

Ortaöğretim Öğretmen Eğitimi için Esnek ve Sistematik Model

Nil AYKOL

Menderes Anadolu Lisesi, İzmir

Gülşen ÜNVER

Ege Üniversitesi, İzmir

Reha ATAŞ

Nimet Alaattinoğlu Ortaokulu, Antalya

Okan BAYSAL

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM, Balıkesir

ÖZET

Ortaöğretim öğretmen eğitimine yönelik farklı modeller uygulamaya konulmaktadır. Ancak öğretmen eğitimine yönelik model arayışı devam etmektedir. Bu çalışmada, özellikle Türkiye’deki ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm bulmak ve uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını karşılamak amacıyla Esnek ve Sistematik Model önerilmiştir. Modelde, öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı ve yansıtıcı uygulama değerler dizileri ile öğrenci merkezilik, araştırma odaklılık, kuram-uygulama bağlantısı ve bütüncüllük ilkeleri benimsenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’nin Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar temel alınmıştır. Ardışık modelde, eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Öğreneni merkeze alan insancıl program tasarım yaklaşımını öneren modelde, farklı disiplinleri bir arada ele alan bütünlük program türü ve döngüsel program geliştirme modeli tercih edilmiştir. Programa başvuru ve kabul koşullarında, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı, lisans mezuniyet not ortalaması ve mülakat notu ölçüt olarak belirlenmiştir. Esnek ve Sistematik Modelde, zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88; seçmeli derslerde yerel kredi toplamı 24, AKTS miktarı 32 olarak belirlenmiş ve seçmeli ders grupları sunulmuştur. Modelin etkili yürütülebilmesi için öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin sağlanması, disiplinler arası bağlantının kurulması, öğretim elemanları ile uygulama öğretmenlerinin niceliği ve niteliğinin yükseltilmesi, nitelikli öğretmen adaylarının programa alınması, tüm paydaşlar arasındaki iş birliğinin sağlanması, mezunların desteklenmesi ve programın sürekli değerlendirilerek geliştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi model önerisi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Gönderim: 12.08.2021

Kabul: 23.09.2021

Yayımlanma: 25.09.2021

Sorumlu Yazar:

Nil AYKOL

nil_aykol@hotmail.com

Flexi-systematic Model for Secondary Teacher Education

Nil AYKOL

Menderes Anatolian High School, İzmir, Turkey

Gülşen ÜNVER

Ege University, İzmir, Turkey

Reha ATAŞ

Nimet Alaattinoğlu Secondary School, Antalya, Turkey

Okan BAYSAL

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM, Balıkesir, Turkey

ABSTRACT

Various models for secondary teacher education have been put into practice. However, model search for teacher education has been going on. In this study, Flexi-systematic Model was proposed to find solutions to problems of secondary teacher education especially in Turkey and meet standards of international teacher education. Teacher education as a policy problem, research-oriented, compromiser, reflective practice paradigms and student-centered, research-oriented, theory-practice connection, holism principles were adopted in the model. The model was based on national qualifications framework for higher education, general competencies for teaching profession of Ministry of National Education, teacher education standards of Association for teacher education programs' evaluation and accreditation and standards determined in the context of 21st century skills. In the consecutive model, duration of education was determined as two years. Humanist curriculum design, cyclical curriculum development model and integrated curriculum were preferred in the proposed model. Academic Personnel and Graduate Education Entrance Test, undergraduate grade point average, interview score were determined as criteria for application and admission to the program. In Flexi-systematic Model, it was determined total credits of compulsory courses as 47, total amount of ECTS as 88; total credits of elective courses as 24, total amount of ECTS as 32 and elective course groups were presented. Providing interaction between instructor and student, establishing interdisciplinary connections, improving the quantity and quality of instructors and mentors, admitting qualified teacher candidates to the program, ensuring cooperation among stakeholders, supporting graduates and developing program by evaluating continuously were suggested to carry out the model effectively.

Keywords: Secondary teacher education, model proposal for teacher education, Non-thesis Master's Program of Teaching Profession Knowledge

Received: 12.08.2021

Accepted: 23.09.2021

Published: 25.09.2021

Corresponding Author:

Nil AYKOL

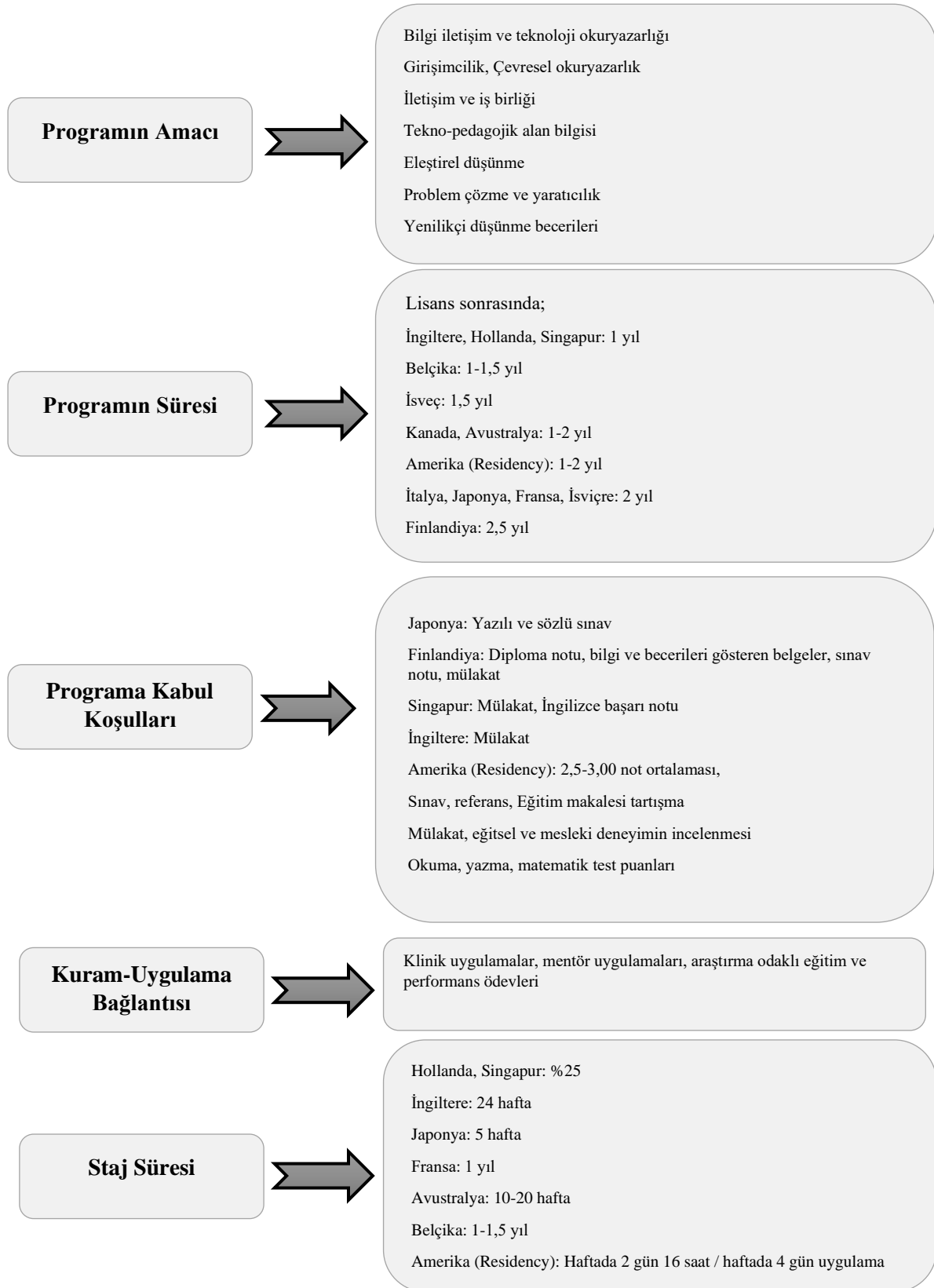
nil_aykol@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitime yönelik rollerin zaman içinde değişmesi sonucunda, ülkeler eğitim sistemlerini mercek altına alarak incelemektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014). Bu incelemelerde ele alınan boyutlardan biri öğretmen eğitimidir. Örneğin, Finlandiya'nın uluslararası sınavlardaki başarısında, en önemli katkıyı mükemmel öğretmenlerin sağladığı kabul edilmektedir (Shalberg, 2007). Artan başarı eğilimleriyle dikkat çeken Japonya, Singapur, Güney Kore ve Çin gibi Uzak Doğu ülkelerinde de öğretmen kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır (Seo ve Gibbons, 2019; Yuan ve Zhang, 2017). Dolayısıyla, eğitim sistemini geliştirme çalışmalarına öğretmen eğitiminin mutlaka dahil edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde adaylara mesleki yeterliklerin kazandırılması beklenmektedir. Son yıllarda ortaöğretim alan öğretmenliği mesleki yeterlikler açısından 21. yüzyıl becerileri (Clark, 2008), çok kültürlü eğitim (Kelm, Warring ve Rau, 2001), bilişim iletişim teknolojileri, demokratik eğitim (Morrison, 2009), tekno-pedagojik alan bilgisi (Voogt ve Mckenney, 2016) ve girişimcilik (Brinia ve Psoni, 2021) gibi kavramlar üzerinde tartışılmaktadır. Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgınıyla birlikte tekno-pedagojik alan bilgisi kavramı tüm hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları bağlamında öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmen eğitiminin sürekli iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sistemleri açısından başarılı ülkelerin öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde, farklı uygulamaların olduğu ve akreditasyon çalışmaları ile programların güncelliğini korumaya yönelik adımlar atıldığı görülmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Örneğin; Finlandiya'da öğretmen adayları araştırmaya dayalı yaklaşımla yüksek lisans mezunu olmaktadır (Uusiautti ve Määttä, 2013). OECD ülkelerindeki alan öğretmenliği programlarında pedagoji ve alan bilgisi bütünleştirilmekte, uygulama okullarında klinik model ile eğitim verilmektedir (Buchberger, Campos, Kallos ve Stephenson, 2000; Resch ve Schrittmesser, 2021). Programlara giriş koşulları irdelendiğinde, AB ülkelerinde alan öğretmenliği eğitimi veren programlara aday seçiminde ulusal sınavlardan alınan puanlar, gelişim dosyası değerlendirmeleri, yetenek sınavlarının sonuçları, iletişim ve dil becerilerini belirlemek üzere mülakatların kullanıldığı görülmektedir (Ofsted, 2014). Programlarda meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmekte; Almanya, Birleşik Krallık, İspanya, Belçika, İtalya ve Fransa'da öğretmen eğitimi kurumlarında öğretmen adaylarına okulda öğrenme konusunda destek sağlanmaktadır (Jones, 2012). Uygulama okulları ile üniversiteler arasında güçlü bir işbirliği söz konusudur. Programlarda eğitim gören adaylar için AB ülkelerinin tamamında ilk yıl öğretmen adayı için deneme süresi olarak düşünülmekte öğretmen yeterliliği bulunmayan adaylar başka programlara geçiş sağlayabilmektedir (OECD, 2018). Farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi programlarının temel özellikleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Eğitimi Programlarının Temel Özellikleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmen eğitimi programlarının temel özelliklerinde ülkelere göre benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Tekno-pedagojik alan bilgisi (Mishra ve Koehler, 2006), bilgi iletişim ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik, çevresel okuryazarlık, iletişim ve işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık, yenilikçi düşünme gibi 21. yüzyıl becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2009) programların amacını oluşturmakta ve ders olarak okutulmaktadır. Program sürelerinin bir yıl (Niemi ve Sihvonen, 2011; Ostinelli, 2009) ile iki buçuk yıl (Snoek, 2011) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen yeterliklerinin kazanılması için eğitim süresinin bir yılı aşması gerektiği vurgulanmıştır (Jamwal, 2012). Programa kabul koşullarında, Amerika ve Finlandiya daha kapsamlı ölçüt belirlerken (Berry, Montgomery ve Snyder, 2008; Niemi ve Sihvonen, 2011), Japonya, Singapur ve İngiltere’de daha kısıtlı ölçütler (Çakmakçı, 2017; Kabaran ve Görgeç, 2016; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2015; Orakçı, 2015) yer almaktadır. Rekabet ortamının yüksek olduğu ülkelerde daha fazla ölçüt belirlenmektedir (Pożarnik, 2011). Genel başarı notu ve mülakat öğretmen eğitimine girişte genel olarak önemli görülmektedir (Denner, Salzman ve Newsome, 2001). Kuram-uygulama bağlantısının sağlanmasında öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında etkili iletişimin sağlandığı uygulamalar ve mentörlük özellikle Amerika’da önemli bir yer tutarken (Dennis, 2016; Gatti, 2019; Humprey, Wechester ve Hough, 2008; Marczyly, 2001), Finlandiya’da çoğunlukla araştırma odaklı uygulamalara ve performans ödevlerine ağırlık verilmektedir (Berry ve diğ., 2008; Niemi ve Sihvonen, 2011). Öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasında bağlantı kurabilmelerinde, okulların sağladığı öğrenme ortamları önemli görülmektedir. Bunun için ülkelere göre farklılık gösteren sürelerde öğretmenlik uygulamaları gerçekleştirilmektedir (Snoek, 2011).

