T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Fatoş ŞİMŞEK NASLI

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Fatoş ŞİMŞEK NASLI

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman:

Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2023

ONAY

Fatoş ŞİMŞEK NASLI tarafından hazırlanan "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu bu çalışma, 29/12/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI :	**Doç. Dr. A. Faruk LEVENT**	
JURİ ÜYESİ :	**Prof. Dr. Münevver Çetin**	
JURİ ÜYESİ :	**Doç. Dr. Menekşe Eskici**	

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- *Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,*
- *Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,*
- *Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.*

29/12/2023

(İmza)

Fatoş ŞİMŞEK NASLI

.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Eğitim Öğretim

2019- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na Giriş

2010-2014 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı

2006-2010 Denizli Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi

İş Deneyimi

2021- Öğretmen- Faruk Demirbağ İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul

2018-2021 Öğretmen- Kartaltepe Ortaokulu, İstanbul

2015-2018 Öğretmen- Halilurrahman Ortaokulu, Şanlıurfa

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 9 yıldır çalışmakta olan bir öğretmen olarak, ülkemizde öğretmen yetiştirmenin ne anlam ifade etiğini ve öğretmen yetiştirmedeki hizmet öncesi eğitim, işe başlama eğitimi ve hizmet içi eğitim evrelerinin her birinin öğretmen yetiştirmedeki öneminin kıymetli olduğunu düşünmekteyim. Nitelikli öğretmenlerin varlığı, eğitim öğretimin verimli geçmesini sağlayacağından öğretmenlerin yetiştirilmesi toplum için en önemli etkendir. Sürecin içinde olmam ve farklı bölgelerdeki okullarda çalışmam dolayısıyla öğretmen yetiştirme ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koyarak bu konuyla ilgili farkındalığın artmasına katkı sağlamak istiyorum.

Bu çalışmamın, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öğretmen yetiştirme sürecindeki yorumlamalarda katkıda bulunabileceğini düşünmekteyim.

Çalışmamda her zaman destek olan, önerileriyle ve eleştirileriyle tezime katkılar sunan bunun yanında her zaman bir danışman olarak ulaşılabilir olması sebebiyle değerli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama kıymetli zamanından ayırarak tüm samimiyetiyle cevaplandıran öğretmen arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitimimde desteğini esirgemeyen aileme, beni yetiştiren ve hep bana örnek olan rahmetli babam Yusuf Şimşek' e, eşime ve bana motivasyon kaynağı olan oğluma teşekkür ederim.

ÖZET

Nesillerin çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirilmesi, geleceğe hazırlanması, milli eğitimin amaçlarına uygun yetiştirilebilmeleri öğretmenlerin yeterliliklerini artıracak şekilde üniversite eğitimi, uygulamalı öğretmenlik dersleri, aday öğretmenlik eğitimi, hizmet içi eğitimler ve okul tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının niteliğinin artırılmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülen bu araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ve Denizli illerindeki farklı MEB okul türlerinden, branşlardan ve öğretim kademelerinden 21 katılımcı araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Katılımcıların öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak en çok; eğitim fakültelerindeki uygulamalı öğretmenlik derslerinin ve okulda yapılan uygulamalı derslerin yetersiz olduğu; öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarının ve okullarda yapılan uygulamaların öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli olduğu, Anadolu öğretmen liselerinin kapatılmaması gerektiği, hizmet içi eğitimlere yönelik MEB politikalarının ve okullardaki uygulamaların yetersiz ve verimsiz olduğu, MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimlerin, "Mesleki Gelişim Toplulukları" uygulamasının ve "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı"nın uygulamasının henüz pilot uygulama düzeyinde kaldığı hususlarını dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleği, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

Raising generations in accordance with the requirements of the age, preparing them for the future, and raising them in accordance with the aims of national education depends on increasing the quality of university education, applied teacher courses, candidate teacher education, in-service training and school-based professional development practices in a way that will increase the qualifications of teachers and managers. The aim of this study is to examine the views of teachers on teacher training in Turkey. In this study, which was carried out with the phenomenological method, one of the qualitative research methods, the maximum diversity sampling method, one of the sampling methods, was used in order to determine the study group. In this context, 21 attendees from different MEB school types, branches and grade levels in Istanbul and Denizli provinces took part in the study group of the research in the 2022-2023 academic year. Face-to-face interviews were conducted during data collection in the research. Interviews with participating teachers were carried out using a semi-structured interview form. The data obtained as a result of the interviews were subjected to analysis with the content analysis method. Similar data were grouped and coded. After the coding process, the codes were gathered under the appropriate themes and the main themes and sub-themes were designed. Within this framework, seven main themes emerged. Some of the main themes also have sub-themes.

The issues that attendees raise most about teacher training are that the applied teaching courses in the Education Faculties and the applied courses in the school are “insufficient”; In the period of candidate teaching, which is the first step in the teaching profession, the policies of the Ministry of Education and the practices in schools are appropriate and sufficient in terms of teacher training, Anatolian teacher high schools should not be closed, MEB policies for in-service training and practices in schools are insufficient and inefficient. school-based in-service trainings, the "Professional Development Communities" application and the "Teacher-Manager Mobility Program" application remained at the pilot level and could not be expanded.

Keywords: Teacher training, teaching profession, teacher education

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ viii
ÖZET ix
ABSTRACT x
İÇİNDEKİLER xi
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ xiii
TABLOLAR LİSTESİ xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 3
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 5
1.5. Araştırma Varsayımları 6
1.6. Tanımlar 6
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE 1
2.1. Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği 1
2.1.1. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi 3
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri 5
2.1.2.1. Kişisel Özellikleri 6
2.1.2.2. Mesleki Özellikleri 8
2.1.2.2.1. Alan Bilgisi 11
2.1.2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi 12
2.1.2.2.3. Genel Kültür 12
2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 13
2.1.4. Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları 19
2.1.5. Öğretmenin Rolleri 22
2.1.6. Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamı ve Mesleğe Giriş 24
2.2. Öğretmen Yetiştirme (Eğitimi) Programları 28
2.2.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi 30
2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları 34
2.2.3. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi 36
2.2.3.1. Anadolu Öğretmen Liselerinin Faal Olduğu Dönemde Hizmet Öncesi Eğitim 37
2.2.3.2 Eğitim Fakültelerinde Hizmet Öncesi Eğitim 40
2.2.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi 40
2.2.4.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci 43
2.2.4.2. Aday Öğretmenlik Sonrası Hizmet İçi Eğitim 46
2.2.4.2.1. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 46
2.2.4.2.2. Hizmet içi Eğitim Enstitüleri 47
2.2.4.2.3. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) 47
2.2.4.2.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim 48
2.2.4.2.5. Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT) 50

2.2.4.2.6. Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı 51
2.3. İlgili Araştırmalar 52
BÖLÜM III: YÖNTEM 64
3.1. Araştırmanın Deseni 64
3.2. Çalışma Grubu 64
3.3. Veri Toplama Aracı 67
3.4. Verilerin Toplanması 68
3.5. Verilerin Analizi 69
3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması 70
BÖLÜM IV: BULGULAR 73
4.2. Ana Tema 1: Öğretmen Yetiştirmenin Bir Ülke İçin İfade Ettiği Anlam 74
Hakkındaki Öğretmen Görüşleri 74
4.2. Ana Tema 2: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalı Öğretmenlik Derslerini 76
Ve Okulda Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri 76
4.4. Ana Tema 4: Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılmış Olması Hakkında Öğretmen Görüşleri 81
4.5. Ana Tema 5: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik MEB 83
Politikaları ve Okullardaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri 83
4.5.1. Alt Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinde Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin 84
Verimlilik Düzeyi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri 84
4.5.2. Alt Tema 2: Alınan Eğitimlerin Değişen ve Gelişen Dünyada Eğitime 86
Yansımasının Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşleri 86
4.6. Ana Tema 6: MEB Tarafından Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yenilikçi Uygulamalar Hakkında Öğretmen Görüşleri 87
4.6.1. Alt Tema 1: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başlanan "Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler" Hakkında Öğretmen Görüşleri 88
4.6.2. Ana Tema 2. MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başladığı "Mesleki 90
Gelişim Toplulukları" Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri 90
4.6.3. Alt Tema 3: MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici 91
Hareketlilik Programı" Hakkında Öğretmen Görüşleri 91
4.7. Ana Tema 7: Öğretmen Yetiştirme İle İlgili Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmenlerin Önerileri 93
BÖLÜM V: TARTIŞMA VE ÖNERİLER 96
5.1. Tartışma 9996
5.2. Öneriler 108
KAYNAKÇA 111
Ek -1: Kişisel Bilgi Formu 129

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

HEDB	Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MGT	Mesleki Gelişim Toplulukları
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖBA	Öğretmen Bilişim Ağı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PFSP	Pedagojik Formasyon Sertifika Programı
s	sayfa
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
vd.	ve diğerleri
YÖK	Yüksek Öğretim Kanunu
YKS	Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı
yy.	Yüzyıl

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No: **Sayfa**

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 14

Tablo 2.2. Anadolu Öğretmen Liselerinin Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Dönemlere Göre Dağılımı 33

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri 56

Tablo 4.1. Bulgular Kapsamında Oluşan Ana ve Alt Temalar 62

Tablo 4.2. Ana Tema 1: Öğretmen Yetiştirmenin Bir Ülke İçin İfade Ettiği Anlam Hakkındaki Öğretmen Görüşleri 63

Tablo 4.3. Ana Tema 2: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalı Öğretmenlik Derslerini ve Okulda Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri 64

Tablo 4.4. Ana Tema 3: Öğretmenlik Mesleğine İlk Adım Olan Aday Öğretmenlik Döneminde MEB Politikalarını ve Okullarda Yapılan Uygulamaları Öğretmen Yetiştirme Açısından Uygun ve Yeterli Olup Olmadığı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri 66

Tablo 4.5. Ana Tema 4: Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılmış Olması Hakkında Öğretmen Görüşleri 69

Tablo 4.6. Ana Tema 5: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik MEB Politikaları ve Okullardaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri 70

Tablo 4.7. Alt Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinde Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin Verimlilik Düzeyi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri 71

Tablo 4.8. Alt Tema 2: Alınan Eğitimlerin Değişen ve Gelişen Dünyada Eğitime Yansımasının Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşleri 72

Tablo 4.9. Alt Tema 1: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başlanan "Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler" Hakkında Öğretmen Görüşleri 74

Tablo 4.10. Alt Tema 2: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları" Uygulaması Hakkında Öğretmen Görüşleri 75

Tablo 4.11. Alt Tema 3: MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" Hakkında Öğretmen Görüşleri 77

Tablo 4.12. Ana Tema 7: Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmenlerin Önerileri 78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No: **Sayfa**

Şekil 1.1. Öğretmen Yeterliliklerinin Kullanım Alanları 15

BÖLÜM I: GİRİŞ

Öğretmen, öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olan, eğitim programının uygulayıcısı, eğitim ve öğretimin yöneticisi ve öğrencinin değerlemesindeki bireydir. Bu sebeple öğretmenin sahip olduğu nitelikler eğitim ve öğretim süreçlerine de büyük oranda katkı sağlamaktadır. Eğitim ve öğretimin verimli bir şekilde yapılabilmesi nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlı olup; öğretmenlerin donanımlı yetiştirilmesi, tüm toplum ve eğitim sistemi için önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin farklı kademelerine ve alanlarına yönelik öğretmen yetiştirmek, oldukça önemli bir husustur. Öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak tercih edecek adayların katılımı, nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk aşamasıdır. Bundan dolayı, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu mesleği tercih etmelerindeki etkenleri belirleme odaklı çalışmalar önemini ortaya koymuştur (Seferoğlu, 2004, s. 40). Öğretmen yetiştirme hususundaki nicelik sorunu büyük ölçüde çözüme kavuşmuş olmakla beraber nitelikli öğretmen yetiştirme hususundaki sorunların devam ettiği görülmektedir.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 22 Eylül 1924 tarihinde Samsun'da öğretmenlere yapmış olduğu konuşmada "Hükûmetlerin en önemli ve esaslı görevi eğitim meselesidir. Eğitimdir ki, bir milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır ya da bir milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder." sözleriyle, öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin önemine vurgu yapmıştır (Sağlam ve Sağlam, 2005, s. 318).

Öğretmenlik mesleği eskiye dayanan mesleklerden olup, bugünlere kadar hep var olmuş ve ileride de var olmaya devam edecektir. Öğretmenliğin yerine gelebilecek farklı bir şey düşünülememektedir. Diğer mesleklerin zamanla ortaya çıkıp, gelişip ve kaybolduğu düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğinin her zaman devam etmesi onun kıymetini ortaya koymaktadır. Elbette ki, her meslek değerlidir ve meslekler toplumlara iş bölümü yaparak hizmet etmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapan bireyler toplumların eğitilmesinde profesyonel anlamda önemli rol oynamaktadır (Ayas, 2009, s. 5).

Eğitim sisteminin çağın gereklerini yakalayabilmesi çok sayıda faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden en önemlisi öğretmenin bizatihi kendisidir. Öğretmenler önemli bir entelektüel sermaye birikimini temsil etmekte olup; eğitim sürecine katkılarının derecesi ülkelerin kalkınmaları açısından da en önemli faktördür. Başka bir ifadeyle, toplumsal faydalar yetiştirilen öğretmenlerin niceliği ve niteliği nispetinde elde edilecektir. Bu sebeple

öğretmen yetiştirme, temel bir mesele olarak gündemdeki yerini korumakta ve konuyla ilgili olarak genelde tüm topluma, özelde ise öğretmen yetiştirme görevini üstlenen kurumlara önemli görevler düşmektedir (Pehlivan, 1993, s. 237).

Türk eğitim tarihi incelendiği zaman, öğretmen yetiştirme amacına hizmet eden ve belirli dönemlerin şartlarına özgü eğitim kurumlarının var olduğu görülmektedir. Belirli ihtiyaçlardan ötürü örgütlenmiş bu eğitim kurumları zamanla ekonomik, politik ve toplumsal nedenlerle; ya ihtiyaçlara çözüm üretemez hale gelerek varlıklarını koruyamamış ya da tamamen ortadan kalkmış veya kendisinden sonra gelen sistemle bütünleşerek bir ölçüde süreklilik kazanmışlardır (Pehlivan, 1993, s. 237). Anadolu öğretmen liseleri de bu şekilde uzun yıllar Türkiye'de öğretmen yetiştirmede görev yapmış, ancak bahsedilen gerekçelere benzer gerekçelerle tarihin sayfalarındaki yerini almış öğretmen yetiştirme kurumlarıdır. Anadolu öğretmen liseleri, 29 Şubat 1960 tarih ve 7439 sayılı Kanun ile Türk eğitim sistemine dâhil olmuş ve Haziran 2014'de kapatılmış bir eğitim kurumudur. Yeni kanunla birlikte "Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü" kurulmuş, öğretmen yetiştirme çalışmaları yeni ve geniş bir statüye kavuşturulmuş, 12 Mayıs 1992 tarihinde genel adı Anadolu öğretmen liseleri olarak değiştirilmiştir (Gelişli, 2000).

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin yeterliliklerinin artmasıyla daha nitelikli öğrenciler yetiştirilebileceklerine vurgu yapılmaktadır. Darling Hammond, 50 ülkeden katılımcılarla yaptığı çalışmada öğrencilerin başarısı ile öğretmenlerin niteliği arasındaki ilişkinin; sınıfın ebatı, eğitime yapılan harcamalar, öğretmenin maaşı gibi etkenlerden daha güçlü olduğunu saptamıştır (Kaplan ve Owings, 2002, ss. 3-4).

Eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. Eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılan bilgi, beceri, davranış ve tutumlar öğretmenlerin en önemli görevlerindendir. Söz konusu işlevlerin gerçekleşmesi, eğitim ve öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin niteliğiyle paraleldir. Toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılması; kendini ortaya koyan, verimli, eleştirel düşünen, yeniliğe ve değişime açık ve mutlu olan bireylerin yetiştirilmesi eğitimdeki unsurlardan en önemlisi olan öğretmenle sağlanmaktadır (Özkan ve Arslantaş, 2013, s. 312).

Öğretmenlik mesleğinde öğretmen yeterliliği, genel kültür, özel alan ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanabilir (Demirel, 1999, s. 192). Bu nitelikleri kazanabilmek için öğretmen adaylarının üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim görmesi esastır. Eğitimin ihtiyacı olan araç ve gereçlerin sağlanması ve fiziki ortamın hazırlanmasıyla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinden istenilen başarı ve verim elde edilebilir. Fakat bunların yanında istenen verimliliğin sağlanması için tüm bu araç gereçlerin yeterli seviyede kullanımını sağlayacak nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin donanımlı ve yeterli olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen verime ulaşmasında en öncelikli konulardandır (Büyükkaragöz, 1998, s. 16).

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmadaki araştırmanın ana problemi; öğretmen ve okul yöneticilerinin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmanın ana problemi öğretmen ve okul yöneticilerinin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin; eğitim fakültelerindeki uygulamalı eğitim derslerinin okuldaki pratiği, aday öğretmenlik süreci eğitimi ve hizmet içi eğitimler boyutlarındaki genel görüşlerinin ne olduğudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri incelenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen ve okul yöneticilerine göre bir ülke için öğretmen yetiştirme ne anlam ifade etmektedir?
- Öğretmen ve okul yöneticileri Eğitim fakültesindeki uygulamalı öğretmenlik dersleri ve okulda yapılan uygulamaları hakkında neler düşünmektedirler?

- Öğretmen ve okul yöneticileri öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli bulmakta mıdırlar?
- Öğretmen ve okul yöneticileri hizmet içi eğitimlere yönelik MEB politikalarını ve okullardaki uygulamaları nasıl değerlendirmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların çağdaşlaşması ve uygarlık seviyelerini yükseltmeleri, eğitimi yaygınlaştırmaları ve eğitimin kalitesini artırmaları ile mümkün olabilir. Bir ülkede eğitimin niteliğinin ve kalitesinin yükseltilebilmesi için öğretmenlere önemli görevler ve roller düşmektedir. Bununla beraber eğitimin kalitesiyle öğretmenlerin niteliği, sahip oldukları özellikler, yetenekler, yeterlilikler, beceriler ve donanımlar arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere bu özelliklerin ve niteliklerin kazandırılabilmesi etkili öğretmen yetiştirme politikaları geliştirilmesi ve programlarının uygulanmasıyla mümkün olabilir (Özsoy vd., 2010, s. 912). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleriyle ilgili mevcut uygulamaların bizzat öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi, sistemin gözden geçirilmesi ve revize edilmesi hususlarında önemli ipuçları sağlayabilecektir. Bu çalışmanın tam da bu noktada fayda sağlaması beklenmektedir.

Eğitim sisteminin üç önemli öğesi; öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Bu üç öğe doğru bir uyum içerisinde olursa eğitim sisteminin etkinliği ve verimliliği artacaktır. Öğelerden birinde meydana gelecek aksama bütün sistemin fonksiyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenci ve program öğelerini etkileyen öğe öğretmendir. Eğitim sisteminin en iyi şekilde işlemesinde en fazla kontrol gücü öğretmen yetiştirme sürecine bağlıdır (Karagözoğlu vd., 1995, s. 209).

Öğretmen yetiştirme çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar aday seçimi, eğitim kurumlarının niteliği ve bu kurumlardaki eğitim programları olarak ele alınabilir (Karagözoğlu, 1992, s. 146). Bu boyutların etkisini artırmak, eğitim kurumlarına istekli, donanımlı, çalışmayı seven bireylerin öğretmen olarak seçilmesiyle mümkün olabilir (Güleçen, vd., 2008, s. 139).

Öğretmen adayları seçilirken bilişsel ölçümler yapıldığı fakat öğretmen seçiminde belirli standartların ve bu konuyla ilgili çok çalışmanın olmadığı görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede MEB ve YÖK yalnızca bilişsel davranışları ölçen sınavlardan elde edilen puanlarla öğrenci seçimi yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede duyuşsal ve bilişsel özellikler birbirinin tamamlayıcısıdır. Literatür taramasında (Ercoşkun ve Nalçacı 2009) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının akademik başarıları ile YKS başarılarının tezatlık göstermesi bu durumu desteklemektedir. Bilişsel sınavların yeterli olmadığını destekleyen çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin yaratıcı ve kişilik özeliklerinin öğretmenliğe uygun olmasının öğretmen yetiştirmede önem arz ettiğini vurgulanmaktadır. Yaratıcı kişiliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinin yaratıcılığı fazla nesillerin yetişmesine faydalı olacaktır.

Araştırmanın temelini oluşturan teorik çerçevede elde edilen sonuçların Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi ve eksikliklerinin belirlenmesi için milli eğitim politikalarını oluşturanlara katkılar sağlaması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular daha sonra öğretmen yetiştirmeye ilişkin çalışmalara katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre yapılan önerilerle öğretmen yetiştirme süreçlerinin revize edilmesi söz konusu olabilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu araştırma, Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesiyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde araştırmaya katılmaya gönüllü olan 21 katılımcı ile sınırlıdır.

3. Araştırma, İstanbul ili Pendik ilçesinde ve Denizli İli Pamukkale ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim, Ortaokul, Anadolu Lisesi, Mesleki Teknik Lisesi düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerle sınırlıdır.

4. Araştırma, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırma Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri görüşme formunda yer alan soruları kendi düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda samimi ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları ve verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların; katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerine, düşüncelerini ve tecrübelerini yeterli bir şekilde yansıtma imkanı sağladığı varsayılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin, sorulara yönelik görüş belirtebilmeleri için gerekli tecrübeye ve deneyimine sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Yetiştirme: Öğretmen adaylarını uygun bir zaman aralığında mesleğe hazırlamak için amaçlanan tüm etkinlikler öğretmen yetiştirme olarak adlandırılır (Aykaç vd. , 2014, s. 279). Daha geniş bir tanımla öğretmen yetiştirme süreci sadece öğretmenlik mesleğine başlamadan önceki yetiştirme çabalarını değil, aday öğretmenlik ve sonraki süreçlerde hizmet içi eğitimleri de kapsamaktadır.

Adaylık Eğitimi: Adaylık eğitimi, her bir örgütün kendi personeli için hazırladığı hizmet içi eğitim faaliyetleridir (Aydın, 2011). Adaylık eğitimi; öğretmenliğe aday olan bireyler açısından bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin zorluklarla mücadele edilmesinden dolayı öğretmenliğin kritik dönemi olarak nitelendirilebilir (Balcı, 2000). Hizmet öncesi eğitim başarıyla geçse de aday öğretmenin bu süreçte iyi olması mesleğe atılan adımda faydalı ve gereklidir. İlerleyen zamanda mesleki süreçte karşılaşılan zorluklarla mücadelede çok büyük katkı sağlayacaktır.

Hizmet İçi Eğitim: Hizmet içi eğitim; belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış özel ve tüzel kişilere ait olan iş yerlerinde çalışmakta olan bireylerin görev gereği yapması gereken işlerde gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını sağlayan

eğitimlerin tümüdür (Taymaz, 1981, s. 4). Yaşam boyu eğitimin bir parçası olan hizmet içi eğitimler, mesleklerinde daha başarılı, üretken ve mutlu olacak çalışanların bilgi, beceri ve tutum kazanabilmelerini hedefleyen eğitimlerdir (Başar, 2000, s. 3).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği

Eğitimin kilit taşı olan öğretmenler, ülkelerin geleceğinin şekillenmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Aynı zamanda toplumların gelişmesinde bir gücün sembolüdür. Eğitimdeki değişimlerin başarılı olması, gereksiz zaman ve giderlerin önlenmesi ve en önemlisi de kişilerin olumsuz tesirlerden korunması açısından önemli bir yere sahiptir. Eğitimin niteliği profesyonel öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin profesyonelliği için yapılacak her reform öğretmenin değerine değer katacaktır (Bayhan, 2011, s. 1).

Eğitimin en küçük hücresi olan okul, sosyal sisteminin en stratejik parçalarından bir tanesi doğal olarak öğretmendir. Öğretmenler toplumun temel değerlerini ve değerler sistemini şekillendiren kişilerdir. Okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin bizatihi kendilerinin ve okullarda çocukları olan velilerin beklentileri ve fikirleri, toplumsal değerlerin ve değer yargılarının şekillenmesinde önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleği, alanında özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleki formasyon ve akademik çalışmanın olmasını gerektiren, sosyal, kültürel, bilimsel, iktisadi ve teknolojinin eğitim sektörü ile iç içe olduğu yeterlilikleri olan bir meslektir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997, s. 41).

Eğitim sisteminin temel fonksiyonları olan öğretme ve öğrenmede var olan algıların değişmesi, sistemin en önemli parçası olan okulların var olması ve işleyişinin sorgulanması zorunluluğunun meydana gelmesi, bu mesleğin farklılık gösteren rollerini ve sorumluluklarını aynı zamanda niteliklerinin de tekrardan ele alınmasını gerektirmektedir (Saylan ve Yurdakul, 2005, s. 459). Eğitim sürecinin temel unsurları; öğretmen, öğrenci ve programdır. Okul sisteminin bu unsurlarından birinin eksik olması durumunda eğitim aksayacak ve hedefine ulaşamayacaktır (Balcı, 1993).

Öğretmen, eğitim sektörüyle ilgili sosyal, kültürel, iktisadi, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, sahada özel uzmanlık bilgisini ve becerisini esas alan bir meslek insanı olarak insan davranışlarını oluşturmada görevli, olağanüstü bir güç ve uzman kişidir (Alkan, 1998, s. 12). Öğretmen, "eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi" şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2003, s. 3). Öğretmen, eğitim öğretim sisteminde hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007, s. 172). Diğer taraftan, itina ile hazırlanan; eğitim ortamlarından, öğretim programlarından, öğretim materyallerinden maksimum seviyede faydalanabilmek için nitelikli, yeterli ve yetkin öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bunlarla alakalı yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği" şeklinde tanımlanmıştır. Bununla ilişkili olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, "Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler" şeklinde ifade edilmiştir (Çelikten vd. , 2005, s. 210).

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini seçerken veya istedikleri alanı seçerken içsel motivasyon ardından dışsal motivasyon kaynaklarının etkisindedirler. İçsel tercih edilmesinde öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğü, öğretmenliğin toplumdaki değeri, küçük yaştaki bireylerle mutlu olma gibi nedenler sayılabilir. Ayrıca, istediği alandaki yetenekleri ve öğrenim konularına ilgisi içsel nedenler arasında sayılabilir. Çalışma saatlerinin uygunluğu, iş güvencesi gibi nedenlerde dışsal nedenlerdir. Bunların yanında öğrenimin kolay olduğu düşüncesi, ailesinin isteği veya birilerinin tavsiyesi de dışsal nedenlerdendir (Ekinci, 2017, s. 400).

2.1.1. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet döneminde daha öncesinde "Dârülmuallim" adını taşıyan okulların adı "Erkek Muallim Mektebi", "Muallimat" adı taşıyan okulların adı ise "Kız Muallim Mektebi" olarak değiştirilmiştir. 1924 senesinde yayınlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ilköğretimin zorunlu hale ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi, ilkokul öğretmeni yetiştirme hususunda köklü ve detaylı önlemler alınmasını gerektirmiştir. Maarif Vekâleti'nin daveti ile Türkiye'ye gelen John Dewey'in (1924) ve diğer bir eğitimci Alfred Kühne'ün (1925) raporlarında köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme hususuna yer vermeleri ve bu önerilerin Türk eğitimciler tarafından benimsenmesi üzerine 1927 yılında Denizli ve Kayseri'de "Köy Muallim Mektepleri" kurulmuştur. 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Kanun ile "Köy Enstitüleri" kurulmuş, akabinde "Köy Muallim Mektepleri" "Köy Enstitülerine" dönüştürülmüştür. 1954 senesinde yayınlanan 6234 sayılı Kanun ile öğretmen yetiştiren kurumların "İlköğretmen Okulu" adı altında birleştirilmesiyle Köy Enstitüleri uygulaması da sonlandırılmıştır. Köy Enstitüleri, 1954 yılında kapatılmalarına kadar geçen süre zarfında köy öğretmeni yetiştirilmesinde aktif rol oynamışlardır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmen olabilmek için yükseköğrenim görme koşulu getirilmiştir. 1974 yılında şartları müsait olan İlköğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile bütün yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Sonrasında akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri ise eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 20 Temmuz 1982 tarihinde yürürlüğe giren 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile öğretmen yetiştiren bütün kurumlar, MEB'den ayrılarak üniversitelerin bünyesine dâhil edilmiştir. 1989-1990 öğretim döneminden başlayarak öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az lisans seviyesi düzeyine yükseltilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin, üniversitelere devredilmesinden itibaren öğretmen

yetiştiren fakültelerin programları ulusal ve uluslararası gelişmelere göre birçok defa güncellenmiş olup bu değişiklikler günümüzde de devam etmektedir (MEB, 2017, s. 5).

Cumhuriyet döneminde 1924'te öğretmenlik mesleği kanunla tanımlanmış ve öğretmen yetiştirilmesine verilen önem Atatürk'ün "Öğretmenler sizin başarınız Cumhuriyetin başarısı olacaktır" sözleri ile anlam bulmuştur. Cumhuriyet dönemi boyunca öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, iki ve dört yıllık eğitim enstitüleri, yüksek İslam enstitüleri, ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulları, eğitim bilimleri fakültesi, yüksek öğretmen okulları gibi öğretmen yetiştiren kurumlar kurulmuştur. Bu kurumların öğretmen yetiştirilmesinde niteliğin artırılmasına önemli katkıları olmuş olmakla birlikte nitelik sorunu da hep tartışılagelmiştir. Diğer taraftan, öğretmen açığı 2000'li yıllara gelinceye kadar neredeyse hiç kapatılamamıştır (Ayas, 2009, s. 6).

