3386/w14633
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio: To promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What’s in it for schools?* Canada: Routledge/Falmer.

- Hartmann, N. (2003). *Ontolojide yeni yollar* (L. Yarbaş, Çev.). İzmir: İlya Yayınevi.
- Hartmann, N. (2010). *Ontolojinin ışığında bilgi* (H. Tepe, Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Harwood, J. (2010). *Philosophy: A beginner's guide to the ideas of 100 great thinkers*. London: Quercus Publishing.
- Heidegger, M. (1995). *Nedir bu felsefe?* (A. Irgat, Çev.). İstanbul: Afa.
- Heimsoeth, H. (2013). *Felsefenin temel disiplinleri* (T. Mengüşoğlu, Çev.). İstanbul: Doğu Batı.
- Hesapçıoğlu, M., & Akdağ, B. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. Musa Gürsel ve Muhsin Hesapçıoğlu (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 155-183). Konya: Eğitim Akademi.
- Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and Professional development: Findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.800743>
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. İstanbul: Beta.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill Company.
- Hopkins, D. (2004). *School Improvement for Real*. Canada: Routledge/Falmer.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 2121-2124). New York: Thomson Gale.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- İhsanoğlu, E. (Ed.). (1999). *Osmanlı medeniyeti tarihi*. İstanbul: Feza Gazetecilik.
- İnalcık, H. (1964). Sened-i İttifak ve Gülhane Hatt-ı Hümayunu. *Belleten Dergisi*, 28(112), 603-690.
- İnalcık, H., & Renda, G. (2003). *Ottoman civilization (1-2 Volumes)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The Status of teaching as a profession. In J. Ballantine, & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 185-189) (4th Ed.) CA: Pine Forge Press/Sage.
- Ishikawa, K., & Loftus, J. H. (Eds) (1990). *Introduction to quality control*. Tokyo: 3A Corporation.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu kalkınma planı (Karar No:1041, Karar Tarihi: 2 Temmuz 2013)*. Ankara.
- Kantos, Z. E. (2011). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri içinde* (s. 49-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E., Baloğlu N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2015). Eğitim fakültelerinin vizyon ve misyonlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19) 255-277.
- Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., & Bülbül, T. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı profili*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karlı, M. D., & Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. Aynal-Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde* (s. 53-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2011). *Introduction to teaching: Becoming a professional*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 313-324.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

- Kavcar, C. (2003). *Alan öğretmeni yetiştirme*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kavgacı, H., & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 223-248.
- Kıldan, A. O., İbret, B. Ü., Pektaş, M., Aydınözü, D., İncikabı, L., & Recepoğlu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), 51-68.
- Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Kirby, F. (2015). *Türkiye’de köy enstitüleri* (H. Yılmaz, Çev. Ed.). Ankara: Tarihçi Kitabevi.
- Kondakçı, Y., & Zayim, M. (2013). Yönetim süreçleri. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Koşar, D., Er, E. Koşar, S., & Kılınç, A. Ç. (2018). Öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının değerlendirilmesi: Atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı nitel bir analiz, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 218, 135-161.
- Kotaman, H. (2014). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Felsefesi. *Eğitişim Dergisi*, 44.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187.
- Kramer, S. N. (2002). *Sümerler: Tarihleri, kültürleri ve karakterleri* (Ö. Buze, Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Kubli, F. (2010). Do we need a philosophy of science education? *Interchange A Quarterly Review of Education*, 41(4), 315-321.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions (revised edition)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 131-144.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.

