

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Biyoloji Öğretmenliği Programı

ORTAÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ
ÜZERİNE ÖĞRETMEN EĞİTİCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Erdi YILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2018

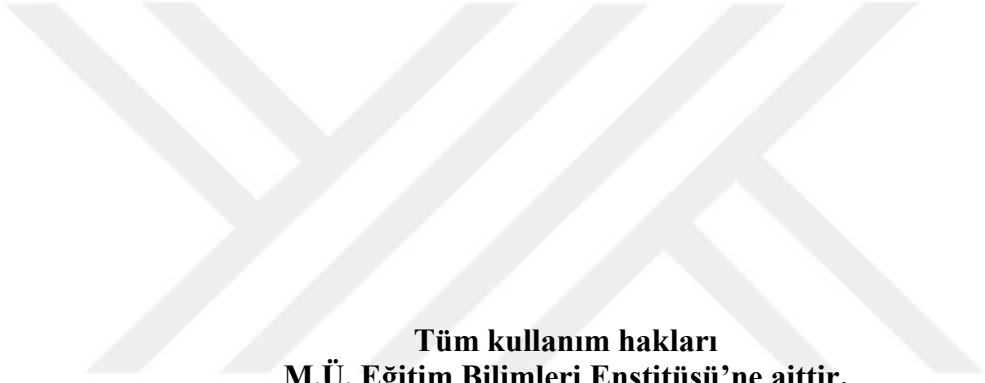
T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Biyoloji Öğretmenliği Programı

ORTAÖĞRETİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ
ÜZERİNE ÖĞRETMEN EĞİTİCİLERİNİN DÜŞÜNCELERİ

Erdi YILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Serhat İREZ

İstanbul-2018



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018**

ONAY

Erdi Yılmaz tarafından hazırlanan 'Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Modeli Üzerine Öğretmen Eğiticilerinin Düşünceleri' konulu bu çalışma, 08.08.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Serhat İREZ

JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Nihal DOĞAN

JÜRİ ÜYESİ

Dr. Öğr. Üyesi. Özgür Kıvılcın DOĞAN



ÖZGEÇMİŞ

2006 Atakent Lisesi

2014 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma

2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

biyokimya_erdi@hotmail.com

ÖNSÖZ

Lisans eğitimine başladığım 2009 yılı itibariyle kendisini tanıdığım, yüksek lisans eğitimimde de kendisi ile tekrar çalışma fırsatı bulduğum değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Serhat İrez'e en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitim hayatımın dışında sözleriniz ve fikirleriniz ile hep yanımda olup desteğinizi eksik etmediniz.

"Her zaman daha iyi bir yol vardır." diyerek çalışma azmimi artıran, enerjisi ile güç veren kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa Çakır'a sonsuz teşekkürler.

Düşünceleri ve önerileri ile lisans ve yüksek lisans eğitimimde hep yanımda olan sorgulamanın ve eleştirel düşünmenin, problem çözmenin adeta timsali olan, yaratıcı fikirleri ile ufuk açan hocam Dr. Öğretim Üyesi Özgür Kıvılcın Doğan'a çok teşekkür ederim.

Emekleri ve yardımları için hocam Dr. Çiğdem Han Tosunoğlu'na tekrar tekrar teşekkür ediyorum.

Kıymetli arkadaşlarım Yasemin'e, Ömer'e, Halit'e, Serdar'a, Milena'ya, Bircan'a ve Zeynep Neslihan'a her zaman yanımda oldukları için can-ı yürekten teşekkür ediyorum. Kıymetli dostum, meslektaşım ve mesai arkadaşım Ahmet Demirci'ye destekleri için çok teşekkür ederim.

Uzakta olsa da tez çalışmam sırasında varlığını hep hissettiğim, bana güç veren, kıymetli Aslı Bilge'ye gönül dolusu teşekkürler. O olmasaydı bu tezi yazamayabilirdim!

Her ne olursa olsun her zaman yanımda olan, bana güvenen varlıkları ile güç bulduğum annem Dilek Yılmaz, babam Tekin Yılmaz ve kardeşim Ecem Yılmaz, bir teşekkürle haklarınızı ödeyemem. İyi ki yanınıdasınız.

ÖZET

Toplumların kalkınmasında ve refah seviyesinin yükselmesinde kuşkusuzdur ki eğitim en önemli faktör olmuştur. Ülkeler her dönem bireylerinin çağa uygun eğitimi alması için eğitim ve öğretim stratejileri geliştirmeye çalışmış ve uygulamıştır. Tüm bu eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde toplumu ileriye taşıyacak olan kişi ise öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği, aldığı eğitim, genel dünya görüşü ulusların çağdaş medeniyetler seviyesine çıkmasında birinci derecede etkilidir. Bu noktadan hareket ile öğretmen yetiştirme, politika geliştiricilerin en önemli meselelerinden birisi olmuştur.

Öğretmen yetiştirme konusunda da şüphesizdir ki eğitim fakülteleri ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen eğitimcileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen yetiştirme modellerine yaklaşımları, tutumları ve fikirleri model ve politika geliştiriciler için oldukça önemli olmaktadır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme hususunda, öğretmen eğitimcilerinden alınacak geri dönütler dahilinde model geliştirme çalışmaları veya revizyonları yapılabilecektir.

Bu araştırmanın amacı genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme modeli üzerine öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışma İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü ve Eğitim Bilimler Bölümü'nde görev yapan 12 öğretmen eğitimcisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma metodu benimsenmiştir. Katılımcıların ortaöğretime öğretmen yetiştirme modeli hakkındaki düşüncelerini belirleme amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak 'Öğretmen Yetiştirme Sorunu Üzerine Öğretmen Eğitimcisi Görüşme Formu' oluşturulmuş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan temalar ve kodlar oluşturulmuş, anlamlı birimler halinde sistematize edilmiştir. Kuram oluşturma yaklaşımına uygun olarak, öğretmen eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda bir model önerisi oluşturulmuştur.

Çalışmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme modeli üzerinde, dört yıllık eğitim süresinin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Okul Deneyimi ders saatinin süresinin azaltılması ile öğretmen adaylarının niteliğini azaltan bir sorun ortaya çıkmıştır. Pedagojik formasyon programları ile nitelikli öğretmen yetiştirmenin mümkün olmadığına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mezuniyet başarılarının belirlenmesinde iletişim becerileri ve staj uygulamalarından alacakları puanların da kullanılmasına dair olumlu algılar vardır. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen eğiticileri arasında, araştırmacı akademisyen ve ders veren akademisyen branşlaşması yapıldığı zaman daha nitelikli öğretmen yetiştirilebileceğine dair tutumlar saptanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının ülke'nin bölgesel unsurlarını dikkate alarak geliştirilmesi gerektiğine dair ortak bir düşünce vardır.

ABSTRACT

No doubt, education is the most important factor for the development of societies and rising the welfare level. Every era, countries have tried to develop and implement education and training strategies in order that individuals can get avant-garde education. In all of these educational activities, people who move the society forward are the teachers. So, qualifications, education level, world perspective of teachers are significantly effective in that nations can reach the level of modern civilizations. From this point forth, educating teachers is one of the most important issues for policy makers.

No doubt, education faculties and teacher instructors who work in these institutions come into prominence about educating teachers. Instructors' attitudes, ideas and approaches to the teacher training models are very important for model or policy makers. Thus, studies or revisions of model improvement can be done in virtue of feedbacks which are obtained from teacher instructors.

Aim of this research is to find out thoughts of teacher instructors about the model of teacher training for secondary education. This study has been carried out in education faculty of a state university in İstanbul with the participation of 12 teacher instructors who work in Mathematics and Science Division, Social Sciences and Turkish Education Division and Pedagogy Division. Qualitative research method is applied according to aim of the study. Teacher Instructor Interview Form on Teacher Training Problem was formed and interviews have been made according to semi-structured interview technique so as to determine the participants' thoughts about the model of teacher training for secondary education. Obtained data has been analysed with consistently comparison method. Themes and codes formed with the result of the analysis have been systematized as a meaningful whole. A model suggestion has been formed in the direction of thoughts of teacher instructors according to approach of theory building.

Results of the study about teacher training method have shown that 4 year education is not sufficient. Reducing the education time about school experience has revealed an issue which reduces the qualification of teacher candidates. It is understood that it is impossible to train qualified teachers with pedagogical formation programmes. There is

positive perception about using internship scores and communication skills scores to determine the graduation grade of teacher candidates. By branching out as researcher and instructor among the teacher instructors who work at educational faculties, it is possible to train more qualified teacher. There is a common thought that teacher training programmes should be improved considering the regional factors of countries.



İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	ii
İLETİŞİM BİLGİLERİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	13
1.1. Problem Durumu	13
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi.....	17
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇATI ve ALANYAZIN	19
2.1. Öğretmen ve Öğretmen Eğitiminin Tarihçesi.....	19
2.2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Tarihsel Gelişimi	22
2.2.1. İnfomal Eğitim ile Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	22
2.2.2. Formal Eğitim ile Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	23
2.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Tarihsel Gelişimi.....	26
2.3.1. Tanzimat Dönemi ve Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yapısı ve İçeriği	26
2.3.2. Cumhuriyet Dönemi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uyguladığı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yapısı ve İçeriği	28
2.4. İlgili Alanyazın	47
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	47
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
BÖLÜM III: YÖNTEM	51
3.1.Araştırma Deseni	51
3.2. Katılımcılar.....	52

3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Görüşme Formu	55
3.4. Veri Toplama Süreci.....	57
3.5. Veri Analizi.....	58
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	60
4.1.Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular	61
4.1.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumsuz Düşünceleri.....	61
4.1.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumlu Düşünceleri.....	62
4.2.Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular	63
4.2.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumsuz Düşünceleri ..	64
4.2.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumlu Düşünceleri	66
4.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modelleri Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular	67
4.3.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Türkiye' de Kullanımına Ait Düşünceleri.....	68
4.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Kültürle İlişkisine Ait Bulgular	69
4.5. Öğretmen Eğitimcilerinin Türkiye'ye Özgü Öğretmen Eğitimi Programı Hakkındaki Düşünceleri.....	71
4.6.Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Amacı ve Olması Gereken Öğretmen Profili Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular	74
4.7. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Optimum Öğretmen Eğitimi Süresine Dair Bulgular	80
4.8. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin İçeriği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular.....	82
4.9. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitimi Gerçekleştirecek Kurum.....	88
4.10. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitiminde Görev Alacak Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Liyakat ve Kariyer Durumları.....	90

4.11. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Adayının Başarılı Sayılabilmesi İçin Esas Alınması Gereken Ölçütler	97
4.12. ÖZET	101
BÖLÜM V: SONUÇ	106
5.1. Sonuç ve Tartışma	106
5.2. Öneriler	120
5.2.1. Politika Geliştiricilere Öneriler	121
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	121
KAYNAKLAR	123
EKLER	130

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Ders Programı.....	32
Tablo 2.2. Pedagojik Formasyon Programı Dersleri.....	38
Tablo 2.3. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri	43
Tablo 2.4. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri	44
Tablo 2.5. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri.....	46
Tablo 2.6. 2018 Yılında Yapılan Son Değişikliğe Göre Öğretmenlik Meslek Bilgisi.....	47
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	52
Tablo 3.2. Öğretmen Yetiştirme Sorunu Üzerine Öğretmen Eğiticisi Görüşme Formu..	56
Tablo 4.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri.....	61
Tablo 4.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri.....	63
Tablo 4.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modelleri Hakkındaki Düşünceleri.....	67
Tablo 4.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Kültür İle İlişkisi.....	69
Tablo 4.5. Öğretmen Eğitimcilerinin Türkiye'ye Özgü Öğretmen Eğitimi Programının İçeriğine Ait Düşünceleri.	71
Tablo 4.6. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Amacı ve Olması Gereken Öğretmen Profili Hakkındaki Görüşleri.....	74
Tablo 4.7. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Optimum Öğretmen Eğitimi Süresi.....	80
Tablo 4.8. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitiminin İçerik Boyutları.....	83
Tablo 4.9. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Üstlenecek Kurumlar.....	88
Tablo 4.10. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Türkiye' de Öğretmen Eğitiminde Görev Alacak Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Liyakat ve Kariyer Durumları.....	90

Tablo 4.11. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Adayının Başarılı Sayılabilmesi İçin Esas Alınacak Ölçütler.....	97
Tablo 4.12. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Sonuçlarına Göre Kodlar ve Temalar.....	102



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 5.1. Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Çerçevesi116



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde sırası ile, araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi, bu başlıklar altında sunulacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreç bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır (Erden, 2009). Ülkelerin sosyo-ekonomik kalkınmalarının sürdürülmesi ve devam ettirebilmesi, kalkınmanın gerektirdiği değişime ve gelişmelere uygun bilgi ve becerilerle donatılmış ulusal ve evrensel değerlere saygılı nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile mümkündür. Bireyleri ve toplumları dengeli ve uygun şekilde biçimlendirme, yönlendirme ve geliştirmede en etkili sistemlerin başında eğitim gelmektedir (Erden, 1998). Bugün toplumun bütün ögeleri, eğitimin nasıl organize edileceği hususunu düşünmektedir (Genç, 2000).

Hangi ülke olursa olsun bir ülkenin geleceği temelde bireylerine verilen eğitimin türüne bağlıdır. Eğitim dünün anlaşılmasında, şimdiki zamanı oluşturmada ve geleceği yordama hususunda ülke bireylerini nitelikli hale getirir (Elsayed, 1997). Bu itibarla; eğitim sisteminin üç temel ögesi vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve programdır..Eğitimin başarı ile sürdürülebilmesi için bu üç ögenin eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir (Karahana, 2008). Burada en önemli öge şüphesiz öğretmendir. Bu noktada öğretmenin aldığı eğitim, küçük ölçekte okulda öğrencisini, geniş ölçekte toplumun bugününü ve gelecekteki akıbetini belirlemede büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme, her ülkenin öncelik gösterdiği, etkisini araştırdığı, çağa uygun revizyonlarla geliştirdiği son derece hassas bir konu olmuştur. Türkiye'de çağdaş manada öğretmen yetiştirme 200 yıllık bir tarihi vardır. Bu farkındalığın başlangıcı Tanzimat Dönemi' ne denk gelen 1848 yılına dayanmaktadır.

Bu dönemde batı tarzı okulların açılması ile beraber bu okullarda görev yapacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmuş ve 16 Mart 1848'de Darülmüallimin adıyla erkek öğretmen okulu açılmış ve 1868 yılına kadar öğretmen yetiştiren tek kurum olmuştur. 1870 yılında ise Darülmüallimat denilen kız öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz,2016).

1920'li yıllarda Milli Mücadele'den başarı ile çıkmış ve bu başarıyı devam ettirecek değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur (Akyüz, 2016).

Cumhuriyet dönemi ile beraber Darümualliminlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Darümuallimatların adı ise Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1926'da öğretmen ihtiyacının artmasıyla beraber İlktepe Muallim Okulu açılmıştır (Öztürk, 2006). Aynı yıl içerisinde Köy Muallimleri Mektepleri'de açılmıştır (Ergün, 2006). Ancak bu okullar bekleneni veremediği gerekçesiyle 1932-1933 yılları arasında kapatılmıştır (Öztürk, 1996). 1937 yılında ise tekrardan açılan bu okullar, 1940 yılında açılacak Köy Enstitülerin temelini oluşturmuştur (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010). Köy enstitüleri Türk eğitim tarihine mal olmuş önemli bir uygulamadır. Bu kurumlar, ilkokul mezunu köylü çocuklarını alarak onlara 5 yıl eğitim verip, mezun olduktan sonra köylerde öğretmenlik yapmasını sağlamıştır. Bu kurumları diğer öğretmen okullarından en önemli fark işe dayalı uygulama eğitiminin verilmiş olmasıdır. Köy insanına rehberlik etmeyi amaçlamış; tarımsal, teknik bilgi ve beceriler veren derslerin okutulduğu bu kurumlar 1954 yılında İlköğretmen Okuluna dönüştürülmüştür (Yüksel, 2011).

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yüksek öğretim görme şartı getirilmiştir (Akyüz, 2016). Ancak bu tarihten önce 1924 yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu makalesinde daha nitelikli öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim görme ile başarıya ulaşacağını savunmuş fakat bu fikir Milli Eğitim Bakanlığı tarafından reddedilmiştir (Yüksel, 2011). Elli yıllık bir gecikme ile ABD ve Avrupa' da olduğu gibi öğretmen eğitiminde yükseköğretim ülkemizde uygulanmıştır. 1974 yılında ilköğretmen okullarından koşulları uygun olanları Eğitim Enstitülerine dönüştürülmüştür (Akyüz, 2016). 1978 yılında alınan bir kararla eğitim enstitülerinin adı yüksek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir (Yüksel, 2011; Kavcar, 2002). 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı öğretmen yetiştiren tüm kurumlar 20 Temmuz 1982'de 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmış, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmiştir. Bu kararname ile ortaöğretime öğretmen yetiştiren tüm kurumlar dört yıllık lisans eğitimi veren eğitim fakültesi bünyesine aktarılmıştır. Ancak bu tarihten önce bazı üniversitelerin fen- edebiyat fakülteleri kendi bünyesinde eğitim bölümü

kurarak mezunlarına pedagojik formasyon vererek öğretmen yetiştirme işine girmişler bununla beraber üniversitelerin formasyon programları, giriş şartları birbirinden farklılık göstermiş ve bir standart oluşturulmamıştır (Küçükahmet, 1976). Bu durum 1980'li yıllardan günümüze kadar süren kaosun başladığı yıllar olmuştur.

Diğer bir olumsuz durum ise 1970'lerin sonunda üniversite öğrencileri arasında politik çatışmaların artması öğretmen yetiştiren kurumlarda da görülmüş ve burum yüzünden dersler kesintiye uğramış hatta yapılamaz hale gelmiştir. Bu durum karşısında MEB 1978-1979 öğretim yılında sadece teorik bilgilerin verildiği, staj çalışmasının olmadığı hızlandırılmış öğretim yapılmasına karar vermiştir. Bu uygulama öğretmenlik mesleğinin kalitesine ağır bir darbe indirmiş, bir kaç haftada 70 bin öğretmen göreve başlamıştır. Ayrıca 1974-1980 yılları arasında mektupla yapılan öğretim yolu ile 15.000 öğrenci, hiçbir eğitim görmeden sadece sınavlara girerek de 42.000 öğretmen göreve başlamıştır (Akyüz, 2016). Görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı 1970'lerde yaptığı uygulamalarla öğretmenlik mesleğinin kalitesini düşürmüş, yetersiz şekilde yetiştirdiği öğretmenler yıllar boyu görev yapmışlardır (Yüksel, 2011).

YÖK, 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile tüm eğitim fakültelerinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmuştur (YÖK,2007). 1980 öncesinde özellikle 1970'li yıllarda MEB'e bağlı olan öğretmen yetiştiren kurumlar hakkında oldukça fazla şikayetler vardır. Bu kurumlara girecek öğrencilere bir kompozisyon sınavı, bu sınavda başarılı olanlara ise mülakat sınavı yapılarak öğrencilerin politik ve ideolojik kimliklerine göre seçim yapıldığı görülmüştür (Kaya, 1984).

Eğitim fakültelerinde uygulanan programların, tüm fakültelerde olduğu gibi, bölüm idarecileri tarafından belirlenmesi de bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Bölümde görev yapan öğretim üyelerinin fen-edebiyat kökenli olması yüzünden öğretmenlik meslek dersleri uygulanamamış, teorik dersler ağırlık kazanmıştır. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden sonra yapılan yoğun eleştiriler nedeniyle YÖK bu programlar hakkında önemli değişiklikler yapmıştır. 1997 yılında yapılan bu değişiklikler "yeniden yapılanma" ismiyle anılmış, öğretmen eğitimi MEB ile beraber yeniden düzenlenmiştir (Yüksel, 2011).

Yeniden yapılanma uygulamaya girdikten sonra yapılan eleştirileri dikkate alan YÖK, Eğitim Fakültesi programları üzerinde yeniden çalışmıştır. Bu konu ile ilgili çalışma grupları oluşturmuştur. Bu gruplardan birisi olan "Öğretmenlik Meslek Bilgisi Çalışma Grubu" bir rapor hazırlayarak eğitim fakültesi programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde bazı yenilikler önermiş ve bu önerileri görüşlerini almak amacıyla tüm eğitim fakültelerine göndermiştir (Yüksel, 2010). YÖK Temmuz 2006'da eğitim fakülteleri programlarında güncellemeler yapmış ve 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlamıştır. Bu programda fakültelelere %30 oranında yeni dersleri belirleme yetkisi ile beraber genel kültür derslerine yer verilmiştir. Daha önce programdan kaldırılan temel eğitim derslerinden bazıları tekrar programlara konulmuştur (YÖK, 2006).

2009 yılına gelindiğinde YÖK aldığı bir karar ile ortaöğretime öğretmen yetiştiren üniversitelerde tezsiz yüksek lisans programını kaldırmış ve bu bölümlerde öğretim süresini 4 yıla indirmiştir. YÖK Genel Kurulunun 5 Nisan 2012 tarihinde yaptığı toplantıda aldığı karar ile Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının ya da öğrencilerinin aldığı pedagojik formasyon sertifika programı kaldırılmıştır. Bir yıl sonrada 18 Nisan 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı başkanlığında toplanan YÖK kurulu, aldığı karar ile sertifikasyon programının devamına karar vermiştir (Erdem, 2013).

Tüm bu kaotik süreç içinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu önemli bir problem olmuştur. Günümüzde kullanılan öğretmen yetiştirme modelinin ise tartışmaların odağında olduğu açıktır. Bu sebeple yeni bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşturulması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Görüldüğü gibi Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda son 200 yıldır çeşitli modeller geliştirilmiş, pek çoğu kısa zamanda çağın ve ülkenin gereklerini karşılamadığı gerekçesi ile yürürlükten kaldırılmış, yerlerine yeni modeller önerilmiştir. Günümüzde de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sorununda daha etkin model arayışı devam etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemi üzerine eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerini saptamak ve bu düşünceler ışığında ortaöğretime öğretmen

yetiştirme konusunda bir çerçeve ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Eğitim fakültesi öğretmen eğitimcileri ortaöğretime öğretmen yetiştirmede kullanılan mevcut sistemler hakkında neler düşünmektedir?
2. Eğitim fakültesi öğretmen eğitimcileri ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin temel unsurları (süre, içerik, program yapısı, programa giriş şartları, mezuniyet şartları, öğretim üyelerinin kalitesi, eğitimi verecek kurum) hakkında hangi düşüncelere sahiptirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2013). Bu alanda özellikle öğretim elemanlarının bakış açısından öğretmen eğitimi programlarının niteliğini değerlendiren çalışmalar yeterli değildir.

Saylan (2013) ülkemizde "yap-boz" dayatma politikalarıyla niteliği düşürülen öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve gelişen toplumda beklentilere uygun donanım ve yeterlilikte öğretmen yetiştirilmesi için eğitim sisteminin sürekli ve kapsamlı araştırma, inceleme ve değerlendirme çalışmalarına dayanan araştırmalarla öğretmen yetiştirme sisteminin analiz edilip geliştirilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Öğretmen eğitimcilerinin düşünceleri kendi uygulamalarını etkilemektedir ve bu da doğal olarak yetiştirecekleri öğretmenleri etkileyecektir. Öyleyse, öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerindeki en önemli faktörler olmalarına rağmen pek çok ülkede öğretmen eğitimcilerinin fikirleri dikkate alınmamakta ve karar verme mekanizmalarının dışında kalmaktadırlar (Karslı & Güven, 2011).

Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar süregelen kaosta, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması sadece öğretmen eğitimi programlarının ismini veya süresini değiştirmekle, veya sadece var olan programlara ek programlar eklemekten öteye geçmemiştir. Yeniden yapılandırma radikal olarak görüşlerin ve uygulamaların değişimiyle veya öğretmen eğitimcilerinin kültürlerini dikkate alınarak yapılmalıdır. O

halde öğretmen eğitimini yeniden yapılandırma çalışmaları, öğretmen eğitimcilerinin eleştirileri alınarak yapılmalıdır. (Gödek, 2004).

Geçmişten günümüze süregelen ve devam etmekte olan bu kaotik süreç içerisinde bu araştırma Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorununun eğitim fakültesinde görevli öğretmen eğitimcileri gözünden araştırılacak ve bir çözüm önerisi olarak kullanılabilir. Ayrıca bu alanda sürekli yapılması gereken fakat yapılamayan çalışmaların oluşturduğu gereksinimi karşılayacaktır.



BÖLÜM II: KURAMSAL ÇATI ve ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak; dünyada öğretmen ve öğretmen eğitiminin tarihçesi, geçmişten günümüze gelen öğretmen yetiştirme modelleri ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihi ve öğretmen yetiştirme programlarının yapısı açıklanacak ve üç ana başlık altında sunulacaktır.

2.1. Öğretmen ve Öğretmen Eğitiminin Tarihçesi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli unsur, öğrendiğinin farkında olmasıdır. Çağlar boyunca öğrenen, birikimini artıran insan bu şekilde güç ve erdem kazanmıştır. Bu durum, öğrenmeyi insan yaşamının en önemli parçası ve vazgeçilmez değeri haline getirmiştir. Bu sebeple insan, tarihin her döneminde kimden veya nelerden öğreniyorsa onlara büyük önem atfetmiştir. İnsanlık tarihi boyunca öğretmenlik, toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarıcısı, bilgi ile bilgiye talepte bulunanlar arasında köprü olduğu için en saygın meslekler arasında yer almıştır (MEB, 2017). Öyle ki günümüzde öğretmenler toplumu dönüştüren mühendisler olarak görülmektedir. Bu sebeple her kültürde öğretmenin özel yeri vardır. Tarihsel süreçte öğretilecek bilgiler çoğaldıkça öğretme işlevi ve öğretmenlik de önem kazanmaya başlamıştır. Sokrat'a (MÖ,470-399) göre "dünyada her şeye değer biçilir, ancak öğretmenin eserine değer biçilmez" (Akt: Okçabol, 2005). Platon, yer yüzünde barışı yalnızca öğretmenlerin tesis edeceğini, Diyojen ise yeryüzünde en şerefli uğraşın öğretmenlik olduğunu söylemiştir. Farabi erdemli toplumun eğitimle ortaya çıkacağını, İbn-i Sina eğitim ve öğretimin ciddi bir iş olduğunu herkesin öğretmen olamayacağını vurgulamıştır (MEB, 2017).

17. yüzyıla kadar öğretmenlik ayrı bir meslek alanı olarak görülmemiş, bu zaman dilimine kadar yapılan eğitim din ile birlikte yapıldığından din adamları aynı zamanda öğretmen olarak da görev yapmıştır (Yang, 1998). Öğretmenliğin meslek alanı olduğu ve formal bir eğitim ile kazandırılması 17. yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. Diğer yandan özellikle 19. yüzyılın başında eğitime devletlerin ilgisi artmış ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması nitelikli öğretmen sorununu gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmış ve öğretmen yetiştirme çabaları başlamıştır (Yüksel, 2010). Öğretmenliğin bir

meslek olduğuna ilk dikkat çeken 17. yüzyılda Giessen Üniversitesi'nden Cristoph Helwig ve Joachim Junge isimli iki profesör olmuştur. Öğretmenliğin özel bir alan olduğunu ve etkili öğretmen yetiştirilebilmesi için akademik eğitimin yanında meslek bilgisini içeren eğitim alınmasını yine aynı isimler düşünmüştür (Cubberley, 1948). Tarihçilerin ortak fikrine göre, 1684 yılında Fransa'nın Reims kentinde Jean Bapsite de la Salle tarafından formal öğretmen eğitimi başlamıştır (Akt: Yüksel, 2011). Diğer yandan Almanya'da August Hermann Francke tarafından 1697 yılında ilk öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul kişisel çabalarla açılmış olup, Alman Devleti'nin ilk resmi öğretmen okulu 1788'de Berlin'de açılmıştır. Bu kurumlar Almanya'da hızla yayılırken Avusturya'da ilk öğretmen okulu 1770'de Johann Ignaz von Felbiger tarafından Viyana'da açılmıştır (Yang, 1998). Açılan öğretmen okulları İngiltere'yi de etkilemiştir ve İngiltere'de ilk defa 1808 yılında ilk öğretmen okulu açılmıştır (Reid, 2000). Avrupa'daki bu atılım ABD'de büyük yankı yaratmıştır. ABD, Almanya ve Avusturya'da açılan öğretmen okullarını model alarak kendi öğretmen okullarını açmaya başlamıştır. Okullara "Normal School-[NormalOkul]" adı verilmiştir (Elster, 1993). Özel yatırımlarla açılan normal okulların yanında ilk resmi okul 1839'da Massachusetts, Lexington'da açılmış ve kısa zamanda tüm ülkeye yayılmıştır (Bowen,2003).

Türkiye'de öğretmen eğitimi tarihi incelendiğinde; Selçuklular ve Osmanlılar, eğitim konusunda Keykavus ve Şirazlı Sadi'nin etkisinde kalmışlardır. Bilgi edinmeyi mülk edinmeye yeğleyen Sadi'nin *Gülistan ve Bostan* isimli kitabı 1920'li yıllara kadar ders kitabı olarak okutulmuştur. Osmanlılarda öğretmen eğitimi medrese denilen ve günümüz yükseköğretimine denk gelen bir sistemle yapılmıştır. Alt düzey medreseleri bitirenler ilkokul öğretmeni, üst düzey medreseleri bitirenler ise medrese öğretmeni olmuşlardır. Fatih zamanında Ayasofya ve Eyüp medreselerinde sıbyan (çocuk) okullarına öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz, 2016). 19. yüzyıla kadar önemli bir değişikliğin olmadığı öğretmen eğitim sisteminde, askeri alandaki başarısızlıklar eğitim sisteminin güncellenmesi ile giderilmek istenmiştir. Bu sebeple 16 Mart 1848'de Darümuallimin-i Rüşdi (Orta Öğretmen Okulu) açılmıştır (Öztürk, 1996). 16 Mart 1868'de ise Darümuallimin-i Sıbyan (Erkek Öğretmen Okulu) açılmıştır. 1858'de açılan kız ortaokullarına öğretmen yetiştirmek içinse Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. Askeri okullara sivil öğretmen yetiştirmek üzere 1875 yılında Menşe-i

Muallim ve liselere öğretmen yetiştirmek içinde Darülmualimin-i Aliye (Büyük Öğretmen Okulu) 1877 yılında açılmıştır bu okul bir yıl sonra kapatılıp yerine, 1891 yılında Erkek Yüksek Öğretmen Okulu olarak yeniden açılmıştır. 1913 yılında çıkarılan bir kanunla Erkek Yüksek Öğretmen Okuluna bağlı olarak, Beden Eğitimi Bölümü ve Kız Yüksek Öğretmen Okulu'nda da Ana Öğretmen Okulu açılmıştır. Ana Öğretmen Okulu dört yıl sonra kapatılmış 1927 yılında Ankara'da yeniden açılmış 1933'te ise tekrar kapatılmıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte Darülmualimlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Muallimatların adı ise Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilköğrenimin zorunlu ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi, ilkokul öğretmeni yetiştirme konusunda köklü ve kapsamlı tedbirler alınmasını gerektirmiştir. Maarif Vekaleti'nin (bakanlık) davetiyle Türkiye'ye gelen John Dewey'in (1924) ve Alfred Kühne'ün (1925) raporlarında köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konusuna yer vermeleri ve bu önerilerin kabul edilmesi üzerine 1927 yılında Denizli ve Kayseri'de Köy Muallim Mektepleri açılmıştır. Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulduktan sonra, Köy Muallim Mektepleri, Köy Muallim Enstitülerine dönüştürülmüştür. 1954 yılında çıkarılan kanunla öğretmen yetiştiren kurumların İlköğretmen Okulu adı altında birleştirilmesi ile Köy Enstitüleri uygulamasına son verilmiştir. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmiş ve 1974 yılında şartları uygun olan İlköğretmen Okulları Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurumu (YÖK) çatısı altında toplanmış, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 20 Temmuz 1982'de 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren tüm kurumlar Milli Eğitim Bakanlığından alınarak üniversite bünyesine verilmiştir. 1989- 1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az lisans seviyesine getirilmiştir (MEB, 2017).

1982-1997 yılları arasında Fen- Edebiyat fakültesi öğrencileri de lisans öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon sertifikası alarak öğretmenlik hakkına sahip olabiliyordu. Ancak öğretmenlik sertifika programının dersleri hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri tarafından olması gereken düzeyde önemsenmemiştir. Bununla birlikte bu dönemde eğitim fakültelerindeki eğitim/öğretiminde esas amacından uzaklaştığı, örtülü birer Fen- Edebiyat

fakülteleri gibi işlediği görülmüş, bu gerekçelerle 1997 yılında, hem 1982'den beri uygulanan sertifika programına hem de eğitim Fakültelerindeki uygulamaya "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" adlı proje ile son verilmiştir. Tezsiz yüksek lisans programı olarak da adlandırılan 1,5 yıllık program esas olarak meslek bilgisi derslerinden oluşmaktaydı. Tezsiz Yüksek Lisans Programının en önemli özelliği Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri ortaklığı ile yürütülüyor olmasıdır. 2007 yılında YÖK 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programının hem içeriğini değiştirmiş hem de eğitim fakültelerinde 5 yıl içine yayılarak karma olarak verilmesine, fen edebiyat fakültesi mezunlarına 3 dönem (1,5 yıl) olarak uygulanmasına, bir yıl sonra da 2 dönem (1yıl) şeklinde uygulanmasını kararlaştırmıştır (Kartal, 2011). 2009 yılı itibariyle YÖK 2009 yılında tezsiz yüksek lisans programını (4+1) uygulamadan kaldırmış, bunun yerine lisans eğitimi sırasında (dört yılda) pedagojik formasyon sertifikası/öğretmenlik sertifika programı uygulamasına izin vermiştir (Akt: Kartal, 2011). 5 Nisan 2012 tarihli YÖK Genel Kurulunun aldığı karara göre fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ya da mezunlarının aldığı pedagojik formasyon programı ise kaldırılmıştır. Fakat 2012- 2013 eğitim öğretim yılından önce fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlar pedagojik formasyon sertifika programı ile öğretmen olabileceklerdir. 18 Nisan 2013 tarihinde YÖK MEB ile yaptığı toplantısında alan fakültelerinden mezun olanlar için mezuniyet sonrası pedagojik formasyon sertifika programının yeniden devamına karar vermiştir (Erdem, 2013).

2.2. Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreçte, okulların açılması, bilginin üretilmesi, eğitim ve öğretim üzerine paradigmaların üretilmesi ve bunların sosyal bir varlık olan insan tarafından yayılması, tüm bu süreçleri sunacak ve yönetebilecek insan profiline ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç nitelikli öğretmen eğitimi çerçevesinde kadim bir süreçten günümüze gerek informal gerekse formal eğitim çatısı altında ulaşmıştır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme modellerinin tarihi informal ve formal eğitim olarak iki alt başlık altında incelenecektir.

2.2.1. İnfomal Eğitim ile Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Konfüçyüs öğretmenlerin en önemli işini, erdemli bir yurttaş yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Eski Yunan ve Roma dönemlerinde öğretmenler; düşünme ve konuşma sanatlarının sunumunda uzmanlaşmış camia olarak tasvir edilmiştir. Sparta'da bedence

kuvvetli ve güçlü askerler yetiştirmek, Atina'da ise estetik ve seçkin kesimin eğitimini öğretmenler üstlenmiştir. MÖ 350'de Aristo kurduğu lisede, bireysel farklılıklara göre insanların eğitime önem vermiş bu paralelede erdemli kişiler yetiştirmiştir. Çiçero ise eğitimin doğanın insana vermiş oldukları yetenekleri geliştirme süreci olduğuna inanmıştır. Farabi'ye (872-950) göre öğretmende doğuştan gelen ve sonradan kazanılması gereken nitelikler olmalıdır. Rönesans sürecinde Erasmus, Ortaçağ'ın skolastik düşünce sistemini eleştirmiş, Montaigne (1532-1592) ise öğretmenin kişiyi tüm yönleriyle uyumlu olarak geliştirmesi gerektiğini savunmuştur. John Lock (1632-1704) çok bilgi öğretilmesinin doğru olmadığını, doğru düşünmeyi öğretmenin daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Pestalozzi (1746- 1827) erdemli kişinin kafasının, kalbinin ve elinin uyumlu bir biçimde birlikte eğitilmesi ile mümkün olacağını belirtmiştir (Okçabol, 2005).

2.2.2. Formal Eğitim ile Öğretmen Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

17. yüzyıl'a kadar öğretmen eğitiminin informal bir eksende yapılmış, özellikle kilisede din adamları öğretmen yetiştirme işini yüklenmiştir. Bu döneme kadar öğretmen eğitiminin akademik ve uzmanlık gerektiren ve üniversiteler içinde ayrı bir sath olması gerektiği düşüncesine rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen eğitiminin formal olarak eğitim bilimleri ile ortaya çıkması ve önem kazanması Almanya'da ortaya çıkmış, bu düşünce ilk olarak Alman eğitimci Johann Friedrich Herbart (1776-1841) tarafından ileri sürülmüştür (Good, 1956). Herbart eğitim uygulamaları ile oluşan bilgi birikimini sistematize etmiştir. Bu yaklaşımı ile pedagojiyi; diğer bir deyim ile öğretim tekniği (Mialaret, 2005) ve uygulamasını ahlak ve psikoloji ile temellendirmiştir. Pedagoji, bireyin özelliklerini, becerilerini ve mizacını esas alan eğitim türünü ve çerçevesini belirleyen bir unsur olarak alanyazında kendine önemli bir yer edinmiştir (Temir, 1961).

Herbart'dan sonra Alman eğitimci Tuiskon Ziller 1856'da teknoloji ile eğitimin bütünleşerek bir bilim haline gelmesini savunduğu "Genel Pedagojiye Giriş [Einleitung in die allgemeine padagogik]" kitabını yayınlamıştır (Yüksel, 2010). İngiltere'de 1876 yılında John Gill ise eğitimin bir bilim olması gerektiğini ifade etmiştir (Selleck, 2000). Eğitim ve Bilim kelimelerinin kullanıldığı ilk eser ise Alexander Bain'in "Education as a Science [Bir Bilim Olarak Eğitim]" dir (Ünal& Özsoy, 1999).