Öğretmen eğitimi modelleri, yapıları bakımından da birbirinden farklılaşmaktadır. Bu yapılar, modelin süresine göre (örneğin, 1, 4 ve 5 yıl), başlangıç düzeyine göre (örneğin, lisans ve lisansüstü düzeyinde), üniversitedeki derslere oranla uygulama okulunda geçirilen zaman ve programdaki derslerin dönemlerine göre farklılaşmaktadır (Zeichner ve Conklin, 2017). Bunlardan biri, yaygın meslek eğitimi; bir mesleği öğrenmek isteyen gençlerin o mesleği uygulayan ustanın yanında çırak olarak başladığı çırak-kalfa-usta modelidir. İkincisi örgün meslek eğitimi; sanayileşmenin ve nüfus artışının sonucu olarak işyerlerinde yapılan eğitimin okul ortamında oluşturulmasıdır. Üçüncüsü örgün ve yaygın eğitimin birleştirilmesiyle örgün-yaygın meslek eğitimi adında hibrit modeldir (Özcan, 2013). Söz konusu modeller değişen değerler dizilerinin (paradigmaların) etkisiyle öğretmen eğitimi kurumları tarafından uygulanmıştır.

Öğretmen eğitimi modelleri, geleneksel ve çağdaş modeller olarak da sınıflanmaktadır. Geleneksel modellerde, uygulamaya çok az yer verilen kuramsal model ile üretim ve kalkınmaya dayalı, öğrenenin etkin olduğu uygulamalı model bulunmaktadır. Çağdaş modellerde ise, öğretmen adaylarına alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin birlikte verilip aşamalı olarak zamana yayıldığı eşzamanlı model ile öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerini tamamladıktan sonra öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve öğretmenlik uygulaması derslerini aldığı ardışık model vardır (Güneş, 2016). Ardışık modelde herhangi bir alandan yükseköğrenimini tamamlayıp öğretmen olmak isteyen bireyler, öğretmenlik eğitimi programlarına katılmaktadır. Bu modelin en önemli avantajı, öğretmen eğitimine esneklik sağlamasıdır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Wallace (1991) tarafından ortaya konulan uygulamalı modelde ise öğretmen adaylarına araştırmaya dayalı kuramlar öğretildikten sonra bunları uygulama olanağı verilmektedir. Beceri modelinde, deneyimsiz öğretmen, usta olanı izleyip, taklit edip onun yönergelerini uygulamaktadır. Burada odak nokta, öğretimin temelde uygulamalı bir beceri olduğudur. Yansıtma modeli, öğretmenlerin deneyimleri üzerinde mesleki becerilerini daha da geliştirmek için öğrendiklerini uygulamasıdır. Bu model “öğretmen gelişimi” olarak da adlandırılmaktadır (Wallace, 1991). Avrupa Birliği ülkelerinde kullanılan modeller incelendiğinde; doğrusal modelin öğretmenlik eğitiminin belirli bir sıra içinde verilmesine, modüler modelin ise adayların eğitimlerini istedikleri zaman tamamlayabilmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Bütünleşik model, meslek bilgisinin değişik temalara odaklandığı modeldir. Çekirdek model ise ortak yaşantılar yoluyla temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır (Eurydice, 2014).

Öğretmen eğitimi modellerine; birbirinden kopuk derslerin programlarda yer alması, öğretmenlik uygulamalarına programlarda az yer verilmesi, paydaşlar arası işbirliğinin yetersiz olması gibi eleştiriler (Mclaren ve Jaramillo, 2007; Ünver 2016) yöneltilmektedir. Nelson, Palonsky ve Carlson'a (1990) göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kuram yerine uygulama odaklı olması gerekmektedir. Nitekim uygulamalı derslerin öğretim performansını olumlu etkilediği yönünde bulgular vardır (Ashton ve Crocker, 1987; Darling-Hammond, 2000; Kennedy, 1999). Türkiye'de ise öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerine az yer verildiği; bu derslerin etkili yürütülmediği, öğretmen eğitimi açısından paydaşların iş birliğinin zayıf olduğu yönünde bulgular vardır (Adıgüzel, 2013; Karakütük, 2001; Okçabol, 2005; Üstüner, 2004). Sonuç olarak, karmaşık ve birden fazla faktörden etkilenen öğretmen eğitiminin (Yücel Toy, 2015) etkililiği bu etmenleri dikkate alan modellerle gerçekleştirilebilir.

Türkiye'de, ortaöğretim öğretmen eğitimi sürecinde farklı modeller uygulanmıştır. Bunlar lisans, lisansüstü ve sertifika eğitimi şeklindedir. 1998 sertifika programlarına yönelik alınan karar ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarına ardışık model temel alınarak 4+1,5 yıl ve 3,5+1,5 yıl şeklinde tezsiz yüksek lisans programları uygulanmaya başlamıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998). Tüm öğretmenlik sertifika programları kaldırılmıştır. Yeniden yapılanma ile hayata geçen tezsiz yüksek lisans programlarının işleyişinde yaşanan aksaklıklar ve AB uyum süreci nedeniyle eğitim fakültelerine %25-30 oranında ders belirleme yetkisi getirilmiştir (YÖK, 2007a). Bu dönemde, YÖK'ün 11 Temmuz 2007 tarihli toplantısında 3,5+1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulamasının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime dönüştürülmesi kararıyla eşzamanlı model uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 2007b). 2010 yılında ise tekrar değişikliğe gidilmiş ve pedagojik formasyon eğitimi YÖK tarafından belirlenen üniversiteler bünyesinde yeniden açılmıştır (Yüksel, 2011). 2014 yılında açıköğretim ve uzaktan öğretim dahil olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) istihdam ettiği alanlardan 1. sınıftan itibaren adaylara formasyon alma hakkı tanınmıştır (YÖK, 2015). MEB (2017a) tarafından yayımlanan "*Öğretmen Strateji Belgesi*" ile tekrar pedagojik formasyon programlarının kaldırılacağı duyurulmuştur. 20.06.2020 tarih 12 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile pedagojik formasyon eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na dönüştürülmüştür (YÖK, 2020a). Genel olarak öğretmen eğitiminde sorunların çözüme ulaşmadığı, alınan her yeni kararın başka bir soruna yol açtığı görülmektedir.