- Küçükali, R. (2011). *Yönetim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 275-288. doi: 10.1080/0030923042000335583
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser, & J. McIntyre, (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 290-306). Washington, DC: Association of Teacher Educators.
- Lasley T. J., Siendentop, D., & Yinger, R. (2006). A Systemic approach to enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 57, 13-21. doi: 10.1177/0022487105284455
- Laursen, P. F. (1996). Professionalism and the Reflective Approach to Teaching. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp. 48-55). London & Washington DC: The Falmer.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramının temelleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers report*. Washington D.C.: The education school project. 22 Eylül 2016 tarihinde <http://www.edschools.org> sayfasından erişilmiştir.
- Lewis, W. D., & Young, T. V. (2013). The politics of accountability: Teacher education policy. *Educational Policy*, 27(2), 190-216. Doi: 10.1177/0895904812472725
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16 (3), 491-502. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Lundberg, C. C. (1996). Designing organizational culture courses: Fundamental considerations. *Journal of Management Education*, 20(1), 11-17.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Macallister, J. (2012). Virtue epistemology and the philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 251-270. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00851.x>
- Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia*, 19, 5-11.
- Maden, S. (2014). Türkiye’deki öğretmen eğitiminin Almanya’nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1) (73-94).
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD Member Book.
- Mayring, R. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitapevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mengüşoğlu, T. (2014). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Doğu Batı.
- Mialaret, G. (1985). Les sciences de l’éducation en France. *Revue Internationale Des Sciences Sociales*, 37(2), 151-162.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2th Ed.)*. California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. 16 Mart 2016 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009b). *21. yüzyılda eğitimin geleceği*. MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *18. Millî Eğitim Şûrası kararları*. 16 Şubat 2016 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar*. 3 Şubat 2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2622_1.html, sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014b). *On dokuzuncu milli eğitim şûrası sona erdi*. 12 Ocak 2016 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=7594# sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Millî eğitim temel kanunu*. 07 Nisan 2015 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015b). *2012-2016 Yıllarında Planlanan Faaliyet Bilgileri*. 28 Ağustos 2016 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108 sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015c). *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. 30 Eylül 2016 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Bakan Yılmaz, YÖK'te eğitim fakültelerinin yöneticileriyle bir araya geldi*. 30 Eylül 2016 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu*. 2 Aralık 2018 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*. 2 Eylül 2018 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, sayısal veriler*. 3 Eylül 2016 tarihinde http://personel.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207 sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim: Okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi* raporu. 15 Eylül 2016 tarihinde https://www.memurlar.net/common/news/documents/373146/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 Raporu*. 1 Temmuz 2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 15 Aralık 2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children*, 5(2), 113-127.
- Munthe, E., Malmo, K. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 441-450.
- Naish, M., (1990). Teacher Education Today. In N. J. Graves (Ed.), *Initial teacher education: Politics and progress* (pp. 25-44). University of London: Kogan Page.
- National Center on Education and the Economy. (2015). *South Korea: instructional systems*. 1 Eylül 2016 tarihinde <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on->

international-educationbenchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/ sayfasından erişilmiştir.

National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching & America's Future. 31 Mart 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395931.pdf> sayfasından erişilmiştir.

National Council on Teacher Quality. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Background report for the United States*. Washington, D.C.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. In *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (pp. 50-69). Ljubljana: University of Ljubljana Faculty of Education.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. V. Zuljan, & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher education: Similarities and differences* (pp. 33-52). University of Helsinki & National Board of Education.

Niemi, H., & Lavonen, J. (2012). Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education. In J. Harford, B. Hudson, & H. Niemi, (Eds), *Quality assurance and teacher education: International challenges and expectations* (pp. 159-186). Oxford: Peter Lang.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education on a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.

Nuland, S. V. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.

Oakley, N., Aksu, A., & Ira, N. (2013). Varoluşçu okul yöneticisi değerlendirme envanteri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 87-98.

Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 574-588. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00888.x>

- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35. doi: <https://doi.org/10.1108/09578230910928061>
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2018). *Sınav arşivi, geçmiş yıllara ait sayısal bilgiler*. 30 Aralık 2018 tarihinde <http://osym.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, E., & Tagay, Ö. (2015). Opinions of students participating in the pedagogical formation certificate program with regard to the profession and the program. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 293-314.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Yayını.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Özcan, M. (2016). *Öğretmenleri kötü yetiştiriyoruz (10 Şubat 2016 gazete röportajı)*. Al Jazeera Türk. 10 Şubat 2016 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmenleri-kotu-yetistiriyoruz> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özdemir, H. (2012). Osmanlı idaresinin Ermeni okullarına yaklaşımı (1878-1900). *Tarih Okulu Dergisi*, 13, 115-148.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304.