1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme görevinin MEB'den alınarak üniversitelere devredilmesiyle üniversitelere yeni bir misyon daha yüklenmiştir. Çok önemli bir husus olan öğretmen yetiştirilmesinde YÖK ile MEB etkin bir koordinasyonu uzun zaman sağlayamamıştır. 1990 yılında iş birliği ihtiyacı hissedilmiştir. 1998 yılında Dünya Bankası kredisi ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ile hem eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış hem de YÖK ile MEB arasında büyük bir ölçüde koordinasyon sağlanmıştır (Ayas, 2009, s. 6-7).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile öğretmenler devlet memurluğu kapsamına alınmış, devlet memurluğunun gerektirdiği genel koşullara sahip olmaları hükme bağlanmıştır. 1739 sayılı Kanunla ise öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu kabul edilmiş ve öğretmenlik mesleği için özel şartlar getirilmiştir. 1739 sayılı kanunda öğretmenlik mesleği için tespit edileceği belirtilen nitelikler MEB tarafından 1983 yılına kadar ortaya konamamıştır. Bu dönemde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla niteliği

ve eğitim standardını düşürücü öğretmen alımlarının yapıldığı görülmektedir. MEB, 1739 sayılı Kanun da dahil, aldığı kararlarda öğretmen alımlarında seçim şartı getirmiş olsa da, 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında bu şart uygulamaya konmamış ve de mesleki formasyon belgesi talep edilmeksizin öğretmen alımı sürdürülmüştür. 1985 yılında ilk kez sınavla öğretmen alımına başlanmış, bu sınavda öğretmen yetiştiren kurum mezunları ile diğer kurum mezunları, aynı statüye konarak aynı şartlarla seçim yapılmıştır. Pedagojik formasyon aranmaksızın öğretmenliğe atama konusunda, MEB 'nın 30 yıl geriye düştüğü gözlemlenmiş, milli eğitimde öğretmenler önce kadroya tayin edilmiş, sonrasında; öğretmenlik mesleği kısa ve yoğun kurslarla adaylara belletilmeye çalışılmıştır (Varış, 1989, s. 5-6).

2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran en önemli özellik, toplumun her kesimiyle iletişim halinde olabilmesidir. Öğretmenlik mesleği, yalnızca okulda ve sınıf ortamında öğrencilerle yürütülen bir meslek olmayıp; okul dışında velilerle ve toplumla da iç içe yürütülen bir meslektir. Öğretmenin çalıştığı yerdeki coğrafi ve sosyo-kültürel yapıya göre kendisinden beklentiler de değişebilmektedir. Örneğin, küçük bir köy veya bir mezradaki bir öğretmen o belde için "köyün en önde gelen, en prestijli" kişisidir. Mesela, küçük bir köy veya mezrada görev yapan öğretmen o bölge için en saygın ve hatırı sayılır bir kişidir. O bölge için öğretmen "her şeyi bilendir". Öğretmenin görev yeri fark etmeksizin en çok iletişim kurduğu kişiler öğrencilerdir. İlişkilerin niteliği bakımından her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasalarla ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereğince bu ilişkiler, duygusal tarafı da ağır basan ilişkilerdir. Hemen hemen hepimizin unutamadığı bir öğretmeni ve bilhassa da ilk öğretmeni vardır. İlk öğretmenlerimizi hep adıyla, yaşadığımız anılarıyla ve tatlı acı hatıralarıyla hatırlarız (Çelikten vd. 2005, s. 213).

Öğretmen öğretme ve öğrenmenin vasıtasıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, toplumsal ahlakı savunan, güvenilir kişi, ikincil veli, öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır. Bu tanımlar öğretmene daha çok görevi nedeniyle ilgili adreslenmiş olgulardır (Balcı, 1991). Öğretmen yeterliliği değerlendirilirken bilgisi, kişiliği, çevreye uyumu, kalkınmaya katılımı, halkla ilişkiler gibi kriterler de kullanılmaktadır (Çelikten ve Can, 2003, s. 253). Geleceğin en önemli mimarı olan öğretmenler, ülkelerin geleceği için çok büyük öneme sahiptir. Çünkü toplumlardaki her türlü hizmet sunan kaynakları öğretmenler yetiştirmektedir. Bu durum öğretmenleri eğitimin temel unsuru yapmaktadır. Bir ülkenin refahında, nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde, sosyalliğinde, barışın sağlanmasında, toplumun kültürünün oluşumunda ve nesilden nesile aktarımında öğretmenlerin rolü büyüktür (Özden, 1999, s. 9).

Öğretmenlik mesleği, niteliği ve fonksiyonları açısından toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yönlerden gelişmesinde ve kalkınmasında oldukça etkili, anlamlı ve önemli bir meslektir (Oğuzkan, 1982). Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile ilişkili olacaktır. Zaten "öğretmen ektiğini en geç biçen çiftçidir" özdeyişi de bu gerçeği oldukça güzel bir şekilde ifade etmektedir. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır.

Öğretmen olmanın kendine göre özellikleri vardır. Bu özellikler eğitim sisteminin amaçlarına, okulun çevresine, okulun kültürüne, okulun hedeflerine, öğretmen, yönetici ve veli profiline göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu özellikler kişisel özellikler, mesleki özellikler ana başlıklar altında aşağıda incelenmiştir.

2.1.2.1. Kişisel Özellikleri

Öğretmenlik mesleği, bir okulda bir iş sahibi olmak ya da para karşılığında bir meslek edinmenin ötesinde bir olgu olup öğretmenlik insanı sevme sanatı olarak nitelendirilebilir. Kendini mesleğine feda edenlerin ve idealist bireylerin aşkla yaptığı bir meslektir. Bu

sebeple öğretmenlik belli fedakârlıklar ve idealler gerektirir (Çiçek, 2013, s. 271) Öğretmen, fikirlere açık, çağdaş, kendine yenilikler katan, bireysel farklılıklara önem veren, öğrenme için ideal ortamlar oluşturan ve öğrettiği kadar öğrenmeye açık, toplumda rol model olan önemli bir işlevselliğe sahiptir (Akpınar, 2010, s. 18). Öğretmenin önce kendisi kişisel olarak gereken olgunluğa, yeterliliğe ulaşmalıdır ki, öğrencilerine yol açabilsin.

Öğretmenlerin bulundurulması gereken kişisel özelliklerle ilgili araştırma sonuçların farklı kişilik özelliklerinin önemi vurgulanmıştır. Henüz herkesin hem fikir olduğu iyi bir öğretmen kişisel özelliklerinin standartlarının oluşabildiği söylenemez. Genelde tüm eğitimciler tarafından kabul gören, iyi ve etkili bir öğretmende bulunması öngörülen en önemli kişilik özellikleri aşağıdaki gibidir (Çelikten vd., 2005, ss. 213-217):

- Öğretmen sabırlı olmalı, olaylar karşısında dayanıklı olmalı ve duygularını kontrol edebilmelidir.
- Öğretmen farklı inançlara ve görüşlere karşı saygılı ve uzlaştırıcı olmalıdır.
- Öğretmen eleştiriye ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
- Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır.
- Öğretmen yeniliklere ve gelişmelere açık olmalı, kendini sürekli yenileyebilmelidir.
- Öğretmen fikir ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü, güleç ve sevgi doludur.
- Öğretmen öğrencilere güven verir, açık görüşlü, dürüst, objektif, sır tutar.
- Öğrenci, veli ve çevre üçlüsünü etkisi altına almada başarılıdır.
- Öğretmen, liderlik özellikleri olan bireylerdir.
- Öğretmen, arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Öğretmen, cesaretlendirir ve desteğini esirgemez
- Öğretmen sevecen, anlayış gösterendir.

- Başarıya odaklı, öğrenciden başarı bekleyen, destekleyendir.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Öğretmen, öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alır.
- Toplumsal değişmeleri anlayarak yorumlayabilmedir.
- Araştırmacı kimliği ön planda olmalıdır.
- Temiz olmaya, düzenli olmaya ve kılık kıyafetine özen gösterir.
- Şahsi problemlerini sınıfa yansıtmaz.

Etkili öğretmenlik için öğretmenin öğretim sürecini iyi yönetmesi gerekli ama tek başına yeterli olmaz. Bunun yanında dürüstlük, insanı seven, adaletli kişilik özelliklerine sahip olmalıdır. Çeliköz ve Çetin (2004) çalışmalarında öğretmenlerle görüşlerine başvurmuşlar öğretmenlik mesleğini sevmenin öğretmen olacak kişiler için gerekli bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak Küçükahmet (2003) öğretmenlerin meslekte olumlu tutum sergilemesinin, öğrencilerin öğreniminde olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir.

2.1.2.2. Mesleki Özellikleri

Öğretmenin öncelikli amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi icra edebilmeleri için mesleki özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Söz konusu özellikler, genel kültür, konu hakkında bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmen kişisel olarak ne kadar iyi olursa olsun meslek ile ilişkili niteliklere sahip olmadığı durumda başarılı bir öğretmen olması çok zordur (Erden, 1999, s. 43).

Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte velilere ve topluma karşı da sorumlulukları vardır. Çelikten ve Can'ın (2003) ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalara göre; veliler öğretmenlerde, öğrencileri eşit tutması, öğrencileri bir sonraki öğrenim ve hayat için hazırlama, okul-aile ilişkilerine önemsemesi,

öğretim etkinliklerini konusunda planlı olması, zamanı verimli kullanma, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği içinde olması gibi özelliklere sahip olmalarını beklemektedirler. Ayrıca, öğrencinin sağlıklı bir kişilik gelişiminde ve akademik başarısında okulun ve öğretmenin gayretlerine ek olarak; öğretmenin çevresindeki insanlar ve öğrenci velileriyle iletişimde olması ve onların katkılarını alması da son derece önem arz etmektedir (Özden, 1999, s. 13).

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de evreni ve toplumları yeniden şekillendiren etkenleri anlayabilmek ve doğrudan bu etkenlere uygun eğitim politikalarını devreye alabilmek için eğitim alanında büyük yenilikler gerçekleştirilmektedir. Bu yeniliklerin temel ve öncelikli hedefi ise öğretmenlerin yetiştirilmesini ve geliştirilmesini sağlamaktır. Konuyla ilişkili önemli çalışmalardan birisi olan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" MEB tarafından 2006 yılında yayınlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerden gelen geri bildirimlere istinaden eğitim alanında ulusal ve uluslararası gelişmeler etkisiyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar doğrultusunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek eğitim paydaşlarının kullanımına sunulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin öğretmen yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde tüm paydaşlara referans olması amaçlanmıştır. MEB, YÖK, ÖSYM, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim alanındaki bilim insanları için öğretmenlik mesleğine yönelik politikaların geliştirilmesinde önemli bir çerçeve belge olan yeterlikler, öğretmenler bakımından da kişisel ve mesleki gelişim konusunda bir rehber niteliği taşımaktadır (MEB, 2017 s. 1).

Öğretmenlerde bulunması gereken mesleki özellikler genel olarak aşağıdaki gibidir (Çelikten vd, , 2005, s. 218):

- Zamanı verimli kullanır, derslere başlama ve bitirmede bu hususu göz önünde bulundurur.
- Diğer yönetici ve öğretmenler ile iş birliği içinde olur.

- Öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal durumlarını bilir ve buna göre hareket eder.
- Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır.
- Öğrendikleri pratik zekalarının gelişimine katkı sağlar.
- Öğrencileri bir sonraki öğrenim hayatına ve topluma hazırlamaya çalışır.
- Öğretim ve öğrenme ile ilgili güncel gelişmeleri takip eder ve derslerinde uygulamaya çalışır.
- Sınıf yönetiminde tüm etkinliklerde öğrencilerin katılımını dikkate alır.
- Kendini sürekli geliştirmek ister.
- Güvenilir ve geçerli ölçüm tekniklerini kullanarak öğrencinin başarısını tarafsız olarak değerlendirir.
- Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin hayat boyu sürecek bir süreç olduğu bilincini kazandırır.
- Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin inisiyatif almasını ve kendine güvenen bireyler olmasını sağlamaya çalışır.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden faydalanır.

Öğretmenin taşıması gereken mesleki nitelikler üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar alan bilgisi, öğretmenlik mesleği bilgisi ve genel kültürdür (Çelikten vd. , 2005, s. 218). Öğretmenlik mesleği için; öğretmenin iyi bir şekilde alan bilgisini ve genel kültürünü öğrencilere aktarabilmesi amacıyla pedagojik formasyon gerekli görülmektedir. Öğretmenin söz konusu özellikleri bir arada taşıması eğitim açısından da önem arz etmektedir (Büyükkaragöz, 1988).

2.1.2.2.1. Alan Bilgisi

Öğretmenin öğretmenlik mesleğini yapacağı alanı iyi bilmesi, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmesini sağlamaktadır. Bunun yanında alanına bilgi, beceri yönünden hakim olması ve nasıl öğreteceğini organize etmesi, sınıf ortamında derslerini aktif ve dikkat çekici hale getirmeyi sağlaması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1988).

Öğretmen, alanına ait esas kavramları, araştırma ve inceleme gereçlerini ve alanındaki yöntemleri kullanarak, bu niteliklerin öğrencinin anlayabileceği şekilde deneyimler oluşturur. Öğretmen, alanına ait bilgi ve kavramların sabit bilgiler olmadığını sürekli değişen ve gelişen bir yapıda olduğunun bilincinde olmalıdır. Öğretmen çeşitli bakış açılarını araştırmalı, bilginin geliştiğini öğrencilere transfer eden kişi niteliğinde olmalıdır. Öğretmen alanındaki bilgileri yakından takip etmeli, ilgilenmeli ve günlük yaşamla bağdaştırarak öğrencileriyle paylaşmalıdır. Öğretmen kendi de bir öğrenci gibi öğrenmeyi davranış haline getirmeli, alanındaki tüm etkinliklerde aktif rol almalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 543).

Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının belirli bir alanda (sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği vb.) uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları müfredatında bulunan derslerden bazıları da benzer amaca hizmet etmek içindir. Kendi uzmanlık alanında iyi olan öğretmen mesleki başarıyı elde eder. Örgün eğitimde kültürün bilim olduğu bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Türkiye'nin eğitiminde matematik, tarih, coğrafya, edebiyat gibi derslerin kazanımları verilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin alanlarına göre uzmanlık göstermeleri gerekmektedir (Şişman, 1999, s. 10).

2.1.2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Öğretmenin bir alanında uzman olması veya konuya hakim olması, öğretimin ön koşulu olduğu fakat öğretimde tek başına başarı sağlamadığı görülmüştür. Öğretmenin, bilgisini öğrencilere nasıl aktaracağını nasıl bilmesi de önemlidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasıyla birlikte öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilere ve becerilere de sahip olması gerekir. Öğretmen konuya ne kadar hakim olursa olsun, mesleğinde başarılı olabilmesi için bildiklerini öğrencilere en iyi bir şekilde aktarabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, iyi bir öğretmende öğretme yetenekleri olmak zorundadır (Erden, 1999, s. 44). Eğitimde öğretmenin kişisel özellikleri eğitim açısından da önem arz etmektedir, ancak bunlar mesleki özelliklerle birleşmemesi durumunda bir anlamı bulunmamaktadır. Çünkü öğretmenin öncelikle vazifesi olan öğretmeyi başarabilmesi için mesleki gereksinimleri de karşılaması beklenmektedir. Buna göre öğretmenlerde olması gereken mesleki gereksinimler aşağıdaki gibidir (Çelikten vd., 2005, ss. 219-221).

a) Öğretim planlaması yapması,

b) Öğretimde yenilikler getirebilme,

c) Öğrencilerin katılımını düzenleme,

d) Öğrencilerdeki gelişimi izleme.

2.1.2.2.3. Genel Kültür

Genel kültüre ilişkin bilgiler, alana ilişkin olayların ve olguların öğrencilere açıklanmasında ve konunun ön plana çıkmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulabilmesi için, konunun öğretimi hususunda bütünlüğe, somut ya da soyut olmasına, uzak ya da yakın

olması gibi durumlar öğretim temellerinin eğitime aktarılmasında eğitim-öğretim yeterliliklerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 543).

Hangi dersi öğretirse öğretsin, öğrencileri sosyalleştirmek ve kültür sahibi yapmak tüm öğretmenlerin asli görevidir. Öğretmenin bu görevi başarılı bir şekilde icra edebilmesi için içinde bulunduğu ortamın kültürel yapısını iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı bölgenin özelliklerini, aile yapılarını, değerlerini ve standartlarını iyi bilmesi gerekir. Aksi halde, istemeden de olsa çevre, aile ya da öğrencilerle çatışma ortamına girebilirler (Erden, 1999, s. 83).

Öğretmenlerde bulunması gerekli olan teknik ve mesleki bilgi ve becerilerine ek olarak diğer konularda da ek bilgilere ihtiyacı bulunmakta, geniş bir vizyona ve genel kültüre sahip olmaları arzu edilmektedir. Başarılı bir öğretmen olmak için belli konularda uzmanlık bilgisine sahip olmaya ek olarak, insan, toplum ve dünya ile ilgili temel sorunları görebilmek ve çözüm yolları üretebilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, özellikle lisans öğrenimlerinin ardından kişisel gelişimleri için muhtelif seminerlere katılmaları yüksek lisans eğitimlerine devam etmeleri, sertifika almaları ve bu vasıtayla vizyon sahibi olmaları ve güzel bir dünyanın kurulmasında liderlik etmeleri gerekmektedir (Şişman, 1999, s. 11-12).

2.1.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Öğretmenlik için yeterlikler, öğretmenlerin "öğretmenlikte mesleklerini başarılı bir şekilde icra edebilmesi için kendilerinde bulunması gereken yetenek, davranış ve bilgiler" olarak ifade edilmektedir. Eğitim sahasında oluşturulan hedeflere ulaşabilmek, bu sürece yön veren öğretmenlerin nitelikleriyle ve becerileriyle yakından alakalıdır. Eğitim alanında devreye alınan yenilikler öğretmenler vasıtasıyla öğrencilere aktarılmazsa amacına ulaşması mümkün değildir. Öğretmenlerde temel gereksinimlerin bulunması, öğrencilerin akademik

başarılarını artırması ve kişisel gelişimlerini sağlaması için ön şarttır. Bu sebeple hızlı bir şekilde değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamak yeterliklerini ve becerilerini geliştirmek önem arz etmektedir (MEB, 2017, s. 4).

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenin mesleğindeki yeterliği en önemli unsurdur. Öğretmenlerin; mesleki alan ve değişim ihtiyaçlarına göre kendini güncellemesi, yeni teknikleri öğrenmesi, yetenek ve davranışlar kazanması, modern eğitimi benimsemesi, güncel teknolojileri eğitim sürecine uyarlaması ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılaması gereksinimlerinin bulunması beklenmektedir. Öğretmenler; her geçen gün daha fazla talepte bulunan insanların beklentilerini ancak bu şekilde karşılayabilirler (Gözütok ve Karacaoğlu, 2007, s. 374).

Türkiye'de öğretmen yeterlikleri konusundaki araştırmalar 1998 yılında resmen başlatılmıştır. 1998-1999 eğitim-öğretim döneminde "YÖK- Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon çalışmaları yürütülmüştür. Bu standartlara göre öğretmen yeterlikleri dört başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017, s. 6).

a) Alan bilgisine ve alan eğitimi için yeterlikler,

b) Öğretme-öğrenme için yeterlikler,

c) Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, ölçme-değerlendirme ve kayıt tutma yeterlilikleri,

d) Tamamlayıcı mesleki yeterlikler

Öğretmen yeterlikleri konusunda MEB'de 2000 yılı öncesi çalışmalar resmen başlamıştır. 1999 yılında bakanlık ve çok sayıda üniversiteyi temsil eden kişilerden oluşan komisyon kurulmuştur. Bu komisyona, "Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu" adı

verilmiştir. Bu komisyon yeterlilik belirleme sürecinde çalışmalarını yürüterek "Öğretmen Yeterlilikleri" belgesini hazırlamıştır. Komisyon bu çalışmalar sırasında yabancı ülkelerdeki yeterlik dokümanlarından, YÖK-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesinden, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında geliştirilen materyallerden, MEB'in öğretmen nitelikleri konusunda yürüttüğü araştırmanın sonuçlarından ve ilgili kurum ve kuruluşlardan gelen eleştiri ve önerilerden faydalanmıştır. Öğretmen yeterlilikleri standartı 12.07.2002 tarihli MEB makam oluru alınarak yürürlüğe girmiştir. Komisyonun çalışması sonucunda öğretmen yeterlikleri 1739 sayılı Kanuna uygun olarak üç başlık altında sınıflandırılmıştır (MEB, 2017, s. 6).

a) Eğitme-öğretme yeterlilikleri,

b) Genel kültür bilgi ve becerileri ve

c) Özel alan bilgi ve becerileri.

Söz konusu öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirmenin lisans eğitimi süreçlerinde ve müfredatlarında gereken düzenlemelerin yapılabilmesi için öğretmen yetiştiren üniversitelere gönderilmiştir (MEB, 2017, s. 6). Bu yeterlilikler ve alt yeterlilik alanları Tablo 1.1'de verilmiştir:

"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", öğretmenlerin bireysel yetkinlik seviyelerini belirlemelerinde, geliştirilmesi gereken yönlerini keşfetmelerinde, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının hazırlanmasında, öğretmenlerin mesleğe kabullerinde ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik faaliyetlerin planlanmasında, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında temel bir referans olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2017, s. 9).

Tablo 2.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	**B1.**	**Eğitim Öğretimi Planlama**	**C1.**	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	**B2.**	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	**C2.**	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	**B3.**	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	**C3.**	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	**C4.**	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Kaynak: MEB, 2017, ss. 8-16.

Yeterlilikler; öğretmen yetiştirilmesi ve geliştirilmesi adımlarında tüm katılımcılar için dikkat edilmesi gereken önemli bir husus olmakla birlikte, başta YÖK, ilgili diğer kamu kurumları ve kuruluşları, sendikalar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından ortaya konulacak politikalarda ve uygulamalarda eş güdüm sağlayabilecek ortak bir hareket başlangıcı olma niteliği taşımaktadır. Tüm bu paydaşlar öğretmen yetiştirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerindeki uygulamalarını karşılıklı iş birliği içinde öğretmen

yeterliklerine dayandırdıklarında bu alanda asgari bir standart sağlanabilecek ve bu şekilde birbirini destekleyen bütüncül bir sistem kurulabilecektir (MEB, 2017, s. 9).

Şekil 2.1. Öğretmen Yeterliliklerinin Kullanım Alanları



Kaynak: MEB, 2017, s. 9

Öğretmenlik genel yeterlikleri bir öğretmende bulunması gereken bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri ölçümlenebilir bir şekilde göstermesi bu konuda uygulanacak politikalara ışık tutan örnek belge olma fonksiyonu görmektedir. Öğretmen yeterlikleri belgesiyle öğretmen yetiştiren üniversitelerdeki öğretmen yetiştirmeye ilişkin teorik ve pratik derslerin içeriklerinin belirlenmesinin ve geliştirilmesiyle birlikte, eğitimde görevlendirilecek öğretmenlerde aranan nitelikler ölçümlenebilir olarak belirlenmekte ve mesleğe kabul süreci yeterliklere uygun bir şekilde organize edilebilmektedir. Diğer taraftan aktif görevde bulunan öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ile geliştirilmesi gereken özelliklerini tarafsız bir şekilde görebilmeleri mümkün olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin

konsantre olarak kendilerini alanlarında geliştirmelerini ve daimi olarak gelişim göstermeleri için gönüllü olarak görev alabilmelerini sağlayacaktır. Yeterlikler esas alınarak hazırlanacak olan tarafsız bir performans ölçüm metotları, öğretmenlerin mevcut durumlarını tarafsız bir şekilde analiz edilebilmesini, kendilerine daha faydalı kişisel ve mesleki gelişim olanakları sunulabilmesini ve meslek ile alakalı bütün politikaların, somut, bütünsel ve faydalı bir şekilde daha ileri bir seviyeye getirilmesini sağlayabilecektir. Bu şekilde öğretmen yetiştirme adımlarında katılımcıların tamamı ile birlikte faydalı bir işbirliği vasıtasıyla, mesleki gelişimleri sağlanmış, kendilerini güncelleyen ve işini severek yapan, öğretmenler ile söz konusu mesleğe ait itibarının artırılmasıyla birlikte öğretmenlerin güven duyguları ve işlerindeki azimleri de ileri seviyeye gidecektir (MEB, 2017, s. 12).

Öğretmen, eğitim öğretim sürecinde baş aktör olarak görülmektedir. Öğretmen; eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarını ve münferit farklılıklarını göz önünde bulundurmalı, insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili yeteneklerini geliştirebilmeli, öğrencilerin gerçekleştireceği grup çalışmaları için teşvik etmeli ve bu çalışmalarda ön plana çıkmalarını sağlayabilmeli, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmeleri için yönlendirebilmeli, çevre incelemelerine danışmanlık yapabilmeli, öğrenciyi odak noktasına almalı, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerine destek olabilmeli, süreçleri planlamalı, öğretim esnasında uygun ve değişik yöntemleri ve teknikleri kullanabilmeli, öğrencinin bilişsel, devimsel, insani duyguları ile ilgili yönlerini uygun yöntemlerle ve tekniklerle değerlendirmeli, öğretim materyallerini hazırlamalı, öğrencilerin daha doğru davranmaları için özendirmeli, disiplinler arasında ilişki kurabilmeli, öğrenmeyi öğrenmeli ve öğrendiğini öğretebilmeli, doğru bilgiye ulaşılabilmesi için gerekli yol ulama yol ve yöntemleri öğrenciye kazandırabilmeli, zekâ çeşitleri ve öğrenme tarzlarını bilmeli, geleceğe hazırlanan öğrencilere yardım etmeli, analiz ve eleştiri yapabilmeye yönelik düşünebilmeli,

düşüncelerini dışa yansıtabilmeli için alanıyla ilgili yeterli seviye bilgi birikimi ve aktarabilmedir (Aksu, 2005, s. 25).

2.1.4. Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin görevi, ders vermek suretiyle bilgi aktarmak, eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığını ölçmek ve değerlendirmek üzere sınav yapmak ve not vermek olarak kabul edilmekteydi. Eğitimsel amaçların öğrencilere kazandırılabilmesi için oluşturulan sınıfın yönetilmesi ve etkili bir öğretim sürecinin oluşturulması öğretmenin en başta gelen görevidir. Ancak son yıllarda, öğretim faaliyetleri ile ilgili yapılan araştırmalar, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin doğal olarak öğretmene yüklenen görevlerin değişmesini zorunlu kıldığını ve yeni sorumluluklar yüklediğini göstermektedir (Oğuzkan, 1989, s. 53). Bu yeni sorumluluklardan bazıları; öğrencilerle olumlu iletişim kurmak, psikolojik ve sosyal açıdan ılımlı bir öğrenme ortamı hazırlamak, öğrenmede meydana gelen problemleri araştırmak ve bunları çözmeye çalışmak olarak sıralanabilir.

Kuşkusuz sürekli değişen toplumsal yapının gelecekte öğretmenlere farklı görevler ve sorumluluklar yüklemesi beklenmektedir. Gelecekte öğretmenin mevcut görevleri mutlaka önemini koruyacak; fakat öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, görevleri ve sorumlulukları farklılaşacaktır. Öğretmenin görevleri arasında geleneksel anlayışta becerileri kazandırma değil; öğrencilere yüksek seviyede düşünme becerisi, analiz edebilme, sentez yapabilme ve değerlendirme beceri ve yeteneğinin kazandırılması yer alacaktır. Zira gelişen ve devinim halindeki yaşama; sadece düşünen bireyler uyum sağlayabileceklerdir. Geleceğin öğretmenini motive eden güç, özgür düşünme ve düşüncelerini açıkça ifade edebilme ve bu becerileri öğrencilerine kazandırabilme olacaktır. Bu beceri öğretmenin kendi inançlarını ve ideolojilerini aşarak insanlığa hizmeti merkeze alan bir anlayışla söz

konusu olabilir. Buna göre gelecekte, düşünen ve düşünmeyi öğretebilen öğretmenlerin başarılı olacağı ifade edilebilir (Açıkalın, 1998, s. 19).

Öğretmenlerin geleneksel anlayışa uygun eğitim ortamı hazırlaması, kendisini merkeze alması, öğrencilere yalnızca bilgi aktarması, öğrencilerin niteliklerini dikkate almadan sadece sınıf geneline hitap edilmesi onların en çok eleştirilen özelliklerindendir. Günümüzde öğretmenin, artık öğrencisini merkeze alan bir eğitim anlayışı geliştirerek, öğretim ortamını öğrencinin kendisini rahat hissedeceği ve öğrencileri kısıtlamayan bir biçimde hazırlaması esastır. Böyle bir eğitim ortamında öğrenciler kendilerini güvende hissetmeli, duygularını ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidirler. Bununla birlikte öğretmen, bilgi üzerinde oynamalı, sorular sorma, eleştiriler yapma yoluyla bilgiye ulaşma yollarını açmalı ve öğrencilerini motive edebilmelidir (Semerci, 1999, s. 215).

Eğitim-öğretim programlarında içeriğin yoğun oluşu, öğretmenlerin bir eğitim-öğretim döneminde bu kapsamın tümünü aktarabilmesi temel öncelik olarak görmeleri ve bu konuda zorlanmaları öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek uygulamaların yapılmasına engel olmaktadır. Böylesi bir ortamda öğretmenler acil bir şekilde bilgi transferinin en etkili olduğunu düşündükleri düz anlatım metodunu kullanmak zorunda kalmakta ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek aktivitelerin kendileri zaman kaybettireceğini düşünmelerinden dolayı bu metodu uygulamaktan kaçınmaktadırlar. Bununla birlikte yalnızca soyut düşüncenin daha önemli olduğunu düşünerek öğrencilere bütün bilgi ve olguları amacında olan eğitim sistemleri de öğrencilerin yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesini kısıtlayan en önemli faktörlerdendir (Işık, 2013, s. 587).

İlköğretim öğretmenlerinin, düşünen ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmeleri için üstlenmeleri gerekli olan görevler ve sorumluluklar dört ana başlık altında aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Işık, 2013, ss. 585-601):

1. Öğrencilere yaratıcılığın ön gerekliği olan becerilerin kazandırılması

a) Öğretmen, öğrencilerin içsel motivasyonunu ortaya çıkarmalıdır.
b) Öğretmen, öğrencilerine bilgi kaynaklarına ulaşabilme becerisi kazandırılmalıdır.
c) Öğretmen, öğrencilere not alma becerisini kazandırmalıdır.
d) Öğretmen, öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmalıdır.
e) Öğretmen, öğrencileri oyun oynama, sportif faaliyetlere ve etkinliklere katılmaları hususunda cesaretlendirilmelidir.

2. Öğretmenin öğrenme ortamını hazırlama ve düzenleme görevi

a) Öğretmen, öğrenme ortamındaki uyaranları düzenlemelidir.
b) Öğretmen, öğrencilerin beyin konumunu ayarlayıcı eğitim ortamları hazırlamalıdır.
c) Öğretmen, öğrencilerine düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilecekleri, özgür ve demokratik bir eğitim ortamı sağlamalı, "duygusal engelleri" ortadan kaldırmalıdır.

3. Öğretmenin öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenleme görevi

a) Öğretmen, öğrencilere gözlem yapabilme becerisini kazandırmalıdır.
b) Öğretmen, öğrencilere soru sorma becerisini kazandırmalıdır.
c) Öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun eğitim materyalleri hazırlamalı ve kullanmalıdır.
d) Öğretmen, öğrencilere bilgi kaynaklarına ulaşabilme imkânları sağlamalıdır.
e) Öğretmen, öğrenciyi eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılabilecek hale getirmelidir.
f) Öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireysel çalışmalarla birlikte, grup çalışmalarına ve grup etkinliklerine de yer vermelidir.
g) Öğretmen, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini ve sosyal becerilerini geliştirecek faaliyetler ve etkinlikler uygulamalıdır.