Pedagojik formasyon eğitiminin, kısa süreli meslek bilgisi derslerini içermesi nedeniyle stratejik planlarda vurgulanan nitelikli öğretmen eğitimi ilkesi ile çeliştiği (Çalışıcı, 2019; Köse, 2017), öğretmen eğitiminde kalite boyutunu göz ardı ettiği (Bakaç ve Özen, 2017; Doğanay ve diğ., 2015; Kavcar, 1998; Topsakal, 2015) ve salt ticari kaygılar içerdiği (Kavcar, 1998) belirtilmiştir. Bu eğitimden öğretmen adaylarının yeterli deneyim (Akdemir, 2013) ve öğretmenlik kimliği edinmeden mezun oldukları (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018) vurgulanmıştır. Modelin öğretmen adaylarını hazırlayıcı yönlerinin olduğu fakat işlevsiz yönlerinin de kayda değer olduğu ifade edilmiş ve mezuniyet sonrası iş kapısı olarak görülen bu eğitimin niteliği sorgulanmıştır (Köse, 2017). Nitelik ve istihdam sorununa çare olarak MEB (2020) pedagojik formasyon eğitimine "*MEB 2023 Vizyon Belgesi*" ile son vermiş, 29 Haziran 2020 tarihi itibarıyla sertifikaların geçerliliğini sona erdirmiştir. Sonrasında YÖK (2021), Öğretmenlik Tezsiz Yüksek Lisans mezunlarının yanında, 1 Ocak 2021 tarihinden önce pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programını tamamlamış kişilerin kazanılmış haklarının korunacağını ve öğretmen olarak atamalarının yapılacağını duyurmuştur. Son olarak, MEB (2021) ile YÖK arasında imzalanan iş birliği protokolü çerçevesinde Öğretmenlik Meslek Bilgisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı / Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'nın içeriğinin geliştirilmesi için iş birliği yapılacağı maddesi yer almıştır. Bu protokolde MEB, YÖK ve eğitim fakülteleri temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun koordinatörlüğünde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesinin amaçlanması, öğretmen eğitimi paydaş kurumları arasında iş birliği kurulması değerlidir. Ancak bu protokolün pedagojik formasyon eğitimi ile ilgili boyutunun ortaöğretim öğretmen eğitiminde yine geri bir adım olduğu düşünülmektedir.

Özetle, Türkiye'de geçmişten günümüze ortaöğretim öğretmen eğitiminde farklı modeller denenmiştir. Ancak öğretmen eğitimi sistemindeki sorunların henüz çözüme ulaşmadığı, sürdürülebilir kararlar alınmadığı görülmektedir (Kavcar, 1998; Köse, 2017). Bu sorunlara çözüm olarak 2023 vizyon

belgesinde “Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek” başlığı altında eylem planlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Son olarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını hazırlama yetkisinin üniversitelere devredilmiş olması (YÖK, 2020b) da üniversitelere büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bütün bunlar Türkiye’nin ortaöğretim alan öğretmeni eğitimi için model arayışının sürdürdüğünü göstermektedir.

Bu çalışmada Türkiye’nin güncel koşulları, değişen değerler dizileri, uluslararası standartlar ve alanyazın ışığında bir hizmet öncesi ortaöğretim öğretmen eğitimi modeli oluşturulmuştur. Önerilen model, Türkiye’de geçmişte uygulanmış olan ardışık modele uygun şekilde hazırlanmış olmakla birlikte, Türkiye’deki ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarının birçoğu için yeni çözüm yolları içermektedir. Modelin uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını büyük ölçüde karşıladığı düşünülmektedir. Üniversiteler, Öğretmen Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans programlarını oluşturma sürecinde bu modeli temel alabilirler, modeli tümüyle uygulayabilirler ya da kendi modellerini oluştururken yararlanabilirler. Özetle, çalışmanın özgün öğretmen eğitimi modeli oluşturma bakımından hem kurama hem de uygulamaya katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada, ortaöğretim öğretmen eğitiminde son on yılda yaygın olarak uygulanan pedagojik formasyon eğitimi göre çok daha kapsamlı ve adayların mesleğe daha hazır olmalarını sağlayabilecek bir model tasarlanması amaçlanmıştır.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODELİNİ OLUŞTURMA SÜRECİ

Ortaöğretim öğretmen eğitimi modelini oluşturma sürecinde yazarlar, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programındaki, Öğretmen Eğitimi ve Sorunlar dersi kapsamında bir yarıyıl boyunca öğretmen eğitimine ilişkin alanyazını incelemiş; yurtiçindeki ve yurtdışındaki öğretmen eğitimi modelleri üzerinde tartışmışlardır. Sonrasında altı kere ortalama ikişer saat süren çevrimiçi tartışma toplantıları gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubu içinde görev paylaşımı yapılarak farklı ülkelerdeki ortaöğretim öğretmen eğitimine ilişkin alanyazını irdelemişlerdir. Bu bağlamda Avrupa’dan Hollanda, Almanya, Belçika, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Romanya, Slovenya, İrlanda, Birleşik Krallık, İspanya, İtalya, İsviçre, İsveç ve Norveç ülkelerindeki ortaöğretim öğretmen eğitiminin süre, programın amacı, programa başvuru koşulları, programda yer alan dersler, kuram-uygulama bağlantısı vb. yönlerden nasıl gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu açılardan, Amerika kıtasında Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğretmen eğitimi politikaları eyaletlere göre farklılaştığı için Boston, Stanford, Kaliforniya, Kuzey Karolina, Florida, New Jersey, Pensilvanya, Minnesota eyaletleri ve Kanada’daki Ontario eyaletleri; Asya kıtasında Güney Kore, Malezya, Japonya, Singapur; Okyanusya kıtasında Avustralya ortaöğretim öğretmen eğitimi sistemleri incelenmiştir (Şekil 1). Bu bilgilerden, önerilen modelin temel standartlarının, ilkelerinin ve programın yapısının belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Farklı ülkelerdeki ortaöğretim öğretmen eğitimi politikaları incelendikten sonra çevrimiçi ortamda modelin kuramsal dayanaklarının görüşülmesi için 3 kere toplam 6 saat süren toplantılar düzenlenmiştir. Bu toplantılarda, ekip üyeleri yukarıda belirtilmiş olan alanyazın inceleme paylaşımı doğrultusunda topladıkları bilgileri diğer üyelere açıklamış ve dünyadaki ortaöğretim öğretmen eğitiminin benzer, farklı ve Türkiye için örnek alınabilecek yönleri üzerinde tartışmışlardır. Bu tartışmalar hedef kitle, öğretmen eğitimi modeli, öğretmen eğitimi değerler dizileri, standartlar, programın temel ilkeleri, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlaması, programın süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, öğrenci seçimi ve insan gücü üzerinde yoğunlaşarak gerçekleştirilmiş ve modelin taslağı oluşturulmuştur. Derslere ilişkin teorik ve uygulama saatleri, yerel kredi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) miktarları kararlaştırılmıştır. Model kapsamında uygulanması önerilen zorunlu ve seçmeli dersler belirlenmiştir. Modelin boyutlarının kendi içindeki tutarlılığı sorgulanmıştır.

Bu çalışmada önerilen öğretmen eğitimi modeli, paydaşların uygulamalarını kolaylaştırmak amacıyla kurumların koşullarına uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla model, esnek bir yapıda oluşturulmuştur. Diğer yandan, ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin değerler dizileri, ilkeleri, standartları, alan bilgisi ve mesleki bilgisi derslerinin zamanlaması, eğitimin süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, programa öğrenci kabul ölçütleri, programın yapısı ve insan gücüne dair öneriler oluşturularak sunulması, modelin kendi içinde birbirini tamamlayan bütünsel bir yapıda kurgulanmasını sağlamıştır. Bu durum, modelin sistematik bir şekilde

oluşturulduğunun göstergesi olarak nitelendirilebilir. Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin, esnek ama aynı zamanda sistematik yapısı nedeniyle, Esnek ve Sistematik Model olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

ESNEK VE SİSTEMATİK MODELİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde, öğretmen eğitimi için önerilen Esnek ve Sistematik Modelin temel özellikleri alt başlıklar halinde sunulmaktadır. Alt başlıklar kapsamında, Esnek ve Sistematik Modelde ilgili başlık açısından tercih edilen kuramsal yapılar ve tercih edilme gerekçeleri açıklanmaktadır. Bu bölüm, kuramsal yapılara ilişkin alanyazın, Türkiye'nin öğretmen eğitimi geçmişi ve gelecek için planlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Esnek ve Sistematik modelin temel özellikleri Şekil 2'de özetlenmiştir.

Değerler Dizisi	➔	Politik sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı, yansıtıcı uygulama
Temel Alınan İlkeler	➔	Öğrenci merkezlik, araştırma odaklılık, bütüncülük
Temel Alınan Standartlar	➔	Mesleki yeterlilik listeleri, atama ölçütleri, akreditasyon kurumları, değerlendirme ölçütleri
Alan ve Mesleki Derslerin Zamanlaması	➔	Ardışık model
Eğitim Süresi	➔	2 yıl
Program Tasarım Yaklaşımı	➔	İnsancıl yaklaşım
Program Türü	➔	Bütünleşik program
Program Geliştirme Modeli	➔	Döngüsel program geliştirme
Programa Öğrenci Başvuru ve Kabul Ölçütleri	➔	Lisans Mezuniyet Notu: 3.00 / 4.00, ALES: en az 55 puan, Mülakat Notu: en az 70 puan
Programın Yapısı	➔	Ders sayısı: 13'ü zorunlu, 8'i seçmeli toplam 21 ders; Zorunlu dersler yerel kredi toplamı: 47, AKTS: 88; Seçmeli dersler yerel kredi toplamı: 24. AKTS miktarı: 32
İnsan Gücü	➔	Öğretim elemanları için uygun iş yükü, araştırma becerisine sahip lisansüstü eğitimciler, üniversite-uygulama okulu iş birliği, nitelikli uygulama öğretmenleri