- Özdemir, S. (Ed.). (2013a). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2013b). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmenlik mesleği. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 140-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, S. (2015). *Türkiye’de eğitim fakültelerinin görünümü ve geleceğe bakış*. 3 Şubat 2016 tarihinde <http://www.kamudanhaber.net/yedek/turkiyede-egitim-fakultelerinin-gorunumu-ve-gelecege-bakis-makale,2858.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S., Yalın, İ., & Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, Sayı: 17.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları*. Ulusal Malatya Sempozyumları 1, Malatya. 5 Nisan 2015 tarihinde <https://usu.academia.edu/MuratOzoglu> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, S. (2009). Türk modernleşmesi, demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1895-1931.
- Özsoy, S. (2010). Türkiye’de eğitim bilimlerinin eğitimi: Sorun ve çözüm için bir çerçeve. Leyla Işıl Ünal & Seçkin Özsoy (Eds.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (s. 267-281). Ankara: Tan Kitabevi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: MEB.
- Öztürk, C. (2010). 21. yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme, Orhan Oğuz, Ayla Oktay & Halis Ayhan (Eds.), *Yirmi birinci yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 179-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2015). İbn Tufeyl’in doğaya dönük eğitim ve felsefe anlayışını aktardığı Hay Bin Yakzan adlı felsefi romanı üzerine bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 1-8.

- Phelan, A. M. (2001). Power and place in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 583-597.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational culture: Types and transformations*. London: Routledge.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Polat, M., & Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Powers, E. L. (2012). Organizational mission statement guidelines revisited. *International Journal of Management & Information Systems - Fourth Quarter* 16(4), 281-290.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Z. Etöz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Reid, I. (2000). Accountability, control and freedom in teacher education in England: Towards a panopticon. *International Studies in Sociology of Education*, 10(3), 213-226.
- Richard, P. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi* (D. Köksal, Çev.). Ankara: Nobel.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış (organizational behavior)* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Rockoff, J. E. (2004). "The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Say.
- Safran, M. (2014). Prof. Dr. Mustafa Safran ile öğretmen istihdam politikaları üzerine bir söyleşi. TEDMEM Dosya Konusu. 1 Haziran 2017 tarihinde

<https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-mustafa-safran-ile-ogretmen-istihdam-politikalari-uzerine-bir-soylesi> sayfasından erişilmiştir.

- Safran, M., Kan, A., Üstündağ, M. T., Birbudak, T. S., & Yıldırım, O. (2014). KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Saydi, T. (2013). Fransa’da öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 327-343.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage Publication.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. doi: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations; Rational, natural, and open systems*. New Jersey: Pearson Education International (Prentice Hall).
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16.
- Sezgin, F. (2014). Örgüt kültüründe değerler ve değerlere dayalı okul yönetimi. N. Güçlü (Ed.), *Okul kültürü içinde* (s. 125-152). Ankara: Pegem Akademi.

- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2014). *Eğitim fakülteleri suskun*. 3 Şubat 2016 tarihinde <http://setav.org/tr/egitim-fakulteleri-suskun/yorum/17818> sayfasından erişilmiştir.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Simard, J. C. (2003). Epistemoloji. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 1(2), 13-21.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions. *Academy of Management Executive*, 1(1), 57-64.
- Single, P. B., & Single, M. R. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 301-320.
- Smith, E. (1999). Ten years of competency-based training: The experience of accredited training providers in Australia. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 106-117.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 213-230.
- Sundberg, D. (2004). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(4), 393-410.
- Suzuki, S. (2014). Toward professionalisation or de-professionalisation? Teacher education over the past 40 years: A Japanese retrospection. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 524-542.
- Şahenk-Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Şahin, İ., & Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50.

- Şahin, H., Çelen, G., & Çaylı, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 38-60.
- Şen, D., & Bandyopadhyay, A. (2010). Educational decentralization as part of public administration reform in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 269-276.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin Türkiye’deki eğitim fakülteleri üzerine finansman boyutunda etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Şimşek, H. (2012). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü ve öğretmenlik mesleği. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 253-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Talas, A. (1995). Nizamiye Medresesi ve tarifi (H. Izgar, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4) 595-602.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat’tan cumhuriyete modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- The Alberta Teachers' Association. (2016). *PD activities for Professional growth*. 10 Eylül 2016 tarihinde <https://www.teachers.ab.ca/Pages/Home.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Toktaş, F. (2011). Felsefeye giriş. F. Toktaş (Ed.), *Felsefe tarihi içinde* (s. 1-34). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topçuoğlu, H. (1968). Ankara Üniversitesinin bir "Eğitim Fakültesi" vardır! *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1-4), 7-50.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir? What is philosophy? What is knowledge? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.
- Topsakal, C. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 97-108.
- Topses, G. (2010). Eğitim biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 75-96). Ankara: Nobel.
- Tozlu, N. (2006). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler. *Eğitime Bakış*, 2(5), 27-33.
- Tozlu, N. (2015). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler. *TYB Akademi Dil, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 123-136.
- Töremen, F. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İdeal Kültür.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tsoukas, H., & Chia, R. (Eds.) (2013). *Felsefe ve örgüt teorisi* (İ. Anıl, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Turan, S. (2006). Eğitim ve öğretmen yetiştirmede yeni eğilimler. *Eğitime Bakış*, 2(5), 9-13.