19. yüzyılda İngiltere'de eğitimin deneysel ve uygulamalı yönleri ile pragmatik yönleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Herbert Spencer (1820-1903) ile başlayan bu süreç eğitimde uygulama ve deneyim öne çıkmıştır. Doğal olarak insanı konu edinen, biyoloji, psikoloji ve sosyolojiden yardım alınmış ve pedagojik sistemler kurulmuştur. ABD'de Psikolog Thorndike (1874-1949) eğitim bilimlerinde sahanın problemlerine bilimsel protokolü uygulayarak çözen ilk öncülerden olmuştur. Thorndike eğitim araştırmalarına nicel araştırma yöntemlerini ilk olarak uygulamış ve eğitimin istatistiksel alanı kurmuştur (Yüksel, 2010).

Bu süreçle eğitimin ve doğal olarak eğitimin yürütücüsü olan öğretmen eğitiminin bilimsel çatıya kavuşması mümkün olmuştur. 17. yüzyıla kadar alanyazında öğretmen eğitimi daha çok ruhani ve metalarla işleyen bir uygulama olarak yer etmiştir. 20. yüzyıl ile başlayan ve ayrı bir bilim disiplini olarak üniversite içinde kendi yerini almış olan eğitim bilimleri ile öğretmen eğitiminde daha hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Bilimsel bilginin kümülatif ve paradigma kaymaları şeklinde artan hacmi, teknolojiyi'de etkilemiş bunun sonucunda doğal olarak bu birikimin yayılmasından sorumlu olan öğretmen eğitimi daha alevli bir konu haline gelmiştir. Böylece 20. yüzyıl başından günümüze kadar öğretmen eğitiminde üç temel model paradigması görülmüştür (Yıldırım, 2011). Bu modeller şunlardır;

2.2.2.1. Beceri Modeli

Modelde, aktif bir katılım ile yaparak öğrenme ilkesi vardır. Model, bazı ülkelerin öğretmen eğitimi programlarında 1970'li yıllara kadar uygulanmıştır. Öğretmen adayı yükseköğrenim görmeden usta konumunda bulunan tecrübeli bir öğretmeni izler ve onu taklit eder. Sahip olduğu birikimini ezberci bir metot ile sınıf içine aktarır ve kuralların dışına çıkmaz. Öğretmen adayı, zamanını sınıf ortamlarında geçirir. Uygulama sonunda kazanımları elde eden aday asil bir öğretmenlik hakkını kazanır (Ekiz, 2003). Önemli olan ortaya çıkan ve gözlenebilen davranıştır. Bu yaklaşımda önemli olan üründür ve ürüne odaklanmış öğretmen eğitimi programı, bilimsel bir süreç olarak planlanabilir. Öğretmen, bilimsel olarak saptanmış ve tanımlanmış davranışları ya da öğretim ilke ve süreçlerini sergileyen uygulayıcı rolündedir (Yıldırım, 2011).

Geleneksel olmasına rağmen iş başında ya da başka bir deyimle yaparak öğrenme paradigması, öğretmen eğitimi programlarında halen etkili olmaya devam etmektedir.

Günümüzde okul deneyimi dersine önem verilmektedir. Bir çok ülke öğretmen eğitimi çalışmalarında okul deneyimine ayrılan zamanı artırma ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma yönünde adım atmaktadır (Yıldırım, 2011).

2.2.2.2. Uygulanmış Bilim Modeli

1950'li yıllardan sonra çıkarılmış ve uygulanmıştır. Bu yıllarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan deneysel çalışma sonuçlarından elde edilen verilere göre teoriler geliştirilmiştir. Bloom'un eğitimsel hedef taksonomisi bu çalışmalara örnek olabilir. Modelde bilim insanları tarafından üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına öğretilir ve devamında amaçlara ulaşılabilmesi için teorik bilgileri takip etmeleri beklenir. Davranışçı psikolojinin ürünü olan modelde öğretmen adayının öğrenmeleri için sistematik süreçler hazırlanır. Uzmanlar tarafından üretilen bilginin sonuçları öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarında bu bilgiyi sınıf içinde kullanır. Bilimsel bilgiyi istenilen bir düzeye taşıdıklarında öğretmen adayı hedefe ulaşmış olur. Öğretmen adayı mesleğe başladığında üretilen yeni bilimsel bilgiler hizmet içi eğitim programları ile kendilerine aktarılır ve sınıflarında uygulamaları beklenir. Model Türkiye'deki öğretmen eğitimi programı ile neredeyse aynıdır (Ekiz, 2003).

2.2.2.3. Reflektif Model

1980'li yıllarda ortaya çıkan model ancak yoğun biçimde 1990'lı yıllardan sonra kullanılmıştır. Dewey'in düşünmenin nasıl gerçekleştiğini araştırdığı çalışmalara dayanan model hükümetler tarafından pek tercih edilmese de akademik camia tarafından oldukça ilgi görmektedir. Reflektif kelimesi; kararlı, aktif ve sistematik düşünme demektir. Bu çizgideki öğretmen adayı sınıf içi uygulamasını yapmadan önce uygulamada ve uygulama sonrasında bilinçli ve sistemli olarak düşünür. Eğitim programının içeriğine göre, öğrenilen disiplinler, konular, kavramlar, araştırma sonuçları, teoriler ve beceriler sistemli düşünmeye dahil edilir. Mesleği uygulayarak edinilen bilgi ise deneyimsel bilgidir. Bu bilgi diğer öğretmen adaylarını da izleyerek elde edinilir. Bu şekilde üretilen teorik ve deneyimsel bilgidен yararlanılarak öğretmen adayı sınıf ortamında uygulama yapar. Problem durumu ile karşılaşma olduğu takdirde teorik ve deneyimsel bilgiyi kullanarak problem öğretmen adayı tarafından çözülür. Bu

modelin temel dayanağı ise anlamadan öğretim yapılamayacağıdır. Reflektif öğretim yapan öğretmen adaylarından öğretim hakkında kendi bilgilerini oluşturmaları veya yapılandırmaları beklenir (Ekiz, 2003) Bu model bugün hakim öğretim paradigması olan yapılandırmacılığın öğretmen eğitiminde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Tarihsel Gelişimi

Bu bölüm Tanzimat Dönemi ve sonrası (1848-1923) ile Cumhuriyet Dönemi ve sonrası (1923- Günümüz) olmak üzere iki alt başlıkta incelenecektir.

2.3.1. Tanzimat Dönemi ve Sonrası Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yapısı ve İçeriği

Eğitim sisteminin ilköğretim (sıbyan mektebi), ortaöğretim (rüştîye) ve üniversiteden (darülfünun) oluştuğu 1846 kararnamesinde; 4 yıllık ilköğretimin zorunlu olduğu da 1847 yılındaki sıbyan mektepleri kararnamesinde dile getirilmiştir. Batı türü ilk sivil okulun 1847'de açılmasından sonra, Orta Öğretmen Okulu (Darülmualimin-i Rüşdi) açılmıştır. Açılan ilk Daürülmualimin Türkiye'de eğitim bilimlerinin, etkili yöntemlerinin öğretilmesi ve bu doğrultuda öğretmenler yetiştirmek için açılmıştır. Başka bir deyişle Darülmualimin Türkiye'de eğitim bilimlerinin öneminin farkına varıldığı kurumsallaştığının ilk örneğidir (Akyüz, 2016). Öğretim süresi 3 yıl olan bu okula medreseden öğrenci aktarılmıştır. Okul giriş sınavı yaparak öğrenci almıştır. Başarılı olan öğrenciler okulu erken bitirebilir ve geçici olarak okullarda görev alabilir, okullarda yapacağı uygulama ile kendinin geliştirebilir. Kontenjan sayısı ise 20 olarak belirlenmiştir. 1860'lı yıllara gelindiğinde ortaokul sayısı hızla artmış ve öğretmen sorunu ortaya çıkmıştır. Darülmualimin dışından mezun olan bireyler sınav yapılarak çeşitli okullara atanmıştır (Akyüz,2016). Darülmualimin'de okutulan dersler ise şunlardır: Usul-i İfade ve Talim (Öğretim Yöntemi ve Uygulama), Farsça, Riyazattan Fenn-i Hesap (Matematik), Hendese (Geometri), Meseha (Yüz ölçümü) Heyet (Astronomi) ve Coğrafya (Öztürk, 1996). Okula giriş için adaylardan istenen genel şartlar 19-25 yaş arası olmak, bulaşıcı bir hastalığa ya da öğretmenlik mesleğini yapmasına engel olacak bir hastalığa sahip olmamak, Osmanlı Devleti vatandaşı olmak, adam yaralama ve öldürme suçu ile hüküm giymemiş, adli sicili temiz olmak, güzel ve iyi ahlâk sahibi olmak şeklinde belirtilmiştir. Rüşdî bölümünün edebiyat ve fen

şubelerine öğrenci alımı için farklı şartlar konulmuştur. Bu çerçevede fen şubesine başvuran adaylardan ek olarak adayın sayısal yeteneğinin olması; edebiyat şubesine başvuranlar için de Türkçe, Arapça ve Farsçayı okuma-yazma-anlama seviyesinde bilmesi ve matematikten dört işlem bilgisine sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Cücük, Bay& Doğan, 2017). Darülmualimin'de yapılan sınavlar sonucunda başarısız olan öğrenciler okuldan çıkarılmıştır. Başarılı olan öğrencilere okulu 3 yıldan önce sınavla bitirebilme imkanı tanınmıştır. Mezunların göreve atanmasında mezuniyet başarı dereceleri ve sıraları göz önüne alınmıştır. Öğretmen adayları atanıncaya kadar bilgilerini pekiştirmek için maaşlarını alarak Darülmualimin'de tutulmuştur (Akyüz, 2016).

16 Mart 1868'de Erkek Öğretmen Okulu (Darülmualimin-i Sıbyan) açılmıştır. Öğretim süresi 2 yıl olan bu okullarda okutulan dersler şunlardır: Usul-i Tedrisiye (Öğretim Yöntemi), Lisan-ı Türki ve İmla (Türk Dilleri İmla Kuralları), Tenasübe kadar Hesap (Orantı), Muhtasar Tarih-i Osmani (Eski Osmanlı Tarihi), Muhtasar Coğrafya, Mebad-i Hendase ve Meseha (Yüzölçümü Hesabına Giriş), Farsça ve Yazı (Akyüz, 2016). Öğretim Yöntemleri dersi on yıl sonra programa ancak girebilmiştir (Akyüz, 2016). Burada yer alan giriş şartlarına ilişkin bilgilerde ilk olarak, alınacak öğrencilerin Sarf ve Nahiv (Gramer) bilgisine sahip olması istenmiştir. Ek olarak Türkçeyi düzgün okuma ve imla bilgisine'de sahip olmaları gerekli tutulmuştur. Bunların dışında güzel ahlâk sahibi olmak, 20-30 yaş arası olmak, herhangi bir fizikî özürlü ve hastalığı bulunmamak genel şartlardandır. Bu şartların uygulanması sırasında ise iyi hal kağıdı, Osmanlı vatandaşlığı kimlik belgesi, sağlık raporu; Sarf ve Nahiv (Gramer), Türkçe düzgün okuma ve İmla'dan yapılacak sınavlarda başarılı olduğunu gösterir sonuç belgesi şeklinde birtakım belgeler istenmiştir (Cücük, Bay& Doğan, 2017).

26 Nisan 1870'de Darülmualimin'in programlarına çok benzeyen Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. Bu okulların eğitim süresi ilköğretim düzeyi öğretmen yetiştiren Sıbyan mekteplerinde 2, ortaokul düzeyinde öğretmen yetiştiren Rüşdiye okullarında ise 3 yıldır. Darülmualimat'ın ders programları incelendiğinde; Dikiş, Nakış, Ameliyat-ı Hiyatiye ve Tedbir-i Menzil dersleri vardır (Akyüz, 2016). Okula girmek isteyen adayın herhangi bir hastalığı veya fiziksel özürlü bulunmaması, Osmanlı Devleti vatandaşı olması, başvurduğu bölüme göre yaş koşulunu sağlaması genel

şartlardandı. Bu şartların uygulanma usulünde adayların sağlık raporu, Osmanlı vatandaşlığı kimlik belgesi ibraz etmeleri gerekliydi. (Cüçük, Bay& Doğan, 2017).

Mart 1909'dan sonra Darümuallimin'e müdür olarak atanan Satı Bey köklü yenilikler yapmıştır. Her yıl diğer illerde bulunan öğretmen okullarından ikişer öğretmen çağırarak konferanslar vermiştir. Ayrıca Darümuallimine bağlı özel uygulama okulu (Tatbikat Mektebi) açarak öğretimin kalitesini yükseltmiştir. Öğretim Yöntemleri derslerinde sınıf içine öğrenme materyali götürülmesini önermiş, (örneğin Coğrafya derslerinde harita kullanımı gibi), öğretimi somutlaştırmıştır. Öğrencileri sosyal ve tarihi çevrelerini tanıması için inceleme gezilerine götürerek bu zamana kadar yapılan geleneksel öğretim yöntemlerinin önüne geçmiştir (Akt: Akyüz, 2016). Darümuallimin daha sonra Darümuallimin-i Aliye kurumuna dönüştürülmüş, bu dönüşümle bugünkü karşılığı yüksekokula tekabül etmiştir (Akyüz, 2016). Bu kurumlar Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra yeni ülkenin öğretmen yetiştiren kurumlarına dönüştürülerek revize edilmiştir. Bu revizyon bir sonraki bölümde incelenecektir.

2.3.2. Cumhuriyet Dönemi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uyguladığı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yapısı ve İçeriği

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1920 tarihinde açılmasından bir ay sonra Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekaleti) kurulmuştur. 3 Mart 1324'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun ile ülkede tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmıştır (Okçabol, 2005). Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yapısı ve İçeriği; İlköğretmen Okulları, Orta Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakültelerinde olmak üzere altı alt başlıkta ayrı ayrı incelenecektir.

2.3.2.1. İlköğretmen Okulları

Cumhuriyetin ilanından 1974 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirme işini İlköğretmen Okulları üstlenmiştir. Darümualliminlerden mezun olmuş öğretmen alt yapısı ile Kız ve Erkek İlköğretmen Okulu olarak oluşturulan bu kurumlarda, 1970 yılına kadar eğitim süresi 3 yıl olup bu tarihten sonra 4 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2016). Kuruluşunun ilk yıllarında okula öğrenci alımında, kendi bölgelerindeki yatılı okulları derece ile bitiren öğrenciler ile öksüz yurtlarını derece ile bitirmiş öğrenciler arasından

alınmıştır (Altunya, 2008). 1930'lu yıllarda bu okullara yapılan büyük eleştirilerden birisi kuramsal derslerin ağırlıklı olması ve uygulama derslerine yeteri kadar önemin verilmemesi olmuştur. Bu yıllarda İlk Öğretmen Okullarında; Edebiyat, Pedagoji, Psikoloji, Öğretim Tarihi, Öğretim Yöntemleri, Sosyoloji, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat Bilimleri ve Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, Jimnastik, Resim, Elişi, Müzik dersleri verilmiştir. Bu derslere ilave olarak Erkek İlk Öğretmen Okullarında Askerlik, Kız İlk Öğretmen Okullarında ise Biçki-Dikiş, Çocuk Bakımı Ev İdaresi dersleri okutulmuştur (Akyüz, 2016).

1932-1933 eğitim öğretim yılında Meslek Bilgisi Dersleri, başka bir deyişle öğretmenlik becerisini kazandıran derslerden Pedagoji, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Tarihi'dir. Bunun dışında kalan belirli bir çağa uygun, dünya görüşünü kazandıran Fizik, Kimya, Matematik, Tabiat Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Resim, Müzik ie Genel Kültür Dersleri'dir. birinci sınıfta haftada 2, ikinci sınıfta haftada 4, üçüncü sınıfta ise haftada 12 saat toplamda 20 saatlik Meslek Bilgisi Dersleri verilmiştir (Aycan, 2015). 1950'li yıllarda okula öğrenci alınırken illerde yapılan yazılı ve sözlü sınav sonuçları dikkate alınmıştır (Okçabol, 2005). 1970-1971 öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okullarının eğitim süreleri ilkokul üzerine 7 ortaokul üzerine 4 yıla çıkarılmıştır (Öztürk, 2005). Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlköğretmen Okulu mezunu öğrencileri bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversite giriş sınavlarına başvurma hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının programlar daha kapsamlı hale getirilmiştir. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması, ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yükseköğrenim düzeyine taşıma girişimleri için de önemli bir başlangıç olmuştur (YÖK, 1998). Okuldan mezun olabilmek için, öğretim yöntemleri dersi ile uygulama sınavlarından başarılı olmak gerekliydi (Öztürk, 2005). 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün öğretmenlere yüksek öğrenim şartı getirilmiştir. Bu sebeple Temel Eğitim 1. kademe denilen okullara yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı İlköğretmen Okullarında Eğitim Enstitüleri açılmış, açılmayan kurumlar ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. 1982 yılında ise bu okullar Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversite içine alınmıştır. 1979-1980 öğretim

yılında Sınıf Öğretmeni yetiştiren 2 yıllık Eğitim Enstitüsünde; Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Programı ve Yöntem, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme ve Rehberlik dersleri okutulmuştur (Akyüz, 2016). 1930'lu yıllardan Eğitim Enstitüsü kurumuna dönüştüğü yaklaşık 50 yıl içerisinde ilköğretmeni yetiştirmede, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çeşit olarak arttığı söylenebilir. Ancak verilen eğitim süresi 4 yıldan 2 yıla düşürülmüştür.

2.3.2.2. Orta Öğretmen Okulları

İki yıl öğrenim veren Orta Öğretmen Okulu'na lise mezunları ile ilköğretmen okulunu üstün derece ile bitirmiş ve iki yıl başarı ile ilköğretmenliği yapmış bireyler alınarak ortaokul öğretmeni yetiştirilmiştir (Öztürk,1996). Bu amaçla 1 Mart 1927'de Konya'da Muallim Mektebi adı altında öğretime başlanmıştır. Daha sonra kurumun adı Orta Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Orta Öğretmen Okulu 1927'de Konya'dan Ankara'ya taşındıktan sonra, 1932'de süresi 4 yıla çıkarılıp Resim-İş ve Beden Eğitimi bölümleri eklenmiş, ilerleyen yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü adını almıştır. Bu kurumda, Edebiyat ve Pedagoji Bölümleri yanında Tarih, Coğrafya, Kimya, Tabiat ve Matematik bölümleri'de açılmıştır. (Ersoy, 1966). 1931 yılında pedagoji derslerinin içeriğine bakıldığında, ilköğretmen okulu meslek derslerinin öğretimi yapılmış ve şu dersler okutulmuştur; Eğitim ve Eğitim Tarihi, Felsefe Tarihi, Mantık ve Metodoloji, Genel Öğretim Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Genel Psikoloji, Deneysel Psikoloji, Çocuk ve Gençlik Psikolojisi, Sosyoloji, Milli Eğitim Örgütü ve Teftiş Tekniği, Sağlık Koruma, Resim- İş, Müzik ve Jimnastik (Binbaşıoğlu, 1999). 1930'ların ikinci yarısından sonra Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü, sonraki yıllarda ise Gazi Eğitim Enstitüsü olarak eğitim vermeye devam edilmiştir (Okçabol, 2005). 1967-1968 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olmuştur. 1978-1979 öğretim yılında ise 4 yıla çıkarılmış ve adı da Gazi Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Bu kurum Temmuz 1982'de Gazi Üniversitesi'ne adını vermiş, bunun içindeki Gazi Eğitim Fakültesinin temelini oluşturmuştur (Akyüz, 2016).

1926 yılında yayınlanan geçici talimatnameye göre; orta muallim mektebine girecek öğrencilerin, liselerle asgari dört yıllık muallim mekteplerinden en az iyi derecede mezun olup, Türkçe'den yapılacak sınavda başarı göstermesi gerekiyordu (Karasolak, 2017). Gazi Eğitim Enstitüsü'nde hazırlık ve mesleki yapılanma vardır. Pedagoji

bölümüne, ilk yıllarda en az bir yıl ilkokul öğretmenliği yapan bireyler girmiştir. İlerleyen yıllarda bu süre üç yıla çıkarılmıştır. Hazırlık sınıfını bitiren öğrenciler, izledikleri programa göre mesleki kısımdaki bölümlerden birini seçip öğrenimlerine devam etmişlerdir. Mesleki bölümleri bitiren öğrenciler, MEB'in izni ile üniversiteye devam etmişlerdir (Okçabol, 2005). Gazi Eğitim Enstitüsü programında bütün bölümlerde alan derslerinin ağırlığının %40-44; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığının %17,8-19 genel kültür derslerinin ağırlığının ise %37,8-40 arasında değişmiştir (Yıldırım & Arhan, 2017).

2.3.2.3. Köy Enstitüleri

1936 yılında askerliğini onbaşı veya çavuş olarak bitirenlerin köy ilkokullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapabilmeleri için, yatılı eğitimlik kurslarından geçirilerek Köy Eğitmeni olacakları uygulama başlatılmıştır. Bu kurs ilk kez 1937'de Eskişehir'de Çifteler Eğitmen Kursu adı altında açılmıştır. Daha sonra 1938'de Köy Öğretmen Okuluna dönüştürülmüştür (Okçabol, 2005).

17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Kanun ile Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy öğretmeni yetiştirme işinden başka eleman da yetişeceği için Köy Enstitüsü ismi yasa ile belirlenmiştir (Türkoğlu, 2017). 1948 yılına kadar kent merkezlerinin dışında açılan bu okulların sayısı 21'e kadar ulaşmıştır. 1954 yılında ise ilköğretmen okulları ile birleştirilmiştir. Enstitülerin ilk resmi programı 1943 tarihlidir (Binbaşıoğlu, 1990). Köy Enstitüleri alışlagelmiş çakılı ders programlarından ziyade esnek bir programa sahip olabiliyordu. Bu bağlamda program oluşturulurken derslerin seçiminde; programın yarısının kültür derslerine, yarısının tarım ve teknik derslere ve çalışmalarına ayrılmasına, gereksiz ders, konu ve bilgi yerine, gerekli olanlara yer verilmesine, yaşama geçirilebilecek derslerin ve konuların seçilmesine, derslerin ve çalışmaların eğitimle, ürünle sonuçlandırılmasına dikkat edilmiştir. Bir öğrencinin programda gösterilen derslerin hepsini yapmasına gerek olmamış, teknik yönden benzer anlamdaki işlerden biri üzerinde çalışması sağlanmıştır. Böylece öğrencinin ilk sınıfta başladığı iş sonraki sınıfta devam edebilmesi iş tekniğine ait bilgi ve beceri kazanmasına dikkat edilmiştir. Eğitim süresinin 5 yıl olduğu Köy Enstitülerinde kültür dersleri, tarım dersi ve çalışmaları, teknik dersler ve çalışmaları okutulmuş ve uygulanmıştır. Bu derslerin 5 yılda yer edindiği toplam haftalık karşılıkları ise kültür derslerinde 114, tarım dersleri

ve çalışmalarında 58, teknik dersler ve çalışmalarında 58 haftadır. Okulda 30 haftalık toplam yıllık tatil süresi mevcuttur (Türkoğlu, 2017). 1943 tarihli programına göre ders grupları ve dersleri Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Köy Enstitülerinin 1943 Tarihli Ders Programı (Akyüz, 2016).

Kültür Dersleri	Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	Teknik Dersler ve Çalışmaları
Türkçe	Tarla Ziraatı	Köy Demirciliği
Tarih	Bahçe Ziraatı	• Nalbantlık
Coğrafya	• Fidancılık	• Motirculuk
Yurttaşlık Bilgisi	• Meyecilik	Köy Dülgerliği
Matematik	• Bağcılık	• Marangozluk
Fizik	• Sebzeçilik	Köy Yapıcılığı
Kimya	Sanayi Bitkileri Ziraatı	• Tuğla ve Kiremitçilik
Tabiat ve Okul Sağlığı	Zootekni	• Taşçılık
Yabancı Dil	Kümes Hayvanları Bilgisi	• Kireççilik
El yazısı	Arıcılık ve İpekböğçiliği	• Duvarcılık, Sıvacılık
Resim- İş	Balıkçılık ve Su Ürünleri	• Betonculuk
Beden Eğitim ve Folklor	Ziraat Sanatları	Köy ve El Sanatları (kızlar)
Müzik		• Biçki, Dikiş, Nakış
Askerlik		• Örgü ve Dokumacılık
Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı		• Ziraat Sanatları
Öğretmenlik Bilgisi		
• Toplum bilim		
• İş Eğitimi		
• Çocuk ve İş Ruh Bilimi		
• Öğretim Metodu		
Zirai İşletmeler Ekonomisi		
Kooperatifçilik		

Enstitülere alınan öğrencilere, öncelikli olarak kültür ve teknik dersleri ilk 3 yılda genel eğitim altında okutulmuştur. 3. yıldan sonra köye yarayışlı eleman yetiştirme amacıyla sadece öğretmen değil, değişik elemanlar da yetiştirilmiştir. 4. ve 5. yıllarda bu amaca uygun öğretim yapılmıştır. Demircilik, marangozluk, duvarcılık, bahçecilik gibi

beceriler kazandırılmıştır. Uygulamanın önemli olduğu Enstitülerde bünyelerinde yetişen öğretmenlerin köylerde kuracakları okulların bir örneği içinde staj yapmalarını sağlamak diğer yandan enstitüde çalışanların ve çevre köylerin çocuklarının eğitim görmeleri de sağlanmıştır. Enstitüler, öğretmeni yetiştirip peşini bırakmamış, yetiştirdiği öğretmenleri ve onların programlarını da izlemiştir. Bu noktada Enstitüler, okul öncesinden başlayarak, ilkokulu içine alan ve 8 yıllık temel eğitimi sağlayacak, meslek kazandıracak, çeşitli programlardan, yüksek öğrenime kadar giden bir eğitim politikası uygulamıştır (Türkoğlu, 2017).

Enstitüde öğretmenlik eğitimi 3. sınıfta verilmiştir. Öğretmenlik eğitimi için verilen dersler (Tablo 2.1) Öğretmenlik Bilgisi adıyla yer edinmiştir. Öğretmenlik mesleği kazandırma programı, birinci olarak "genel kültür" (yaşamı ve dünyayı doğru algılama kültürü), ikinci olarak, öğretmenlik alanının bilgi ve becerileri (öğrencilere neler öğretilcekse), üçüncü olarak ise nasıl öğreteceği, eğiteceği, yöneteceği gibi mesleğin genel ve özel yöntem, teknik, bilgi ve becerilerini içermiştir. Öğretmenin başarılı olabilmesi için bu üç konuda donanımlı olması gerekmektedir. Genel kültür ve alan bilgi becerilerini içeren dersler ve bunların uygulama ortamı oldukça zengin olup Öğretmenlik Bilgisi Dersleri enstitü yaşamında kendi uygulamasını yaparak kazanılıyordu. Bu amaçla derslerde geçen kuram ve ilkelerin niteliğinin araştırılması, toplum yapısıyla ilgisinin anlamları, eğitim, kuram ve deneylerini tarihsel zamanlar içinde irdeleme alışkanlığı kazandırılmıştır (Türkoğlu, 2017).

Enstitülerde Öğretmenlik Bilgisi derslerini, çoğunluğu Gazi Eğitim Pedagoji Bölümü çıkışlı Enstitü müdürleri ve müdür yardımcıları okutmuştur. Bu derslerin başka bir etkinliği de uygulama (staj) çalışmalarıydı. Tüm ders ve çalışmaların sonucunda her öğrencinin öğretmenlik uygulama çalışmaları ve staj görmesi sağlanmıştır. Bu staj diğer okul stajlarından farklı olarak önce Enstitü içinde bulunan Uygulama Okulu'nda başlamıştır. Yapılan düzenlemeye göre her öğrenci bu okulda belirli bir süre çalışır, öğretmenlik bilgisi öğretmenin rehberliğinde uygulamalar yapılarak geliştirilirdi. Bu uygulama sonunda en az 20 günlük Köy Okulunda Uygulama başlardı. Uygulama köyleri önceden saptanırdı. Böylece öğrenciler atamaları yapılmadan önce gidecekleri yörede gerçek incelemeler yapıp deneyim kazanmışlardır. Bu uygulamalar ile enstitü sonunda mezun olan bir öğretmen nasıl bir okulda öğretmenlik yapacağını kaygısından

uzak olmuş, vereceği eğitimi özümsemiş, deneyim kazanmış öğretmen olarak göreve başlamıştır (Türkoğlu, 2017).

Öğrencilerin başarısı, öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmeye dahil ederek yapılmıştır. Bu doğrultuda değerlendirmeler klasik sınavlarla yapılmamış; iş içinde, üretim alanlarında, yönetim örgütünde, kuramsal derslerde, kültürel etkinliklerde gösterdikleri olumlu davranış ve çabaları ile bütün olarak saptanmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin gözlemleri kritik öneme sahiptir. Öğretmenler bu gözlemlerini kendilerine verilen Yoklama ve Gözlem Defterlerine kaydetmiş, daha sonra öğrenciler bu defterlerde kendileri için yapılan gözlemlerin sonuçlarını okuyarak kendi defterlerine geçirmişlerdir. Bu şekilde etkili bir geri dönüt olarak öğrenci kendi olumlu ve olumsuz davranışlarını görerek tedbirleri almıştır. Yoklama ve Gözlem Defteri'nin içeriği şu şekildedir: birinci bölümde dersler ve işler sıralanmıştır, karşısındaki yerlere ilgili yoklama sonuçları iyi, orta ya da zayıf şeklinde belirtilmiştir. İkinci bölümde ise gözlemlere yer verilmiştir burada dikkat edilen davranışlar ise: verilen işe karşı ilgi, çalışkanlık, araç ve gereç bakımı, tertip düzen ve güzellik sevgisi, yeniliği benimsemesi, arkadaşlarına davranışı ve geçimi, yüreklilik ve engellerden yılmazlığı, özgeciliği, temizlik ve kendine bakımıdır. Öğrenci elemesi usulü uygulanmamış, seçtiği alanda gerekli başarıyı gösteremeyen öğrenci farklı bir alana geçiş yapmıştır. Olası bir başarısızlık durumunda öğrenci ile konuşmalar yapılmış, yeni işler ve ödevler verilmiş yeri geldiğinde ise kurslar açılmıştır. Enstitülerde değerlendirmeden amaç, öğrencinin tam öğrenmeyi yaşamasını sağlamaktır. Değerlendirmede önemli olan esas ise öğretmenlerin yaptığı gözlemlerdir. Yapılan bu gözlemler ve diğer saptamalar yıl sonu öğretmenler kurulunda ele alınıp harmanlanmıştır. Öğrencilerin dersliklerde, iş başında, kültürel etkinliklerde ortaya koydukları sonuçlar tektek gözden geçirilip değerlendirilmesi yapıldı (Türkoğlu, 2017). Enstitülerin programları 1947'de değişime uğramıştır. Bu değişiklikte kültür derslerine genel bilgi dersleri denilmiş ve bu derslerin saatleri artırılmıştır. Teknik derslere sanat dersleri ve atölye çalışmaları denilmiş ve önemli ölçüde ders saatleri azaltılmıştır. 1947'de yapılan bu değişiklik önemli ölçüde programa zarar vermiştir. En sonunda Şubat 1954'te kapatılarak geleneksel İlköğretmen okulları ile birleştirilmiştir (Akyüz, 2016).

2.3.2.4. Yüksek Öğretmen Okulları

Darülmüallimin ve Darülmüallimat, 1924'te Yüksek Muallim Mektebi 1930 yılında ise Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. 14 Ağustos 1923'de TBMM'de okunan hükümet programında ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumların açılması, yüksek öğretmen okulu öğrencilerinin mesleki formasyon almaları ve uygulama yapmaları ile öğretmenliğin meslekleştirilmesi konuları ele alınmıştır (Okçabol, 2005). 1956 yılında kadar liselere öğretmen yetiştiren tek kurum Yüksek Muallim Mektebi olmuştur. Daha sonra adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Akyüz, 2016). Okula giriş için lise olgunluk sınavlarının mezun olunan yıl veya bir önceki yıldan verilmesi gerekiyordu ayrıca, seçme sınavlarında başarı göstermek; ilgili fakülte veya yüksekokulda'da bu sınavı başarma ölçütleri vardı (Karasolak, 2017).

Haziran 1925'te çıkarılan Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliğine göre bakanlığa bağlı olan bu okulda, Edebiyat, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Güzel Sanatlar alanlarında öğretmenler yetiştirilmiştir. Bu kurumların öğretim süreleri ise 4 yıldır. Başvuru sayısının çok olduğu dönemlerde giriş sınavları yapılarak öğrenci alımı yapılmıştır. Bulunduğu kentin adı ile isimlendirilen okulların ilki İstanbul'da açılmıştır. Derslerini İstanbul Üniversitesi'nden alan öğrenciler, deneyimli eğitimcilerden meslek bilgisi derslerini kendi öğretmen okullarından almıştı (Aycan, 2015). 1959 yılında artan ortaöğretim öğrenci sayısının karşılanması için Ankara'da Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu okulun öğrenci kaynağını ise İlk Öğretmen Okulu öğrencileri arasından yapılmıştır. Bu öğrenciler öğretmenlik erdemini kazanmış kişiler olup belirli farkındalığı olan kişilerdir. İlk Öğretmen Okulunun son sınıfından seçilerek alınan bu öğrencilerin alan öğretimi ise üniversitelerde yaptırılmıştır (Uygun, 2006). Yüksek Öğretmen Okuluna alınan bu öğrenciler 1 yıl hazırlık eğitimi almışlardır. Fakat bu eğitim yabancı dil eğitimi değildir. Bu sınıfta lise son sınıfın dersleri alınır, ders aralarında ise lise birinci ve ikinci sınıf dersleri alınır, hazırlık eğitimi sonunda ise Lise Bitirme Sınavına girilerek diploma alınabiliyordu. Üniversite sınavlarında başarı gösteren adaylar eğitime devam ederken, hazırlık sınıfında başarılı olamayan öğrenciler geldikleri İlk Öğretmen Okuluna geri dönerek eğitimlerine devam etmişlerdir. Örneğin İzmir Yüksek Öğretmen Okulunu bitiren bir aday, Ege Üniversitesinde branşı ile ilgili olarak Fen veya Edebiyat Fakültesinde alan eğitimini alırken, akşam zamanlarında uzman eğitimcilerden pedagoji derslerini almışlardır. Bu

sayede alınan dersler pekiştirilmiş, liselerde'de öğretmenlik uygulaması yaptırılarak nitelikli öğretmenler yetiştirilmiştir (Kavak vd., 2007). 1970'li yıllara gelindiğinde bu okullardan mezun öğretmenlerin akademisyen olmayı tercih etmesi neden olarak gösterilmiş ve kapatılmıştır (Aycan, 2015).

2.3.2.5. Eğitim Enstitüleri

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre, öğretmenlik mesleği için yükseköğrenim şartı getirilmiştir. Kanun ile öğretmenliğin niteliği artırılmak istenmiştir. Bu sebeple öncelikli olarak sınıf öğretmenliği programları 2 yıllık eğitim enstitülerinde okutulmuştur. 1977 yılında ise bakanlık tarafından hazırlanan bir yönergeyle ÜSS sonuçlarına göre giriş sınavına katılmayı hakkedip, ön kaydını yaptıracak adaylar, yazılı olarak yapılan Türkçe kompozisyon imtihanına, edebiyat, sosyal bilgiler, matematik ve fen konularını kapsayan ve 2 yıllık eğitim enstitüsü programlarını başarabilmek için gerekli ön şart/giriş davranışları ölçecek nitelikte yazılı sınava ve mülakata tabi tutuluyorlardı (Karasolak, 2017). Ayrıca Yüksek Öğretmen Okulları da Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Öğretmen Lisesi'nden mezun olan öğrencilere Eğitim Enstitülerine geçişte avantajlar sağlanarak bu iki kurumun arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Eğitim Enstitüleri'nde öğretmenlik uygulamaları daha ciddi olarak yürütülmüş pedagoji dersleri daha etkili işlenmiştir (Yıldırım& Arhan 2017). Ancak, 1974 yılında Bakanlık onayı ile hiçbir yükseköğretim kurumuna giremeyen gençlere öğrenim olanağı sağlamak üzere sadece öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında mektupla öğretim başlatılmıştır (Altunya, 2000). Bu uygulamada, öğretmen adaylarına ders notları ve kitaplar posta yolu ile gönderilmiş, yaz aylarında 5 hafta süreli yüz yüze eğitim sonunda merkezi sınavlar yapılmıştır (Okçabol, 2005). Bu uygulama ile öğretmen niteliği önemli ölçüde azalmış nicelik öne çıkmıştır.

Bu okullarda 1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulanan eğitim programlarında öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitiminin tanımına uygun olarak genel kültür (%32), alan bilgisi (%52) ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (%16) yer almıştır. Öğrenciler 25- 32 saat zorunlu ve seçmeli dersleri görüyorlardı. Programa son sınıf öğrencilerinin ilkokullarda 15 gün öğretmenlik uygulaması yapmaları zorunlu idi (Karasolak, 2017).

1981 yılında iki yıllık eğitim enstitüleri sayısı 17'ye indirilmiştir. 13 Şubat 1981 tarihli 28 sayılı Talim Terbiye Kurulu bu okullardaki formasyon derslerini; Düşünce Tarihi,

Eğitim Yöntemi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Araştırma, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik gibi derslerden oluşmasına karar vermiştir (Okçabol, 2005).