4. Öğretmenin ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme görevi

a) Öğretmen, öğrencilerini bir önceki performanslarına göre değerlendirmelidir.

b) Öğretmen, öğrencilerin üst düzey zihinsel yeteneklerini değerlendirmelidir.

c) Öğretmen, süreç değerlendirmesine önem vermeli, süreci kontrol altında tutmalıdır.

2.1.5. Öğretmenin Rolleri

Meslek grupları içerisinde görev ve rol alabilmesi konusunda en beklenti içerisinde olan meslek öğretmenliktir. Kimi zaman öğretmenin yerine teknolojinin sağladığı olanakların geçeceği düşünülse de öğrenme ve öğretmede öğrenci – öğretmen duygusal iletişiminin öğrenmeyi pozitif yönde etkilediği düşünülmektedir. Teknolojinin etkin olarak kullanılması öğretimi kolaylaştırmakta ve etkinliğini artırmaktadır ancak öğretmenlik teknolojinin hep ilerisinde olacaktır. Bundan dolayı öğretmenler öğretmenlik rolünün değişen niteliklerine uyum sağlamalıdır. Öğretmenlerin kendi rollerindeki en önemli değişimi öğrencinin öğretmene bağımlı olma zorunluluğunun olmamasıdır. Öğretmenler gerek mesleki gerekse kişisel olarak kendisini sürekli geliştirmek zorundadır. Öğretmenler geliştirdiği bilgi birikimlerini farklı öğretme teknikleriyle öğrencilerine aktarabilmelidir. Aynı zamanda toplumun problemlerine de çok boyutlu çözümler üretmeyi başarabilmelidir. Öğretmen, rolünün, öğrencileri için öğrenmeyi gerçekleştirmesine ek olarak okulun, yakında ve uzakta bulunan çevreye uygun eğitim ortamlarına uyarlayabilmek olduğunun farkında olmalıdır (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 545).

Öğretmen, öğrenciler için “bir otorite figürü” olup aynı zamanda bilgiyi ve gücü temsil eder. Çünkü güçlü ve otoriter insanlar öğretmenleri çocuklara danışman olarak göstermişler ve sahip oldukları sorumlukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için imkan ve güç vermişlerdir. Öğretmenin başarısı veya başarısızlığı gücünü nasıl kullandığıyla ilgilidir (Bandura, 1969).

Öğretmen sınıfın en önemli kişisidir. Öğretmenin doğruları ya da hataları öğrencilerin davranış biçimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok öğretmen sınıfta aşırı otoriter, yaratıcı olmayan, duygusal olmayan bir biçimde somut olarak öğrencileriyle iletişim kurmaktadır. Bu tür öğretmenler sınıftaki ortamı negatif yönde etkilediği gibi, öğrencileri için hatalı bir rol modeli olarak da onların kişiliklerini kendi özellikleri yönünde negatif olarak etkileyebilmektedirler (Dilekmen, 2008, s. 215).

Öğretmen, neyin öğrenilmesi gerektiğine karar veren bir otorite figürüdür. Bu öğretim süreçlerinde iki farklı role sahip olmaktadırlar. Bunlardan birincisi hem hedef kitle hem de metodolojiye hakim olan ve seçmeyi bilen öğretmendir. Bir başka deyişle neyin nasıl öğrenilmesine karar veren kişidir. İkinci rol model ise öğrencisini yönlendiren, öğrenmeyi teşvik eden ve neyin nasıl öğrenileceğini öğreten ve bu konularda geri bildirim alan modeldir. Tüm bu iki modelde de öğretmenin öğrenme yaklaşımlı olması ve sürekli daha ileri rollere sahip olması için kendini geliştirmesi gerekmektedir (Tudor, s. 3, 1993).

Öğretmenlerin rolleri klasik öğretme rollerinin dışında yönetici, lider, strateji uzmanı, problem çözücü, yaratıcı düşünceye sahip, takım üyesi ve terapist olarak genişlemiştir. Değişen bu rollere uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin güçlü bir akademik yeterliliğe, alan bilgisine, mesleki olarak kendilerini yenileme ve geliştirme niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilhassa öğrencileri desteklemek, motive etmek, geliştirmek ve değerlendirmek öğretmenlik mesleğinde gerekli temel öğelerdir ve bir öğretmenin bu öğelerin her birinde kendisini yeterli görmesi gerekir (Yeşilyurt, 2011, s. 73).

Rol, toplumsal ilişkilerde belirli bir konumda bulunan bir bireyin yapması beklenen davranışların bütünü olarak nitelendirilmektedir. Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini yürütürken farklı rollere sahip olması muhtemeldir. Bu rollerden bazıları psikolojik roller olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenin psikolojik rollerini üstlenmesi, öğretmenin mesleki

olarak yeterliğine, kişiliğine, sınıftaki öğrencilerin durumlarına bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bir rolün iyi bir şekilde üstlenilmesi, o rolü üstlenecek kişinin, rolün gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilmesiyle mümkündür. Öğretmene yüklenen roller, eğitim faaliyetleri sırasında karşılaşılan problemler, kültürler, toplumlar, zaman ve şartlara bağlı olarak yetiştirilebilecek insan figürüne göre değişebilmesine rağmen kendi mesleğinde öğretmene yüklenen bazı roller aşağıda ifade edilmiştir (Çelikten, 2005, s. 222):

a) Bilgelik rolü,

b) Temsilcilik rolü,

c) Liderlik rolü,

d) Öğreticilik rolü,

e) Arabuluculuk rolü,

f) Hakemlik rolü,

g) Rehberlik rolü,

h) Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen rolü.

Sosyoekonomik kalkınma ve gelişme için öğretmenin liderlik rolü önem taşımaktadır. Öğretmenden ait olduğu kültürün, diğer kişilere göre daha ileri seviyede üyesi olması, daha fazla bilgi ve farklı vizyona sahip olması beklenmektedir. Öğretmen yeni düşüncelerin öncüsü olup; gerçeği sorgulayan bir kişidir. Öğretmenlerin bilgiyi araştıran, toplumun görüşlerini ve değerlerini şekillendiren ve toplumun daimi olarak gelişmesi için gayret sarf eden insanlar olması gerekmektedir (Sübül, 1996, s. 506).

2.1.6. Türkiye'de Öğretmenlerin İstihdamı ve Mesleğe Giriş

Eğitim sürecinin en önemli önemli aktörü olan öğretmenlerin istihdamına ilişkin milli eğitim politikaları eğitim alanındaki somut dönüşümde önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin üniversitelerde eğitilmesinden, seçilmelerine, atanmalarına, aday öğretmenliklerine, hizmet içi eğitimlerine, derecelendirilmelerine, değerlendirilmelerine ve örgütlenmelerine kadar çeşitli alt boyutları olan öğretmenlerin iş bulabilmesi hususunun çözülmesi, eğitim sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sürecinin detay, kapsam ve sınırları kadar toplumsal manasını ve kıymetini anlamak açısından da önem arz etmektedir. Türkiye'de öğretmen atamasına ilişkin beş tür çalıştırma şekli uygulanmaktadır. Bunlar, kadrolu, sözleşmeli, vekil, ücretli ve asker öğretmenliktir (Soydan, 2012, s. 1-3).

a) Kadrolu öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nu 4/a maddesine göre atanan öğretmenlerdir. MEB'in öğretmen alım ilişkin ana grubu oluşturan kadrolu öğretmenler, asli ve sürekli eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmek üzere görevlendirilen personeldir.

b) Sözleşmeli öğretmenler ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında alınmaya başlanmıştır. 2005-2006 döneminden sonra uygulama içeriği genişletilmiş ve uygulama devam ettirilmiştir. İlk uygulandığı dönemde "kısmi zamanlı geçici öğreticilik" olarak adlandırılan sözleşmeli öğretmenlik, Devlet Memurları Kanunu'nda sayılan istihdam çeşitlerinden hangisine girdiği hususunda uzun süre tartışılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, 27 Şubat 2006 tarihli Danıştay yürütmeyi durdurma kararına kadar sürmüş, Danıştay kararının sonrasında hükümet, karar gerekçesinde bulunan "öğretmenliğin sürekliliği olan bir meslek olması gerektiği" yönündeki uyarıyı dikkate alarak yeniden düzenlemiştir. İlk uygulandığı dönemlerde sözleşmelerin bir yıllık olacağı, on aylık sürede şekilde, yalnızca girilen ders saatine göre ücretlerini alacakları, sigortanın aylık on iki gün için olacağı, performans kriterlerine göre değerlendirmeye tabi tutulacakları, tayin talebinde bulunamayacakları, emekli olunca ikramiye alamayacakları gibi düzenlenmelere tabi iken bu sınırlandırmaların bir bölümü zaman içerisinde kaldırılmıştır. Bu kısıtlamaların bir kısmının kaldırılmasına rağmen daha önce bu grup için oluşan güvencesiz çalıştırılma algısı

değişmemiştir. 2011 yılında mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmiş, uygulama pratikte sonlandırılmış ancak mevzuattaki yerini korumuştur.

c) Vekil öğretmenler, Devlet Memurları Kanunu'nun 86. maddesi gereğince çalıştırılan öğretmen grubudur. Vekil öğretmenler, öğretmenlerin yasal izin kullanması, geçici görevlendirme verilmesi, disiplin cezası alması ya da görevden uzaklaştırılması gibi nedenlerle mesleklerini daimi olmayan bir şekilde icra edememeleri durumunda yerlerine kurum içerisinden ya da diğer kurumlardan ya da açıktan vekil olarak görevlendirilen kişilerdir.

d) Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olması durumunda, Bakanlar Kurulu'nun 11350 numaralı kararıyla 01.07.2006 tarihi itibariyle yürürlüğe giren "MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar" 9. Maddesine göre yükseköğretim mezunları arasından istihdam edilen öğretmenlerdir. Bu öğretmenler girdikleri ders saatine göre ücretlendirilmektedirler.

e) Asker öğretmenlik, 06.07.2005 tarihinde 25867 sayılı Resmi Gazete ile yayınlanan "Askerlik Yükümlülüğünü MEB Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik" in 8. maddesi ile 1076 sayılı Kanuna göre yedek subay aday adayı olup, askerlik şubesi tarafından test ve mülâkat merkezlerine sevk edilenlerden, Türk Silahlı Kuvvetleri'nde ihtiyaç fazlası oldukları için MEB emrine verilmesi uygun görülen, Genelkurmay Başkanlığı tarafından seçilen öğretmenlerdir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde, cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar önemli yapısal değişiklikler yaşanmıştır. Yapılan bu değişikliklere rağmen, Türkiye'de öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlerin seçimi, mesleki eğitim almaları, öğretmen olarak istihdam edilmeleri ve meslekte ilerlemeleri gibi boyutlara dayalı olarak tartışılmaya devam etmektedir (Yazıcı, 2009, s. 33-34).

Türkiye'de 1983 yılına kadar MEB tarafından istihdam edilmesi için gerekli şartları tam olarak karşılamayan ve genellikle ihtiyaçlar uygun yeterli sayıda öğretmen yetiştirilemediği için mesleki bir formasyon ve sınav şartları olmadan öğretmen alımları gerçekleştirilmiştir (Çelikten vd., 2005). Öğretmenlik mesleğine girişte sınav uygulaması ilk olarak 1985 yılında uygulanmaya başlamıştır. Yapılan bu sınavda öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanlar ile diğer kurum mezunları, aynı statüde kabul edilerek öğretmen seçmeleri yapılmıştır (Varış, 1989, ss. 5-6).

1989 yılında, öğretmen adayları için farklı imtihan türleri, mülakat gibi metotların uygulanmasına karşın tek bir merkezden yapılan imtihanların kaliteyi artırma öğretmen yeterliliklerini sağlama ve liyakat esasından ziyade öğretmenlerin elenmesi ya da seçilmesi hedefini taşıdığı görülmektedir. Bu sınavı kazanan öğretmen adaylarından pedagojik formasyona sahip olmayan adaylara öğretmenliğe başladıktan sonra formasyon kursu verildiği, fakat bu pedagojik formasyon uygulamalarının niteliği açısından yetersiz kaldığı, formasyonsuz çalışan öğretmenlerin sayısının bu yıllarda çok fazla olduğu bilinmektedir. 1992-1999 yılları arasında öğretmen alımları için herhangi bir sınav uygulanmamış, koşulları taşıyan her öğretmen başvurusu kabul edilmiştir (Dilaver, 1996, s. 121).

2002 yılından itibaren aday öğretmenler, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında çoktan seçmeli bir sınav olarak organize edilen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)' ndan aldıkları puanların yeterli olması durumunda atanmaya başlanmıştır. KPSS, ÖSYM tarafından organize edilen ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdır. 2013 senesine kadar KPSS' de sınav yukarıda bahsi geçen konuları içeren çoktan seçmeli sorulardan oluşurken; 2013 yılından başlayarak alan öğretmenliklerine atamalar için Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) de uygulanmasına karar verilmiştir (Aydın vd., 2017, s. 401).

Sadece KPSS puanına göre öğretmen istihdam edilmesi, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin geri planda kalmasına, öğretmen adaylarının KPSS sınavlarına hazırlık dershanelerine yönelmesine ve KPSS sınavında başarılı olmaya odaklanan bir aday öğretmen profili ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğretmenlik mesleğine girişte çok yönlü ve tarafsız bir değerlendirme yapılmasının öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim aşamalarına daha fazla önem vermelerine ve bu nedenle daha nitelikli bir şekilde mezun olmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Güven, 2010, s. 16).

2.2. Öğretmen Yetiştirme (Eğitimi) Programları

Toplumsal gelişme ve kalkınma sağlanabilmesi için okullar ve okullarda verilen eğitimler önemli bir yer tutmaktadır. Okullarda sunulan eğitimin kalitesi ise öğretmenlerin niteliklerinin iyileştirilmesiyle ilişkilidir. Nitelikli ve yeterli donanıma sahip öğretmenler olmadan okullarda akademik başarının yükseltilmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin ve başarılarının yükselmesi mümkün görünmemektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştiren kurumların çok büyük sorumlulukları bulunmaktadır. İstenilen seviyede ve özellikte öğretmen yetiştirmek için gerekli standartlar "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ile ifade edilmiştir. Söz konusu yeterlilikler, üniversitelerin eğitim fakültelerindeki programlarda okutulan derslerin içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak eğitim materyallerinin tasarlanmasında, uygulamalı dersler için fakülte ile okul arasında iş birliğinin sağlanmasında ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında dikkate alınmaktadır. Bu şekilde öğrencilerini öğretmenlik mesleğine hazırlayan fakültelerde ve bölümlerde öğretmen yeterlikleri çerçevesinde belirlenmiş olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler kazandırılabilir ve eğitim öğretim sisteminde istihdam edilecek öğretmenlerin yetkinliklerini yükseltilerek genel bir kalite artışı sağlanabilir (MEB, 2017, s. 10).

Öğretmen yetiştirme programlarının özünde öğretmenlerin kültürlü, alanında bilgili, mesleğinde donanımlı olması ya da öğrencilerde olumlu değişiklik sağlayacak öğretmenlere

ait davranışların, aday öğretmenlere kazandırılması ilkesi yatmaktadır (Özyürek, 2008, s. 189). Öğretmen yetiştirilmesinde genelde öğretmen adaylarına alan ve meslek bilgileri, genel kültür ve öğretmenlik yeteneği kazandırılması amaçlanmaktadır (Okçabol, 2005, s. 33). Söz konusu bu nitelikler, öğretmenlerin yetiştirmekten ve eğitmekten sorumlu oldukları öğrencileri geleceğe daha iyi hazırlayabilmeleri bakımından en önemli ölçütlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinin üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı kabul edilmektedir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının üniversite öncesi eğitim hayatlarında çok sayıda eğitim deneyimi yaşamaları ve farklı öğretmenleri tanıma imkanları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim hayatı boyunca deneyimledikleri ve biriktirdikleri, ileride öğretmen olduklarında kendi öğrencilerine aktaracakları etkili bir öğretmenin tutumlarını ve hareketlerini belirlemekte güvenilir bir referans oluşturmaktadır (Baki ve Gökçek, 2007, ss. 22-23).

Dünyada da öğretmen yetiştirme hususu, öğretmenlik mesleği çerçevesinde geçmişten günümüze değin tartışılmaya devam eden bir konudur. Dünya genelinde öğretmenlik için gerekli bilgi ve yetenekler ile öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri bilgi ve kazandığı yetenekler arasında ciddi derecede boşluklar yaşanmaktadır. Levine (2006, s. 33) ABD'de yaptığı çalışmasında öğretmenlerin günümüzde karşılaştıkları ve gelecekte karşılaşabilecekleri ihtimal dahilindeki zorlukların üstesinden gelmeleri için gerekli olan bilgilerin ve becerilerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları tarafından kazandırılamadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlik mesleğine ilişkin tartışmaların da öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin içeriğini etkileyebildiği gözlenmektedir. Buna göre öğretmenliğin doktor ve hâkimler ile benzer bir meslek olduğunu düşünenler, öğretmenlerin kariyerlerine başlamadan önce uzun süre ve kapsamlı eğitim almalarını zorunlu görmektedirler. Fakat bu görüşün aksine bu mesleğin iş başında

öğrenildiğini savunanlar ise yukarıda bahsi geçen eğitime gerek olmadığını düşünmektedirler (Yurdakul vd. 2016, s. 24).

2.2.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Öğretmenliğe son zamanda yüklenen anlama yakın bir meslek olarak bakılmaya başlaması çoğu ülkede 19. yy'den itibaren sanayinin gelişmesi, mecburi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması ile gerçekleşmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamaları kapsamında aday öğretmenlere eğitim metotları ve farklı deneyimler kazandırma ilk defa "Darülmuallimîn" vasıtasıyla 1848 yılında başladığı kabul edilmektedir. Ancak, daha sonra öğretmen yetiştirme uygulamaları ve ilkelerinde sürekliğin sağlanamadığı, bazı olumlu gelişmelerin yalnızca bazı kıymetli yöneticilerin görevde oldukları dönemde gerçekleştiği görülmüştür (Akyüz, 2006, s. 441).

Cumhuriyet döneminde de eğitim alanında en temel problem öğretmen yetiştirme konusu olmuştur. Cumhuriyet döneminin başlarında öğretmenler nicelik ve nitelik açısından yetersizdi. Cumhuriyet döneminin başlarında öğretmen yetiştirme politikasının iki boyutlu olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki köylere, diğeri ise şehirlere öğretmen yetiştirilmesi politikasıdır. Şehirlerdeki ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan ilk kurum ilk muallim mektepleridir. Köy okullarında istihdam edilmek üzere öğretmen yetiştiren müessese ise köy öğretmen mektepleri olmuştur. Ancak söz konusu okulların yeterli sayıda mezun verememesi nedeniyle öğretmen ihtiyacı karşılanamadığından farklı yollarla ilkokul öğretmeni yetiştiren programların ve kursların açılması yoluna gidilmiştir (Tangülü vd. 2010, s. 1056).

Türkiye'de tarihi süreçte öğretmen yetiştirilmesinde ve istihdam edilmesinde çok sayıda farklı süreç devreye alınmıştır. Bunlarda "Köy Enstitüleri" veya "Yüksek Öğretmen Okulları" gibi bazı uygulamalar başarılı ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlamışlardır. Ancak artan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek adına uzun süreli olmayan eğitimlerle öğretmen yetiştirilmesi ve istihdamı için uygulanan ve mesleğin özüyle bağdaşmayan gibi hızlandırılmış programları (Eğitmen Kursları, Mektupla Öğretmen Yetiştirme vb.) uygulanmış, bu uygulamalar çok eleştirilmiştir (Eraslan, 2006, s. 3).

1926 yılında Maarif Teşkilâtı Kanunun çıkmasından sonra köylerde Muallim Mektepleri kurulmuştur. Söz konusu ilk mektep 1927–1928 eğitim-öğretim yılında Kayseri-Zincidere'de açılmıştır. Ayrıca Denizli Erkek Öğretmen Okulu da bu amaçla açılmıştır. Öğretmen adaylarının ilk öğretmen okullarında beş yıl olan öğrenim görme süresi, Köy Muallim Mekteplerinde üç yıla düşürülmüştür. Söz konusu okullarda köy öğretmeni yetiştirilmesi için gerekli süreçler uygulanmaktaydı. Öğrencileri köy hayatına hazırlamak üzere, Köy Enstitülerinde olduğu şekilde, yan kuruluşları da bulunmaktaydı (Gömleksiz ve Cüro, 2012, s. 1232).

John Dewey'in tavsiyeleri üzerine kurulan Köy Muallim Mektepleri, tarım çalışmaları ve uygulamalı derslere yönelik ihtiyaç olan araç gereç ve öğretmenin sağlanamamasından dolayı yeterli seviyede güçlendirilememiştir. Bu sebeple başarılı olamayan Kayseri Zincidere Köy Öğretmen Okulu 1932 senesinde, Denizli Köy Öğretmen Okulu da 1933 senesinde kapatılmıştır. Bu okulların kapatılmasının sebeplerinden bir tanesi de köyde ve şehirde yaşayan çocukların eğitiminde çeşitli metotların kullanılmasının fırsat eşitsizliğine neden olduğu, mevcut öğretmen okullarının tekrar yapılandırılması ve geliştirilmesi köyler için gerekli olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde kazanç sağlayacağı konusundaki görüşlerdir. Diğer taraftan köyde ve şehirde ayrı öğretmen yetiştirme programları

uygulanmasının eğitim sisteminde ikili bir yapı oluşturması ve bu durumda demokrasi anlayışının zedeleneceği fikri de etken olmuştur (Öztürk, 1996, s. 137).

Bu aşamadan sonra Köy Eğitmen Kursları uygulamasına başlanmıştır. Süresi yedi ay olan bu kurslarda daha önce köylerde öğretmenlik yapmış nitelikli öğretmenler eğitim vermekteydi. Burada eğitmen olacak adaylar, öğretim yöntemleri ve metotları dersleriyle birlikte tarım ve hayvancılık hususunda uygulamalı bilgiler de almaktaydı (Binbaşıoğlu, 1995, s. 228). Köy Eğitmen Kursları' nda yetiştirilen eğitmenlerin çalışacakları köylerde tüm yönlerden emsal teşkil etmesi ve lider olması hedeflenmekteydi. Bu açıdan eğitmenlerin bu öğretmen rollerini ve yeteneklerini kazanmalarını sağlayacak şekilde eğitilmelerine önem verilmekteydi (Evren, 1998, s. 27). Eğitmen kursu uygulaması başarı sağlayınca 1937 yılından itibaren bu kursların sayıları artırılmış ve bu kurslara hem bir süreklilik kazandırmak hem de yasal bir dayanak oluşturmak üzere 11 Haziran 1937 yılında TBMM'de ilgili tarih ve 3283 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu çıkartılmıştır. Eğitmen kursları on yıl sürmüş ve bu süre sonunda toplamda 8.675 eğitmen yetiştirilmiştir (Altunya, 2005, s. 19). Eğitmen kursları ilerleyen dönemlerde Köy Enstitüleri çatısı altında eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür (Turan, 2009, ss. 74-75).

1982 yılında yapılan düzenleme değişikliğiyle öğretmen mezun etme sorumluluğu MEB'den üniversitelere aktarılmıştır. Bu süre içinde, eğitim fakülteleri, Türk Milli Eğitim sisteminin ihtiyacı olan nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda önemli faydalar sağlamıştır. Ancak, ülkenin mesleki gereksinimlerine yönelik yenileşme politikası izlenememesinden dolayı 1990 yılının sonlarına doğru tekrardan çok sayıda problem ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, eğitim fakültelerinde, ülkenin ihtiyacı olan öğretmenlik alanları göz önünde bulundurulmadan, öğretim elemanlarının yönlendirmelerine istinaden bölümlerin açıldığı da görülmüştür. Bunun sonucunda öğretmen yetiştirme süreçlerinde ihtiyaçlara göre dengesizlikler olmuştur (Battal, 2003, s. 14).

1999 yılından başlayarak eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma programı kapsamında fakülte-okul iş birliği programı uygulanmasına başlanmıştır. Bu çerçevede eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmen adaylarının okullarda daha nitelikli uygulamalı eğitim yapmalarına imkân sağlanmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim döneminden başlayarak eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde de bazı yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başında "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması" dersi, "Topluma Hizmet Uygulamaları" ve "Özel Eğitim" gibi derslerin kapsama eklenmesi gelmektedir. Buradaki amaç; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğe adapte olmaları, toplumla ilişkilerini geliştirmeleri ve öğrenimleri boyunca edindikleri genel kültür ve meslek bilgisi, alışkanlık, yetenek ve davranışlarını eğitim-öğretim ortamı içerisinde gerçekleştirebilmeleri konusunda yeterlilik kazanmalarına fayda sağlamaktır. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmenlik uygulamalarına daha fazla önem verilmesi yeni uygulamalarının başlıca özelliklerinden bir tanesi olmuştur (Başkan, 2001, s. 17).

Türkiye'de öğretmen yetiştirilmesinde yıllar içerisinde çok farklı uygulamalar gerçekleştirilmiş uzun yıllar bu konuda bir istikrar sağlanamamıştır. Bilhassa öğretmen açığının olduğu, öğretmen adaylarının yoğun baskılar yaptığı, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlarının öğretmenlik haricinde iş olanaklarının sınırlı olduğu dönemlerde, öğretmenliğe alınma, giriş ve istihdam şartlarında değişiklikler olmuştur. Öğretmen olabileceklerde aranan nitelikler ve ön yeterlilikler hususunda ve öğretmen yetiştiren programların müfredatlarında nelerin yer alması gerektiği konusunda yıldan yıla hızlı bir şekilde değişen uygulamalar, öğretmen niteliğini olumsuz etkilemiş, öğretmenlik için gerekli olan temel özellikleri konusunda uzlaşma sağlanamamıştır. Sözleşmeli öğretmenlik, aday öğretmenlik, tezsiz yüksek lisans öğretmenlik programları, pedagojik

formasyon programları gibi yıldan yıla değişen, birbirinden farklı ve hatta birbiriyle çelişen uygulamalar yapılmıştır (Özoğlu vd. , 2010, ss. 583-584).

2.2.2. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Öğretmen yetiştirme süreci genel olarak dört aşamada düzenlenmektedir. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

a) Hizmet öncesi eğitim,

b) İşe başlama eğitimi (aday öğretmenlik eğitimi),

c) Hizmet içi eğitim ve

d) İleri uzmanlık eğitimi (lisansüstü eğitim).

Ancak öğretmen yetiştirme dendiğinde genelde hizmet öncesi eğitim akla gelmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ülkemizdeki gibi genelde üniversitelerde lisans programlarıyla yürütülmektedir. Eğitim sürecinde ise çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşımlarından ve modellerinden faydalanılmaktadır (Güneş, 2016, s. 414).

Dünyada öğretmen yetiştirme çalışmaları dört yaklaşım çevresinde şekillenmektedir. Her yaklaşımda öğretmen yetiştirme anlayışı farklı olup; farklı uygulamalar yapılmakta ve farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibidir (Güneş, 2016, s. 415).

a) Geleneksel Yaklaşım: Geleneksel yaklaşıma göre öğretmenin temel amacı öğrencilerine bilgi aktarmaktır. Bu yaklaşıma göre öğretmenin ana vazifesi ders vermek olup; öğretimde bilgi aktarma süreçlerine önem verilmektedir. Bu sebeple öğretmenin her şeyi bilmesi ve öğrencilerine aktarması istenmektedir.

b) Davranışçı Yaklaşım: Davranışçı yaklaşımda öğretmenin ana amacı öğrencilerin davranışlarını değiştirmektir. Bu yaklaşımda öğretmenin öğrencilerinin davranışlarını

beklentilere uygun değiştirmesi, öğrencilerde istenilen davranışlar ve alışkanlıklar oluşturması ve "örnek öğretmen" olması istenmektedir.

c) Bilişsel Yaklaşım: Beyin araştırmalarının gelişmesiyle birlikte gündem olan bilişsel yaklaşıma göre öğretmenin amacı öğrencilerin davranışları değiştirmek yerine zihnini geliştirmek olarak ön plana çıkmaktadır. Bilişsel yaklaşımın temel gayesi öğrencilerin zihninde şema geliştirmektir. Zihinsel şemaların geliştirilmesi ve zengin olması, bilginin öğrenciler tarafından kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple öğretmenin uzman olması başka bir ifadeyle "uzman öğretmen" yetiştirme üzerine yoğunlaşmaktadır.

d) Yapılandırıcı Yaklaşım: Yapılandırıcı yaklaşımın amacı öğretmenin öğrencilerine öğrenmeyi öğretmesini esas almaktadır. Öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla keşfederek aktif öğrenmeye katılmalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlamaya odaklanmaktadır. Öğretmenden öğrencilerine aktif öğrenebilmeleri için rehberlik etmesi ve "öğrenen öğretmen" olması beklenmektedir.

Türkiye'de 2004 yılında yeni öğretim programları yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı bu yaklaşıma örnek verilebilir. Bu amaçla yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, beceri ve etkinlik temelli yaklaşımı, sarmal ve tematik yaklaşım gibi modellerden faydalanılmıştır (MEB 2005b). Öğrencilerin alan becerisiyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar yüklenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmen yetiştirmeyi de etki etmiş ve öğretmenlerin eğitim yaklaşımları ile programlara uygun yetiştirilmesi gündeme getirilmiştir. Bu durumda, YÖK'ün "Yeni Programlarla Getirilen Yenilikler" adlı makalesinde öğretmen yetiştirme ders programlarının uygulanmasında, yeni ilköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımın gereksinimi

olarak, önce deneyim ve yaşantılardan yola çıkılarak, sonrasında kavram ve tanımlamalara ulaşılması ile yürütülmesi gerektiği ve müfredatın MEB'in ilgili kademeler için hazırladığı ders programlarıyla ilişkilendirilmesi ve günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (YÖK, 2007a).

2.2.3. Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi

1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme görevi yalnızca Eğitim Fakültelerine bırakılmıştır. Bu kapsamda 4 yıllık eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine 2 yıllık enstitüler ise yüksekokullara bağlanmıştır. 1986 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından başlatılan 2 yıl süreli "Eğitim Ön Lisans Programı" 1989 yılından itibaren 4 yıllık eğitime çevrilmiştir (Dursunoğlu, 2003, ss. 38-39).