- Turan, S. (2009). *MEB, Projeler Koordinasyon Başkanlığı, 21. yüzyılda eğitimin geleceği toplantısı*, davetli katılımcı. Ankara: MEB, Projeler Koordinasyon Başkanlığı.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(8), 993-1016.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük*. 02 Ocak 2018 tarihinde www.tdk.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014a). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. 06 Mayıs 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014b). *Üniversiteler Neden Öğretmen Yetiştiremez?* 06 Mayıs 2016 tarihinde <https://tedmem.org/kategori/vurus/sayfa/3> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014c). *19. Millî Eğitim Şûrası'na ilişkin değerlendirmeler raporu*. 06 Mayıs 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. 06 Mayıs 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015b). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. 06 Mayıs 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. 10 Aralık 2016 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2018a). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine*. 20 Haziran 2018 tarihinde <https://tedmem.org/kategori/dosya-konusu> sayfasından erişilmiştir.

- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2018b). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. 15 Aralık 2018 tarihinde <https://tedmem.org/yayin/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2018c). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. 20 Şubat 2018 tarihinde <https://tedmem.org/yayinlar> sayfasından erişilmiştir.
- Türkan, S., & Grossman, G. (2011). The teacher educators and leaders as agents of change in a teacher education activity system; the reform-in-the-making in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-29.
- Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası. (2017). *Ücretli öğretmen sayısı 81 ilde 63 bin 829*. 10 Nisan 2017 tarihinde https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11440 sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumunu. (2014). *Hane halkı işgücü istatistikleri 2014*. 7 Temmuz 2016 tarihinde www.tuik.gov.tr/OncekiHBARama.do sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, A. (2015). *Türkiye'de öğretmenliğin meslekleşmesi*. 16 Aralık 2015 tarihinde <http://www.ogretmen.info/icerikler/43/Turkiye'de-ogretmenligin-Mesleklesmesi> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2011). *World data on education: Singapore*. 7 Temmuz 2016 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesinde örgütsel iklim. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2), 145-165.
- Urban, W. J. (1990). Historical studies of teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 59-71). New York: Macmillan.
- U.S. Census Bureau Statistical Abstract. (2012). *Statistical abstract of the United States: 2012*. 21 Eylül 2016 tarihinde https://www.census.gov/library/publications/time-series/statistical_abstracts.html sayfasından erişilmiştir.

- U.S. Department of Education. (2015). *National teacher preparation data*. 20 Ağustos 2016 tarihinde <https://title2.ed.gov/Public/Home.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları: Geleneksel ve güncel*. Ankara: Nobel.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. S. Aynal-Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, L. I., & Özsoy, S. (Eds.) (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan Kitabevi.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Güngör, S., & Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: Sorun odaklı bir yaklaşım. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Eds.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (s. 43-79). Ankara: Tan.
- Velasquez, G. M. (2005). *Business ethics, a teaching and learning classroom edition: Concepts and cases*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don’t teach the new survival skills our children need - and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service Policy Information Center.
- Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi* (H. V. Eralp, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd Ed.). MA: Addison-Wesley.
- Wesley-Null, J. (2007). William C. Bagley and the founding of essentialism: An untold story in American educational history. *Teachers College Record*, 109(4), 1013-1055.
- Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.

- Wiles, J., & Bondi, J. (2011). *Curriculum development: A Guide to Practice* (8th Ed.). Boston: Pearson.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.
- Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education* 63(2) 87-91.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi: Yorumsamacı yöntem, görgül araştırma, eleştirel teori* (H. H. Aksoy, H. Ö. Aras ve A. Kayahan, Çev.). Ankara: Dipnot.
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da Öğretmen yetiştirme (2000-2017)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yaman, E. (2014). Eğitim sistemi-öğretmen yetiştirme ve değerler eğitimi. *Kamu'da Sosyal Politika Dergisi*, 8(29), 41-47.
- Yang, S. K. (1998). *Comparison, understanding and teacher education in international perspective*. Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yayla, A. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Eds.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 19-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E. (2014). Bir meslek olarak öğretmenlik. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (s. 363-380). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, İ. (2016). *Bakan Yılmaz, YÖK’te eğitim fakültelerinin yöneticileriyle bir araya geldi*. 20 Ekim 2016 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60.
- Yücer, N. (2010). *Cumhuriyet Dönemi’nde köye öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2013). *Yükseköğretimde kalite için raporu*. 24 Eylül 2016 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> sayfasından erişilmiştir.