Haziran 1982'de toplanan 11. Milli Eğitim Şurası'nda da, öğretmen yetiştirme konusunda alınan kararlar incelendiğinde; öğretmenlik bir meslektir, öğretmenlik mesleği özel mesleki yeterliliği gerektirir, öğretmenlik mesleğinde yetişenler eğitim, öğretim ve yönetim görevlerinden sorumludurlar. İstenen niteliklere uygun öğretmenler yetiştirebilmek için 24 kredili 8 formasyon dersi; Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Eğitim Programı Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Araçları ile bu derslerin yanında seçmeli bazı derslerinde verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayıca öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği bir meslek olarak düşünülmemesi, gerçekten bu mesleğe yatkın kişilerin programlara kaydolmasının sağlanması, bunun içinde seçme ve yerleştirme sınavı yanında adaylara öğretmenlik tutumlarını değerlendiren ölçeklerin de uygulanması; ortaöğretim programlarında yer alacak seçimlik dersler yanında öğretmenliği teşvik edici derslerin de konulması, kalıcı ve gelişmeye açık bir öğretmen yetiştirme politikası önerilmiştir (Okçabol, 2005).

Sonuç olarak, buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

1. İlk yıllarda tip ve programlar bakımından sınırlı olan öğretmen kaynakları giderek çoğalmış ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır.
2. Türkiye, daha iyi ve daha uygun öğretmeni yetiştirme konusunda sürekli arayış içinde olmuştur.
3. Köye öğretmen yetiştirme konusu, ayrı bir politika olarak uzun yıllar sürdürülmüştür. Öğretmen yetiştiren okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük kentlerde veya yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken zamanla bu tür okullar yurdumuzun her yöresinde açılmaya başlanmıştır.
4. Öğretmen gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle, sık sık geçici çözüm yollarına gidilmiştir. Mektupla öğretim vb. bu uygulamalar arasındadır. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri sürekli olarak uzatılmış ve 1739 sayılı yasa ile yükseköğrenim düzeyine çekilmiştir.

5. Milli Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri yasal bir esasa bağlanmıştır (YÖK, 2007).

2.3.2.6. Üniversitelerde Öğretmen Yetiştirme

12 Eylül 1980 hükümeti zamanında 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası çıkarılmış, sistemde köklü değişikliklere gidilmiş ve yükseköğretim sisteminden sorumlu olacak özerk bir birim, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) oluşturulmuştur. 11. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan öğretmen yetiştirme sisteminin üniversitelere aktarılma fikrinin Bakanlık, Hükümet ve YÖK'ün benimsemesi üzerine 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır (Okçabol, 2005). YÖK 12 Ekim 1982 tarih ve 82/367 sayılı kararı ile de; bütün Eğitim Fakültelerinde, öğretmenlik bilgisi dersleri için “eğitim bilimleri bölümü” kurulmasına karar vermiştir. İlerleyen yıllarda, eğitim fakültesi olmayan üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde de eğitim bilimleri bölümleri kurulmaya başlanmıştır. YÖK, tüm öğretim programlarına ilişkin düzenlemelere girişmeden önce “pedagojik formasyon” programını ele almıştır. Kurul, 1982 yılında düzenlenen 10. Millî Eğitim Şûrası kararlarını da dikkate alarak pedagojik formasyon programını aşağıdaki şekilde belirlemiştir (YÖK, 2007). Programda yer alan formasyon dersleri, haftalık ders saati ile verildikleri dönemler Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Pedagojik Formasyon Programı (19 Kasım 1982) (YÖK, 2007).

Dersin Adı	Ders Saati	Yarı yıl
Eğitime Giriş	3	1
Eğitim Sosyolojisi	3	2
Eğitim Psikolojisi	3	3
Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	4
Ölçme ve Değerlendirme	3	5
Eğitim Teknolojisi	3	6
Rehberlik	3	7
Özel Öğretim Yöntemleri	3	7
Eğitim Yönetimi	3	8
Özel Öğretim Yöntemleri	30 Gün	8
TOPLAM	27Saat+Uygulama	

3 Ekim 1985 yılında Pedagojik Formasyon Programında yeniden değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikte; formasyon derslerinin kredisi 18-21'e düşürülmüş, dersler 3. yarıyıldan sonra verilmeye başlanmış, 8 haftalık zorunlu staj uygulaması getirilmiş, eğitim teknolojisi ve rehberlik dersleri çıkarılmış bu derslerin yerine seçmeli iki ders eklenmiştir. Program bu hali ile 1998-199 öğretim yılında kadar uygulanmıştır (YÖK, 2007).

Eğitim enstitülerinden fakülteye dönüşen kurumlar zaman içinde eğitim bilimi alanında lisansüstü programlar açmıştır. Fen-Edebiyat fakültelerinde eğitim bölümü olarak çalışırken fakülteye dönüştürülen kurumlar da bu dönüşümle birlikte var olan lisansüstü programlarını sürdürürken, YÖK'ün belirlediği alanlarda da öğretmen yetiştirmeye başlamışlardır. Örneğin Boğaziçi Üniversitesi'nde Fen Fakültesi bünyesindeki Eğitim Bölümü, öğretmenlik formasyon dersleri açıp Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Yetişkin Eğitimi alanında yüksek lisans programları sürdürürken YÖK, bu bölüme Yabancı Diller Eğitimi ile Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerini ekleyerek Eğitim Fakültesini oluşturmuştur. Yabancı Diller Bölümünde yalnız İngilizce; Fen Bilimler Eğitimi Bölümünde'de matematik, fizik ve kimya öğretmeni yetiştirilmesine; ve Eğitim Bilimleri Bölümünde'de yalnız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında lisans düzeyinde öğrenci alınmasına izin vermiştir. Yeni fakülteleşen okulların ilk öğrencileri, YÖK tarafından belirlenirken, ek kontenjanlarla alınmıştır (Okçabol, 2005).

1991 yılında, 91/2484 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile eğitim ve öğretim hizmetine alınacaklar için yapılan sınav kaldırılmıştır. Adayların istediği fakültelerde para karşılığında öğretmenlik formasyonu kurslarına katılmasına bakanlık onayı ile izin verilmiştir. MEB'in 30 Nisan- 2 Mayıs 1993 tarihlerinde düzenlediği toplantılarda öğretmen yetiştirme hususu ile ilgili olarak alınan kararlar incelendiğinde; öğretmen yetiştiren kurumların programları alan bilgisi yönünden, fen edebiyat fakülteleriyle, mühendislik fakültelerinin programlarından farklı olması gerektiği, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik uygulaması hariç en az 24 krediden oluşması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alanlara, alan dersleri de mesleğe uygun olarak uygulamalı bir biçimde okutulması kararlaştırılmıştır (Okçabol, 2005).

MEB, YÖK'e gönderdiği 1 Mayıs 1995 tarih ve 3263 sayılı yazı ile öğretmenlik için gerekli mesleki bilgilerin kısa süreli ve yoğunlaştırılmış öğretmenlik formasyon kursları

ile kazandırılmayacağını, öğretmenlik davranışı, tutumu ve ruhunun kazandırılması işinin olabildiğince uzun süreli eğitimin gerekli olduğunu belirtmiştir (Okçabol, 2005).

Öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği düşüncesi de ağırlık kazandığından üniversiteler bünyesinde bu programların yenilenmesi ve düzenlenmesi amacıyla 1994-1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adıyla bir proje gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013). Projenin gerekçeleri arasında dikkat çeken hususlar ise şunlardır;

1. Varoluş amacı gereksinim duyulan alanlarda nitelikli öğretmenleri yetiştirme olan eğitim fakülteleri bu amacından sapmıştır.
2. Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan alan öğretmenliği programları ile fen edebiyat fakültelerinin programları arasında benzerlikler oluşmaya başlamış, eğitim fakülteleri ile fen edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiştir.
3. Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalmıştır.
4. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına alan öğretimi yapılmamış ve bu konu ihmal edilmiştir.
5. YÖK ile öğretmene gereksinimi olan ve onu istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliği kurulamamıştır.
6. Öğretmen yetiştirmeye yönelik sertifikasyon programları (öğretmenlik formasyon kursları) eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.
7. Milli Eğitim Bakanlığı, elindeki, yurt dışı burs olanağını daha çok fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında kullanmıştır.
8. Eğitim fakültelerinin kaynakları nitelikli öğretmen yetiştirme doğrultusunda değil, temel araştırmalar yapma doğrultusunda kullanmıştır.
9. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler, konuları, içerikleri ve bütünsellik özellikleri bakımından gereken nitelik ve özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirmekten uzaktır (YÖK, 1998).

Program sonunda ulaşılan hedefler şu şekilde sıralanabilir;

1. Program geliştirme çalışmaları yapılmış ve elde edilen öğretim materyalleri eğitim fakültelerinin kullanımına sunulmuştur.
2. Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları, lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilmiştir.
3. Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç ve gereçler satın alınmıştır.
4. Eğitim fakülteleri ile MEB arasında imzalanan protokol ile eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması başlamıştır.
5. Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur.
6. Eğitim fakülteleriyle MEB'e bağlı öğretmen okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.
7. Öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve sayıları artırılmıştır. Bu derslerin alan dersleriyle paralel hale getirilmesi amaçlanmıştır.
8. Bilgisayar ve Türkçe Yazılı- Sözlü Anlatım dersleri eğitim fakültelerinin tüm programlarında zorunlu dersler olarak verilmeye başlanmıştır.
9. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır (Akdemir, 2013).
10. Yenilenen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, ilköğretim öğretmenlik bölümlerinden 4 yıllık lisans, ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerinde ise 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans (toplamda 5 yıl) düzeyinde verilmiştir. Eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleri, öğretmenlik formasyon derslerinin çoğunu verecek, öğretmen yetiştiren bölümler ise alan öğretimini ve okul uygulamalarını yaptıracaktır (Okçabol, 2005).

1997 yılında, hem 1982'den beri uygulanan sertifika programına hem de eğitim Fakültelerindeki uygulamaya YÖK-Dünya Bankası ortaklığı ile yürütülen, "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması" adlı proje ile son verilmiştir (Kartal, 2011). Ortaöğretim alan öğretmeni yetiştiren kurumlarda 3,5 yıl fen edebiyat fakültelerinde alan öğretimi, 1,5 yıl eğitim fakültesinde formasyon derslerinin alınması ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 2.3). Bu yeni düzenleme ile formasyon dersleri teorik bilgilerin yanında gerçek okul ortamında uygulama ile temellendirilmiştir. Bu

kapsamda, derslerin sayısı ve kredi miktarı, geçmişteki “öğretmenlik formasyonu” derslerine göre önemli ölçüde arttırılmıştır bu yeniliklere ilave olarak;

1. Bu derslerin, alan dersleri ile paralellik göstermesine ve özellikle alan derslerinde öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir.
2. Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, gerçeklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını çeşitli boyutlarıyla anlamaları ve tartışmaları öngörülmüştür.
3. Öğretimin planlı yürütülmesi, çeşitli düzeylerde yapılan program geliştirme etkinliklerinin sınıf içi öğretim ve değerlendirme ile ilişkilendirilmesi ilkelerinden yola çıkarak, programa “öğretimde planlama ve değerlendirme” adlı yeni bir ders konulmuştur
4. Formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve programın uygulama boyutu arttırılmıştır. Bu bağlamda, okul ortamında öğrenmeye yönelik, Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II adlarında iki yeni ders açılmıştır. Fakülte-okul işbirliği konusunda kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiş ve MEB-Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile “Fakülte Okul İşbirliği Yönergesi” hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.
5. Tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuş, “konu alanı öğretimi”ne yönelik dersin kredisi yükseltilmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 2.3. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri [T: Teorik ders saati, U: Uygulama ders saati, K: Kredi] (YÖK, 2007).

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı		1 Yıl		
Dersler	T	U	K	
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3	
Okul Deneşimi I	1	4	3	
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3	
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4	
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Gelistirme	2	2	3	
Sınıf Yönetimi	2	2	3	
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3	
Okul Deneşimi II	1	4	3	
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3	
Rehberlik	3	0	3	
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	
TOPLAM	24	24	36	

Bütün bu olumlu değişimlerin yanında, MEB 1996'da herhangi fakülte veya yüksek okul mezunu bireyleri hiçbir öğretmenlik formasyonuna dahil etmeden öğretmen olarak atamıştır (Akyüz, 2016). 1997-2009 yılları arasında Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonucunda alan öğretmeni yetiştirme modeli ise şöyle değiştirilmiştir: Eğitim Fakültesi öğrencileri 3,5 +1,5 yıl, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri sonradan aldıkları formasyon kursları ile beraber 4+1,5 yıl. “Tezsiz yüksek lisans programı” olarak da adlandırılan 1,5 yıllık program esas olarak meslek bilgisi derslerinden oluşmaktaydı. Tezsiz Yüksek Lisans Programının en önemli özelliği Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri marifetiyle yürütülüyor olmasıydı. 2007 yılında YÖK

1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans programının hem içeriğini değiştirmiş hem de eğitim fakültelerinde 5 yıl içine yayılarak karma olarak verilmesine, Fen- Edebiyat fakültesi mezunlarına 3 dönem (1,5 yıl) olarak uygulanmasına, bir yıl sonra da 2 dönem (1yıl) şeklinde uygulanmasını kararlaştırmıştır. “Tezsiz Yüksek Lisans Programı” olarak da adlandırılan 1,5 yıllık program esas olarak meslek bilgisi derslerinden oluşmaktaydı. Tezsiz Yüksek Lisans Programının en önemli özelliği Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri ortaklığı ile yürütülüyor olmasıydı. (Kartal, 2011). 2008 yılı itibarı ile alan öğretmeni hazırlama süreçlerinin süreleri eşitlenirken meslek bilgisi derslerinin kredi değerleri Tablo 2.4'deki gibi değiştirilmiştir.

Tablo 2.4. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dersleri [T: Teorik ders saati U: Uygulama ders saati K:Kredi] (YÖK, 2007).

Tezsiz Yüksek Lisans Programı	4+1			Sertifika		
	Dersler	T	U	K	T	U	K
Eğitim Bilimlerine Giriş	2	0	2	2	0	2
Gelişim Psikolojisi	2	0	2	2	0	2
Program Geliştirme ve Öğretim	2	0	2	2	0	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	-	-	-	-	-	-
Özel Öğretim Yöntemleri I	3	2	4	3	2	4
Okul Deneyimi	1	4	3	-	-	-
Bilim Tarihi	-	-	-	-	-	-
Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2	2	0	2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	2	6	5
Özel Öğretim Yöntemleri II	-	-	-	-	-	-
Seçmeli Ders	2	0	2	-	-	-
Rehberlik	2	0	2	2	0	2
Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	2	0	2	2	0	2
Alan Eğitiminde Araştırma Projesi	2	2	3	-	-	-
Toplam	26	16	34	21	10	26

Tablo 2.4 incelendiğinde, üniversite sınav sonucunda eğitim fakültesini tercih eden aday (4+1) ile fen edebiyat fakültesi çıkışlı olup, sertifika programı ile öğretmen olmak isteyen bir adayın gördükleri haftalık teorik ders saatleri ve uygulama ders saatleri arasından eşitsizlik vardır. Eğitim fakültesini tercih eden aday bu dersleri daha yoğun alırken fen edebiyat fakültesi mezunu bir aday daha sade bir eğitim almıştır.

Tezsiz yüksek lisans programı bir gelir kaynağı olarak düşünülmüş ve pek çok eğitim fakültesi (alan öğretmeliği programı olan/olmayan) tarafından yüksek kontenjanlarla açılmıştır. Böylece hem öğretmen eğitimindeki kalite iyice düşmüş hem de atama bekleyen alan öğretmeni sayısında anormal bir artış meydana gelmiştir. Bu sayının alan öğretmeni düzeyinde 100.000'lere ulaştığı belirtilmektedir. Öğretmen atamalarında her yıl açılan kontenjanların, mezunların sadece %4-5'i kadar olduğu da başka bir gerçektir (Kartal, 2011).

2007 yılına kadar yapılan tüm bu değişiklikler sonucunda YÖK Eğitim Fakülteleri dekanları ve öğretim üyeleri ile fakültelerin profili, öğretim durumu ve yeniden yapılanma sürecine ilişkin bazı görüşler saptamıştır bu görüşler şunlardır;

- a. Öğretim elemanları ve dekanların yarısından fazlası (%51) yurtdışında bulunmamıştır.
- b. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, kendi üniversitelerinde bir öğretim elemanı yetiştirme programının bulunmadığını belirtmektedirler.
- c. Öğretim elemanlarının dörtte biri yurt dışında yüksek lisans ve doktora eğitimi almışlardır.
- d. Öğretim elemanlarının % 61'inden fazlası haftada 21 ve daha fazla saat derse girmektedir
- e. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası, Öğretmen Yetiştirme Programının amaçlar, içerik ve öğretme/öğrenme süreçleri, ölçme ve değerlendirme, süre ve kapsam yönünden uygun olduğunu düşünmektedir.
- f. Öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı, amaç ve içerik yönünden binışen, işlevini yitiren, ayrılması gereken dersler olduğunu belirtmektedirler.
- g. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirmenin tam anlamıyla gerçekleşmediği görüşündedir.
- h. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Öğretmen Yetiştirme Programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünmektedir.
- i. Eğitim Fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları arasında önemli farklar mevcuttur. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir.
- j. Bazı Eğitim Fakültelerinde öğretim üyelerinin ders yüklerinin çok fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 55, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ise 50 saattir. (YÖK, 2007).

YÖK 2009 yılında tezsiz yüksek lisans programını (4+1) uygulamadan kaldırmış, bunun yerine lisans eğitimi sırasında (dört yılda) pedagojik formasyon sertifikası/öğretmenlik sertifika programı uygulamasına izin vermiştir (Eylül 2009). Aynı kurul sertifika

programının kredisini de daha da azaltarak 26 krediye düşürmüştür (17.11.2009 ve 037600 sayılı yazı). Bu kararla 1982–1997 tarihleri arasındaki çarpık uygulamaya geri dönmüştür. Bu nedenle kararın açıklanabilir bir tarafı bulunmamaktadır (Kartal, 2011). YÖK Genel Kurulunun 5 Nisan 2012 tarihinde yaptığı toplantıda aldığı karar ile Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının ya da öğrencilerinin aldığı pedagojik formasyon sertifika programı kaldırılmıştır. Bir yıl sonrada 18 Nisan 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı başkanlığında toplanan YÖK kurulu, aldığı karar ile sertifikasyon programının devamına karar vermiştir (Erdem, 2013).

18.11.2015 tarihinde YÖK tarafından yapılan değişikliğe göre, Pedagojik Formasyon Sertifika Programı 1 yıl süre ile verilecektir. Programda okutulacak dersler ile teori, uygulama ve kredi değerleri Tablo 2.5'de gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Dersleri [T: Teorik ders saati, U: Uygulama ders saati, K: Kredi] (YÖK, 2018).

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı	1 Yıl			
	Dersler	T	U	K
Eğitim Bilimine Giriş		2	0	2
Öğretim ilk ve Yöntemleri		2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme		2	0	2
Eğitim Psikolojisi		2	0	2
Sınıf Yöntemi		2	0	2
Özel Öğretim Yöntemleri		2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı		2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması		2	6	5
Seçmeli Ders I		2	0	2
Seçmeli Ders II		2	0	2
TOPLAM		20	10	25

2018 yılında YÖK tarafından yapılan son değişikliğe göre, Eğitim Fakültelerinde lisans düzeyinde (4 yıl) verilen Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Meslek Bilgisi Derslerinin adı, teori uygulama ve kredi değerlerini güncellemiştir. Güncellemeler Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. 2018 Yılında Yapılan Son Değişikliğe Göre Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri [T:Teori,U:Uygulama,K:Kredi] (YÖK, 2018).

Lisans Programı	4 Yıl		
	T	U	K
Dersler			
Eğitime Giriş	2	0	2
Eğitim Psikolojisi	2	0	2
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
Eğitim Felsefesi	2	0	2
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Öğretim Teknolojileri	2	0	2
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Eğitimde Etik ve Ahlak	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
Okullarda Rehberlik	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2
Seçmeli Ders I, II, III, IV, V, VI (Toplam 6 adet)	12	0	12
Toplam	44	12	50

Tablo 2.3'de Tezsiz Yüksek Lisans derslerinin uygulama değerleri 18 iken YÖK'ün 2018 yılında yaptığı son değişiklikle 12'ye düşürülmüştür. Teorik ders saatleri ve kredileri artması olumlu bir adım iken, uygulama ders saatleri ise azaltılmıştır. Bu değişiklik ile öğretmenlik mesleği için oldukça önemli olan uygulama sahasına ket vurulmuştur.

2.4. İlgili Alanyazın

Bu bölümde yurt içinde bu araştırma kapsamına benzer çalışmalar ile yurt dışında yapılan araştırmalar tanıtılacaktır.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Deringöl'ün (2007), Türkiye'de Cumhuriyet döneminden günümüze kadar uzayan süreçte ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinin tarihsel boyutunu araştırdığı çalışmasına, 11 ilkokul öğretmeni ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim

Fakültesi İlköğretim Bölümünde görev yapan 7 öğretim elemanı katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile verilerin toplandığı çalışmada betimsel analiz metodu ile veri analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ilköğretmen yetiştirme tarihinin sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları açısından belirli bir birikimde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mezun oldukları, öğretmen eğitimi aldıkları kurum ile eğitim fakültelerini karşılaştırmaları istenmiş, katılımcılar eğitim fakültelerinin şimdiki yapısının geçmişte var olan öğretmen eğitimine kıyasla oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin uygulamaya yönelik bir ders olduğunu ve bu nedenle Okul Deneyimi I-II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin kredilerinin artırılmasının yararlı olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre stajlar disiplinli olarak yürütülmeli ve eğitim fakülteslerinde görev yapan kadrolu öğretim elemanı sayısı artırılmalıdır.

Yüksel'in (2011), fen edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemi üzerine düşüncelerini araştırdığı çalışmasına, Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'nde görev yapan 12 akademisyen katılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiş, tümevarımcı analiz yöntemi ile veri analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcılar, fen edebiyat fakültelerinin çoğunlukla bilim adamı ve öğretmen yetiştirme işleri ile meşgul olduğunu, ortaöğretime fen edebiyat fakültelerince öğretmen yetiştirilmesinin gerektiğini ve bu esnada formasyon derslerinin lisans eğitimi ile beraber alınmasının uygun olacağı görüşündedirler. Çalışmadan çıkan diğer sonuç ise, katılımcılar Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan, fen edebiyat fakültesi kökenli öğretim elemanlarını yetersiz görmektedirler. Bu sebeple eğitim fakültelerine karşı olumsuz düşüncelere sahiptirler.

Gömleksiz ve Kılınç'ın (2012), küreselleşmenin eğitim programlarına etkisine ilişkin akademisyen görüşlerini araştırdığı çalışmasına, Fırat ve İnönü Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri'nin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu tekniği kullanılmıştır. Veri analizi ise bilgisayar destekli nitel veri analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenler, Türkiye'de programlar hazırlanırken toplum değerlerine uygun, öğrenci merkezli ve değişime uygun olabilecek esneklikte olması gerektiğini, küreselleşmenin ise yabancılaşmaya yol açtığını belirtmişlerdir.

Günay'ın (2015), eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılandırıcı öğretmen algılarını araştırdığı çalışmasına, Türkiye'de bulunan 71 eğitim fakültesi'nden 323 öğretim elemanı katılmıştır. Çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının yapılandırıcı öğretmenliğin tasvirine yönelik metaforların neler olduğunu belirlemektir. Bulgular dahilinde, 94 adet geçerli metafor tespit edilmiştir. Sıklıkla öğretim elemanları yapılandırıcı öğretmeni; rehber, usta, mimar, yönetmen, orkestra şefi imgelemleri ile tanıtmıştır.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Vanasshe ve Kelchtermans (2014), uluslararası öğretmen eğitimi profesyonelliği kapsamında var olan öğretmen eğitimcisi konumunu araştırmıştır. Araştırmacılar, öğretmen eğitimcilerinin mevcut konumları ile, öğretmen eğitim programlarındaki uygulamaları karşılaştırarak 12 Flaman öğretmen eğitimcisini kategorize etmişlerdir. Veri analizleri sonucunda 3 öğretmen eğitimcisi konumuna ulaşılmıştır. Bu konular; pedagoğların öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi ve öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiricisidir. Dolayısıyla katılımcılar, öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştiriciliği farklı disiplinler olarak görülmüşlerdir. Araştırmacılara göre, bu konumlandırmayı kıstas olarak yapılacak öğretmen yetiştirme süreci daha nitelikli öğretmenler yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Nketsia, Saloviita ve Gyimah (2016), öğretmen eğitimcilerinin kapsayıcı eğitime öğretmen hazırlığı hususunda sahip oldukları kaygıları araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitimcileri kapsayıcı eğitime dair olumlu düşüncelere sahiptir. Ancak bu doğrultuda eğitim fakültelerinde verilen eğitim; öğretmen eğitimcilerinin yetersiz hazırlıksızlığı, kapsayıcı eğitim için gerekli öğretim yöntem ve tekniklerine gereken önemin verilmemesi, öğrenme materyallerinin eksiliği faktörleri yüzünden yetersiz kalmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmacılar eğitim fakültelerinde kapsayıcı eğitim için yapılacak bir reformda bu eksikliklerin giderilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Moradkhani (2017) dil öğretmeni eğitimcileri ve dil öğretmenlerinin pedagojik algılarını araştırmıştır. Anket yolu ile toplanan verilerin analiz sonuçlarında, dil öğretmenlerinin alanlarına ait teoride, teknoloji kullanımı, içerik, sosyal ilişkiler, sosyo-politik konular ve araştırma bilgisi özelliklerinde öğretmen eğitimcilerinin algılarına

göre düşük puanlar almışlardır. Bu puanlama sonunda öğretmen eğitimcilerinin diyalojik süreçle algılarında değişiklik ihtiyacı ortaya çıkmış ve eksik olan özelliklerin bu şekilde kazandırılması öneri olarak sunulmuştur.

Terri, Ryan ve Ould (2018), akredite olmuş eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin uygulamalarındaki hedefleri gerçekleştirme düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmacılar akreditasyon ölçütleri ile literatür taramaları yaparak elde ettikleri bulguların analizinde şu sonuca ulaşmışlardır; öğretmen eğitimcileri akreditasyon ölçütlerini uygularken dirençli bir şekilde başka bir deyişle özümsemeden uygulamışlardır. Bu noktadan hareketle araştırmacılar kaliteli bir öğretmen eğitimi için akreditasyon ölçütlerinin daha verimli kullanılmasını ve öğretmen eğitimcilerince özümsemesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemi üzerine eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerini saptamak ve bu düşünceler ışığında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda bir çerçeve ortaya koymaktır. Bu bölümde çalışmanın amacına uygun olarak; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri analiz yaklaşımı başlıklar altında sunulacaktır.

3.1.Araştırma Deseni

Bu çalışma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasının yanında araştırmacının etkin katılımının da görüldüğü nitel araştırma yaklaşımı rehberliği altında gerçekleştirilmiş bir kuram oluşturma çalışmasıdır. Kuram oluşturma yaklaşımında var olan kavramlara ve anlayışa özgün bir katkı söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kuram oluşturma, özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram üretme sürecine odaklanmaktadır (Patton, 1987). Bu bakımdan kuram oluşturma deseninin tercih edildiği bir çalışmanın sonucu veya ortaya çıkan sistemsel çıktı gerçek ve somut dünyaya ait kavramlardır.

Kuram oluşturma yaklaşımı ile yapılan araştırmalarda, toplanan görüşme verilerinden elde edilen kavramlar kuramın ilk izlerini taşır (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2016). Öğretmen eğitim programının var olan dezavantajlarının ve problemlerinin belirlenmesi ve çözüm stratejisi sunulabilmesi için eğitim programının içinden gelen sinyalleri dikkate almak gerekir. Bu sinyaller ise katılımcıların bu sorun hakkındaki algılarının belirlenmesi ile ortaya çıkacaktır. Bu nedenle görüşme yolu ile edilen kavramlar anlamlı bir açıklama ortaya koyar ve veriler temelinde ortaya bir kuram çıkarır (Yıldırım& Şimşek, 2016).

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel veri toplama stratejisi olan, bu çalışma sonunda ortaya çıkacak kurama ait kavram ve temaları ortaya çıkaracak yeterli sayıda katılımcı ile görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi benzer konulara yönelmek için değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 1987). Bu yöntem ile toplanan veriler daha sonra ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye' de genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme hususunda, öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerini araştırmaktır. Bu sebeple katılımcıları, eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen eğitimcileri oluşturmaktadır.

Bu noktada katılımcıların belirlenmesinde kolaya ulaşılabilir örneklem stratejisi referans alınmıştır. Kolaya ulaşılabilir örneklem, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma için oldukça pratik bir yöntemdir (Patton, 1987). Araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Türkiye de var olan ortaöğretim branş öğretmeni eğitimcisi sayısı göz önüne alındığında kolay ulaşılabilir örneklem stratejisi tercih edilmiştir.

Bu amaç ile bu araştırma kapsamında İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümü, Eğitim Bilimleri bölümü ile Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi bölümlerinde aktif görev yapan öğretmen eğitimcilerinden 12 kişilik bir grup bu çalışmanın katılımcıları olarak seçilmiştir. Tablo 3.1'de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Unvan	Uzmanlık Alanı	Mesleki Deneyim (yıl)
ÖE1	Erkek	Doçent	Eğitim Bilimleri	30
ÖE2	Kadın	Profesör	Kimya Eğitimi	17
ÖE3	Erkek	Doçent	Matematik Eğitimi	23
ÖE4	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Coğrafya Eğitimi	5
ÖE5	Erkek	Doçent	Kimya Eğitimi	23
ÖE6	Erkek	Doçent	Biyoloji Eğitimi	13
ÖE7	Kadın	Doçent	Eğitim Bilimleri	10
ÖE8	Kadın	Profesör	Fizik Eğitimi	15
ÖE9	Kadın	Doktor	Biyoloji Eğitimi	8
ÖE10	Kadın	Doçent	Matematik Eğitimi	14
ÖE11	Kadın	Doçent	Fizik Eğitimi	20
ÖE12	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Biyoloji Eğitimi	12

Türkiye'de genel ortaöğretime öğretmen yetiştiren programın tüm hatlarıyla ortaya konulabilmesi için, eğitim programını uygulayan akademik çevrenin görüşlerinin belirlenmesi esastır. Katılımcılar öğretmen eğitimi konusunda bilimsel yayınlar çıkarmış, alanında saygın akademisyenlerden oluşmaktadır.

Araştırma etiği gereği katılımcılara öğretmen eğitimcisi kısaltması (ÖE) kullanılarak nümerik kodlar (1,2,3,...,10,11,12) verilmiş olup, kimliklerini ortaya çıkarabilecek bilgilerin paylaşımından kaçınılmıştır.

12 katılımcının altısının cinsiyeti erkek (ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE12), diğer altı kişinin cinsiyeti ise kadındır (ÖE2, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11). Tablo 3.1'e bakıldığında katılımcıların ikisi doktor öğretim üyesi (ÖE4 ve ÖE12), büyük bir grubu oluşturan yedisi doçent (ÖE1, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE10, ÖE11), ikisi profesör (ÖE2 ve ÖE8) ve bir doktor (ÖE9) unvanına sahiptir.

Katılımcıların görev yaptıkları eğitim fakültesinde uzmanlık alanları incelendiğinde ÖE1 ve ÖE7 eğitim bilimlerinde, ÖE2 ve ÖE5 kimya eğitiminde, ÖE6, ÖE9, ÖE12 biyoloji eğitiminde, ÖE8 ve ÖE11 fizik eğitiminde, ÖE3 ve ÖE10 matematik eğitiminde, ÖE4 ise coğrafya eğitiminde aktif görev yapan ve öğretmen eğitimi hususunda akademik ürünleri olan uzman eğitimcilerden oluşmaktadır.

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların mesleki deneyimlerinin yıl cinsinden değerleri verilmiştir. ÖE1 en uzun deneyime sahip katılımcı olup bu süre 30 yıldır. ÖE2 17, ÖE3 ve ÖE5 23, ÖE4 beş, ÖE6 13, ÖE7 10, ÖE8 15, ÖE9 sekiz, ÖE10 14, ÖE11 20, ÖE12 ise 12 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Katılımcılardan şu an görev yaptıkları eğitim fakültesi dışında geçmişte ortaöğretimde branşı ile öğretmenlik yapanlar bulunmaktadır. Bu katılımcılardan, ÖE2 ve ÖE5 kimya öğretmenliği, ÖE4 coğrafya öğretmenliği, ÖE10 alan dışı olarak sınıf öğretmenliği görevlerinde bulunmuşlardır. ÖE8 ise kriminal laboratuvarında uzman olarak çalışmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemleri kapsamında, görüşme, gözlem, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi gibi çok çeşitli veri toplama yöntemleri bulunmaktadır. Ancak kuram oluşturma yaklaşımını temele alan bu çalışmada katılımcıların öğretmen eğitimi sorunları üzerinde düşüncelerinin belirlenmesi için en uygun veri toplama stratejisi görüşme yoludur. Görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olup katılımcıların, deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına dair bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir (Briggs, 1986). Patton'a (1987) göre, insanlarda doğrudan gözlemlenmeyen durumlar için görüşme yapılır, duyguların, düşüncelerini niyetlerin, belirli bir zamanda gerçekleşmiş davranışların, yaşantılara yüklenen anlamların belirlenmesi için insanlara sorular görüşmeler aracılığı sorulmalıdır. Bu noktadan hareketle Patton (1987) üç tür görüşme

yaklaşımının olduğunu savunmuştur: sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı.

Sohbet tarzı görüşme yaklaşımında, sorular etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığını fark etmeyebilir. Önceden belirlenmiş sorular yoktur, görüşmenin hangi yönde gideceği kesin hatlarıyla önceden kestirilemez (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Ancak bu yaklaşımda, soruları odaklaştırmak ve gerekli veriyi toplamak için aynı bireyle birden fazla görüşme yapmak gerekebilir, görüşmecinin sohbet ve konuşma yeteneğine aşırı bağlı olduğu için görüşmeci etkisine açıktır. En önemlisi ise verilerin birleştirilmesi, düzenlenmesi ve analizinin zorluğudur (Patton, 1987).

Görüşme formu yaklaşımında, aynı konuya yönelmek amacıyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmış bir soru formu vardır. (Patton, 1987). Yıldırım ve Şimşek'e (2014) göre, bu yaklaşımda araştırmacı konu veya sorulara sadık kalarak ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olup, araştırma probleminin tüm boyutlarının ve soruların kapsanmasını güvence altına alan bir yöntemdir, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi edinmeyi sağlar. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeni ile formda kapsanan soru veya konu alanları altında elde edilmiştir.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımında dikkatli yazılmış ve sıralanmış belirli bir soru grubu vardır. Bu yaklaşım ile katılımcılardan daha yoğun ve çok, bazı katılımcılardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesini sağlar. Bu yöntemin zayıf yanı görüşme formunun hazırlandığı sırada öngörülmemiş olan boyutların ortaya çıkarılmasını engellemesidir (Patton 1987).

Bu çalışma çerçevesinde katılımcıların, geçmiş yaşantılarından edindikleri deneyimleri, birikimleri, öğretmen eğitim sisteminin geçmişten günümüze süregelen problemlerinin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Aynı biçimde katılımcıların öğretmen eğitimi sorunu hakkındaki görüşlerine dair verilerin toplanmasında gözlem yapılarak veri toplanması oldukça zor ve zaman mevhumu açısından ekonomik değildir. Katılımcıların öğretmen eğitim sorununa ait tutumlarının, inançlarının duygu ve düşüncelerinin belirlenmesi ve katılımcılar arasında verilerin karşılaştırılabilmesi için, Öğretmen Eğitimi Sorunu Üzerine Öğretmen Eğitimsi Görüşme Formu hazırlanmış dolayısıyla

bu araştırma kapsamında görüşme formu yöntemi ile veri toplama stratejisi benimsenmiştir.

3.3.1. Görüşme Formu

Çalışmanın hedefine ve amacına uygun bir görüşme protokolü hazırlanmıştır (Tablo 3.2). Görüşme protokolü, araştırmacı tarafından Türkiye'de öğretmen eğitimi sorununa dair tarihi sürecin alan yazını ve araştırma soruları arasındaki organik bağlar incelenerek geliştirilmiş, beraberinde öğretmen eğitiminde görev yapan ve bu konuda akademik yayınları olan iki uzman akademisyen tarafından incelenmiştir.