Şekil 2. Esnek ve Sistematik Modelin Temel Özellikleri

Öğretmen Eğitimi Değerler Dizileri

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme (Cochran-Smith ve Fries, 2008), araştırma odaklı (Zeichner, 1983), uzlaşmacı (Long ve Riegle, 2002) ve yansıtıcı uygulama (Elliot, 1993) değerler dizileri benimsenmiştir. Öğretmen eğitiminde değerler dizilerinin temel alınmasının birçok nedeni olsa da benimsenen değerler dizilerinin ülke gerçekleriyle, öğretmen ve öğrenci niteliğiyle uyumlu olması beklenmektedir (Aksoy ve Gözütok, 2014). Öğretmen eğitimini politik bir sorun olarak görme değerler dizisinde, öğretmen eğitimi ile ilgili kararların yüksek düzeydeki politika yapımcılar tarafından alınması söz konusudur (Cochran-Smith ve Fries, 2008). Burada odak noktası, öğrenci başarısıdır ve başarılı öğrencilerin olduğu öğretmen eğitimi programlarının varlıklarını devam ettirmesidir (Yıldırım, 2001). Türkiye’de YÖK’ün ve MEB’in kararları, ortaöğretim öğretmen eğitimini büyük ölçüde etkilemektedir. Ortaöğretim mezunlarının üniversiteye giriş sınavlarındaki başarılarında, öğretmen niteliğinin ciddi bir payı vardır. Dolayısıyla, bu çalışmada önerilen modelde, öğretmen eğitimini politik sorun olarak görme değerler dizisini dikkate almak kaçınılmaz olmuştur. Araştırma odaklı değerler dizisi ise öğretmenin teknik becerilerin yanında eleştirel sorgulama yapabilmesi olarak görülmektedir (Zeichner, 1983). Türkiye’de son yıllarda giderek artan yaşam boyu öğrenme süreçlerine vurgu, öğretmenlerin eleştirel ve sorgulayıcı bir tutum kazanmalarının gerekliliği, araştırma odaklı değerler dizisinin benimsenmesini önemli hale getirmiştir. Uzlaşmacı değerler dizisinde, programda eğitim felsefesi, psikolojisi ve sosyolojisi derslerinin yer almasıyla birlikte öğretimle ve bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili dersler önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimle ilgili düşüncelerini sorgulamaları, yapılandırılmaları ve araştırmacı bir kimlik kazanmaları için (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002) uzlaşmacı değerler dizisinin benimsenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, bu değerler dizisinde, alan dersleri veren kurumlarla öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi veren kurumların işbirliği içinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Long ve Riegle, 2002). Ortaöğretim öğretmen eğitiminde konu alanı ile öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarındaki tartışmalar ciddi bir çatışma alanı olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım, 2001). Bu çatışmaların önlenmesi amacıyla, Esnek ve Sistematik Modelde uzlaşmacı değerler dizisi benimsenmiştir. Yansıtıcı uygulama değerler dizisinin temelini hermeneutik bakış açısı oluşturmaktadır ve bu görüşe göre kuramı uygulamaya indirmek mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde, ilk yıldan itibaren okulda uygulama ağırlıklı bir eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Elliot, 1993). Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında uygulama boyutuna yeterli zaman ayrılmaması ve uygulama derslerinin ilk yıllardan itibaren verilmemesi kuram-uygulama bağlantısına ilişkin sorunlara neden olmaktadır (Ünver, 2016). Esnek ve Sistematik Modelde, kuram ile uygulama arasındaki bağlantının güçlendirilmesi ilke edinilmiş ve yansıtıcı uygulama değerler dizisi temel alınmıştır.

Modelde Temel Alınan İlkeler

Esnek ve Sistematik Modelde öğrenci merkezilik, araştırma odaklılık ve bütüncüllük ilkeleri benimsenmiştir. Modelde, kurumlar arası işbirliği ve eşgüdümün sağlanması ile kuram uygulama bağlantısının kurulması amaçlanmıştır. Eğitim dönemlerine yayılan uygulamaların sürdürülebilmesi hedeflenmiş bu nedenle uygulama okulları ile sürekli anlaşmaların yapılması önemsenmiştir. Modelde, farklı dallardan öğretmenlerin işbirliği yapmaları, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, yansıtma toplantıları aracılığıyla yansıtıcı düşünceleri amaçlanmıştır. Türkiye’de öğretmenliğin özellikle son yıllarda ciddi statü kaybı yaşadığı bilinmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2021; Hacettepe Üniversitesi Öğretmen İstihdam Raporu, 2017). Buna dayanarak, Esnek ve Sistematik Modelin temel ilkeleri arasında, öğretmenliğin meslekleşme sürecine katkı sunmak yer almaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında uluslararasılaşma boyutunun yeterli olmadığı bilinmektedir (Dimici, 2019; Kissock ve Richardson, 2010). Oysa öğretmen adaylarının gelecekteki farklı düşünme biçimlerine (Kissock ve Richardson, 2010) ve çok kültürlü eğitim ortamlarına (Malewski ve Phillion, 2009) hazır olabilmeleri için öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşma boyutunun geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Esnek ve Sistematik Modelde uluslararasılaşma da temel ilke olarak benimsenmiştir.

Modelde Temel Alınan Standartlar

Öğretmen eğitimi programlarının tasarlanmasında mesleğin yeterlikleri, atama ölçütleri, akreditasyon kurumlarının değerlendirme ölçütleri gibi standartların temel alınması değerli görülmüştür. Programların hedeflenen öğretmen profilini sağlaması için taşıması gereken asgari özellikler “standartlar” (Sachs, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Modelde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (YÖK, 2010), MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017b), Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (EPDAD) (2016) Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar (Partnership for 21st Century Skills, 2009) temel alınmıştır. Bu standartların temel alınmasının gerekçesi; geleceğin eğitimcisi olarak öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası standartları yakalamalarını, mesleki ve alana özgü yeterlikleri kazanmalarını sağlamaktır. Türkiye'deki öğretmen eğitime yönelik araştırmalarda da standartların önemine dikkat çekilmiştir (ERG, 2020; Hacettepe Üniversitesi Öğretmen İstihdam Raporu, 2017). Sonuç olarak, Esnek ve Sistematik Modelde temel alınan standartların öğretmen eğitimcilerini nitelik konusunda teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Alan Bilgisi ve Meslek Bilgisi Derslerinin Zamanlaması

Esnek ve Sistematik Model kapsamında alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlaması bakımından, farklı alanlarda lisans eğitimi almış bireylerin ek olarak iki yıl süreli öğretmen eğitimi almaları beklenen ardışık model esas alınmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de öğretmen eğitimi modeli olarak bugüne kadar eş zamanlı ve ardışık modeller uygulanmıştır. Ortaöğretim öğretmen eğitimi modellerinde genellikle ardışık model tercih edilmektedir (Ostinelli, 2009). Bu sayede, alan bilgisini tamamlayan öğrencilerden ortaöğretim alan öğretmeni olmak isteyenler arasından programa kabul için gerekli koşulları ve yeterlikleri sağlayanlar öğretmenlik meslek bilgisine ve pedagoji eğitimine devam edebilmektedirler. Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans programlarının hazırlanması yönündeki karar (MEB, 2020), ortaöğretim öğretmen eğitimi politikalarının ardışık modele işaret ettiğini göstermektedir. Kısa vadede uygulanabilir bir model oluşturulması amaçlandığı için bu çalışmada da ardışık model benimsenmiştir. Ardışık modelin tercih edilmesinde, Türkiye'de ortaöğretim alan öğretmeni eğitiminde ardışık modelden sıklıkla yararlanılmış (YÖK, 1998, 2007b), dolayısıyla bu modelde deneyim kazanılmış olması da etkili olmuştur.

Eğitimin Süresi

Esnek ve Sistematik Modelde, eğitim süresi iki yıl (dört dönem) olarak belirlenmiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi süreleri bir yıldan iki buçuk yıla kadar değişiklik göstermektedir (Ostinelli, 2009; Snoek, 2011; Westbury, Hansén, Kansanen ve Björkqvist, 2005). Bu süreler, önemsenen derslerin verilmesi ve öğretmen eğitiminde kalitenin sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bir yıllık öğretmen eğitimi programları eleştirilmekte, bu süre içerisinde kuramsal bilginin uygulamayla beraber verilmesi sınırlı görülmekte ve sürenin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Jamwal, 2012). Türkiye'de de, eğitim fakültelerinin niteliğini yükselterek, değişen ihtiyaçlara cevap verebilen kurumlar haline getirilmesi hedeflenmektedir (TEDMEM, 2020). Bunun için, öğretmenlik uygulamalarının artırılması, hizmet öncesi alınan eğitimlerin mezuniyet sonrası için yeterli olacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir (Kavas ve Bugay, 2009). Bu çözüm önerilerine yönelik etkili bir öğretmen eğitimi planlaması için en az iki yıla ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Program Tasarım Yaklaşımı

Esnek ve Sistematik Modelde, programın öğreneni merkeze alan insancıl yaklaşım ile tasarlanması önerilmiştir. Öğretmen adaylarına kendine özgü bir birey olmasını sağlayacağı, empati göstereceği, kendisine ve başkalarına saygı duyacağı ortamlar sağlanmalıdır. Böylece, kendi sorumluluğunu alan bireyler olarak mantıklı seçimler yapabilir ve öz denetimlerini sağlayabilirler (Ornstein ve Hunkins,

2016). Öğretmen eğitimini etkili kılan bu esaslar, insancıl yaklaşımın temel alınmasına işaret etmektedir. Bu yaklaşım sayesinde, öğretmen adayları kendilerini tanımayı önemseyebilir, bu konuda çaba gösterebilir, kendini kabul edebilir ve kendini gerçekleştirerek öğrencilerine rol model olabilirler (Korthagen, 2004). Kısacası, bireysel farklılıklara vurgu yapan insancıl yaklaşımın, 21. yüzyıl öğretmenlerinin eğitimi için etkili olabileceği umulmaktadır.

Program Türü

Esnek ve Sistematik Modelde bütünlük programının hazırlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır. Bütünlük programının farklı eğitim disiplinlerinin ilişkisini açıklamada ve öğrenme çıktıları çoğaltmada etkili olduğu belirtilmiştir (Lonning, Defranco ve Weinland, 1998). Bu program türünün öğrenci merkezli yaklaşımla oluşturulması ve problemlere yönelik gerçekçi çözümler sunması (Kander, 2003); öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini anlamlandırma ve eğitim sorunlarına bütüncül bakış açısı geliştirmeleri açısından değerli bulunmuştur. Nitekim Campbell ve Henning (2010) bütünlük programların, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimindeki tüm dersler bütüncül olarak ele alınmalı ve adayların bu dersler arasındaki ilişkileri kurarak ilerlemeleri desteklenmelidir. Öğretmen adaylarına verilen dersler bir bütündür ve teoride oluşturulan yapıların uygulamada yerleşik hale gelmesi sağlanabilir. MEB (2017b) de, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler alanlarındaki yeterliklerinin birbiriyle ilişkisinin sağlanmasını beklemektedir. Dolayısıyla, bütünlük programının öğretmen adaylarını, bu yeterlikleri kazanmaya ve içselleştirmeye teşvik edebileceği düşünülmektedir.