- Yükseköğretim Kurulu. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama*. 2 Şubat 2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. 2 Şubat 2016 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018a). *Yükseköğretim Kanunu (2547)*. 2 Eylül 2018 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018b). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. 2 Eylül 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 35-58.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*(1), 404-420.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Görüşme;

Tarihi: /... .. /2017 Saati: : Yeri:

Kişisel Bilgiler;

Kurumdaki Göreviniz :

Kıdeminiz :

Eğitim Düzeyiniz :

Sorular;

- 1. Size göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanları nelerdir?**
 - a. Niceliksel olarak
 - b. Niteliksel olarak
- 2. Türkiye’de eğitim fakülteleri, fen edebiyat fakülteleri, ilahiyat ve İslami ilimler fakülteleri ile güzel sanatlar akademileri öğretmen yetiştirmede rol almaktadırlar. Size göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede hangi temel kurum ya da kurumlar olmalıdır?**
 - a. Bu kurumların rolleri neler olmalıdır?
 - b. Bu kurumların nasıl işlevleri olmalıdır?
 - c. Pedagojik formasyon uygulamasını mevcut durum ve ölçütler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi alanlarda yetiştirilecek öğretmenler sadece eğitim fakültelerine bırakılmalı, hangi alanlardan ne gibi ölçütlere dayalı olarak formasyon, vb. uygulamalarla destek alınmalıdır?
- 3. Size göre, öğretmenlerin sahip olması gereken temel yeterlikler/yeterlik alanları nelerdir?**

- a. Kişisel ve mesleki gelişim bakımından,
- b. Toplum geleceğe taşıması bakımından,
- c. Program ve müfredat yeterlikleri bakımından,
- d. Öğrenme-öğretme, izleme, değerlendirme gibi teknik yeterlikler bakımından,
- e. Okul, aile ve öğrenciye yönelik sosyal beceriler açısından,
- f. Akademik ve didaktik özellikler açısından

4. Size göre, iyi bir öğretmen yetiştirme sistemi için özgün bir yapısal model nasıl olmalıdır? Türkiye'nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modeli nasıl olmalıdır?

NASIL BİR SEÇME VE ATAMA?

- a. Öğretmen adayı seçme ve öğretmen atama sistemi nasıl olmalıdır?
- b. Öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi nasıl dengeye ulaştırılabilir? Bu konuda alınması gereken ulusal ve yerel ölçekli politikalar neler olmalıdır?

NASIL BİR KURUM?

- c. Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirilebilmek için eğitim programlarının özellikleri neler olmalıdır?
- d. Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda denetim, değerlendirme ve akreditasyon nasıl olmalıdır?
- e. Öğretmen yetiştirme programları hangi kaynaklarla nasıl finanse edilmelidir?
- f. Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda ya da programlarda görevli öğretim elemanı kadrosu hangi niteliklere sahip olmalıdır? (Kuramsal, teknik, yönetsel, uygulama, vb.)

NASIL BİR EĞİTİM?

- g. Teorik, pratik ya da genel kültür bilgisi ne düzeyde sunulmalıdır?
- h. Hayat boyu öğrenme anlayış ve felsefesine bağlı, sürekli mesleki gelişimi temel alan bir öğretmen yetiştirme için neler yapılmalıdır?

5. Size göre, eğitim fakültelerinin daha nitelikli bir öğretmen yetiştirmede nasıl bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturması ve sürdürmesi gerekir?

- a. Amaçlar, vizyon ve misyon bakımından
- b. Örgüt yapısı ve kurumsal kaynaklar bakımından
- c. Örgütsel ve yönetsel süreçler bakımından
- d. Öğretim yöntemleri ve programların etkililiği bakımından
- e. Öğretmen yetiştirilen ortam ve çalışma koşulları bakımından
- f. Akademik ve idari personel tutum ve davranışları bakımından

6. Size göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin epistemolojik (bilgi bilimi, bilgi teorisi, bilginin mahiyeti) sorunları nelerdir?