Görüşme protokolü geliştirilmesi sürecinde yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorular hazırlanırken, evet veya hayır türü kısa cevaplı soruların sorulmasından kaçınılmış olup katılımcılardan daha derinlemesine veri alınacak türden, ayrıntıya yönelik diğer bir deyişle sonda soruların eklenmesine özen gösterilmiştir. Böylece katılımcıların açıklamalarını daha ayrıntılı bir hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Soruların tüm ihtimallere karşı katılımcı nezdinde anlaşılabilir olması gibi bir durumda ise aynı sorunun farklı bir şekilde ifade edildiği alternatif sorular ana soru gövdesine eklenerek katılımcının soruyu anlama indisinin artırılması amaçlanmıştır, böylece elde edilecek verinin daha derinlemesine olması amaçlanmıştır, veri kaybının engellenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıyı konuşmaya teşvik etmek amacı ile ilk dört sorunun iletişime açık bir sürecin başlamasını sağlamasına dikkat edilmiştir. Bu sorular aynı zamanda yakın geçmiş ile ilgili olduğu için katılımcının rahat ve akıcı bir görüşme sürecine dahil olması amaçlanmıştır. Bu sorular aynı zamanda demografik özellikleri de yansıttığı için katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri de tasarlanmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmen Yetiştirme Sorunu Üzerine Öğretmen Eğitici Görüşme Formu

Soru Sırası	Soru Türü	SORULAR
1a	Ana	Branşınız ve ünvanınız nedir?
1b	Ana	Ne kadar süredir öğretim üyeliği yapıyorsunuz?
1c	Ana	Daha önce çalıştığınız başka bir kurum oldu mu?
1d	Ana	Öğretmen yetiştirme sorunu konusunda bilimsel yayına sahip misiniz?
2a	Ana	Bildiğiniz gibi Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda şu an iki farklı model kullanılmakta, mevcut lisans modeli hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu modeli destekliyor musunuz?
2a	Sonda	Olumlu yönleri nelerdir?
2a	Sonda	Olumsuz yönleri nelerdir?
2b	Ana	Formasyon modeli hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu modeli destekliyor musunuz?
2b	Sonda	Olumlu yönleri nelerdir?
2b	Sonda	Olumsuz yönleri nelerdir?
2c	Ana	Dünyada önemli gördüğünüz /beğendiğiniz öğretmen yetiştirme modelleri nelerdir? Bunlar Türkiye’de uygulanabilir mi?
2d	Ana	Öğretmen yetiştirme ülkeye/bağlama/kültüre özgü müdür? Sizce Türkiye’ye özgü bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç var mıdır?
3	Ana	Size göre öğretmen yetiştirme sürecinin amacı ne olmalıdır? Ne tip öğretmenler yetiştirilmelidir?
4	Ana	Böyle bir öğretmen eğitimi ne kadar sürmelidir?
4	Alternatif	Öğretmen eğitimi ne zaman başlamalıdır? (ilköğretim, ortaöğretim?)
5	Ana	Böyle bir öğretmen eğitiminin içeriği ne olmalıdır?
5	Sonda	Konu alanı bilgisi (Bir öğretmen konu alanı hakkında ne kadar bilgi sahibi olmalıdır? Bir fen edebiyat mezunu kadar mı? Daha mı az? Bir ölçüsü var mıdır?)
5	Sonda	Meslek bilgisi? (Hangi dersler önemli? Hangi bağlamda verilmeli? Ne zaman verilmeli?)
5	Sonda	Alan Eğitimi Bilgisi (Hangi dersler önemli? Hangi bağlamda verilmeli? Ne zaman verilmeli?)
5	Sonda	Uygulama? (Ne zaman başlamalı? Ne kadar sürmeli? Kapsamı ne olmalı?)
6	Ana	Size göre böyle bir öğretmen eğitimini hangi kurum üstlenmeli? Neden?
6	Sonda	Eğitim fakülteleri? Fen- Edebiyat fakülteleri?
6	Sonda	Her branşın kendi fakültesi (İlahiyat, BESYO vb) veya Milli Eğitim Bakanlığı?
7	Ana	Sizce bu programda kimler eğitmen olarak görev almalıdır? Bu programda yer alacak eğitmenler nasıl bir liyakate ve kariyer geçmişine sahip olması gerekir?
7	Sonda	Akademisyen? Öğretmen? Müdür? Rehberlik öğretmeni? Vs?
8	Ana	Bu programda bir öğretmen adayının “başarılı olması” ne demektir? Programın ölçme değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır? Öğretmen olabilmek için bahsettiğiniz programı tamamlamak yeterli midir yoksa bir öğretmenlik sınavına ihtiyaç var mıdır?

Tablo 3.2 incelendiğinde soru türleri olarak; ana, alternatif ve sonda soruların varlığı dikkat çekmektedir. Nitel araştırmalarda verinin derinliği göz önüne alındığında sorular aracılığı ile derinlik yakalamanın görüşme formu yaklaşımı ile elde edilmesi açıktır. Bu amaçla ana sorular çalışmanın araştırma konusu olup bu ana sorulara rakamlar, ana soruların alternatif ve sonda türleri içinde ait oldukları ana soruyu belirtmek amacıyla rakamlı ve harfli soru numaraları verilmiştir. Tablo 3.2'ye bakıldığında görüşme protokolünde 1a., 1b., 1c., 1d. soruları katılımcıların demografik bilgilerinin saptanmasında, 2a. ve 2b. soruları günümüzde uygulanan öğretmen eğitim programının lisans ve formasyon modellerine ait düşüncelerinin belirlenmesini, 3. soru öğretmen eğitiminin amacını, 4. soru öğretmen eğitimi için gereken süre, 5. soru öğretmen eğitim programında optimal konu, meslek ve uygulama derslerinin içerik ve sürelerinin belirlenmesini, 6. soru öğretmen eğitiminin yapılacağı kurum, 7. soru öğretmen eğitiminde görev alacak öğretmen eğitimcilerinin kalitatif özelliklerinin belirlenmesini son olarak 8. soru ise öğretim sürecinin sonunda öğretmen adayının başarılı sayılabilmesi için gerek duyulan ölçütlerin analizini çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğretmen eğitimi sorunu üzerine öğretmen eğitimcisi görüşme protokolü düzenlendikten sonra katılımcılar ile yüz yüze görüşme süreci başlamış olup verilerin toplanma aşamasına geçilmiştir.

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında, İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde; Ortaöğretim Matematik ve Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilimleri ve Eğitim Bilimleri bölümlerinde aktif görev yapan öğretmen eğitimcilerinden 18'i ile yüz yüze görüşülerek çalışmanın amacından, çalışmaya katılmaları durumunda, kişisel bilgilerinin korunacağından ve araştırma kapsamında verecekleri cevapların sadece bu araştırmada kullanılacağından dair araştırma etik kurallarına araştırmacının sadık kalacağı belirtilmiş ve görüşme formunun bir kopyası öğretmen eğitimcilerine elden teslim edilmiştir. Formu inceleyen 18 öğretmen eğitimcisinden 6'sı çeşitli nedenler ile (doğum, ameliyat, yoğunluk vb.) görüşme sürecine katılamamışlardır. Bu sebeple 12 öğretmen eğitimcisi ile Mayıs 2017 itibariyle görüşmeler başlamış ve Temmuz 2017 tarihinde de görüşmeler tamamlanmıştır.

Görüşmeler katılımcıların belirlediği saatlerde ve kendi çalışma ofislerinde yapılmış, görüşmeye başlamadan önce, katılımcıların çalıştıkları kurumun veya isimlerinin herhangi bir yerde yayınlanmayacağı, takma isimler kullanılarak (ÖE1, ÖE2 gibi) betimlenecekleri görüşmelere başlamadan önce hatırlatılmıştır. Görüşme protokolündeki soruların her hangi bir doğru cevaplarının olmadığı, bu araştırma kapsamında kendilerinin konuya yönelik görüşlerine araştırmacı tarafından ulaşılmak istediği belirtilmiş ve soruların cevaplanması için yeterli süreyi tanınarak rahatlamaları sağlanmıştır.

Katılımcılara bu araştırma kapsamında ses kayıt cihazı kullanılacağı, bu şekilde cevaplarının kayıt altına alınacağı bildirilip, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları hatırlatılmış ve rızaları alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler öğretmen eğitimi sorunu üzerine öğretmen eğiticisi görüşme protokolünden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, önceden hazırlanmış sorular yardımı ile görüşmeyi başlatmış, katılımcıların cevaplarına göre alternatif ve sonda soruları da kullanarak akıcı bir biçimde görüşmeleri ilerletmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayarda şifreli bir klasör içinde saklanmıştır. Her katılımcının ses kaydı dinlenerek hiçbir veriyi atlamayacak şekilde yazılı kayıt altına alınmıştır. Kayıtların dinlenmesi esnasında herhangi bir ses veya gürültü kirliliği olmadığı için veri kaybı yaşanmamıştır.

3.5. Veri Analizi

Bu araştırma Türkiye'de uygulanan ortaöğretim branş öğretmenliği programına güncel bir yaklaşım, öğretmen eğitiminde görev yapan eğiticilerin düşüncelerinden yola çıkarak program unsurlarının oluşturulmasını amaçlamıştır.

Kuram oluşturma bu aşamada araştırmanın ana gövdesini oluştururken bu çerçevede görüşme yolu ile elde edilen veriler özgün bir kuram için son derece önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle toplanan verilerin hassasiyet ile incelenip analiz edilmesi, verinin kaybolmaması son derece önem arz etmektedir. Hancock'a (2004) göre, veriler toplandıktan sonra hemen sonra analiz edilmeli ve ortaya çıkan kavramlar, olgular, süreçler daha sonraki veri toplama aşamalarına dahil edilmelidir. Kuram

oluşturma yaklaşımı ile yapılan araştırmalarda görüşme yolu ile elde edilen kavramlar ve temalar kuramın ilk izlerini taşır. Araştırmacı bu kavramlara ilişkin gözlem ve düşüncelerini topladığı ek verilerle sürekli test edebilir (Hancock, 2004). Bu süreçte araştırmacı kavramlar, temalar ve bunların ilişkilerine yönelik hipotezler geliştirir ve bu hipotezlerin aıklanamsına yardımcı olacak verilere ulaşmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu sürecin tümü ele alındığında çalışmada takip edilen veri yaklaşımının sürekli karşılaştırmalı analiz olduğu söylenebilir.

Verilerin yazıya dökümünden hemen sonra her katılımcının görüşme protokolündeki sorulara verdikleri yanıtlar soru soru okunmuş ve her katılımcının ilgili soruya verdikleri ortak paydada birleşen anlamlı kavramlar veya önemli ifadelerin alıntılanmasına, diğer bir deyiş ile kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Kodların daha anlamlı temalar çatısında başka bir deyişe ana fikir altında gruplanabilmesi içinse araştırmanın konu alanı olan ve görüşme protokolündeki sorulardan yararlanılmıştır. Bu amaçla öncelikli olarak taslak tema birimleri oluşturulmuş ve kodlar bu temalara uygun bir Şekilde düzenlenmiştir. Bu süreç sonrasında uzman görüşünden faydalanılarak taslak temalar ve bu temalar ile ilişkilendirilmiş kodlar incelenerek temalara son Şekli verilmiştir. Bu aşama sonrasında anlamlı 11 adet tema belirlenmiş olup, görüşme protokolündeki soru başlıkları altında organizasyonu tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra bulguların yorumlanmasına geçilmiştir. Bu aşamada ayrıntılı bir Şekilde tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmış ve sonuçlar çıkarılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitiminde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin ortaöğretim branş öğretmenliği eğitim programları hakkında görüşlerinin belirlenip bu çerçevede program unsurlarını oluşturmaktır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulacaktır. Sunum on bir bölüm halinde organize edilmiştir. Her bölüm kendi içerisinde katılımcıların günümüzde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programına ait görüşlerinden oluşmaktadır.

Birinci bölüm; katılımcıların günümüzde sekiz akademik yarıyıl şeklinde verilen ortaöğretim branş öğretmeni lisans programına ait görüşlerinden ve bu görüşlerin analizinden oluşan frekans ve yüzdeler dilim verilerinden oluşmaktadır. İkinci bölüm; katılımcıların öğretmenlik sertifikasyon programı olarak bilinen formasyon modeline dair olumlu ve olumsuz görüşleri ile bu görüşlere ait frekans ve yüzdeler dilim verilerinden oluşmaktadır. Üçüncü bölüm; katılımcıların evrensel düzeyde dikkatini çeken öğretmen eğitimi programlarının ülkeler bazında tespitinden ve bu programların Türkiye'ye uyarlanabilirliğine ait analizlerden oluşmaktadır.

Dördüncü bölüm; katılımcıların öğretmen eğitiminin kültür ile etkileşiminin boyutlarını derecelendirmesinden oluşan verileri içermekte olup verilere ait frekans ve yüzdeler istatistiklerinden oluşmaktadır. Beşinci bölüm; katılımcıların Türkiye'ye özgü bir öğretmen eğitimi modeline ihtiyacın varlığına dair bulgulardan ve bunlara ait frekans ve yüzdeler dilim verilerinden oluşmaktadır. Altıncı bölüm; katılımcıların öğretmen adaylarında olması gerektiğini düşündüğü, öğretmen eğitiminin amacının ve program sonunda edinilmesi gereken kazanımlara ait bulguları içermektedir. Yedinci bölüm; katılımcılara göre öğretmen eğitimi için gereken süreye ait verileri içermektedir.

Sekizinci bölüm; lisans programı içerisinde öğretmen adaylarına verilecek temel dersler, ağırlık olarak üzerinde durulması gereken dersler ve katma değer olabilecek kazanımlara dair verileri içermektedir. Dokuzuncu bölüm; öğretmen adaylarının eğitimini üstlenecek kurumların tespitine ait verileri kapsamaktadır. Onuncu bölüm; katılımcıların öğretmen eğitiminde görevli eğitimcilerin taşınması gereken kariyer nitelikleri ve çalışma liyakatlerinin usulleri hakkındaki düşüncelerine dair verileri içermektedir. Son olarak on birinci bölümde; öğretmen eğitimi programının sonunda

başarılı sayılabilmesi için gerekli bilişsel, duyuşsal ve devinimsel ölçütlerin öğretmen adaylarında hangi oranlarda olmasına dair veriler yer almaktadır.

4.1.Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Katılımcıların lisans programı ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin sorulduğu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri.

Lisans Modeli	Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri (ÖE)												f	%	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Olumsuz		Demode				•										1	8
		Dogmatik				•										1	8
		Ezberci				•							•			2	17
		Sıkışık	•					•		•						3	25
		Not temelli					•									1	8
		Azalmış staj						•		•	•		•			4	33
		Azalmış kredi								•	•					2	17
		Kontenjan			•		•						•			3	25
Olumlu		Sarmal	•	•	•	•	•		•				•	•		8	67
		Pedagoji	•		•				•					•		4	33

4.1.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumsuz Düşünceleri

Tablo 4.1'e bakıldığında katılımcıların dördünün dikkat çektiği önemli hususlardan birisi uygulanmakta olan lisans programının son yılında Okul Deneyimi I ve II dersleri kapsamında öğretmen adaylarının uygulama yapmaları için gönderildikleri staj okullarında geçirecekleri sürenin yeterli olmamasıdır. Bu katılımcıların *azaltılmış staj* uygulamasından rahatsız oldukları göze çarpmaktadır. Örneğin katılımcılardan ÖE9 ve ÖE10 ise şu yorumları ifade etmiştir;

Ben şunu görüyorum. Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması derslerinin belki biraz daha artırılması demeyeyim ama daha etkili hale getirilmesi gerek. (ÖE9)

Uygulama noktasında eksiklikler var. Fakülte-okul işbirliği yeterli düzeyde değil. Staja son yıl başlanması bence yeterli değil. (ÖE10)

Diğer taraftan katılımcılardan üçü önceki lisans programında ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirme süresinin beş yıl olduğunu ve bu sürenin yeterli düzeyde olduğunu

belirterek Şu an uygulanan programın sũresinin dũrt yıla indirilmesinin efektif olmadığını, *sıkıştırılmış bir program* ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında ÖE6 ve ÖE8 Şu açıklamalarda bulunmuştur;

Dolayısıyla 5 yıllık programda 1,5 yıllık sũre vardı. O bence gayet iyiydi. Şimdi 4 yıllık programda mecburen [uygulamaları] 2 dũneme dũřũrdük. Yani Okul Deneyimi II'yi kaldırmış gibi oluyoruz. Yani bu bence iyi değil. (ÖE6)

Şimdi mevcut lisans modelinde eskiden yani 5 yıldđ yakın zamana kadar. Şimdi 4 yıla indirdiğimiz zaman biraz sıkıştırılmış oldu. Bũyle olunca da kredileri azaltmak zorunda kaldık bazı Şeylerde mesela işte bir takım fizik derslerinin kredilerini azaltmak zorunda kaldık. (ÖE8)

Benzer Şekilde ÖE9 Okul Deneyimi dersinin saatinin yeni program dahilinde artırılmasının mũmkũn olmamasđ durumunda bile hiç olmazsa daha anlamlđ hale getirilmesi gerektiğine dikkat çekerek Şu noktayı vurgulamıştır;

Ben Şunu gũrũyorum. Okul deneyimi, ۆretmenlik uygulamasđ derslerinin belki biraz daha artırılması demeyim ama daha etkili hale getirilmesi gerekiyor. (ÖE9)

Katılımcılardan ÖE4 uygulanmakta olan lisans modelinin *ağdaş yaklaşımlara yer vermediğini* ۆzellikle eğitim bilimleri derslerinin *ezberci* ve eleştirel olmayan *dogmatik* bir yaklaşımla işlendiğini belirterek çağa uygun ders içeriklerinin hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer Şekilde ÖE5 bu ezberci yaklaşıma dikkat çekerek ۆretmen adaylarının ezberci yaklaşımla *yeterli ders geçme puanını* alıp mezun olmaya çalıştıklarını vurgulamış ve Şu noktaya dikkat çekmiştir;

Őęrencilerden Fen Edebiyat Fakũltesinde ۆğrendiklerini sorguladığımız zaman onlarla ilgili ۆdev verdiğimiz zaman ۆğrenci zorlanıyor. 'Hani bu nerde ıktđ, diğer hocalar gibi siz anlatın biz de dinleyelim.' Hep sunum Şeklinde istiyorlar dersi. Siz anlatın biz dinleyelim sonra da vizeden 50 alıp bu işi bitirelim. (ÖE5)

4.1.2. ۆretmen Eğitimcilerinin Lisans Modeli Hakkındaki Olumlu Dũřũnceleri

Tablo 4.1 incelendiğinde 12 katılımcıdan sekizi uygulanmakta olan lisans programında, konu alanı dersleri ve eğitim bilimleri kapsamında verilen pedagojik temelli dersler ile staj uygulamasının program boyunca sarmal Şekilde beraber yũrũtũlmesinin oldukça faydalđ olduğunu, *disiplinler arası etkileşimin gereği* olarak bunu desteklediklerini vurgulamışlardır. Örneğin ÖE1 ve ÖE7 Şunları sũylemiřtir;

... eğitim fakũltesinde biz ders yaparken evet işin bilimi kadar pedagojisini de ۆn plana alıyoruz. Dolayısıyla ۆğrenci eğitim fakũltesinde sene boyunca artısıyla eksisiyle eşik yeterliliklerde olsa hocalardan dersini alırken mutlaka olayın pedagojik boyutunu gũrme Őansını tanıyor. (ÖE1)

Çünkü öğrenciler pedagojik eğitimi uzun zamana yayılmış şekilde almaktadırlar. Ayrıca alan ve formasyon eğitimi bir arada gerçekleştirilmektedir. (ÖE7)

Benzer şekilde ÖE1 ve ÖE7 program süresince, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri, gelişim psikolojisi, öğrenme kuram ve yaklaşımları, rehberlik gibi mesleğin *pedagojik yönünü* oluşturan derslerin yeterli sürede ve zamanında efektif bir şekilde alındığına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılardan ÖE7 ve ÖE12 ise *bütünleşik* programda amaca ulaşılabilmesi için gerekli olan öğrenci sayısının önemli olduğunu ve program kapsamında kırk kişilik *öğrenci kontenjanlarının* yeterli olduğunu belirtmiştir. ÖE12 ise şu noktayı vurgulamıştır;

Lisans seviyesindeki dersler daha ciddi yürütülürken, formasyon gruplarında 70-80 kişi ile uygulama dersleri yapılmak zorunda kalıyor. Kısa zaman ve fazla sayı formasyon sistemindeki kaliteyi düşürüyor. (ÖE12)

4.2.Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Katılımcılardan eğitim fakültesinde herhangi bir bölüme girmemiş, başka bir lisans derecesine sahip ya da Fen Edebiyat Fakültelerinin temel bilimler bölüm mezunu bireylerinin katıldığı ve program sonunda başarılı olan adayların öğretmenlik sertifikası alması olarak bilinen formasyon programına ait olumlu ve olumsuz düşüncelerinin belirlendiği soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumlu ve Olumsuz Düşünceleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Formasyon Modeli	Olumsuz	Kalabalık	•												2	17
		Sıkıştırılmış	•	•		•	•		•		•			•	7	58
		Akşam dersi		•						•		•	•		4	33
		Demotivasyon		•								•	•		3	25
		Geleneksel				•								•	2	17
		Ticari	•		•	•	•			•				•	6	50
	Olumlu	Az pedagoji			•		•		•					•	4	33
		Ders içeriği			•				•			•	•		4	33
		Fırsat	•						•					•	3	25
		Yaş	•												1	8
		Eleme	•						•					•	3	25

4.2.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumsuz Düşünceleri

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların yedisi formasyon modeli kapsamında uygulanan programın dersler ve staj uygulamaları bakımından oldukça *dar zamana* sahip olduğunu ve bunun öğretmen eğitimi içinde büyük bir dezavantaj olduğunu, bu şekilde yoğunlukla eğitim öğretimin yaz dönemlerinde verilen bir programın efektif olamayacağını bildirmişlerdir.

ÖE1 ve ÖE5 eş zamanlı ve lisans modelinde olduğu gibi derslerin belirli bir hiyerarşide zamana yayılarak verilmemesi sebebiyle formasyon modelinin program mantığını aykırı bulmuştur. Benzer şekilde ÖE4, ÖE7 ve ÖE9 *sıkıştırılmış* ve sarmal ders sistemi mantığına uymayan formasyon modeli hakkında aşağıdaki yorumları ifade etmiştir;

Desteklemiyorum. Genellikle çok kısa sürede ve doyurucu bir eğitim süreci işlenmiyor. (ÖE4)

Formasyon modelini desteklemiyorum. Formasyon modelinde pek çok ders kısıtlı bir zaman diliminde, hızlandırılmış olarak veriliyor. Ayrıca alan ve formasyon eğitimi bir arada, birbirine paralel yürümesi gerekirken parçalı bir sistem ortaya çıkıyor. Bu önemli bir dezavantajdır. (ÖE7)

Formasyon mesela çok kötü bir model değil ama Türkiye de uygulanış biçimi öğrenciler açısından yanlış. Eğer formasyon insanların fen edebiyatta alan eğitimini tamamladıktan sonra burada üç ayda beş ayda değil ama bir ya da iki yılda bir öğretmenlik eğitimi alacak şekilde tasarlanırsa eğer çokta yanlış bir model olarak görünmüyor. (ÖE9)

Katılımcıların altısına göre diğer ve önemli olan dezavantaj ise formasyon modelinin kurumlar veya akademisyenler tarafından para kaynağı ya da *ticari* olarak görülmesidir. ÖE2, uzmanlığı dışında kalan bir alanda öğretmen eğitimcisinin ders vermesinin sadece gelir kaynağı olarak görüldüğünü ve bu şekilde yapılan eğitimin öğretmen adayları açısından sağlıklı olmayacağını bildirmiştir. Örneğin ÖE5 ve ÖE8 konu ile ilgili şu ifadeleri eklemiştir;

Çünkü çok sıkıştırılmış ve bir nebze ücretli olduğu için sanki ücretli okul gibi algılanıyor burayı hani ben parayı verdim nasılsa sınıf kalabalık orda kaynar giderim öğrenci böyle devam ediyor. Biz elimizden geldiği kadar formasyona da uğraşıyoruz ama lisans kadar değil. (ÖE5)

Tabi ne olursa olsun diğer öğretim gibi olmuyor. Yani her şeyden önce sayı çok. Bunu zaten bir sertifika olarak gördükleri için hani hep hocam idare edin yaklaşımında onlar da. (ÖE8)

Oniki katılımcıdan dördü, lisans programında dört yıl içerisinde gündüz yapılan eğitimin üç aylık bir sürede formasyon programı ile *akşam* saatlerinde yapılmasının öğretmen eğitimi için mantıklı bir tarafının olmadığını belirtmiştir. ÖE11 bu kapsam ile ders saatlerinin az oluşu yeterli alan ve konu bilgisine sahip olmadan mezun olduklarını ve bunun yanlış bir tutum olduğunu vurgulamıştır. ÖE 10 ise formasyon müfredatının, *derslerin sayısı ve içeriğini yetersiz bulmuştur. ÖE2 ve ÖE8 ise şunları söylemiştir;*

17.00-19.30 arası sıkıntı olur diye düşünmüyorum ama 22.00'a kadar devam eden program herkes için oldukça zor. (ÖE2)

Bu dönem yetmiş'e yakındı öğrenci sayısı. Bu yetmiş kişi ile bunu yapmam mümkün değil. Yapayım desem zaten gelemiyorlar, yani 17.30 da direkt derse geliyorlar hatta çoğu ona da yetişemiyor. O ders bitince hemen arkasından başka ders başlıyor. 21.30- 22.00 a kadar buradalar. Yani o bire bir öğretim uygulaması öncesi karşılıklı diyalog çalışması yapması mümkün değil. (ÖE8)

Katılımcıların dördü ise derslerin içerik olarak lisans programından farklı, içeriğin kısa zaman sebebiyle formasyon programında adeta bir yama gibi durduğunu ve bunun konu alanı bilgisinde, mesleki alan bilgisinde oldukça sıkıntılı bir durum yarattığını bildirmiştir. ÖE3 formasyon programının iyi yönleri olabileceğinden şüphe duyarak bu modelin eklektik yapısının derslerin kalitesine zarar verdiğini vurgularken benzer şekilde ÖE10 ve ÖE11 ise şu hususu belirtmiştir;

Ödevlerin ve projelerin değerlendirme düzeyinde olması ve danışmanla birebir etkileşimle yapılması lazım. Öğretmen adaylarının öğretim felsefelerinin ve pedagojik muhakemelerinin gelişmesi açısından önemli. (ÖE10)

...sınıf ortamı yok sonra iki şeyde dersler eşit değil. İki modeldeki dersler eşit değil. Öyle bir dezavantajımız var. (ÖE11)

Katılımcıların üçü öğrenmenin kalitesi açısından gelen öğrencinin motivasyon düzeyine dikkat çekerek motivasyon düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına eğitim ve öğretim sunmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin ÖE3 akşam geç saatlere kadar yapılan derslere öğrencilerin zor yetiştiği, bununla beraber istek düzeyinin yeterli olmadığı adaylarının çoğunun farklı işlerde çalıştığını da belirterek devamsızlık ve demoralize olmuş bir öğrenci grubunu karşısında bulduğunu söylemiştir. ÖE3' e benzer olarak ÖE10 ve ÖE 11 ise şu ifadeyi eklemiştir;

Dersler akşamları yapıldığı için verimli olmuyor. Öğrencilerin motivasyonları lisans öğrencisinden daha düşük. Eğitime ve öğretmenliğe bakış açıları lisans öğrencilerinden daha farklı. (ÖE10)

Öyle gece öğretim üyesi yorgun, öğrenci yorgun, sınıf ortamı yok...(ÖE11)

Katılımcıların ikisi formasyon programının *geleneksel metotlarla* ilerlediğini, lisans modelinde uygulanan çağdaş metodolojinin bu programa uyarlanmadığını bu yüzden değerlendirmeler hususunda sığ ve güvenilirliğinin düşük kaldığını bildirmişlerdir. Örneğin ÖE3 bu hususu desteklemediğini belirtmiştir;

Fazlasıyla pragmatik ve öğretmen yetiştirmenin bilimsel temelleriyle tam olarak uyumlu değil. Hemen hemen hiç değil. Desteklemiyorum. (ÖE3)

4.2.2. Öğretmen Eğitimcilerinin Formasyon Modeli Hakkındaki Olumlu Düşünceleri

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcılar formasyon modelinin olumlu yönlerinin *öğretmen olmak isteyen adaylara fırsat tanıyarak* bu kişilerin kazanılabileceğini, bu program sonunda da kaliteli öğretmenlerin yetişebileceğini ve bu bazda kalifiye olan bireylerin eğitim programına alınmasının demokratik bir gereklilik olduğunu bildirmiştir. Örneğin ÖE1 ve ÖE6 fırsat eşitliğini vurgulamıştır;

Şunun için söylüyorum, yani zamanın zamanında liseden mezun olduktan sonra eğitim fakültesine girememiş bir kişi bundan sonra öğretmen olamaz diye kısıt getirilmesi çok demokratik değil ayrıca çok adil değil.(ÖE1)

Şu olabilir biz öğretmen yeterliliklerini ortaya koyarız öğretmen olmak gerekli şartları koyarız bu şartları kim yerine getirirse hangi yaş renk dilde ise fark etmez şartlar tamam mı hayırlı uğurlu olsun deriz. (ÖE6)

ÖE1 formasyon programına gelen adayların belirli bir yaş düzeyinde olduğunu ve kişilerde *yaşın getirdiği bir olgunlukla* beraber üst bilişsel davranışlarını bilen, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilen ve genellikle öğrenmeyi öğrenmiş kişilerin olduğunu belirterek programın olumlu bir yönüne değinmiştir.

Katılımcıların üçü formasyon programına dahil olmadan önce öğretmen adaylarının *titiz bir elemenden geçirilerek* eğitim sürecine dahil olması durumunda sistemsel çıktı olarak tabi tutulacak adaylar en sonunda istenen yeterliliğe ulaşabileceğini belirtmiştir. ÖE6 ise demokratik çerçevede adayların programa alınmasını gereklilik olduğunu, ancak sonrasında yeterliliklere haiz olabilecek kişilerin, diksiyon, iletişim, konu alanı, meslek bilgisi performanslarının sürekli kazanımların aratabileceğini bildirmiştir. ÖE1 bu zeminde her aşamada belirli bir elemeye ölçümü ile takip edilerek eleme yoluna gidilmesi sonucunda amacına ulaşacağını söylemiştir.

4.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modelleri Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Katılımcıların evrensel arenada beğendikleri ülkesel modellerin ve bunların Türkiye'de kullanılabilirliğinin sorulduğu soruda verilen cevaplar analiz edilmiş ve cevaplar Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modelleri Hakkındaki Düşünceleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Dünyada Beğenilen Öğretmen Modelleri	Kullanılan Ülkeler	İngiltere	•	•	•		•					•			5	42
		Finlandiya				•			•				•		3	25
		Amerika						•		•	•			•	4	33
		Uyarlanabilir	•	•	•	•	•			•	•		•	•	9	75
		Gereksiz						•	•						2	17

Tablo 4.3 incelendiğinde katılımcıların beşi araştırma ve doktora öğrenimleri süresince buldukları İngiltere 'deki öğretmen yetiştirme modelini benimsemişlerdir. İngiltere'ye ait bu modelin 1998 yılında Türkiye'de uyarlandığını ve bu model ile 16 yılda oldukça başarılı sonuçlar alındığını vurgulamışlardır. İngiltere modelinde öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde olup, öğretmen adaylarının uzmanlaştığı belirli alanlar mevcuttur. Örneğin ÖE1 modelin Türkiye'de kağıt üzerinde oldukça başarılı, uygulama boyutunda ise Eğitim Fakültelerinin teknik yetersizliği, ekonomik ve akademik kadro yetersizliği nedeniyle başarılı olamadığını bildirmiştir. Benzer olarak ÖE1 şu noktayı vurgulamıştır;

Yurt dışındaki özellikle İngiltere'deki bir model buraya uyarlanmaya çalışıldı. Ama işlemedi. Sonuçta senin okullarının kapasitesi belli, öğretmenine verdiği para belli kadronun belli, okullarının niteliği bu sisteme vereceği etki belli, eğitim fakültelerinin belli yapı olarak Türkiye'ye uygun değildi. Kağıt üstünde çok güzeldi ama işlemedi. (ÖE1)

Öte yandan ÖE5 modelin Türkiye'de KPSS nedeniyle işlerliğini koruyamadığını ekleyerek şu yorumu eklemiştir;

Dünyada güzel örnekleri şöyle diyeyim yani lisans, bizim lisansla yaptığımız daha doğrusu 1998'den sonra yurt dışına giden arkadaşların yapılandırıcılıkla ilgili çalışma yapan arkadaşların daha çok İngiltere modelini benimsediler İngiltere modelini bize anlattıklarında öğretmen yetiştirme olarak güzel fakat İngiltere'de KPSS olmadığı için bizim öğrenciler çok yatkın olmuyor. (ÖE5)

Finlandiya öğretmen eğitim sistemi de katılımcıların üçü tarafından benimsenmiştir. Katılımcılar Finlandiya'da bulunmamış olup modelin prensiplerini ve performansına dair olumlu görüşlere sahiptir. Örneğin ÖE11 bu modelde açık alanda veya arazi içerisinde doğa ile iç içe derslerin yapılması, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmesi doğa ile temel bilimlerin harmanladığı bir model olarak görüp benimsemiştir. ÖE4 ve ÖE7 ise şu yorumları ifade etmiştir;

Genellikle İskandinav ülkelerindeki modeller daha verimli görünüyor. Finlandiya eğitiminde ilk sıraya çıkan öğretmen kalitesi olarak verildi. (ÖE4)

Bazı açılardan Finlandiya modeli kullanılabilir. Toplumun sadece en iyileri ve çok az bir yüzdesi eğitim fakültelerine kabul edilmektedir. Çok iyi bir eğitim almaktadırlar. Staja ayrılan zaman oldukça fazladır. Öğretmenlerin statü ve saygınlığı çok yüksektir. Hatırladığım kadarıyla öğretmen maaşları ülke ortalamasının oldukça üzerindedir. Hatta en yüksek maaşlar arasındadır. (ÖE7)

Amerika Birleşik Devletleri'ne ait öğretmen eğitimi programını katılımcılardan dördü benimsemiş olup katılımcılar yüksek lisans veya doktora eğitimi için Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunmuşlardır. Örneğin ÖE6 bu modelde öğretmen adaylarının öğretmen olabilmesi için lisans programını bitirmesi yeterli olmadığını, lisans sertifikasını eyaletlerin eğitim bakanlıklarının verdiğini, adayların branşlarının yanında yan dal programı bitirmek zorunda olduğunu belirtmiş bilimsel verilere uygun bir model olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak ÖE8 ve ÖE9 ise şu yorumları ifade etmişlerdir;

Nitekim Amerika da böyle Fen Edebiyat Fakültesi bitiriyorlar, mühendislikte bitirebiliyorlar, daha sonra ne yapıyorlar yüksek lisans yaparak öğretmen olma hakkını elde ediyorlar. Biz de bunu uygulayabiliriz.(ÖE8)

Detaylı olarak açıkçası öğretmen yetiştirme modelleri her ülkede nasıl uygulandığını bilmiyorum. Ama Amerika da kaldığım sürece görmüştüm. Orada lisans şeklinde bizim aldığımız şekilde alıyorlar.(ÖE9)

4.3.1. Öğretmen Eğitimcilerinin Dünyada Beğenilen Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Türkiye' de Kullanımına Ait Düşünceleri

Katılımcılara benimsedikleri bu modellerin Türkiye'de kullanım durumuna ait soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Tablo 4.3'deki gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların dokuzu benimsedikleri modelin Türkiye'de kullanımını savunmaktadır. Örneğin ÖE1 uygulamaya girecek modelin başarılı olabilmesi için ekonomik ve eğitim fakültelerinin teknik donanımlarında iyileştirmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan ÖE2 alınacak modelde en önemli olgunun seçmeli dersler olduğunu belirtmiştir. Bu durumda programın esnek olabilmesinin önemine dikkat çekmiş ve merkezi bir programdan ziyade yerelleşebilecek programları savunmuştur.

Diğer taraftan ÖE8 model alınırken özünde olduğu gibi öğretmen adaylarının akademisyenler tarafından seçilmesine dikkat çekmiştir. Bu sayede kalifiye olan öğretmen adaylarını seçmenin program başarısı içinde olduğunu bildirmiştir.

ÖE9 alınacak modelin birebir kopyasından ziyade Türkiye kültürüne uyan doğru taraflarının alınması gerektiğini belirtmiş ve şu noktayı belirtmiştir;

Bir şeyi alıp doğrudan transfer etmenin doğrudan kopyalamanın çok bir işe yarayacağını düşünmüyorum. Ama tabii ki de belli alanın doğru yanları varsa onları buraya transfer etmekte yanlış bir şey olduğunu düşünmüyorum yani. (ÖE9)

ÖE10 ise aynı ülkede farklı modellerin kullanabildiğini belirterek birden fazla, ihtiyaca dair modellerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve söylemiştir;

Bazı ülkelerde (örneğin İngiltere’de) farklı model seçenekleri aynı anda uygulanabiliyor. Bizde tek tip ve merkezi model söz konusu. (ÖE10)

Katılımcıların ikisi ise evrensel çapta beğeni toplamış olan öğretmen eğitim programlarının Türkiye’de uygulanmasına milli değerlerle bütünleşmiş bir programla devam edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Örneğin ÖE7 alınacak yurtdışı modelinin coğrafik konum, toplumsal ihtiyaç ve kültürel çeşitliliğimize adapte olamayacağını belirterek bire bir kopya bir modelin kullanışlı olamayacağını bildirmiştir.

4.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Kültürle İlişkisine Ait Bulgular

Katılımcıların öğretmen eğitiminin kültür ile ilişkisinin araştırıldığı soruya verilen cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Kültür İle İlişkisi.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Kültür Kapsamı	Özgüdür	•		•		•	•	•		•			•		7	58
	Evrensel											•	•		2	17

Tablo 4.4 incelendiğinde oniki katılımcıdan yedisi öğretmen eğitimi programlarının kültür ile ilişkisinin açık ve anlamlı bir şekilde öğretmen eğitiminin eğitimin yapıldığı coğrafyanın kültüründen etkilendiğini belirtmiştir. Örneğin ÖE1 kültürden etkilenmeyecek bir öğretmen eğitiminin mümkün olmadığını belirtmiştir. Yine benzer olarak ÖE3, ÖE7 ve ÖE9 ise yerel unsurlardan etkilenmeyecek bir eğitim programının mümkün olamayacağını bununla beraber şekillenecek hedeflerinde olacağını bildirmiştir.