Program Geliştirme Modeli

Bu çalışmada döngüsel (cyclical) program geliştirme modeli benimsenmiştir. Döngüsel model, rasyonel bir model olup, program sürecini sürekli bir etkinlik olarak ele almakta ve yeni bilgiler veya uygulamalarla değişim göstermektedir (Ndlovu, 1997). Wheeler'a (1967) göre döngüsel model sırasıyla amaçların seçimi, bu amaçlara ulaşacak öğrenme deneyimlerinin seçimi, deneyimlerin kazanılmasını sağlayacak içeriğin seçimi, öğrenme-öğretme sürecinde içerik ve deneyimlerin birleştirilmesi ile birinci aşamada yer alan amaçlara ulaşmak üzere ikinci, üçüncü ve dördüncü aşamaların her birinin değerlendirilmesi şeklindeki beş aşamadan oluşmaktadır. Bu model, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarını sürekli olarak dikkate alan esnek bir yapıdadır (Bhuttah, Xiaoduan, Ullah ve Javed, 2019). İhtiyaçların karşılanmasına yönelik, TEDMEM (2020) öğretmenlere kazandırılması gereken yeterlik, tutum ve değerlerin belirlenerek öğretmen yetiştirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, programın, değişen öğretmenlik ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için döngüsel olarak ele alınması ve geliştirilmesi öngörülmüştür.

Programa Öğrenci Başvuru ve Kabul Ölçütleri

Öğretmenlik mesleğini üstlenecek kişilerin, programa kabul edilmeden önce, bu nitelikleri kazanabilme potansiyellerinin yüksek olması önemlidir (Wang, Coleman ve Coley, 2003). Birçok ülkede, öğretmen eğitimine öğrenci seçiminde birden fazla ölçüt kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2013). Bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Modelde, programa başvuru ölçütlerinden biri, lisans mezuniyet notunun 4'lük sistemde en az 3 olmasıdır. Şekil 1'de görüldüğü üzere, farklı ülkelerde, öğretmenlik programına kabulde not ölçütleri belirlenmekte ve buna göre seçim yapılmaktadır (Pożarnik, 2011). Türkiye'de ortaöğretim öğretmen eğitimi açısından örnek uygulamalar arasında yer alan Yüksek Öğretmen Okullarının etkili olma sebeplerinden biri de akademik başarısı yüksek öğrencilerin seçilmesidir (Aşılıoğlu ve Kinay, 2018; Eşme, 2003). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarının başvuru ölçütleri arasında da mezuniyet not ortalaması yer almıştır (Tuncer ve Berkant, 2018). Ardışık yapıdaki Esnek ve Sistematik Modelde, adayların lisans eğitimlerinden alan

bilgisi açısından iyi bir temelle mezun olmaları önemli görülmüştür. Adayların mezuniyet notlarının alan bilgilerinin yeterliliği için uygun bir gösterge olabileceği düşünülmüştür.

Modelde öğrenci seçimi için önerilen diğer bir ölçüt ise Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanının minimum 55 olmasıdır. Öğrencilerin matematik ve Türkçe becerileri önemli yeterlikler arasında görülmektedir. Örneğin, Finlandiya ve Amerika’da öğretmen eğitimine öğrenci kabulünde matematik, dil bilgisi, yazma ve problem çözme yeteneği değerlendirilmektedir (Berry ve diğ., 2008; Darling-Hammond, 2009). Japonya ve İngiltere’de ise öğretmenlerin matematik becerilerinin yeterli olması istenmektedir (Wang ve diğ., 2003). Niklasson (2011) da, öğretmen adaylarının matematik ve ana dil becerilerinin önemli olduğunu belirtmiş ve bu becerilerin öğretmenlerde bulunmamasını eleştirmiştir. Türkiye’de Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarına başvuru için ALES puanı ölçüt alınmıştır (Aycan, 2015). EPDAD’ın (2016) öğretmen eğitimi standartlarında da öğrencilerin programda başarılı olmalarını sağlayacak akademik yeterliklere sahip olması ölçütü bulunmaktadır. Bu nedenle, programa giriş koşullarında matematik ve Türkçe yeterliklerinin sağlanmasına yönelik ALES puanı ölçüt alınmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, programa öğrenci kabulü için adayların öğretmenlik becerileri, tutumları ve iletişim becerilerinin mülakat yoluyla değerlendirilmesi ve mülakat puanının en az 70 olması ölçütü önerilmiştir. Denner, Salzman ve Newsome (2001) öğretmen eğitimi programına kabul edilecek adayların birçok beceri açısından değerlendirilmesinde mülakatın mükemmel bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini desteklemesi, motivasyonlarını sağlamaları öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları yetenekle ilgilidir (Sharma ve Bedi, 2016). Etkili iletişim öğretmenler arasında, öğretmen-öğrenci iletişimde, öğretmenlerin yöneticilerle ilişkilerinde önemli rol oynamakta, öğretmenlerin iletişim becerisi üretkenliğe ve öğrenci motivasyonuna katkı sağlamaktadır (Frymier ve Houser, 2000; Yüksel-Şahin, 2008). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumları, hizmet içinde daha verimli olmalarını sağlamaktadır (Chakraborty ve Mondal, 2014). Öğretmenliğe yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi sınırlı süre içerisinde güç olduğundan, programa girişte bu tutumun öğretmen adayında olması önemlidir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Finlandiya’da, Japonya’da, İngiltere’de, Amerika’da ve Singapur’da öğrenci seçimi mülakat yoluyla gerçekleştirilmekte ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve iletişim becerileri uygun adaylar programa dahil edilmektedir (Lim, 2013; Niemi ve Sihvonen, 2011; Wang ve diğ., 2003). Esnek ve Sistematik Modelde ayrıca, başvuruda öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini açıklayan yansıtma yazısı, programa uygun adayların alınması açısından önemli görülmüştür.

Programın Yapısı

Esnek ve Sistematik Model kapsamında oluşturulan öğretmen eğitimi programının amacı öğretmen adaylarına, 21. yüzyıl öğretmenlik yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Programdaki dersler, derslerin teorik ve uygulamalı saatleri, yerel kredi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) miktarları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, programda 13’ü zorunlu ve 8’i seçmeli statüde toplam 21 ders bulunmaktadır. Zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88 iken seçmeli derslerin yerel kredilerinin toplamı 24, AKTS miktarı 32’dir. Buna göre, programın yaklaşık üçte ikisi zorunlu, üçte biri seçmeli derslerden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun (YÖKAK) (2020) eğitim ve öğretimle ilgili ölçütlerinden biri zorunlu ve seçmeli ders dağılımının dengeli olmasıdır. Türkiye’de geçmişte uygulanan Pedagojik Formasyon Eğitiminde sekiz zorunlu, iki seçmeli ders yer almıştır (YÖK, 2015). Esnek ve Sistematik Modeldeki programda, seçmeli derslerin toplam dersler içindeki oranının geçmişteki programlara göre yüksek olması, programın etkililiğinde ve akredite olmasında yarar sağlayabilir.

Tablo 1. Öğretmen Eğitimi Programında Önerilen Dersler, Teorik ve Uygulama Saatleri, Yerel Kredi ve AKTS Miktarları

Yarıyıl	Dersin Adı	T	U	Yerel Kredi (YK)	AKTS
1. Yarıyıl	Eğitim Psikolojisi (Z)	3	0	3	5
	Öğrenmenin Sosyal Bağlamı (Z)	3	0	3	5
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri (Z)	2	2	3	6
	Okul Gözlemi (Z)	1	4	3	6
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		15	6	18	30
2. Yarıyıl	Ortaöğretimde Program Geliştirme (Z)	2	2	3	5
	Öğretim Teknolojisi (Z)	2	2	3	5
	Alan Deneyimi (Z)	1	4	3	7
	Sınıf Yönetimi (Z)	2	2	3	5
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		13	10	18	30
3. Yarıyıl	Alan Öğretim Yöntemleri (Z)	2	2	3	6
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Z)	2	2	3	6
	Öğretmenlik Uygulaması 1 (Z)	2	6	5	10
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		12	10	17	30
4. Yarıyıl	Bitirme Projesi (Z)	2	6	5	12
	Öğretmenlik Uygulaması 2 (Z)	2	6	5	12
	Seçmeli	3	0	3	4
	Seçmeli	3	0	3	4
Toplam		10	12	18	30
Genel Toplam		50	38	71	120

Programdaki derslerin toplam yerel kredisi 71 ve toplam ders saati 88'dir. Türkiye'nin 2001 yılından bu yana Bologna Sürecine dahil olması (YÖK, 2009) nedeniyle, program, her yarıyıldan en az 30 AKTS olmak üzere 120 krediden oluşmaktadır. Türkiye'de ortaöğretim öğretmenliği eğitiminin lisans sonrasında verildiği 1998 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1,5 yıl) yerel kredi toplamı 45, ders saati toplamı 68 (YÖK, 1998); 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1,5 yıl) yerel kredi toplamı 46, ders saati toplamı 55 (YÖK, 2007b); 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programının (4 + 1 yıl) yerel kredi toplamı 34, ders saati toplamı 48'dir (YÖK, 2008). Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında uygulanan programda yerel kredi 25, toplam ders saati 30'dur (YÖK, 2015). Bu rakamlar ortaöğretim alan öğretmenliği hizmet öncesi eğitim toplam yerel kredilerinin ve derslerinin 1998'den bu yana giderek azaldığını göstermektedir. Esnek ve Sistemik Model, ortaöğretim öğretmen eğitimi programının toplam ders saati, yerel kredi ve AKTS miktarlarını artırarak uluslararası denkliliğine katkı sunabilir.