- a. Öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılacak bilgi, beceri, yetkinlik, değer, tutum ve davranış bakımından
- b. Sahip olunan bilginin muhtevası, içeriği ve miktarı bakımından
- c. Öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterlikleri bakımından
- d. Öğretmenlik bilgi ve becerilerinin kazandırılması, ölçme ve değerlendirme sistematiği bakımından

7. Size göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin ontolojik (varlık bilimi, varlığın mahiyeti, doğası) sorunları nelerdir?

- a. Öğretmen yetiştirmenin “temel amacı” bakımından
- b. Eğitim bilimlerinin ve öğretmen yetiştirmenin toplumsal statü ve saygınlık düzeyi bakımından
- c. Eğitim fakültelerinin “varlık gayesi” bakımından
- d. Milli eğitimin temel amaçları ile uyumlu bir öğretmen yetiştirme sistemi açısından
- e. Öğretmen yetiştirmede metodolojik yaklaşımlar bakımından

Ek 2. Görüşme Sözleşme Formu

Değerli hocam merhabalar,

Öncelikle, bana ayırmış olduğunuz zaman ve yaptığım araştırmama gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tez konum “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri” dir. Yapmakta olduğum araştırma sonuçlarına bağlı olarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine ontolojik ve epistemolojik olarak daha sağlıklı bir bakış açısının kazandırılması hedeflenmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmen yetiştirme alanında akademik çalışmalar yapmış olan eğitim bilimci olarak sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Gönüllü olarak katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin yapmakta olduğum araştırmama ışık tutacağını umuyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı planlıyorum. Kaydedilecek olan bu görüşme, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacaktır. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecektir.

Yukarıda belirtilen sözleşme şartlarını okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için tekrar teşekkür ediyorum.

Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve şahsım olarak size verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Görüşmenin

Tarihi: ... / ... /2017 Saati: ... : ...

Yeri:

Görüşülen

Görüşmeci

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Kenan IŞIK
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	15.01.1973 / Çiçekdağı
Medeni hali	Evli
Telefon	0 553 598 91 92
E-posta	fatihlikenan@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Çiçekdağı Lisesi	1989
Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği	1993
Yüksek Lisans	Yeditepe Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2010
Doktora	Gazi Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi	

İş Deneyimi	Yıl Çalıştığı Yer	Görev
1993-2016	Özel Öğretim Kurumları	Öğretmen-idareci

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayınlar:

- Ünal, S., & Işık, K. (2013). *İl eğitim denetmenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının incelenmesi*. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Kahramanmaraş, 20-22 Haziran 2013.
- Özdelen, E., & Işık, K. (2013). *Etkili okul müdürlerinin yönetsel davranışları üzerine nitel bir çalışma*. EYFOR-IV. Eğitim Yönetimi Forumu, Balıkesir, 3-5 Ekim 2013.
- Güçlü, N., & Işık, K. (2013). *Okul geliştirme sürecinde öğretmen ve yönetici niteliğine yönelik öğretmen ve yönetici algıları*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İstanbul, 7-9 Kasım 2013.

4. Cemaloğlu, N., & Işık, K. (2014). *Ekonomik kalkınmanın toplumsal kalkınmaya dönüşmesinde eğitim kurumlarının rolü*. VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, İstanbul, 18-20 Haziran 2014.
5. Demirçelik, E., Işık, K., & Mammadov, E. (2014). *Eğitim örgütlerinde algı yönetimi*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Siirt, 8-10 Mayıs 2014.
6. Demirçelik, E., Işık, K., & Mammadov, E. (2015). *Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme politikalarının değerlendirilmesi*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep, 7-9 Mayıs 2015.
7. Işık, K., Demirçelik, E., & Mammadov, E. (2015). *Türkiye’de gölge eğitimin (shadow education) dönüşüm süreci ve ortaya çıkacak olan yeni eğitim kurumları: Okulumsu dershaneler*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep, 7-9 Mayıs 2015.
8. Işık, K., & Sezgin, F. (2018). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Ontolojik ve Epistemolojik Bir Analiz*. EYFOR 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Antalya, 1-4 Kasım 2018.
9. Işık, K., & Sezgin, F. (2018). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri*. 2. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, Rize, 27-29 Ekim 2018.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..