Eğer öğretmenlik meslek bilgisi öğretmen adaylarında üniversite eğitimi sırasında yeterli seviyede oluşturulabilirse, öğrencilerin bilmeleri gereken konulara göre öğretmenlerin bilmesi gereken konular sorgulanırsa öğrenme-öğretme süreçlerinde istenilen seviyeye ulaşabilme konusunda mesafe kat edilebilir. Okul uygulaması derslerinin temel gayesi, öğretmen adaylarının okulun yapısını ve okullardaki günlük yaşamı tanımalarını, eğitim-öğretim ortamını incelemelerini, deneyimli öğretmenleri ders başında ve sınıf yönetiminde gözlemelerini, fakültede teorik derslerde kazandıkları davranışları sergileyebilecekleri etkinlikler geliştirerek uygulayabilmelerini, öğrenciler ile bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanmalarını sağlamaktır (Işık vd. 2010, s. 56).

2.2.3.1. Anadolu Öğretmen Liselerinin Faal Olduğu Dönemde Hizmet Öncesi Eğitim

Anadolu Öğretmen Liselerinin oluşumuna zemin hazırlayan İlk Öğretmen Okulları, 1973 yılına değin ilkokullarda istihdam edilmek üzere öğretmen yetiştirme görevine devam etmiştir. 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, eğitim sistemini yeniden düzenlemiş; öğretmenlik mesleğinin, devletin eğitim-öğretim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık alanı olduğu belirtilmiş, öğretmenlerin bu görevlerinin Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlü oldukları ve bu yeterlilikleri kazanmak için yükseköğrenim görmeleri gerektiği hüküm altına alınmıştır (MEB, 1992, s. 9).

Öğretmen yetiştirme işlevini yitiren İlk Öğretmen Okullarından bazıları 1974 yılında, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Öğretmen Liseleri, 1989 yılına değin, ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. Ancak bu okullar da kendilerine yüklenen görevleri bakanlığın ilgisizliğinden ötürü tam olarak ifa edememişlerdir (Gelişli, 2000, s. 1).

1982 yılından sonra eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmış, ilköğretim öğretmenliği dâhil olmak üzere, öğretmenlik mesleğinin her alanında yükseköğretim şartı benimsenmiş ve öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin bünyesine alınmıştır. MEB Milli Eğitim Şuralarında, Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulu toplantılarında alınan kararlar çerçevesinde, kendi bünyesinde kalan ortaöğretim düzeyindeki öğretmen liselerine yeni bir statü kazandırabilmek üzere bir arayışa girmiştir. YÖK ile MEB arasında varılan anlaşmayla öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmelerinde asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından başlayarak “Anadolu Öğretmen

Lisesi" uygulanmasına geçilmiştir. Bu yeni yapıda Anadolu öğretmen liselerinde öğrencilerin; 8 yıllık ilköğretimi takiben 1 yıl hazırlık sınıfı ve takiben 3 yıl süreli eğitim alması kabul edilmiştir. Anadolu liselerinin yabancı dili esas alan bir eğitim-öğretim faaliyetini benimsemesi bu okullara nitelikli öğrenci akışını başlatmıştır (Eşme, 1999, s. 142).

Teşvik etmek amacıyla Anadolu öğretmen lisesi mezunlarına; mezuniyet alanlarıyla uyumlu olan öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarını seçmeleri durumunda ilave puan verilmesi ve kontenjan ayrılan ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarını ilk beş tercihinde yer vermiş olmaları durumunda burs hakkı kazanması uygulaması başlatılmıştır. Fakat söz konusu uygulama, 2012 yılında iptal edilmiştir (Dursunoğlu, 2003, s. 38-39).

Anadolu Öğretmen Liselerine ilişkin yönetmelik; 12.12.1990 tarih ve 20723 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe konmuştur. Anadolu öğretmen liseleri yabancı dil öğretimi ağırlıklı, paralı veya parasız yatılı veya gündüzlü ortaöğretim kurumları şeklinde tanımlanmakta ve temel gayeleri, yükseköğretim kurumları eğitim birimlerine öğrenci yetiştirmek, öğretmenlik ruhunu aşılamak, bu mesleği sevdirmek ve mesleğin gerekliliği olan bilgileri, becerileri, tutumları ve davranışları kazandırmaktır (Başaran ve Aksu, 2007, s. 158).

Anadolu öğretmen liselerinde bir taraftan genel lise müfredatı uygulanırken diğer taraftan eğitim fakültelerine hazırlığa yönelik Öğretmenlik Meslek Dersleri 'ne yer verilmekteydi. Öğretim müfredatı, ortak genel kültür dersleri, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları, geliştirmeleri ve yöneldikleri konularda çalışmalarını mümkün kılan dersler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerden oluşmaktaydı. Söz konusu müfredat bireysel farklılıkları, bilimsel gelişmeleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak geliştirilmiştir (Bayra ve Süzgün, 2014, s. 189).

Bu okulları diğer liselerden ayıran en önemli özellik her dönem en az 2 saatlik mesleki derslerin yer almasıdır. Toplam derslerden en az 10% oranı öğrencilerin motivasyonunu artıran ve mesleki bilgileri kazanmasına fayda sağlayan dersleri oluşturmaktadır (Eşme, 1999, s. 413). Tablo 2.2'de Anadolu Liseleri'nde okutulan meslek bilgisi kazandırmaya yönelik dersler gösterilmiştir:

Tablo 2.2. Anadolu Öğretmen Liselerinde Bulunan Programlarda Yer Alan Mesleki Derslerin ve Dönemlere Göre Dağılımı

Dersin Adı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	-	2	-	-
Türk Eğitim Tarihi	-	-	-	1
Eğitim Psikolojisi	-	2	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	3	-

Kaynak: Gömleksiz ve Cüro, 2012, s. 1238

1998-1999 öğretim yılından itibaren 25.949 öğrenci mezun olmuştur. Bu öğrencilerin 341'i paralı ve yatılı, 12.943'ü parasız ve yatılı ve 12.665'i gündüz programı öğrencilerinden oluşmaktadır. 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılı dahil toplam 29.440 öğrenci mezun olmuştur (Eşme, 1999, s. 142). 1994 yılında, 765 paralı ve yatılı, 10926 parasız ve yatılı ve 5236 gündüzlü olmak üzere toplam 16927 öğrenci öğrenim görmüştür. Aynı yılda 1525 yönetici ve öğretmen; 1997-1998 öğretim yılında 78 adet Anadolu öğretmen lisesinde 23.437 öğrenci öğrenim görmüş, 1507 yönetici ve öğretmen görev yapmıştır. 1998-1999 öğretim yılında ise 81 adet Anadolu öğretmen lisesinde, 26.021 öğrenci öğrenim görmüş, 1800 yönetici ve öğretmen görev yapmıştır (Gelişli, 2000).

2.2.3.2 Eğitim Fakültelerinde Hizmet Öncesi Eğitim

Türkiye' de öğretmen yetiştirme yükseköğretim seviyesinde eğitim fakültelerinin elindedir. Eğitim sisteminde öğrencileri etkileyen en önemli öge öğretmendir. Öğretmen adayları nitelikli yetiştirilmelidir. Öğretmen adaylarını yetiştirmeyi etkileyen faktörler araştırılmalı ve olumsuz durumlar var ise çözüm üretilmelidir (Kavas ve Bugay, 2009).

Türkiye'deki üniversitelerin hepsinde Fen-Edebiyat fakülteleri bulunmaktadır. Söz konusu fakültelerde tarih, edebiyat, kimya gibi bölümler bulunmakta olup bu bölümlerden her sene binlerce öğrenci mezun olmaktadır. 1998 yılında YÖK öğretmen yetiştirme hususunda mevzuatı detaylı bir şekilde değiştirmiş, Fen-Edebiyat fakültelerinden mezunolan öğrencilerin öğretmen olma imkanını büyük ölçüde kapatmış, bu fakültelerden mezun olanların öğretmenlik sınavına girebilmeleri için tezsiz yüksek lisans yapmış olmaları koşulu getirilmiştir. 2001 yılında yaklaşık beş bin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen olarak atanmıştır (Çelikten vd. , 2005, s. 212).

Geleneksel hizmet öncesi öğretmen eğitiminin sınıftaki etkinliği, genellikle öğretmenleri kariyere hazırlama yaklaşımında fazla teorik olmasından dolayı eleştirilmiştir. Öğrencilerin öğretimi ve diğer uygulama alanı deneyimleri, hizmet öncesi öğretmenlerine teori ve pratik arasındaki bağlantılar bazılarını sağlamıştır. Boyle-Baise ve McIntrye (2008, s. 307), özellikle üniversitelerin teorik ve pratik olarak birbirinden ayrılması veya bu durumda iletişim kopukluğu olması halinde, geleneksel öğretmen yetiştirme modellerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik deneyiminin öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde kritik öneme sahip olduğu görülmüştür (Mason 2013).

2.2.4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerini sağlama hususunda öğretmenlere daimi bir desteğin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlaması, öğrencilerin birbirinden farklılaşan ihtiyaçlarının en üst seviyede karşılanabilmesi ve öğretmenlik mesleği yeterliliklerini en başarılı şekilde yerine getirmesi için gerekli bilgileri ve yeteneklerinin artırılması gerekmektedir (Kılınç, 2014, s. 105). Eğitimin niteliğinin ve kalitesinin artırılabilmesi için okullardaki öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği politikayı belirleyenler tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenirken, değişimin öğretmenler için aşama aşama ve zorlu bir süreç olduğunun; bu süreçte öğretmenlere daimi olarak geribildirim sağlanması gerektiğinin ve öğretmenlerin desteklenerek teşvik edilmesi gerektiğinin farkında olunması gerekir (Guskey, 2002, s. 381).

Öğretmenin niteliğinin ve yeterliliklerinin yükseltilmesi sadece mesleğe hazırlıkta aldığı eğitimlerle yeterli kalmamalıdır. Öğretmene mesleği ile ilgili kendisini geliştirme ve yenileme bilinci aşılanmalı ve bunun için gereken maddi ve manevi destek esirgenmemelidir. Bunun için öğretmenin bireysel yaşam koşullarının maddi olarak belirli bir seviyeye yükseltilmesine ek olarak, öğretmenin teknoloji kullanımı hizmet içi eğitim için destek verilmesi gerekmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004, s. 545).

Dünyada yaşanan hızlı değişimler eğitimden beklenen faydaları ve öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçları değiştirmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin hızla değişen ve gündeme gelen çeşitli eğitim ihtiyaçlarına adapte olabilmeleri ve çözüme kavuşturabilmeleri için önemli bir işleve sahiptir. Nitelikli öğretmen ve öğretim amacıyla MEB öğretmenler için çok sayıda mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirmektedir. Bu uygulamalar, MEB politikaları, ihtiyaç analizleriyle saptanan öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim ihtiyaçları, eylem ve hareket planları, ulusal ya da uluslararası kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolleri çerçevesinde planlanarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017, s. 11).

"Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" hizmet içi eğitim programlarının planlanma ve yürütme aşmasında çok önemli rehber niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimleri için gerekli olan ihtiyaçlar, imkanlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilecek öz değerlendirme ve performans değerlendirmeleri neticesinde gerçekçi bir şekilde belirlenerek; bu ihtiyaçların giderilmesi için çok yönlü politikalar geliştirilebilir. Öğretmenlerin mevcut yeterlilik durumlarının tespiti ile birlikte, güçlü oldukları ve desteklenip geliştirilmeleri gereken konuların açığa çıkarılması büyük önem arz etmektedir. Bu çerçevede MEB hizmet içi eğitim çalışmaları planlanmakta ve her bir öğretmenin bireysel ihtiyaçlarına göre hizmet içi mesleki gelişim desteği sunulmaktadır (MEB, 2017, s. 11-12).

Öğretmenlerin yeterlilik algılarına ilişkin inceleme yaptığı çalışmasının sonucunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin kendilerini hizmet içi eğitimi almayan öğretmenlere göre başta okul ve aile olmak üzere diğer öğretmenlerle ve toplumla olan ilişkilerde daha yeterli seviyede algıladıkları tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algısının daha yüksek olduğu, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlilik algısını yükselttiği bulgulanmıştır (Karacaoğlu, 2008, s. 94).

Hizmet içi eğitimler gelişen ve değişen her meslekte olduğu şekilde eğitim alanında da zorunlu bir gerekliliktir. Profesyonel meslek üyelerinin hem bilgilerini güncellemeleri hem de mesleki uygulamalarını etkili bir biçimde yürütebilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemlerinde yapılan yapısal değişiklikler çok kısa bir zamanda yürütüldüğü fakat sistemin işlemesi için gerekli olan insan gücünün değişim ve dönüşümünü sağlamak uzun zaman almaktadır. Bu değişim ve dönüşüm hizmet içi eğitimlerle sağlanmaya çalışılmaktadır (Güven, 2010, s. 17).

MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HEDB) tarafından düzenlenen ve genellikle yaz dönemlerinde ya da ara dönemlerde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenler belirli merkezlerde toplanmaktadır. Söz konusu toplantıların uzun sürmediği ve düşük etkileşimde olduğu veya uzaktan yürütüldüğü görülmektedir. Diğer taraftan, söz konusu eğitimlerin ilgili uygulamalara hangi seviyede yansıtıldığı ve hangi ölçüde verim alındığı sistemsel olarak izlenememektedir. Hâlbuki benzer şekilde kısa süreli ve etkileşim düzeyi düşük şekilde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin eğitim uygulamalarına yansıması çok düşük seviyelerde kalmaktadır. Diğer taraftan uzun vadeli ve öğretmenlerin bilimsel yöntemlerle belirlenmiş ihtiyaçlarını karşılayan, etkileşimli hizmet içi eğitim etkinliklerinin daha verimli olduğu görülmektedir (Garet, vd., 2001, s. 915).

2.2.4.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini gideren ve onları öğretmenliğe hazırlamayı amaçlayan ikinci ve daha önemli bir eğitim aşaması aday öğretmenlik eğitimi ve hizmet içi eğitim olarak karşımıza gelmektedir. Aday öğretmenlik eğitimi süreci; seçildikten sonra tecrübesiz öğretmenler için öğretmenlik kariyerlerinin en kritik ve uyum sağlama ve adaptasyon süreci olarak görülmektedir.

Aday öğretmen eğitimi süreci, bir açıdan uyum eğitimi olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenin mesleğini benimsemesi ve sosyalleşmesi için bir geçiş dönem olup, öğretmenlik mesleğine geçişte önemli bir evredir (Hoy ve Woolfolk, 1990, s. 296). Öğretmenler, gelecekte kazanacakları başarıların temelini oluşturacak becerileri ve alışkanlıkları aday öğretmenlik aşamasında kazanmaya başlarlar. Başarılı planlanmış bir aday öğretmenlik eğitimi süreci; öğretmenin amaçlandığı şekilde yetiştirilmesinde, kurumsal aidiyet kazanmasında ve mesleğe bağlılığının artırılmasında önemli bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Lay vd., 2005, s. 237).

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim görmüş olan öğretmen adayları, nitelikli bir eğitim almış olsalar dahi, mezuniyet sonrasında öğretmenliğe başlamalarının ardından mesleğin gerektirdiği sorumluluk ve bilinç ile bir anda yüzleşmeleri ve mesleğin gereklerini yerine getirme mecburiyeti bazı sorunlara da neden olabilmektedir (Sarı ve Altun, 2015, s. 214). Bilhassa ilk olarak kırsal kesimde göreve başlayan öğretmenler daha önce hiç karşılaşmadıkları coğrafi yapı, sosyal şartlar, kültürel faktörler ve bölgesel dil farklılıkları ile tanışmakta ve tüm bu unsurlarla zaman zaman tek başına mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Söz konusu durum öğretmenlerin psikolojik sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda sağlıklı bir uyum süreci geçirmeyen aday öğretmenler, meslekten ayrılma eğilimi gösterebilmektedirler.

Öğretmenin atanmasının ardından gelen periyod öğretmenin henüz yeterli tecrübe kazanamadığı bir zaman dilimidir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan aday öğretmenlerde, yeni hayat tarzının heyecanı, mesleğin manevi yönünün ağır gelmesi, kişisel olarak bu mesleğe adaptasyon sürecinde desteği gerektirmektedir. Aday öğretmen, bu dönemde bir rehbere ihtiyaç duymaktadır. Bu amaçla mesleğinde deneyim kazanmış öğretmenlerin söz konusu öğretmenlere rehberlik etmeleri yol gösterici olmaktadır (Tunçbilek ve Tunay, 2017, s. 414).

Aday öğretmen yetiştirilmesine ilişkin yürürlükteki uygulama 02/03/2016 tarihli ve 2456947 sayılı MEB makam oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" kapsamında yürütülmektedir. Bu yönergeyle beraber aday öğretmen yetiştirme süreci yapısal ve işlevsel olarak değiştirilmiştir. Bu yönergenin uygulanmaya başlamasıyla beraber aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadırlar. Yetiştirme süreci, MEB'in belirlediği yetiştirme programı çerçevesinde öğretmen adaylarının görevlendirildikleri okullarda, okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda yürütülmektedir. Öğretmen adayları, yetiştirme programı

dâhilinde sınıf içi, okul içi ve dışı faaliyetleri gerçekleştirmeye ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya başlamışlardır. Öğretmen adayları, bu adaylık sürecinde derslere danışman öğretmenlerinin nezaretinde girmektedirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi programlarında sınıf içinde ve okul içinde izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulamaları, okul dışında faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yer almaktadır (Köse, 2016, s. 928).

Danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde görev verilen eğitim kurumu müdürü tarafından, adaylık dahil olmak üzere en az on sene hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman ya da katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde ön plana çıkmış ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından seçilmektedir. Aday öğretmenler bir eğitim döneminde 16 hafta boyunca haftada dört gün sınıf içi ve okul içi uygulamalara, bir gün okul dışı faaliyetlere katılmakta, yetiştirme sürecinde çalışma programı kapsamında farklı günlerde farklı alanlardaki öğretmenlerin derslerini de izlemekte, 16 haftalık okul içi ve okul dışı uygulamalardan sonra, toplam 8 hafta (240 saat) sürecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir (MEB, 2016).

Aday öğretmenler yukarıdaki faaliyetlere katıldıktan sonra, ilk altı ay içerisinde birinci performans değerlendirmesi, ikinci altı ay içerisinde ikinci ve üçüncü performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Birinci ve ikinci performans değerlendirmeleri aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumunun müdürü ve danışman öğretmeni tarafından kişisel olarak ayrı ayrı yapılmaktadır. Üçüncü performans değerlendirmesi ise maarif müfettişi, eğitim kurumunun müdürü ve danışman öğretmeni tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada gerçekleştirilmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü performans değerlendirmesi puanları her bir değerlendirme için değerlendirenlerin vermiş oldukları puanların aritmetik ortalaması

alınarak ayrı ayrı saptanmakta, nihai performans değerlendirme puanının tespit edilmesinde ise birinci performans değerlendirmesi puanının %10'u, ikinci performans değerlendirmesi puanının %30'u, üçüncü performans değerlendirme puanının ise %60'ı dikkate alınmaktadır. Performans değerlendirme puanı 100 üzerinden en az 50 ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılmakta ve sınava girişe hak kazanmaktadırlar. Göreve başlama tarihlerine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenler, yazılı sınava tabi tutulmakta, MEB'in gerekli görmesi durumunda yazılı sınavdan sonra sözlü sınav da yapabilmektedir. Bu sınav-sınavlardan başarılı olan aday öğretmenlerin valilikler tarafından öğretmen olarak atanması yapılmaktadır (MEB, 2015).

2.2.4.2. Aday Öğretmenlik Sonrası Hizmet İçi Eğitim

2.2.4.2.1. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması ile sorumlu olan MEB birimi ÖYGM' dür. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri 1960 yılında MEB'e bağlı "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu"nun kurulmasıyla başlamıştır. Bu büro kapatılarak 1975 yılında Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. 2011 yılında MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı lağvedilerek yetkileri yeni kurulan "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM)'ne aktarılmıştır (ÖYGM, 2019a).

ÖYGM, öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim planları, programlar hazırlamakta ve uygulamaktadır. ÖYGM hizmet içi eğitim programlarının performansını yükseltebilmek üzere hizmet içi eğitim ''standart eğitim (etkinlik)'' programı oluşturulmuştur. ÖYGM' nin hazırladığı standart eğitim programı,

“kişisel gelişim”, “öğretmen eğitimi”, “yönetim ve kurumsal eğitimler”, “özel nitelikli eğitim” konularını içermektedir (ÖYGM, 2019b). ÖYGM tarafından hazırlanan standart eğitim programları aracılığıyla hizmet içi öğretmen eğitimlerinde belirli bir seviyede kalite sağlanmaya çalışmaktadır. Bu şekilde hizmet içi eğitim faaliyetlerin verimliğinin ve etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir.

MEB ÖGYM tarafından hizmet içi eğitim kapsamında oluşturulan organizasyonlar, Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri, Öğretmen Bilişim Ağı, Okul Temelli Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Toplulukları ve Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı olmak üzere aşağıda incelenmiştir:

2.2.4.2.2. Hizmet içi Eğitim Enstitüleri

ÖYGM’ nin planladığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bir kısmı, ÖYGM’ ye bağlı 1415 yatak kapasiteli konaklamalı tesislerde ve hizmet içi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi Eğitim Enstitüleri’nde kapasitenin yeterli olmadığı zamanlarda okullarda ve diğer kurum ve kuruluşlarda da hizmet içi eğitimler verilebilmektedir. Türkiye genelinde ÖYGM’ ye bağlı faaliyet gösteren 8 adet Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (ÖYGM, 2022).

Hizmet içi eğitimlerde yeni yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanmasında en önemli iki unsur değerler ve vizyondur. Aynı okulda çalışan öğretmenler ortak değer ve vizyona sahipse alınan hedefler için daha koordine çalışırlar . Yeni bir kültür gelişimi toplumdaki her bireyin ortak amaçları için araştırmalar yapıp çaba sarf etmesi, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı hem okulun hem de okulda öğrenmenin sayesindedir (ÖYGM, 2022).

2.2.4.2.3. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)

ÖBA, öğretmen ve okul yöneticilerini mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim aracılığıyla desteklenmesi için oluşturulmuş bir platformdur. ÖBA, mesleki gelişim için bir buluşma noktası olmakla birlikte iyi uygulamaların paylaşılmasına da imkân sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Sayısı bir milyonu aşan MEB'e bağlı öğretmenlere yüz yüze eğitim yöntemleriyle sürekliliği olan bir mesleki gelişim imkanı sağlamanın zorluğundan ötürü ÖBA hizmet içi eğitimlerin etkinliğini artırmak amacıyla mevcut mesleki gelişim uygulamalarına destek olmak üzere tasarlanmıştır. ÖBA' da uygulanan yaklaşımların birçoğu Türkiye için oldukça yenidir. ÖBA' da yer alan etkinlikler aşağıdaki gibidir (ÖYGM, 2022).

- Merkezî ve mahallî bazda hizmet içi eğitim planları,
- Offline veya online olarak uzaktan eğitim metoduyla hizmet içi eğitimler düzenlenmesi,
- Sanal kütüphane,
- Mesleki gelişim toplulukları,
- Öğretmen-yönetici hareketlilik programları ilan ve başvuruları,
- Okul temelli mesleki gelişim programları,
- Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen yenilikçi eğitim uygulamalarının tanıtımının yapılması.

2.2.4.2.4. Okul Temelli Mesleki Gelişim

Okul temelli mesleki gelişim yaklaşımı, okulların ihtiyacı olan konulara yönelik mesleki gelişim programlarının okul seviyesinde hazırlanmasının ve uygulamasının okulda

yapılmasını kapsayan bir yaklaşımdır. Söz konusu gelişimin işleyiş esasları aşağıdaki gibidir (ÖGYM, 2022).

- Okulun eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için müdür yardımcısının yönettiği, zümre başkanlarının katılımıyla uzman öğretmen ve başöğretmenlerin de yer aldığı koordinasyon ekibi kurulur.
- Eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci yarıyılı başında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ihtiyaçlarına ilişkin veriler ekip tarafından toplanır ve planlama yapılır. Bu değerlendirmede okulun mevcut durumu analiz edilir, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden alanları ile ilgili ihtiyaç duydukları eğitim talepleri toplanır. İhtiyaç belirlenmesi sürecinde; okulun güncel durumu, velilerin ve öğrencilerin görüşleri, okulun sorunlu alanları, gelişime açık yönleri, öğrencilerin başarı durumları, öğrencilerin davranışsal sorunları, okulda aktif olarak kullanılması planlanan eğitim materyalleri, öğretmenlerin münferit talepleri gibi hususlar birden fazla yönüyle değerlendirmeye tabi tutulur.
- İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında öğretmenlerin bireysel hazırlık yapmaları, akabinde zümre ve şube öğretmenler kurulu gibi birimlerde ihtiyaçların tartışılması gereklidir. Söz konusu ihtiyaçlar için son karar öğretmenler kurulunda verildikten sonra okul müdürünün onaylamasıyla nihai halini alır.
- Söz konusu gelişim programları en az 10 kişilik katılımla gerçekleşir. Katılımcılar aynı veya farklı okullardan olabilir. Farklı okullardan gelen benzer mesleki gelişim talepleri il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından değerlendirmeye tabi tutularak farklı okullardaki öğretmenlerin birlikte katılabileceği, okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirilebilir.
- Talep edilen programlar, okul tarafından Talep Formu' na eklendikten sonra il-ilçe millî eğitim müdürlükleriyle gerekli resmî yazışmalar başlatılır.

- İl-ilçe millî eğitim müdürlükleri gelen talepler İl/İlçe Değerlendirme Formu' na göre değerlendirerek uygun görülen talepler mahallî hizmet içi eğitim planına eklenerek okula bildirilir. Yapılması uygun olarak değerlendirilmeyen faaliyetler gerekçesiyle beraber faaliyeti talep sahibi kuruma bildirilir.
- İl-ilçe millî eğitim müdürlükleri, standart hizmet içi eğitim programlarında belirlenen ihtiyaçları karşılayacak eğitim programı bulunmaması halinde, eğitimin kapsamını seminer düzenleyecek şekilde organize ederek faaliyeti düzenler.
- Yapılması uygun görülen faaliyetler, mahallî hizmet içi eğitim planında yer aldığı tarihte, teklifi yapan okulda veya uygun görülen başka bir hizmet içi eğitim merkezinde gerçekleştirilir.

2.2.4.2.5. Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT)

Mesleki gelişim toplulukları, öğretmenlerin okula özgü gereksinimlerini dikkate alınarak planlanan, daha çok uygulamaya yönelik çalışmalar olarak tanımlanabilir. Uygulama yapılarak ve tecrübelerin paylaşımı ile genişleyen mesleki gelişim toplulukları; teorik bilgilerin aktarımının yanında bu bilgilerin sınıfa, okula uygulanmasının belirlendiği bir yaklaşım olmasıyla hizmet içi eğitiminden farklılık gösterir. Hizmet içi eğitimler tek taraflı bilgi aktarımıdır. Mesleki gelişim toplulukları, uygulama ile pratik yeteneklerinin gelişimini sağlayan bir eğitim etkinliğidir. MEB seviyesinde gerçekleşecek planlar olmakla beraber, vizyonu her okulu bir mesleki gelişim topluluğuna dönüştürmektir. Mesleki gelişim topluluklarının genel çerçeve ve boyutları ilişkin Hiff ve Huffman (2010) çalışmasında oluşturulan modelde tespit edilen 6 boyutta oluşturulması esastır (ÖGYM, 2022).

a) Destekleyici ve paylaşımcı liderlik: Okul müdürünün yetkilerini diğer eğitim personeliyle paylaşması ve onların liderlik yeteneklerinin geliştirmesi,

b) Paylaşılan değerler ve vizyon: Öğrencinin öğrenmesine odaklı, öğrenme-öğretme faaliyetlerine rehberlik edebilecek ortak vizyon ve değerlerin geliştirilmesi,

c) Kolektif öğrenme ve uygulama: Okul personelinin düzenli bir şekilde bilgi paylaşması ve etkileşimde bulunması; plan yapmak, problemleri çözmek ve öğrenme imkanlarını arttırmak üzere işbirliği yapılması,

d) Paylaşılan bireysel uygulama: Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için meslektaşlarını sınıfta ders başında gözlemlemesi sonucu, öğretime ilişkin yöntemlere ve tekniklere dair birbirlerine geri dönüş sağlaması,

e) Destekleyici ilişkiler: Okul kültürünün oluşturulmasının ardından okul ikliminin iyileştirilmesi, okul personeli arasında saygıya, sorumluluk ve güvene dayalı olumlu ilişkilerin geliştirilmesi,

f) Destekleyici yapı: Okul personelinin bir araya gelmesi ile birlikte uygulamalarının paylaşılması ve öğrenci çıktılarını değerlendirilmesi amacıyla ihtiyaç olan sistemin (iletişim ve teknoloji) ve kaynakların (personel, zaman, materyal) mevcut olması ve hazırlanması.

2.2.4.2.6. Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı

Öğretmen-yönetici hareketlilik programı, uygulamadaki başarılı örneklerle ön plana çıkan eğitim kurumlarının başarılarındaki deneyimlerinin ve bilgilerinin diğer eğitim kurumlarıyla paylaşması için yapılan öğretmen ziyaretleridir. Bahsi geçen programda karşılıklı uzmanlık bilgilerinin paylaşımı ve artırımı, etkili olan yenilikçi uygulamaların paylaşımı ile öğrencilerin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Öğretmen-yönetici hareketlilik programıyla standartların üzerinde bir öğretim hedeflenmektedir ve programa dahil olan öğretmenin farklılık ortaya koyan eğitim kurumlarındaki temel nitelikleri ve uygulamaları tecrübe etmesi ve gözlemlemesi, gözlemlediği yararlı olan uygulamaları kendi okullarında

paylaşması beklenmektedir. Yenilikçi uygulamaları gözlemleyen öğretmenlerin, örnek uygulamaları, ziyaret ettiği okulun kültürünü kendi gözlem ve tecrübeleriyle benimsemesi ve bu kültürü kendi okuluna iletebilmesi beklenmektedir (ÖGYM, 2022).

2.3. İlgili Araştırmalar

Budak ve Demirel (2003) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacını belirlemeyi amaçlamışlardır. Likert türü veri toplama aracı kullanılarak ve 35 maddelik anket uygulanmıştır. Anket örneklem usulü seçilen 4 şehirden 213 öğretmene yapılmıştır. Toplanan veriler ki-kare tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve bu sayede daha önce hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenler arasında eğitim ihtiyaçlarına göre farklılıklar test edilmiştir. Anket sonuçlarına göre örneklem kapsamında olan her iki grup arasında belirgin bir fark görülmemiştir.