Tablo 1 incelendiğinde, yarıyıllara göre haftalık ders saatinin 21 ile 23 saat arasında; yerel kredi toplamının 17 ile 18 arasında tasarlandığı görülmektedir. Bu durum, programdaki derslerin yarıyıllara dağılımının dengeli olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, YÖKAK'ın (2020) alt ölçütlerinden birinde ders sayısının ve haftalık ders saatinin öğrencinin akademik olmayan etkinliklere de zaman ayırmasına olanak tanıması beklenmektedir. Bu ölçütün, 21-23 saatlik haftalık ders yükü ile karşılanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 1'deki derslerin teorik saatlerinin toplamı 50 (%57), uygulama saatlerinin toplamı 38 (%43)'dir. 1998 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1,5 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 32 (%55), uygulama saatlerinin toplamı 26 (%45) (YÖK, 1998); 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1,5 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 37 (%67), ders saatlerinin toplamı 18 (%33) (YÖK, 2007); 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programındaki (4 + 1 yıl) derslerin teorik saatlerinin toplamı 26 (%60), ders saatlerinin toplamı 17 (%40)'dir (YÖK, 2008). Pedagojik formasyon eğitimi programının 20 (%67) saati teorik, 10 (%33) saati uygulamadır (YÖK, 2015). Esnek ve Sistematik Modelin, geçmişteki programlarla karşılaştırıldığında, uygulamalı ders saatlerinin oranı açısından ciddi bir iyileşme sağladığı söylenebilir.

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen adaylarının uygulama okulunda geçirmeleri planlanan toplam 280 ders saati, programın yaklaşık dörtte birine denk gelmektedir. Bu değerler Şekil 1'deki diğer ülkelerin uygulama süreleri ile karşılaştırıldığında oldukça yeterli görünmektedir. Uygulama okulundaki çalışmalara, Türkiye'de geçmişte uygulanan 1998 Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda (4 + 1,5 yıl) 196 saat; 2007 Tezsiz Yüksek Lisans programında (4 + 1,5 yıl) (YÖK, 2007) ve 2008 Tezsiz Yüksek Lisans programında (4 + 1 yıl) 140 saattir (YÖK, 2008). Pedagojik Formasyon Eğitiminde 84 saat (YÖK, 2015) ayrılmıştır. Bu süreler göre, önerilen programın uygulama boyutu açısından büyük bir dönüşüm sağlayabileceği ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesindeki uygulama ağırlıklı öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi (MEB, 2018) hedefine ulaşılmasını destekleyebileceği söylenebilir.

Programda yer alan zorunlu derslerin belirlenmesinde öncelikle Sargent ve Barker'ın (2002) bir öğretmen eğitimi programının çekirdeğinde bulunmasını önerdikleri bilgi alanları (1. Çocuk Gelişimi ve Öğrenmesi, 2. Program Geliştirme ve Uygulama, 3. Aile ve Toplum İlişkileri, 4. Ölçme ve Değerlendirme, 5. Profesyonellik, 6. Alan Deneyimleri) dikkate alınmıştır. Programdaki zorunlu derslerin, öğretmen adaylarının, MEB'in (2017b) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri listesindeki alan eğitimine, eğitim-öğretimi planlamaya, öğrenme ortamları oluşturmaya, öğretme-öğrenme sürecini yönetmeye ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri edinmeleri için de gerekli oldukları düşünülmüştür.

Esnek ve Sistematik Modelin "araştırma odaklılık" ilkesi gereğince, programa, özellikle birinci yarıyıldan başlayarak öğretmen adaylarında araştırma bakış açısının oluşması ve diğer derslerde bu becerileri denemeleri için Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi yerleştirilmiştir. Bunun yanında, son yarıyıldan öğretmen adaylarının alanlarındaki bir eğitim sorunu üzerine bitirme projesi hazırlamaları beklenmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde "*Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunları araştırma yöntemlerini kullanarak çözümlenebilir.*" yeterliği bulunmaktadır (YÖK, 2010). YÖKAK (2020) da, yüksek lisans programlarında öğrencilerin araştırmaya katılımının desteklenmesini ölçüt olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminde, araştırma yeterliğinin geliştirilmesi, yurtiçinde (Akhan ve Demirezen, 2020; Akın ve Solmaz, 2019) ve yurtdışında değerli görülmektedir (Berry ve diğ., 2008; Krokfors ve diğ., 2011; Westbury ve diğ., 2005). Esnek ve Sistematik Modeldeki araştırma ile bağlantılı zorunlu ve seçmeli dersler, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarını olumlu etkileyebilir, en azından kendi öğretim sorunlarını çözebilecek düzeyde araştırma becerilerini kazanmalarını sağlayabilir.

Son yıllarda, öğretmenlik yeterlikleri arasında teknopedagojik alan bilgisi (Erkan-Şahenk, 2014; Ministère Education Nationale, 2013; Mirzajani, Mahmud, Ayub ve Luan, 2015; National Council For Accreditation for Teacher Education [NCATE], 2008; Schleicher, 2012; Tuncer ve Berkant, 2018; Wickens, 2007) ve dijital okuryazarlık (MEB, 2017b, 2018) önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye için tanımlanan lisansüstü yeterliklerden biri de "*Alanının gerektirdiği düzeyde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini ileri düzeyde kullanabilme.*" şeklindedir (YÖK, 2010). MEB (2017b) de, öğretmenlerden alanının tekno-pedagojik alan bilgisine hakim olmalarını beklemektedir. Tekno-pedagojik alan bilgisine gereksinim, küresel salgının etkisiyle daha da artmıştır. Bu nedenle, programda Öğretim Teknolojisi (Z) dersine ve seçmeli olarak Eğitim Teknolojisinin Güvenli Kullanımı, Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi ile Uzaktan Eğitim derslerine yer verilmiştir.

Esnek ve Sistematik Modelin uzlaşmacı değerler dizisine dayanarak, programa Alan Öğretim Yöntemleri dersi konulmuştur. Bu ders, öğretmenlik dallarına özgü öğretim yöntemlerinin kuramsal ve uygulamalı olarak öğrenilmesini sağlayabilir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının alan bilgilerini canlı tutabilir. Bu sayede, ardışık modelin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin eş zamanlı yürütülememesi sınırlılığını azaltabilir.

Ortaöğretim alan öğretmeni adayları ortaokulda ya da lisede, ergenlik dönemindeki öğrencilere öğretmenlik yapacakları için sınıf yönetiminde zorluklar yaşayabilecekleri öngörülmüştür. Buna dayanarak programda Sınıf Yönetimi (Z) dersine yer verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlik en stresli meslekler arasında sayılmaktadır (Zambas, 2021). Bu nedenle, ergenlik dönemindeki öğrencilerle birlikte çalışmanın önemli bir stres kaynağı olabileceği düşünüldüğünden seçmeli dersler listesine Ergenlerin Öğretmeni Olmak ve Stresle Baş Etme Yolları dersleri eklenmiştir.

Derslerin yarıyıllara dağılımında ön koşulluluk ilkesi temel alınmıştır. Örneğin Eğitim Psikolojisi ve Öğrenmenin Sosyal Bağlamı dersleri Ortaöğretimde Program Geliştirme dersinin; Ortaöğretimde Program Geliştirme dersi, Alan Öğretim Yöntemleri ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinin ön koşulları olarak tanımlanmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının sonraki dersler için hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseleceği ve bu derslerle önceki derslerdeki öğrenmelerini bütünleştirmelerinin kolaylaşacağı umulmaktadır.

Tablo 1’de programın her yarıyılında uygulama okulunda gerçekleştirilecek bir derse yer verildiği görülmektedir. Bu dersler gözlemlerle başlayıp, öğretmenlik uygulamasına doğru ilerlemektedir. Programda, uygulama derslerinin öğretmen adaylarının mesleğin duyuşsal özelliklerine yönelik gözlemlerle başlayıp öğretim süreçlerini gözlemlenme, bireysel, küçük grup öğretimi ve sınıf öğretimine doğru ilerleyecek şekilde planlanması önemlidir. Uygulama okulundaki dersler ile aynı yarıyıldaki diğer derslerin planlarının bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilir. Ayrıca, uygulamalı derslerin iş yükünün arttığı son iki yarıyıldaki diğer derslerin payı azaltılarak uygulama çalışmalarının niteliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır.

Program için tanımlanan beş seçmeli ders grubu yalnızca öneri niteliğindedir (Bakınız Tablo 2). Esnek ve Sistematik Modeli uygulamak isteyen kurumlar seçmeli dersleri olanakları ve bakış açılarına göre değiştirebilirler. Tablo 2’deki kuramsal temeller seçmeli ders grubu, zorunlu derslerde yer alan Eğitim Psikolojisi ve Öğrenmenin Sosyal Bağlamı derslerini tamamlayıcı dersler olarak görülebilir. Teknoloji grubundaki seçmeli dersler, modelin dayandığı standartlardan biri olan 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık ve iletişim becerilerinin edinilmesini destekleyebilir. Araştırma grubundaki seçmeli dersler, öğretmen adaylarının, modelin “araştırma odaklılık” ilkesi doğrultusundaki öğrenmelerini artırabilir. Psikolojik destek seçmeli ders grubu, ortaöğretimin öğretmen ve öğrenciler için getirdiği psikolojik yükü azaltmaya yardımcı olabilir. Disiplinler arası etkileşim grubundaki seçmeli dersler ise, öğretmen adaylarının mesleğe bakış açılarını genişletebilir.