ÖE5 ise gerektiği takdirde ülke içinde kültürel, sosyolojik ve demografik özelliklere göre uygulanacak farklı modellerin olması gerektiğini belirtmiştir;

En azından il bazında. Yani yurt dışına gönderecek kaynağımız yoksa da il bazında Kars'ta, Aydın'da, Edirne'de kimya eğitimi üzerine eminim ki vardır. (ÖE5)

ÖE6 ise bir öğretmenin lisans diplomasını aldıktan sonra her ülkede görev yapamayacağından yola çıkarak ülkenin milli ve kültürel değerlerini tanımadan görev yapabilmenin zorluğuna dikkat çekmiş ve şu hususları vurgulamıştır;

Yani ben şeye kaşıyım gidip Almanya'da Amerika'da böyle bizde de öyle olsun değil. Bu eğitim öncelikle öğretmen eğitimi bu kültüre bağlı bir şey burada öğretmenlik yapabilirim ancak ben gidip Amerika'da lisede biyoloji öğretmeni olarak görmüyorum. Çünkü lisede biyoloji öğretmeni olmak sadece biyoloji anlatmak değildir. Öğrencilerle, ailelerle iletişim meselesi öğrencilerin kültürü, bunları bilmeniz gerekir. Sadece dil değil iletişim öğrencilerin ruhunu anlamız gerekir ki bu da kültüre bağlı bir şey. (ÖE6)

ÖE12 ise bu konuya sosyo-demografik bir açıdan bakmış ve Türk kültüründe öğretmenin güvenilir bir lider ve model olduğunu toplumda baskın bir karakter olduğunu belirtmiş ve yerel unsurlardan bağımsız bir öğretmen eğitiminin var olamayacağını altını çizerek belirtmiş ve şunları söylemiştir;

Evet, kesinlikle kültüre özgüdür. Bizim kültürümüzde öğretmen baskın bir karakterdir. Söylediği her şey doğrudur ve değişmez algısı vardır. (ÖE12)

Katılımcıların ikisi ise öğretmen eğitiminin çağa uygun şekilde ve gelişip değişerek ilerlemesi gerektiğini tüm bunların gerçekleşmesi içinde evrensel değerlerin iyi bilinmesi ve programlara yansıtılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir ÖE10 başka bir ülkeden alınıp kendi kültürümüze uyarlanacak bir programdan ziyade, uluslararası arenada benimsenmiş ve bu değerlere uygun programların geliştirilmesinin bu amaca hizmet edeceğini savunmuştur. Benzer olarak ÖE11 ise insanı öne çıkararak dünya

barışına ve insanlığa hizmet edebilecek, hem kültürel hem de uluslararası değerlerle iç içe geçmiş bir dünya modeli olması gerektiğini belirtmiş ve şu yorumu eklemiştir;

Ama şu var yani daha geniş kapsayıcı bir şey var hayatta kalmak, sağlıklı olmak ondan sonra dünyayı sevmek mutlu olmak vatanını yurdunu sevmek kaynaklarını sevmesi, o zaman yerelleşiyorsun. (ÖE11)

4.5. Öğretmen Eğitimcilerinin Türkiye'ye Özgü Öğretmen Eğitimi Programı Hakkındaki Düşünceleri

Katılımcıların Türkiye'ye ait bir öğretmen yetiştirme modelinin içermesi gerektiği kazanımların araştırıldığı soruya verilen cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.5' de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Eğitimcilerinin Türkiye'ye Özgü Öğretmen Eğitimi Programının İçeriğine Ait Düşünceleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Türkiye Modeline İhtiyaç	Deneyim	•					•								2	17
	Sınavsız		•												1	8
	Bilimsel	•	•	•	•				•	•	•		•	8	67	
	Evrensel		•	•	•									3	25	
	Bölgesel					•	•							2	17	

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmen eğitimcilerinin ikisi Türkiye'ye özgü olabilecek öğretmen eğitimi programının geçmişten günümüze kümülatif olarak süregelen öğretmen yetiştirme tarihinin göz ardı edilmeden bu birikimden faydalanılarak ülkeye özgü bir modelin önemine dikkat çekmiştir. Örneğin ÖE1 mektupla öğretmen yetiştirilen dönemden eğitim fakültelerine kadar geçen süreçte olumlu ve olumsuz tüm hususları birer kaynak olarak görmüş ve bunların programların hazırlanması esnasında muhakkak göz önüne alınması gerektiğini savunmuştur. Benzer olarak ÖE6 ise öğretmen eğitimi tarihinde karşılaşılan olumsuzlukların çözümünde sil baştan yeni programların uygulamaya konulmasının uygulama esnasında yeni sorunlar yarattığını ifade etmiştir;

Ancak bizde bir uçtan bir uca salınım çok fazla. Yani mevcudu düzeltmek için ilerlemek için mevcudu düzeltmek gerekir. Ya da aksayan yanları tamir etmek gerekir. Biz bunları yapmak yerine tamamen silip yepyeni bir şey ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Siz bir anda insanlara diyorsunuz ki bütün bildiklerinizi unutun alın size yeni. Bunu dersiniz ama olur mu? Olmaz mı? Onu alanda görürsünüz. (ÖE6)

ÖE2 ise öğretmen eğitimi programının ölçme ve değerlendirme kademesine dikkat çekerek uygulanacak programın sınav odaklı olmadan, başarının salt çoktan seçmeli sorularla yapılmadığı bir programın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda programın bir sınava uyarlandığında bilimsel temellerden ve kazanımlardan uzaklaşıldığını eklemiştir.

Katılımcıların sekizi öğretmen eğitimi programının bilimsel temellerine dikkat çekmiştir. ÖE1 uluslararası arenada gerçekleşen teknolojik gelişmelere öncülük eden ülkelere bakıldığında tek bir kanala ait, tek tip öğretmen yetiştiren kurumlara rastlanılmadığını buradan hareketle bilim okuryazarı, bilimi üreten, kullanan bireylerin yetişmesi için programların hazırlanması aşamasında bilim çerçevesinden uzaklaşılması gerektiğini bildirmiştir. Benzer şekilde ÖE8 ise çağın bilim temellerine ve otoritelerine uygun programların geliştirilmesini, programların güncellenirken veya yeniden oluşturulurken bu bilim ekseninden uzaklaşılması gerektiğini bildirmiştir.

Benzer şekilde ÖE12 programın sonunda öğretmen adayında öğrenci merkezli öğretimi kabul benimsemiş bu amaçla bilim okuryazarı bireylerin yetişmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmiş programların içinde yirmi birinci yüzyıl becerilerinin muhakkak dahil edilmesi gerektiğini savunmuş ve şu noktaya vurgu yapmıştır;

... öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş ve bilimsel okur-yazar bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sistemine öğrencilerin 21 yüzyıl becerilerini geliştirmeye olanak sağlayacak becerileri kazandıracak dersler ve etkinlikler entegre edilmelidir. (ÖE12)

ÖE2, öğretmen eğitimi programının sistemsal çıktısı olarak öğretmen adaylarının araştırmacı ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olabilmesini gerekli olarak görmüş ve bu kazanımların elde edilmesi içinse bilim kültürünün aşılandığı bir eğitim programına hatta ve hatta öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitim almalarına ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve ilgili olarak şu hususları ifade etmiştir;

Ama ben kendisini olabildiğince öğrencisi ile yetiştirebilen öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum. Ve tabii burada araştırmaları da öğretimine gömebilen mesela yüksek lisans öğretmenlerinin çok daha iyi öğretmen olabileceğini düşünüyorum neden çünkü araştırmalardan haberdar, burada ne gibi yanılgıları olabildiklerini görebiliyorlar, onlara uygun öğretim tasarlayabiliyorlar daha fazla materyalle sadece bilen anlatır pozisyonu ile değil. Yani çok daha geniş perspektifte öğretme

anlayışına sahip olabiliyorlar. Dolayısıyla öğretim stratejileri ve yöntemleri de çok daha iyi çeşitli olabiliyor. (ÖE2)

Benzer şekilde ÖE9'da öğretmen eğitiminin bilim kültüründen etkilenmesi için öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almalarının bu kültürü elde edebilmeleri için elzem olduğunu bildirmiştir.

ÖE3 ise öğretmen eğitiminin yükseköğretim kurumlarında sürdürüldüğü esnada eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakülteleri arasında oluşan eğitim- öğretim farkına dikkat çekmiş, eğitim fakültelerinde öğretmenliğin bilimsel temeli oluşturulurken fen edebiyat fakültelerinin bu temele ulaşamamalarını sorun olarak görmüş ve konu hakkında şu sözleri eklemiştir;

...bilimsel verilerle uyumlu öğretmen eğitiminin bu şekilde bağımsız bir alan olarak varlığının öğretmen yetiştirme ile ilgili daha etkin olduğu verilerle örtüşmekte olumsuz tarafı da bu dualiteler. (ÖE3)

ÖE10 ise Türkiye'de uygulamaya konulması için örnek alınacak yurtdışı modelinin bilimsel verilere uygun ve bu bağlamda efektif sonuçlara sahip olması gerektiğini savunmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların üçü Türkiye'de uygulanacak öğretmen eğitimi programında, demokratik, batılı, insan haklarına saygılı, eşitlik taraftarı, evrensel insani değerleri benimsemiş öğretmen adaylarının yetişmesi gerektiğini savunmuştur. ÖE2 bu bağlamda batı kültürünü benimsemiş ve bu noktadan hareketle kendini bilen, üst bilişsel yetenekleri gelişmiş, öğretmenin insanı tanımaktan dolayısıyla insani değerlere değer veren öğretmenlere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde ÖE3 içinde bulunan yüzyıl içerisinde globalleşmenin tüm ülkeleri etkisi altına aldığı, bu halde şartların ve eğitim programlarının da evrensel değerlere kapalı kalamayacağını bildirmiş ve ilgili olarak şu hususa vurgu yapmıştır;

Yalnız bir taraftan da dünya birçok yönüyle ülkeler kültürler, birbirine benzemeye başladılar. Böyle olunca herhangi bir şey için kültüre özgü bir şey kaldı mı diye sormak istiyorum. (ÖE3)

ÖE4 ise insanın sosyal bir varlık olduğundan hareket ederek insanlar hukuki sahada ve temel insan haklarına saygı duyan bireylerin yetişebilmesinin elzem olduğunu vurgulamış ve şu hususu ifade etmiştir;

Evrensel değerleri benimsemelidir. Eşitlikçi, adil, nefret suçlarına karşı duyarlı öğretmenler yetiştirilmelidir. (ÖE4)

Katılımcıların ikisi Türkiye'ye özgü bir öğretmen yetiştirme programının bölgesel değerleri' de kapsamı gerektiğini bildirmiştir. Örneğin ÖE5 Türkiye'de coğrafi bölgelere göre kültürün değiştiği, bu bölgelerde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin kendileri ve aileleri ile eğitim öğretim süreci içerisinde sağlıklı bir iletişim ve kaynaşma için bölgenin demografik ve sosyolojik özelliklerinin öğretmen tarafından iyi bilinmesi gerektiğini belirtmiş bu bağlamda öğretmen eğitimi programının yerel unsurların dinamiklerini taşımasının faydalı olacağını savunmuştur. Benzer olarak ÖE6'da coğrafi bölge farklılıklarına dikkat çekmiş ve bunun bir zenginlik olduğunu bu noktadan hareketle bu bölge kültürlerini özümsemiş öğretmenlerin yetişmesinin önemine dikkat çekmiş ve şu sözleri eklemiştir;

Türkiye'nin yedi bölgesinde farklı öğretmen eğitimi tipide olabilir. Çünkü bizde bölgesel farklılıklar var. Bunu göze alıp birden fazla program uygulanabilir. Standartları göz önünde bulundurup yeterlilikleri belirleyip bu yeterlilikler için çalışılabilir. (ÖE6)

4.6.Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Amacı ve Olması Gereken Öğretmen Profili Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların öğretmen eğitiminin amacı ve program sonunda çıktısız olarak beklenen öğretmen profilinin ne şekilde olması gerektiğinin araştırıldığı soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin Amacı ve Olması Gereken Öğretmen Profili Hakkındaki Görüşleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Öğretmen Yetiştirme Amacı Olması Gereken Öğretmen Tipleri	Öğrenen	•	•			•		•	•				•	6	50
	Yenilikçi	•	•										•	3	25
	Demokratik				•		•	•						3	25
	Alan bilgisi				•					•	•			3	25
	Pedagoji						•			•	•			3	25
	Milli değer			•			•			•				3	25
	Bilim sever					•		•	•		•	•	•	6	50
	Genel kültür						•							1	8
	İletişim							•	•					2	17
	Lider							•			•	•		3	25
	Araştıran		•			•			•				•	4	33

Tablo 4.6 incelendiğinde oniki katılımcıdan altısı, öğretmen eğitimi programı sonunda öğretmen olan bireyde öğrenmeyi yaşam boyu ihtiyaç olarak görebilen, öğrenme düzeyini, üst bilişsel yeteneklerini keşfederek belirleyebilen, zamanına uygun bilgi birikiminden faydalanıp ve kendini güncel tutan öğretmenlerin yetişmesi gerektiğini savunmuştur. Örneğin ÖE1 gelişen ve değişen dünyada eski ders notlarını bağlı kalıp tek bir kitaptan ders işleyen öğretmenlerin yerini öğrenmeye açık ve öğrendiğini öğrencisiyle paylaşan alanıyla ilgili yeni bilgiye ulaşmayı amaç edinmiş öğretmenlerin daha başarılı olacağını eklemiştir. Benzer olarak ÖE2 öğrenebilen ve bunu öğrencisiyle yapabilen, öğrenmeye açık öğretmenlere yüksek lisans eğitimini'de tavsiye etmiş şunları ifade etmiştir;

Ama ben kendisini olabildiğince öğrencisi ile yetiştirebilen öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum. Ve tabi burada araştırmaları da öğretimine gömebilen mesela yüksek lisans öğretmenlerinin çok daha iyi öğretmen olabileceğini düşünüyorum neden çünkü araştırmalardan haberdar, burada ne gibi yanlışları olabildiklerini görebiliyorlar, onlara uygun öğretim tasarlayabiliyorlar daha fazla materyalle sadece bilen anlatır pozisyonu ile değil. (ÖE2)

ÖE5 ve benzer olarak ÖE7 ise öğrenen öğretmenlerin problem çözebilen öğretmen potansiyeline bu profilde bir öğretmenin sistemsal bir çıktı olabilmesi için öğrencisinin' de ufkunu açabilmeli ve birikim olarak yeri geldiğinde öğrencisinin öğretmenini geride bırakabilecek düzeye taşınması gerektiğini belirtmiştir. Farklı olarak ÖE7 evrensel çapta savaş, açlık, göçler, küresel ısınma gibi sorunlara ilgi duyan ve bunların ortadan kalkması için öğrenmeyi bırakmamış bilgi kaynağına ulaşabilen öğretmenlerin varlığının önemine dikkat çekmiştir. ÖE8 ise belirli bir öğretmen profilinin kalıplara sığdırılmasının doğru olmadığını bu noktada öğretmen adayının ilgisi ve merakına paralel olacak biçimde istediği kadar öğrenme ortamının hazırlanması gerektiğini bildirmiş ve konu ile ilgili olarak şunları vurgulamıştır;

Yani bizim yapacağımız bizim temelini vermek ona ondan sonra onun hizmet içi eğitimde kendi kendini eğitmesi ile nasıl bir öğretmen olacağına karar vermesi diye düşünüyorum. İlle de biz şu tip öğretmen yetiştireceğiz demek de çok doğru değil. (ÖE8)

ÖE12 ise bilim okuryazarı öğretmen profilinin içinde bulunan yüzyıl için gerekli bir ehliyet olduğunun altını çizmiş ve bu ehliyetin kazanımı için merak eden araştıran, yeni bilgiye ulaşabilen ve bunun için zaman ayırmayı alışkanlık haline getirmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğunu bildirmiş ve şu sözleri ifade etmiştir;

Amaç, öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş ve bilimsel okur-yazar bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sistemine öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye olanak sağlayacak becerileri kazandıracak dersler ve etkinlikler entegre edilmelidir. (ÖE12)

Katılımcıların üçü öğretmenlerin yenilikçi ve çağına uygun alan, pedagoji, genel kültür bilgilerine ve bunların ötesinde gelişecek disiplinlere veya disiplinler arası zeminde her zaman haberdar olabilmesi ve gerektiğinde tatbik edebilmeleri için yeniliklere açık olması gerektiğini savunmuştur. Örneğin ÖE1 öğretmen eğitiminin bir amacını da bireyi özgürleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Burada özgür olan öğretmen eksikliğini hissettiği konu alan ya da pedagoji bilgisine veya alan dışı bilgiye ulaşarak kendi birikimini artırabilecektir. Dolayısıyla katma değerlere ulaşması kolaylaşacaktır. Benzer olarak ÖE2 ise mesleğinde oluşan yeniliklerden haberdar olan bir öğretmenin öğrenme ortamları ile ilişkisine dikkat çekerek öğrenme materyalleri, öğrenim yöntem ve tekniklerinde ortaya çıkan gelişmeleri sınıf ortamına taşıyacağını ve yetiştireceği öğrencilerinin de daha başarılı olacağını savunmuş ve şu şunları söylemiştir;

...neden çünkü araştırmalardan haberdar, burada ne gibi yanlışları olabildiklerini görebiliyorlar, onlara uygun öğretim tasarlayabiliyorlar daha fazla materyalle sadece bilen anlatır pozisyonu ile değil. Yani çok daha geniş perspektifte öğretim anlayışına sahip olabiliyorlar. Dolayısıyla öğretim stratejileri ve yöntemleri de çok daha iyi çeşitli olabiliyor. (ÖE2)

ÖE2'ye benzer ÖE12 ise gelişen ve değişen bilimsel bilgiyi sınıf ortamında öğrenciyle sunmak için kalıplara sığmamış ve öğrenmeye yeni bilgiye ulaşma isteği olan öğretmenin daha başarılı olacağını savunmuştur.

Katılımcıların üçü öğretmen eğitimi programının sonunda *demokrasi* bilincine sahip öğretmenlerin çıkışını beklemektedir. Örneğin ÖE4 bu kazanımı uluslararası arenaya taşımış ve öğretmenlerin birer insan eğitimcisi olduğundan hareket ederek eşit, kindar olmayan barışçıl ve etnik, dini köken, cinsiyet farkı ayırt etmeksizin öğrencilerine ve tüm insanlığa hakkaniyetli davranması gerektiğini savunmuştur. Benzer olarak ÖE6 Türkiye'de demokrasinin önemine dikkat çekmiş ve bunu eğitimin kültürleme özelliğinde faydalanılarak öğrencilere aktarılması gerektiğini buradan hareketle öğretmenlerin de bu bilinci kazanmış olmaları gerektiğini ifade etmiş ve ilgili olarak şu sözleri eklemiştir;

Ülkenin mesela biz demokrasiye önem veriyoruz, demek ki bu kültürü öğretmene vermemiz gerek. (ÖE6)

Katılımcıların üçü alan bilgisinin öğretmenin bir zırhı olduğunu bu alanda herhangi bir eksikliğin varlığı öğretmeni huzursuz eden birinci dereceden huzursuz edeceğini bildirmiştir. ÖE4 eğitim fakülteleri ve fen- edebiyat fakülteleri arasındaki kalite farkının eğitim fakültelerinin lehinde olduğundan hareket ederek fen edebiyat fakültelerinde verilen eğitimin sorgulanması gerektiğini düşünmektedir. ÖE9 ve ÖE10 ise benzer olarak alan bilgisi kazanımlarında herhangi bir eksikliğin oluşu ve öğretmen adayının bu durumda herhangi bir kaygı duymamasının ciddi sorunlara yol açacağını bildirmişlerdir. Alan bilgisinin öğretmenin hakim olması gereken birinci dereceden önem arz eden husus olduğunun altını çizmişlerdir.

Katılımcıların üçü pedagoji bilgisinin öğretmen için bildiğini öğrenciye aktarma hususunda en etkili dinamiği olduğunu düşünmektedir. ÖE6 bu alan yeterliliğine sahip olabilmesi için öğretmen adayına gerekli teknik desteğin sağlanmasına dikkat çekmiş ve şu noktaya vurgu yapmıştır;

Bunun yanı sıra pedagojik formasyona sahip olması da gerekir. Amaca da bu alanlardaki kazanımları elde edebilecekleri tecrübeler yaşamaları için uygun şeyler tasarlanmalıdır. (ÖE6)

ÖE9 öğrenciyi sosyal olarak tanımının ve öğrenmenin amacına uygun, sağlıklı bir ortamda yürütülmesi için insanı tanıyabilmesi, ihtiyaçlarını görebilmesi empati yapıp karşısındaki öğrencisini anlayabilmesi için pedagoji bilgisinin olmazsa olmaz olduğunu vurgulamış ve şu noktayı vurgulamıştır;

...iyi bir pedagoji bilgisine sahip olmasına öğretim programını tanımına, öğrencinin belirli bir konuda hangi anlayışlara sahip olduğunu bilmesi okul kültürünü bilmesi gibi birçok anlayışı olması gerektiğini düşünüyoruz. (ÖE9)

ÖE10 pedagoji alan derslerinin entegrasyonuna değinmiş, özel öğretim yöntemleri, öğretim programı, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinin eğitim fakültesinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle bir bütün halinde verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Katılımcıların üçü eğitimin dolayısıyla öğretmen eğitiminin bir kültürleme süreci olduğunu bu temelde öğretmen adaylarının ülke değerlerini özümsemiş ortak bir ruhla dinamizme kavuşmuş erdemlere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE3 küreselleşen dünya'ya kapalı olmadan kendi milli ve yerel değerlerinin farkında olan ve

bunları öğrencisine aşıl原因 öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtip şu husustan bahsetmiştir;

Ben yani deminki kültür bağlamıyla alakalı olarak her ne kadar bir global kültür baskısı mevcut olsa da bir milli şey vardır bir hedefler vardır. Dolayısıyla bunun dışında düşünülemez. Bir milli hedefler nasıl bir ülkemizin insanlara ihtiyacı var bir projeksiyonumuzun olması lazım. Şu kesinki bu yetiştirilecek insan tipi hem yerel unsurlar taşıyacak hem de global unsurlar taşıyacak. (ÖE3)

Benzer olarak ÖE6 milli unsurlardan bağımsız bir öğretmen eğitiminin hangi amaca veya hangi kültüre hizmet edeceğini sorgulamış ve coğrafyadan ve bu coğrafyanın tarihinden, insanından güç alan yerel ve ulusal değerlerin öğretmenlere kazandırılması gerektiğini bildirmiştir.

ÖE9 ise öğretmenin sınıf içerisinde öğrenme ortamlarını hazırlarken ve uygulama aşamasında öğrencilerinin sahip olduğu manevi anlayışları göz önüne almasına dikkat çekerek şu noktayı belirtmiştir;

...öğrencinin belirli bir konuda hangi anlayışlara sahip olduğunu bilmesi okul kültürünü bilmesi gibi birçok anlayışı olması gerektiğini düşünüyoruz. (ÖE9)

Katılımcıların altısı öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren, bilimsel temelleri olan bir meslek olarak tanımlamış, yapılacak öğretmen eğitiminin bu zeminde yükselmesi gerektiğini esas almışlardır. Örneğin ÖE5 bilim ve teknolojiadaki gelişimleri izlemeyen, bilgi birikimini bu alanda ilerletemeyen öğretmenlerin çağa uygun öğretmen anlayışından mahrum olacaklarını, çağın problemlerine uygun problemlere bilimsel çerçevede bir çözüm getiremeyen öğretmenin başarılı olamayacağını savunmuş bu kapsamda öğretmen eğitimi programlarının bilim dinamiklerinin güncel tutulması gerektiğini belirtmiş ve şu ilgili olarak şu husustan bahsetmiştir;

Biz statik bir dünyada değil ki dinamik bir dünyadayız. Dünya dönüyor, dünya döndüğüne göre eğitim sistemi de geliştirilebilmeli, değişmeli demiyorum geliştirilmeli 10 yıl sonra değişimi görürsün geliştikçe böyle radikal değişiklik değil de eğitim programı içeriği her sene en az %10 geliştirilmeli. (ÖE5)

Benzer olarak ÖE7 bilim kültürünü hayati bir kazanım olarak görmüş sorgulayan, merak eden, araştıran öğretmenlerin öğrencinin önüne çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Aynı şekilde ÖE8 bilim kültürünün öğretmen eğitiminin en başında, adayların eğitim fakültelerine girmeden önce tespit edilmesinin gerekli olduğunu altını çizmiştir.

ÖE10 ise ortaöğretim branş derslerinin kavramlarının üzerinde olan, akademik bir konu alanı bilgisinin bilimsel temellerine dikkat çekmiş ve bu bilimsel temelleri öğretmen eğitiminin bir disiplini olarak görmenin doğru olduğunu belirtmiş arkasından şu yorumu eklemiştir;

Lise düzeyindeki kavramların üstünde bir eğitim almaları gerekiyor. Çünkü öğretecekleri konunun örneğin matematiğin doğası hakkında, bir disiplin olarak gelişimi hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmeleri için bu gerekli. (ÖE10)

ÖE11 problem çözebilen öğretmenin sorunu görebilmesi için bilim kültürünü, ait olduğu bilim camiasının otoritelerini bilmesini ve akademik çevrelerin yayınlarını, toplantılarını takip etmesi gerektiğini öne sürmüştür. ÖE12 de benzer olarak bilim okuryazarı öğretmenlerin program sonunda mezun olmalarını bir yeterlilik olarak görmüş ve değerlendirme kriteri olarak baz almıştır.

Katılımcılardan ÖE6 genel kültürün öğretmen eğitiminin bir parçası olduğunu ve bu parçanın öğretmenlere lokal ya da bütün sosyodemografik bir yapıda kazandırılmasını esas alarak, ülke coğrafyasına ait bölgesel kültürlerin öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde ölçüt kabul etmiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcıların ikisi öğretmenliğin sosyal bir meslek olduğunu iletişim sanatının tüm inceliklerinin öğretmenler tarafından bilinip tatbik edilmesi gerektiği savunmuştur. Bu kapsamda ÖE7 iletişim yeteneğini öğretmen adayının değerlendirilmesinde, ÖE8 ise öğretmenin konuşma, iletişime geçme, iletişimi sürdürme becerisinin akademisyenler tarafından takip edilmesi gereken hayati bir konu olarak kabul etmiştir.

Katılımcıların üçü öğretmeni bir lider olarak hem eğitim hem de sosyal hayatın içerisinde toplumun önünde giden bir rehber olarak görmüştür. Bu amaçla kitlelere ilham olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Örneğin ÖE7 öğretmenliğin en önemli vasıflarından olarak liderliği ön plana almış toplum dönüşümünde ona görev yüklemiştir. ÖE10 kendini geliştiren bir öğretmenin harekete geçtikten sonra muhatabı olacak bilim otoritesi veya ders vereceği öğrencisiyle hatta ve hatta öğrenci velisiyle ilişki kuracağını tüm bunlar gerçekleşirken iletişimi ustalıkla kullanması gerektiğini bildirmiştir.

Katılımcıların dördü bilim temelli bir eğitimin gereği olarak araştıran öğretmenlerin yetişmesinin yirmi birinci yüzyıl öğretmeni olma hususunda önemli bir paya sahip

olduğunu vurgulamıştır. Bu yüzyılda tüm dünyada izlerinin görüldüğü, popüler bir eğitim ekolü olan yapılandırmacılıkta öğrencilere birer bilim uzmanı, araştırmacı gözüyle bakıldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin pekâlâ bu kazanıma sahip olması kaçınılmazdır. Örneğin ÖE2 program sonunda araştıran bir öğretmenin yüksek lisans eğitimiyle ancak mümkün olabileceğini belirtmiş ve şu yorumu eklemiştir;

Ama ben kendisini olabildiğince öğrencisi ile yetiştirebilen öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum. Ve tabi burada araştırmaları da öğretimine gömebilen mesela yüksek lisans öğretmenlerinin çok daha iyi öğretmen olabileceğini düşünüyorum neden çünkü araştırmalardan haberdar, burada ne gibi yanılırları olabildiklerini görebiliyorlar. (ÖE2)

Benzer olarak ÖE5 araştıran ve merak eden öğretmen profilinin, değişen bilgi ve teknolojiyi takip edip, özümseyerek bunu sınıf ortamında paylaşabilecek yeterlilikte olması gerektiğini, statik bir dünyadan sıyrılmış öğretmenlere ihtiyaç olacağını, değişimi yakalayan ve dinamizme sahip öğretmenlerin bu yüzyılda var olabileceğini savunmuştur. Aynı şekilde ÖE8 öğretmenleri teknisyen, araştıran ve laborant öğretmen olarak kategorize etmiş araştıran öğretmen profiline sahip öğretmen adaylarına, kaynakların seferber edilmesinin elzem olduğunu belirtmiştir.

ÖE10 ise bilim ile örtüşmeyen bir eğitimin mümkün olmayacağını bilim ruhunu ve felsefesini kavramış öğretmen adaylarının katma değerlerinin yüksek olduğunun altını çizerek bu alanda kendini yetiştirmiş öğretmenlere ihtiyaç olacağını belirtmiştir.

4.7. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Optimum Öğretmen Eğitimi Süresine Dair Bulgular

Katılımcıların öğretmenlik mesleği için uygun olan eğitim süresinin belirlenmesine ait soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Optimum Öğretmen Eğitimi Süresi

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Eğitim Süresi	Öğretmen lisesi	•	•			•		•		•	•	•		7	58
	Lisans			•	•				•				•	4	33
	Yaşam boyu						•							1	8

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların yedisi öğretmen eğitimi için gerekli süreyi öğretmen liselerini referans alarak belirlemişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar öğretmen eğitimi için gereken asgari süreyi ortaöğretimden başlatmışlardır. Örneğin ÖE1 ve ÖE9 ders aralarında öğretmen adaylarıyla yaptığı sohbetlerde öğretmen lisesi mezunu adayların farklı bir görgü ve terbiye aldıklarını, mesleği icra edebilecek olgunlukta diğer arkadaşlarıyla arasında oldukça fark olduğunu bildirmiş ve öğretmen eğitimi için ideal süreyi ortaöğretime çekmiştir. Benzer olarak ÖE2 öğretmen liselerinden mezun olan adayların daha başarılı olduklarını görmüş, öğretmen liselerinin kapanmasından dolayı duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş ve şu hususa vurgu yapmıştır;

Mesela şöyle lisede öğretmen okullarından gelen öğrencilerin çok daha iyi öğretmen olduklarını süreç içerisinde hem gözlemledim, hem de bunu kendilerine söyledim. Çok daha fazla yani bu bakış açısını kazanmışlardı. Böyle okullarımız artık kalmadı, eğer öyle okullar devam etseydi bence güzel olurdu. Ve onların öğretmen olması çok daha başarı getirecekti. (ÖE2)

Benzer olarak ÖE5 öğretmen liselerinin kapatılmaması gerektiğini dile getirerek öğretmen liselerinde' de 11. ve 12. sınıftan itibaren meslek eğitiminin başlaması gerektiğini eklemiştir. Bu süreçte 9. ve 10. sınıflara kadar başka bir akademik alana geçmek isteyen öğrenciye tercih hakkının sunulmasını da belirtmiştir.

ÖE7 ise öğretmen liselerini yeniden açılarak eğitim sürecinin eski nitelikli öğretmen liselerinde olduğu gibi verilmesini, bu okullardan mezun olan öğretmen adaylarının başka bir meslek dalına yönelmemesi için gerekli teşviklerin yapılmasının uygun olacağını bildirmiş ve şunları ifade etmiştir;

Öğretmen eğitimi lisede başlamalıdır. Öğretmen liselerinin yeniden açılarak, eskiden olduğu gibi nitelikli hale getirilmesi sağlanmalı, mezunların mühendislik, tıp gibi alanlara yönelmek yerine eğitim fakültelerine yönelmelerinin sağlanması için teşvik edici girişimlerde bulunulmalıdır. (ÖE7)

ÖE10 ise öğretmen lisesi kökenli öğretmenlerin daha başarılı olduğunu gözlemlemiş ancak lisede öğretmen eğitimini şart koşmamıştır. Fakat bu konuda meslek bilincinin oluşması ve sürdürülmesini baz alarak öğretmen adaylarında kararlılık aranması gerektiğinin altını çizmiş ve bu noktada şu noktaya vurgu yapmıştır;

Öğretmen lisesinden gelen öğretmen adaylarımızın bazılarında liseden aldıkları bakış açısının olumlu etkilerini görmekteyim. Ancak genelleme yapıp liseden itibaren başlanmalı da demek istemem. Ancak öğretmen olma konusunda kararlılık da önemli diğer yandan. (ÖE10)

ÖE11 ise işbirlikli öğrenme ve takım çalışması alışkanlığının ve öğretmenliğin sosyal bir meslek olduğu noktadan hareketle lise seviyesinden başlayacak bir öğretmen eğitiminin problem çözen öğretmen profilinin de oluşması için yararlı olacağını vurgulamıştır.

Katılımcıların dördü öğretmen eğitimini lisans seviyesinde uzmanlık gerektiren bir meslek olarak görmüş ve lisans üstü eğitime kadar süre çıtasını yükseltmişlerdir. Örneğin ÖE3 öğretmen liselerine artık geri dönüş olamayacağını belirtip lisans düzeyinde başlayan bir eğitim süresi belirlemiştir. ÖE4 ve ÖE12 ise teori ve pratiğin korelasyonunun stabilize edildiği üniversite ortamında dört yılın yeterli olduğunu bildirmiştir. ÖE8 ise öğretmen lisesi için zamanın fazla olduğunu adayların fikir değiştirip başka mesleklere yönelebilirliğini göz önüne alarak lisans düzeyinde bir sürenin yeterli olduğunu düşünmüş ve şunları söylemiştir;

Demin de söylediğim gibi ben ille de çok çok erken başlaması gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü daha önce öğretmen olmak ister sonra fikrini değiştirir. Başka bir şey olmak ister veya sonra öğretmen olmak isteyebilir. Dolayısıyla birazcık daha üniversitede bu eğitimin başlaması gerekiyor. Hatta üniversite sonrasında yüksek lisans yaparak da başlayabilir. (ÖE8)

Katılımcılardan ÖE6 öğretmenlik mesleğinin yaşam boyu süren beşikten mezara, sürekli öğrenen, kendini geliştiren hatta ve hatta farklı meslek dallarından kişilerin istenildiği taktirde öğretmenlik yapabilmesi için belirli bir sistematik sürenin varlığını demokratik olmadığını bildirmiş ve şu yorumu eklemiştir;

Eğer sen 15 yaşında karar verdiysen öğretmen olmaya yapabilirsin 70 yaşında verdiysen yapamazsın. Bunu iddia edecek verimiz yok. Bu kişiler pekala öğretmen olabilir. Bunun bir ölçüsü yok. Şu olabilir biz öğretmen yeterliliklerini ortaya koyarız öğretmen olmak gerekli şartları koyarız bu şartları kim yerine getirirse hangi yaş renk dilde ise fark etmez şartlar tamam mı hayırlı uğurlu olsun deriz. (ÖE6)

4.8. Öğretmen Eğitimcilerinin Öğretmen Eğitiminin İçeriği Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Katılımcıların öğretmen eğitiminde, konu alanı bilgisi, meslek bilgisi, alan eğitimi bilgisi, uygulama süresi kapsamında yapılacak öğretimin nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği ile ilgili soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitiminin İçerik Boyutları.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Eğitim İçeriği	Temel alan	•		•	•										3	25
	Konu alanı	•	•	•			•	•	•	•	•				8	67
	Pedagoji	•	•	•				•	•	•	•		•		8	67
	Uygulama	•	•	•	•		•	•	•		•		•		9	75
	Genel kültür	•													1	8
	Günün şartları					•							•		2	17

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların üçüne göre ortaöğretim branş öğretmenliğinin, fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya gibi ait oldukları temel bilimlerin ekseninde kalmak koşulu ile tüm inceliklerini görebilecekleri ders programları oluşturulmalıdır. Örneğin bir mühendislik fiziği ile fizik öğretmenliğinin ders yükü ve içeriği farklı olmalıdır. Ancak bu ait olunan temel bilim dalının ana hatlarından bağımsız olmamalıdır. Örneğin ÖE1 öğretmen adayının alanı ile ilgili temel bilgiye sahip olmasının öncelikli koşul olduğunu düşünmekte olup bu hususta şunları ifade etmiştir;

... orada bilmesi gereken her şeyi bilmeli. Ne kadar bilgi sahibi olmalı bunun dışında orada okuyan öğretmen adayı, alanıyla ilgili temel bilgiler olmalı.(ÖE1)

Katılımcılardan ÖE1'e benzer olarak ÖE3 öğretmen adayının branşının gerektirdiği temel konu alanı bilgisine hakim olmasını ve bunun öğretmenin en önemli dayanaklarından biri olduğunun altını çizmiştir. Yine benzer olarak ÖE4 temel alan bilgisinin alana hakim ana paradigmayı özümseyecek kadar olması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcıların sekizi öğretmenin sınıf içerisinde en büyük zırhı ve kendi moral-motivasyonunu sağlam bir zemine oturtması için oldukça önemli olan konu alanı bilgisine dikkat çekmişlerdir. ÖE1 konu alanı bilgisi eğitiminin öğretmen adayının üniversite eğitiminin her basamağında karşılaşp özümsemesini düşünmektedir. ÖE2 ise benzer olarak alan bilgisinin en önemli şart olduğunun altını çizmiştir.

ÖE3 ise temel bilimlerde konu alanı bilgisinin mühendislik gibi bilimlerin içeriğinden farklı olarak öğretmenlik alanının ihtiyacı kadarının gerekli olduğunu bildirmiş ve şu hususlardan bahsetmiştir;

Evet. Yani konu alanı bilgisi bir defa bunu iç içe olmalı. Yani bu ben hani öğrenci girdiği andan itibaren alan eğitimi bilgisi nasıl bir bilgidir bana göre her ne kadar henüz oluşmamış somutlaşmamış bir bilgi türü olsa bile yinede ne alan

bilgisidir ne de eğitim bilgisidir. Dolayısıyla mesela şöyle bir örnek ile mesela analiz dersi calculusu analiz dersi gibi değil de yani mühendislerin aldığı gibi değil de belki öğretmenlere yönelik bir analiz dersi tanımlanabilir. (ÖE3)

ÖE6 ise konu alanı bilgisinde var olan eksikliğin öğretmende huzursuzluk durumu oluşturacağını, öğretmenin öncelikli sorunun bu olduğunu ve eğer bunu düzeltemezse diğer eksikliklerin daha küçük çaplı eksiklikler olarak kalacağını dile getirmiş ve şunları söylemiştir;

Konu alanı yeterliliği belirli bir seviyeye ulaştıktan çünkü sebebi konu alanı yetersiz olan kişinin kaygı düzeyi yüksek olur. Siz sınıfta her şeyi gözlemlemesine izin verin okula gir çık ne kadar mantıklı gelse de bu kişinin önceliği olmadığı için kendini yetersiz hissettiği için alanda yeterli hissetmediği için bu tip meseleler ona soft gelir. Lüks kaçır. Gider hep o alandaki eksikliğini düşünür .(ÖE6)

Benzer olarak ÖE8 ve ÖE9 konu alanı bilgisini pratiğin kusursuz bir şekilde işlemesi için olmazsa olmaz olarak görmüşlerdir. Öğretmen adayının ya da öğretmenlerin konu alanı bilgisi dahilinde yükselip, bu şekilde güdülenebileceğinin altını çizmişlerdir.

ÖE10 ise öğretmenin ortaöğretimde branşının üzerinde bir akademik konu alanı bilgisine sahip olması gerektiğini, özünü anlayıp öğrencisine aktarabilmesi için bunun gerekli olduğunu belirtip, bu hususta şunlardan bahsetmiştir;

Lise düzeyindeki kavramların üstünde bir eğitim almaları gerekiyor. Çünkü öğretecekleri konunun örneğin matematiğin doğası hakkında, bir disiplin olarak gelişimi hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmeleri için bu gerekli. (ÖE10)

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların sekizi uygulanacak öğretmen eğitimi programı içeriğinin sağlam zeminli bir pedagoji temeline dayanması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE1 öğretmen adaylarına verilen pedagoji eğitiminin üzerinde kendi çabalarıyla da ulaşabilecekleri bilgilerin olmasını verilen bilgi ile yetinmemeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Benzer olarak ÖE2 alan bilgisinin yanında bu bilginin öğrenciye nasıl aktarılması gerektiğinin öğretmenliğin kritik noktası olduğunu belirtmiş ve bu noktada pedagoji yani meslek bilgisi derslerinin özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinin önemini vurgulamış ve ilgili olarak şunları ifade etmiştir;

Bir kere alan bilgisi tabi ki şart. Ama sadece alan bilgisinin varlığı yeterli değil. O alan bilgisini nasıl kullanacağına ilişkin öğretim yöntemleri dersinin, öğrenme kuram ve yaklaşımlarının özellikle birazcık uygulamalı olarak yapılabileceğini arkasından özel öğretim yöntemleri I ve II' nin aynı kuram içerisinde nasıl olması stratejiler uygulamalı çalışmalar bence sayıca fazlalaştırılmalı. Özel

öğretim yöntemleri I ve II olarak yaklaşık 4 er saat yeterli olduğunu düşünüyorum. (ÖE2)

ÖE3 ise konu alanı bilgisi eğitimini alan öğretmen adayının bu eğitimden bağımsız pedagoji derslerini almasının zaman kaybı ve işin özünün kaçırıldığını düşünerek pedagoji eğitiminin konu alanı eğitimi ile beraber sürdürülmesinin gerektiğinin önemine dikkat çekmiş ve bu konuda şu noktayı vurgulamıştır;

Öğretmen adayı ders öğrenirken öğretmeyi de öğrenme ile ilgili şeyleri de düşünerek öğrenmeli bu şekilde her şekilde ayırık dualite ortadan kalkmalı yani bütün dersler için hem alan dersleri için bunlar eğitim dersleri bunlar eğitim dersleri diye düşünülmemeli öğrenci yani bu şekilde yetişmeli diğer taraftan meslek bilgisi açısından da demin bu söylediğim konu alanıyla alan eğitimi kapsıyor.(ÖE3)

ÖE8 ve ÖE9 ise salt konu alanı derslerinin öğrenilmesinin ezberci bir yaklaşım olduğunu içinde bulunulan yüzyılda bunun çok önemli olmadığını, öğrencisinin öğrenme düzeyini ve yöntemini bilen ve buna uygun ders hazırlayan öğretmenin varlığına devam edebileceğini düşünmektedirler.

Benzer olarak ÖE10 ise pedagoji derslerinin eğitim fakültelerinde işlenişi esnasında sorumlu akademisyenlere büyük görevlerin düştüğünü belirtmiştir. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi hakkında kavram yanlışlarının olabileceklerini şayet bunun fark edilemeyip ve ortana kalkması için herhangi bir çözüm tedbiri de alınmazsa zararlara yol açacağını altınız çizmiş ve şu sözleri ile de vurgulamıştır;

...alan eğitimcilerin öğretmen adaylarının eksiklikleri noktasında dikkatli olması lazım. Örneğin özel öğretim yöntemleri dersinde öğrenci zorlukları ve kavram yanlışlarını tartışırken öğretmen adaylarının kendilerinin bu yanlışlara sahip olduklarını gözlemliyoruz. (ÖE10)

ÖE12 ise pedagoji eğitiminin ayrıntılı ve özel bir programla işlenmesinin ve bunun fakültede öğretim süreci boyunca kademeli olarak arttırılmasının gerekli olduğunu düşünmekte olup bu noktada şu husustan bahsetmiştir;

Öncelikle pedagojik alan bilgilerini geliştirmeye yönelik ayrıntılı bir program uygulandıktan sonra kademeli olarak arttırılarak. (ÖE12)

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların dokuzu konu alanı bilgisi ve pedagoji eğitiminin amacına ulaşabilmesi için gerçek sınıf ortamında eğitimin son yılında yapılan staj, başa bir deyişle uygulama program içeriğinde çok daha fazla ağırlık verilmesini elzem görmektedir. Bu noktada ÖE1 zamana yayılmış bir uygulamanın bu noktada ihtiyacı karşılayacağını düşünmekte olup şu sözler ile düşüncelerini ifade etmiştir;

... zamana yayılmış bit uygulama olmalı. Bu anlamda an gelip bazı meslek bilgisi dersleri bile içeriği veya yapı veya tür açısından azaltılabilir. (ÖE1)

ÖE3 ise akademisyenlerin iş yükünün oldukça fazla olduğunu bu sebeple öğretmen adaylarının uygulama okullarında takibinin yapılmasının sekteye uğramasının önemli bir problem olduğunun altını çizmiş bunun önüne geçilip hayati bir konu olan uygulama alanına gereken önemin verilmesinde zaman kaybedilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulamalarını takip edecek ve bunu yaparken ders yükü olmayan bir akademisyenin varlığının elzem olduğunu da belirtmiş ve şu noktaya vurgu yapmıştır;

O öğrencileri tek tek takip etmek lazım sık sık takip etmek lazım. İşi olmaması lazım oradaki danışman hocanın. Bu haliyle çok zor oluyor yapamıyorum. Ve yapamadığım zaman hep bunun ezikliğini duyuyorum. Gidemiyorum. Başımı alıp çıkamıyorum buradan. (ÖE3)

ÖE6 ise öğretmen adaylarının son eğitim öğretim yılında daha fazla zamanını uygulama okullarında geçirmelerinin, son sene olsa bile süre açısından daha efektif olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama okullarında danışman öğretmenleri ile daha fazla işbirliği içinde olup, onlarla bol zaman geçirmesini yararlı görmektedir.

ÖE7 ise toplam eğitim öğretim süresinin yaklaşık 1/4' lük kısmına tekabül edecek düzeyde uygulamanın var olmasını düşünmektedir. Eğitim fakültelerine bağlı pilot okullar sisteminin hayata geçirilip fakülte- okul işbirliğinin güçlendirilmesinin bunun sonucunda da uygulamadan alınacak verimin artacağını düşünmekte olup şunları söylemiştir;

Fakat kesinlikle uygulamanın artırılması (toplam eğitimin %25 kadarı olabilir), fakülte ve okul işbirliklerinin projeler kapsamında teşvik edilmesi ve kesinlikle geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin teori ve uygulamayı bir arada deneyim edecekleri üniversitelere bağlı pilot okullar sistemi geliştirilebilir. (ÖE7)

ÖE8 ise alan ve konu eğitiminden sonra rutin bir şekilde uygulamanın yapılmasını düşünmektedir. Bu esnada öğretmen adayının üst bilişsel yeteneklerinin gelişmiş olmasını ve öğrenme ihtiyaçlarının farkında olup, öğrenmeyi öğrenmiş olması gerektiğine dikkat çekip bu hususta şu noktayı belirtmiştir;

Dolayısıyla bu uygulama okullarına gitmede bence alan eğitiminden sonra olmalı. Alan eğitiminde almak ondan sonra artık gerçek okul koşullarında bu işler nasıl oluyor ben bu öğrendiklerimi okulda nasıl uygulayabilirim onun tartışmasını yapması kendi içinde atık. (ÖE8)

ÖE10 ise pratik ve teori sıralamasını tersine çeviren yaklaşımdan hareket ederek fakülte birinci sınıfta uygulamanın başlamasının yararlı olduğunu düşünmektedir. Son yılın verilen uygulama programının yeterli olmadığını düşünen ÖE10 ikinci sınıfta da uygulamanın verilebileceğini düşünmekte olup şu noktaya vurgu yapmıştır;

...belirttiğim gibi staja son yıl başlanması bence yeterli değil. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması son sene olabilir ancak 1. Yılın 2. Dönemi ya da 2. Sınıfta bir okul deneyimi dersi daha olabilir. Teori ve pratik sırasını tersine çevirmek. Literatürde de tavsiye edilen bir nokta bu. (ÖE10)

Tablo 4.8 incelendiğinde ÖE1, genel kültür kapsamının bir öğretmende olması gereken önemli niteliklerden olduğunu, mevcut programda bunun yeterli olduğunu altını çizmiş ve şunları ifade etmiştir;

Ama özellikle ders içi ders dışı genel kültür ile ilgili boyutların fazla olması gerekir çünkü bir öğretmen sadece alanıyla var olmuyor. Genel kültürde çok önemli burada melek bilgisinde hangi dersler önemli dediğimizde yani dersler çeşitlenebilir. (ÖE1)

Tablo 4.8 incelendiğinde katılımcıların ikisi öğretmen eğitimi ders programlarının içinde bulunan zamanın gereklerine uygun, revize edilerek sürekli dinamik forma tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin ÖE5 her yıl programlarda yapılacak belirli miktarda değişiklik ile en sonunda yeni ve güncel bir programın zaten ortaya çıkacağını bu sebeple sil baştan program çalışmalarına gerek kalmayacağını altını çizmiş ve şunları ifade etmiştir;

Şimdi içerik derken biraz önce dedik ya problem çözmek içerik güne ve şartlara göre değişir. Hani bizde he şu tartışılır. İşte eğitim sistemi değişiyor. Biz statik bir dünyada değil ki dinamik bir dünyadayız. Dünya dönüyor, dünya döndüğüne göre eğitim sistemi de geliştirilebilmeli, değişmeli demiyorum geliştirilmeli 10 yıl sonra değişimi görürsün geliştikçe böyle radikal değişiklik değil de eğitim programı içeriği her sene en az %10 geliştirilmeli 10 sene sonra düşün %100 oluyoruz. 10 sene sonra sisteminde böyle bir değişiklik görebilirsiniz. Eğer siz içeriği ne olmalıdır? Dediğiniz zaman içerik şu demek çok mantıklı olmuyor. (ÖE5)

Benzer olarak ÖE11 de problem çözebilen öğretmen profilinin oluşması için zamana uygun problem senaryolarının özümseme çözümlenebilmesi için kaynakların, programların ve öğretmenlerin kendini güncel tutmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

4.9. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitimini Gerçekleştirecek Kurum

Katılımcıların Türkiye' de öğretmen eğitimini hangi kurumun üstlenmesinin gerektiğine dair sorulan soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Üstlenecek Kurumlar.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Öğretmen Eğitimini Üstlenecek Kurum	Eğitim fakültesi	•	•		•	•	•		•	•	•	•		9	75
	Öğretmenlik fakülteleri			•										1	8
	Eğitim fakülteleri ve MEB								•					•	2	17

Tablo 4.9 incelendiğinde katılımcıların dokuzu Türkiye' de öğretmen eğitiminin üniversitelerde ve eğitim fakültelerinde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE1 tarihi ve kültürel birikim esasına dayalı olarak kırk yıla yakın bir sürede eğitim fakültelerinin üstlendiği görevi tecrübeleri, kültürü ve görgülerini başka bir kuruma devretmenin doğru olmadığını düşünmüş ve şu yorumu eklemiştir;

Kültürel birikim açısından gidersek yani Eğitim Fakülteleri unu yıllardır yaptığı için bu alanda çok yol kat etti. Bu yüzden ana kurum bu olmalı. Bu saatten sonra derken 80'li yıllardan beri oturmuş birikim var gerekli görmüyorum bu yüzden. (ÖE1)

Benzer olarak ÖE2 ise konu alanı bilgisinin öğrenciye aktarılması için meslek bilgisi derslerinin, diğer bir deyişle pedagoji derslerinin ve eğitiminin alanında uzman akademisyenler ile beraber yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple eğitim fakültelerinden çıkmış olan akademisyenlerin geçmişi ile beraber öğretmen eğitimi' de eğitim fakültelerinde yapılmalıdır diyerek özellikle şu noktayavurgu yapmıştır;

...onların alan özel dersleri için doğal olarak kendi hocalarının gelmesi gerekiyor. Yani bana biyoloji öğretim yöntemleri dersi dersiniz bunu yapmakta zorluk yaşarım. Alan bilgisine sahip olmayan biri olarak yanlış şeylerde yapabilirim. Neyi değerlendirebilirim, Piaget'in kavramsal kargaşa stratejisini biyoloji deki bir konuya ne kadar iyi adapte edip etmediğine bakabilirim. Hatalarının ne olduğunu söyleyebilirim ama alan spesifik o alanda yeterli değil o alanın öğretiminin çalışan uzmanların, derse gelmesi önemli dolayısıyla eğitim fakülteleri yapmalı bu işi. (ÖE2)

ÖE1 ve ÖE2'ye benzer olarak ÖE4, ÖE6 ve ÖE8 de eğitim fakültelerinde dört yıllık bir öğretmen eğitiminin yapılmasının yeterli olduğunu düşünmektedir.

ÖE5 ise eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimini yürütmesi ile beraber öğretmen adaylarının da eğitim fakültesi akademisyenleri tarafından seçilmesinin daha faydalı olacağını merkezi sınavlarla öğretmen adaylarının seçiminin efektif olamayacağını belirtmiş ve şu sözleri eklemiştir;

İstisnasız eğitim fakülteleri derim. Eğitim fakültelerinde öğrenciyi, öğretmen yeterliliklerine göre alınırsa eğitim fakülteleri daha başarılı olur. Mevcut sistemimiz neye göre alıyoruz. YGS veya LYS'nin puan durumuna göre alıyoruz. Aslında ÖSYM biraz kendini toparlayıp daha doğrusu üniversiteler kendisini toparlayıp kendi öğrencisini seçerse daha başarılı bir eğitim olacağını sanıyorum. Merkezi sınav sistemi ile bize öyle öğrenciler geliyordu ki hiç kimya görmemiş kimya öğretmenlerimiz vardı. (ÖE5)

ÖE5'e benzer olarak ÖE9 da eğitim fakültelerinin bağlı olduğu merkezi yapıya bağlı kalarak özerk kalabilir ve kendi ihtiyaçlarının giderilmesinde zaman kaybı yaşanmadan çözüm bulunabileceğini dile getirmiş bunun bürokrasiyi azaltacağından ülke için hayati bir konu olan öğretmen eğitiminde sorunlara tali yolların açılıp çözülebileceğini belirtmiş ve şu noktayı vurgulamıştır;

Yani merkezileştirme aslında şu an kullanılan merkezileştirme sisteminin temel problemlerinden biri hangi branşın ne tür problemlerinin olduğunun farkında olmaması şöyle bir şey çok yanlış diye düşünmüyorum. Merkezi temel şeyleri belirleyen bir kurum olabilir ama alt ihtiyaçların neler olduğunu eğitim fakülteleri özerk olarak kendi belirleyebilir. (ÖE9)

ÖE10 ise ÖE5 ve ÖE9'a benzer olarak okulların ağırlığının, temel insiyatif ve özerklik kapsamında artırılmasıyla beraber eğitim fakültelerinde yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan ÖE3 öğretmen eğitiminin uygulamaya geçmesi gereken fakat günümüzde mevcut olmayan öğretmenlik fakültelerinde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşe sahip olan ÖE3 bilimsel temellere uygun olabilecek biçimde günümüzde branş eğitiminin daha pragmatik şekillerde seçildiğinin ve bu şekilde eğitim fakültelerinde yer aldığını belirterek, bunu önemli bir sorun olarak görmüştür. Bu sebeple branş öğretmenliği eğitiminde yeri geldikçe farklı dallarda öğretmenlik

bölümlerinin açılması gerektiğini ve daha mikro ölçekli bir yaklaşımla düşünülüp öğretmenlik fakültelerine ihtiyaç olduğunu vurgulayarak şu yorumu eklemiştir;

Bence öğretmenlik fakülteleri olması lazım. Bir defa sonra hangi kurum üstlenmeli burada ayrı bir şey de şu mesela öğretmenlik denilen şeyler hangi tür öğretmenlik var ve her şeyin öğretmenliği olabilir. Yani teknik eğitimin bütün branşlarını saydığımız zaman belki 20- 30 çeşit öğretmenlik çıkar. Matematik bunlar bildiğimiz şeyler. Eğitim fakültesinin içinde ya da öğretmenlik fakültesi içinde neden felsefe öğretmenliği yok. Yani demek istediğim galiba bu eğitim fakülteleri içindeki bölümler daha pragmatik düşünceyle seçilmiş bölümler mesela Boğaziçi üniversitesinin biyoloji öğretmenliği yoktu hiç olmadı. Hiçbir yerde felsefe öğretmenliği branşı olmadı ben hiç görmedim. (ÖE5)

Katılımcıların ikisi öğretmen eğitiminin eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaklığı ile beraber yapılması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE12 bilimsel gelişmeleri takip eden esas kurumların üniversiteler olduğunu ve MEB'in bu gelişmeleri takip edecek yeterli dinamizme sahip olmadığı noktadan hareket ederek her iki kurumun ortak hareket etmesinin gerekli olduğunu belirtmiş ve şunları söylemiştir;

Üniversitelerin kontrolünde MEB ile birlikte üstlenilmelidir. Çünkü üniversiteler çağdaş öğretim anlayışlarını takip ederek içeriklerini güncelleyebilen kurumlardır. Bilimsel araştırmalar yapılmadığı için MEB geleneksel ve değişime nispeten daha dirençli bir kurumdur. (ÖE12)

Benzer olarak ÖE7 de öğretmen eğitiminin eğitim fakültesi ve MEB ile korelasyon içinde yapılması gerektiğini düşünmektedir.

4.10. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Eğitiminde Görev Alacak Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Liyakat ve Kariyer Durumları

Katılımcıların Türkiye'de öğretmen eğitiminde görev alacak eğitimcilerin hangi liyakate ve kariyer geçmişine sahip olması gerektiği sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Görev Alacak Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Liyakat ve Kariyer Durumları.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Öğretmen Eğitimcisi Liyakat ve Kariyer Durumu	Akademisyen	11	92
	Öğretmen akademisyen			.	.		.		.		.		5	42
	Araştırmacı akademisyen					.						.	2	17	
	Öğretmen	.		.	.		.	.		.		.	7	58
	Müdür	.		.	.		.	.	.				6	50
	Rehber öğretmen			.	.		.	.	.				5	42

Tablo 4.10 incelendiğinde on iki katılımcının on biri gibi büyük bir kesimi öğretmen eğitiminde eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin görev alması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE1,ÖE4 ve ÖE6 benzer olarak, öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerinde yapılması gerektiğinin altını çizerek haklı olarak bu kurumlarda görev alan akademisyenlerin görev alması gerektiğini bildirmiştir.

ÖE2 akademisyenlerin İngiltere'de olduğu gibi takım halinde çalışarak ortaöğretim fizik, kimya, biyoloji gibi temel bilim derslerinde disiplinler arası ortak konu başlıklarında bir araya gelerek veya kendi uzmanlık alanları doğrultusunda bölümler arasında dersler vermesinin de gerekli olduğunun altını çizmiş ve şu hususları belirtmiştir;

...filanca hoca modelleme çalışıyor mesela gelse birkaç hafta modelleme yapsa yaptırrsa başka bir hoca aşağıdan bilim tarihi bilimin doğasına ilişkin bir sunum yapsa ertesi hafta uygulamasını yaptırrsa. O zaman dersin her hafta çok dolu olur yurtdışında böyledir. İngiltere de böyleydi ben hep 3 ya da 4 hocadan tek ders aldım geri kalan dersler hep birkaç hoca ile işleniyordu. (ÖE2)

ÖE5 ise akademisyenlerin öğretmen eğitiminde görev alacak birinci dereceden unsur olduğunu belirterek akademisyenin öğrencisine feyiz kaynağı olması gerektiğini vurgulamıştır. Akademisyenin ders esnasında öğretmen adayının ufkunu açabilecek ve yeni bilgi kaynakları ve araştırmalara sevk edecek donanıma sahip olması gerektiğini belirtip konu ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir;

Böyle bir eğitim sistemi geliştirilmeli. Sadece hücreyi sayarken biyolojide çekirdek ve etrafında sitoplazma bir de hücre duvarı orada kalmamalı. Öğrenci eksiklikler hissetmeli öyle bir eğitim sistemi, öyle bir sınıfın olmalı ki doydum dememeli öğrenci, doydum derde yanılır. (ÖE5)

ÖE7, ÖE8 ve ÖE10 ise benzer olarak, istisnasız bir şekilde akademisyenlerin olmadığı bir öğretmen eğitimi programını kabul etmemiş, akademisyenlerin zaten sistemin ana çarkı olduğunu bildirmiştir.

ÖE9 ise akademisyenlerin öğretmen eğitimi programında var olması gerektiğini ancak akademisyenlerin lise ders deneyimlerinin olmamasının kendileri için önemli bir eksiklik ve giderilmesi gereken bir sorun olarak görmekte olup şunları söylemiştir;

Bence izim burada ki temel problemimiz yani akademisyenler olarak bunu öz eleştiri olarak söylüyorum okul deneyimine sahip olamamamız. Yani burada bir çoğumuz sadece üniversitelerde ders verdik. Ama lise ye öğretmen yetiştiriyoruz lise de hiçbir deneyimiz yok. Bence lisede de deneyimi olan ama aynı zamanda

da doktora sahibi doktorasını bitirmiş insanlar bu konuda daha hani o teoriyi biz burada tamamlayabiliyoruz ama o deneyim sınıfta yaşanan sıkıntıları yani bizim sınıf içinde hipotetik olarak uyguladığımız birçok şey sınıf içi gerçek yaşama uygulandığında problem yaşıyor. (ÖE9)

ÖE11 ise zamanı ile çağdaş, çağının donanımına sahip, yaşam temelli öğrenme stillerini benimsemiş ve güncel problem çözebilen akademisyenlerin varlığına ihtiyaç duyulduğunu belirterek akademisyenlerin öğretmen eğitimi programında olması gerekirken sahip olması gereken katma değerlerinin' de önemine dikkat çekmiş ve şu ayrıntıyı belirtmiştir;

Yenilik oluşturulmuş kişiler bir mevzular ile bir araya hayatın içinden gelmeli. Potansiyel güç oluşturabilmelidirler. Oluşuyorsa bu tür şeyler oluşur. Akademisyenler olmalıdır. (ÖE11)

ÖE12 ise bilimsel yöntem ışığında hareket ederek, öğretmen eğitiminin bilim kültürü dışında tutulamayacak özel bir uzmanlık alanı olduğunu, bu sebeple alana ait problem çözümünde bilim okuryazarı, bilim felsefesi ve bilimsel yöntemi özümsemiş akademisyenlerin var olması gerektiğini bildirmiştir.

Tablo 4.10 incelendiğinde katılımcıların beşi öğretmen eğitiminde görevli akademisyenlerin aynı zamanda MEB'e bağlı bir eğitim kurumunda aktif olarak öğretmenlik yapmasının gerekli olduğunu, bu şekilde akademisyenlerin, yetiştirecekleri öğretmenlere, alanın ve mesleğin uygulama sahasında var olan problemlerinin ve çözümlerinin bilim kültürü ruhu içerisinde rahatlıkla çözülebileceğini düşünmektedirler. Örneğin ÖE3 akademisyenlerin kendi alanlarının sorunlarından kopuk olduğunu, bunları yakından görebilmeleri içinde okullarda ders verip bu ortamda karşılaşacakları sorunları eğitim fakültelerine taşımaları gerektiğini düşünmekte olup şunları söylemiştir;

Akademisyen nasıl olmalı yani öğretmen yetiştirmede akademisyen nasıl olmalı. Öğretmenlik yapmış olmalı ya da yapıyor olmalı. Yani duyduğumuz şeyler var. Öğretmen akademisyenlerin lise de ders vermesi gibi büyük bir modelin başlatılması faydalı olabilir. Akademisyenler pratikten kopuk olmamalı diyorum. O da nasıl olabilir ancak bizzat yaparak olabilir. (ÖE3)

ÖE5 ise yaşayarak deneyim edindiği, akademisyenlik hayatından önce bir lisede öğretmenlik yapmış olmasından hareket ederek öğretmen eğitiminde lise öğretmenliğinden edindiği tecrübeleri öğretmen adaylarıyla paylaştığı zaman daha somut ve ilgi çekici tartışma diyaloglarının yaşandığını belirtmiş bu çerçevede

akademisyenlerin öğretmenlik yapmasının veya yapmış olmasının daha nitelikli bir öğretmen eğitimi için gerekli olduğunu vurgulamıştır.

ÖE7 ise eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin pedagojik alt yapılarının sağlam temellerinin olduğunu düşünmekte olup, alan bilgilerinin, başka bir deyişle öğretmen eğitiminin yapıldığı branş bilgilerinin eksik olduğunu, bununda ortaöğretim kurumlarında ders deneyimlerinin yeteri kadar olmamasından kaynaklandığını belirtmiş ve şunlardan bahsetmiştir;

Eğitim Fakülteleri'nin ortaöğretim alanındaki akademisyenlerin pedagojik alt yapıları çok kuvvetli olmakla birlikte alan bilgisi konusunda zorluk yaşadıklarını ve Fen Fakülteleri'nden destek aldıklarını sıklıkla dile getirmektedirler. (ÖE7)

Benzer olarak ÖE9 bir özeleştiri niteliğinde kendisinin ve birçok eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenin MEB kurumlarında kazanılmış bir tecrübelerinin olmadığını, bu durumun büyük bir eksiklik ve akademisyen kalifikasyonu için engel olarak görmüş ve şu noktaya vurgu yapmıştır;

Bence izim burada ki temel problemimiz yani akademisyenler olarak bunu öz eleştiri olarak söylüyorum okul deneyimine sahip olamamamız. Yani burada bir çoğumuz sadece üniversitelerde ders verdik. Ama lise ye öğretmen yetiştiriyoruz lise de hiçbir deneyimimiz yok. Bence lisede de deneyimi olan ama aynı zamanda da doktora sahibi doktorasını bitirmiş insanlar bu konuda daha hani o teoriyi biz burada tamamlayabiliyoruz ama o deneyim sınıfta yaşanan sıkıntıları yani bizim sınıf içinde hipotetik olarak uyguladığımız birçok şey sınıf içi gerçek yaşama uygulandığında problem yaşıyor. (ÖE9)

ÖE11 ise problem çözebilen ve yaşam temelli öğrenebilen akademisyenlerin varlığının sadece kağıt üzerinde olmamakla beraber, edinecekleri uygulama tecrübelerinin hayati derecede önemli olduğunu vurgulamış ve bu sebeple ortaöğretim branş derslerinin eğitim fakültelerinde görevli akademisyenler tarafından da işlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Katılımcıların ikisi öğretmen eğitiminde görev yapan akademisyenlerde araştırma ruhunun kazanılmış olması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE5 akademisyenleri bu bazda ikiye ayırmış ders veren akademisyen ve araştırmacı akademisyen olarak gruplamıştır. Bu gruplama yapıldığı taktirde öğretmen adaylarına bilim kültürünün daha sağlam temellerle verilebileceğini düşünen ÖE5 şu hususu ifade etmiştir;

Teknoloji değiştikçe bilim de ister istemez değişiyor. Çünkü bir şeyin bilimsel bilgi olabilmesi için ne olması lazım? Araştırılır olması lazım. Eğer siz noktayı koyarsanız ben nereyi araştırayım? Formasyonu tam olan akademisyenlerin burada öğretmenlik yapmasını isterim. Nasıl ki, keşke YÖK'te şöyle bir sınıflama

olsa, akademisyenleri ikiye ayırsa derse girebilir, araştırma yapabilir. Olaya böyle baktığımız zaman hem AR-GE çalışır. Hem dersimiz çalışır. (ÖE5)

Benzer olarak ÖE11 kendi alanına yenilik getiremeyen bir akademisyenin, doğal olarak öğretmen adayının eğitimini' de ileriye taşıyamayacağını, yeni ufuklar kazandıramayacağını bu sebeple kaliteli öğretmen eğitiminin mümkün olamayacağını belirterek akademisyenlerin güncel, araştıran ve öğrenen eğitim unsuru olması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde katılımcıların yedisi eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi yapılırken saha içinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılabileceğini, bu sayede öğretmenlerin eğitim fakültelerinde ders vermelerinin yapılacak bir düzenleme ile hayata geçmesini yararlı bulmaktadırlar. Katılımcıların bu konu hakkındaki diğer bir ortak paydaları ise bilim kültürünü özümsemiş olmalarıdır, bu sebeple söz konusu öğretmenler lisansüstü eğitimlerini tamamlamış olmalıydılar. Örneğin ÖE1 öğretmenlerin tecrübeleri ile öğretmen adaylarının karşılaşması için eğitim fakültelerinde yer almalarının yararlı olacağını belirterek şu noktaya vurgu yapmıştır;

Bu programda öğretmenler olmalı mı? Yani burada sonuçta eğer üniversiteler bu işin bilimini yapıyorsa öğretmenin muhtemelen gelip bilimini anlatacak halini yok. Uygulamasını anlatabilir. Dolayısıyla öğretmenlerden staj gibi noktalarda yararlanılmalı. Ama çeşitli ders dışı etkinlikler veya yan dersler olabilir ama programın ana gövdesi içinde öğretmenler yer alamamalı. (ÖE1)

Benzer olarak ÖE3 ve ÖE7 öğretmenlik yapan veya yapmış olan akademisyenler ile öğretmenlerin görev alacağı bir model geliştirildiğinde daha nitelikli ve vizyon sahibi öğretmenlerin yetiştirileceğini düşünmektedir. Aynı şekilde ÖE4' de öğretmenlerin yüksek lisans veya doktorasını yapmış olmaları şartı ile eğitim fakültelerinde görev almalarının faydalı olacağını altını çizmiştir. ÖE6 ise öğretmenlerin uygulama sahasında daha efektif olmalarının gerektiğini düşünmektedir. Eğitim fakültesi binasında aktif olmadan da öğretmenlerin zaten öğretmen eğitiminin ana unsurlarından birisi olduğunu ifade etmiştir bu noktada öğretmenlerin, staj ya da diğer deyişle uygulama esnasında öğretmen adaylarına öncü kuvvet olmalarını bununda amacına uygun olabilmesi için doktora eğitimini almış olmalarının gerekli olduğunu belirtmiş ve şu sözleri ifade etmiştir;

Şimdi o öğretmen okula geldiği zaman okulda akademisyenlerle iletişime girdiği zaman okumalar yaptığı zaman zaten kendi kendini geliştiriyor. Hem de kendisine

stajyerlerine daha faydalı olarak yöntem ve yaklaşımlardan haberdar oluyor. Hem de okulla olan ilişkisi artmış oluyor. (ÖE6)

ÖE9 ve ÖE12 de benzer olarak öğretmenlerden yüksek lisans ve doktora yapmış olan kesimin eğitim fakültelerine davet edilerek öğretmen eğitiminde görev almasının bu alanda var olan boşluğu dolduracak önemli bir atılım olarak görmekte olup şu yorumları eklemiştir;

Bunun temel nedeni de bizim burada çok deneyim sahibi olmadığımızı düşünüyorum. Dediğim gibi en önemlisi kimler yer almalıdır diye sorarsan fen eğitimi ya da biyoloji eğitiminde doktorasını yapmış ama aynı zamanda da okullarda deneyimi olan insanlar olabilir. (ÖE9)

Söz konusu alanda öğretmenlik eğitimini tamamlamış ve lisans üstü eğitimini yine bu alanlarda tamamlamış olan eğitimcilerin görev alması gerektiği kanaatindeyim. Böylelikle alanın ihtiyaç analizlerini daha kolay yapabilir ve gelişime aktif katılımında bulunabilir. (ÖE12)

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen eğitiminde görev alacak diğer bir öğenin MEB kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin olduğu görülecektir. Katılımcıların yedisi müdürlerin öğretmen eğitimi programında, tecrübelerini, okulların yönetimi ve bu hususla ilgili kanuni düzenlemelerin öğretmen adayları ile paylaşımı için müdürlerin eğitim fakültelerine davet edilmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Örneğin ÖE1 müdürlerin öğretmen eğitiminin kuramsal bölümünden ziyade tecrübelerinin ve pratik bilgilerinden faydalanılması gerektiğinin altını çizmiş ve şunları söylemiştir;

Şüphesiz ki çok tecrübeleri var ama yani müdür gelip mevzuat anlatabilir yaşantılarını anlatabilir müdürden yönetim kuram ve yaklaşımlarını anlatmasını bekleyemeyiz. Öğretmenin dünyadaki öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını programlarını ya da Amerika ile karşılaştırmasını bekleyemeyiz. Çünkü onun yaptığı şey kimya vs anlatmak. Pratik tecrübesi var ama yetiştirme programı içerisinde ana yol olacak bir şey değil bu. An gelip yararlanılabilir. (ÖE1)

ÖE4 müdürlerin öğretmen eğitimi programına farklı görüş ve donanımları ile önemli ölçüde katkı sağlayacaklarını düşünmekte olup programın içerisinde yer almalarını pozitif bir adım olarak görmektedir. Benzer olarak ÖE3 de müdürlerin öğretmen eğitimi programında kendilerine nasıl bir görev düşeceğini tam olarak belirleyememiş ancak müdürlerin programda var olan bir unsur olarak görmek istediğini belirtmiştir. Bu tutumun nedeni ise farklı tecrübelerin sınıf ortamına taşınmasının her zaman ilgi çekici olmasıdır.

Benzer olarak ÖE6 da müdürlerin öğretmen eğitiminin kuramsal ayağında olmasına karşı çıkararak, tecrübelerini aktarabilecekleri, bu hususta seminerler vererek öğretmen adaylarına yeni ufuklar kazandırabileceklerinin altını çizmiş ve şunlardan bahsetmiştir;

...müdür olabilir onlar da 1-2 seminer verebilir. Yönetim ile ilgili tecrübelerini aktarabilirler. Ama sınıfla ilgili müdürler değil. Müdür o işi yapmıyor. (ÖE6)

On iki katılımcının altısı öğretmen eğitimi programında rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti veren ve rehber öğretmen olarak bilinen öğretmenlerin, olağanüstü durumlarda ortaya çıkacak bir problem durumunda, öğretmenin öğrenciye ne şekilde yaklaşacağına dair vaka analizi prosedürlerine bağlı kalarak yer almalarını düşünmektedir. Örneğin ÖE3 rehber öğretmenlerin öğretmen eğitimi programında tam olarak nasıl bir görev alacaklarına dair herhangi bir yorumda bulunmazken farklılık ve tecrübelerin sisteme girmesinin öğretmen eğitiminde niteliği artıracığı görüşünden hareket ederek rehber öğretmenleri öğretmen eğitimi programına dahil etmenin doğru bir hamle olduğunu bildirmiş ve şu ayrıntıyı belirtmiştir;

Rehber öğretmenler de öyle. Bana kalırsa akademik öğretmenlik pratiği olan akademisyenler ile birlikte öğretmenlerin işbirliği ile bu işi yürüteceğimizi düşünüyorum. (ÖE3)

ÖE4, ÖE6 ve ÖE7 ise benzer olarak rehber öğretmenlerinin tecrübe ve öğrenciye yaklaşımının problem çözümünde oldukça önemli olduğunu bu konu hakkında seminerler vererek öğretmen adaylarına yeni bakış açıları kazandıracaklarının aşikar olduğunu belirtmişlerdir.

ÖE8 ise bu araştırma kapsamında sorulan soruya yaptığı yorumdan sonra kendisinin rehber öğretmenlerin öğretmen eğitimi programında görev almaları için gerekli temelleri atacağını bununla beraber öğretmen adaylarının vaka analizleri yaparak problem durumunda öğrenciye nasıl yaklaşacağına dair somut örnekler sunması açısından rehber öğretmenlerin öğretmen eğitiminde görev almalarının elzem olduğunu düşünmüş ve şunları ifade etmiştir;

Rehber öğretmenlerle bizim öğrencilerimiz iletişim içinde olması okuldaki rehberlik problemlerini öğrenmelerini, öğrenciye nasıl yaklaşacaklarını çünkü burada alıyorlar ama rehberlik dersi sonuçta okulda bunun uygulamasını görmeleri bu güzel bir şey aslında biz rehber öğretmenlerle etkinlik- iletişim, okul deneyimlerinin içine böyle bir şey koyabiliriz. (ÖE8)

4.11. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Adayının Başarılı Sayılabilmesi İçin Esas Alınması Gereken Ölçütler

Katılımcıların Türkiye'de öğretmen eğitimi programını tamamlayan öğretmen adayının başarılı sayılabilmesi için hangi ölçütlerin referans alınması gerektiği sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.11 de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen Eğitimcilerine Göre Öğretmen Adayının Başarılı Sayılabilmesi İçin Esas Alınacak Ölçütler.

Temalar	Kodlar	Öğretmen Eğitimcileri(ÖE)												f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Öğretmen Adayı Başarısı	Sıralama	•			•								•	3	25
	İletişim	•				•			•					3	25
	Empati	•				•								2	17
	Beden dili	•						•						2	17
	Performans		•	•			•	•	•			•		6	50
	Mezuniyet notu										•			1	8
	Uygulama notu							•		•			•	3	25

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların üçü Türkiye' de öğretmen eğitimi programını tamamlayan bir adayda sıralama amaçlı yapılacak merkezi sınav sistemi başarısı aranmalıdır. Katılımcılar öğrenci popülasyonunun fazlalığı yüzünden sıralama sisteminin objektif araçlarla yapılmasının bu hususta oldukça önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Örneğin ÖE1 yapılacak sıralama sınavından yüksek skor elde eden bir adayın iyi bir öğretmen olduğu sonucunun her zaman çıkarılamayacağı bu bakımdan sakıncalarının var olması ile birlikte ihtiyaç temelli bir yaklaşım sergileyerek sıralama yolunda gidilmesi gerektiğini belirtmiş ve şu hususları vurgulamıştır;

Ama öğretmenlik sınavına ihtiyaç var mıdır dediğinizde de yani yapılan sınav öğretmenlik sınavı değil yine ayrı bir sınav yüz kişilik kontenjan var bin kişi başvurdu sıralama yapmak zorundasınız. Bir şekilde sıraya sokacaksınız ama yüz üzerinden yüz puan almış demek daha iyi öğretmen demek değil. O test sorularını daha iyi cevaplamış demek. Ama o öğretmen konuşamıyor olabilir beden dilini iyi kullanamıyor olabilir. İletişimi yoktur. Empatik değildir. Hani buna üniversiteyi bitiren herkes çok iyi öğretmen olabilir o halde bugünkü gibi bir sınav koyalım desek o sınavdan çıkanda aynı. (ÖE1)

ÖE4 ise öğretmen adayı için en önemli başarı ölçütünün alacağı geri dönütler olacağını, öğrencilerinin, velilerin ve yöneticilerin verdiği olumlu dönütlerle mesleki doyum yaşayacağını belirtmiş ancak şu an eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin

eksik olması yüzünden değerlendirilecek pek fazla bir özelliğin kalmadığından hareket ederek sıralama esaslı bir sınavın yapılması gerektiğini düşünmekte olup şu noktayı belirtmiştir;

Programı bitirmek başarı için yeterli değildir. En önemli başarı unsuru alınan dönütler olacaktır. Öğretmenin yetiştirdiği bireyler, veliler, liyakata göre değerlendirme yapabilen yöneticiler öğretmen başarısını ölçmede etkili olabilir. Şu andaki eğitim kalitesi düşük olduğu için öğretmenlik sınavı gereklidir. (ÖE4)

ÖE 11 de benzer olarak eleme amaçlı olmadan sıralama yapılacak bir sınavın işlevli olacağını düşünmektedir. Yapılacak sınavın ise kağıt kalem sınavlarından farklı olarak öğretmen adayının branşı ile bağdaşacak bir şekilde güncel hayatın içinden gelen problemlere yaklaşımı ve çözüm stratejilerinin incelenmesidir. ÖE11'e göre bu esnada işleve takılmama yani öğretmen adayının tornavida yoksa bıçak ucunu tornavida gibi kullanarak vidayı sıkması gibi becerilerinin varlığı araştırılmalıdır.

Katılımcıların üçü öğretmenlik mesleğinin sosyal bir meslek olduğunu dilsel süreçlerin, iletişim becerilerinin mesleğin bir parçası olduğundan hareketle öğretmen adaylarının iletişim başarılarının takip edilmesinin ve bunun başarı notuna anlamlı bir şekilde çevrilmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE1 öğretmen adayının sıralama sınavı ile alacağı yüksek puanın, öğrenci ile iletişimde hiçbir işe yaramayacağını, sınıf içerisinde bildiğini aktarma veya öğrenci ile iletişime geçtiği anda bunu sürdürebilmesinin daha önemli olduğunu belirterek şunları söylemiştir;

Ama o öğretmen konuşamıyor olabilir beden dilini iyi kullanamıyor olabilir. İletişimi yoktur. Empatik değildir. (ÖE1)

ÖE5 ise öğretmenin, öğrenciye, veliye ve geniş ölçekte tüm topluma açık bir unsur olduğunu belirtmiş dinamik bir unsur olduğunu, tüm bu dinamizmi sürdürürken sözlü veya sözsüz iletişimi etkili bir şekilde kullanması gerektiğini vurgulamıştır. ÖE8 ise öğretmen adaylarında öğretmenlik uygulaması dersinde gördüğü en önemli eksikliklerden birinin konuşma hatalarının olduğunu, diksiyon kusurlarının farkında olmamaları sebebiyle iletişim becerilerinin adaylarda sürekli takip edilmesi ve bunun anlamlandırılmış puanlara çevrilmesinin gerekli olduğunu düşünerek şu hususu belirtmiştir;

Bu şekilde ama yeni öğretmeni sadece ders anlatımıyla olarak da değerlendirmek yetmiyor yani her şeyiyle duruşu, genel kültürü, diksiyonu o kadar önemli ki hitap şekli, mesela çıkıyorlar sürekli aynı kelimeyi kullanıyorlar farkında değil ellerini cebine koyuyorlar bir takım hareketleri var biz mümkün olduğunca onları

söylüyoruz şunu yap bunu yap diye bunu düzelt diye ama sonrasında ne oluyor bilmiyoruz. (ÖE8)

Katılımcıların ikisi öğretmen adaylarında karşısındaki bireyin yerine kendisini koyarak düşünme ve duygu durumuna yaşama olarak bilinen empati yeteneğinin, sosyal süreçlerde takip edilmesi gereken bir ölçüt olduğunu ve değerlendirilmeye alınmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Örneğin ÖE1 empati duygusu olmayan bir öğretmen adayında sıralama veya okul sınavlarından yüksek skorlar alsa bile mesleki yeterlilik açısından efektif bir tablonun çıkmasının mümkün olamayacağını bildirmiştir. Benzer olarak ÖE5' de öğrencinin içsel durumunu görebilen öğretmenin başarılı olabileceğini, bunun tersine öğretmenin sınıfa girip bildiğini anlatmasının bugünkü ekoled öğretmenlik ile uyuşmayacağını belirtmiş ve şu noktaya vurgu yapmıştır;

Öğrenciyi iyi bir gözlemleyebilmeli, öğrencinin halinden anlayabilmeli, empati yapabilmeli eğer ki empati yapamıyorsa, öğrencinin halinden anlamıyorsa ve sadece ben bildiğimi anlatırım diyorsa iyi öğrenci yetiştiremez. (ÖE5)

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların ikisi öğretmen adaylarının iletişimin bir parçası olan beden dilini kullanma yeteneklerinin' de çağdaş bir ölçüt aracı olduğunu düşünmektedir. ÖE1 ve benzer olarak ÖE8 beden dilini sözlü veya sözsüz iletişim sürecinde kullanmayan bir öğretmenin veya öğretmen adayının etkili bir öğrenme ortamı yaratmasının mümkün olamayacağını, vurgulamalar, göz teması, sınıf içindeki duruşunun vermek istenilen mesajları beden dilini kullanarak aktarmasının hayati bir işlev olması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların altısı öğretmen adaylarının meslek bilgisi, konu alanı bilgisi, uygulama süreci esnasında sergilediği tutum ve davranışları, iletişim, empati ve beden dili becerilerinin entegre olduğu ve tümünün performans çatısı altında toplandığı zamana yayılmış ve sürekli takip edilerek biçimlendirici bir usulde değerlendirilmeye alınması gerektiğini düşünmektedir.

Örneğin ÖE2 öğretmen eğitim programına devam eden bir adayın iş başında eğitim modelinin bir parçası olarak her aşamada sürekli olarak sergilediği mesleki ve içtimai tüm davranışlarının ölçülerek performansı hakkında dönütleri verilmesini, ve bu dönütlerin ise anlamlı skora dönüştürülmesinin gerekli olduğunu düşünmekte olup şunları söylemiştir;

...hani neler yapabildiğini görebilmek önemli yani uygulamalı olarak görebilmek önemli mesela o öğretmen adayının buradan mezun olmadan önce ya da mezun olma aşamasında son yılda mesela. (ÖE2)

ÖE2'ye benzer olarak ÖE3 de öğretmen adaylarının iş başında performans takiplerinin yapılarak akredite edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu performans değerlendirilme aşamasında şeffaflık açısından kaygıları olduğunu dile getiren ÖE3 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi merkezi sınavlarla yapılan ölçme değerlendirilmenin sağlıklı olmadığını' da dile getirmiş ve şu husustan bahsetmiştir;

Dolayısıyla meslek icra ederken görmeniz lazım bunun için bir çeşit performans değerlendirme türü değerlendirmeye ihtiyaç var. Bu da kim tarafından nasıl yapılacak. Bu alan sıkıntılı alan ama böyle bir şey olmadan önce sadece güvenlik kaygısıyla KPSS ye devam ederim demekte Türkiye'nin geleceği için çok hayırlı sonuçlar doğurmaz bence bir şekilde bir model oluşturmak gerekir. (ÖE3)

ÖE6 ve ÖE8 ise benzer olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde her beş yılda bir yapılan ve öğretmenlerin performanslarını iş başında ve kuramsal olarak ölçen sınavların olduğunu buna benzer bir ölçme işleminin Türkiye'de uygulanması gerektiğini düşünmektedirler.

ÖE10 ise görüşmeler yapılarak öğretmen adaylarının gözlemlenmesi ve bunun objektiflik çerçevesi içinde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Böyle bir modelin İngiltere'de uygulandığını ülkemizde' de yapılabilir olacağını altını çizerek şunları ifade etmiştir;

İngiltere'de üniversitedeki bölümler mülakat yapıyorlar. Bu daha bilimsel bir yaklaşım ancak ülkemizin yerleşik kültüründe mülakat amacına hizmet edemiyor ne yazık ki. İngiliz akademisyenlere öğretmenlerin Türkiye'de merkezi bir sınavla ülkenin her yerine atanabildiğini söyleyince algılamakta zorlanıyorlar. Orada okullar bireysel mülakat, odak grup görüşmesi ve ders anlatımını değerlendirme gibi tekniklerle öğretmenlerini seçiyorlar. Daha bilimsel ama ülkemizde uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. (ÖE10)

Katılımcılardan ÖE9 ise mezuniyet notu diğer bir deyişle diploma notunun öğretmen adayının başarısının ölçülmesinde kullanılabilecek alternatif bir ölçüt olduğunu düşünmektedir. KPSS gibi sınavların sağlıklı olmadığını düşünen ÖE9 şunları söylemiştir;

Ama KPSS veya benzeri sınavlar yerine performans yani 2. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrencinin hem okulda hem de uygulamaya okulunda aldığı performans puanları gibi gerçek kriterler yaratarsak bunların daha etkili ve liyakat sahibi değerlendirmeler olacağını düşünüyorum. (ÖE9)

Katılımcıların üçü ise öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerinde aldıkları, diğer bir söylemle staj okullarında aldıkları puanların başarı kriteri olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedir. Örneğin ÖE7 staj puanlarının performans değerlendirmenin ek kaynağı olabileceğini ve bunun ıslah edilerek kullanılabilir şekle getirilmesinin faydalı olacağını düşünmekte olup şu ayrıntıyı vurgulamıştır;

... uygulamaya dönük bir performans değerlendirmesi, staj puanlarının göz önüne alınması (staj notlarına ilişkin yeni hükümler getirerek) gibi ek değerlendirmeler faydalı olur. (ÖE7)

ÖE7'ye benzer olarak ÖE9 eğitim fakültelerinde yapılan eğitim ve öğretimin kalitesinden şüphe duyulmadan öğretmen adaylarının staj okullarında alacakları puanların kullanılmasının aynı zamanda eğitim fakültelerinin güven oyu alması bir çeşit akreditasyonu olarak görmektedir. ÖE12 de KPSS gibi merkezi ve kağıt kalem sınavlarının sağlıklı bir ölçme değerlendirme hizmeti sunmadığını staj okullarında geçirilen sürenin sıkı bir şekilde takip edilerek performansın skora dönüştürülmesinin gerekli olduğunu düşünmekte olup şunları belirtmiştir;

Öğretmen adaylarının staj okullarında geçirdikleri süreç ayrıntılı bir şekilde takip edilmeli ve bu süreç boyunca yapılan değerlendirmeler kişinin öğretmen olmasında büyük oranda etkili olmalıdır. Çünkü KPSS ve benzeri sınavlar öğretmenlik becerilerini ölçmeye yönelik sınavlar değildir.(ÖE12)

4.12. ÖZET

Tüm bu aşamaların sonunda temalar ve barındırdığı kodlar ile bu kodlara ait katılımcı frekansları ve yüzdeler dilimlerini veren, çalışma sonunda ortaya çıkacak kuramın ilk izlerini taşıyan Tablo 4.12 oluşturulmuştur.

Tablo 4.12. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Sonuçlarına Göre Kodlar ve Temalar.

Temalar	Kodlar	Katılımcılar												Toplam	Yüzde	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
Lisans Modeli	Olumsuz	Demode				•									1	8
		Doğmatik				•									1	8
		Ezberci				•							•		2	17
		Sıkışık	•						•		•				3	25
		Not temelli						•							1	8
		Azalmış staj							•		•	•			4	33
	Olumlu	Azalmış kredi								•	•				2	17
		Kontenjan				•		•				•			3	25
		Sarmal	•	•	•	•	•		•			•	•		8	67
		Pedagoji	•		•					•			•		4	33
		Kalabalık	•							•					2	17
		Sıkıştırılmış	•	•		•	•		•		•			•	7	58
Formasyon Modeli	Olumsuz	Akşam dersi			•				•		•	•		4	33	
		Demotivasyon			•						•	•		3	25	
		Geleneksel				•							•	2	17	
		Ticari	•		•	•	•			•			•	6	50	
		Az pedagoji				•			•				•		4	33
		Ders içeriği				•			•			•	•		4	33
	Olumlu	Fırsat	•					•					•		3	25
		Yaş	•												1	8
		Eleme	•					•					•		3	25
		İngiltere	•	•	•		•					•			5	42
		Finlandiya				•			•				•		3	25
		Amerika						•		•	•		•		4	33
Beğenilen Öğretmen Modelleri	Uygulamalar	Uyarlanabilir	•	•	•	•	•		•	•		•	•	9	75	
		Gereksiz						•	•					2	17	
		Özgüdür	•		•		•	•	•		•		•		7	58
		Evrensel									•	•			2	17
		Deneyim	•						•						2	17
		Sınavsız			•										1	8
	Kültüre Ait Olma	Bilimsel	•	•	•	•				•	•	•		•	8	67
		Evrensel değerler			•	•									3	25
		Bölgesel					•	•							2	17
		Öğrenen	•	•			•		•	•			•		6	50
		Yenilikçi	•	•									•		3	25
		Demokratik				•		•	•						3	25
Öğretmen Yetiştirme Amacı ve Olması Gereken Öğretmen Tipleri	Alan Bilgisi	Alan bilgisi				•		•			•	•		3	25	
		Pedagoji						•			•	•		3	25	
		Milli değer				•		•			•			3	25	
		Bilim sever					•		•	•		•	•		6	50
		Genel kültür						•							1	8
		İletişim							•	•					2	17
	Öğretmen Olması Gereken Öğretmen Tipleri	Lider							•			•			3	25
		Araştıran		•			•		•			•			4	33
		Öğretmen lisesi	•	•			•		•		•	•			7	67
		Lisans			•	•				•			•		4	25
		Yaşam boyu							•						1	8
		Temel alan	•		•	•									3	25
Öğretmen Eğitimi İçeriği	Konu alanı	•	•	•			•	•	•	•				8	67	
	Pedagoji	•	•	•				•	•	•		•		8	67	
	Uygulama	•	•	•	•		•	•	•			•		9	75	
	Genel kültür	•												1	8	
	Günün şartları					•						•		2	17	

Tablo 4.12. Katılımcılarla Yapılan Görüşme Sonuçlarına Göre Kodlar ve Temalar.

Öğretmen Eğitimini Üstlenecek Kurum	Eğitim fakülteleri	• • • • • • • • • •	9	75
	Öğretmenlik fakülteleri	•	1	8
	Eğitim fak.ve MEB	•	2	17
	Akademisyen	• • • • • • • • • •	11	92
	Öğretmen	• • • • • • • •	7	67
	Müdür	• • • • •	6	50
	Rehber Öğretmen	• • • • •	5	42
	Öğretmen akademisyen	• • • • •	5	42
	Araştırmacı akademisyen	•	2	17
	Sıralama	• • •	3	25
Eğitim Liyakati ve Kariyeri	İletişim	• • •	3	25
	Empati	• • •	2	17
	Beden dili	• • •	2	17
	Performans	• • • • • •	6	50
	Mezuniyet notu	•	1	8
Öğretmen Adayı Başarısı	Uygulama notu	• • •	3	25

Tablo 4.12 incelendiğinde katılımcılar, mevcut ortaöğretim öğretmen eğitim programını 4 yıla indirgenmiş, sıkıştırılmış bir programın varlığında öğretmen niteliğini azaltan unsur olarak görmektedir. Öğretmen adayları için ders notlarının önemli olduğunu, öğrenmenin ve uygulamanın geri planda kaldığını belirten katılımcılar not dağıtıcı konumunda olmalarından rahatsızlık duymaktadırlar. Öğretmen adayları bu sebeple ezberci konumunda olmaktan öteye geçememektedir. Önceki programa göre azaltılan uygulama derslerinin kredileride katılımcıların olumsuz bulduğu başka bir husus olmuştur. Yürürlükte olan programın olumlu olan tarafı ise kontenjanların az olmasıdır. Eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısının önceki yıllara göre %50'ye varan oranlarda azaltılması eğitimin kalitesini artırıcı olarak görülmektedir. Sarmallık prensibine göre eğitimin yapılması, bu zeminde pedagoji eğitiminin yükselmesi ise katılımcıların programın olumlu buldukları noktaları olmuştur.

Katılımcılar formasyon programı ile öğretmen eğitimini, sıkışık, teori ve uygulamanın önemli ölçüde azaltıldığı kısır bir program olarak görmektedir. Formasyon programın ticari boyutu gelir kaynağı olarak görülebilmekte bu sebeple üniversitelerce cazip olabilmektedir. Öğrencilerin demotive olarak derslere gelmesi ise başka bir olumsuz noktadır. Herhangi bir yükseköğretim kademesini bitiren fakat öğretmenlik tutkusu yaşayan bireylere fırsat olarak sunulması ise formasyon programlarının olumlu yanı olarak görülmektedir. Bu şekilde eğitim sürecine dahil olan bireylerin, yaşları itibarıyla belirli bir olgunlukta oldukları, bu sebeple jenerasyon farkının azalması eğitici ve

öğrenci arasındaki diyalogu ve anlaşılabilirliği artırmaktadır. Katılımcılar bu duruma olumlu gözle bakmaktadır.

Katılımcılar ABD, İngiltere ve Finlandiya'da yapılan öğretmen eğitimini çağa ve ülkemiz kültürüne uygun görmekte olup Türkiye'de modifiye edilip kullanışlığını desteklemektedirler. Öğretmen eğitiminin ülke kültüründen etkilendiğini bununla beraber evrensel değerleri kapsayan bir öğretmen eğitim programının varlığına da ihtiyaç olduğunu bildirmişlerdir. Türkiye'de kullanılacak öğretmen eğitim programları hazırlanırken, program geliştirme çalışmalarının tarihi mirasından faydalanılması var olan birikimin ve deneyimin göz ardı edilmemesi ise katılımcıların üzerinde durduğu başka bir noktadır. İhtiyaçlar dahilinde bölgesel, eğitimin yapıldığı coğrafyanın kültürüne özgü eğitimde yapılabilmelidir.

Katılımcılara göre öğretmen adayları alanı ile ilgili yenilikleri, bilimsel literatürü ve teknolojiyi yakından takip etmeli edindiği bilgiyi alanına aktarabilmelidir. Problem çözebilen ve bu sebeple araştırmacı ruhunu kaybetmeyen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Pedagoji ve konu alanı bilgisi öğretmenin en önemli iki zırhı olup katılımcılara göre bu iki alanda eksiklik telafi edilemeyecek zararlara yol açabilmektedir. Öğretmenler, demokratik bir dünya görüşüne sahip olmakla beraber, genel kültürlü, etkili iletişim kurabilen ve sürdürebilen, milli değerleri özümsemiş lider ruha sahip kişiler olmalıdır.

Katılımcılara göre ortaöğretim öğretmen eğitimi süresi en az 4 yıllık bir lisans programı ile sürdürülmeli ancak bu eğitimin üzerinde lisans üstü eğitimde salık verilmeli veya tam olarak lisans üstü bir model ile öğretmen eğitimi yapılmalıdır.

Katılımcılara göre nitelikli bir öğretmen yetişebilmesi için, ilgili alanın temel bilgileri ve bu temel üzerinde yükselen akademik kademede ders içerikleri hazırlanmalıdır. Öğretmen adayları temel ve akademik bilgiye her zaman sahip olmalıdır. Bu bilgiyi öğrencilerine aktarma zamanı geldiğinde ise nasıl öğretilceğini, başka bir deyişle pedagojik becerilerini mükemmel derecede kullanabilmelidir. Bu sebeple öğretmen eğitimi yapılırken sıkı disiplinle yürütölen pedagoji dersleri hazırlanmalıdır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmen eğitimini eğitim faköltelerinde sürdürölmeli gerektiğine inanmaktadır. Bunun yanında az bir katılımcı grubu alternatif olarak öğretmen fakölteleri ya da eğitim fakölteleri ve MEB birlikteliğinde de yapılabilir olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcılar öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken liyakati ve kariyer usullerinde ise akademik camianın olmazsa olmaz olduğunu düşünmektedir. Bununla beraber akademisyenlerin okul tecrübesi olması da gerekmektedir. Akademisyenlerin araştırmalarının alanın problemlerini çözülmesinde oldukça önemli olduğunu düşünen katılımcılar, eğitim fakültesinde ders veren akademisyen ile araştırmacı akademisyen ayrımı yapmışlardır. Lisans üstü eğitim alan ve okullarda görev yapan öğretmenler eğitim fakültelerine davet edilip sınıf yaşantılarını paylaşması hususunda teşvik edilmelidir. Okullarda görev yapan müdürler ile rehberlik psikolojik danışman öğretmenleride keza eğitim fakültelerine davet edilerek birikimlerinden faydalanılmalıdır.

Katılımcılara göre programdan mezun olan öğretmen başarısı, eğitim-öğretim süreci içinde gösterdiği performansa, mezuniyet puanı ve staj okulundan aldığı puana bakılarak değerlendirilmelidir. Bu ölçütlerin yanında etkili iletişim becerileri, empati, beden dilini kullanabilme yetenekleri de takip edilerek anlamlı puanlara dönüştürülmelidir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar ile bu sonuçların tartışılması sunulup; bulgulara, sonuç ve tartışmaya dayanan öğretmen eğitimcilerine göre, genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme çerçevesi açıklanacaktır. Son olarak politika geliştiriciler ile araştırmacılara öneriler, ayrı ayrı başlıklar altında incelenecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ortaöğretim branş öğretmeni eğitimi konusunda öğretmen eğitiminde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerinin belirlenip, bu düşüncelerden hareketle bir öğretmen eğitimi çerçevesini tüm hatlarıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla 12 öğretmen eğitimcisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin analizi bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle yapılan görüşme analizlerinden elde edilen sonuçlar özetlenecek daha sonra elde edilen sonuçlarla ilgili tartışma yapılacaktır.

Katılımcıların öğretmen eğitiminin yükseköğretimde lisans veya formasyon programlarından hangisi ile devam edilmesine ait yapılan analiz sonucunda, öğretmen eğitiminin lisans düzeyinde yapılması gereken bir eğitim süreci olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir grubu, lisans programlarında teori ve uygulamanın, dolayısıyla mesleki ve konu alanı dersleri ile uygulamanın bir arada verilmesinin öğretmen yeterliliğini sağlamada önemli bir etken olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılara göre, alan öğretim becerileri yeterliliğinin sağlam temeller üzerinde yükselmesi açısından sıkıştırılmış formasyon programları yeterli değildir. Bu sebeple katılımcılar öğretmen eğitiminin alternatif sertifika programları ya da başka bir deyim ile formasyon programları ile yapılamayacağını düşünmektedirler.

Bugün yürürlükte olan mevcut lisans programlarında var olan zaman sıkışıklığının giderilmesi için 4 yıllık sürenin uzatılabileceği, bununla beraber alınabilecek ders sayısının bu sayede artırılacağı konusunda katılımcılar fikir birliği içerisinde. Eğitim fakültelerinde verilen derslerin, not temelli ve ezberci bir metot ile işlendiği ise katılımcıların dikkat çektiği ayrı bir nokta olmuştur.

Katılımcılar formasyon programlarının, öğretmen olabilecek yeterliliğe sahip, bu anlamda kalifiye olan adaylara fırsat tanınmasına olumlu yaklaşımlarına rağmen, yaz dönemlerinde veya normal dönem içinde, sıkışık bir zaman diliminde verilen formasyon derslerinin istenilen öğretmen niteliklerine ulaşmayı engelleyeceğini vurgulamıştır. Katılımcılara göre, büyük kalabalıklar halinde eğitim fakültelerine gelen, kontenjan planlaması yapılmamış formasyon eğitiminde, akşam saatlerinde yapılan derslere katılımın düşük motivasyonla olması öğretmen adayının öğrenme verimliliğini büyük oranda azaltacağı gibi, aynı adayın devamsızlık kaygısı ile derslere girip çıkmasından ileriye gidemeyecektir.

Analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan diğer önemli bir husus ise, derslerin eğitim fakültesinde devam eden lisans programı ile formasyon programında verilen derslerin içeriklerinin ve ağırlıklarının eşit olmaması ve formasyon programlarına mahsus olan sadeleşmiş kredi değeri azaltılmış bir ders içeriğinin var olmasıdır.

Katılımcıların bir bölümü öğretmen eğitimini, öğretmen lisesi; genel çerçevede ortaöğretimden başlayan bir süreç olarak görmektedir. Bunun dışında lisans eğitimi olarak verilen öğretmen eğitiminin yeterli olacağını düşünen görüşler de vardır. Bu süreç zarfında, içerik, konu alanı dersleri, meslek bilgisi başka bir deyimle pedagoji dersleri, genel kültür ve okul deneyimi derslerinden oluşan bilimsel bir çerçevede verilmelidir. Programa giren bir öğretmen adayı, ders içeriklerini alırken, katma değer olarak da araştırma kültürünü benimsemiş, milli ve evrensel değerlere bağlı, liderlik yönü olan, bilim okur yazarı, demokratik, etkili iletişim kurabilen, zamanının gerektirdiği bilgiye, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanarak ulaşabilen öğretmen olarak programdan çıkması katılımcıların ortak görüşlerinden olmuştur.

Büyük bir katılımcı grubuna göre, öğretmen eğitimi eğitim fakültelerinde yapılmalıdır. Eğitim fakültesinin akademik kadrolarının uzmanlık alanları, çıkardıkları bilimsel yayınlar ve gerçekleştirdikleri araştırmaların özel bir ihtisas alanı olduğunu belirten katılımcılar öğretmen eğitiminde eğitim fakültelerinin geçmişte öğretmen okullarından aldıkları mirası bir nişane olarak görmektedirler. Bu fikrin dışında bazı katılımcılara göre ise öğretmen eğitimi ortak bir protokolde, eğitim fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı ile, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç belirtkelerine uygun, eğitim

fakültelerinin bilimsel temelinde yükselen mutualist ilişki içerisinde gerçekleştirilmelidir.

Öğretmen eğitiminde görev alacak akademik kadronun, öğretmen eğitim programlarında en önemli kilit taşı olduğunu belirten tüm katılımcılara göre, ait olduğu bilim dalı ile anılan bu alanda bilimsel yayınları ve araştırmaları olan akademisyenler kesinlikle var olmalıdır. Başka bir katılımcı grubuna göre ise akademisyenlerde özelleşme yoluna gidilerek, aynı bilim dalında araştırmalar yaparak uygulanacak bilim modelini geliştiren, ve bu süreç sonunda reflektif olarak bilgiyi öğretmen adaylarına ulaştırabilecek araştırmacı akademisyenlere ihtiyaç vardır. Bu aşamada akademisyenler araştırmacı ve ders vermekle görevli akademisyen olarak ikili bir tasnife tabi tutulmuştur.

Bazı katılımcılara göre öğretmen eğitiminde görev yapan akademisyenlerin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik deneyimine sahip olması veya aktif bir şekilde öğretmenlik yapıyor olması gerekmektedir. Bu akademisyenin kendi alanı ile ilgili problemleri bizzat görerek bilimsel çerçevede reflektif bir yaklaşımla çözebilmesi için de uygun zemin yaratacaktır. Katılımcıların çoğunluğu öğretmenlik deneyimlerinin olmamasını kendileri için önemli bir eksiklik olarak görmüşlerdir.

Lisans üstü; yüksek lisans veya doktora eğitimi almış aktif olarak görev yapan öğretmenlerin kendi tecrübe deneyimlerini aktarabilecekleri, mikro çerçevede öğretmen adayları ile paylaşacak bir atmosferde eğitim fakültelerine davet edilebilir olabileceği bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu esnada davet edilecek öğretmenler öğretmenlik eğitiminde ancak ve ancak sınıf ortamından gelen, vaka analizi yaklaşımında birikimlerini paylaşmalıdırlar. Okullarda görev yapan müdürler ise öğretmen adaylarına seminerler veya dersler aracılığı ile okul yönetimi, yasal düzenlemeler, mevzuatlar gibi işletim sistemlerini sunabilir ve bu husustaki birikimlerini öğretmen adaylarına aktarabilirler.

Katılımcıların öğretmen adayının program sonunda başarılı sayılıp mezun olabilmesi için gereken ölçütlerin neler olduğunu araştırıldığı sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş; iletişim, beden dili, diploma notu, staj okulunda gösterilen performansın öğretmen adayları için anlamlı skora dönüştürülebileceğini ve bu sayede kâğıt kalem sınavlarından daha ölçücü, programın bireylere katma değer olarak kazandırdıklarının

sağlıklı bir biçimde verilir verilmediğinin belirlenebileceği sonucuna varılmıştır. Bu aşamada katılımcılar, öğretmenin iletişim ve diksiyonunu, topluluk önünde duruşu, jest ve mimiklerini kullanma becerisini katma değerler olarak görmüş ve bu ölçütleri değerlendirmeye almıştır.

Katılımcılar öğretmen eğitiminin lisans programlarının üzerinde bir eğitim ile yapılması gerektiğini düşünmektedir, ulaşılan bu sonuç ile ilgili olarak ortaöğretim branş öğretmeni eğitiminde ilgili alanyazın incelenmiş, bugün öğretmen eğitimi yükseköğrenim seviyesinde, üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans veya lisansüstü yapılan bir süreç olarak tarif edilmekte olduğu görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri'nde eyalet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin oluşturduğu Holmes Topluluğunun (Holmes Group) hazırladığı rapora göre; öğretmen eğitimi, eğitim fakültelerinde gerçekleşen ve uzmanlık eğitimi ile işleyen bir süreç olarak tanıtılmaktadır (Holmes Groups, 1986). Ancak ABD ve Avrupa ülkeleri bugün öğretmen eğitimini lisansüstü seviyede vererek lisans programlarını terk etmişlerdir (Yüksel, 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmen eğitimine yönelik alanyazını düzenleyen kurul raporlarına bakıldığında ise, dört yıllık lisans süresinin öğretmen eğitimi için yetersiz olduğu görülmektedir (NCTAF, 1996). Bu sebeple, ABD'de eyaletler arasında farklılık gösterebilir lisansüstü programları ile öğretmen eğitimi yapılmaktadır. ABD'de bu amaca hizmet eden akademik modele göre; fen-edebiyat fakültesi mezunları öğretmen eğitimine alınıp 1,5 yıla yakın eğitim bilimleri dersleri ile okullarda uygulama yaptıktan sonra öğretmen olabilmektedir (Stiles, 1969). İngiltere ve Avustralya'da lisans eğitimi üzerine 1 veya 2 yıllık bir lisansüstü eğitim ile öğretmen yetiştirilmesi yapılmaktadır (Kartal, 2011).

PISA sınavlarında elde ettiği başarılar ile tanınan Finlandiya'da öğretmen eğitimi yüksek lisans seviyesinde yapılmaktadır, bu anlayış ile öğretmenler gerçek bir pedagojik uzman olarak yetişmektedir (Bakioğlu & Yıldız, 2014). Alkan'ın (2012), Avrupa Birliği ülkelerinin öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmasına bakıldığında, Fransa'da ortaöğretim öğretmen eğitiminde 3 yıllık bir lisans eğitiminin sonrasında 2 yıllık bir lisans sonrası eğitimi şart olarak programlarına almıştır. İtalya'da lisans sonrasında öğretmen adayları 2 yıllık uygulama okullarında lisans sonrası eğitim almaları gerekmektedir (Alkan, 2012). Çin'de lisans eğitimi ile 3 veya 4 yıl, Japonya'da 4 yıllık lisans veya 2 yıllık ön lisans eğitimi verilirken, Güney Kore'de ise formasyon

sistemi uygulanmaktadır (Yeşil, 2016). Ülkelerin ortaöğretim öğretmen eğitim programlarına bakıldığında lisans ve lisansüstü eğitim modellerinin kullanıldığı bu aşamada efektif bir ayırımın olmadığı görülmektedir. Çalışmanın sonucunda da görüldüğü gibi katılımcıların benimsemiş olduğu lisans düzeyinin üzerinde öğretmen eğitimine devam edilmesi uyumlu olacaktır. 2014 yılında Türkiye'de YÖK tarafından yapılan yeni düzenleme ile kaldırılan tezsiz yüksek lisans programına bu anlamda geri dönüş yapılaması olumlu olacaktır. Bu noktada Kartal'da (2011) alan öğretmeni yetiştirme modellerini araştırdığı çalışmasında, lisansüstü eğitim ile öğretmen yetiştirme sistemine geri dönülmesini savunmaktadır.

Katılımcılara göre öğretmen eğitiminde formasyon programlarından başka bir deyimle alternatif sertifikasyon programlarından kaçınılmalıdır. Bu programlar öğretmen açığı olduğu zamanlarda veya acil ihtiyaç alanlarında öğretmen yetiştirmek için hazırlanmış programlardır (Yüksel, 2012). Formasyon programları, öğretmen adaylarında yeterli becerilerin gelişmemesi, ayrılan sürenin yetersiz olması nedeniyle öğretmen niteliğini düşürmektedir (Ornstein& Levine, 2003). Katılımcıların formasyon programlarına yaptıkları eleştiriler ile, alanyazın karşılaştırıldığında haklı olarak bu programın terk edilmesi ve öğretmen eğitiminde lisans veya lisansüstü uygulamalara geçilmesi gerekmektedir.

Katılımcılara göre alan öğretim becerilerini geliştirecek, diğer bir deyimle meslek bilgisi derslerini formasyon programları ile sıkışık ve sarmal yapıdan uzak bir şekilde işlemek öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Yeşil'in (2016) PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin ortaöğretim öğretmen yetiştirme programlarının alan öğretim becerileri derslerinin kredi değerlerine bakıldığında; Finlandiya'da 35, Japonya'da ise en az 67 kredilik ders yükü varken Türkiye'de bu değer 25 olarak belirlenmiştir. Belçika Flaman Bölgesinde ise bu değer 30 kredidir (Alkan,2012). Ulaşılan bu sonuca göre alan öğretim derslerinin kredi miktarının artırılması gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayısı arttıkça, öğretmenlerin başarı düzeyinde artış olduğu Ashton ve Crocker (1987) tarafından rapor edilmiştir. Katılımcılara göre öğretmen eğitimi için gereken zaman 4 yıl ile karşılandığında, niteliğin azalacağı, teorik ve uygulama derslerinin özellikle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin ağırlığının azalması ile hedeflenen öğretmen eğitiminden uzaklaşılacaktır. Ulaşılan bu sonuç ve alanyazın arasındaki korelasyona

bakıldığında formasyon programının bugün artık kullanışlı olamayacağı ve kaliteyi düşüreceği açıktır.

Öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen dersler, genel kültür, konu alanı dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak toplanabilir (Delandsheere, 1988). Katılımcılara göre derslerin ezberci ve not temelli bir yaklaşımla işlenmesi, eğitimin niteliğine engel olan bir durum olacaktır. Bu noktada öğretmen adaylarının kendi öğrenme durumlarını yaratacakları, üst bilişsel yetenekleri doğrultusunda öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmelerine ihtiyaç vardır; bu ihtiyaç probleme dayalı öğrenim, sorgulama tabanlı öğrenim, işbirlikçi öğrenim süreçlerini kapsayan yapılandırıcı paradigma ile hazırlanan dersler ile giderilebilir. Bu çalışmanın sonuçları benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında; Kaya (2016), derslerin yapılandırıcı paradigma ile işlendiğinde öğretmenlik alan bilgisi kazanımlarına etkisini yüksek, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin kazanımlarına etkisini ise orta düzeyde etkilediğini bildirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme modellerinin öğretmen adaylarının bilişsel beceri alanlarında gelişimlerine etkisinin geleneksel öğrenme modellerine göre orta düzeyde daha etkili olduğu söylenebilir (Kaya, 2016). Benzer bir çalışmada da Walker ve Lery (2009), öğretmen eğitiminde yapılandırıcı paradigmanın, tıp, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanına göre daha kullanışlı ve başarı düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılara göre formasyon programları ile kalabalık öğrenme ortamlarında verilen eğitim, öğretmen niteliği açısından büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bununla beraber eğitim fakültesinde görev yapan bir akademisyene karşılık gelen öğrenci sayısı da oldukça yüksektir (Kaya, 2016). Bu yükün altında kalan akademisyenler için formasyon programından gelen öğretmen adayları, yükü fazlasıyla artıracığı gibi eğitimin niteliğide düşecektir. Özoğlu'na göre (2010) eğitim fakültesinde bir akademisyene 65 öğrenci karşılık gelirken, diğer fakültelerde bu sayı 40'ı geçmemektedir. Öğretmen eğitiminin yanında formasyon programı ile devam eden ve oldukça kalabalık olan ikinci bir eğitim süreci akademisyenlerin ders yükünü artırıp verimi azaltacaktır. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olup formasyon programı ile öğretmenlik hakkını kazanmış öğretmenler ile, eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerin öğretim yöntemleri becerilerinin incelendiği araştırmada; eğitim fakültesi mezunlarının lehinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur (Arastaman, 2010). Alanyazın ve katılımcıların görüşleri bu noktada

birbirini tamamlamakta olup, formasyon programları verilen eğitimin süre yetersizliği ve kalabalık sınıflarda yapılması öğretmen eğitiminin kalitesini düşürmektedir.

Katılımcılara göre eğitim fakültesi ve formasyon programı ders ağırlığı ve içeriği karşılaştırıldığında, formasyon programlarında sadeleştirilmiş ve içeriği azaltılmış bir ders planı ortaya çıkmaktadır. Safran ve diğerleri (2014), eğitim fakültesi çıkışlı, sosyal ve fen bilgisi, matematik öğretmenlerinin KPSS puanları ile, eğitim fakültesi dışından gelen, formasyon programı ile öğretmenlik hakkını elde etmiş öğretmenlerin KPSS puanları arasında, eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur. Ulaşılan bu sonuç ile formasyon programı içinde verilen derslerin içerik olarak sadeleştiği ve katılımcıların görüşleri birbiriyle uyum içerisindedir. Kartal (2011), 2007-2008 eğitim öğretim yılında, 34 kredilik eğitim bilimleri dersinin, formasyon programında 26 krediye düştüğünü rapor etmiştir. Dolayısıyla formasyon programlarında adaylara gereken ders içeriği sunulamamaktadır.

Katılımcılar öğretmen eğitimini akademik ve bununla beraber, katma değerler kazandıran bir süreç olarak ele almışlardır. Öte yandan öğretmenlik mesleği, sadece alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi ile yürütülebilir bir meslek değildir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, kişisel tutum ve değerleri, mesleki tutum ve değerleri de içermektedir (MEB, 2008). Bu noktada öğretmenler, bilim okuryazarı, lider, araştırmacı, bilgiye ulaşabilen, kendi öğrenmesini yönlendirebilen, etkili iletişim kurabilen, demokratik ve milli değerleri olan, yenilikçi öğretmen profili çizerek bu özellikleri katma değer olarak betimlemişlerdir. Bu özelliklerin alanyazında tam olarak karşılığı, 21. yüzyıl becerileri olarak addedilen değerlerdir. Levin (2001), 21. yüzyıl becerilerini şu şekilde tanımlamıştır; problem çözebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, liderlik becerileri, girişimcilik, bilim okur yazarı ve bilgiye ulaşabilme. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde katma değer olarak 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması bu çalışmanın sonucunda ve alan yazında birbiri ile uyumludur.

Katılımcıların büyük bir bölümü, öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerinde, diğer bölümü ise eğitim fakülteleri ile MEB işbirliği içerisinde ortak bir protokolde yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ancak ve ancak eğitim fakülteleri ile mümkündür (TED, 2009). Babadoğan ve Boz'a (2005) göre, eğitim fakülteleri, ait olduğu üniversitenin, tarihi gelişimine, kültürüne ve öğretim

etkinliklerinde kaliteyi yükseltmeye gayret etmektedir. Bu kültür, akademik camia üyelerini, diğer öğretim üyelerini, öğrencileri ve yönetim personelini hizmet anlayışı çerçevesinde büyük ölçüde etkilemektedir. Fen edebiyat fakültelerinin temel işlevi temel bilimler sahasında, araştırmalar yapmak ve yeni bilgiler üretmektir yine aynı sahada bilim adamı ve araştırma personeli yetiştirmektir (Borrowman,1965). Fen edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirme işine girmesine yoğun eleştiriler vardır (Yüksel, 2010). Öğretmen yetiştirme işine giren fen edebiyat fakülteleri temel işlevi olan araştırma yapmaktan uzaklaşmış bunun yerine öğretmen eğitimi temel misyon haline getirmiştir (Daly, 1986). Okçabol'da (2005) eğitim fakültelerinin, öğretmen eğitimi konusunda araştırma yapıp yayınlamaya, dergi çıkarma, toplantılar yapıp bildirgeler sunma ve diğer fakültelerde yapılan toplantılara katılarak öğretmen eğitimi hususunda gerekli bilimsel kriterleri karşıladığını ifade etmiştir. Katılımcıların sahip olduğu görüş ile alanyazında yer edinmiş araştırma sonuçlarına göre, öğretmen eğitimi, eğitim fakültelerinde yapılmalıdır.

Eğitim fakülteleri ve MEB işbirliği içerisinde yapılması düşünülen bir öğretmen eğitime ise alanyazında olumsuz eleştiriler mevcuttur. Örneğin, Okçabol (2005), üniversitelerin bağlı olduğu YÖK ile MEB'in farklı derecelerde sorumluluklarını olduğunu belirtmiş, MEB'in öğretmen yetiştirdiği 1920-1982 yılları arası olup; 1974 yılında Bakanlık onayı ile hiçbir yüksek öğretim kurumuna girmeyen gençlere mektup ile öğretim yaparak öğretmen yetiştirmesini uzun yıllar boyunca eğitimin kalitesini sekteye uğratan bir etmen olarak görmüştür. MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlikleri” belgesinde “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir (MEB, 2008). Bu sorular ve bu soruların cevabı öğretmen yeterliklerinin oluşturulmasında ortak bir anlayış ve bakış açısı oluşturmak için son derece önemli görülmele birlikte, yeterliklerin sunulduğu belgelerde bu soruların cevabı yer almamıştır (TED, 2009). Bu tarihi anektot ile MEB ile eğitim fakülteleri arasındaki bir protokolün bilimsel çerçeveden uzaklaşmadan görev ve yetki bilinci içerisinde yapılması mümkün olabilir.

Katılımcılar, akademisyenleri öğretmen eğitiminin olmazsa olmazı addetmişlerdir. Bu noktada öğretmen eğitimcisinin tanımını incelemek gerekmektedir; Ducharme'ye (1993) göre öğretmen eğitiminde önemli çalışmaları bulunan, ders veren, öğretmen eğitimi üzerinde yayınlar ve bilimsel çalışmaları bulunan kişiler öğretmen eğitimcisidir.

[Association Of Teacher Educators-(ATE)] hazırladığı raporda öğretmen eğitimcilerinde; etkili öğretim, kültürel yeterlilik, bilimsel araştırma ve bilime katkı, mesleki gelişim ve sorumluluk, işbirliği, teknoloji kullanımı ve sistematik düşünme kıstaslarını öğretmen eğitimcileri için temel unsurlar olarak tanımlamıştır (ATE, 2009). Bulgular neticesinde akademisyenler kendilerinde, okul deneyiminin, daha açık bir deyimle, ilk veya orta dereceli eğitim kurumlarında herhangi bir öğretmenlik tecrübelerinin olmamasını eksiklik görmüşlerdir. Ulaşılan bu sonuç alanyazında yer almıştır; ilk ve orta dereceli okullara öğretmen yetiştiren kurumların ortak sorunlarından birisi de, öğretim üyelerinin temel eğitim veya orta öğretim okullarında öğretmenlik deneyimi olmamasıdır (Özcan, 2011). Bu noktada öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik tecrübelerinin olması gerekmektedir. Katılımcılara göre, eğitim fakültelerinde akademisyenler arasında ders veren akademisyen ve araştırmacı akademisyen ayrımı olmalıdır. Burada araştırmacı akademisyen, alan ile ilgili problemleri etkin bir şekilde okullarda öğrencileri ve öğretmenleri gözlemleyerek eğitim fakültesine taşıyan ve bilimsel yöntem ile çözen konumundadır. Bu süreç sonunda üretilen bilgi ise ders veren akademisyen tarafından sahada öğretmen adaylarına sunulur. Alanyazın incelendiğinde katılımcıların tarif ettiği araştırmacı akademisyen, klinik profesörlük unvanı ilk defa ABD'nde Harvard Üniversitesi rektörlüğünü yapmış James Bryant Conant tarafından gündeme getirilmiştir (Yüksel, 2011). Conant klinik profesörlük görev tanımını ise fakülte ve okul arasında bağlantıyı kuran, problem çözen, öğretmen adaylarını uygulama okullarında yakından izleyen eğitici olarak yapmıştır (Yüksel, 2011). Dolayısıyla eğitim fakültelerinde alanın problemlerini çözen ve ders veren akademisyen ayrımı yapılarak akademisyenlerin ders yükü azaltılabilir bu sayede özgün bilimsel çalışmalar yapılabilir ve alanın problemlerinin çözümü ivmelendirilebilir.

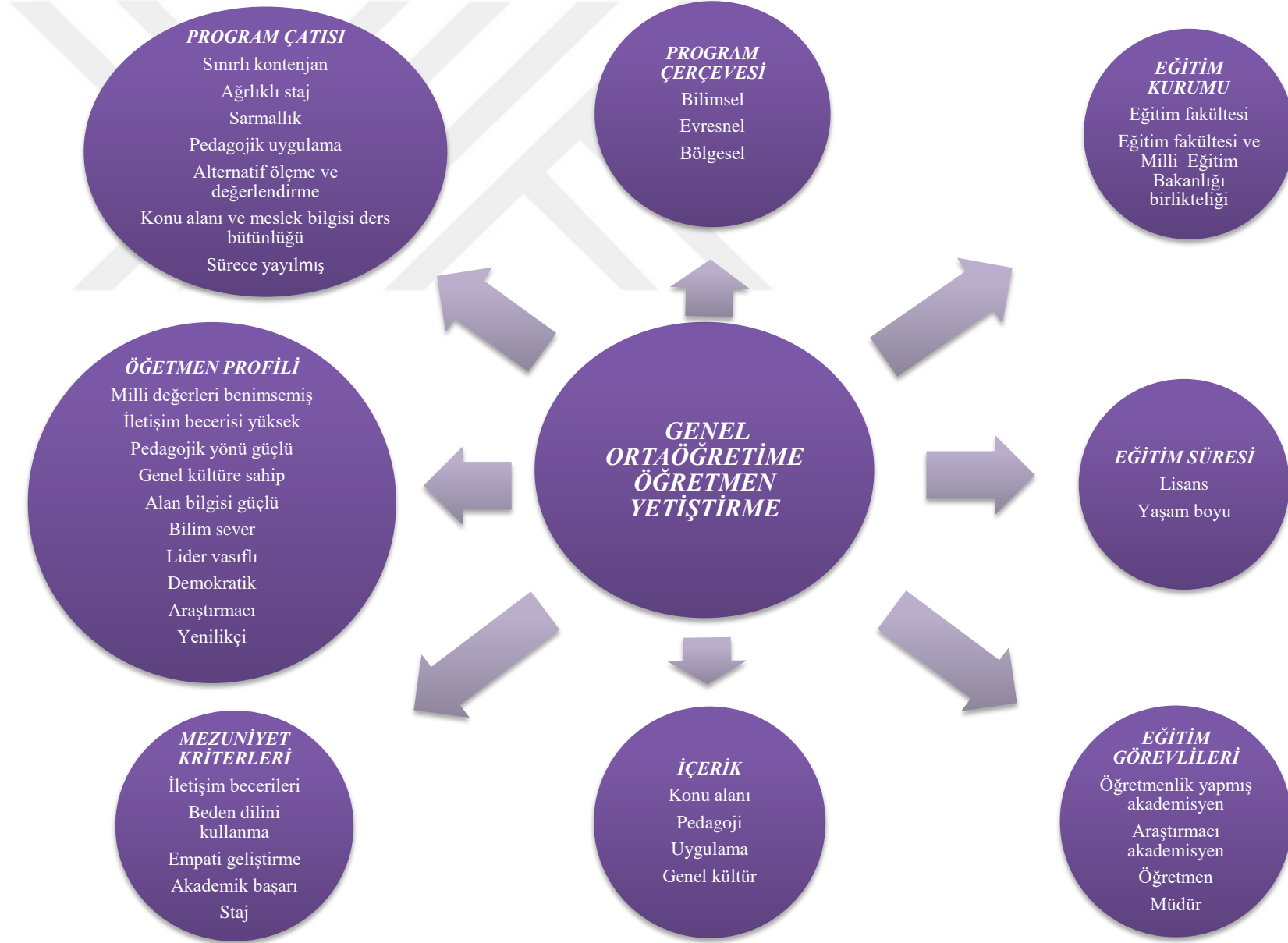
Katılımcılara göre öğretmen eğitimi üzerine lisansüstü eğitim almış öğretmen ve okul müdürleri eğitim fakültelerine davet edilerek sınıf ve okul içinde edindikleri deneyimleri anektotlar olarak sunabilmelidirler. Bu şekilde öğretmen adayları için somut vaka analizi yaklaşımı ile öğrenme ortamları oluşabilecektir. Alanyazında öğretmen ve müdürlerin eğitim fakültelerinde eğitime katılmalarına dair herhangi bir araştırma bulgusu olmadığı için bu sonuç programlar hazırlanırken göz önüne alınabilir.

Katılımcıların eğitim fakültesinden mezun olacak öğretmen adaylarının başarılı sayılabilmesi için düşündükleri alternatif kriterler vardır. Kalem kağıt sınavlarından

alınan puanların yanında, staj ve akademik performansın puanlamaya dahil edilmesi Gül'ün (2016) ülkelerin öğretmen eğitim programlarını karşılaştırdığı araştırmasında da yer edinmiştir. Gül'e göre, öğretmen adaylarının eğitim süreci içinde gösterdikleri performans ile uygulama okullarında geçirdikleri sürede gösterdikleri performans anlamlı puanlara dönüştürülebilir. Şahin (2014) öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerini incelediği araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde kendilerinin, demokrasi kültürünü yaşamadan eğitim gördüklerini, iletişim becerilerini geliştirecek süreçlerin tasarlanmadığını, yenilikçi yaklaşımlara yer verilmeden usta çırak ilişkisi içerisinde eğitim gördüklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, bu kazanımların eğitim fakültelerinde ciddiyetle ve program mantığı ile hareket edilerek sunulması gerekmekte olup bu süreç sonunda ölçme ve en sonunda değerlendirmeye tabi tutulması mezun başarısına yeni bir soluk getirecektir. Öyleki, MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesinde de, etkili iletişim becerileri, empati yapabilme, Türkçe'yi güzel ve doğru kullanabilme ve doğal olarak diksiyon becerilerini öğretmenlerde görülmesi gereken kazanımlar olarak görmüştür (MEB, 2017). Bu noktadan hareketle bahsedilen bu kazanımların etkin bir süreçte kazandırılması ve puanlandırılmasının yapılp başarının değerlendirilmesinde önemli bir yordayıcı olması gerekmektedir.

Tüm bu sonuçlar ve tartışma kapsamında ortaya çıkan genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme çerçevesini daha ayrıntılı irdeleyebilmek için Şekil 5.1 oluşturulmuştur. Şekil 5.1 bulguların temelinde üretilen temalar ile kodlara dayanan ve araştırma deseni olarak benimsenen kuram oluşturma yaklaşımını tüm hatları ile ortaya koyacaktır. Aynı zamanda genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme çerçevesi hakkında genel bir fikir kazandıracaktır.

Şekil 5.1. Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Çerçevesi



Şekil 5.1 incelendiğinde genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme çerçevesi 8 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda kategorize edilmiş temalardan oluşmaktadır. Başlıklar sırası ile: program çatısı, program çerçevesi, eğitim kurumu, eğitim süresi, eğitim görevlileri, içerik, mezuniyet kriterleri ve öğretmen profilidir. Her başlığın dokusuna uygun olacak şekilde oluşturulmuş kodlar temaların altında sistematize edilerek bu araştırmanın amacı olan genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme modelinin genel hatları oluşturulmuştur.

Şekil 5.1 incelendiğinde genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarında program çatısı olarak addedilen olgu, işlevselliğini yitirmeyen ve evrilebilir bir program olma özelliği taşıyan öğelerden oluşmaktadır. Program çatısında kontenjanlar zamanın ihtiyacına göre düzenlenmeli ve kalabalık sınıfların varlığından uzaklaşılmalıdır. Mevcut ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda 20 kişilik kontenjan olumlu görülmektedir. Konu alanı dersleri ve pedagoji dersleri her eğitim-öğretim yılı içerisinde sarmallık prensibine göre yerleştirilmeli ders akışları bu şekilde tasarlanmalıdır. Bu şekilde formasyon programlarında bir eğitim verilmesi ise mümkün olmayabilmektedir. Sıkıştırılmış konu alanı dersleri ve özellikle pedagoji eğitimi kesinlikle yapılmamalı süre 4 yıl veya üzerine lisans üstü eğitimi kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Konu alanı ve pedagoji eğitimi program çatısının omurgasını oluşturan birbirinden ayrı hiçbir anlamı olmayan öğelerdir. Öğretmen adayları kendi branşlarına ait konu alanlarını öğrenirken, mesleğe başladıklarında bu öğrendiklerini öğrencilerine etkili ve gelişimsel temellere uygun bir şekilde sunabilmelidir.

Program çerçevesi; ne zaman ve nerede olursa olsun, uygulamada olan veya uygulamaya geçecek öğretmen yetiştirme programının bilimsel temeller üzerinde yükselen, dogma ve mitlerden uzak test edilebilen bir kimliğe sahip olmalıdır. Program 21. yüzyıl insanını yetiştirecekse; bilim sever, teknolojiyi takip edebilen ve kullanan, evrensel değerleri, demokrasi şuurunu, insan haklarına saygı, hukuk üstünlüğü ve etik değerleri de kazandırabilecek donanıma sahip olmalıdır. Gerekli olduğu hallerde bölgesel eğitim programları hazırlanabilmeli ve tatbik edilmelidir. Bölgenin sosyo-ekonomik dinamikleri, yer altı zenginlikleri, jeostratejik önemi ve tarihi kültürü hazırlanan programlarda dikkate alınmalıdır.

Şekil 5.1 incelendiğinde öğretmen eğitimini üstlenecek iki kurum görülmektedir. Bu kurumlardan birincisi yaklaşık 35 yıldır öğretmen eğitimini üstlenmiş eğitim fakülteleridir. Büyük bir katılımcı grubu eğitim fakültelerini desteklerken, az bir katılımcı grubu (Tablo 4.9) MEB ve eğitim fakülteleri ile beraber yürütülecek bir oluşum düşünmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştirme tarihine bakılması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından 1980'li yılların başına kadar MEB öğretmen yetiştirme işini üstlenmiştir. Bu etapta mektupla öğretmen yetiştirme, yükseköğretim görmüş bireylere verilen kısa hazırlık kursları ile öğretmen yetiştirme ve alternatif sertifika programları ile öğretmen yetiştirme gibi niteliğin arka planda kaldığı niceliğin öne çıktığı, öğretmen kalitesinin göz ardı edildiği uygulamalar mevcuttur. MEB ile yapılacak bir birliktelikte geçmişte yapılan bu uygulamaların tekrar edilmemesi gerekmektedir.

Genel ortaöğretim öğretmen yetiştirme modelinin optimum süresi 4 yıl olmalıdır. Ancak bu sürenin üzerine lisans üstü eğitim salık verilebilir ve bu süre gerekli olduğu durumlarda 5 yıla kadar çıkarılabilir. Öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra mesleklerini icra edecekleri son güne kadar hizmet içi eğitim programlarına katılmalı ve çağa uygun bilgi ve becerileri kazanabilmelidir. Bu sebeple eğitim süresi yaşam boyu olarak da addedilebilir.

Öğretmen yetiştiricileri modelin en önemli bileşenlerinden birisidir. Bu noktada öğretmen eğitimcileri içinde akademisyenler kilit taşı olarak yer almalıdır. Akademisyenler ise görev dağılımı, uzmanlık ve mesleki deneyimlerine göre iki unvana sahip olmalıdır bu unvanlar; öğretmenlik yapmış akademisyen ve araştırmacı akademisyen şeklindedir. Öğretmenlik yapmış akademisyenler eğitim fakültelerinde ders veren, alan ile ilgili güncel bilimsel bilgiyi ve uygulamasını fakülte ortamına taşıyan, okul deneyimi sayesinde öğretmen adaylarında oluşabilecek kavram yanılgılarından haberdar olan öğretici konumundadır. Araştırmacı akademisyen ise alanın bilimsel veya sosyal herhangi bir problem durumunun üstesinden gelebilmesi için araştırmalar yapan, seminer, kongre ve bilimsel yayınlar ile bu bilgiyi bilim camiası ile paylaşan, aktaran konumundadır. Dolayısıyla araştırmacı akademisyen hastalık ortaya çıkıp yayılmadan onu ortadan kaldırmaya çalışan bir doktor gibi düşünülebilir.

Lisans üstü eğitim görmüş ve aktif şekilde okullarda çalışan öğretmenler, eğitim fakültelerine davet edilmelidir. Öğretmenler bu sayede sınıf yönetimi, öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme teknikleri gibi pedagojik dersler için somut vaka örneklerini öğretmen adayları ile buluşturabileceklerdir. Bu sayede daha kalıcı öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen niteliği artırılacaktır. Okul müdürleri keza eğitim fakültelerine davet edilerek, okul yönetimi, eğitim sistemi, disiplin yönetmelikleri gibi yasal düzenlemeler hakkında öğretmen adaylarının farkındalıklarını yükseltici çalışmalar içerisinde görev alabilmelidir.

Genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarının ders içeriği; konu alanı, pedagoji, uygulama ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. İçerik ile ilgili alanyazın incelendiğinde de bu dört başlıkta gruplandırılmış dersler görülmektedir. Konu alanı bilgisi temel ve akademik bilgi kapsamında ikiye ayrılmalıdır. Temel bilgi öğretmen adayının mesleğe başladığında öğrencisine sunacağı bilginin özünü oluştururken, akademik bilgi alanı ile ilgili araştırma yapabilme, sentez ve analiz yapabilecek donanımı kazandıracak içerikte olmalıdır. 4 yıla indirgenen eğitim süresi, okul deneyimi dersi saatinin azalmasına neden olmuştur. Uygulama dersleri öğretmenin eğitimini son derece hayati bir konusu olduğuna göre daha efektif ders uygulamaları yapılabilirdir. Farklı olarak okul deneyimi ders saatleri artırılabilir.

Çerçevenin mezuniyet kriterleri incelendiğinde, sınav notlarının yanında alternatif ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin de kullanılması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin sosyal yönü göz önüne alındığında, etkili iletişim kurabilme ve sürdürülebilir öğretmen en önemli yeteneklerinden birisi olmalıdır. Etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi eğitim-öğretim süreci boyunca izlenmeli, geri dönütler ile öğretmen adaylarının bu yönü geliştirilmelidir. Tüm bu süreç sonucunda elde edilen iletişim kazanımlarında efektif puanlarla değerlendirilmelidir. 21. yüzyıl toplumunda bireyleri, öğrencileri, velileri veya okul yöneticileri gibi öğretmenin sosyal çevresinde olan bireyleri uyaran ve etkileyen sosyal, psikolojik veya biyolojik dinamikler mevcuttur. Bu durumda öğretmenin karşısındaki kişinin yerine geçip düşünebilmesi kısacası empati becerisini kullanabilmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının empati becerileri eğitim-öğretim süreci içinde izlenmeli ve anlamlı puanlara dönüştürülmelidir. Öğretmen adaylarının staj okullarında danışman öğretmenleri ile yaptığı etkinlikler,

edindiği kazanımlar sıkı bir şekilde takip edilmeli ve ciddiyetle uygulanmalıdır. Bu sebeple fakülte okul işbirliği içinde, staj okullarındaki öğretmen adaylarını takip ederek onların gelişimlerini izleyecek özgün akademik kadrolar kurulmalıdır. Tüm bu süreç sonunda yapılan puanlama öğretmen adayının mezun olabilmesi içinde kullanılmalıdır. Geleneksel olarak kalem kağıt sınavları ile yapılan sınavlardan alınan puanlar akademik başarı olarak tarif edilebilir ve mezun olabilme kriterlerine dahil edilmelidir. Dolayısıyla eğitim fakültesinden mezun olacak bir öğretmen adayı; iletişim becerisi, staj uygulamaları ve akademik başarı kriterlerini karşılayabilmelidir.

Tüm bu etmenler ile beraber eğitim-öğretim programının sonunda mezun olan öğretmen adayı profili incelenmelidir. Öğretmen adayları Anayasa ile belirlenen milli değerleri benimsemiş ve uygulayıcısı olabilen bireyler olmalıdır. İçinde yaşadığı dünyaya geniş bir perspektiften bakabilecek genel kültüre sahip olabilmelidir. Bu kültür ile Türkiye dışında da gerekli olduğu hallerde öğretmenlik mesleğini icra edebilecek yeterlilikte olmalıdır. 21. yüzyıl bireyi olarak bilim sever, teknolojiyi kullanabilen ve bu sahalardaki gelişmelere ilgi duyan ve takip edecek bir ruha sahip olmalıdır. Toplum mühendisi olarak düşünüldüğünde öğretmen; görev yaptığı mikro coğrafyada öğrencilerini, velileri veya toplumun herhangi bir kesimine liderlik edebilecek, bulunduğu yörenin sorununu kendi sorunu gibi görüp çözebilecek araştırmacı ve yenilikçi kimliğe sahip olmalıdır. Tüm bunları ifa ederken demokrasi çizgisinden uzaklaşmayan, hukuku ve insan haklarına saygıyı özümsemiş bir kişiliğede sahip olunmalıdır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın amacı genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemi üzerine eğitim fakültesinde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerinin araştırılması ve bu düşünceler ışığında ortaöğretime öğretmen yetiştirme çerçevesini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilgili araştırma sorularına cevap aranmış, elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuçlar bir önceki bölümde tartışılmıştır. Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular ve tartışılan sonuçlar doğrultusunda politika geliştiriciler ile araştırmacılara önerilere yer verilecektir.

5.2.1. Politika Geliştiricilere Öneriler

1. Formasyon programları öğretmen eğitimi sürdürüldüğü takdirde, sarmal öğretim ve staj uygulamaları amacına ulaşamayacak ve öğretmen niteliği düşecektir.
2. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda, okul deneyimi ders saati artırılarak öğretmen adaylarının daha fazla pratik yapmasına imkan tanınabilir.
3. Eğitim fakültelerinde araştırmacı akademisyen ve ders veren akademisyen kadroları düzenlenebilir. Araştırmacı akademisyen, ilgili bilim alanının problemlerini etkin bir şekilde çözümlerken, ders veren akademisyenin yükü azaltılabilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının gelişimlerinin izlenmesi kolaylaştırılabilir.
4. Mezun olma kriterleri yeniden düzenlenebilir. Süreç içerisinde iletişim becerileri, staj uygulamasından alınan notlar ve akademik başarı birlikte kullanılabilir. Bu şekilde çok yönlü değerlendirme yapılabilir.
5. Programlar hazırlanırken ya da revize edilirken, eğitim coğrafyasının sosyo-ekonomik dinamikleri, tarihi, kültürü ve jeostratejik konumu göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Öğretmen eğitiminin evrensel boyutları göz önüne alındığında, yurtdışında öğretmenlik yapabilecek öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu sebeple çağın bilim diline önem verilmeli yeterli hazırlık yapılmalıdır.
7. Olası bir MEB- eğitim fakültesi işbirliği içerisinde yapılacak öğretmen eğitimi üzerinde hassasiyetle durulmalıdır. MEB'in geçmişte yaptığı öğretmen niceliğini ön plana çıkardığı, niteliğini ise azalttığı politikalardan kaçınılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme programlarında okul deneyimi uygulamalarında ortaya çıkan ders saatinin azaltılması sonucunda ortaya çıkan problemler araştırılabilir.
2. Eğitim fakültesinde uygulanacak olası bir araştırmacı akademisyen ve ders veren akademisyen ayrımının, akademisyenlerin düşünceleri üzerinden ne derece etkili olup olamayacağı araştırılabilir.

3. İletişim becerileri ve staj uygulaması notlarının mezuniyet kriteri olarak kullanılması hususunda, öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcilerinin tutum ve düşünceleri saptanabilir.
4. Lisans üstü eğitim almış, öğretmen ve müdürlerin eğitim fakültelerine davet edilerek yapılacak bir pilot uygulama ile öğretmen adaylarının gelişimlerine etkisi araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdemir, A.S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S.2016* (29. Baskı). Ankara; Pegem Akademi.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye 'de öğretmen yetiştirme deneyimi (1848-2008)*. İstanbul. Uygun Basım.
- Altunya, N. (2000). *Eğitimde Geleceğe Bakış*, Ankara, Uygun Basım.
- Altunya, N. (1981). *Gazi Eğitim Enstitüsü Programlarının Değerlendirilmesi: 1930- 1980*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217
- Ashton, P. & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of teacher Education*, 38, 2-8.
- Association of Teacher Educator (ATE) (2009). *Visions for teacher educators. Perspectives on the association of teacher educators' standards*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: yüksek öğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 61-72
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 1, (1), 36-38.

- Babadoğan, C., & Boz, H. (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları*. Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Bakioğlu, A., & Yıldız, A. (2014). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu*. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/18832014/692>. Erişim tarihi: 05.09.2017.
- Binbaşıoğlu, C. (1999) *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*, Ankara. Tekişik.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). Köy Enstitülerinde öğretim programları, *Öğretmen Dünyası*, Nisan1990 (124), 27-32
- Borrowman, M. L.(1965) *The liberal and techical in teacher education: A historical survey of American thought*. New York: Columbia University Teachers Collage. Bureau of publications.
- Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice?. *Teaching and Teacher Education*, 75, 83-92.
- Bowen, J. (2003) *A history of western education*.Volume three. London: Methuen& Co.
- Cubberley, E. P. (1948). *History of education*. Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin Company.
- Cücük, E., Bay, E., & Doğan, A. (2017). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci giriş şartları ile usullerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi (Nizamnâme ve Talimatnâmelere Göre). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 136-161.
- Daly, N. F. (1986). *Private liberal arts colleges and teacher preparations*. In E. c. Galambos (Ed.) *Improving teacher education. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey- Bass (83-90).
- Delandsheere, G. (1988). Concepts of teacher education. In M. J.Dunkin (Ed.) *The International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Deringöl,Y.(2007). Türkiye'de Cumhuriyet döndeminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *HAYEF: Journal of Education*, 4(2), 17-27.
- Ducharme, E. R. (1993). *The lives of teachers educators*. New York: Teachers College Press.

- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Elsayed, Magda M. (1997). Yirmibirinci yüzyılda öğretmenin rolü konusunda geleceğe yönelik bir bakış açısı, *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı*. 27 Ağustos- 2 Eylül, 1995. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Elster, E. B. (1993). *Student of teaching: The Professional development of the teachers of the nineteenth century*. Unpublished Ed. D. Thesis. New York: Columbia Universty Teachers College.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkan Yayınları.
- Ergün, M. (2006). Atatürk döneminde öğretmen yetiştirme. *Atatürk döneminden günümüze Cumhuriyetin eğitim felsefesi ve uygulamaları sempozyumu*. Gazi Eğitim Fakültesi 16-17 Mart 2006, Ankara. 215-225.
- Ersoy, N. (1966). Enstitünün kırkinci yılını açarken, *Gazi Eğitim Fakültesi Pedagoji Bölümü Dergisi*. Özel Sayı, Nisan.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. Bilgi- Başarı Yayınevi. İstanbul.
- Gelişli, Y. (2001). Öğretmen yetiştirmede ankara yüksek öğretmen okulu uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*, 149.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6, (3), 375-386.
- Good, H. G. (1956). *A history of American Education*. New York: The Macmillan.
- Gödek, Y. (2004). Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma, Problemler ve Bazı Öneriler, *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gömleksiz, M. N., & Kılınc, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).

- Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 14(3).
- Hancock, B. (2004). *An introduction to qualitative research*.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karasolak, K. (2017). *Öğretmen adaylarının cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi*. (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karlı, M. D. & Güven, S. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. Songül Aynal Kilimci (Ed.), *Öğretmen yetiştirme politikaları içinde*, (s.53-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 50-57.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Altun, S. A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*(1982-2007), YÖK yayınları, Ankara.
- Kaya, M. (2016). *Öğretmen yetiştirme konusunda bir sistematik literatür inceleme*. (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Levin, B. B. (2001). *Energizing teacher education and professional development with problem based learning*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Mialaret, G. (2005). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (Çev. H. Izgar & M. Gürsel). 2. Baskı. Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moradkhani, S. (2017). Language Teacher Educators' Pedagogical Knowledge: Validating a Proposed Model. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(2), 91-111.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York.
- Nketsia, W., Saloviita, T., & Gyimah, E. K. (2016). Teacher educators' views on inclusive education and teacher preparation in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 12.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara. Ütopya.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2003). *Foundations of education*. Boston:Houghton Mifflin Company
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk dönemi öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özoğlu, M., (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Siyaset, Ekonomi Ve Toplumsal Araştırma Vakfı Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Redid, I. (2000). Accountability, control and freedom in teacher education in England: Towards a panoptican. *International Studies in Sociology of Education* 10 (3), 213-226.

- Safran M., Kan, A., Üstündağ, M.T., Birbudak, T.Ş., ve Yıldırım, O. (2014), 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 13-26.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 3(6), 9-19.
- Selleck, R. J. W. (2000). *The scientific educationist* (1870- 1914). New York:Falmer.
- Stiles, L. J. (1969). *Teacher education programs*. London: Macmillan.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (2010). Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. 9. *Ulusal sınıf öğretmenliği eğitim sempozyumu*. Elazığ. 1056-1060.
- Temir, A. (1961). *Milliyet ülküsü içinde bilim ve eğitim*. Ankara: Orkun Basım ve Cilt Evi.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlilikleri "öğretmene yatırım, geleceğe atılım*. Ankara.
- Türkoğlu, P. (2017). *Tonguç ve enstitüleri*. (VI. Basım). İstanbul: İş Bankası.
- Uygun, S. (2006). Cumhuriyet Döneminde ortaöğretime öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel analizi. *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*. Ankara.
- Ünal, I. & Özsoy, S. (1999). Toplumsal bilimlerdeki yeni açılımlar ışığında Türkiye'de eğitim bilimleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongreleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Walker, A., Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1).12-43,
- Yang, S. K. (1998). *Comparison, understanding, and teacher education in international perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Yeşil, S. (2016). *PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Biyoloji öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006). *Eğitim fakültesinde uygulanacak yeni programlar*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1998a). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, S. (2011a). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem.
- Yüksel, S. (2011b). Fen-edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen-edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.

EKLER

Ek-1

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNU ÜZERİNE ÖĞRETMEN EĞİTİCİSİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı öğretmen yetiştirme sorununun eğitim fakültesinde görevli öğretim üyeleri tarafından nasıl algılandığına dair görüşlerini saptamaktır.

Tarih:

____/____/____

Saat(Başlangıç/ Bitiş):

GİRİŞ

Merhaba. Adım Erdi Yılmaz. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmen yetiştirme sorununun öğretim üyesi topluluğu açısından nasıl düşünüldüğünü saptayan bir araştırma yapmaktayım. Görüşlerinizin özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi hususunda uygulanabilecek programların oluşturulmasında yardımcı olacağını düşünüyorum.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünce var mı? Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

SORULAR

1a. Branşınız ve unvanınız nedir?

1b. Ne kadar süredir öğretim üyeliği yapıyorsunuz?

1c. Daha önce çalıştığınız başka bir kurum oldu mu?

1d. Öğretmen yetiştirme sorunu konusunda bilimsel yayına sahip misiniz?

2a. Bildiğiniz gibi Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda şu an iki farklı model kullanılmakta: Lisans modeli ve Formasyon modeli.

***Alternatif:* Mevcut lisans modeli hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu modeli destekliyor musunuz?**

***Sonda:* Olumlu yönleri?**

***Sonda:* Olumsuz yönleri?**

2b. Formasyon modeli hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu modeli destekliyor musunuz?

***Sonda:* Olumlu yönleri?**

***Sonda:* Olumsuz yönleri?**

2c. Dünyada önemli gördüğünüz /beğendiğiniz öğretmen yetiştirme modelleri nelerdir? Bunlar Türkiye’de uygulanabilir mi?

2d. Öğretmen yetiştirme ülkeye/bağlama/kültüre özgü müdür? Sizce Türkiye’ye özgü bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç var mıdır?

3. Size göre öğretmen yetiştirme sürecinin amacı ne olmalıdır? Ne tip öğretmenler yetiştirilmelidir?

4. Böyle bir öğretmen eğitimi ne kadar sürmelidir?

***Alternatif:* Öğretmen eğitimi Ne zaman başlamalıdır? (ilköğretim, ortaöğretim?)**

5. Böyle bir öğretmen eğitiminin içeriği ne olmalıdır?

Sonda:

Konu alanı bilgisi (Bir öğretmen konu alanı hakkında ne kadar bilgi sahibi olmalıdır? Bir fen edebiyat mezunu kadar mı? Daha mı az? Bir ölçüsü var mıdır?)

Meslek bilgisi? (Hangi dersler önemli? Hangi bağlamda verilmeli? Ne zaman verilmeli?)

Alan Eğitimi Bilgisi ((Hangi dersler önemli? Hangi bağlamda verilmeli? Ne zaman verilmeli?)

Uygulama?(Ne zaman başlamalı? Ne kadar sürmeli? Kapsamı ne olmalı?)

6. Size göre böyle bir öğretmen eğitimini hangi kurum üstlenmeli? Neden?

Sonda: *Eğitim fakülteleri?*

Fen- Edebiyat fakülteleri?

Her branşın kendi fakültesi (İlahiyat, BESYO vs.)

Milli Eğitim Bakanlığı?

7. Sizce bu programda kimler eğitmen olarak görev almalıdır? Bu programda yer alacak eğitmenler nasıl bir liyakate ve kariyer geçmişine sahip olması gerekir?

Sonda: *Akademisyen? Öğretmen? Müdür? Rehberlik öğretmeni? Vs?*

8. Bu programda bir öğretmen adayının “başarılı olması” ne demektir? Programın ölçme değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır? Öğretmen olabilmek için bahsettiğiniz programı tamamlamak yeterli midir yoksa bir öğretmenlik sınavına ihtiyaç var mıdır?

9. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