Saiti ve Saitis (2007) makalelerinde, Yunanistan'da tam gün eğitim evren okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algılarını ve eğitim politikasına etkilerini incelemişledir. Ampirik bir araştırma yoluyla gerçekleştirilen bu çalışma, hizmet içi öğretmen eğitimine ilişkin son eğitim reformlarının, öğretmenlerin ilerlemesi ve bu nedenle tam gün okullarda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması üzerindeki en önemli olumlu etki olmadığına işaret etmektedir. Yunanistan okul yönetimi tarafından sunulan teşvik ve motivasyon eksikliği, Yunanistan okul öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma konusundaki isteksizliğiyle bağlantılıdır. Tam gün okullarda müfredat dışı etkinlik sunan, uygun bilgi ve yansıtma becerisine sahip olmayan, etkili bir şekilde öğretme niteliklerini geliştirmemiş öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle, Yunanistan'da öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dikkatle tekrar değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak dizayn edilen araştırma, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 530 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitimi hem kurumsal hem de münferit olarak kendilerine katkı sağlayan bir etkinlik olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerinin, cinsiyete, kıdeme, branşa, yönetim görevine sahip olma durumu ve daha önce hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli gördükleri faktörlerin başında, öğretmenlerin üst düzey görevlere hazırlanma arzuları ile hizmet öncesi eğitim kaynaklı eksikliklerin giderilmesi isteğinin olduğu görülmektedir.

Aypay (2009) çalışmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe başlamalarının ardından, fakültelerde gördükleri hizmet öncesi derslerinin kendi algılarına göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda, ölçme aracı olarak güvenirliği ve geçerliği sınanmış "Hizmet Öncesi Öğretmenliğe Hazırlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi eğitim fakültesinden mezun olan ve Marmara bölgesinde halen ilköğretim ve ortaöğretimde görevli 228 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenler eğitim fakültesinde aldıkları eğitimin kendilerini göreceli olarak en yüksek düzeyde farklı öğrenme biçimlerini destekleme hususunda iyi hazırladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler program hazırlama, öğrenme ve öğretmeye rehberlik için değerlendirme hususundaki hazırlıklarının eşit seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, öğretmenler mesleki gelişimi ve en düşük seviyede üretken bir sınıf oluşturma konusunda gördükleri eğitimi göreceli olarak daha düşük bulmuşlardır.

Kavas ve Bugay (2009) çalışmalarını öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri esnasında karşılaştıkları noksanlıklara ve bu noksanlıklara ilişkin çözüm önerilerine ilişkin

görüşlerini saptamak amacıyla yapmışlardır. Çalışma grubu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerindeki 66 kadın ve 49 erkek olmak üzere 115 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerine ait görüşleri açık uçlu ve kapalı uçlu toplam 15 soruluk bir form kullanılarak toplanmıştır. Bu şekilde elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi uygulanarak kodlanmış, sınıflandırılmış ve temalar belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin aldıkları derslerde eğitim materyali kullanımının yetersiz olduğunu düşündüklerini, okul deneyimi derslerinin ve öğretmenlik uygulamalarının sayısını oldukça az bulduklarını ve alanda yeterli düzeyde pratik yapamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Üniversitelerde öğretmenlik uygulamalarının arttırılması, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri esnasında aldıkları derslerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde müfredatlar oluşturulması ve seçmeli derslerin arttırılması öğrencilerin çözüm önerileri arasında yer almaktadır.

Gökyer (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında derslerin işlenişine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi 552 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşlerini almak üzere 37 maddelik anket ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işleme şekline ilişkin gerek öğretim elemanlarına gerekse kendileri için görüşlerinin düşük seviyede olumlu olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler, Fen bilgisi, Matematik, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretim elemanlarının ders işleme şekillerine yönelik görüşleri daha olumsuzdur düzeydedir.

Karasolak vd. (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlerine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, alan, kıdem ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmada

tarama modeli kullanılmış, “Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2011-2012 öğretim yılında Adana ilinde görev yapan 422 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip oldukları ve tutumların cinsiyete, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılma durumuna göre farklılık gösterdiği ortaya görülmüştür.

Phin, C. (2014) çalışmasında Kamboçyalı öğretmenlerin öğretmen yeterliliği ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğretmen kalitesinin sağlanması ve hizmet içi öğretmen eğitimi konulardaki algılarını incelemektedir. Bu çalışmada Kamboçya'daki okullardan merkezi düzeye kadar bir dizi eğitim personelini hedef alan anket kullanılmıştır. Ağustos 2012'de 230 adet anket dağıtılmış ve 173 adedi (%75,22) toplanmıştır. İlgili bildirim yoluyla, üst düzey yetkililerin çoğunluğunun herhangi bir okul eğitimi düzeyinde çalışma deneyimine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, (a) katılımcıların yetkin öğretmenlerin öğrencinin öğrenimine katkıda bulunduğunu ve eğitim kalitesini yükselttiğini fark ettiğini ve bunu açıkça belirttiğini ve (b) katılımcıların hizmet içi eğitimin önemini kabul ettiğini çünkü öğretmenlerin daha başarılı olmalarına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu makale kısaca Kamboçyalı öğretmenlerin hayati önem taşıyan mesleklerini kabul ettikleri sonucuna varmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim programları aracılığıyla sürekli mesleki gelişim yoluyla kapasitelerini yükseltmeyi arzu etmektedirler. Bu nedenle onlara uygun bir hizmet içi eğitim modelinin yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

Doğanay vd. (2015) çalışmalarında Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde eğitim fakültelerinde devam eden lisans ve pedagojik formasyon sertifika programının (PFSP) güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konmasını amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak, odak grup görüşmesi yöntemiyle; farklı üniversitelerde Eğitim Fakültelerinde görev yapan 27 akademisyenin

katılımıyla uygulanmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, PFSP' nin öğretmen eğitiminde niteliği artırmayan, pedagojik bilgi, beceri ve değerleri kazandırma amacından uzak bir uygulama olduğu; öğretmenlik mesleğinin bilimsel ve etik değerini düşürdüğü ve eğitim fakültelerinin varlığını tehdit ettiği tespit edilmiştir.

Loğoğlu vd. (2016) çalışmalarında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarına yönelik adat öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Araştırma tarama modelinde dizayn edilmiş olup; veriler nicel araştırma yöntemiyle, 28 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2013-2014 yılı bahar dönemi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon alan 320 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulama öğretmenleri ve uygulama okul koordinatörlerinin öğretmenlik uygulamasında daha aktif ve etkin rol olmaları gerektiği görülmüştür.

Popova vd. (2016) çalışmalarında, ne tür hizmet içi öğretmen eğitimi müdahalelerinin en etkili olduğuna ilişkin mevcut kanıtları gözden geçirmiş ve bilgi boşluklarını vurgulamışlardır. Öğretmen eğitimi müdahalelerinin doğasına ilişkin ayrıntı eksikliğinin altını çizmekte ve hangi müdahalelerin öğrenci öğreniminin iyileştirilmesine yol açtığını anlamak için bir ön koşul olarak bu tür programların raporlanmasına yönelik standart bir dizi gösterge önermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre etki değerlendirmeleri ve öğrenci öğrenme sonuçları içeren 26 programdan oluşan bir dizide, tamamlayıcı materyaller sağlayan, belirli bir konuya odaklanan ve takip ziyaretlerini içeren programlar daha yüksek kazanımlar gösterme eğilimindedir. Eğitimci olmayan profesyonelleri eğitmen olarak kullanan programların sonuçları daha kötü olma eğilimindedir. Bu etkileri tanımlamaya yönelik istatistiksel güç sınırlıdır ve bu standart göstergelerin gelecekteki etki değerlendirmelerinde kullanılması daha kesin çıkarımları kolaylaştıracaktır.

Osamwonyi (2016) çalışmasında, Nijerya'daki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini incelemiştir. Bu makalenin odak noktası Nijerya'daki öğretmenlerin hizmet içi eğitimine genel bir bakış ve sorunlara sahip olmaktır. Çalışmaya göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine olan ihtiyacı göz ardı edilemez ve öğretmenlerin alandaki iş performanslarının ve motivasyonlarının arttırılması bir zorunluluktur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin olmaması, öğretmenlerin mesleki gelişimini geciktireceği gibi, talepler ile gerçek başarı düzeyleri arasındaki boşlukların kaybolmasına da neden olacaktır. Hizmet içi eğitim, bir kuruluşta çalışanların işe giriş aşamasından emekliliğe kadar geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla düzenlenen seminer, çalıştay, konferans, sınıf, sergi vb. etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Nijerya eğitim sisteminin ulusal hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin hizmet içi eğitimi bir zorunluluk olarak görülmelidir. Hizmet içi öğretmen eğitiminin karşılaştığı belirgin sorunlar göz önüne alındığında, aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

1. Öğretim ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve geliştirilmesinin açıkça tanımlanmış hedefleri olan, iyi planlanmış bir hizmet içi eğitim programına ihtiyaç vardır.

2. Hizmet içi eğitim, personelin gelişimi ve motivasyonu için hükümet tarafından tasarlanan kurumsal veya organizasyonel faaliyetlerin bir parçası olarak kabul edilmelidir.

3. Hizmet içi eğitimi düzenleyenler gerçek, uygulamaya yönelik ve katılımcılarla ilgili işle ilgili görevlere odaklanmalıdır.

4. Pratik sınıf ortamında uygulanabilen veya uygulanamayan bilgilerin yayılmasına odaklanmak yerine, katılımcıların küçük gruplar halinde çalışmalarına ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı yönlendirilmelidir.

5. Ders içeriği, metodoloji ve değerlendirmede standart tekdüzeliğini sağlamak amacıyla hükümetin, federal ve eyalet bakanlıkları aracılığıyla, öğretmenlere yönelik

hizmet içi eğitimin yürütülmesini düzenlemek üzere bir iftira komitesi kurması gerekmektedir.

6. Hükümet, katılımcıları hizmet içi eğitime, öğrenim ücretleri, ders kitaplarının ve yardımların maliyeti, ulaşım ve yatılı olanaklar gibi bazı ihtiyaçlarının karşılanması için yeterli finansman yoluyla teşvik etmelidir.

7. Etkin öğretimi kolaylaştırmak amacıyla katılımcılara yeterli masa ve sandalyeler, sınıflar, laboratuvarlar ve pansiyon olanakları sağlamak için çeşitli kurumlar tarafından bilinçli çaba gösterilmelidir.

Gül vd. (2017) çalışmasında, 2016 yılından itibaren uygulamaya başlanan aday öğretmenlik sürecinin bir değerlendirmesini öğretmen görüşlerine göre yapmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış, çalışma grubunı, Samsun ve Sinop illerinde görevli 37 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre; öğretmen adayları ve okul yöneticilerinin adaylık sürecine yaklaşımının genelde olarak olumlu değerlendirildiği ve adaylık sürecinde danışman öğretmenlerden istifade edildiği görülmüştür. Katılımcılar, aday öğretmenlik sürecinde sınıf yönetimi yetenekleri konusunda tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çok sayıda dolaylı kazanımlar elde ettiklerini ancak adaylık sürecinin uygulanmasında bazı aksamaların olduğunu ifade etmişlerdir.

Huhtala ve Vesalainen (2017) çalışmalarında Finlandiya'da öğretmen eğitiminin etkinliğini araştırmışlardır. Bu çalışma hizmet içi öğretmen eğitimine ilişkin zorluklara değinmektedir. Finlandiya'daki İsveççe öğretmenlerine yönelik yedi adet bir aylık kurstan oluşan iki projeye dayanarak, üç yıllık süreçte karşılaşılan zorluklar yansıtılmıştır. Araştırmada, , teori ve uygulamanın yanı sıra veri ve yöntemler de iç içe geçmiştir. Çalışma kapsamlı bir literatür taramasına dayanmaktadır. Planlama aşamasında, İsveççe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim projeleri sırasında dikkate alınması gereken birçok konu belirlenmiştir. Örnek olarak yeni ulusal çekirdek müfredatın getirdiği zorluklar ve ders

saatlerinin yeni dağılımı, orta-uzun vadede düşen sonuçlar, nispeten düşük oranda kişinin bildirdiği okul memnuniyeti ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle bağlantılı sorunlar örnek olarak verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre süreç boyunca karşılaşılan zorluklar şunlardır: (a) öğretmen iş birliği, (b) geleneksel ve modern öğretim yöntemleri (c) öğretmenlerin dil becerileriyle bağlantılı zorluklar. Araştırmanın sonuçlarına göre, hizmet içi eğitimin araştırmaya dayalı planlanması ve uygulanmasının öneminin yanı sıra hizmet içi eğitim, öğretmenlerin günlük çalışmaları ve okul gerçekliği arasındaki gerçek bağlantıyı vurgulamışlardır.

Forlin ve Sin (2017) çalışmalarında öğretmen yetiştirmeyi incelemişlerdir. Bu makale, öğretmen yeterliliklerine odaklanma, okul ve üniversite bağlantılarını geliştirme, işbirlikçi burslara katılma ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturma dâhil olmak üzere tüm okulu kapsayan yöntem modellerinin bir incelemesini sunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin artık normal sınıflarda hem akademik hem de sosyal olarak çok çeşitli öğrenci popülasyonlarının ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri gerekmektedir. Çoğu bölgede, bu yeni gelişmeleri desteklemek için öğretmen yetiştirmede oldukça yavaş ve gecikmeli bir değişiklik olmuştur. Yeni mezunların ve hizmet içi öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarını yönetme ve öğrenciler arasındaki farklılıkları anlama konusunda yeterince hazırlıklı olmadıkları sıklıkla belgelenmektedir. Pek çok öğretmen kapsayıcı eğitim konusunda şu anda aldıklarından daha fazla mesleki öğrenme fırsatına ihtiyaç duyduğunu söylemektedir. Öğretmenler uygun şekilde eğitildiklerinde, farklı yeteneklere sahip öğrencileri dahil etmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarında ve uygun kaynaklara ve desteğe erişime sahip olduklarında, pek çok iyi uygulama ortaya çıkmaktadır. Tersine, yetersiz öğretmen eğitimi ve uygun kaynakların eksikliği çoğu zaman öğretmenlerin kapsayıcı uygulayıcılar olmak için gerekli olan uygun inanç ve tutumları geliştirmelerini engellemektedir. Hong Kong modeli, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda becerilerini geliştirmeye yönelik işbirlikçi hükümet sistemi üniversite ortaklığının iyi bir örneği olarak gösterilmektedir. Bu model, normal sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda becerilerini geliştirmek için

başlangıçta okul dışı bir eğitim programı ve ardından okul temelli tüm okulu kapsayan bir yaklaşım kullanarak daha geniş bir plan uygulandığında bu konuyu ele almak için gerçekçi bir yaklaşım sağlar. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan eğitim asistanlarının eğitim ihtiyaçları ve öğrencileri desteklemedeki rolleri de dikkate alınmaktadır. Yaşam boyu mesleki öğrenmenin önemi, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarının zaman içinde şüphesiz değişeceğinden, hangi model veya yaklaşımın benimseneceğine ilişkin kararların temelini oluşturmalıdır.

Cengiz (2018) çalışmasında, Türkiye'de ilk defa uygulanan aday öğretmenlik uygulama süreci hakkında öğretmenlerin fikirlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Erzurum ilinde aday öğretmenlik uygulaması kapsamındaki 21 aday öğretmenle, durum çalışması yöntemi kullanılarak, katılımcılara altı açık uçlu soru sorularak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve her bir soru için uygun temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, adaylık sürecini olumlu düşünen öğretmenlerin olduğu kadar olumsuz olarak değerlendiren öğretmenler de mevcuttur. Adaylık süreci sırasında aday öğretmenlerin en fazla eğitim yöntemleri ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirmeye, sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin hususlarda kazanım sağladıkları tespit edilmiştir.

Ulla ve Winitkun (2018) çalışmalarında, Tayland'daki öğretmen yetiştirme programıyla ilgili olarak 22 ilköğretim öğretmeninin inançlarını, ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemişlerdir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak anket uygulaması ile bireysel ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin inançlarının, ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarına önceki katılımları ve deneyimleriyle şekillendiğini ortaya çıkarmıştır. İlgi çekici atölye çalışmaları, basit ama ilgili öğretim stratejilerinin, bir öğretmen yetiştirme programında bu öğretmenlerin ihtiyaçları olduğu bildirilmiştir. Öğretmenler ayrıca kendi sınıflarında karşılaştıkları zorluklar arasında öğretim kaynaklarının yetersizliği, yeni öğretim stratejilerinin

uygulanmasındaki sorunlar ve sınıf mevcudu büyüklüğünü de belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre, ASEAN bölgesi bağlamında Eğitim Bakanlığı, eğitim politika yapıcıları ve öğretmen yetiştirme kurumlarının, yerel öğretmenlerin öğretme kapasitelerini geliştirmelerine yönelik çok daha etkili bir eğitim programı tasarlamaları açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Junejo vd. (2018) çalışmalarında hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin performansına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Genel olarak belirli hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasıyla öğretmenlerin mesleki beceri, bilgi ve deneyimlerine ilişkin performanslarının önemli ölçüde artırılabileceğine inanılmaktadır. Bu çalışmanın hedef kitlesi, Sindh Hükümeti, Karaschi Bölgesi, Sindh Teknik Eğitim ve Mesleki Eğitim Kurumu'nda (STEVTA) hizmet veren hizmet içi öğretmenleri içermektedir. Kapalı uçlu sorular kullanılarak hizmet içi eğitim alma fırsatı bulan öğretmenlerin (n=150, m=100, f=50) algı ve deneyimleri elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin performansı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin olumlu algılarını da ortaya çıkarmıştır. Hizmet içi eğitim programlarının genelden ziyade konuya özel olarak tanıtılması önerilmiştir.

Koçyiğit ve Eğmir (2019) çalışmalarında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi tecrübeleri ışığında değerlendirilmesini hedeflenmişlerdir. Araştırma nitel olarak tasarlanmış ve veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin aldıkları eğitimi genel olarak alan bilgisi açısından daha güçlü ancak meslek bilgisi bakımından daha zayıf gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu mesleğe adım attıklarında öğretmenlik meslek bilgisi açısından eksiklikler hissettiklerini belirtmiş, bir kısmı da hedef kitle olarak öğrencileri ve velilerin niteliklerini tam tanımadan mezun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı eksikliklerini tecrübe paylaşımları ve hizmet içi eğitimler yoluyla tamamladıklarını ifade

etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim sürecinde eğitim aldıkları üniversitenin örtük programının veya kurum kültürünün kendilerini öğretmenliğe tam olarak hazırlamadığını ifade etmiş; bir kısım öğretmenlerde ise bu konu ile ilgili bir farkındalık dahi oluşmadığı görülmüştür.

Nzarirwehi ve Atuhumuze (2019) çalışmalarında Uganda'da Eğitim ve Spor Bakanlığı, tarafından hizmet içi öğretmen eğitimi yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve geliştirmek amacıyla uygulanan Öğretmen Gelişim Yönetim Sistemlerinin etkinliğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimin, öğretmenlerin akademik niteliklerini yükseltme konusunda giderek daha fazla motive etmiş olsa da öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyamadığı ve Öğretmen Yönetim Sistemlerinin başlangıcından yirmi yıl sonra bile boşluklar, varsayımlar ve yanlış anlamaların devam ettiği görülmüştür. Bu çalışma, Uganda'nın güneybatısındaki Bushenyi, Rukungiri ve Sheema bölgelerinden 2016 yılında toplanan birincil veriler kullanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma için seçilen 610 ilköğretim öğretmeni ve eğitim paydaşından veri toplamak için önemli bilgilendirici görüşmeler ve anketler kullanılmıştır. Bulgular, hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmenler üzerinde, özellikle akademik nitelikleri, performansları ve profesyonellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu faydalar eğitimin doğru planlanması, uygulanması, sürekli değerlendirilmesi, belirli kaynak ve teşviklerin varlığı halinde gerçekleşebilir. Bu amaçla, çalışma öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının gözden geçirilmesini ve öğretme-öğrenme sürecini kolaylaştırmak için okul ortamlarının yenilenmesini önermektedir.

Gül ve Köse (2021) çalışmasında aday öğretmenlerde iki durum üzerinde yoğunlaşmıştır. Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime ve kişisel mesleki yetkinliklerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma geçerliği ve güvenirliği olan iki ölçekle yapılmıştır. Araştırmada evren olarak Şırnak ili 2019-2020 yılları arasında göreve başlayan öğretmen adayları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlarda hizmet öncesi eğitime dair olumlu bir algı var iken kişisel mesleki yetkinliklere ait algılarında yetersizlik olduğu bulgusuna varılmıştır.

Aday öğretmenlerde hizmet öncesi eğitime ilişkin algılar ile kişisel mesleki yetkinliğe ilişkin algılar arasında ters yönde yüksek düzeyli ilişki bulunmuştur. Bulgular sonucunda hizmet öncesi eğitimin niteliği artınca kişisel mesleki yetkinliklerinin de artacağı yorumunda bulunulmuştur.

Demir (2021) çalışmasında, hizmet öncesi eğitim alınırken hizmet içindeki öğretmenlerin deneyimlerinin faydalarını incelemek için sınıf öğretmeni adaylarıyla çalışma yapmayı hedeflemiştir. Araştırmada kullanılan yöntem olgu bilim deseni şeklinde planlanmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılmıştır. İçerik analiziyle eldeki veriler analiz edilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde ilkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları dersini alan 12 sınıf öğretmeni adayı çalışma katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, kıdemli öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde tecrübelerini öğretmen adaylarıyla paylaşmalarının fayda sağlayacağını göstermektedir. Öğretmen adayları, köylerde çalışan kıdemli öğretmenlerin veli, öğrenci ile iletişimi ve ders öğretimi ile ilgili paylaşımlarından etkilenmişlerdir. Kıdemli öğretmenlerin deneyimleri aday öğretmenlere farkındalık kazandırdığı, teşvik ettiği ve motive ettiği sonucuna varılmıştır. Kıdemli öğretmenlerin paylaşımda bulunacağı konular seçmeli ders veya ders olarak eklenmesi önerilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Türkiye'de MEB'de görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgular, dünyadaki doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen nesne, durum ya da olaylardır. Yaşanılan dünyadaki olaylar, yaşantılar, terimler, durumlar, deneyimler, algılar olgunun farklı şekilleridir. Olgubilimsel yaklaşım, kişilerin davranışlarını anlayabilmek üzere, kişinin kendisine özgü algılayışını ve sahip olduğu yaşantının bilinmesi gerektiği üzerine kurgulanır. Araştırmacının farkında olduğu ancak içeriğini ayrıntılı bir biçimde bilmediği olgulara odaklanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek; 2021, s. 133). Kişilerin davranışlarına şekil veren en önemli unsur, kişinin kendisini ve çevresini o andaki anlamlandırma şekli, başka bir ifadeyle kişinin o andaki fenomenidir. Olgubilimsel araştırmalarda veri kaynakları araştırmada odaklanılan olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ya da aktarabilecek kişiler veya gruplardır. Sanders' e (2002) göre olgubilimsel araştırma yaklaşımının en dikkat çekici niteliği odaklanılan olguyu en yalın ve serbest haliyle elde edebilmek için geçici olarak var olan tüm ön yargıların, fikirlerin veya varsayımların bir kenara bırakılmasıdır. Olgu bilim yaklaşımında kişinin deneyiminin esas alındığı görülmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilimsel araştırmalarda veri kaynakları araştırmada odaklanılan olguyu deneyimleyen ve bu olgunun dışa vurumunu aktarabilecek bireyler veya gruplardır. Örneğin "öğretmen yetiştirme" konusunda yapılacak bir araştırmada örneklemi bu tür bir deneyime sahip olan öğretmenler oluşturabilir. Bu amaçla araştırmacının alanda yapacağı gözlemler

ve ön görüşmeler aracılığıyla çalışma grubuna dâhil edilebilecek katılımcı öğretmenler belirlenir. Bu tür çalışmalarda uzun görüşmeler, hatta birden fazla seans gerektiren görüşmeler yapılması gerektiğinden örneklemin sınırlı kalması olağan bir durumdur. Bazen bu sınır araştırılacak olguyu yaşayan bireylerin sayısının çok fazla olmaması nedeniyle çalışma grubuna eklenebilecek kişilerin kısıtlı olmasından kaynaklanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120).

Bu araştırmada, çalışma grubuna dahil edilecek katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmakta olan bir örneklem metodu olan amaçlı örneklem metodu tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem metodundan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan sağlamaktadır (Patton, 1987). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya yakın ve ulaşılması kolay olan kişiler dâhil edildiği için araştırmalarda pratik bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırma kapsamında, devlet okullarında farklı branşlarda, farklı sınıf kademelerinden ve farklı illerden öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu şekilde, var olan olgunun maksimum seviyede yansıtılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ve Denizli illerinde MEB okullarında görev yapan 21 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Katılımcı öğretmen ve okul yöneticileri 30-64 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 15 tanesi erkek, 6 tanesi ise kadındır. Katılımcı öğretmenlerin 2 tanesi bekâr, 19 tanesi ise evlidir. Katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeyleri 13 tanesi lisans düzeyinde 8 tanesi yüksek lisans düzeyindedir. Katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri en düşük 8 yıl en yüksek 40 yıldır. Katılımcı öğretmenlerin 18 tanesi okul yöneticisi

olup, 1 öğretmen sosyal bilgiler branşında, bir öğretmen İngilizce yabancı dil branşında ve 1 öğretmen ise rehberlik branşında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süreleri en düşük 1 yıl, en yüksek ise 9 yıldır. Katılımcı öğretmenlerin 12 tanesi ortaokulda, 2 tanesi mesleki teknik lisede, 1 tanesi ilköğretim okulunda, 3 tanesi İmam hatip lisesinde, 1 tanesi imam hatip ortaokulunda ve 2 tanesi Anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 18 tanesi İstanbul ili Pendik ilçesindeki okullarda, 3 tanesi ise Denizli ili Pamukkale ilçesinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcılar	**Yaş**	**Cinsiyet**	**İl/İlçe**	**Medeni Durum**	**Eğitim Düzeyi**	**Meslekî Kıdem**	**Branş**	**Çalışılan Okuldaki Süresi**	**Okul Türü**
Ö1	64	Erkek	İstanbul / Pendik	Evli	Lisans	25 (yıl)	Yönetici	8 (yıl)	Ortaokul
Ö2	50	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	26 (yıl)	Yönetici	7 (yıl)	Ortaokul
Ö3	42	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Yüksek Lisans	26 (yıl)	Yönetici	6 (yıl)	Ortaokul
Ö4	30	Kadın	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	8 (yıl)	Yönetici	2 (yıl)	Ortaokul
Ö5	30	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Yüksek Lisans	8 (yıl)	Rehberlik	2 (yıl)	Ortaokul
Ö6	38	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Yüksek Lisans	15 (yıl)	Yönetici	1 (yıl)	İlköğretim
Ö7	53	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	27 (yıl)	Yönetici	1 (yıl)	İmam Hatip Ortaokul
Ö8	46	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	28 (yıl)	Yönetici	1 (yıl)	İmam Hatip Lisesi
Ö9	44	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	21 (yıl)	Yönetici	1 (yıl)	İmam Hatip Lisesi
Ö10	40	Kadın	İstanbul/ Pendik	Evli	Yüksek Lisans	16 (yıl)	Yönetici	2 (yıl)	İmam Hatip Lisesi
Ö11	62	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	40 (yıl)	Yönetici	5 (yıl)	Anadolu Lisesi

Ö12	35	Kadın	İstanbul/ Pendik	Bekar	Lisans	6 (yıl)	Yönetici	1 (yıl)	Anadolu Lisesi
Ö13	60	Erkek	Denizli / Pamukkale	Evli	Yüksek Lisans	32 (yıl)	Yönetici	8 (yıl)	Mesleki Teknik Lise
Ö14	48	Kadın	Denizli/ Pamukkale	Evli	Lisans	27 (yıl)	Yönetici	8 (yıl)	Ortaokul
Ö15	50	Erkek	Denizli/ Pamukkale	Evli	Lisans	12 (yıl)	Yönetici	8 (yıl)	Ortaokul
Ö16	45	Erkek	İstanbul / Pendik	Evli	Yüksek Lisans	23 (yıl)	Yönetici	8 (yıl)	Mesleki Teknik Lise
Ö17	43	Erkek	İstanbul / Pendik	Evli	Yüksek Lisans	19 (yıl)	Yönetici	5 (yıl)	Ortaokul
Ö18	33	Erkek	İstanbul/ Pendik	Evli	Lisans	11 (yıl)	Yönetici	9 (yıl)	Ortaokul
Ö 19	45	Erkek	İstanbul/ Pendik	Bekar	Lisans	20 (yıl)	Yönetici	2 (yıl)	Ortaokul
Ö20	36	Kadın	İstanbul / Pendik	Evli	Yüksek Lisans	12 (yıl)	İngilizce	6 (yıl)	Ortaokul
Ö21	32	Kadın	İstanbul / Pendik	Evli	Lisans	9 (yıl)	Sosyal bilgiler	2 (yıl)	Ortaokul

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma konusuyla ilgili katılımcı görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamak üzere veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda kullanılan bir veri toplama türüdür. Görüşme, amacı bilgi toplamak olan bir sohbet olarak nitelendirilmekte olup bununla birlikte, araştırma grubundaki bireylerin bir konu ya da olgu hakkındaki duygularının ve fikirlerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017, s. 68). Görüşme tekniği, ulaşılmak istenen verilerin elde edilmesine yönelik tüm gayretleri içerecek niteliklere sahiptir. Görüşme tekniğiyle, katılımcıların iç dünyasına girerek kişinin ilgili konu ya da olgu hakkındaki bakış açısını anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır (Patton, 1987).

Bu araştırmada yapılacak görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan

yöntemlerden biridir. Katılımcılara yöneltilen soruların kayıt altına alınmasına imkan sağlayan bu yöntem; çoklu, zengin ve esnek veriler sağlaması nedeniyle araştırmacıların derinlemesine ve ayrıntılı veriler elde etmesine olanak sağlamaktadır (Güler vd., 2015, s. 116).

Araştırma soruları hazırlanmadan önce ilgili literatür taranarak incelenmiş ve oluşturulan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra gereken düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, pilot uygulama amacıyla katılımcı öğretmenlerden bir tanesine yöneltmiştir. Görüşme sorularının araştırmanın amacına hizmet edip etmediği, verileri yeterli düzeyde sağlayıp sağlamadığı ve katılımcı öğretmenlerin soruları net olarak anlayıp anlamadıkları hususlarında gereken kontroller yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde, görüşme sorularının araştırmanın amacına yönelik ölçmelerde yeterli seviyede olduğu anlaşılmış ve gerçek görüşmelere geçilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK: 1) iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini kapsayan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini toplamak üzere hazırlanmış 9 adet açık uçlu soru yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcı öğretmenler ile yapılacak görüşmeler, öğretmenlerin uygun oldukları tarih ve saatlerde, kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ortamlarda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yüz yüze görüşmeye müsait zamanları olmayan bazı katılımcı öğretmenler ile görüşmeler, zoom platformu üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir. Online ortamda gerçekleştirilen görüşmeler, uygulamada yer alan kayıt özelliği ile kayda alınmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler ise telefon ortamında kayda alınmıştır. Tüm kayıtlar öğretmenlerin bilgileri ve izinleri dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılmaya ve sorular sorulmaya başlanmadan önce öğretmenlere adlarının gizli tutulacağı ve araştırmacının dışında kimse

ile paylaşılmayacağı taahhüdü sağlanmıştır. Bu şekilde, katılımcı öğretmenlerin soruları güvenle ve daha rahat bir şekilde cevaplamaları hedeflenmiştir. Katılımcı öğretmenlere, görüşme sorularına verecekleri cevapların bu araştırma kapsamında hangi amaçla kullanılacağı bilgisi de verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin onayı alındıktan sonra görüşme soruları kendilerine yöneltilmiştir. Her katılımcı öğretmen ile yapılan görüşme, ortalama 40-45 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları tek tek dinlenerek yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Ses kayıtları tekraren dinlenerek katılımcı ifadelerinin atlanmamasına gayret edilmiştir. Görüşmelerin yazılı metine çevrilmesi sırasında öğretmenlere kod adlar (Ö1, Ö2, Ö3… gibi) verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği ile toplanan nitel verilerin betimsel çözümlemeleri yapılarak görüşülen kişilerin sorulara verdikleri yanıtlar sınıflandırılmıştır. Verilen analizinde, betimsel analiz (içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuçlara ulaşılması ile yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçerik analizinin aşamaları 6 maddede toplanmaktadır (Hansen, 2003, s. 60):

- Araştırma problemini tanımlama;
- Araştırma evrenini belirleme ve örneklem seçimi;
- Araştırma kategorilerini oluşturma ve tanımlama;
- Kodlama cetvelini oluşturma;
- Kodlama cetvelini sınama ve güvenilirliği;
- Veri girişi;
- Veri analizi ve yorumlama.

Analiz sırasında her bir görüşmenin transkripti okunduktan sonra sistematik formal kodlama yapılmıştır. Her bir görüşme metni ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama yapılırken katılımcı öğretmenlerin kullandıkları kelimelere ve kavramlara dikkat edilmiş ve mümkün olduğunca onlar tarafından kullanılan kelimeler tercih edilmiştir. Elde edilen kodlar aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara göre kategorilere ayrıldıktan sonra kategoriler birbiriyle karşılaştırılarak örüntü ve temalar ortaya konulmuştur. Araştırmacının katılımcıların verdiği cevapları incelediği görülmüştür. İnceleme sonucunda; betimsel içerik analizlerin yapıldığı, birbirine benzer görüşler çerçevesinde kapsamlı bir şekilde gruplandığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların beyanlarına istinaden katılımcıların düşünce ve yorumlarına uygun bir şekilde sınıflandırmaların yapılması sağlanmıştır. Söz konusu beyanlarda ortak fikirlere ek olarak dikkat çeken karşıt fikirler de araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 1'den 21'e kadar numara verilerek kodlanmıştır.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen incelemede, istatistik temellerine dayanmayan, genel olarak değerlendirilmiş, betimsel ifadelerin birbirine benzer olan cevapların olduğu görülmüştür. Söz konusu cevapların kapsamlı bir şekilde yansıtılabilmesi için sınıflandırmalar arasında birleştirmeler ve düzenlemeler yapılmış, frekans değerleriyle birlikte betimsel verilere nihai hali verilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Nicel araştırmalardan farklı olan nitel araştırmalarda iç geçerlilik yerine inandırıcılık dış geçerlilik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik kullanılmaktadır Lincoln ve Guba (1985). Aşağıda bu çalışmada bu çerçevede niteliği yükseltmek üzere yapılan uygulamalar açıklanmıştır.

a) İnandırıcılık Kriteri: Nitel araştırmalarda geçerlik kriterlerden birincisi olan inandırıcılık niteliği, verilerin anlamının doğru bir şekilde yorumlandığına yönelik güven oluşturulması için araştırmacının ortaya koyduğu bilinçli çabayı ifade etmektedir

(Whittemore vd. , 2001). Nitel araştırmanın raporlama safhasında katılımcıların demografik bilgilerinin sunulması, nitel araştırmaların inandırıcılığını yükseltmektedir (Johnson ve Christensen, 2004). Söz konusu araştırmada da katılımcıların demografik nitelikleriyle ilgili bilgilere verilmiş bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Merriam (2013) inandırıcılık niteliğinin yükseltilebilmesi için araştırma sırasında görüşlerin araştırma yapılan konu ile ilgili uzmanlık bilgisine sahip olan kişilerden sağlanmasını tavsiye etmiştir. Bu araştırmada da inandırıcılık niteliğini yükseltmek üzere bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri alanında görev yapan ve nitel araştırma tecrübesine sahip öğretim üyesine danışılmış ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir.

İnandırıcılık niteliğini yükseltmek üzere yapılan bir diğer uygulama ise görüşmelerden sağlanan verilerin yazıya aktarılarak katılımcılar tarafından onaylanmasını temin etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Söz konusu araştırmada da görüşmelerden sonra elde edilen veriler yazılı ortama aktarıldıktan sonra bunların doğruluğuna ilişkin katılımcıların onaylamaları talep edilmiş ve eklemek/çıkarmak istedikleri hususları düzeltebilecekleri ifade edilmiştir.

b) Aktarılabilirlik Kriteri: Bir araştırmada aktarılabilirlik, bulgular arasındaki benzerlikler nedeniyle başka durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ve genellenebileceği ile ilgili bir husustur. Bu kriter araştırma üzerinde etkisi olan bağlamsal faktörlerin incelenmesiyle temellendirilmeye çalışılır. Aktarılabilirlik, araştırmanın uygulandığı bağlamlar arasındaki benzerliklere bağlıdır (Miles vd, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2013), aktarılabilirlik kriterinin sağlanması için araştırmada katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılamalar yapılarak aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da, bulgular bölümünde her bir tema ile ilgili doğrudan katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılamalara yer verilmiştir.

c) Tutarlılık Kriteri: Tutarlılık araştırma sonuçlarının farklı yöntemlerle elde edilen verilerle uyumlu olmasıyla birlikte, bulguların katılımcının ifade ettiği anlamları

yansıtmasının derecesidir. Tutarlılık, araştırmanın belli bir zaman aralığında araştırmanın aynı içerikle, aynı yöntemle ve aynı katılımcılarla tekrarlanması durumunda benzer sonuçlara ulaşma derecesidir (Morrow, 2005). Bu araştırmada tutarlılığın sağlaması amacıyla veriler önce araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra elde edilen kodlar ve alt temalar karşılaştırılmış ve bu şekilde temalara ulaşılıp büyük ölçüde uzlaşma sağlandıktan sonra veri analizine son hali verilerek araştırmanı tutarlılık niteliği sağlanmaya çalışılmıştır.

d) Teyit Edilebilirlik Kriteri: Teyit edilebilirlik kriteri toplanan verilerin, açıklamaların ve yorumların katılımcı tarafından doğrulanması ve onaylanmasını ifade eder. Teyit edilebilirlik kriterinde katılımcıların araştırma bulgularına ne ölçüde katıldığı ile ilgili olarak onlardan geribildirim alınarak araştırmanın temellendirilmesine çalışılmaktadır. Katılımcı onayı katılımcıların ne söyledikleriyle ve eylemleriyle neyi amaçladığının onun katılımıyla anlaşılmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013). Verilerin doğruluğunu sağlayan katılımcı teyidi görüşmenin yapıldığı safhada yapılabileceği gibi, verilerin analizinin sonunda söylenenlerin ne ölçüde katılımcının düşüncelerini yansıttığının görülmesi şeklinde de yapılabilir. Katılımcıların teyidinin alınmasında temel amaç araştırmacının dıştan bakışıyla katılımcıların ürettiği ve bağlama bağlı içten bakış arasında tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu şekilde okuyucular, katılımcıların görüşlerini okuduğu zaman ifade edilenlerin araştırmacı tarafından nasıl yorumlandığı hakkında değerlendirme yapabilme imkânı yakalamış olurlar (Silverman, 2010). Bu araştırmada da alıntılamalar katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden olduğu gibi aktarılarak okuyuculara değerlendirme yapabilme imkânı sağlanmıştır. Ayrıca araştırma ile elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin gerektiğinde inceleyebilmeleri açısından araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorulardan alınan cevaplar, araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen analizler neticesinde ulaşılan ana temalar, alt temalar, kodlar ve frekanslar tablolar halinde sunulmuştur.

Gerçekleştirilen analizler ve elde edilen bulgular neticesinde 7 ana tema oluşmuştur. Bu ana temalar sırasıyla şöyledir:

Tablo 4.1. Bulgular Kapsamında Oluşan Ana ve Alt temalar

Ana Tema 1:	Öğretmen yetiştirmenin bir ülke için ifade ettiği anlam
Ana Tema 2:	Eğitim fakültesindeki uygulamalı öğretmenlik derslerini ve okulda yapılan uygulamalar
Ana Tema 3:	Öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygunluğu ve yeterliliği
Ana Tema 4:	Anadolu öğretmen liselerinin kapatılması
An Tema 5:	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikaları ve okullardaki uygulamalar
Alt Tema 5.1	Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimler
Alt Tema 5.2	Alınan eğitimlerin değişen ve gelişen dünyada uygulamaya yansıması
Ana Tema 6:	MEB' in öğretmen yetiştirmeye yönelik yenilikçi uygulamalar
Alt Tema 6.1	MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan "okul temelli hizmet içi eğitimler"
Alt Tema 6.2	MEB' in yeni uygulanmaya başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları" uygulaması

Alt Tema 6.3	MEB'in yeni uygulamaya başladığı "Öğretmen-yönetici Hareketlilik Programı" uygulaması
Ana Tema 7:	Öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılması gerekenlere ilişkin öğretmenlerin önerileri.

4.2. Ana Tema 1: Öğretmen Yetiştirmenin Bir Ülke İçin İfade Ettiği Anlam Hakkındaki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Katılımcılara "Sizce bir ülke için öğretmen yetiştirme ne anlam ifade etmektedir? " sorusu yöneltilmiş elde edilen kodlar Tablo 4.2. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.2. Ana Tema 1: Öğretmen Yetiştirmenin Bir Ülke İçin İfade Ettiği Anlam Hakkındaki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Öğretmen geleceği inşa eder.	Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20
Öğretmen iyi yetiştirilirse öğrencilerde nitelikli yetişir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6,
Ülkenin kalkınması-ilerlemesi öğretmen yetiştirmeye bağlıdır.	Ö7, Ö8, Ö16, Ö18

Katılımcılardan 5 tanesi öğretmen yetiştirmenin ifade ettiği anlamı öğretmen iyi yetiştirilirse öğrencilerin de iyi yetişeceği" kodu ile açıklamışlardır. Ülkenin ve toplumun geleceği için en kritik mesleğin öğretmenlik mesleği olduğunu, çünkü tüm meslekteki insanları öğretmenlerin yetiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi öğrencilerinde nitelikli yetişmesi anlamına gelmektedir. Geleceğin teminatı gençlerin

yetiştirilmesi öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır, çünkü öğretmenler geleceği inşa etmektedirler.

Ö2: *"Öğretmenlik en kritik meslektir, her mesleği öğretmen yetiştiriyor. Örneğin yarım doktor yetiştirirse canımdan olurum. Doğru bir şekilde öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenlerinde yetiştirdiği kişileri doğru yetiştirmesi gerekir."*

Ö3: "*Ülkedeki tüm çocuklar öğretmenlerin elinden geçtiği için öğretmenlerin nitelikli olması önemlidir, öğretmen nitelikli olursa öğrenci de nitelikli olur*

Ö4: *"Geleceğimizi öğretmenler yetiştirmekte, kendi çocuğum nasıl bir yerlere gelsin istersek tüm çocukların iyi yerlere gelmesi demek ülkenin iyi yerlere gelmesi demek. İyi ahlaklı olmaları, buluşlara imza atmaları hepsi bizi ileriye taşıyacak şeyler bu yüzden öğretmenlerin yetiştirilmesi bu konuda çok önemlidir. Tarihteki kişiler öğretmenleriyle anılıyor. Aslında öğretmen öğretmenlerin eğittiği diğer bir kişi aileleridir. Öğrencinin sağlık, eğitim konularında yönlendirme yapar. Ailelerin gelişimi de öğretmene bağlıdır."*

Ö15: *Tüm ülkelerin geleceği eğitilmiş insan gücüne bağlıdır. İnsan eğitiminde en önemli unsur öğretmendir. Geleceğinin mimarı öğretmenler olacaksa, öğretmen yetiştirmek en önemli ülke unsurudur.*

Katılımcılardan 4 tanesi öğretmen yetiştirmenin ifade ettiği anlam "ülkenin kalkınması/ilerlemesi" kodu ile açıklamışlardır. Bu açıklamalarda ülkenin kalkınmasının ve ilerlemesinin öğretmenlere bağlı olduğu ifade edilmiştir.

Ö7: *Öğretmenlerimiz yeni nesilleri yetiştirdiği için kendilerini geliştirmeleri son derece önemlidir. Ülkenin kalkınması için öğretmen yetiştirilmesi önemsenmelidir.*

Ö8: *Herkesin de kabul edeceği gibi öğretmenlik gönüllük işidir. Bir ülkenin sosyal, kültürel, medeni anlamda ilerlemesi açısından öğretmenlik son derece önem arz etmektedir.*

4.2. Ana Tema 2: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalı Öğretmenlik Derslerini Ve Okulda Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Katılımcılara "Eğitim Fakültesindeki Uygulamalı Öğretmenlik Derslerini ve Okulda Yapılan Uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, elde edilen kodlar Tablo 4.3. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.3. Ana Tema 2: Eğitim Fakültesindeki Uygulamalı Öğretmenlik Derslerini ve Okulda Yapılan Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Uygulamalı dersler yetersizdir, verimli değildir.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21
Uygulamalı dersler faydalıdır.	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö18, Ö19

Katılımcılardan 6 öğretmen, eğitim fakültesindeki uygulamalı öğretmenlik derslerini ve okulda yapılan uygulamaları hakkında "faydalı olduğu" koduna ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu açıklamalar öğretmenin öğrenmesinin de yaparak yaşayarak, görerek duyarak daha kalıcı olduğuna yoğunlaşmıştır. Teori ile pratiğin birbirinden farklı olması sebebiyle öğretmen yetiştirilmesinde uygulama yapılması önemlidir. Öğretmenlik usta çırak ilişkisiyle öğrenilen bir meslektir. Farklı uygulamaları görmek, anlatım biçimlerini görmek son derece önemlidir. Bu açıklamalarda uygulamalı derslerin faydalı olduğu ancak artırılması gerektiği hususuna vurgu yapılmaktadır.

Ö7: *Uygulamalar son derece faydalıdır ve arttırılması gerektiğini düşünüyorum.*

Ö11: *Çok faydalı, keşke daha fazla ağırlık verilseydi. Tecrübeli hocaların dersine girince onların tecrübelerinden, bilgilerinden istifade ettik. Fakültede derslere girememiştim.*

Ö18: *Eğitim fakültelerinde uygulanan bu uygulamaları öğretmenliğin ilk adımı olarak görüyorum. İlk kez sınıf ortamıyla karşılaşan öğretmen adayları için çok etkili bir uygulamadır.*

Katılımcılardan 15 tanesi, Eğitim fakültesindeki uygulamalı öğretmenlik derslerini ve okulda yapılan uygulamaları hakkında uygulamalı derslerin "yetersiz olduğu" koduna ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu tema üzerinde açıklama yapan katılımcı öğretmenler uygulamalı derslerin yetersizliğini süresinin kısa olmasına, niteliğinin okuldan okula değişmesine, çok verimli olmadığına bağlamışlardır.

Ö2: *Eğitim fakültesindeki dersler ile okuldaki uygulamalar kesinlikle uyum sağlamıyor. İdealin peşinde olmasıyla hayat şartları gerçekleri tutmuyor. Yan yana olan iki okulun şartları bile birebir tutmuyor. Stajyer öğretmenler 1. Sınıftan itibaren bir öğretmenin yanında yetişmelidir. Okulları veli profiline göre sınıflandırılmalı ve ona göre öğretmenler yetiştirilmelidir. Tek bir okula gidip staj almak yeterli değildir.*

Ö6: *Şu anki uygulamada yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmen fakültesinden mezun olan öğretmen direk okul ortamıyla tanışması ve oluşan risklerden dolayı mesleğe karşı kaygıları oluşuyor. Okula gelmeden önce daha farklı uygulama alanında öğretmenlerin eğitim görmesi uygun olur, deneyime çok ihtiyaç vardır. Fakültede uygulamalı dersler yıllara yayılmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde olması daha uygundur. Öğretmenler yeterli donanıma sahip olmadan bilgi aktarımı konusunda eksik bir şekilde mesleğe başlıyorlar.*

Ö10: *Yeterli seviyede değildi, stajyerlik kısmında sadece gözlem niteliğinde kaldık, bize özgüven kazandıracak şekilde, danışman öğretmenlerin örneğin yazılı kağıtlarını okurken bizi de dahil etmelerini görmek isterdim. Öğretmen olduğumda hiçbir şey bilmediğimi anladım. Uygulamada okulun ilk gününde zümre nedir, zümre toplantısı nedir bilmediğimi fark ettim, kâğıt üzerinde bildiğim şeylerin uygulamada bilmediğimi fark ettim. Eğitim fakültesindeki stajyerlik uygulamasının sığ olmaması ve yapılmış*

olmaması gerekir. Danışman öğretmenlere verilen öğrencilerin sayının da az olması gerekir.

4.3. Ana Tema 3: Öğretmenlik Mesleğine İlk Adım Olan Aday Öğretmenliğe İlişkin MEB Politikalarını Ve Okullarda Yapılan Uygulamaları Öğretmen Yetiştirme Açısından Uygun Ve Yeterli Olup Olmadığı Hakkındaki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Katılımcılara " Öğretmenlik Mesleğine İlk Adım Olan Aday Öğretmenliğe İlişkin MEB Politikalarını ve Okullarda Yapılan Uygulamaları Öğretmen Yetiştirme Açısından uygun ve yeterli midir? " sorusu yöneltilmiş elde edilen kodlar Tablo 4.4. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.4. Ana tema 3: Öğretmenlik Mesleğine İlk Adım Olan Aday Öğretmenliğe İlişkin MEB Politikalarını ve Okullarda Yapılan Uygulamaları Öğretmen Yetiştirme Açısından Uygun ve Yeterli Olup Olmadığı Hakkındaki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Aday öğretmenlik uygulamaları yeterli değildir, eksiklikler mevcuttur.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21
Aday öğretmenlik uygulamaları yeterlidir.	Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö19,

Katılımcılardan 16 öğretmen, öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö3: *MEB politikaları için yetersiz, aday öğretmenlik için daha fazla süre verilmelidir. İlk atamalar çoğunlukla doğu ve güneydoğuya oluyor. O bölgelerdeki öğretmenlerin çoğunluğu genç öğretmenler olduğu için öğretmenin kendine örnek alabileceği öğretmen olmuyor. İlk atamalar genelde merkezi yerler olması lazım. Dezavantajlı*

bölgede öğretmeni tutmak için de o bölgedeki öğretmene farklı bir ücret uygulaması yapılabilir. Öğretmenler fakültede yetiştirilirken sahadan kopuk yetişiyor. Akademisyenler sahayı tam bilmiyorsa yetiştirdiği öğrenci de sahayla çok içli dışlı değilse öğretmenler zorluk yaşıyor, bu yüzden bakanlık yeni bir öğretmen yetiştirme politikası geliştirmelidir. Öğrenci, öğretmen fakülte iç içe olmalıdır. Sadece teorik alana yönelik öğretmen yetiştirilmemelidir, öğretmen dilekçe yazmayı da öğrenmelidir. Veya öfke anında bir öğrenciye nasıl müdahale edilir bilemiyor. Veliyle nasıl iletişim kurulur bilmesi gerekir. Öğretmen yetiştirme baştan planlanmalıdır. Eskiden yetişen öğretmenlerin daha donanımlı yetiştirildiğini görmekteyiz.

Ö9: *Aday öğretmen gerçek anlamda bir tecrübe edinmiş bir öğretmen eşliğinde göreve başlamıyor bu da kendi bildikleriyle başlaması kendi keşfettikleriyle mesleğe başlıyor. Böyle olması sıkıntı esasında, kendini bulurken aslında bir jenerasyonu denemek durumunda kalıyor. Öğrenci üzerinde deneme yanılma yöntemini kullanıyor. Okulun türüne göre en az bir yıl aday öğretmen olunması gerekmektedir. Örneğin bir fizik öğretmeninin meslek lisesinde çalışması ile Anadolu lisesinde çalışması farklılık gösterebilir. Sınıf yönetimi, iletişim gibi konularda ciddi zorluklarla baş başa kalabiliyor. Yeterince tecrübeden sonra aday öğretmenlik süreci geride kalmalıdır.*

Ö2: *Genç öğretmenler donanımlı fakat tecrübe eksikliği mevcuttur. Bana verilen aday öğretmenleri memurlara dağıttım. Her haftada rotasyon yaptık. Rehberlikten müdür yardımcısının ne iş yaptığına, okul müdürü ne yapar, gün içinde nasıl görüşmeler yapar. Bu sayede altı ay içinde okulun işleyişine hâkim oldular. Fakat her okulda bu şekilde uygulanmamaktadır. Atandığı okulun inisiyatifine bırakılmasındansa net bir şekilde tanımlanması daha iyi olur diye düşünüyorum. Her bir okul birimine hâkim olması gerekmektedir. Disiplin mekanizması nasıl işliyor, ödül mekanizması nasıl işliyor, diğer okullarda olmayan o okula özgü uygulamalar nelerdir. Bunları aday*

öğretmenin gözlemlemesi gerekmektedir. Yetiştirdiğim öğretmenlerim gittikleri her yerden bana teşekkürlerini ilettiler.

Katılımcılardan 5 tanesi ise öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ö7: *Uygun yeterli olduğunu düşünüyorum eskiye nazaran. Benim ilk öğretmenliğe başladığım dönemde bu kadar önemsenmiyordu.*

Ö11: *Aday öğretmenliğim çok verimli geçti. Hem eğitimlere hem derslere katıldım. Aday öğretmenliğimde danışman öğretmenin eşliğinde derslere katıldım, okuldaki tüm öğretmenler destek oldu adaylık sürecinde. Deneyim açısından çok iyi oldu.*

Katılımcıların aday öğretmenlik sürecine yönelik önerileri ise genel olarak aşağıdaki gibidir:

- Yönetmelikler aynen uygulanmamaktadır, yönetmelikler gereği gibi uygulanırsa aday öğretmenlik dönemi öğretmen adayları için daha verimli olacaktır. (Ö1)
- Aday öğretmenlik dönemi uygulamalarının öğretmen adayının atandığı okulun inisiyatifine bırakılmaması, daha net tanımlanması gerekir. (Ö2)
- Öğretmen yetiştirmenin baştan planlanması gerekir. (Ö3)
- Aday öğretmenlik döneminin süresi artırılmalı, danışman öğretmen aday öğretmenin kendi branşından olmalıdır. (Ö4)
- Okulun türüne göre en az bir yıl aday öğretmen olunması gerekmektedir. (Ö9)
- Aday öğretmenler, süreç boyunca farklı okullarda ve farklı sınıf seviyelerinde uygulama yapmalıdır. (Ö14)
- Danışman öğretmenlere verilen aday öğretmen sayısı azaltılmalıdır. (Ö10)
- Aday öğretmenleri yetiştirmek için bir komisyon kurulmalıdır. (Ö15)

- Eğitim fakültelerinin uygulamalı eğitim sürecinin adaylarını karşılaşacağı zorluklara hazırlayıcı düzeyde olması gerekir. (Ö16)
- En azından bir dönem tecrübeli öğretmenlerin yanında asistan öğretmenlik vb. bir uygulama yararlı olacaktır. (Ö18)
- Aday öğretmenler, derslere girmeden önce en az üç ay staj ve gözlem programı olmalıdır. (Ö20)

4.4. Ana Tema 4: Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılmış Olması Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Katılımcılara "Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılmış Olması Hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş elde edilen kodlar Tablo 4.5. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.5. Ana Tema 4: Anadolu Öğretmen Liselerinin Kapatılmış Olması Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılmaması gerekiyordu.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
Anadolu Öğretmen Liselerinin kapatılması doğru bir uygulamadır.	Ö3, Ö5, Ö10, Ö13,
Bilgi sahibi değilim, yorumum yok.	Ö8, Ö17

Katılımcılardan 15 öğretmen, Anadolu öğretmen liselerinin kapatılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö2: *Anadolu öğretmen liseleri çok faydalı ve donamlı okullardı. Öğretmen yetiştirilmesinde iyi okullardı, kapatılmaması gerekiyordu. Yeniden açılması taraftarıyım. O okullardaki öğrencilere kontenjan verilmeli, KPSS ile uğraştırılmamalı diye düşünüyorum. Süreç içinde ahlaki davranışı sıkıntılı, psikolojik*

sıkıntıları olan öğrenciler elenmelidir. Bitirdiklerinde hazır birer öğretmen olarak üniversiteye devam etmelidir.

Ö4: *Anadolu öğretmen lisesi mezunuyum. Eğitim hayatımın en verimli çağlarını orda geçirdim. Öğretmen olacağımız düşünülerek bir öğretmenin bilmesi, yapması gereken her şey bize gösterildi. Eğitim derslerini öğretmen lisesinde gördüm. Fakülteye gittiğimde alınan derslerin katkısını gördüm. Eğitim kalitesi güzeldi. İdarecimiz idealist bir öğretmendi. Kuruluş amacı öğretmen yetiştirmek iken zamanla değişim olmuştur.*

Katılımcılardan 4 tanesi, Anadolu öğretmen liselerinin kapatılmasının doğru bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö3: *2014 yılında bakanlık tarafından okul türlerini sınıflandırıldı. Öğretmen lisesi mezunlarının birçoğu üniversite sınavına girince farklı meslek dallarına yönleniyorsa öğretmen lisesinde okumasının anlamı yok. Öğretmen olacakların baştan seçilmesi mecbur eğitim fakültesine gitmesi lazım. Kapatılması doğru bir uygulamadır. Çünkü benden çok düşük puan alıp öğretmen lisesinden dolayı aynı okulda olan arkadaşlarımız vardı. Bu da eşitsizliğe sebep olmaktadır. Eğer olacaksa kişi baştan seçilmeli ve yalnızca öğretmen olmalıdır.*

Ö5: *Anadolu öğretmen liselerinin kuruluş amacını anlamlandıramıyorum. 4 yıllık fakülte yeterli diye düşünüyorum. Üniversite sınavını kazandırmakta öne geçirse de öğretmen yetiştirmeye katkısı yok diye düşünüyorum. Eğitim kalitesi olarak 4 yıl daha ekleniyorsa diğer öğretmenlerden farklı yetişmiş olmak gerekir.*

4.5. Ana Tema 5: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik MEB Politikaları ve Okullardaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Katılımcılara "Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik MEB Politikaları ve Okullardaki Uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli buluyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen kodlar Tablo 4.6. da ifade edilmiştir.

Tablo 4.6. Ana Tema 5: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik MEB Politikaları ve Okullardaki Uygulamalara İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikaları ve okullardaki uygulamalar yeterli değildir, eksiktir, verimli geçmemektedir.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21
Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikaları ve okullardaki uygulamalar yeterlidir, olumlu değerlendiriyorum.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19

Katılımcılardan 7 öğretmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikalarını ve okullardaki uygulamaları yeterli bulduğunu ifade etmişlerdir.

Ö8: *Yeterli yerinde doğru olduğunu düşünüyorum, farklı uygun zamanda yapılması daha uygundur. Eğitim öğretim içerisinde katılım istenmesi okullarda derslerin aksamasına sebep olmaktadır. Planlanmış bir zamanda alınması daha uygundur. Verimli olduğunu düşünüyorum. Verilen eğitimler hem görsel hem eğitsel amaçlı bilişsel alana hitap etmektedir, MEB politikalarına uygun olduğu için faydalıdır. Gelişen büyüyen dünyaya uygun eğitim yapmaktayız. Eğitimler uzman kişiler*

tarafından verildiği için bilgi birikim ve tecrübelerin paylaşımı öğretmenlerin gelişimine faydalı oluyor.

Katılımcılardan 14 öğretmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikalarını ve okullardaki uygulamaları yeterli bulmadığını ifade etmişlerdir.

Ö21: *MEB in hizmet içi eğitimlerini yetersiz ve eksik buluyorum. Özellikle seminer dönemlerinde verilen çevrimiçi eğitimlerin çoğu öğretmenlere mesleki fayda sağlamadığı kanaatindeyim. Verilen eğitimlerin meslek hayatında uygulanabilir. Olmalı ve öğretmenlere katkı sağlamalıdır Eğitim-Öğretim yılının belli zamanlarında okuldaki öğretmenlerin ortak ilgi becerilerin güncellemelerin de belirlenmesiyle alanında uzaman kişilerin vereceği uygulamalı eğitimler yapılabilir. Bu sayede öğretmenlerinde güncel teknoloji kullanımı yeni öğretim yöntem ve tekniklere hâkim olması sağlanır.*

4.5.1. Alt Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinde Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin Verimlilik Düzeyi Hakkındaki Öğretmen Okul Yöneticileri Görüşleri

Katılımcılara "Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimlerin verimli olduğunu düşünüyor musunuz? " sorusu yöneltilmiş elde edilen kodlar Tablo 4.7 de ifade edilmiştir.

Tablo 4.7. Alt Tema 1: Öğretmenlik Mesleğinde Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin Verimlilik Düzeyi Hakkındaki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimler verimsizdir.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21
Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimler verimlidir.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19

Katılımcılardan 17 öğretmen, Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimleri *verimsiz bulduğunu* ifade etmişlerdir.

Ö2: *Hizmet içi eğitimleri olumlu değerlendirmiyorum, yapılmış olmak için yapılıyor. Uygulayıcılar ek ders için diğerleri de gezmek için katılıyorlar. Uzaktan eğitimler de çok verimli geçmemektedir. Yüz yüze olmalı, eğiticiler yalnızca akademisyenler değil işinde uzman, sahada yetişen kişiler olabilir. Ayrıca öğretmenlerin talepleri doğrultusunda eğitimler açılmalıdır. Örneğin yazılımda eksik olan bir öğretmenin ihtiyacı karşılanmalıdır, kısaca güncellenmesi gerekmektedir. Slayt üzerindeki sunumlar ne yazık ki işe yaramıyor. Eğitimde iyi örnekler uygulamasını ayrı tutuyorum. Çok faydalı bir hizmet içi uygulamadır. Çocukların dili değişiyor bu sebepten hizmet içi eğitimler gelişen dünyayla uyum sağlanamıyor. Bilgisayar okur yazarlığımızın artırılması gerekmektedir.*

Katılımcı öğretmenlerden 4 öğretmen, Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimleri *verimli bulduğunu* ifade etmişlerdir.

Ö3: *Son yıllarda daha iyi olmuştur. Düzenlemelere gidilmiştir, eğitimi veren kişilerin alanında uzman kişiler tarafından veriliyor, onlar iyi düzeydedir. Konular genişletilmelidir. Online olması daha verimli çünkü yüz yüze de imza kaygısından dolayı gelenler var, evinde izleyebilir. İstekli olan öğrenir. Online olması istekli olanlara daha uygundur. Hizmet içi eğitimler gelişen dünyaya daha fazla uyumlu olmalıdır. Arz talep meselesi de önemlidir. Öğretmenlerin daha fazla talep etmesi gerekir. Bakanlık daha fazla eğitim açar. Örneğin ders içeriklerinin tasarımı ile ilgili daha fazla eğitim verilebilir. Öğretmenin öğrenmeye açık olması da önemlidir. Öğretmen mesai dışında okulda kalmayı göze alıp eğitimlere katılabilirse daha verimli olur.*

4.5.2. Alt Tema 2: Alınan Eğitimlerin Değişen ve Gelişen Dünyada Eğitime Yansımasının Düzeyi Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Tablo 4.8. Alt Tema 2: Alınan Eğitimlerin Değişen ve Gelişen Dünyada Eğitime Yansımasının Düzeyi Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Güncellenmesine ve modernize edilmesine ihtiyaç vardır. İçerik zenginleştirilebilir. Gelişen ve yenileşen dünya ile daha uyumlu olmalıdır.	Ö2; Ö3, Ö5; Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21
Gelişen ve yenileşen dünya için hizmet içi eğitimler yeterlidir, MEB sürekli güncellemektedir.	Ö1, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö19
Fikrim yok.	Ö4, Ö13

Gelişen ve yenileşen dünya için hizmet içi eğitimler yeterlidir kodu ile cevaplayan katılımcıların görüşleri şöyledir:

Ö1: Hizmet içi eğitimler yeterli düzeydedir. Son yıllarda daha başarılı hale gelmiştir. İstekli öğretmenler için faydalıdır ve verimlidir. Gelişen ve yenileşen dünya için hizmet içi eğitimler yeterlidir. Dönem içinde değil de tatillerde olması daha iyi olabilir. Zamanının iyi ayarlanması gerekir, yoksa aksaklıklara sebep olmaktadır.

Ö8: Yeterli yerinde doğru olduğunu düşünüyorum, farklı uygun zamanda yapılması daha uygundur. Eğitim öğretim içerisinde katılım istenmesi okullarda derslerin aksamasına sebep olmaktadır. Planlanmış bir zamanda alınması daha uygundur.

Verimli olduğunu düşünüyorum. Verilen eğitimler hem görsel hem eğitsel amaçlı bilişsel alana hitap etmektedir, MEB politikalarına uygun olduğu için faydalıdır. Gelişen büyüyen dünyaya uygun eğitim yapmaktayız. Eğitimler uzman kişiler tarafından verildiği için bilgi birikim ve tecrübelerin paylaşımı öğretmenlerin gelişimine faydalı oluyor.

"Güncellenmesine ve modernize edilmesine ihtiyaç vardır". Koduyla cevap veren katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö5: Hizmet içi eğitimlerde daha da genişletilebilir, çeşitliliği artırılabilir. Sistemin daha modernize hale getirilmesi lazım. Ulaşılabilirliğinin arttırılması lazım.

K18: Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dayalı olması gerekmektedir. Sunum tekniği ile ve o kadar kısa bir zaman aralığında öğretmene bir şeyler öğretmeye çalışmak veya belli bir konuda bir eğitim vermek mümkün değildir. Süreklilik arz eden özel alanlarda verilecek eğitimlerin daha etkili olacağını düşünüyorum.

4.6. Ana Tema 6: MEB Tarafından Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Yenilikçi Uygulamalar Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Bu ana tema çerçevesinde MEB tarafından uygulanmaya başlanan yenilikçi öğretmen yetiştirme uygulamalarından "Okul Temelli Hizmet içi Eğitimler, "Mesleki Gelişim Toplulukları" ve "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" hakkındaki görüşleri alt temalar olarak aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir.

4.6.1. Alt Tema 1: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başlanan "Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler" Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Öğretmen ve yöneticilere "MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başlanan "Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.9. da ifade edilmiştir.

Tablo 4.9. Alt Tema 1: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başlanan "Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler" Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Okul Temelli Hizmet içi Eğitimler olumlu bir uygulama olmakla birlikte yetersizdir.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19
Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler yeterlidir, faydalı buluyorum.	Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16; Ö21
Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler henüz uygulanmamaktadır.	Ö2, Ö4, Ö20

Katılımcılardan 6 öğretmen MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimleri "yeterli ve faydalı" bulmaktadır.

Ö10: *Çok faydalı bir uygulama, hatta bunun için gönüllü öğretmenler bir araya getirildi. Eğitmenler Türkiye 'nin her yerine gönderildi. Ciddi bir kaynak ta oluşturuldu bu eğitimler için. Sonrasında bu eğitimi alan öğretmenlerin kendi okullarında eğitim vermeleri istendi. Eğitim alan öğretmenlerden çok azı eğitim açtı.*

Ö21: *Bu uygulamayı yerinde ve uygun buluyorum. Çünkü her okulun fiziki şartları insan kaynakları öğretmen ihtiyaçları öğrenci profili farklıdır. Bu şekilde verilen eğitimlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine öğretmenlere ve okul kültürüne büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum.*

Katılımcılardan 12 öğretmen MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimleri "yetersiz" bulmaktadır. Bu öğretmenler bu uygulamanın çevre ve öğrenci etkenini tahlil edemediğini gerekçe olarak ifade etmişlerdir.

Ö1: *Zamanlama sorunu olduğu için okul temelli hizmet içi eğitimler yeterli olmamaktadır.*

Ö6: *Henüz uygulamada eksiklik vardır ancak gereklidir. Yeterli düzeyde değildir.*

Katılımcılardan 3 öğretmen MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimlerinin henüz uygulanmaya ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler genel olarak uygulamanın faydalı olacağını, uygulamaya başlanmasının güzel olacağını, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının az olduğunu ifade ederek uygulamanın henüz etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Ö2: *Bu konuda çok fikir sahibi değilim. Şu anda çok fazla okul temelli uygulama göremiyorum. Örneğin Suriyeli öğrencinin çok olduğu bir okulda Arapça eğitim de verilebilir. Yabancı dildeki bir öğrenciye nasıl ders anlatılır, bunun eğitimi verilebilir.*

Ö20: *Bu tarz bir eğitime tabi olmadım.*

Katılımcıların "MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimleri nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında okullarda bu uygulamanın henüz etkin bir şekilde uygulanmaya başlamadığı ancak uygulanmaya başlanırsa faydalı olacağı yönündedir.

4.6.2. Ana Tema 2. MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları" Uygulaması Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Öğretmenler ve okul yöneticilerine "MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.10. da ifade edilmiştir.

Tablo 4.10. Alt Tema 2: MEB Tarafından Yeni Uygulanmaya Başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları" Uygulaması Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
Mesleki Gelişim Toplulukları uygulaması faydalıdır.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21
Mesleki gelişim Toplulukları olumlu bir uygulama olmakla birlikte eksiklikleri vardır.	Ö6, Ö7, Ö16, Ö17, Ö18
Fikrim yok.	Ö2, Ö19

Mesleki Gelişim Toplukları uygulamasının faydalı olduğunu düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö9: *Mesleki gelişim toplulukları tecrübelerin paylaşılması bakımından önemli çalışmalardır. Güçlendirilmesi desteklenmesi deneyim aktarımı açısından çok önemlidir. Hazır tecrübe alabilmek önemlidir. Hem zaman, hem bir grubun dezavantajlı olmaması adına yararlı çalışmalardır.*

Ö21: *Mesleki gelişim toplulukları uygulamaları aktif ve düzenliği uygulandığında öğretmenlerin meslek hayatları boyunca hem akademik bilgisini hem de ilgisinin ve becerisinin olduğu alanda sürekli kendini geliştirme aynı zamanda yeni ilgi ve beceriler kazanmaya olanak sağlayacağını düşünüyorum.*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan öğretmenlerin mesleki gelişim topluluklarına ilişkin çok fazla malumatlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Göreceli olarak yeni olan bu uygulamanın henüz tam ve etkili olarak uygulanmaya başlamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler genel olarak uygulamanın faydalı olduğunu, tecrübelerin paylaşılması açısından olumlu olduğunu ancak öğretmenlerin bu konuda ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler mesleki gelişim topluluklarının saha da uygulamasının zor olduğunu ve içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.6.3. Alt Tema 3: MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Öğretmenler ve okul yöneticilerine "MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? " sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.11. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.11. Alt Tema 3: MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticileri Görüşleri

Kod	**Katılımcı**
"Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" faydalıdır ve verimlidir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
"Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" faydalı ve verimli olmakla birlikte eksiklikleri mevcuttur ve yaygınlaşmamıştır.	Ö6, Ö9, Ö16
Fikrim yok	Ö11, Ö20

"MEB Yeni Uygulamaya Başladığı "Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı" Hakkında Öğretmen Görüşleri" alt temasında uygulama faydalı ve verimlidir kodu ile

cevaplayan öğretmen sayısı 16'dır. Bu öğretmenlerden bazılarının açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Ö10: *Ben bu eğitime katıldım. Yönetici hareketlilik programına katıldım, çok güzel içerikler vardı. İki günlük dolu dolu bir program yapıldı ben yenilendiğimi hissettim. Örneğin protokol kuralları vardı bizlere bunu protokol eşliğinde anlattılar. Yöresel değerler anlatıldı, akademisyenler çok değerli bilgiler paylaştı. Ortak okunan bir kitaba ihtiyacımız olduğu farkına vardım. Ben bu semineri arkadaşlarımla paylaştım. Orada tanıştığın insanlarla iş birliği yapma şansın da oluyor. Tecrübelerin aktarımı yapıldı, nasıl gelişim sağlayabileceğimiz konuşuldu. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. İstanbul genelindeki tüm yöneticilere bu eğitim verildi.*

Ö9: *Yaygın hale geldiğini söylemek yeni olması dolayısıyla zordur. Öğretmenin dünyayı görebilmesi gözlemlemesi açısından fırsatlar sunabilir. Yurt içi de olması önemli. Sınıflar okullar arası hareketlilik bile yararlı olacaktır. Elbette faydalı olacaktır henüz yaygınlaşan bir uygulama değildir. Başka bir yeri görüp kendi okuluyla karşılaştırması faydalı olur farkındalık oluşturur. Kendi hayalinde okulla karşılaşmayıp sorunlu bir okula karşılaşınca zorlanmaması açısından bunları bilecek durumda olması yararlı olacaktır.*

Ö11: *Çok bilgi sahibi olduğum bir konu değil. Paydaşlarıyla konuşabilmek çok faydalı olacaktır. Bakanlığın çok güzel uygulamalarından olabilir.*

Ö21: *Uygulama içeriği bakımından öğretmene ve yöneticiye oldukça fayda sağlayacak gibi duruyor gerçekten uygulanırsa tabi. Bu uygulamadan faydalanacak öğretmen ve yöneticiler eğitim kurumlarının uygulamalarını ilk elden görecek ve uygulamalar hakkında hem bilgi sahibi olması sağlanacak hem de bizzat tecrübe kazanmasına fırsat tanıyacaktır. Öğretmenler başka eğitim kurumlarında uygulanan*

başarılı çalışmaları kendi okullarına da aktarma imkânı bulacaktır. Bu sayede okullarda eğitim öğretimin kalitesi de artacaktır.

4.7. Ana Tema 7: Öğretmen Yetiştirme İle İlgili Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Önerileri

Öğretmen ve okul yöneticilerine "Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Yapılması Gerekenler nelerdir ve bu konudaki önerileriniz nelerdir? " sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.12. de ifade edilmiştir.

Tablo 4.12. Ana Tema 7: Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Önerileri

Kod	**Katılımcı**
Uygulamalı öğretmen yetiştirme eğitimlerinin artırılması gerekir.	Ö5, Ö7, Ö13, Ö16, Ö21
Öğretmenlik mesleğinin itibarı artırılmalıdır.	Ö9, Ö10, Ö12, Ö17
MEB'in yeni uygulama ve programları geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır	Ö14, Ö15, Ö18
Öğretmen yetiştirmenin planlanması yeniden yapılmalıdır.	Ö2, Ö3, Ö19
Öğretmen okulları açılabilir.	Ö1, Ö4, Ö20
MEB Eğitim politikalarının değiştirilmesi gerekir.	Ö6, Ö8
Öğretmenleri değerlendiren bir sistemin oluşturulması gerekir.	Ö11

"Öğretmen Yetiştirme ile İlgili Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmenlerin Önerileri" ana temasına ilişkin verilen katılımcıların cevapları incelendiğinde yapılması gerekenlere ilişkin önerileri aşağıdaki gibidir:

- Daha etkili öğretmen yetiştirme planlaması yapılmalıdır. (Ö2)
- Öğretmenlik mesleği liseden itibaren seçilmeli adayların problemlerle yüzleşmeleri ve çözüm bulabilmeleri noktasında eğitimler verilmelidir. (Ö20)- Öğretmen okulları yeniden açılabilir. (Ö4)
- Eğitim fakültelerinde daha gerçeğe ve çağa uygun dersler verilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirmede daha çok uygulamalı eğitim verilmesi gerekir. (Ö5)
- Eğitim politikalarının sil baştan değişmesi gerekmektedir. MEB'in politikalarını öncelikle ihtiyaçları belirleyerek oluşturmalıdır. (Ö6)
- Öğretmen yetiştirme teoride kalmamalıdır, daha fazla uygulama yapılması gerekir. Teorik eğitimlerin yanında pratik uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi gerekir. Öncelikle eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulama dersleri arttırılmalı teorik derslerden ziyade uygulamalı derslere ağırlık verilmeli içerikleri değişen dünyaya teknolojiye ve gelişime açık olmalıdır. (Ö16)
- Ekonomik koşullar önemlidir, profesyonel bir iş yapmakta olan bir öğretmen ekonomik işlerle, kaygılarla uğraşacak durumda olmamalıdır. (Ö9)
- Öncelikle öğretmenlere öğrenme kültürü yerleştirilmelidir. (Ö10)
- Öğretmenlerin performanslarını değerlendiren bir sitem kurulmalıdır. (Ö11)
- MEB in yeni uygulama ve programları yaygınlaştırılmalıdır. (Ö14)
- Öğretmen alanları itibariyle tespit yaparak, üreterek, yerinde üretim şeklinde öğretim programları geliştirilerek yetiştirilmelidir. (Ö15)
- Öğretmenlik toplum karşısında saygı duyulan meslek olursa, öğrenciler ilgili, çalışkan olursa başarı yükselir. (Ö17)
- Öğretmenlere uygulanacak eğitimler ve etkinlikler uzman kişilerce dikkatle hazırlanmalıdır. (Ö18)
- Öğretmen yetiştirmede –değerlendirmede- kullanılacak ölçütler ortaya konmalıdır. (Ö19)

- Köy Enstitüleri örnek alınmalıdır. (Ö1)

Ö8: *MEB in politikası öncelikle ihtiyaçları belirlemek olmalıdır. Öncelikle branş eksikleri belirlenmelidir. Bu ihtiyaçlara göre üniversitedeki kontenjanların düzenlenmesi gerekmektedir. Kaliteli öğretmen yetiştirmek gerekir gelişen dünyada yetiştirmek gerekir. Bunun için ilk adım öğretmen yetiştirmeden geçecektir. Öğretmen yetiştirirken öncelikle bu mesleği seven adaylar yetiştirilmelidir. Gönüllük işidir. İsteyen insanların seçilmesi gerekir. Üniversiteler yeterli eğitimi vermektedir ancak pedagojik formasyon derslerini daha sonra yıllara yayarak vermelidir. Her yılın sonunda staj dönemi uygulanması ve 4 yılın sonunda nereye geldiğini görmesi önem arz etmektedir.*

Ö10: *Öncelikle öğretmenlere öğrenme kültürü yerleştirilmelidir. Mesleğe atıldıktan emekli olana kadar öğrenme kültürü devam etmelidir. Okutma kültürünün devam ettiğini bir öğretmen grubu yetiştirilmelidir. Etik değerler öğretmenlik mesleğinde öğretilmelidir, bizim meslek de öğretmen meslektaşlığı maalesef yok. Örneğin bir etkinliği diğer bir meslektaşınla paylaşma yok, meslektaşına sahip çıkma ne yazık ki yok. Öğretmenlik mesai saatlerine bağlı bir meslek değildir, öğrenciye destek olunmalıdır, her zaman rehber olunmalıdır. Çözümleme isteğinde olmalıdır. Öğrenciyi okullarda mutlu edecek öğretmenlere ihtiyacımız var. İnsanlar mutlu oldukları yerde öğrenirler. Duygusal zekânın yüksek olduğu yerde başarılı işler yaparız. Etik değerlerin güçlü olması lazım.*

BÖLÜM V: TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde Türkiye' de öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen ve okul yönetici görüşlerine ait bulgular, ilgili literatürdeki çalışmalar ile ilişkilendirilerek araştırmanın amacına uygun olarak tartışılmıştır. Bu araştırma Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi, adaylık süreci ve hizmet içi dönemleri farklı açılardan irdelemek amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenlik gerek sorumluluklarıyla gerek toplumdaki görevleriyle meslekler arasında önemli bir yer edinmektedir. Toplumun çağdaşlaşmasında öğretmenler önemli rol oynamaktadır aynı zamanda toplumun içindeki statüsü ortaya konulmaktadır (Semerci vd. , 2009, s. 37). Öğretmenlik mesleği öbür mesleklerin bilişsel, devinişsel kavramlarının edinilmesi sürecinde kilit olan bir meslek olması dolayısıyla mesleklerin en değerlisi olmayı hak eden bir meslek topluluğudur (Türer, 2009). Bu çalışmada katılımcılar bir ülke için öğretmenlerin yetiştirilmesinin ifade ettiği anlamı "ülkenin/toplumun geleceği" (18 öğretmen), ve "ülkenin kalkınması/ilerlemesi" (3 öğretmen)olarak belirtmişlerdir.

Ülkelerin kalkınma düzeyi ve gelişmiş bir toplum olması, öğretmen yetiştirme profili ile paraleldir (Tangülü vd. , 2010, s. 1056). Globalleşen dünyanın getirisi olan rekabet ortamı, daha nitelikli bireylerin yetişmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu çağda öğretmen yetiştirilmiş öğretmenler küresel rekabette önem arz etmektedir (Akdemir, 2013, s. 16). Okullarda öğrencilere daha etkili öğrenme imkânlarının sunulabilmesi için öğretmenlere de güçlü öğrenme ortamlarının ve imkânlarının sağlanması gerekmektedir. Çünkü eğitimin verimliliği ve kalitesi öğretmenlere sunulan desteğin niteliğine ve yeterliliğine, dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin yeterlikleri mesleki gelişimleri ile sağlanabilir. Öğretmenlik mesleğinde gelişim, öğretmen yetiştirme süreciyle başlayıp, öğretmenin emekliliğine kadar süren

karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması oldukça zordur.

Öğretmen yetiştirmede önemli bir dönüm noktası olan "aday öğretmenlik dönemi" mesleğe hazırlıkta hız kazandırır ve uygulama ile gerekli donanıma ulaştırır, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlar ve olgunluk kazanmalarında önemli bir basamak olarak görülür. Aday öğretmenler danışman öğretmen gözetiminde derse girmeli ve danışmanını gözlemlemesi, deneyimli öğretmen ve yöneticilerin rehberliğinde yetiştirilmesi, okul işleyişine hakim olması, çevreyi, okulu ve öğrencileri tanıması, tecrübeli öğretmenlerle eğitim ve ders planlaması, materyal kullanımı ve geliştirilmesi, değerlendirme sürecinin nasıl yapıldığını öğrenmesi mesleki yeterliliğe ulaşmada önem arz etmektedir.

Öğretmen yetiştirme ile eğitimin kalitesi orantılıdır. Toplumda bilgili bireyler yetiştirecek aday öğretmenlerin seçilmesinde gereken hassasiyet, öğretmen atamaları ve mesleki süreç içinde verilen eğitimler bundan dolayı önemlidir. Öğretmenlerin başarılı adaylardan seçilmesinin yanında nitelikli bir hizmet içi eğitimden geçmeleri de önemlidir. En önem verilmesi gereken konu ise yeni atanmış öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine çok yönlü olarak uyum sağlayabilmeleri için öğretmen adaylık eğitim sürecinden geçmeleri gerekir. Aday öğretmenlerin kendilerini meslek hayatına uyum sağlayabilmeleri için hizmet öncesi eğitim almaları eksiklerini tamamlayacaktır (Wong ve Tsu, 2007). Katılımcı öğretmenler, öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Korkmaz vd. (2004: 268) çalışmalarına göre hizmet öncesi eğitimden mezun olan aday öğretmenler eğitimlerini başarı ile tamamlamış olsalar dahi, gerçek dünya problemleriyle esas göreve başladıklarında karşı karşıya kalmaktadırlar. Her mesleğin ilk yılları gibi öğretmenlikte de ilk yıl uyum problemleri yaşanan bir süreçtir. Yalçınkaya, (2002: 127) çalışmasının bulgularına göre öğretmenlik mesleğine yeni başlayan

aday öğretmenlerde yaşanılan sorunların başında tecrübesizlik, hizmet öncesi alınan eğitimlerin uygulama sırasındaki çatışma, aday öğretmen olmanın üzerindeki sorumluluk baskısı, çok fazla gayretli olma, teftiş edilmenin verdiği endişe en önemlisi okula ve çevreye alışma problemleri olarak söylenebilir. Veenman (1984: 143) çalışmasının bulgularına göre hizmet öncesi eğitimini almış öğretmenlerin işe başladıklarında sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenci ile iletişim, bireyler arası farklılıklara göre öğretim, velilerle olan etkileşim, öğretim faaliyetlerinin planlanması, dersteki materyal kullanımının etkililiği sağlama, öğrenci ile ilgili problemlerle baş edebilme gibi konularda problemler yaşadığı sonucuna varılmıştır. Mevcut aday öğretmen yetiştirme uygulamasına ilişkin yönergeye göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürü tarafından, aday öğretmenliği dâhil en az on yıl hizmete sahip öğretmenlerin arasından, ulusal ya da uluslararası projelerde koordinatör, danışman ya da katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayan, iletişim ve temsil becerisi güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından seçilmesi gerekmektedir (Köse, 2016, s. 928). Ancak katılımcı öğretmenlerin eleştirileri özellikle aday öğretmene kendi alanı dışında danışman öğretmen atanması ile ilgilidir.

Aday öğretmenliğe ilişkin yönetmelik büyük gayretler ve zahmetli çalışmalar neticesinde elde edilmiş olup, uygulanması sırasında sorunlar yaşanmaması için çok ince planlamalar yapılarak hazırlanmıştır. Ancak her türlü plan ve programda olabileceği gibi bu yönetmelikte ve uygulama aşamasında sorunlar yaşanmaktadır. Aday öğretmenlik süreci devam ederken özellikle ders izleme saatleri, formlar, yetkiler ve sorumluluklar, uygulamalar ve saatleri raporlamalar gibi konuların uygulama ve takip edilmesinde ikilemde kalındığı ve MEB görüşleri doğrultusunda uygulamaların düzeltilip sürecin sürdürüldüğü

gözlenmektedir. Yine de aday öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamada problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Yeşil, 2009, 327-352).

Aday öğretmenlerin "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması" sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen diğer bir araştırmaya göre, katılımcıların Milli Eğitim Müdürlükleri, okul yönetimi, danışman öğretim elemanı ve uygulama okulundaki rehber öğretmenden kaynaklanan farklı problemler yaşadıkları görülmüştür (Kudat, 2009). Öğretmenlerin uygulama dersi yaptıkları okulda gerçek okul ortamını ve okulun düzenini görmeleri için bir dönem süresince gözlem yapmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin en önemli parçalarından bir tanesi okullardaki uygulamalardır. Uygulamalı öğretmenlik dersleri, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazanmasında oldukça faydalıdır. Fakültelerde öğretmen adaylarının eğitiminde alınan teorik bilgilerin, okul ortamına verimli ve doğru geçirilmesi hizmet öncesinde yeterince uygulama yapabilmeleriyle mümkündür (Harmandar vd. , 2000).

Öğretmenlik Uygulaması dersi, teorik olan 2 saati fakültede, uygulamalı olan 6 saati ise okulda yapılan bir derstir. "Okul Deneyimi" çalışmalarının devamı olarak değerlendirilen bu ders, aday öğretmenlerin yıllarca süren eğitimlerde edindikleri mesleki bilgileri ve yetenekleri okul ortamında uygulama fırsatı vermektedir (Gedik ve Göktaş, 2008, s. 69). Aday öğretmenler dersleri kendileri işlemektedir. Yaptıkları uygulamalar neticesinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri, öğrencileri, okulun işleyişini, sınıf ortamını, eğitim programlarını ve ders kitaplarını yakından tanırlar ve bunları değerlendirebilecek bir seviyeye ulaşırlar. Okul deneyimi dersi içeriğinin; okul, öğretmen, öğrenciye dair geniş bir kapsamı vardır. Bir öğretmenin okuldaki bir gününü, ders işleyişini nasıl planladığını, ders saatinin planını, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını konularında en önemli destekleyicidir. Aynı zamanda ders içindeki etkinlikler, sınıf ortamının kontrolü, derste öğretmenin yönetimi, öğretmenin dersi bitirişi, öğrencilerle

iletişimi, öğrenci çalışmalarının denetimi okul deneyimi dersi içeriklerindendir. Sınıf ve öğrencilerle ilgili gözlemlerin yanında okulun örgütsel yapısı, okul müdürünün görevleri ve öğretmenlerle olan etkileşimi, okulun toplumla ilişkisi hakkında bir nevi dosya oluşturmaktır (YÖK, 2008, Akt; Sezer, 2008). Araştırma katılımcılarının bazıları, uygulama öğretmenlerinin sorumluluğuna verilen öğrenci sayısının fazla olmasından ötürü uygulama dersi alan öğretmen adaylarının mesleki gelişimleriyle yeterince ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulguları, Ermiş vd. (2010) çalışmasındaki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden yeteri kadar destek ve ilgi görmediklerini, uygulama öğretmenlerinin performans değerlendirmede yeterli dönüş yapmadıklarını gösteren sonuçlarla paralellik arz etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre uygulama dersleri, aday öğretmenlerin gerçek okul ortamını daha yakından tanımalarına fırsat vererek; öğretmenlik yeterlilikleriyle ilişkili eksikliklerinin farkına varmaları ve öz-eleştiri yapmalarını mümkün kılmakta; bu şekilde öğretmenlik mesleğine profesyonelce hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Araştırmadaki bu bulgu Karadüz vd. (2009) çalışmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin uygulamalı dersler ilişkin algıları ile öğretmen adaylarını algıları oldukça farklıdır. Sarıtaş (2007) çalışmasındaki bulguların bir bütün olarak değerlendirilmesi sonucunda, her iki grup Okul Deneyimi uygulamalarının faydalı olduğu konusunu paylaşmakla beraber uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi uygulamalarını aday öğretmenlere göre daha faydalı buldukları görülmüştür.

Öğretmenlik uygulama derslerinin etkili olabilmesi paydaşların (danışman öğretmen, öğretmen adayı, okul yönetimi, fakülte yönetimi, öğrenciler, veliler vb.) birlikte ortaya koyacakları iş birliğinin içeriğiyle ilgilidir (Aydın ve Akgün, 2014: 4). Canbolat (2014) çalışmasının bulgularına göre öğretmenlik uygulaması dersinde paydaşların etkili ve verimli bir iş birliğini tam olarak sağlayamadığı ve öğretmenlik uygulaması dersinde hedeflenen

öğrenme çıktılarının gerçekleşemediği söylenebilir. Baştürk (2009)'ün çalışmasının bulgularına göre, öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin arasındaki karşılıklı etkileşimin çok az ve yüzeysel konularla sınırlı kaldığı görülmüştür.

Hizmet öncesi alınan teorik bilgiler ve üniversitede son sınıfa alınan staj uygulamaları öğretmenlik yapabilmek için aday öğretmenin deneyimlenmesi noktasında istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri deneyime dayanır bu sayede öğretmen adaylarının mesleği tanımasını sağlar, mesleğe yönelik daha gerçeğe dönük bakış açıları oluşturmalarını sağlar, hizmet öncesi alınan teorik derslerin gerçek yaşam ortamına uyarlanabilmesine fırsat verir, meslek hayatına daha çok hazır hale getirir. Uygulama dersleri öğretmen adaylarına gerçek okul yaşamını birebir görmelerini, tanımalarını sağlayarak öğretmenlik becerileri ile ilgili eksik kalan yanlarını ortaya çıkarır.

Türkiye'de en çok yapılan araştırmalardan biri öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik uygulamalarındaki sorunlardır. Yapılan araştırmalar hizmet öncesinde verilen eğitimde öğretmen adaylarının meslek becerileri ve mesleğe olan tutumları kazanılıp ilk mesleki doyumlarına ulaştıkları okul deneyimi uygulamasıyla adayların mesleki tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada daha verimli olması için çağın gerekliliğine göre sınıf içinde ve dışında görülen zorluklara göre eğitim almaları büyük öneme sahiptir (Yeşilyurt, 2010). Bunu gerçekleştirebilmek için yapılması gereken ilk şey aday öğretmenler bu sürecin içine dahil edilmeden uygulama sürecinde zorluklara yüzleştirilmesi, farklı çözüm yolları gösterilmesi, teorik uygulamaların gerçek yaşama entegre edilmesi gerektiğini anlatmaktır (Kazu ve Yenen, 2014).

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikasının öncelikleri arasında öğretmen yetiştirme ile ilgili iyileştirmeler yapılması yer almaktadır. Haziran 2017'de yayımlanan ÖSB' nin amaçları yüksek nitelikli, iyi yetişmiş, mesleğe uygun olan bireylerin yerleşmesini

sağlamaktır. 2023 Eğitim Vizyonu öğretmen yetiştirmeye yenilikler getirmiştir. Bu eğitim vizyonunda iyi yetişmiş usta öğreticilere ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmiştir. Bu çerçevede, uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi en temel konu olarak öne çıkmaktadır (MEB ÖYGM, 2017, s. 2)

Bu çalışmanın bulguları sonucunda; Eğitim Fakülteleri ve Milli Eğitim Bakanlığı uygulama derslerine daha fazla önem vermesi, saptanan problemlerin çözüm bulması konusunda gereken adımların atılması yeni nesillerin yetişmesinde en büyük payı olan öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetiştirilmesinde oldukça önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Anadolu Öğretmen Liseleri; Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaç ve temel ilkelerine uygun olmayı amaç edinmiştir. Bu amaçlar;

- Öğretmenlik mesleğini sevdirmek,
- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırabilmek,
- Orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür verebilmek,
- Ülke kalkınmasına sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırabilmek,
- Dünyadaki gelişme ve değişmeleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak,
- Öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularını geliştirebilmek,
- Her bireyin farklı ve ayrı bir değer olduğu, ekip çalışmasıyla ortak başarının elde edilmesinde önemli katkı sağlayacağı inancının verilmesine yönelik çağdaş bir eğitim ortamı hazırlayabilmek

olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu okullar ortaokuldan sonra 4 yıl öğrenim süreli, yabancı dil ağırlıklı program uygulayan liseler iken, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim

Genel Müdürlüğünün 05/06/2014 tarihli ve 83203306/10.03/2288835 sayılı Bakan onayı ile fen liselerine, sosyal bilimler liselerine ve Anadolu liselerine dönüştürülmesine karar verilmiştir (Çalık ve Ulu, 2017). Katılımcıların Anadolu öğretmen liselerinin kapatılmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmen görüşleri Anadolu liselerinin kapatılmaması yönünde ağırlıklıdır. Anadolu Öğretmen Lisesine gelmeden önce ve geldikten sonraki görüşleri arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde farklılıklar oluştuğu belirlenmiştir. Olumsuz olarak da öğrenciler genelde beklentilerinin karşılanmadığı, bu okulda bulunmaktan hoşlanmadıkları ve öğretmen olma isteklerinin azaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir (Gömleksiz ve Cüro, 2012).

Hizmet içi öğretmen eğitimlerinin genel amaçları öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yeterliliklerinin sağlanması için atölye çalışmaları, konferans, seminer, kurs gibi farklı yollar gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2016). Aslan (2019) çalışmasının bulgularına göre, hizmet içi eğitim etkinliklerinin bir gereksinim oluğunu ifade eden öğretmenler ve okul yöneticileri bu etkinliklerin genellikle olumlu sonuçlar verdiği yorumunu yapmaktadır. Bulgular neticesinde, hizmet içi eğitimlerin gerekli görülmesinin sebepleri eğitimin yanında bilimin ve teknolojin alanına ait gelişmelerin takip edilmesi olarak düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere alanlarında yenilikleri takip etme ve sürekliliği sağlama imkanı vermektedir.

Tekin'e (2004) göre gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin olumlu düşünceye sahip olmaları etkili bir kurs organizasyonunun gerçekleştirilmesi açısından önemli bir faktördür. Kaleci (2018) çalışmasının bulgularına göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin olumlu görüşlerin arkasında kurs programının öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak hazırlanmasının, kurs ortamının öğretmenlerin fikirlerini açık bir biçimde ifade etmelerine imkân sağlayacak şekilde hazırlanmasının, öğretmenlerin tartışma ortamı içinde yeni fikirler edinmiş olmasının, kurs programlarında

gösterilen örneklerin öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmasının olduğu düşünülmektedir.

Yadigaroğlu (2014) çalışmasının bulgularına göre, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimlerine hitap etmesi için düzenlenip planlanması bu eğitim faaliyetlerinin etkili olmasını sağlayacağı vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin seminer ortamında pasif birer dinleyici olarak katılım sağlaması yöntemi değiştirilmeli, öğretmenlerin sürecin tamamen içinde olması, okul ve sınıf içi faaliyetlerle ilgili tartışma ortamı oluşturularak yeni fikirlerin edinilmesi gibi hizmet içi eğitimi kuvvetlendiren bir yaklaşımının gerekliliği söz konusudur. Hizmet öncesi eğitimi tamamlayıcısı olan hizmet içi eğitim etkinlikleri, öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen çağın koşullarına adapte olabilmelerinin ön şartıdır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler hizmet içi eğitimle ilgili olumlu dönüşler yapmakta ve bu eğitimlerin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gerekli görmelerinin temel nedeni başta eğitim alanındaki yeni gelişmeleri, teknoloji ve bilim alanında yenilikleri yakalamak olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimler eğitime yönelik yeniliklerin ve değişimlerin takip edilmesini mümkün kılmaktadır.

Karadağ (2015) çalışmasında, öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki açıdan kendilerine fayda sağlamadığı düşüncesinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcı öğretmenler ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimleri verimsiz bulduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerde yaşanan problemler arasında amacın ve içeriğin belirlenmesinde yapılan hatalar, eğitimi veren kişinin alana hâkim olmayışı, eğitimi sırasında yapılan uygulamanın tatmin edici olmayışı, hizmet içi eğitimlerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması ve fiziki imkânsızlıklar gelmektedir.

Okul-temelli hizmet içi eğitim, merkezinde okul ve okul çalışanlarının mesleki gelişimi olan tümüyle bir hizmet içi eğitim programıdır (Bergen, 2002). Okul-temelli hizmet içi eğitim programları okul binasının içerisinde veya dışarısında yapılabilir. Okul-temelli hizmet içi eğitim dinamik bir okul ortamı oluşturmanın anahtarı olan bir uygulamadır. Amacı, kurumsal amaçların ötesine geçerek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaktır (Sabar ve Hashahar, 1999, s. 203). Okulların kendi bünyelerinde yaptıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri okul temelli hizmet içi eğitim olarak nitelendirilir. Okul temelli hizmet içi eğitimin amacı çalışma ortamından uzaklaşmadan öğretmenlerin tamamıyla yeterliliklerine dair ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim verilerek mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bu eğitimin özelliği hizmet içi eğitimlerin okul sisteminin içinde gerçekleşmesidir (Alıcıgüzel, 1999). Bu araştırmanın bulgularına göre okul temelli hizmet içi eğitim programlarının henüz tam anlamıyla etkin ve verimli olarak uygulanmadığı ve yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte Demirkol (2010) çalışmasındaki sonuç bulgularına dayanarak, ilköğretim okullarında okul temelli hizmet içi eğitimlerin sıklığı, çeşidi ve süresi bakımından az seviyede, yoğunluk olarak da yeterli zaman ayrılmadığı bulgular arasındadır. Ayrıca eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimin planlanması, programın hazırlanması, eğitimin devamlılığı ve değerlendirilmesine yönelik uygulamalar yüzeysel olarak ele alınması nedeniyle okul temelli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenen seviyede uygulanamadığı yargısına varılmıştır.

Diken vd. (2008) çalışmalarındaki araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun okul temelli mesleki gelişim modelinin öğrenme ve öğretme sürecinde olumlu etkilerinin olduğu bulgulanmıştır. Çetintürk ve Toy (2021) çalışmalarında elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğretmenler okul tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlere sürekli öğrenme yolu ile farklı öğretim metotlarını öğrenmesine, tecrübeli ve yeni öğretmen arasındaki seviye farkının azalmasına, işbirlikçi öğrenmenin geliştirilmesine ve öğretmenler arasında iletişimin ilerletilmesine fayda sağladığı görülmüştür. Diğer taraftan, Boydak vd.

(2014) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre, ilgi ve ihtiyaçları karşılayamayan okul tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından yararlı bulunmadığı görülmektedir. Okul temelli mesleki gelişim programlarında; eğitim içeriğinin ihtiyaçlara göre şekillenmesi, eğitim veren kişilerin bilgi birikimlerinin iyi seviyede olması, eğitimin tüm okullar için uyarlanabilir olması hususları katılımcı öğretmenler tarafından önerilmektedir. Okul temelli mesleki çalışmaların düzenlenmesi sürecinde öğretmenlerin önerileri dikkate alınmalıdır.

Mesleki gelişim toplulukları, kendi uygulamalarını sürekli, yansıtıcı, işbirlikçi, katılımcı, öğrenme odaklı ve gelişmeyi destekleyici biçimde paylaşan ve eleştirel bir biçimde sorgulayan bir grup öğretmenin mesleki gelişim amacıyla oluşturdukları mesleki öğrenme topluluğudur (Stoll ve Louis, 2007, s. 2). Mesleki gelişme topluluğu, öğrenenlerden oluşan bir topluluk olup bu toplulukta bir okuldaki öğretmenler ve yöneticiler daimi olarak öğrenmeyi araştırır ve paylaşırlar ve bu öğrenmelerini temel alarak uygulamalar yaparlar (Hord, 1997, s. 10). Bir mesleki gelişme topluluğunda; 4 ile 6 arasında öğretmen veya okul yöneticisi, düzenli olarak toplanırlar, toplantılar arasında geçen sürede, paylaşılan hedeflere ulaşmak için çaba sarf ederler. Bu toplulukta paylaşılan hedefler ise öğretmenin farklılaştırılmış öğretimde bilgi, anlayış ve becerisini yükseltmek ve sonuç olarak da öğrenci güdülenmesi ve başarısını artırmaktır (Altun, 2020, s. 42).

Dervişoğulları (2014) profesyonel mesleki gelişim topluluklarıyla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, mesleki gelişim topluluğuna ilişkin boyut ve varsayımların okullardaki mevcut durumdan çok daha farklı olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre, ilgili konuya ilişkin okullarda ortak karar alınamadığı, stratejinin belirlenemediği, çeşitli sebeplerle iş birliğinin sağlanamadığı, sınıf içi etkinlikler konusunda bilgilendirme sorunun olduğu, ortak çalışmanın gerçekleştirilemediği yönünde sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Mitchell (2013) araştırmasında öğretmenlerin mesleki uygulamalarının mesleki gelişim topluluklarından etkilenme durumunu incelemiştir. İnceleme sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğunun, mesleki gelişme toplulukları uygulamasında sorunların olduğu ve kişisel plan yapma zamanının da topluluğun toplantıları ile boşa harcandığı kanaatine vardıkları görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim topluluğunun mesleki uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olmadığını düşünmektedir. Bu araştırmadaki sonucu destekler nitelikte, Çelik ve Göksoy (2002) araştırmalarının bulgularına göre öğretmenlerin mesleki gelişim topluluğuna ilişkin tanımlamanın yapılamadığı görülmüştür. Mesleki gelişim topluluğu tanımının kendileri için aşina oldukları bir tanım olmadığı görülmektedir.

Günümüzde artık MEB'in de incelediği gibi geleneksel hizmet içi eğitimlerinin fayda sağlamamakta, bunun yerine öğretmenlerin iş birliği ile okul temelli mesleki gelişme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. "Münferit öğrenmeden" "örgütsel öğrenmeye" dönüşümde söz konusu uygulamaların öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, mesleki çalışmaların söz konusu uygulamalarda önem arz ettiği düşünülmektedir. Öğretmenler arasında etkin bir şekilde iletişim kurulması, tecrübeli öğretmenler ile yeni mezun öğretmenlerin arasında farkın azalması, öğrenmede iş birliğinin geliştirilmesi hususlarında söz konusu uygulamaların önemli derece faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenler ilgi alanlarına girmeyen ve ihtiyaçlarını karşılayamayan mesleki gelişim çalışmalarını faydalı bulmamakta, kendi ilgi alanları ve ihtiyaç duydukları çalışmalara katılmaya istekli olmaktadırlar. Araştırma bulgularına göre bazı öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim uygulamalarına katılma konusunda isteksiz olmaları ve bu uygulamalara katılmak için yeterince zamanlarının olmamasıdır. Diğer taraftan, öğretmenlerin okul temelli mesleki çalışmalara ilgili olmadığı ve katılım konusunda hevesli olmadıkları fark edilmiştir.

MEB yeni uygulamaya başladığı "Öğretmen-yönetici Hareketlilik Programı" nın henüz pilot uygulama düzeyinde kaldığı ve yaygınlaştırılamadığı görülmektedir. Bu çalışmadaki öğretmen görüşlerinden de katılımcı öğretmenlerden sadece bir tanesinin bu hareketlilik programına katıldığı ve öğretmen görüşlerinin hareketlilik programının yaygınlaştırılması gerektiği konusunda yoğunlaşmaktadır. MEB yeni uygulamaya başladığı "Öğretmen-yönetici Hareketlilik Programı" nın pilot uygulaması için 20-22 Nisan 2022 tarihlerinde, başarı kriterleri ile ön planda olan ve özgün 9 imam hatip lisesi ev sahipliği yapmıştır. Söz konusu çalışmaya Türkiye'nin değişik şehirlerinden yöneticiler katılmıştır. Program kapsamında; okullarda yürütülmekte olan akademik çalışmalar, sosyal ve kültürel faaliyetler, sosyal sorumluluk projeleri, proje uygulamaları, yabancı dil eğitimi programları, kurumsal kapasite geliştirme çalışmaları, eğitim ortamlarının ve öğrenme süreçlerinin iyileştirmesine yönelik faaliyetlere ilişkin konular paylaşılmıştır. Eğitim yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerle bir araya gelmiş ve tecrübelerini aktarmıştır (DOGM, 2022).

MEB tarafından uygulanan yeni ve çağdaş hizmet içi eğitim uygulamaları olan Okul temelli mesleki gelişim; öğretmen yönetici hareketlilik programının göreceli olarak yeni uygulanmaya başlanması ile birlikte hali hazırda pilot uygulama düzeyinde kaldığı ve yaygınlaştırılamadığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amacına ulaşabilmesi için, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile üniversiteler arasında iletişimin güçlendirilmesi, bilgi paylaşımının artırılması, akademisyenlerin aday öğretmenleri denetlemesi, gözetlemesi ve yönlendirmesi gerekmektedir. Bu koordinasyonun MEB tarafından sağlanması yerinde olacaktır.

Okullarda okul temelli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılarak etkinliğinin artırılması için okul yöneticileri ile öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından bilgi ve bilincin artırılmasına yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

Okul temelli hizmet içi eğitim aktivitelerin yaygınlaşmasını sağlamak ve okul yönetimlerinde ve öğretmenlerde farkındalık uyandırmak amacıyla araştırmaların okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerine yoğunlaştırılmasında fayda olacaktır.

Okullarda öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim aktivitelerinin niteliğinin artırılması, sürekliliğin sağlanmasına yönelik öğretim yılı başıyla ve sonuyla sınırlı tutulmayan çalışmaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Öğretmen ve yönetici hareketliliğinin sağlanması için MEB bütçesine daha fazla ödenek konmasında fayda olacaktır.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Eğitim Fakülteleriyle uygulama okulları arasında işbirliği ve karşılıklı iletişimin geliştirilmesi, etkili bir iletişim sağlanması, sorumlulukların paylaşılması, fakülte ve okul imkânlarının birlikte kullanılması, koordinasyonun artırılması gerekmektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin lisans programının ilk yıllarından itibaren programlanması öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ilk yıllarından başlayarak öğretmenlik mesleği ile okul ortamında tanışmaları açısından daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim Fakülteleri tarafından okullarda uygulama derslerinde görev alan okul yöneticileri ve danışman öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenmesi yerinde olacaktır. Bu sayede hizmet içi eğitim faaliyetleri sistematik bir şekilde okul yaşantısının bir parçası haline getirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinden istenen verimliliğin elde edilebilmesi için, uygulama sürecinin bütün boyutlarının detaylı bir şekilde planlanması gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi programı, kalite açısından gözden geçirilmeli, düzenli ve sürekli olarak değerlendirilmeli, aksayan yönlerin ve eksikliklerin belirlenerek gerekli düzeltmelerin yapılması gerekmektedir.

Eğitim fakültesi koordinatörleri ve danışman öğretmenler arasında koordinasyon sağlanarak hedeflere ulaşılması hususunda gerçekleştirilen faaliyetlerin ve öğretmen adaylarının performanslarının izlenmesi ve sonuçlara ilişkin gözlemlerin ve analizlerin paylaşılması, düzeltmelerin birlikte ele alınması gerekmektedir. Performans değerlendirmeleri, öğretmenlerin geliştirmesi gereken yönlerine yapıcı yönde dikkat çekici olabilir.

Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına teknoloji ve kişisel mesleki gelişimlerini geliştirecek imkânlar sağlanmalı okul ortamları geliştirilmelidir.

Okullarda hizmet içi eğitimin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için; kurs, seminer konferanslardan ziyade akran değerlendirmesi, eylem araştırması, örnek olay, proje ekiplerinin kurulması gibi günümüze uyarlanan okul temelli mesleki gelişime dayanan etkinliklere çokça yer verilmelidir.

Hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanmaları sırasında öğretmenlerin görüşleri alınmalı, plan ve programlar öğretmenleri ihtiyaç analizleri sonucunda yapılmalı ve etkinliklerin içeriği bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Okul temelli hizmet içi eğitim programların uygulanması sonrasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarıları değerlendirilmeli ve teşekkür, takdir, katılım belgesi ve verilmeli ve ödüllendirme yapılmalıdır. Bu, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı motive olmaları ve bu tür faaliyetlere daha pozitif yaklaşmaları açısından faydalı olabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Deneysel çalışmalarla okul temelli mesleki gelişim modeli uygulanarak modelin öğretmenler, aday öğretmenler ve okul üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Bu çalışmadaki araştırma, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren öğretmenler düzeyinde ayrı ayrı uygulanarak tekrarlanabilir. Her eğitim düzeyinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin farklı gereksinimleri olduğu düşünüldüğünde her eğitim düzeyindeki öğretmenler için bu çalışmanın tekrarlanması daha uygulamaya dönük sonuçlar üretebilir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1998). Kırk yıl önce kırk yıl sonra. *Milli Eğitim Dergisi*, 137(1), 17-19.

Akpınar B. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış,* 16(1), 18-33

Aksu, M. (2005). Eğitim fakültelerinin değişen rolleri ve Avrupa boyutu, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 22- 23- 24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, s. 25- 42.

Akyüz, Y. (2006). Türk eğitim sisteminin temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları (1453-2004). İçinde M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (ss. 429–443). Ankara: Nobel.

Alıcıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (241): 12-18.

Altun B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları.* (Yayınlanmamış doktora tezi) T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aslan K. H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Ayas A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.

Aydın A., Sarıer Y., Uysal Ş., Özoğlu E. A., Özer F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 20(4), 397-420.

Aydın, F. ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim Fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-14.

Aydın, A. (2011), *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, N., Kabaran, H., Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.

Aypay A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1085-1123.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 22-31.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.

Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri.* Ankara: Eğitim Sosyolojisi.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran S. T., Aksu M. (2007). Anadolu Öğretmen Liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 157-179

Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 16–25.

Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 8(2), 439-456.

Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşma, eğitimde yansımalar: *VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu,* Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas.

Bayra, E., ve Süzgün, H. (2014). 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu sonrası öğretmen yetiştirme sisteminde Anadolu Öğretmen Liselerinin yeri (Ainop ili örneği). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 187-196.

Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Bergen, T. J. (2002). *School-based in-service education of teachers in developing versus industrialized countries.* http://www.ıhup.edu/library.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Bowling, A. (2002). *Research methods in health: ınvestigating health and health services.* Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Boydak Ö. M., Polat, H. ve Şener, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(20), 167-180.

Budak Y., Demirel Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 33(1), 62-81.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.

Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri),* Konya: Mikro Yayınları: No: 07.

Büyükkaragöz, S. S. (1988). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 137, Ankara.

Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Cengiz E. (2018). Türkiye'de ilk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968.

Çelik Z., Göksoy S. (2022). Özel Eğitim Meslek Okullarına; Mesleki Öğrenme

Topluluklarının Uyarlanabilirliği. Tam metin bildiriler. Ed. Burıma M., Karacan H. *13th Eurasian Conferences on Language and Social Sciences hosted by Daugavpils University,* February 5-6, 2022, Latvia.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, (162). [Online] http://yayim.meb.gov.tr

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15(1), 253-267.

Çelikten M., Şanal M., Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 207-237.

Çetintürk, N. ve Yücel Toy, B. (2021). İlk ve ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin okul temelli mesleki gelişime yönelik görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (26), 161-181.

Çiçek H. (2013). Felsefe kültürü ve öğretmen. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim Felsefesi Özel Sayısı*, s. 271.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.

Gelişli, Y. (2000). Anadolu öğretmen liselerinin kuruluşu ve gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (146).

Gültekin M., Çubukçu Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 19(1), 185-201.

Demir F. (2021). Hizmet öncesi eğitimde kıdemli öğretmen deneyimlerinden yararlanmanın öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60(1), 122-150

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.

Demirkol M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 188(1), 158173.

Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Diken, E. H., Balıbey, Ö., Karaçam, S. , Demir, M., Akgül, P. and Yürük, N. (2008). In-service teachers' perception regarding the effectiveness of a school-based professional development program. *Presented at the Sixteenth International Conference on Learning:* Barcelona, Spain.

Dilaver, H. (1996). *Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, Eğitimimize Bakışlar.* İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 214-220.

Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 38-47.

Ekinci N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2): 394-405 (http://ilkogretim-online.org.tr doi: 10.17051/ilkonline.2017.304706).

Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.

Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Alkım Yayınları.

Ermiş, H., Uygun, K. ve İnel, Y. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul

Deneyimi II Dersi Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication*s (ss. 11-13). Antalya: Akdeniz Üniversitesi. Turkey.

Evren, N. (1998). *Köy Enstitüleri neydi ne değildi?.* Ankara: Güldikeni Yayınları.

Forlin C. and Sin K. F. (2017). In-Service Teacher Training for Inclusion. In Oxford research encyclopedia of education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.161

Garet, M. S. , Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(1), 915-945.

Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretmenlik Uygulaması. İ.H. Demircioğlu (Ed.). *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* (ss. 68-89). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökyer N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim,* 196(1), 124-141.

Gelişli, Y. (2000). Anadolu öğretmen liselerinin kuruluşu ve gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi,* (146).

Gömleksiz M. N., Cüro E. (2012). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum ve görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3) 1229-1257.

Gözütok, F. D. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2007). Öğretmen yeterliliklerini belirleme ve öğretmen yeterlilikleri ölçeği. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu,* 12- 14 Mayıs 2007, Bakü, s. 374- 378.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Gül İ., Türkmen F., Aksel N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(1), 365-388.

Gül İ., Köse H. S. (2021). Aday öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 49(3), 447-466.

Güleçen. S. , Cüro. E., Semerci. N. (2008). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 139-157.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güneş F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.

Güven D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Eğitim Dergisi,* 27(2), 13-21.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). Öğretmenlik uygulamaları. Ankara: Alkım Yayınları.

Hansen, A. (2003) İçerik çözümlemesi. İletişi*m Araştırmalarında İçerik Çözümlemesi*, içerisinde Çev. M. S. Çebi, Ankara: Alternatif Yayınları.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S. , Kıncal Y.R., Büyükksap E. Ve Kızılkaya S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde "okul deneyimi" uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi,* Sayı 148. Ankara, 2000.https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/148/1.ht m

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.

Huhtala, A. and Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. Apples : *Journal of Applied Language Studies*, 11 (3), 55-*79. doi:10.17011/apples/urn.201712104584*

Işık A., Çiltaş A., Baş F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1): 53-62.

Işık A. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 585-601, Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1611

Junejo, M. I., Sarwar, S. , and Ahmed, R. R. (2018). Impact of in-service training on performance of teachers a case of STEVTA Karachi region. *International Journal of Experiential Learning & Case Studies*, 2(2), 50-60.

Kahramanoğlu, R. ve Bay, E. (2016). Öğretmen yetiştiren kurumlar için giriş standartlarının belirlenmesi: Delphi çalışması. *Eğitim ve Bili*m, 41(187), 115136.

Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve eğitimi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kaplan, L. S. ve Owings, W. A. (2002). Enhancing teaching quality. *Phi Delta Kappa Fastbacks.* 499(1), 3-44.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(3), 33-50.

Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 442-455.

Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 34-36.

Karasolak K., Tanrıseven I. Konokman G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

Kavas A. B., Bugay A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(25), 13-21.

Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805. [Online]:http://ilkogretimonline.org.tr

Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105–118.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103-121.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.

Koçyiğit M., Eğmir E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 38(1), 226-277.

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16(3), 924-944.

Kroll, T., Barbour, R ve Haris, J. (2007). Using focus groups in disability research. *Qualitative Health Research*, 17(5), 690–698.

Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lay, C. D., Pinnegar, S. , Reed, M., Wheeler, E. Y.; Wılkes, C. (2005). The positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. learning from research on teaching: perspective, methodology, and representation. *Advances In Research On Teaching*, 11(1), 235-252.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers.* The Education Schools Project.

Loğoğlu P. K., Akbaşlı S. , Üredi L. (2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 1629-1646

Marshall, G. (1999) *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.

Mason, K. O. (2013). Teacher involvement in pre-service teacher education. *Teachers and Teaching*, *19*(5), 559-574.

MEB (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

MEB. (2003). *2003 Ortaöğretim kurumlan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı kılavuzu.* Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB (2005a). *Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.* (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/02/20050202-2.htm)

MEB, (2005b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.* Resmi Gazete, Sayı 29329, Tarih 17/04/2015.

MEB (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programı.* http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB (2022) *Öğretmen -yönetici hareketlilik programı pilot uygulaması gerçekleştirildi.* https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretmen-yonetici-hareketlilikprogrami-pilot-uygulamasi-gerceklestirildi/icerik/1505

MEB ÖYGM (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Eylül 2019, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi

_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf

Mitchell, T. F. (2013). *An exploration of teachers' perception of the influence of professional learning communities on their professional practices and on teacher retention.* ABD: North Carolina State University.

Nzarirwehi, J. And Atuhumuze, F. (2019). In-Service Teacher Training and Professional Development of Primary School Teachers in Uganda. *IAFOR Journal of Education,* 7(1), 19-36.

Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık

Oğuzkan, A. Ferhan (1982). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.

ÖYGM (2019a). *Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri*. http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633

ÖYGM (2019b). *Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları.* http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(3), 233-244.

Özkan M. ve Arslantaş H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15(1), 311-330.

Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları. *Bilgi Çağında Eğitim ve Malatya Sempozyumu* (15-16 Mayıs 2010) (ss.

583–595) içinde. Malatya: Malatya Belediyesi, BİLSAM ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

Özsoy G., Özsoy S. , Özkara Y., Memiş A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online,* 9(3), 910-921.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 189-226.

Popova, A., Evans, D. K., and Arancibia, V. (2016). Inside in-service teacher training: What works and how do we measure it?. Unpublished.

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan H. (1993). Öğretmen yetiştirmeye hizmet bakımından anadolu öğretmen lisesi uygulamasına genel bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 237-248.

Phin, C. (2014). Teacher Competence and Teacher Quality in Cambodia's Educational Context Linked to In-Service Teacher Training: An Examination Based on a Questionnaire Survey. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(4), 62-69.

Sabar, N. ve Hashahar, A.(1999). School-focused in-service training: the key to restructuring schools. *Journal of Inservice Education*, 25(1), 203-222.

Sağlam, M., ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.

Saiti S. and Saitis C. (2007). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.

Sanders, E. B. N. (2002). From User-Centered to Participatory Design Approaches, In: Design and the Social Sciences. J. Frascara (Ed.), Taylor and Francis.

Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213226.

Sarıtaş M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(1), 121-143

Saylan, N. ve Yurdakul, B. (2005). İlköğretim program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28 - 30 Eylül 2005, Denizli, 459 – 467.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 58(1), 40-45.

Semerci N. (1999). Öğretmenin görevi: düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(1), 209-216.

Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. ve Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve günümüzde (2003) göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 37-60.

Sezer, A. (2008). Okul deneyimi. İ. H. Demircioğlu (Ed.). aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması (ss. 18-68). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Ed. Sönmez, V.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönelimi*, 2(1), 597-607.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tangülü, Z. Ve Karadeniz, O. Ve Ateş, S. (2010). Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20- 22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 1056-1060.

Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 171-191.

Taymaz H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Sevinç Matbaası.

Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT journal*, *47*(1), 22-31.

Tunçbilek M. M.., Tünay T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(61), 412-427.

Turan, A. (2009). *Türkiye'de öğretmen yetiştirmede akpınar köy enstitüsünün yeri ve önemi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Türer, A. (2009). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar- I.* public.cumhuriyet.edu. tr/aturer/ogretmenyetistirme.html.

Ubuz, B. (2009). Üniversite *eğitimi ve öğretmenlik: matematik öğretmenlerinin ve adaylarının görüşleri.* http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t312d.pdf.

Ulla, M. B., and Winitkun, D. (2018). In-service Teacher Training Program in Thailand: Teachers' Beliefs, Needs, and Challenges. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(3).

Varış, F. (1989). Milli eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 5-6.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.

Yadigaroğlu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kurumsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlilikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.

Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik *uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Yeşilyurt E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.

Yetim, AA. Ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(2),541-550*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim O*nline, 9(1), 79-92.

YÖK. (2007.a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Ek -1: Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:…../……/2023 Saat: (Başlangıç/Bitiş): ……./……

Merhabalar, adım Fatoş Şimşek Naslı. Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrencisiyim. " Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konusuna ait araştırma sürdürmekteyim. Amacıma ulaşması açısından çalışmama samimi cevaplar vermeniz çok önemlidir.

Görüşme sorularına verilen cevaplar yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Araştırmadaki sorulara verilen yanıtlarda isimler yer almayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER				
Meslek/Branşı/Kıdeminiz				
Eğitim Düzeyi				
Okulda Çalışma Süresi				
Yaş				
Medeni Durumu	Evli	Bekar	Cinsiyet	□ Erkek □ Kadın
İl/İlçe				
Çalışılan Kurum Düzeyi				

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1: Sizce bir ülke için öğretmenlerin yetiştirilmesi ne anlam ifade etmektedir?

Soru 2: Eğitim fakültesindeki uygulamalı öğretmenlik derslerini ve okulda yapılan uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Soru 3: Öğretmenlik mesleğine ilk adım olan aday öğretmenliğe ilişkin MEB politikalarını ve okullarda yapılan uygulamaları öğretmen yetiştirme açısından uygun ve yeterli buluyor musunuz? Neler önerirsiniz?

Soru 4: Anadolu öğretmen liselerinin kapatılmış olması hakkında neler düşünüyorsunuz?

Soru 5: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik MEB politikalarını ve okullardaki uygulamaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

- *Öğretmenlik mesleğinde verilen hizmet içi eğitimlerin verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Alınan eğitimlerin değişen ve gelişen dünyada eğitime yansıması ne düzeydedir?*

Soru 6: MEB tarafından yeni uygulanmaya başlanan okul temelli hizmet içi eğitimleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 7: MEB tarafından yeni uygulanmaya başladığı "Mesleki Gelişim Toplulukları" uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 8: MEB yeni uygulamaya başladığı "Öğretmen-yönetici Hareketlilik Programı"nı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 9: Sizce öğretmen yetiştirme ile ilgili neler yapmalı? Bu konuda önerileriniz nelerdir?