Tablo 2. Program için Önerilen Seçmeli Dersler

Kuramsal Temeller	Teknoloji	Araştırma	Psikolojik Destek	Disiplinlerarası Etkileşim
Bilim Felsefesi	Uzaktan Eğitim	Eğitimde Proje Hazırlama	Kapsayıcı Eğitim	Meslek Etiği
Eğitim Felsefesi	Eğitim	Eylem	Ergenlerin Öğretmeni Olmak	Girişimcilik
Antropoloji	Teknolojisinin Güvenli Kullanımı	Araştırması	Stresle Baş Etme Yolları	Eğitim Hukuku ve Sosyal Adalet
Eleştirel Pedagoji	Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi	Mesleki Gelişim İstatistik	Eğitimde Rehberlik Hizmetleri	Demokratik Eğitim
			Bağımlılıkla Mücadelede Eğitimin Rolü	Çevre Eğitimi Eğitimde Yönetsel Süreçler

İnsan Gücü

Öğretmen eğitiminde insan gücünün etkili kullanımı önemli bir husustur. Öğretmen eğitimini sağlayan akademisyenlerin yeterlikleri, öğretmen adaylarının iyi eğitilmeleri açısından önemli bir ölçüt olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Öğretmen eğitimcilerinin yüksek araştırma becerisine sahip olmaları, doktora derecesi, doktora sonrası araştırmacı ya da doktora öğrencisi olmaları nitelik açısından önemlidir (Niemi ve Sihvonen, 2011). Hatta öğretmen eğitimcisi ayrı bir meslek olarak kabul edilmekte ve öğretmen eğitimcilerinin kalitesini artırmaya yönelik kurumların varlığı değerli görülmektedir. Örneğin, Hollanda’da en az yüksek lisans düzeyine sahip öğretmen eğitimcilerinin görev almaları kabul görmektedir (Snoek, 2011). Dolayısıyla programda araştırma becerisine sahip, lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmen eğitimcileri görev almalıdır.

Öğretmen eğitimi programında, öğretim elemanlarının ders yükü azaltılarak, yeterliklerini artıracakları zaman sağlanmalıdır. Dersleri verecek öğretim elemanlarının azlığı nedeniyle haftada 40 saat ders vermek zorunda kalan akademisyenlerin, iş yükünün azaltılması öğretmen eğitimi kalitesinin yükseltilmesi için önemlidir (Azar, 2011). Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının genel olarak 65 olduğu belirtilmiş (Özoğlu, 2010), öğretim üyesi sayısı ile öğrenci sayısı arasında denge kurulması önerilmiştir (Arslan, 2011). Nitelikli öğretmen eğitimi, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla yeterli düzeyde etkileşim içinde olmasına bağlıdır; bunun sağlanması ise kontenjanların düşürülmesi ile mümkündür (Köse, 2017). Ayrıca, kalabalık sınıflarda öğretim elemanlarının araç-gereç temini de zorlaşmakta, fiziksel sorunlar ortaya çıkmaktadır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistemik Modelin uygulanabilmesi için insan gücüne bağlı değerlendirmelerin rasyonel bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde, üniversite ile okul ortak kurumlar olarak düşünülmesi ve ikisi arasında güçlü bağlantılar kurulmalıdır. Üniversite ile okul işbirliğinin artırılması öğretmen adaylarının niteliğinin yükseltilmesinde önemlidir (Çepni ve Aydın, 2015; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Bu işbirliği sayesinde yapılan öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının kuramsal derslerde öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmelerini, okul ve sınıf atmosferini deneyimlemelerini sağlayabilir (Tuncer ve Berkant, 2018). Uygulama öğretmenlerinin rehberlik düzeyi öğretmen adaylarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Kiraz, 2001; Ulvik ve Smith, 2011). Bu nedenle, öğretmen adayları, gelişimine katkı sağlayacak ve nitelikli bir şekilde destekleyecek öğretmenlerle eşleştirilmelidir (Hobson, 2002). Öğretim elemanları, uygulama öğretmenleriyle işbirliği içinde hareket ederek öğretmen adaylarına yol göstermelidirler (Baştürk, 2009; Sutherland, Scanlon ve Sperring, 2005). Öğretmen adaylarına, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından derse hazırlık, dersin işleniş ve öğretmen adayının

işlediği derslere ilişkin zamanında, ihtiyacına göre sözlü ve yazılı olarak dönütler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Paker, 2008). Özetle, Esnek ve Sistematik Modelde, tüm paydaşların temel yeterlikleri edinmiş olmaları ve işbirliği içinde çalışmalarını beklenmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmen eğitimi sorunlarına çözüm bulmak ve uluslararası öğretmen eğitimi standartlarını karşılamak amacıyla bir model önerilmiştir. Esnek ve Sistematik Model, alanyazındaki öğretmen eğitimi modelleri incelenerek ve bu modeller üzerinde tartışılarak oluşturulmuştur. Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimi değerler dizileri, temel ilkeler, temel alınan standartlar, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin zamanlanması, eğitimin süresi, program tasarım yaklaşımı, program türü, program geliştirme modeli, programa kabul ölçütleri, programın yapısı ve insan gücü boyutlarına ilişkin planlama yapılmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, öğretmen eğitimi politik bir sorun olarak görme, araştırma odaklı, uzlaşmacı ve yansıtıcı uygulama değerler dizileri benimsenmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, EPDAD'ın Öğretmen Eğitimi Standartları ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında belirlenen standartlar temel alınarak nitelikli bir öğretmen eğitimi amaçlanmıştır. Öğrenci merkezlik, araştırma odaklılık, kuram-uygulama bağlantısı ve bütüncüllük ilkeleri benimsenerek oluşturulan ardışık modelde, eğitim süresi iki yıl olarak belirlenmiştir. Öğreneni merkeze alan insancıl program tasarım yaklaşımını öneren modelde, farklı disiplinleri bir arada ele alan bütüncül program türü tercih edilmiştir. Program geliştirme modeli olarak ise, program sürecinin sürekli değerlendirildiği ve geliştirildiği döngüsel model uygun görülmüştür. Programa kabul koşullarında not ortalaması 4'lük sistemde en az 3, ALES puanı en düşük 55 ve adayın mülakatta başarılı sayılma puanı en düşük 70 olarak tanımlanmıştır.

Esnek ve Sistematik Modelde, zorunlu derslerin yerel kredilerinin toplamı 47, AKTS miktarı 88 olarak önerilmiştir. Seçmeli derslerde ise yerel kredi toplamı 24, AKTS miktarı 32 olarak belirlenmiştir. Kuram ve uygulama bağlantısının sağlanması amacıyla programdaki toplam 280 ders saatinin %43'ünü, her dönemde yer alan uygulamalar oluşturmaktadır. Bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında bulunması beklenen temel dersler, zorunlu ders statüsünde değerlendirilmiştir. Kuramsal temeller, Teknoloji, Araştırma, Psikolojik Destek ve Disiplinler arası Etkileşim olarak tanımlanan seçmeli ders grupları ise öneri niteliğindedir, olanaklar dahilinde seçilebilir ve değiştirilebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada önerilen ortaöğretim öğretmen eğitimi modelinin etkili uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Esnek ve Sistematik Modelin, ortaöğretim öğretmen eğitiminin paydaşlarına, özellikle öğretim elemanlarına tanıtılması onların modeli anlamalarını, modeldeki rollerini benimsemelerini ve modeli uygulamaya istekli olmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi danışma kurulu oluşturularak öğretim elemanlarına ve uygulama okulu çalışanlarına modeli uygulama sürecinde destek verilebilir. Farklı fakültelerdeki öğretim elemanları ile de tanıtım toplantıları gerçekleştirilerek, öğretmen eğitimi modeli kapsamında lisans öğrencilerinin alan bilgilerinin yeterliliğine ilişkin beklentiler paylaşılabilir.
- Bireysel farklılıkları önemseyen insancıl yaklaşım ile tasarlanan programda, öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşimini artırmak ve böylece modelin uygulamasını daha etkili kılmak amacıyla sınıf mevcutlarının en fazla 25 öğrenci ile sınırlandırılması yararlı olabilir.
- Esnek ve Sistematik Modelde, bütüncül program tercih edildiğinden, tüm derslerin, diğer derslerle bağlantı kurularak işlenmesi öğretmen adaylarının derslerdeki bilgileri bütüncüllemelerini kolaylaştırabilir.

- Esnek ve Sistematik Modelin uygulanabilmesi için 21. yüzyıl becerilerini özümsemiş öğretmen eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Üniversitelerin, bu modeli uygulamaya, başta öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri olmak üzere, nicelik ve nitelik açısından yeterli eğitimci bulunduğu takdirde girişmeleri büyük önem arz etmektedir.
- Nitelikli bir öğretmen eğitiminin sağlanabilmesi için modelde öngörülen iki yıllık sürenin kullanılmasına özen gösterilebilir.
- Döngüsel model gereğince, programın belirli aralıklarla ve sürekli olarak değerlendirilmesi sayesinde geliştirilmesi mümkün olabilir.
- Ardışık yapıda oluşturulan Esnek ve Sistematik Modelde, farklı alanlardan başvuru yapan öğretmen adaylarının lisans deneyimleri birbirinden farklı olabileceğinden, programa giriş koşullarında öğretmen adaylarının başarı puanı, matematik ve dil becerilerini ölçen ALES ve mülakat notu ölçüt alınarak, öğretmenlik mesleğine uygun adaylara eğitim verilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada önerilen Esnek ve Sistematik Model, geçmişte denenmiş modellerden de esinlenerek oluşturulan bir tasarı niteliğindedir. Tasarının iyileştirilmesi için öğretmen eğitimcileri ve karar alıcıların geribildirimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Modeli deneyen kurumların program değerlendirme sonuçları, modelin etkililiğine karar verebilir ve geliştirilmesine katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2013). Pedagojik formasyon temelli alan öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 48-64.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-26.
- Akhan, N. E. ve Demirezen, S. (2020). A different experience for preservice social studies teachers: Researcher teacher model. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 1-15. doi: 10.33710/sduijes.594077.
- Akın, S. ve Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401. doi: 10.12984/eegefd.588166
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(25), 23-46
- Arslan, Y. (8-10 Eylül 2011). *Eğitim fakültelerinin öğrenci sayısı ve öğretim üyesi sayısı değişkenlerine göre incelenmesi*. Sözel bildiri, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.
- Ashton, P., & Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations: The essential focus of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 2-8. doi:10.1177/002248718703800302
- Aşlıoğlu, B. ve Kina, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğrenci seçme ve yerleştirme sorunu. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (ss. 247-277). Ankara: Pegem.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler. Eurydice Raporu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Aycan, Ş. (2015). Liselere öğretmen yetiştirmede geri adım: Yükseköğretmen okullarından pedagojik formasyon kurslarına. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 61-72. doi: 10.21666/mskuefd.98757
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakaç, E., & Özen, R. (2017). Examining preservice teachers’ material design self-efficacy beliefs based on their technological pedagogical content knowledge competencies. *Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education Journal (KEFAD)*, 18(2), 613-632.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. New York, NY: McKinsey & Company.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.
- Baştürk, S. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008). *Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education: Implications for teacher preparation*. *The National Council for Accreditation of Teacher Education*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503644.pdf>.
- Brinia, V., & Psoni, P. (2021). How to teach social entrepreneurship to teacher-candidates through cultural promenades: the teacher-candidates’ views. *Educational Studies*, 47(3), 369-382. doi: 10.1080/03055698.2020.1717929
- Buchberger, B., Campos, P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Ed.). (2000). *Green Paper on Teacher*

Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning: Umeå universitet

- Buhutah, T. M., Xiaouan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Campbell, C., & Henning, M. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Chakraborty, A., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120-125.
- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Unpublished PhD Thesis, Marshall University, West Virginia.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). New York: Routledge.
- Çakmakçı, C. C. (2017). *Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden İngiltere, Almanya, Fransa ve Finlandiya ile Türkiye'deki ana dili öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar dergisi*, 19(2), 285-304. doi:10.20296/tsad.00711
- Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (16-18 Eylül 2002). *Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki araştırmalara yönelik derslerin incelenmesi*. Sözel bildiri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2009). Steady work: How Finland is building a strong teaching and learning system. *Voices in Urban Education*, 15-25.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Paolo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Denner, P. R., Salzman, S. A., & Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Journal of Personnel Evaluation*, 15, 165-180. doi: 10.1023/A:1012748624856.
- Dennis, B. D. V. (2016). Teacher residency melds classroom theory with clinical practice. *PDK International*, 97(7), 14-18. doi:10.1177/0031721716641642
- Dimici, K. (02-04 Mayıs 2019). *Öğretmen Eğitimi programlarının uluslararasılaşmasında yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri*. Sözel bildiri, Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir.
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Mediha, S. ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim*

Çalışmaları Dergisi, 5(9), 1-21.

- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2021). *Eğitim izleme raporu: 2020*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogretmenler/> adresinden elde edildi.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (pp. 15-19). London: Falmer Press.
- Erkan-Şahenk, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Eşme, İ. (2003). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi ve Başarı Yayınevi.
- Eurydice. (2014). *The teacher profession in Europe: Practices, perceptions and policies*. Brussels: EACEA.
- Eurydice. (2017). *Structural indicators for monitoring educational and training systems in Europe*. Brussels: EACEA.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. doi: 10.1080/03634520009379209.
- Gatti, L. (2019). learning to teach in an urban teacher residency. *Urban Education*, 54(9), 1233-1261. doi: org/10.1177/0042085916641171.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Hacettepe üniversitesi eğitim raporu (2017). *Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden elde edildi.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-20. doi: 10.1080/13611260220133117.
- Humprey, D. C., Wechester, M. E., & Hough, H. J. (2008). Characteristics of effective alternative teacher certification programs. *Teacher College Record*, 110, 1-63.
- Jamwal, S. B. (2012). Teacher education: Issues and their remedies. *Internal Journal of Educational Planning & Administration*, 2(2), 85-90. Retrieved from http://www.ripublication.com/ijepa/ijepav2n2_04.pdf.
- Jones, S. (2012). Trauma narratives and nomos in teacher education. *Teaching Education*, 23(2), 131-152. doi: 10.1080/10476210.2011.625087.
- Kabaran, G. G. ve Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265
- Kander, R. G. (2003, Kasım). *A successful experiment in curriculum integration: integrated science and technology at James Madison University*. Oral Presentation, 33rd Annual Frontiers in Education Conference, Westminster. doi: 10.1109/FIE.2003.1266006
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavas-Büyükgoze, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe eğitimi ve sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.

- Kelm, J., Warring, D. R., & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional Psychology*, 2(4), 249- 252.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey Bass.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi mesleki gelişimde diğer boyut. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5, 85-92.
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/10476210903467008
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 709-732.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. doi: 0.1080/10476210.2010.542559
- Lim, K. M. (2013). *Teacher education in Singapore*. Retrieved from https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/16308/1/SEAMEO%20RIHED-2013-LimKM_a.pdf.
- Long, D., & Riegle, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Lonning, R., Defranco, C., & Weinland, T. P. (1998). Development of theme based, interdisciplinary, integrated curriculum: A theoretical model. *School Science and Mathematics*, 98(6), 312-319. doi: 10.1111/j.1949-8594.1998.tb1
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 52-60. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.007
- Marcezly, B. (2001). *Instructor's manual for supervision in education*. United States of America: An Aspen Publication.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Towards a new humanism*. Potterdam: Brill.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2015). *The Development of Education in Japan: 2008-2015 National Report of Japan*. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Öğretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Pedagojik formasyon sertifikalarının geçerliliğine ilişkin karar*.

- (Duyuru) <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *MEB ve YÖK arasında eğitimde işbirliği protokolü*. <https://www.meb.gov.tr/meb-ve-yok-arasinda-egitimde-is-birligi-protokolu/haber/24100/tr> adresinden elde edildi.
- Ministere Education Nationale. (2013). *Formation des enseignants: Éléments de comparaison 9International, Concertation sur la refondation de l'école de la République, France*. Retrieved from <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>.
- Mirzajani, H., Mahmud, R., Ayub, A. F. M., & Luan, W. S. (2015). A Review of research literature on obstacles that prevent use of ICT in pre-service teachers' educational courses. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2), 25-31. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.25
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morrison, K. A. (2009). Making teacher education more democratic: Incorporating student voice and choice, part two. *Educational Horizons*, 102-115.
- National Council for Accreditation for Teacher Education [NCATE]. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Retrieved from <http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en>
- Ndlovu, T. P. (1997). *The Development of a Teaching Practice Curriculum for Teacher Education in Zimbabwe*. Unpublished PhD Thesis, University of South Africa, South Africa.
- Nelson, J. L., Palonsky, S. B., & Carlson, K. (1990). *Critical issues in education: Dialogues and dialectics*. Boston: McGraw-Hill.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher Education in Finland. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 53-83). Slovenia: University of Ljubljana.
- Niklasson, L. (2011). Teacher Education in Sweden. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 97-113). Slovenia: University of Ljubljana.
- Ofsted. (2014). *Handbook for the inspection of further education and skills*. Retrieved from www.ofsted.gov.uk/resources/handbook-for-inspection-of-further-education-and-skills.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Orakci, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1626515183&id=id&accname=guest&checksum=D80C9AD3251A4ACCBC8EC00C65B38BFE>.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. US: Pearson Education.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.

- Öğretmen Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]. (2016). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. https://epdad.org.tr/data/genel/ogretmen_egitiminde_kalite_guvencesi_ve_program_akreditasyon_u.pdf adresinden elde edildi.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi> adresinden elde edildi.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının yönlendirmesiyle ilgili yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132–139.
- Partnership for 21st Century Learning. (2009). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Požarnik, B. M. (2011). Teacher education in Europe between unity and diversity. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (pp. 23-33). Slovenia: University of Ljubljana.
- Resch, K., & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2021.1882053?needAccess=true>.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching?. *Teachers and Teaching*, 9(2), 175-186. doi: 10.1080/13540600309373
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. doi: 10.1080/02680930601158919
- Sargent, M. C., & Barker, K. (2002). Preparing early childhood professionals: Are there differences between two, four and advanced degree programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 349-355.
- Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Seo, K. K., & Gibbons, S. (2019). *Learner engagement in teacher education*. Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-263>.
- Sharma, A., & Bedi, K. (2016). A study of Secondary school teachers’ aptitude about teaching profession. *International Journal of Educational Planning and Administration*, 6(1), 1-6.
- Snoek, M. (2011). Teacher Education in Netherlands. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Ed.), *European dimensions of teacher education- similarities and differences* (pp. 33-53). Slovenia: University of Ljubljana.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: Examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21, 79-92.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73. doi: 10.9779/PUJE624
- TEDMEM. (2020). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Topsakal, C. (2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği politikaları. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), 97-108.
- Tuncer, M. ve Berkant, H. G. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (s. 93-127). Ankara: Pegem.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3). 517-536. doi: 10.3402/edui.v2i3.21997
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant trends in the development of Finnish teacher training education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, 21, 59.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Ünver, G., Bümen, N. ve Başbay, B. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 63-77.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi: 10.1080/1475939X.2016.1174730.
- Wallace, A. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., & Coley, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Westbury, I., Sven-Erik Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485. doi: 10.1080/00313830500267937
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press Ltd.
- Wickens, C. (2007). Teaching ICT across the curriculum. In V. Ellis (Ed.) *Learning and teaching in secondary schools* (pp. 113-123). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Yavuz, M., Özkartal, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yuan, R., & Zhang, L. J. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. *Teaching and Teacher Education*, 61, 142-152. doi:10.1016/j.tate.2016.10.010
- Yücel Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 178, 23-60. doi: 10.15390/EB.2015.4012

- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007b). *Üniversitelerimizde uygulanacak olan "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları" açılması için başvuru formu*. Ankara, [Online] <http://www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.htm> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (Ekim, 2008). *Yüksek lisans programı açılması*. B.30.0.EÖB.0.00.00.03.02.03-3035, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2009). *Bologna süreci*. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: 7. Düzey (Yüksek Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=34> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2015). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020a). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/04114029_9_cizelgeveesaslar.pdf adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020b). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerinin Müfredatlarına Yönelik Tarihi Karar*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2021). *Pedagojik Formasyon Eğitim Programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss> adresinden elde edildi.
- Yüksek Öğretim Kalite Kurulu [YÖKAK]. (2020). *YÖKAK alt ölçütler rehberi*. https://www.yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc_v_2_0/Ek7AltOlcutlerRehberi.pdf adresinden elde edildi.
- Yüksel-Sahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1283-1294. doi:10.2224/sbp.2008.36.9.1283
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zambas, J. (2021). *The 30 most stressful jobs in the world*. Retrieved from <https://www.careeraddict.com/stressful-jobs>.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. M., & Conklin, H. G. (2017). *Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: Raising the quality of the debate in teacher education. In the struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge.