

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze Gerçekleşen Değişimlerin Analizi

Teacher Education in Türkiye: An Analysis of Changes from the Early Republican Era to the Present

Ali Yıldırım, Rahime Çobanoğlu

Yazar Bilgileri

Ali Yıldırım 

Prof. Dr., Göteborg Üniversitesi,
Pedagoji ve Didaktik
Çalışmalar,
ali.yildirim@gu.se

Rahime Çobanoğlu 

Doç. Dr., Sinop Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
rcobanoglu@sinop.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada alanyazın incelemesine dayalı olarak Erken Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında gerçekleşen temel değişimler analiz edilmektedir. Bu değişimler yedi dönem altında tartışılmaktadır: Erken Cumhuriyet Dönemi öğretmen eğitimi (1923-1937), halk eğitimi odaklı öğretmen eğitimi (1938-1954), yapısal değişimler-kısa dönemli çözümler ışığında öğretmen eğitimi (1955-1981), akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi (1982-1997), mesleki gelişim odaklı öğretmen eğitimi (1998-2005), akademik disiplin odaklı öğretmen eğitime dönüş (2006-2017) ve esnek program odaklı öğretmen eğitimi (2018-günümüz). Bu tarihsel analiz, bazı değişimlerin önemli girişimler ve yaklaşımlar olarak öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesine önemli katkılar sağladığını, diğer bazı değişimlerin ise öğretmen eğitiminin yönünün ne olması gerektiği konusunda yaşanan kararsızlıklar içinde var olan programların kapsamlı değerlendirmesi yapılmadan atılan adımlar olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitimi ile ilgili dikkat çeken önemli sorunlar arasında nicel kaygılarla kısa dönemli uygulamalara başvurarak öğretmen yetiştirilmesi, uygulamadan uzaklaşan akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi anlayışının programların belirlenmesinde etkili olması ve program çeşitliliği ya da esnekliği ilkesinin öğretmen eğitiminde amacına yönelik olarak kullanılmaması yer almaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında niteliğe dönük atılacak adımlar, tüm paydaşların etkin katılımı ile öğretmen eğitiminin temelinde yatan değerler ve çağdaş yaklaşımların mesleki gelişim ilkesi çerçevesinde yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Makale Bilgileri

ABSTRACT

Anahtar Kelimeler

Öğretmen eğitimi
Öğretmen eğitimi yaklaşımları
Öğretmen eğitiminde değişim
Tarihsel analiz

Keywords

Teacher education
Teacher education approaches
Changes in teacher education
Historical analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 20.07.2024
Kabul: 07.02.2025

This study analyzes the fundamental changes in teacher education in Türkiye from the Early Republican Era to the present based on a review of the literature. These changes are discussed under seven periods: Early Republican Era teacher education (1923-1937), public education-focused teacher education, (1938-1954), teacher education in the light of structural changes-short-term solutions (1955-1981), academic disciplines-focused teacher education (1982-1997), professional development-focused teacher education (1998-2005), return to academic disciplines-focused teacher education (2006-2017), and flexible program-focused teacher education (2018-Present). This historical analysis reveals that some changes are significant initiatives and approaches that have contributed to improving the quality of teacher education; however, others are shown to be steps taken without comprehensive evaluation of existing programs, amid uncertainties about the direction of teacher education. Among the notable issues related to teacher education are the tendency to adopt short-term practices based on quantitative concerns in teacher education, the influence of the academic disciplines-focused teacher education approach in determining programs, drifting away from practice, and the inability to effectively utilize the principles of program diversity or flexibility in teacher education towards its intended purpose. Steps towards quality improvement in teacher education programs necessitate the reconsideration of underlying values and contemporary approaches to teacher education within the framework of professional development principles with the active participation of all stakeholders.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Yıldırım, A. & Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye’de öğretmen eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze gerçekleşen değişimlerin analizi. *TEBD*, 23(1), 382-415. <https://doi.org/10.37217/tebd.1519546>

Giriş

21. yüzyıl toplumunun gereksinimleri esnek ve yaratıcı düşünme, problem çözme, güvenilir bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini daha önemli hâle getirmiştir. Bireylere üst düzey beceriler kazandırmaya yönelik artan beklentiler, nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemini artırmıştır (Darling-Hammond, 2000). Ancak öğretmen eğitimi¹ programlarının nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ne düzeyde yeterli olduklarına ilişkin önemli şüpheler ve belirsizlikler söz konusudur (Sykes vd., 2010). Öğretmen eğitiminde değişim ihtiyacı gerek alanyazında gerekse kurumsal raporlarda sık sık dile getirilmektedir (Rowan vd., 2015). Öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin süregelen bu arayışın bir sonucu olarak “öğretmen eğitiminde reform” uluslararası bir yönelim hâline gelmiştir (Wang vd., 2010). Diğer taraftan gerçekleşen birçok yeniden yapılanma çalışmasına rağmen Zeichner (1993), öğretmen eğitimi alanında daha önce “hiçbir şey denenmemiş ve öğrenilmemiş” sonucuna varılmasına neden olabilecek kadar tarihsel bir hafıza kaybı olduğuna dikkat çekmektedir. Zeichner’e (1993) göre alandaki bu tarihsel bilinç eksikliği yeni reform önerilerinin gerekçelerinde belirsizliğe yol açmakta ve hâlihazırda denenmiş yaklaşımların “yeni çözümler” olarak sunulması biçiminde “gelgitler” (swinging pendulum) ile karşılaşmamıza neden olmaktadır. Benzer bir durum Türkiye’de de öğretmen eğitimi çabalarında kendini göstermektedir. Geçmişte öncelikli olan bazı boyutlara ya da amaçlara yeni hazırlanan programlarda daha az ağırlık verilirken bir sonraki dönemde bu boyutlar ve amaçlar yeniden ön plana çıkabilmektedir. Bu makalede, Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze ülkemizde öğretmen eğitimi alanında süregelen değişim ve çabalar incelenerek bu alana yön veren öncelikler ile yaklaşımları ve alanda karşılaşılan belirsizlikleri anlamak için bir kavramsal çerçeve sunulmaktadır.

Öğretmen eğitimi alanında karşılaşılan sorunlar her ülkede farklı özellikler göstermektedir. Öğretmen fazlalığı ya da eksikliği, çok sayıda öğretmenin meslekten ayrılması, farklı okul türlerine ve bağlamlara göre öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı ve öğretmen niteliğindeki eksiklikler gibi sorunların çeşitli olması her sistemin öğretmen eğitimini tasarlarken kendine özgü ihtiyaçlarına cevap vermesini gerekli kılmaktadır (Musset, 2010). Türkiye’de 2023 yılında 103 farklı alanda 45.000 öğretmen ataması gerçekleştirilirken (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023), öğretmen olarak atanabilmek amacıyla Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın eğitim bilimleri alanına 480.543 kişi katılmıştır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2023). 2023-2024 yılı verilerine göre Türkiye’de 93 eğitim fakültesi ve 4 eğitim bilimleri fakültesinde toplam 199.431 lisans öğrencisi öğrenim görmektedir (Yükseköğretim Bilgi Sistemi, 2024). Bu sayı, yükseköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan toplam lisans öğrencisi sayısının (3.740.171) %5,3’ünü oluşturmaktadır. Bu orana eğitim fakülteleri dışında öğretmen yetiştiren diğer

¹ Bu makalede, “öğretmen eğitimi” hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kapsamında kullanılmıştır ve hizmet içi öğretmen eğitimini kapsamamaktadır.

fakülteler (örneğin fen-edebiyat fakültesi, ilahiyat fakültesi, spor bilimleri fakültesi) eklendiğinde öğretmen eğitimi alanının yükseköğretim kademesinde oldukça geniş bir kapsam oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek eğitim verdiği öğrenci sayısı gerekse Türkiye'deki üniversitelerin büyük bir kısmında yer alması nedeniyle etki alanı geniş olan öğretmen eğitimi programlarının geçmişten bu yana sık sık yeniden yapılandırıldığı görülmektedir. Bu değişimler ve temelinde yatan öğretmen eğitimi politikaları ya da yaklaşımları üzerinde yapılmış araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Yücel-Toy (2015), Türkiye'de öğretmen eğitimi politikaları üzerine az sayıda çalışma olduğuna dikkat çekmektedir. Oysa öğretmen eğitiminde bilimsel bir yaklaşımla mevcut durum analiz edilmeden yapılan değişimlerin başarılı olması oldukça zordur.

Öğretmen eğitimi programlarının ve uygulamalarının iyi anlaşılması ve geçmişten bu yana elde edilen deneyimlerin kapsamlı bir analizi, bu alanda gerçekleştirilecek yeniden yapılanmaların başarılı olabilmesi için önemli bir ön koşuldur. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak yapılan bu kavramsal tartışma çalışmasında ilk olarak Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında gerçekleşen değişimlerin analizine bir bağlam oluşturmak üzere alanyazında yer alan öğretmen eğitimi yaklaşımları ele alınmaktadır. Daha sonra, Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde öğretmen eğitimi alanında yaşanan gelişmeler ve değişimler bu yaklaşımlar ışığında incelenmekte ve tarihsel bir bakış açısıyla dönemler hâlinde analiz edilmektedir. Son bölümde ise tarihsel süreçte öne çıkan önemli eğilimler ışığında ortaya çıkan sonuçlar tartışılmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen eğitimi üzerine yapılan kapsamlı bir alanyazın taraması sonucu erişilen makaleler, raporlar ve politika belgelerinin analizine dayanmaktadır. İlgili kaynaklar, çalışmanın amacına uygun olarak seçilmiş ve kartopu yöntemiyle kaynak çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dört aşamalı detaylı gözden geçirme süreci sonrasında, iki araştırmacı arasında sağlanan uzlaşa ile sonuçların hangi temalar altında sunulacağı titizlikle belirlenmiştir.

Uluslararası Alanyazında Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları

Nitelikli öğretmenin özellikleri nelerdir? Öğretmen adaylarına ne öğretilmelidir? Öğretmen eğitiminde hangi öğretim yöntemlerine başvurulmalıdır? Öğretmenler hangi ortamlarda yetiştirilmelidir? Öğretmen eğitimi alanı için bu ve benzeri temel sorular gerek alanyazında gerekse eğitim sürecinde tartışılmakta ve farklı bakış açılarına dayalı belirli cevaplar üretilmektedir. Öğretmenliğin tekdüze bir meslek olmaması ve nitelikli öğretmen tanımı üzerinde ortak bir anlayışın olmaması, öğretmen eğitimi alanında yaşanan belirsizliklerin önemli nedenlerinden bir tanesidir. Sykes vd. (2010), bir taraftan çeşitli kademeler için farklı uzmanlık alanlarında yetkinlik kazanmış çok sayıda öğretmenin yetiştirilmesi gerektiğini belirtirken diğer taraftan öğretmenliğin sonuçlarının aynı okuldaki aynı sınıf düzeyinde bile değişkenlik göstermesinin uygulama için ortak bir temel oluşturma çabasına engel oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Dönemsel olarak öğretmen eğitiminde değişen yaklaşımlar, eğitim programlarının tasarımını, içeriğini ve hedeflerini etkilemektedir. Zeichner (1983), Amerika Birleşik Devletleri'ni etkileyen öğretmen eğitimi yaklaşımlarını davranışçı, bireysel gelişim, iş başında öğrenme ve inceleme odaklı olmak üzere dört temel paradigma altında incelemektedir. Davranışçı öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına belirgin, gözlemlenebilir ve ölçülebilir öğretmenlik becerilerinin ve tekniklerinin öğretilmesini ön plana çıkarmaktadır. Hümanist psikoloji kuramına dayanan bireysel gelişim odaklı öğretmen eğitiminde belirli davranışların, becerilerin ve içerik bilgisinin ötesinde algıların ve tutumların bireysel özellikler çerçevesinde yeniden tanımlanması ve öğretilen içeriğin bu özellikler ile bütünleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmeni bir uygulayıcı olarak gören geleneksel usta-çırak ilişkisine dayalı iş başında öğrenme odaklı öğretmen eğitiminde ise öğretmen adayı, deneyimli bir öğretmen rehberliğinde ve uygulama içinde yetiştirilmektedir. İnceleme odaklı öğretmen eğitimi, öğretim süreçlerini ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlamları sorgulamayı ve buna bağlı gelişim süreçleri oluşturmayı gerekli kılmaktadır.

Feiman-Nemser (1990), öğretmen eğitimi yaklaşımlarını “paradigma” yerine “eğilim” kavramı çerçevesinde ele almış ve öğretmen eğitime yön veren beş temel eğilim belirlemiştir. Bu eğilimler akademik, bireysel gelişim, davranış, iş başında öğrenme ve eleştiriye dayalı toplumsal değişim odaklı öğretmen eğitimi kapsamaktadır. Öğretmenin genel kültür ve konu alanı uzmanı rolünü ön plana çıkaran akademik öğretmen eğitimi, konu alanı temelinde bilgi paylaşımı ile öğretmen adaylarının eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireysel gelişim odaklı öğretmen eğitiminde, öğretmen adayının kendi bireysel özelliklerini öncelikle tanıması ve öğretmenlikle ilgili öğrendiği bilgi ve becerilerden kendine özgü anlamlar çıkarabilmesi ve öğretmen kimliğini bu kapsamda geliştirmesi önceliklidir. Davranış odaklı öğretmen eğitimi ise yetkinlik temelli bir anlayışa dayalı olarak gözlenebilir ve ölçülebilir mesleki bilgi ve becerinin öğretmenlik görevlerinde uygulanmasını amaçlamaktadır. Deneyimin önemini gözetken iş başında öğrenme odaklı öğretmen eğitimi, deneyimli bir öğretmen rehberliğinde “çırak-usta” ilişkisi çerçevesinde öğretmenlik bilgi ve becerisinin kazandırılmasına önem vermektedir. Son eğilim olan eleştiriye dayalı toplumsal değişim odaklı öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin, demokratik değerlerin ve uygulamaların geliştirilmesi ve bu çerçevede toplumsal değişime öncü olan “aktivist” öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen eğitimi yaklaşımlarına ilişkin benzer ve farklı sınıflandırmalar sunan başka araştırmacılar da vardır. Örneğin, alanyazındaki çeşitli yaklaşımları kapsamlı bir şekilde tartıştığı çalışmasında Yıldırım (2011), Zeichner ve Feiman-Nemser'in dışında Elliot'ın, Long ve Riegle'in, Becker, Kennedy ve Hundesmarck'ın ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamalarına dikkat çekmektedir. Tüm bu yaklaşımlar ve aralarındaki uyumsuzluklar dikkate alındığında öğretmen eğitimi programlarının sadece belirli derslerin bir araya getirilmesinden ibaret olmadığı ve içeriğin

seçilmesinden ve yapılandırılmasından öğretim süreçlerinin oluşturulmasına ve öğrenilenlerin uygulanmasına uzanan birtakım sorulara cevap verilmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır. “Öğretmen adaylarına ne öğretilim?” sorusuna ilişkin olarak Shulman (1987), hâlâ programlardaki derslerin belirlenmesinde gözetilen bir çerçeve sunarak öğretmenlerin alan bilgisine, genel pedagojik bilgiye, eğitim programı bilgisine, pedagojik alan bilgisine, öğrenenlerin bilgisine, eğitim bağlamının bilgisine ve eğitimin amaç ve değerleri ile ilgili felsefi temellerin bilgisine sahip olmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak bu kavramsal çerçevede tanımlanan bilgi alanlarının önemi konusunda öğretmen eğitiminde farklı görüşler olduğu görülmektedir. Bu görüşlerin (a) alan bilgisini önemli görme, (b) genel pedagojik bilgiyi önemli görme ve (c) alana yönelik pedagojik bilgiyi önemli görme olmak üzere üç temel konu üzerinde yoğunlaştığı (Musset, 2010) göze çarpmaktadır.

İçerik ile ilgili süregelen tartışmaların yanı sıra nasıl öğretilim sorusu kapsamında öğretmen eğitimi alanında kuram-uygulama tartışması önce çıkmaktadır. Örneğin Darling-Hammond vd. (2005), Amerika Birleşik Devletleri’nde 1980’li yıllara kadar öğretmen eğitimi programlarının ağırlıklı olarak kuramsal ve uygulamadan uzak olmaları ve dersleri birbiri ile ilişkilendirilmeden sunmaları nedeniyle eleştirildiğini belirtmektedirler. Korthagen (2010) de öğretmen eğitimi programlarında kuram ile uygulama arasında bir boşluk olduğuna dikkat çekerken hizmet öncesi eğitimden hizmet içi eğitime geçişte öğretmen adaylarının bir şok yaşadığını ve kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarmakta özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak kuramsal derslerin alan uygulamalarından ayrılması yerine, öğretmen eğitimi programlarının bilgi, beceri ve tutum geliştirilmesine katkı sağlayacak okul uygulamalarına dayalı olarak yeniden yapılandırılması önerilmektedir (Grossman vd., 2009). Uygulama temelli yöntemlerin ve uygulamalara yönelik zengin geri bildirim sunulmasını içeren yaklaşımların öğretmenlerin eğitiminde etkisinin önemli olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur (Dunst vd., 2020).

Öğretmen eğitimi programlarının kapsamı ile ilgili tartışmalara programların yapısal özellikleri ile ilgili tartışmalar da eklenmektedir. Zeichner ve Conklin (2008), Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlerin farklı programlarda farklı biçimlerde yetiştirildiğine dikkat çekmektedir. Geleneksel yol olarak tanımlanan üniversitelerde dört ya da beş yıl süren lisans eğitimi ile öğretmenler yetiştirildiği gibi üniversite dışında farklı kurumlarda dar kapsamlı ve daha kısa süreli alternatif programlar yoluyla da öğretmenlik sertifikası alınmaktadır. Bu durum farklı özelliklere sahip öğretmenler yetiştirilmesi sonucunu doğurduğu gibi öğretmen eğitime yönelik yaklaşımlar arasında ne kadar büyük bir uçurum olabileceğini de ortaya koymaktadır (Stoddart ve Floden, 1995). Alternatif program savunucuları, konu uzmanlığına sahip kişilerin hizmet içi eğitim ve destek almaları koşuluyla iş başında öğretmenlik yapmayı öğrenebileceklerini ve alan bilgisine sahip bireylerin kısa bir pedagoji eğitiminden sonra öğretmenliğe başlayabileceklerini belirtmektedirler. Buna karşılık üniversite tabanlı

kapsamlı öğretmen eğitimini destekleyenler, öğretmen olmanın birkaç yıllık hizmet öncesi mesleki eğitim ve denetimli uygulama deneyimi gerektirdiğine ve öğretmenlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim gören bireyler arasından seçilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Giriş koşulları, sorumlu birimler, eğitim süresi ve yoğunluğu değişiklik gösteren ve sayısı giderek artan alternatif öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi ve okullardaki eğitimin niteliği açısından ortaya koyduğu sonuçların çok yönlü tartışılması gerekmektedir (Suell ve Piotrowski, 2007).

Bu süregelen köklü tartışmaların yanı sıra toplumsal değişimlerin etkisiyle şekillenen yeni eğilimlerin etkisi öğretmen eğitiminde daha belirgin hâle gelmektedir. Örneğin alanyazında Covid-19 deneyiminin öğretmen eğitimi uygulamalarına yeni bir değer katıp katmadığı ve nasıl katabileceği sorusu önem kazanmıştır (Ellis vd., 2020). Güncel öğretmen eğitimi araştırmalarında öğretmen adaylarının dijital yetkinliğinin geliştirilmesi (Elm ve Liljestrand, 2024), öğretmen eğitiminde yaratıcı yapay zekâ yetkinliğinin desteklenmesi (Moorhouse vd., 2024), öğretmen eğitimi programlarında sanal simülasyon kullanımı (Angelini vd., 2024) ve harmanlanmış uzaktan eğitim ile öğretmenlerin yetiştirilmesi (Glover ve Stewart, 2024) gibi çeşitli teknoloji odaklı konuların önemli bir yer kaplaması, teknolojinin günümüz öğretmen eğitimini dönüştürücü bir rol üstlenebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sürdürülebilirlik için öğretmen eğitimi (Mulá Pons de Vall ve Tilbury, 2023), kapsayıcılık, eşitlik ve sosyal adalet bağlamında öğretmen eğitimi programlarının yeniden düzenlenmesi (Purdy vd., 2023) ve öğretmen eğitiminin uluslararasılaştırılması (Bloch, 2024) gibi günümüzün öne çıkan küresel konuları öğretmen eğitiminde yeni bir paradigmaya zemin hazırlamaktadır. Bu gelişmeler, öğretmen eğitiminin değişen toplumsal gereksinimlere ve küresel dinamiklere uyum sağlama amacıyla değişime açık bir alan olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Gerçekleşen Değişimler

Alanyazın taramasına dayalı bu çalışmada, Türkiye’de öğretmen eğitiminde Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze gerçekleşen değişimler yedi dönem altında analiz edilmektedir: (a) Erken Cumhuriyet Dönemi öğretmen eğitimi (1923-1937), (b) halk eğitimi odaklı öğretmen eğitimi (1938-1954), (c) yapısal değişimler-kısa dönemli çözümler ışığında öğretmen eğitimi (1955-1981), (d) akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi (1982-1997), (e) mesleki gelişim odaklı öğretmen eğitimi (1998-2005), (f) akademik disiplin odaklı öğretmen eğitime dönüş (2006-2017) ve (g) esnek program odaklı öğretmen eğitimi (2018-günümüz).

Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Eğitimi: 1923-1937

Cumhuriyetin ilanından sonra okuma-yazma oranlarının arttırılması ve halkın eğitim seviyesinin geliştirilmesi Türkiye’nin öncelikli hedeflerinden biri olmuştur. Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’ün görüşleri, 1923-1937 arasındaki erken dönemde eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillenmesinde ve bilimsel eğitimin temellerinin oluşturulmasında etkili olmuştur.

Atatürk, eğitime yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin üstleneceği önemli rolü yaptığı çeşitli konuşmalarda vurgulamıştır. 1921 yılında Maarif Kongresi açılış konuşmasında öğretmenlere “gelecekte kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri” olarak seslenirken ancak irfan ordusu olarak tanımladığı öğretmenler ile savaş meydanlarında kazanılan zaferin sürekli ve kalıcı sonuçlar verebileceğine dikkat çekmiş ve 1924’te “bir toplumu millet yapan” olarak gördüğü öğretmenlerden “yüksek hizmet” beklendiğini dile getirmiştir (Akyüz, 1987). Bu dönemde “millî terbiye” ve “yurttaşlık” kavramları öne çıkarken Cumhuriyet değerlerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması genel eğitim politikası olarak benimsenmiştir (Kaplukan, 2012). Kaynakların sınırlı ve okul altyapısının yetersiz olduğu bu dönemde, tüm zor koşullara rağmen öğretmenlerin toplumsal değişim idealiyle motive oldukları ve yeni kurulan Cumhuriyet’in eğitim yoluyla benimsenmesine önemli katkıda bulundukları görülmektedir.

Cumhuriyetin erken döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulü, okul ve ders programlarını geliştirme çalışmaları ve alfabe değişikliği gibi eğitim alanında çeşitli modernleşme çabaları sergilenirken öğretmen eğitimi, bilimsel ve laik eğitime geçiş için önemli bir yol olarak görülmüş ve bu çerçevede var olan kurumlar yeniden yapılandırılırken yeni öğretmen eğitimi kurumları oluşturulmuştur. Tanzimat Dönemi’nde batılı tarzda eğitim veren kurumlara öğretmen yetiştirmek üzere 1848 yılında açılmış olan ve bir ders olarak etkili öğretim yöntemlerinin öğretilmesi nedeniyle Türk eğitim tarihinde çağdaş anlamda öğretmen eğitimi faaliyetinin başlangıcı olarak kabul edilen Darülmuallimin (Akyüz, 2006), 1891 yılında ilk, orta ve lise kademeleri için öğretmen yetiştiren kısımları da içine alan Dârülmuallimîn-i Âliye adlı kuruma dönüşmüş, bu okul Cumhuriyetin ilk yıllarında Yüksek Muallim Mektebi ve sonrasında Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Eşme, 2003). Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere gerek kurumsal gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiştir. Örneğin 1927-1928 öğretim yılında kurulan ve birkaç yıl sonra kapatılan köy muallim mektepleri, 1930’lu yılların başlarında açılan ancak ömürleri uzun olmayan eğitim yurtları ve köy eğitim kursları (Sarı ve Uz, 2017), bu dönemde özellikle kırsal kesimde yaşayan geniş kitlelerin eğitim ihtiyacını hızlı ve yerel ihtiyaçlara dönük biçimde karşılamayı amaçlayan girişimlerdir. İlk ortaokul öğretmen eğitimi kurumu olan ve daha sonra Gazi Üniversitesine dönüşecek olan Orta Muallim Mektebi, 1926-1927 eğitim-öğretim yılında Konya’da Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi amacıyla açılmış, sınavla öğrenci kabul eden bu okul 1927 yılında Ankara’ya taşınmış ve süreç içinde geçirdiği değişimlerle birlikte farklı branşlardan öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlamıştır (Özdemir ve Bastık, 2020).

Halk Eğitimi Odaklı Öğretmen Eğitimi: 1938-1954

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bir kısmının köyde yaşaması ve ekonominin ağırlıklı olarak tarımsal faaliyetlere dayanması, toplumsal gelişimin sağlanması için eğitimin özellikle

kırsal bölgelerde yaygınlaştırılmasını önemli bir öncelik hâline getirmiştir. Özellikle 1938-1954 yılları arasında halk eğitimi odaklı bir bakış açısıyla öncelikli ihtiyaçlar doğrultusunda köylerde yaşayan vatandaşların eğitimine yönelik olarak politikalar ve uygulamalar geliştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlam içerisinde 1940-1954 yılları arasında faaliyet gösteren köy enstitüleri, toplumsal gereksinimleri gözetken ve Türkiye'ye özgü bir öğretmen eğitimi anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Bu okullarda köyler için sadece öğretmen değil, sağlık görevlisi ve teknisyen gibi meslek elemanları da yetiştirilmiştir (Aysal, 2005). Geleneksel öğretmen rolünden farklı olarak bu okullardan mezun öğretmenler, köylerdeki ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın öncüleri olmuşlardır (Işık, 2023). Gerçek yaşamla ilişkili bir anlayışla ileride görev yapacakları köylere gittiklerinde gerekli olabilecek beceriler kazandırılan öğretmenler, köylerde sadece öğrencilerin eğitimi ile ilgilenmemiş, ailelere okuma-yazma ve meslek kazandırma kurslarında da görev almışlardır (Aysal, 2005). Sadece öğrencilere ders veren, bilgi kazandıran bir rolün ötesinde öğretmenler, uygun yöntemlerle tarım yapılması konusunda örnek bağ, bahçe, atölye gibi tesislerle köylülere rehberlik etme rolünü de üstlenmişlerdir (Şeren, 2008).

Köye uyum sağlayabilen ve değer katabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde kuram ve uygulamanın birlikteliği sağlanarak eğitim programlarında kültür derslerine, ziraat ders ve çalışmaları (örneğin tarla ziraatı, meyvecilik, arıcılık, balıkçılık) ile teknik ders ve çalışmalara (köy demirciliği, sıvacılık, marangozluk, nakış, dokumacılık) yer verilmiştir (Kartal, 2008). Bu okullarda halkın eğitilmesi amacıyla üretime dönük, düşünsel ve uygulamalı etkinliklerin iç içe geçtiği ve sanatla zenginleştirilmiş bir eğitim anlayışı ile kendi kendine yetebilen ve köydeki zorlu yaşama hazırlanmış köyü özgürleştiren ve modernleştiren lider bir öğretmenin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Çoban, 2011). Öğrencilerin öncelikle köylerden seçilmesi ve çocukların eğitilmesinin yanı sıra köy halkının eğitilmesine ve sosyo-ekonomik kalkınmasına katkıda bulunulması köy enstitülerinin halk eğitimi odaklı bir öğretmen eğitimi modeli olduğunu göstermektedir.

Yapısal Değişimler-Kısa Dönemli Çözümler Işığında Öğretmen Eğitimi: 1955-1981

Türkiye'de 1955-1981 yılları arasında öğretmen eğitiminin günümüzdeki konumuna temel oluşturan önemli yapısal değişiklikler gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yapısal değişimlerden biri, öğretmen eğitiminin süresinin uzatılmasıdır. 1924 yılından önce ilkökul öğretmenleri ilkökul sonrası dört yıl eğitim alırken 1924'te bu eğitimin süresi beş yıla ve 1932-1933 yılında altı yıla çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003). 1953 yılına kadar ilkökul öğretmeni ihtiyacı, köy ilkökulu mezunu öğrencilerin beş yıllık yatılı eğitimini kapsayan köy enstitüleri ve lise seviyesindeki üç yıllık öğretmen okulları ile karşılanmıştır. 1954 yılında bu okulların birleştirilmesiyle ortaya çıkan altı yıllık ilköğretmen okulları, 1970-1971 yılında ilkökul üzerinde yedi yıl ve ortaokul üzerinde dört yıl eğitim vermeye başlayarak döneminde lise seviyesinde eğitim veren okullara denk hâle gelmiştir (Deringöl, 2007).

Öğretmenlik mesleğinin konumu açısından önemli bir diğer gelişme ise üniversite tabanlı öğretmen eğitimi hedefinin cumhuriyetin ilanının 50. yılında (1973) çıkarılan Millî Eğitim Temel Kanunu ile hükme bağlanması olmuştur. Bu kanunun 43. maddesinde öğretmenliğin özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğu ve tüm eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında yükseköğrenim düzeyinde eğitim almaları gerektiği benimsenmiştir. Bu gelişmelerden sonra 1974-1975 yılından itibaren ilköğretmen okulları kapatılarak öğretmen liseleri oluşturulmuş ve ilköğretmen okulları yerine iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur (Güçlü, 2013). 1970'li yıllarda temelleri atılan yükseköğrenim tabanlı öğretmen eğitimi 1982 yılında eğitim fakültelerinin ortaya çıkması ile üniversite düzeyinde daha kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Böylece bu dönemde MEB'in Türkiye'de öğretmen eğitimi kurumlarından sorumlu temel kurum olması sona ermiştir.

Öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanınması ve yükseköğrenim gerektirmesi gibi niteliğin geliştirilmesine yönelik gerçekleşen yapısal değişikliklerin yanında, özellikle 1960-1980 yılları arasında, öğretmen açığını gidermek üzere kısa dönemli öğretmen eğitimi programları oluşturulmuştur. Akyüz (2013) çabuk, ucuz ve politik olarak nitelendirdiği ve öğretmen eğitimi alanına zarar veren bu kısa dönemli öğretmen eğitimi uygulamalarını, 1960-1970 yılları arası için “yedek subay öğretmenler”, “vekil öğretmenler”, “barış gönüllüleri” ve “öğretmenlik formasyonu” olarak tanımlamıştır. 1960 yılında yedek subay öğretmenliği uygulaması ile lise ve dengi mezunlar ile üniversite ve yüksekokullardan ayrılanlar hızlı bir kurstan geçirilerek askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak yapmışlar ve bu öğretmenler 1963 yılında sürekli olarak öğretmenliğe atanmışlardır. 1961 yılında yine hızlı bir kurs ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlar ilkokullara, lise ve üstü okullardan mezun olanlar orta dereceli okullara vekil öğretmen olarak atanmışlardır. 1962 yılında barış gönüllüsü olarak Amerika Birleşik Devletleri'nden Türkiye'ye gelen uzmanlar 1970'li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmışlardır. 1970'lerden itibaren 1998 yılında yeniden düzenlenene kadar, üniversitelerin eğitim fakültesi dışında kalan diğer fakültelerinden mezun olanlar, niteliği her zaman önemli bir tartışma konusu olan pedagojik formasyon eğitiminden geçerek öğretmen olma hakkı kazanmışlardır. Ayrıca 1974-1975 yıllarında yaz aylarında, birkaç haftalık ders dönemini kapsayan mektupla öğretmen eğitimi ve 1979-1980 yıllarında dönemin ideolojik çatışmaları nedeniyle eğitim enstitülerini tamamlayamayanların birkaç aylık hızlandırılmış bir programla öğretmen olarak mezun edilmeleri yöntemlerine başvurulmuştur (Akdemir, 2013). Bu kısa dönemli uygulamaların öğretmenlik mesleği ve okullardaki eğitimin niteliği açısından yarattığı sorunlar çeşitli araştırmalarda ve raporlarda dile getirilmiştir. Bunlar 1982 yılında yapılan 11. Millî Eğitim Şurası'nda kapsamlı bir biçimde değerlendirilmiş ve öğretmenlik belgesi olmayan veya yetersiz olan öğretmenlerin eğitim sisteminin tüm kademelerinde nitelik sorunu oluşturduğu sonucuna varılmıştır (MEB, 1982).

Akademik Disiplin Odaklı Öğretmen Eğitimi: 1982-1997

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile MEB'e bağlı yükseköğretim kurumları da olmak üzere tüm yükseköğretim kurumları YÖK çatısı altında toplanmıştır. Bu kanunla aynı zamanda iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokuluna ve dört yıllık eğitim veren yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Öğretmen eğitiminin üniversite düzeyine taşınması gerek alan derslerinin gerekse meslek bilgisi derslerinin belirlenmesinde ve programlara yerleştirilmesinde akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi yaklaşımının (Furuhagen vd., 2019) etkisini artıran bir gelişme olmuştur. Bu yönelim, belirli bir alana yönelik uzmanlaşmayı derinleştirirken derslerin daha kuramsal boyuta taşınması ve öğretmen eğitiminin uygulama ve mesleki beceri geliştirme boyutunun arka planda kalması sonucunu doğurmuştur (YÖK, 1998). Bu kapsamda Senemoğlu (1992), 1990 yılında YÖK tarafından yayımlanan Eğitim Yüksek Okulları Öğretim Programı'nın incelemesine dayalı olarak Türkiye'de kuram ağırlıklı öğretmen eğitimi yaklaşımının benimsendiğine ve dünyadaki gelişmelerin aksine okullarda uygulamaya az zaman ayrıldığına dikkat çekmiştir. Bu bulguyla örtüşen şekilde, Yıldırım'ın (2016) çalışmasına katılan 1982 ve öncesi eğitim programı ile yetiştirilen öğretmenlerin büyük çoğunluğu, aldıkları eğitimin ağırlıklı olarak kuramsal olduğunu ve kuramın uygulamaya dönüştürülmesini öğretmenliğe başladıktan sonra daha çok bireysel çabaları ile deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Akademik disiplin odaklı yaklaşımın bir göstergesi olarak Türkiye'de 1983-1984 öğretim yılında eğitim fakültelerinde uygulanan programların büyük kısmında meslek bilgisi dersleri kapsamında psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi bilim alanlarından yola çıkılarak oluşturulan eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi derslerinin zorunlu dersler hâline geldiği görülmektedir (Kavak vd., 2007). Benli (2020), 1983-1984 öğretim yılından itibaren uygulanan Eğitim Yüksekokulları Sınıf Öğretmenliği Programı'ndaki derslerin %61'inin genel kültür dersi, %24'ünün alan bilgisi ve %15'inin meslek bilgisi dersi olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının 1992-1993 yılından itibaren eğitim fakültelerinde temel eğitim programlarına dönüştürülmesi (Kavak vd., 2007) ile 1990'lı yıllarda sınıf öğretmeni ihtiyacı artmış ve bu dönemde üniversitelerde herhangi bir bölümden mezun olanlar sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Sağdıç, 2020). Mesleki bilgi yeterliği aranmaksızın, herhangi bir alanda alınmış üniversite eğitiminin yeterli görülerek bu atamaların yapılması da akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi anlayışının bir başka göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Türkiye'de 1982 yılında kurulan eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi alanındaki önceki kaynak çeşitliliğine son vermiş ve farklı eğitim sürelerinden kaynaklı öğretmenlik mesleğindeki statü farklılığını gidermiş olsa da bu fakültelerden 1990'lı yılların ortalarına kadar öğretmen eğitiminde beklenen sonuçların alınamadığı belirtilmektedir (Eşme, 1999). Bu durumun temel nedenleri arasında

öğretmen eğitimi alanındaki deneyimsizlik, üniversitelerin bu fakültelere hak ettiği önemi vermemeleri, bölümlerin açılmasında ve kontenjanların belirlenmesinde ülke ihtiyaçlarının gözetilmemesi ve fen-edebiyat fakülteleri ile gerekli iş birliğinin sağlanamaması yer almaktadır. Bilir'e (2011) göre YÖK öğretmen ihtiyacını karşılamak için gerekli akademik kadroya sahip olup olmadığını gözetmeden çok sayıda eğitim fakültesi açarak, öğretmen eğitimi programlarının kontenjanlarını artırarak ve bunun üzerine de bu fakültelerde ikinci öğretim programlarının açılmasına izin vererek nitelikli öğretmen eğitiminden ödün vermiştir. 1988 yılında yapılan 12. Millî Eğitim Şurası'nda, "Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması" önerisi (MEB, 1988) de öğretmen eğitiminde yaşanan nitelik sorunlarına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu öneri hayata geçirilmekten uzak olsa da eğitim fakültelerinde öğretmen eğitiminin niteliği üzerine önemli bir eleştiri olarak raporlara yansımıştır.

Pedagojik formasyon programı uygulaması da Türkiye'de öğretmen eğitiminde akademik disiplin odağını ön plana çıkaran bir uygulama olmuştur. Eğitim fakülteleri kurulduktan sonra alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi, üzerinde en fazla tartışılan konulardan biri hâline gelmiştir. 1982 yılından sonra alan öğretmenleri hem eğitim fakültelerinde hem fen-edebiyat fakültelerinde yetiştirilmiştir. Fen-edebiyat fakültesinde alan derslerini alan öğrenciler, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini 1982 yılına kadar pedagoji bölümlerinde ve 1982 yılından sonra eğitim fakültelerinden alarak ve staj yaparak iki yıl süren öğretmenlik sertifikası programı ile alan öğretmeni olma hakkı elde etmişlerdir (Kavcar, 2002). Üniversitelerdeki farklı uygulamalarla ilgili sorunları ortadan kaldırmak için ilk defa 1979 yılında hazırlanan standart pedagojik formasyon programında (Turan, 2021) meslek becerisi geliştirmeye dönük derslerden çok sosyal bilimlerdeki temel disiplinlerin eğitime uygulanmış alanlarını yansıtan eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi gibi derslere yer verilmiştir. Turan (2021), derslerde değişiklik yapılmasına karşın gerek 1982 gerekse 1986 yılı pedagojik formasyon programlarında meslek becerisine doğrudan hitap eden derslerin ihmal edildiğini belirterek bu programların öğretmenlik becerisi geliştirmekten ziyade bilgi ve kültür kazandırmayı hedeflediğini vurgulamıştır.

Mesleki Gelişim Odaklı Öğretmen Eğitimi: 1998-2005

Türkiye'de YÖK tarafından kontrol edilen üniversite tabanlı öğretmen eğitiminin başladığı 1982'den 1998 yılına kadar, öğretmenlerin daha çok akademik disiplin odaklı yaklaşım çerçevesinde yetiştirildiği ve mesleki gelişime dönük süreçlerin ve uygulamaların geri planda kaldığı dile getirilmiştir (YÖK, 1998). Bu kapsamda 1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma ile eğitim programlarındaki akademik disiplin odaklı yaklaşım yerini uygulama yoluyla mesleki gelişime önem veren öğretmen eğitimi yaklaşımına bırakmıştır. YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında yürütülen bu köklü yeniden yapılandırma sürecinde çok yönlü ve bütüncül bir

anlayışla öğretmen eğitimi programlarının niteliğini artıracak çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen eğitiminin çeşitli alanlarında program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yürütülmüş, eğitim fakültelerinden öğretim elemanları öğrenim ve araştırma için yurt dışına gönderilmiş, eğitim fakültelerinin altyapısının güçlendirilmesi için destek sağlanmış, eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi için uygulama öğretmenlerine yönelik seminerler düzenlenmiş ve öğretmen eğitimi programlarının sürekli olarak değerlendirilmesini planlayacak ve koordine edecek Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi oluşturulmuştur (YÖK, 1998). Ayrıca 1998 yılında süre ve içerik yönünden yetersiz bulunması ve öğretmen niteliğini düşürdüğü gerekçesiyle “öğretmenlik sertifikası” ya da diğer adıyla “pedagojik formasyon” programları ile öğretmen eğitimi uygulaması sonlandırılmış ve tezsiz yüksek lisans eğitimi ile öğretmen eğitimi modeline geçilmiştir (Gurol vd., 2018).

1998 yılında başlayan bu yeniden yapılandırma çalışmalarının (a) öğretmen eğitimi programları ile okullarda uygulanan programlar arasındaki ve alan dersleri ile formasyon dersleri arasındaki ilişkinin sağlanması, (b) konu alanı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretilmesi, (c) uygulamaya dayalı öğrenme etkinliklerinin kapsamının genişletilmesi, (d) bilgi teknolojilerinin kullanılmasına yönelik olarak öğretmen adaylarının gelişiminin desteklenmesi ve (e) gereğinden fazla olan zorunlu dersler yerine seçmeli derslerin artırılması ile genel kültürün oluşumuna katkıda bulunulması konularına odaklandığı görülmektedir (YÖK, 1998). Önceki yıllarda hâkim olan “her şeyi bilen öğretmen” anlayışının yerine bu düzenleme ile özel öğretim yöntemlerinin öğretime ağırlık verilmesi ve öğretmenlik uygulamalarının programlarda erken dönemlerde başlatılması ve kapsamının genişletilmesi, mesleki becerinin geliştirilmesine yönelik olumlu adımlar olarak değerlendirilmiştir. Ancak öğretmen eğitiminde mesleki uygulama öne çıkarılmış olmasına rağmen gerekli koşulların sağlanamamasından kaynaklı uygulamalardan beklenen fayda sağlanamamıştır. Fakülte-okul iş birliği kapsamında uygulamaya rehberlik edecek öğretmenlerin eğitiminin yeterli düzeyde yapılmaması, bazı illerde uygulama okullarına fazla sayıda öğrenci gönderilmesi ve öğrenci-öğretim elemanı oranının yüksek olması nedeniyle fakültelerin uygulamaları amaçlandığı düzeyde yürütememesi, bu dönemde uygulamalara ilişkin yaşanan önemli sorunlar olarak rapor edilmiştir (Abazoğlu vd., 2016).

Akademik Disiplin Odaklı Öğretmen Eğitime Dönüş: 2006-2017

1998 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmaları özellikle eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bir bölümü tarafından eleştirilmiş ve 1998 öncesi programlarda yer alan akademik disiplin odaklı derslerin tekrar programa konması çeşitli toplantılarda YÖK’ten talep edilmiştir. Bu eleştirilerin odağında eğitim psikolojisi, eğitime giriş, eğitim sosyolojisi gibi disiplin odaklı derslerin programlarda yer almamasının öğrencilerin eğitimle ilgili bakış açılarının ve

kuramlarla ilgili bilgilerinin eksik kalmasına yol açtığı, derslerin uygulama saatlerinin gerekli olmadığı ve öğretmen eğitiminin ilk yıllarında okullarda yapılan uygulamaların verimsiz olduğu tartışmaları yer almıştır. Bu talepler ve eleştiriler çerçevesinde öğretmen eğitimi programlarında 2006 yılında yeniden kapsamlı bir düzenleme yapılmış ve 1998 öncesi programlarda yer alan akademik disiplin odaklı dersler büyük ölçüde programlara geri getirilmiştir. Bu programlarda çok yönlü gelişimi desteklemek üzere genel kültür ders saati artırılmış ve bu kapsamda uygulama saatleri 1998 programına göre azaltılmıştır. Örneğin sınıf öğretmenliği lisans programı için 1998 yılı programında toplam 177 olan ders saatinin %28,2'si (50 saat) uygulama için ayrılırken 2006 yılı programında bu oran düşürülerek toplam 178 olan ders saatinin %24,7'si (44 saat) uygulamaya ayrılmıştır.

YÖK (2007), bu düzenleme ile kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine problem çözebilen ve öğrenmeyi öğreten öğretmen yetiştirilmesini hedeflediğini vurgulamış olsa da bu değişim daha çok öğretmen eğitimi programlarında yeniden akademik disiplin odaklı eğitime dönüş olarak değerlendirilmektedir. Aksoy ve Gözütok (2017), programlarda yaratıcılık, iş birliği, yapılandırmacılık gibi kavramların ön planda olmasına karşın uygulamada davranışçı modelin baskın olduğunu ve özellikle uygulama saatlerinin azaltılarak programa kuramsal derslerin yeniden yerleştirilmesi nedeniyle kuram-uygulama bağına sağlamada sorunlar yaşandığını vurgulamışlardır. Şahin ve Kartal (2013), benzer şekilde, 2006 yılında düzenlenen sınıf öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi derslerinin kuram odaklı olduğunu ve bunun öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sınırlı katkısı olacağını belirtmiş ve uygulama saatlerinin artırılmasının yanı sıra uygulama sürecinin daha işlevsel hâle getirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. 2006 yılında yapılan program değişimini kırk yıl geriye gitmek olarak tanımlayan Küçükahmet (2007) de eğitim fakültelerinde uzman değil öğretmen yetiştirilmesinin önemine dikkat çekmiş ve 2006 programlarında derslerin akademik disiplin alanlarına göre belirlendiğini ve organizasyonun belirli bir mesleki gelişim amacını yansıtmadığını ve alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlığının okul düzeyinin özelliklerini yansıtmaktan uzak olduğunu belirtmiştir.

2006 yılındaki program değişikliğinin yanı sıra bu dönemde pedagojik formasyon uygulaması alanında da önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. 2009 yılında YÖK'ün pedagojik formasyonun lisans eğitimi sırasında alınabilmesi kararı ile fen edebiyat fakülteleri ile birlikte ilahiyat fakülteleri, alan öğretmeni eğitimi konusunda eğitim fakültelerine alternatif fakülteler hâline gelmiştir (Bilir, 2011). Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde öğretmen yetiştirilmesi kararı öğretmen eğitiminde konu alanı uzmanlığını öne çıkaran akademik disiplin odaklı anlayışın bir yansıması olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca 1998 yılında başlatılan tezsiz yüksek lisans uygulamasının yerini 2010 yılında yeniden pedagojik formasyon eğitimi almıştır (Ulubey ve Yıldırım, 2017). Kartal (2011), kredi saati daha da azaltılan ve lisans eğitimi sırasında alınmaya başlanan bu formasyon eğitimi düzenlemesi ile YÖK'ün 1982-1997

yılları arasındaki çarpık uygulamaya geri döndüğünü belirtmektedir. 2012 yılında aldığı yeni bir kararla YÖK, öğretmen fazlalığını gerekçe göstererek pedagojik formasyon programını kaldırmış ancak yoğun tepkiler üzerine 2013 yılında fen edebiyat fakültesi mezuniyeti sonrası verilen pedagojik formasyon sertifika programının devamına karar vermiştir (Yıldırım ve Vural, 2014). Sağdıç'a (2020) göre özellikle 2010 yılından itibaren fen edebiyat fakültelerini tercih eden öğrenci sayısının azalması nedeniyle bu fakültelerin çekiciliğini arttırmak üzere mezunlarına öğretmenlik hakkı tanınması, fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültelerini karşı karşıya getiren bir gelişme olmuştur. Bu gelişmeler, Türkiye'de pedagojik formasyon uygulamasına yönelik süregelen bir kararsızlık ve tutarsızlık yaşandığını ortaya koymaktadır.

Esnek Program Odaklı Öğretmen Eğitimi: 2018-Günümüz

2018 yılında YÖK tarafından yapılan program düzenlemesi ile öğretmen eğitiminde evrensel kültürle birlikte millî ve yerel kültürü tanıma, etik ve ahlaki değerler yönünden örnek olma, teknoloji okuryazarlığı ve araştırmacı yetkinliği kazanma amaçları ön plana çıkmıştır (YÖK, 2018). Bu düzenleme ile tüm programlar için çekirdek dersler oluşturulmuş, program dışı etkinliklere katılımı teşvik etme amacıyla programların toplam kredisi düşürülmüş ve eğitim fakülteleri tarafından çekirdek programa eklenebilecek seçmeli derslerden bir havuz oluşturulmuştur. 2018 programında okul deneyimi dersinin kaldırılması, birçok öğretmen eğitimcisi tarafından olumsuz bir gelişme olarak yorumlanmıştır (Kılıç-Özmen, 2019; Susar-Kırmızı ve Yurdakal, 2020). Akademik disiplin odaklı derslerin ağırlıkta olduğu bu programlarda uygulama saatleri daha çok son iki dönemde alınan öğretmenlik uygulaması dersleri ile sınırlandırılmıştır. Diğer taraftan, yine akademik disiplin odaklı olmak üzere, bu programlarda meslek bilgisi derslerinin çeşitliliği ve seçmeli ders saati artırılmıştır. Bu yönüyle 2018 yılında yeniden düzenlenen programların hem alan hem meslek bilgisi derslerinde akademik disiplin odaklı yaklaşımın etkisi kendini göstermektedir.

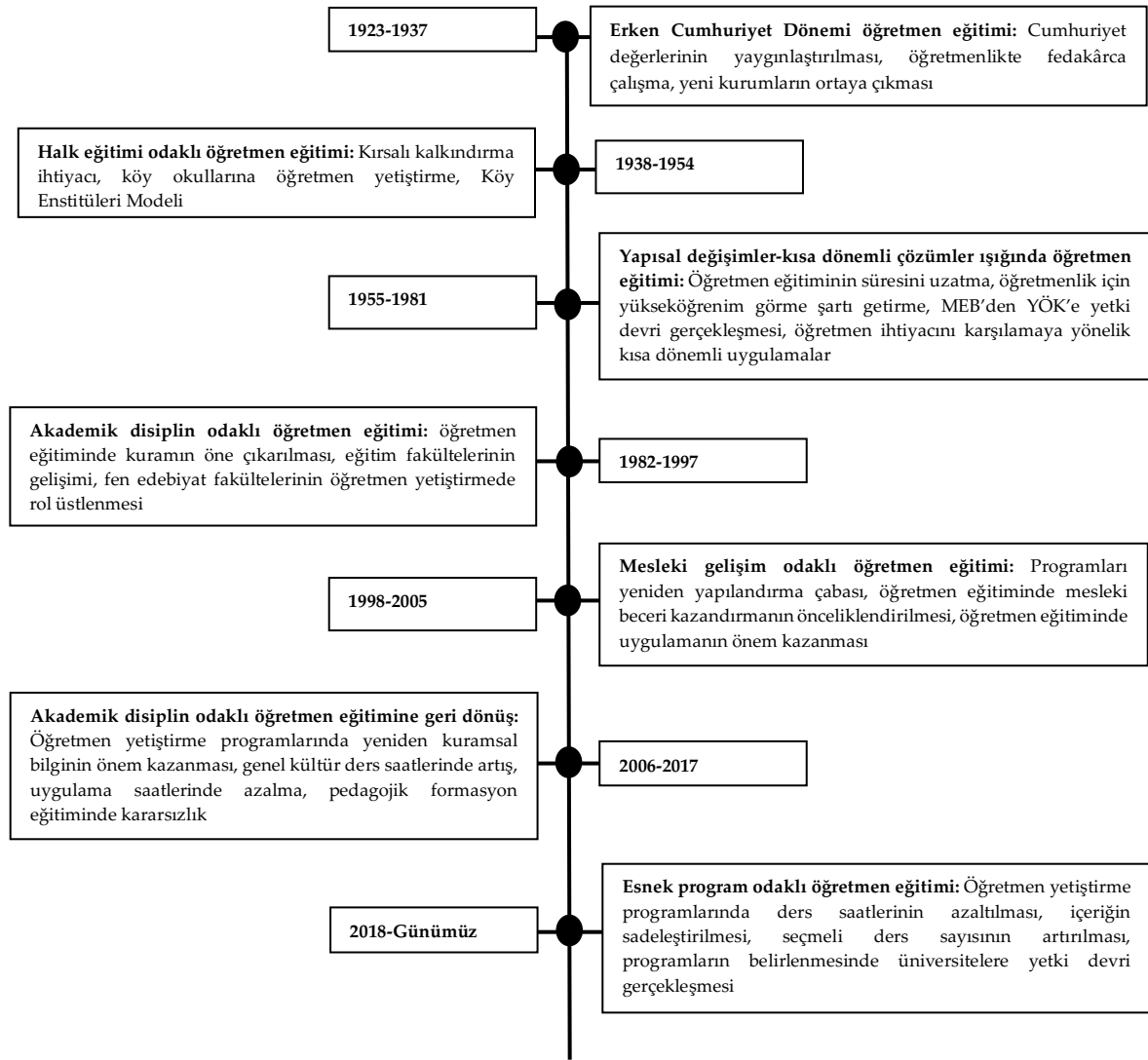
Meslek bilgisi derslerini ön plana alan 2018 öğretmen eğitimi programı düzenlemesinde mevcut ders saatleri azaltılmıştır. Bu kapsamda Yılmaz vd. (2021), 2018 yılı sınıf öğretmenliği lisans programı bağlamında, 2006 programında bulunan bazı derslerin (örneğin, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, rehberlik) haftalık ders saatinin yenilenen programda üçten ikiye düşürüldüğü ve bazı derslerin bir ders altında birleştirilerek içeriğin kısıtlandığı bir anlayışın benimsendiğine dikkat çekmektedirler. Bu sadeleştirme bir taraftan ders dışı etkinliklere katılımı teşvik ederek sosyal yönü güçlü öğretmen adaylarını yetiştirme düşüncesi ile uyumlu bir adım olarak görülmektedir (Benli, 2020). Öte taraftan Susar-Kırmızı ve Yurdakal'ın (2020) çalışmasına katılan bazı öğretim elemanlarının değindiği üzere, bu programlarda toptancı bir anlayışla ders saatlerinin azaltılması öğretmen eğitiminde hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından sorunlu bulunmaktadır. Bu görüşe paralel olarak Yener vd. (2021) de 2018 Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı

özelinde, uygulamalı ders saatlerinin azaltılmasını ve kritik konularda kısıtlamalara gidilmesini gerekli alan bilgisinin oluşması açısından zayıf yönler olarak değerlendirmişlerdir.

Ders saatlerinin azaltılmasına karşın 2018 programlarında seçmeli ders sayısının artırılması standart programın daha esnek bir yapıya kavuşturulması çabası olarak görülmektedir. Türkiye’de 2018 yılından sonra da program esnekliği konusunda önemli adımlar atılmaya devam edildiği görülmektedir. Önemli bir karar olarak öğretmen eğitimi programlarının yükseköğretim kurumları tarafından belirlenmesine imkân tanıyan bir yetki devri gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2020). Bu karar kapsamında alan eğitimi dersleri %45-50, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35 ve genel kültür dersleri %15-20 olmak şartıyla eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştirmelerinin önü açılmıştır. Bu karar ile Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında standardizasyon-çeşitlilik çatışmasını (Yıldırım, 2011) bu kez kazanan sınırlı bir ölçüde de olsa çeşitlilik yaklaşımı olmuştur. Standart programlardan esnek programlara geçiş ile Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında önemli dönüşümler yaşanabilir. Bu karar, nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkılar sağlama potansiyeline sahip olsa da programların içeriği ve uygulanma biçimleri, fakülteler arasında eğitimin niteliğinde farkların artmasına yol açabilir. Eğitim fakültelerinin program geliştirme sürecindeki özerkliği, yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini teşvik edebileceği gibi bu durum eğitimde kalite standartlarının korunması açısından çeşitli zorluklar da yaratabilir. Türkiye’de bu esnek yaklaşımın öğretmen eğitimi alanındaki sonuçları önümüzdeki yıllarda daha net bir şekilde anlaşılabilecektir. Yukarıda tanımlanan ve tartışılan dönemlerin temel özellikleri Şekil 1’de özetlenmektedir.

Tartışma

Cochran-Smith (2004) öğretmen eğitiminin sıklıkla eleştirilen, üzerinde yeniden düşünülen ve sürekli yeniden yapılandırılan bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun başlıca nedenlerinden biri, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarında, ulusların ekonomik kalkınmalarının eğitimin niteliğiyle, eğitimin niteliğinin ise doğrudan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır (Cochran-Smith, 2021a). Bu doğrultuda birçok ülke öğretmen eğitimi konusunu bir kamu politikası sorunu olarak ele alıp bu alandaki niteliği artırmaya yönelik çeşitli politikalar geliştirmektedir (Cochran-Smith, 2021b). Bu çalışmanın analizleri tarihsel süreçte Türkiye’nin de öğretmen eğitimi alanında ortaya çıkan çeşitli toplumsal gereksinimler çerçevesinde yapısal ve eğitim programlarına yönelik geniş bir yelpazede politikalar geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu politikalar, kendine özgü bağlamında Türkiye’nin öğretmen eğitimi anlayışına ve Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili zorluklara ışık tutmaktadır.



Şekil 1. Türkiye’de öğretmen eğitiminin dönemsel özellikleri (1923-Günümüz)

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nin ilk yıllarından günümüze öğretmen eğitimi geliştirmek üzere yoğun bir çaba sergilendiği görülmektedir. Ancak hâlâ çözüm bekleyen köklü sorunların olması, öğretmen eğitimi alanındaki değişimlerin ne derece etkili olduğunun ve hangi bilimsel değerlendirmelere dayalı olarak gerçekleştirildiğinin sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Grossman vd. (2007) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanları, öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma çalışmalarının programların ve yetiştirilen öğretmen adaylarının niteliği üzerinde ya hiç etkisi olmadığını ya da çok az olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Turan-Güllac’ın (2023) araştırması da öğretmen eğitimi programlarında yapılan düzenlemelerin öğretmen niteliğini geliştirmek için yeterli olmadığı ve sorunların devam ettiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da uygulanan her politikanın öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirmediğini göstermektedir. Bazı durumlarda politikaların kendisinin sorunun ana kaynağı olduğu dikkat çekmektedir. Etkili öğretmen eğitimi politikalarının ortak özellikleri (Avalos, 2000) gözetildiğinde Türkiye’de öğretmen eğitimi politikalarının başarılı olmasının

kurumların değişimi sahiplenmesine teşvik edilmesine, gelişmeye istekli kurumların desteklenmesine, kurumlar arası iş birliğinin güçlendirilmesine ve kurumlara değişim için gerekli finansmanın sağlanmasına bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında iletişim eksikliği ya da sürekli ve etkili olmayan iletişimin öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi alanındaki değişim çabaları ile ilgili endişelerinin artmasına yol açtığı vurgulanmaktadır (Ohlemann vd., 2023). Bu durum Türkiye’de de değişim çabalarının etkisini azaltan bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlar dikkate alınarak yürütülecek politika çalışmalarının öğretmen eğitiminin niteliğini artırma konusunda daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu tarihsel analizden de anlaşılacağı üzere, Türkiye’de benimsenen bazı yaklaşımlar ve geliştirilen programlar, öğretmen eğitimi tarihinde iz bırakmış ise de diğer bazı yapılanmalar sadece bir önceki döneme dönüş ya da eski uygulamaların tekrarı niteliğinde olmuştur. Bu tür “geliş-gidişler” öğretmen eğitiminde özellikle son dönemlerde yapılan program değişiklikleri, öğretmen eğitime yönelik farklı yaklaşımlar arasında yaşanan kararsızlıkların ya da belirli bir yaklaşım dâhilinde ders veren öğretim elemanlarının kendi alanlarındaki derslere öncelik verilmesine ilişkin taleplerinin ötesine geçememiştir. Yıldırım (2015), benzer bir değerlendirme yaparak öğretmen eğitimindeki değişimlerin önceki uygulamalar kapsamlı bir biçimde değerlendirilmeden bilimsel temellerden çok politik yönelimler ya da talepler çerçevesinde gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Öğretmen eğitimindeki yeniden yapılanmaların, tüm paydaşların (MEB, YÖK, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, okul) katılımı ile siyasi etkilerden uzak bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bunun için ise öğretmen eğitimi alanında bilimsel ve sistematik bir değerlendirme sürecinin hayata geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Totto (2021), öğretmen eğitimi alanının programların ne kadar iyi uygulandığı ve uygulamaların hangi sonuçlara yol açtığı konusunda bilgilendirebilecek sistematik değerlendirme çalışmalarından yoksun olduğunu ya da bu tür çalışmaları benimsemekte başarısız kaldığını belirtmektedir. Öğretmen eğitiminin geliştirilmesi, sürekli ve etkili izlenmesine bağlı olduğundan öğretmen eğitimcilerinin, dersleri ve öğretim süreçleri ile ilgili değerlendirme araştırmaları yapmaları ve bu amaçla öğretmen eğitimcilerine yönelik değerlendirme eğitimlerinin yapılması önemli bir hedef olmalıdır. Türkiye’de özellikle eğitim programları ve öğretim alanı, öğretmen eğitimi programlarının farklı değerlendirme modellerine dayalı olarak etkili şekilde değerlendirilmesine öncülük ederek bu alandaki boşluğun giderilmesine önemli katkılar sunabilir.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki (1923-1937) öğretmen eğitiminin zorlu koşullar altında yeni bir ulus oluşturmaya ve cumhuriyet değerlerinin topluma benimsetilmesine odaklandığı ve bu çerçevede Cumhuriyet Öncesi Dönem’den devralınan programların yeniden yapılandırıldığı ve bunun yanında toplumun eğitim düzeyinin hızla artırılması amacıyla kısa sürede sonuç vermesi amaçlanan yeni öğretmen eğitimi programları oluşturulduğu görülmektedir. Bu dönemdeki denemeler

ve deneyimler, 1940-1954 yıllarını kapsayan dönemde kırsal kesimin kalkınması amacıyla kurulan köy enstitüleri (Şeren, 2008) ile halk eğitimi temelli bir öğretmen eğitimi modeline evrilmiştir. Köy enstitülerinden yetişen öğretmenler, kırsal kesimin eğitim düzeyinin yükseltilmesine ve toplumsal kalkınmaya önemli katkılarda bulunmuştur (Işık, 2023). Her ne kadar köylü-kentli ayrımı yarattığı, karma eğitimin ahlak anlayışına aykırı olduğu, eğitim programlarının komünist ideolojiyi çağrıştırdığı, köy halkına ağır yükümlülükler getirildiği gibi eleştirileri beraberinde getirmiş olsa da (Aysal, 2005) köy enstitüleri dönemin toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilen öğretmen adayını yetiştirme başarısı nedeniyle öğretmen eğitimi tarihimizde özgün bir konuma sahip olmuştur. Köy enstitülerinin kurulması ve yaygınlaşmasında, Millî Eğitim Bakanlığının doğrudan katkıları ve siyasi iradenin güçlü desteğinin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu durum devletin eğitim reformlarına yönelik kararlılığının öğretmen eğitimi alanındaki girişimlerin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde önemli olabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu modelin başarısı, öğretmenin ve öğretmenliğin rolünün nasıl tanımlandığı ile yakından ilişkili olabilir. Ural (2024), pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, yansıtıcı pratisyen öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen olmak üzere üç tür öğretmen rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu çerçevede öğretmenden bilgiyi doğrudan aktaran pasif bir rol ya da yalnızca öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlayan yansıtıcı bir rol üstlenmek yerine, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programı şekillendiren, bütüncül öğrenmeyi teşvik eden ve her koşulda gelişimi destekleyen bir rehber olarak dönüştürücü entelektüel bir rol benimsemesi beklenmektedir. Köy enstitüleri modelinde öğretmenin yalnızca eğitim programını uygulayan bir teknisyen olarak değil, toplumsal gelişime öncülük eden bir dönüştürücü entelektüel olarak konumlandırılmasının öğretmen eğitimini güçlendirdiği ileri sürülebilir.

1955-1981 yılları arasında, bir taraftan öğretmen eğitimi süresinin artırılması, öğretmenlik için yükseköğrenim görme şartı getirilmesi, MEB'den YÖK'e yetki devri gerçekleşmesi gibi öğretmen eğitiminde niteliği geliştirmeye yönelik önemli yapısal değişimler yaşanırken diğer taraftan öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kısa süreli öğretmen eğitimi uygulamaları denenmiştir. Can vd. (1999), Türkiye'de özellikle 1980'li yıllara kadar öğretmen eğitimi alanında birçok değişiklik gerçekleşmiş olsa da bu değişimlerin öncelikli olarak niceliğe yönelik öğretmen ihtiyacını karşılamayı hedeflediğini vurgulamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde "bilen öğretir" anlayışı ile her üniversite mezununun öğretmen yapılması, arz talep dengesinin sağlanamamasından dolayı bazı alanlarda gereğinden fazla öğretmen yetiştirilmesi ve kısa süreli formasyon eğitimi ile öğretmen ataması yapılması, okullarda düşük nitelikli öğretmen sayısını artırma yanında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü ve saygınlığına zarar vermiştir (Özoğlu, 2010). Kısa dönemli ve niteliği ön plana almayan programlarla öğretmen yetiştirilmesi, Darling-Hammond (2006) tarafından dile getirildiği üzere toplumun genelinin ve bazı politika yapıcıların öğretmenlerin kısa programlar yoluyla yetiştirilebileceği ve öğretmenliğin

“kolay” bir meslek olduğu düşüncesine sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu tür bir düşünce, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklerin ve yeterliliklerin küçümsenmesine ve öğretmen eğitime yeterli düzeyde önem verilmemesine yol açabilir. Öğretmenliğin özel bir hazırlık ve “profesyonelleşme” gerektiren yetkinlik temelli bir meslek olduğu (Loewenberg-Ball ve Forzani, 2009) gözetilerek Türkiye’de giriş koşulları, uygulanacak programlar ve öğretmen atama ölçütleri ile ilgili olarak öğretmen eğitiminde niteliği güvence altına alacak standartlar belirlenmeli ve uygulamaya konulmalıdır.

Yanlış politikaların bir sonucu olarak geçmişte karşılanmayan öğretmen ihtiyacı sorununun yerini günümüz Türkiye’sinde öğretmen eğitimi programlarından mezun olan ancak atanamayan öğretmen sorunu almıştır. Eğitim fakültelerinden mezun öğrenci sayısı ile MEB’in öğretmen atama sayıları kıyaslandığında büyük bir arz talep dengesizliği olduğu göze çarparken ihtiyaç duyulandan daha fazla sayıda öğrencinin eğitim fakültelerine kabul edilmesi ve bazı üniversitelerin ikinci öğretim yoluyla programlarına öğrenci kabul etmeye devam etmeleri önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Abazoğlu vd., 2016). Darling-Hammond (2021) öğretmen eğitiminde başarılı ülkelerin programlarını analiz ettiği çalışmasında, Finlandiya’da sekiz, Kanada-Alberta’da dokuz, Çin-Şangay’da iki ve Singapur’da bir öğretmen eğitimi kurumunun olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ülkelerde daha az sayıda öğretmen yetiştiriliyor olmasını, mesleğe girmeyecekler ya da meslekte kalmayacaklar yerine öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak benimseyecekler bilinçli bir şekilde yatırım yapılması olarak yorumlamaktadır. Türkiye bağlamında özellikle pedagojik formasyon programı çerçevesinde plansız şekilde alan öğretmeni yetiştirilmesi ile öğretmen eğitime bilinçsiz yatırım yapıldığı görülmektedir. Azar’a (2011) göre gerek öğrenimleri sırasında gerekse mezuniyetten sonra fen edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon programından yararlanma hakkı tanınması, ortaöğretim kademesinde istihdam edilemeyecek kadar öğretmen yetiştirilmesine neden olmuş ve bu durum aynı zamanda belirli yeterliklere sahip olmadan isteyen herkese öğretmen olma kapısını açmıştır. Üstelik Doğanay vd. (2015), pedagojik formasyon programının gerekli bilgi ve becerileri kazandırma konusunda zayıf olması nedeniyle öğretmen eğitiminde niteliği düşüren bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen eğitiminde alternatif kulvarlar sadece Türkiye’ye özgü bir uygulama değildir (Yıldırım ve Ok, 2002). Ancak program süresi, ders çeşitliliği, uygulama ile iç içe geçmiş dersler, erken okul deneyimi, mesleki gelişime yönelik program anlayışı gibi nitelikli bir öğretmen eğitimi programında olması gereken özellikler tüm kulvarlarda yer almalıdır (Zeichner ve Conklin, 2008).

Alanyazında öğretmen eğitime yönelik farklı yaklaşımlar yer almaktadır (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 1983). Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının tarihsel süreçte çeşitli yaklaşımlardan etkilendiği görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’deki öğretmen eğitimi

programlarında 1998 yılında uygulamanın kapsamını arttıran ve çeşitlendiren, mesleki gelişim odaklı dersleri öne çıkaran düzenleme dışında kalmakla birlikte ağırlıklı olarak akademik disiplin odaklı anlayışın etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, Türkiye’de 1980’lerden itibaren neoliberal politikaların benimsenmesi ve öğretmen eğitimi programlarının Anglo-Amerikan eğitim bilimleri geleneğinden etkilenmesi (Yıldırım, 2023) ile açıklanabilir. Neoliberal politikalar, eğitimi ekonomik önceliklere göre şekillendirirken bunun bir yansıması olarak eğitimde standart sınav odaklı yaklaşımı ve eğitim programlarının merkezî kontrolünü ön plana çıkarmaktadır (Polat, 2013). Eğitimde kontrole ve teste verilen önemin artması, Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarının belirli bilgi ve becerilerin aktarımına odaklanan dar bir akademik yaklaşım çerçevesine sıkışmasına neden olmuş olabilir. Keleş ve Aslan (2022) da neoliberal politikaların etkisiyle öğretmenlik mesleğinde önemli değişiklikler yaşandığını vurgularken öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ve toplumsal saygınlıklarını kaybettiklerini, eğitim programlarını yalnızca uygulayan ve sınavlara hazırlayan teknisyen rolüne indirgenerek yetiştirildiklerini belirtmektedirler. Bilgi aktarımı ve anlamayı geliştirme ile ilgilenen akademik disiplin odaklı öğretmen eğitimi, liberal eğitim anlayışıyla uyumlu şekilde akademik içeriği anlamlı bir şekilde edinmiş ve temel bilgiye sahip konu uzmanı ve entelektüel öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önemli olmakla birlikte öğretmenlik bilgisinin yalnızca akademik disiplinlerin bilgisinden ibaret olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Feiman-Nemser, 1990). Shulman’ın (1987) klasik çerçevesi dikkate alındığında öğretmen adaylarının alan bilgisinin yanı sıra genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, eğitim programı bilgisi, öğrenci bilgisi, eğitim bağlamı bilgisi ve eğitimin amaçlarına yönelik felsefi temeller bilgisine sahip olmaları desteklenmelidir. Programların akademik disiplin odaklı bir şekilde tasarlanması, öğretmen eğitiminin teori ve uygulama arasındaki dengeyi kurma amacını zayıflatmamalı ve öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaşacakları karmaşık ve gerçek eğitim bağamlarına hazırlanmalarını engellememelidir.

Öğretmen eğitimindeki temel sorunlardan biri uygulamanın ihmal edilmesi ve okul uygulamaları ile üniversite dersleri arasında eşgüdümün sağlanamamasıdır (Darling-Hammond vd., 2005; Korthagen, 2010). Türkiye’de öğretmen eğitiminde köy enstitüleri modeliyle ön plana çıkan uygulama ve mesleki gelişim, diğer değişim dönemlerinde önemli ölçüde ihmal edilmiştir. Bunun bir istisnası 1998’de yapılan mesleki gelişim odaklı program değişikliği olmuştur. Ancak daha sonraki dönemlerde uygulamanın önce kapsamı daraltılmış, daha sonra programın son yıllarına sıkıştırılmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi sayısının yetersiz olmasının öğretmen eğitimi programlarında uygulama ağırlıklı eğitim verilmesinin önünde önemli bir engel oluşturduğu ileri sürülebilir (Abazoğlu vd., 2016). Sınırlı öğretmenlik uygulamalarının da ne kadar etkili yürütüldüğü tartışmalıdır. Örneğin Kırkgöz vd. (2023) güncel bir çalışmada Türkiye’de öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerinin genellikle değişken, sınırlı, yoğunluktan ve etkililikten yoksun olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmen eğitiminde etkili uygulama eksikliğinin devam etmesi, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ile sınıf içi uygulama arasında bağlantı kuramamalarına yol açarak öğretmenlerin gelecekteki rolleri için etkili hazırlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında erken dönemlerden itibaren uygulama için ve uygulama içinde öğrenmeye odaklanılması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında önemli tartışma alanlarından biri, standardizasyon-çeşitlilik çatışmasıdır (Yıldırım, 2011). Bazı artıları olmakla birlikte YÖK tarafından hazırlanan standart programlar, her dönemde belirli sorunları (derslerin yeni gelişmelere göre güncellenememesi, eğitim fakültesinin bulunduğu bölgeye uygun derslere yer verilememesi, yeni yaklaşımları yansıtan derslerin açılmaması gibi) beraberinde getirmiştir. Akademik disiplin odaklı eğilime geri dönüş yaşanan 2006 programından sonra 2018 programıyla program içeriğinde sadeleştirme anlayışı benimsenmiş ve kapsamı genişletilmiş seçmeli dersler yoluyla programlarda eğitim fakültelerine tanınan esneklik artırılmıştır. Günümüzde programları hazırlama konusunda üniversitelere yetki devri gerçekleşmesi ile program esnekliği daha gelişmiş bir yapıya kavuşmuştur. Merkezîyetçi bir eğitim anlayışının hâkim olduğu Türkiye’de, öğretmen eğitiminde esnekliğin ve özerkliğin artırılması önemli bir dönüşüm olarak değerlendirilmektedir. Bümen’in (2019) çalışmasına dayalı olarak bu karar ile otoriteye ve devlete itaati öne çıkaran sosyo-politik bağlamına karşılık Türkiye’nin öğretmen eğitiminde yereldeki yeterliğe güven duyduğu ve öğretmen eğitiminde profesyonelleşmenin önünü açtığı iddia edilebilir. Bu değişim, fakültelerin güçlü yönlerini programa yansıtmaları ve çeşitli programların etkisinin karşılaştırılması yönlerinden önemli fırsatlar sunabilir (Yıldırım, 2011). Öte taraftan fakültelere kendi programlarını geliştirme esnekliği verilmesi, öğretmen eğitiminde nitelik farklılıklarına yol açabilir ve standartlaşmanın olmaması tüm öğretmenlerin aynı özelliklere sahip olmaması sorununu gündeme getirebilir. Nitelikli öğretmen eğitime erişimde eşitsizliklerin önlenmesi için tüm fakültelerin etkili bir şekilde program geliştirme kapasitesinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğine yönelik sağlanan esnekliğin etkilerinin anlaşılması için araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de öğretmen adaylarının bilgi, beceri, tutum ile ilgili çeşitli özellikler yönünden çok yönlü ve nitelikli yetiştirilmelerine katkı sağlayan programların uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu açıktır. 21. yüzyılda yaşanan gelişmeler, öğretmenler için neyi bilmenin ve hangi becerilere sahip olmanın değerli olduğu ile ilgili görüşlerimizi gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Öğretmenler için öğretim gerçekleştirecekleri disipline dair bilgiye sahip olmanın önemi değişmemiş olsa da teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle dijital okuryazarlık, disiplinler arası bilgi, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme becerileri, kültürel yetkinlik, etik ve duygusal farkındalık olmak üzere 21. yüzyıl özelliklerini geliştirmeleri daha çok önem kazanmıştır

(Kereluik vd., 2013). Klette ve Hammerness'in (2016) önerisi dikkate alınarak Türkiye'de öğretmen eğitimi programları akademik disiplin odaklı bir yaklaşımla, birbiri ile ilişkilendirilmeyen dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına bilgi kazandırmak yerine, etkili öğretmenliğe yönelik ortak bir vizyon ortaya koymalı, bu vizyon doğrultusunda kuramı uygulama ile ilişkilendirmeli ve benimsenen vizyonu hayata geçirmeye yönelik uygulama fırsatları sunmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarının yapılandırılması tek başına öğretmen eğitiminin niteliğini geliştirmek için yeterli değildir. Bu çalışma, Türkiye'de öğretmen eğitiminde programları iyileştirme çabasına ek olarak programlara kabul, öğretmen atama sistemi ve pedagojik formasyon programları gibi çeşitli alanlarda yapısal reformların gerçekleştirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca gerçekleşen değişikliklerin uzun vadeli etkilerine ilişkin veriye dayalı çalışmaların sınırlı olması nedeniyle farklı dönemlerde uygulanmış öğretmen eğitimi programlarının etkililiği tam olarak değerlendirilmemektedir. Bu bağlamda farklı özelliklere sahip öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin mesleki performansları ve öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen gelecekteki araştırmalara duyulan ihtiyaç vurgulanmalıdır.

Kısa dönemli uygulamalar ve ideolojik yaklaşımlar yerine öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesinde, bilimsel araştırmalara dayalı kararların alınması büyük önem taşımaktadır. Bu kavramsal çalışma Türkiye'de öğretmen eğitimi sisteminin daha kapsamlı ve derinlemesine analiz edilmesini sağlayacak araştırmalara yön verebilir. Gelecekteki çalışmalarda Türkiye'deki öğretmen eğitimi politikalarının uygulamalar ve öğretmen adaylarının yeterlilikleri üzerindeki etkisi veriye dayalı şekilde ortaya konulmalıdır. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında kuramsal eğitim ile uygulamalı eğitim arasındaki dengesizliğin giderilmesine yönelik araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitim araştırmacıları Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında uygulama tabanlı eğitim stratejilerinin etkinliğini inceleyebilir ve bu stratejilerin daha etkili hâle getirilmesi için öneriler geliştirebilir. Ayrıca öğretmen eğitimi alanındaki yetki devri süreci ve bu sürecin öğretmen eğitimi uygulamalarına etkileri alınan eylemler, benimsenen yaklaşımlar ve elde edilen sonuçlar açısından derinlemesine analiz edilmelidir.

Bu kavramsal çalışmanın sınırlı yönleri bulgular yorumlanırken dikkate alınmalıdır. Doğası gereği, kavramsal çalışmalarda sistematik alanyazın taramasında olduğu gibi ampirik çalışmalara özgü yöntemsel süreçlere başvurulmamaktadır; bu durum çalışmanın tekrar edilebilirliğini ve nesnelliğini sınırlamaktadır. Çalışmadaki bulgular daha çok teorik ve soyut düzeyde esnek çıkarımları yansıtmaktadır. Bulgular bu çalışmada yer alan kaynakların analizine dayalı çıkarımları kapsamaktadır. Kaynakların seçiminde belirli ölçütlere dayalı sistematik bir yol izlenmemiş olması nedeniyle öğretmen eğitimi ile önemli bazı çalışmalar analizlere dâhil edilememiş olabilir. Bu sınırlı yönlerine karşın bu çalışmanın Türkiye'de öğretmen eğitimi alanındaki değişimlerin anlaşılmasına

katkı sağlayarak gelecekte yapılacak öğretmen eğitimi araştırmalarına bir temel oluşturması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379503> sayfasından erişilmiştir.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Aksoy, E. & Gözütok, F. D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1698. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342984>
- Akyüz, Y. (1987). Atatürk’ün Türk Eğitim tarihindeki yeri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 4(10), 71-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aamd/issue/55300/758715> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20(20), 17-58. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000532
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi. M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Pegem Akademi.
- Angelini, M. L., Muñiz, R., & Lozano, A. C. (2024). Virtual simulation in teacher education across borders. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10551-10569. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12244-z>
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00029-X)
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000047
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 36-38. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.004>
- Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 71-105. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824834>
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001231

- Bloch, J. (2024). How to internationalize teacher training: Overview of barriers and approaches to solutions. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/93685/external_content.pdf?sequence=1#page=68 sayfasından erişilmiştir.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Can, S., Can, Ş., & Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten günümüze öğretmen ve öğretmenin yetiştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/297359> sayfasından erişilmiştir.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299. <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>
- Cochran-Smith, M. (2021a). Exploring teacher quality: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>
- Cochran-Smith, M. (2021b). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181>
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak Köy Enstitüleri örneğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817449> sayfasından erişilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). *The design of teacher education programs. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. <https://www.highered.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de Cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *HAYEF Journal of Education*, 4(2), 17-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93089> sayfasından erişilmiştir.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan-Türkkan, B., Sarı, M., ..., & Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and*

- Instructional Studies*, 5(9), 1-21. <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/27/24> sayfasından erişilmiştir.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H., & Annas, K. (2020). Research synthesis of meta-analyses of preservice teacher preparation practices in higher education. *Higher Education Studies*, 10(1), 29-47. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n1p29>
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/dursunoglu sayfasından erişilmiştir.
- Ellis, V., Steadman, S., & Mao, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>
- Elm, A. & Liljestrand, J. (2024). Developing student teachers' critical awareness of information and communications technology in primary teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2407540>
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2083> sayfasından erişilmiştir.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/esme.htm sayfasından erişilmiştir.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323177.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sänntti, J. (2019). The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education*, 48(6), 784-805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Glover, A. & Stewart, S. (2024). Using a blended distance pedagogy in teacher education to address challenges in teacher recruitment. *Teaching Education*, 35(1), 104-126. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2223526>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.005>
- Gurol, M., Turkan, A., & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122. <https://doi.org/10.17755/esosder.306839>
- Güçlü, M. (2013). 1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında görülen temel eğilimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 83-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210691> sayfasından erişilmiştir.
- Işık, E. (2023). Öğretmenlerin gözünden Erken Cumhuriyet döneminde eğitim: Muallim Sesi Dergisi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 226-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3365107> sayfasından erişilmiştir.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3305> sayfasından erişilmiştir.
- Kartal, M. (2011). Türkiye’nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231664> sayfasından erişilmiştir.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160960> sayfasından erişilmiştir.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altın, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058
- Keleş, O. & Aslan, G. (2022). Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 509-540. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1086387>
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf Öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>

- Kırkgöz, Y., O'Dwyer, J., Godfrey, T., & Üstünel, E. (2023). Reimagining trainee teacher practicum experiences in Turkish K-12 schools. *Teaching and Teacher Education*, 132(104204), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104204>
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52. <https://doi.org/10.5617/adno.2646>
- Korthagen, F. A. J. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 669-675. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/The-relationship-between-theory-and-practice-in-teacher-education.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256344> sayfasından erişilmiştir.
- Loewenberg-Ball, D. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- MEB. (1982). XI. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1988). XII. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023). Atama yapılacak alanlar ile başvuruya esas olacak taban puan ve kontenjan listesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24094839_Kontenjan_2023_Mart_2303202_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T. (2024). Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, 125(103399), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103399>
- Mulá Pons de Vall, I. & Tilbury, D. (2023). Teacher education for sustainability: Current practice and outstanding challenges. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 23, 5-18. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/247503/Art.%201.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects.*

- https://www.oecd.org/en/publications/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbphh7s47h-en.html sayfasından erişilmiştir.
- Ohlemann, S., Imhof, M., & Bellhäuser, H. (2023). Implementing reform in the teacher education system: Concerns of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104087. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104087>
- ÖSYM. (2023). 2023-KPSS A grubu ve öğretmenlik (Genel yetenek-Genel kültür, Eğitim bilimleri, Alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/KPSS/LISANS/sayisabilgilerds25082023.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, M. Ç. & Bastık, H. (2020). Orta Muallim Mektebi'nden Gazi Terbiye Enstitüsü'ne. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 1(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1107500> sayfasından erişilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. <https://www.setav.org/turkiyede-ogretmen-yetistirme-sisteminin-sorunlari> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. (2013). Neo-liberal education policies in Turkey and transformation in education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(4), 159-178.
- Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 755-771. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288556>
- Rowan, L., Mayer, D., Kline, J., Kostogriz, A., & Walker-Gibbs, B. (2015). Investigating the effectiveness of teacher education for early career teachers in diverse settings: The longitudinal research we have to have. *The Australian Educational Researcher*, 42, 273-298. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0163-y>
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1725175> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, M. & Uz, E. (2017). Cumhuriyet döneminde köy eğitmen kursları. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 29-55. <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/1630/sar%20c4%b1-muhammed-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması: Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88297> sayfasından erişilmiştir.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stoddart, T. & Floden, R. E. (1995). *Traditional and alternate routes to teacher certification: Issues, assumptions, and misconceptions*. <https://eric.ed.gov/?id=ED383697> sayfasından erişilmiştir.
- Suell, J. L. & Piotrowski, C. (2007). Alternative teacher education programs: A review of the literature and outcome studies. *Journal of Instructional Psychology*, 34(1), 54-58. <https://124.im/CrMX1TV> sayfasından erişilmiştir.
- Susar-Kırmızı, F., & Yurdakal, İ. H. (2020). Yenilenen (2018) sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(5), 3715-3745. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.45127>
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476. <https://doi.org/10.1177/0022487110375804>
- Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202326> sayfasından erişilmiştir.
- Şeren, M. (2008). Köy öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77137> sayfasından erişilmiştir.
- Tatto, M. T. (2021). Professionalism in teaching and the role of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 20-44. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849130>
- Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.848>
- Turan-Güllaç, E. (2023). Eğitim Fakülteleri lisans programlarının yeniden yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 559-575. <https://doi.org/10.24315/tred.1065688>
- Ulubey, Ö. & Yıldırım, K. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 1-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/394640> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 687-711. <https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>

- Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2010). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395-402. <https://doi.org/10.1177/0022487110384219>
- Yener, D., Yılmaz, M., & Gölcük, Z. (2021). 2007 ve 2018 fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve yeni programlara öneriler. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(3), 1773-1794. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.51417>
- Yıldırım, G. (2015). Öğretmen eğitimi üzerine düşünceler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43777> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 1-17. <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/45> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2023). Educational science traditions and qualitative research. *Qualitative Inquiry in Education: Theory and Practice*, 1(1), 99-117. <https://doi.org/10.59455/qietp.6>
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 15(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.17051/ie.2016.39358>
- Yıldırım, A. & Ok, A. (2002). Alternative teacher certification in Turkey: Problems and issues. R. Sultana (Ed.), *Teacher education in the Euro-Mediterranean Region: Responding to the challenges of society in transition* içinde (s. 259-276). Peter Lang.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/646296> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Yener, Y., & Yılmaz, B. (2021). 2007 ve 2018 sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve yeni programa öneriler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 918-932. <https://doi.org/10.33206/mjss.816433>
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007). Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir.

- YÖK. (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 23-60. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4012>
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi. (2024). 2023-2024 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0022487183034003>
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in US preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5)
- Zeichner, K. & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* içinde (s. 269–289). Routledge.

Extended Summary

The need for change in teacher education is frequently mentioned in the literature (Rowan et al., 2015). As a result of the ongoing search for how teachers should be trained, 'reform in teacher education' has become an international trend (Wang et al., 2010). On the other hand, despite many restructuring efforts, Zeichner (1993) points out that there is a historical memory loss in the field of teacher education that could lead to the conclusion that 'nothing has been tried and learned' before. A similar situation is observed in the teacher education efforts in Türkiye. The study, based on a literature review, analyzes the changes in teacher education in Türkiye from the early years of the Republic to the present day under seven periods: (a) Early Republican Era teacher education (1923-1937), (b) public education-focused teacher education (1938-1954), (c) teacher education in the light of structural changes and short-term solutions (1955-1981), (d) academic disciplines-focused teacher education (1982-1997), (e) professional development-focused teacher education (1998-2005), (f) return to academic disciplines-focused teacher education (2006-2017), and (g) flexible program-focused teacher education (2018-present).

After the proclamation of the Republic, increasing literacy rates and improving the education level of the public became one of Türkiye's primary goals. The views of Mustafa Kemal Atatürk, the founder of the Republic, were influential in shaping educational policies and practices and laying the foundations of scientific education during the early period between 1923-1937. Despite all the difficult conditions in this period, when resources were limited and school infrastructure was inadequate,

teachers were motivated by the ideal of social change and made significant contributions to the adoption of the newly established Republic through education. From the early years of the Republic, various institutional and program-level attempts were made to train primary school teachers.

Between 1938-1954, policies and practices were developed for the education of villagers in line with the primary needs, focusing on public education. The village institutes, which operated between 1940-1954, reflect a teacher training approach unique to Türkiye, considering social needs. Unlike the traditional teacher role, the teachers who graduated from these schools became pioneers of economic, social, and cultural development in the villages (Işık, 2023). Significant structural changes were made in teacher education between 1955-1981, laying the foundation for the current position of teacher education in Türkiye. One of the significant structural changes was the extension of the duration of teacher education in this period. Another important development in terms of the status of teaching profession was the institutionalization of the university-based teacher education with the Basic Law of National Education. Despite structural changes aimed at improving quality, short-term solutions in teacher education were also created to address teacher shortages and respond to political pressures, especially between 1960-1980. Akyüz (2013) describes these shortcut teacher education practices, as quick, cheap, and politically motivated, damaging the field of teacher education in the country.

With the transfer of teacher education to the university level, the academic disciplines-focused teacher education (Furuhagen et al., 2019) became influential in determining courses in the programs. From 1982 onwards, with the establishment of faculties of education, the number of academic disciplines-based courses in teacher education increased. For example, courses such as educational psychology, educational sociology, and educational philosophy, created based on scientific fields like psychology, sociology, and philosophy, became mandatory courses in most teacher education programs. Additionally, after the establishment of faculties of education, training subject teachers became one of the most debated topics in Türkiye. After 1982, subject teachers were trained in both faculties of education and faculties of science and letters. students who took field courses in the faculty of science and letters obtained the right to become subject teachers by taking pedagogical formation courses from the faculty of education and completing a two-year teacher certification program that included an internship (Kavcar, 2002).

With the restructuring in 1998, the academic disciplines-focused teacher education was replaced by a teacher education approach that emphasized professional development through practice. The new regulation replaced the previous dominant understanding of the teacher as knowledge expert with a focus on teaching special instructional methods and expanding teaching practices in programs at early stages, which were seen as positive steps towards developing professional skills. In 2006, a comprehensive reorganization was made again in teacher education programs, and the academic

disciplines-focused courses included in the pre-1998 programs were largely reinstated. These programs increased the hours for general culture courses to support multi-faceted development, which involved significant cuts in practice hours compared to the 1998 program. Although YÖK (2007) emphasized that this reorganization aimed to train problem-solving teachers who teach learning instead of technician teachers who do what they are told, this change was more often seen as a return to academic disciplines-focused teacher education. With the program restructuring by YÖK in 2018, the total credits of the programs were reduced to encourage participation in extracurricular activities. Despite the reduction in course hours, increasing the number of elective courses in the 2018 programs is seen as an effort to give the standard program a more flexible structure. Significant steps have been taken towards program flexibility in Türkiye after 2018. In 2020, the Council of Higher Education implemented a significant delegation of authority, allowing higher education institutions to determine their teacher education programs.

While some approaches adopted and programs developed in Türkiye have left a positive mark in the history of teacher education, some other developments have merely been a return to or repetition of previous practices. In Türkiye's historical process, the practice for the professional development highlighted by the village institutes model in teacher education were significantly neglected in other periods of change. An exception to this was the professional development-focused program change made in 1998. However, in subsequent periods, the scope of practice was first narrowed and then squeezed into the final years of the program. The predominant influence of the academic discipline-focused approach in teacher education in Türkiye can be explained by the adoption of neoliberal policies in Türkiye since the 1980s and the influence of the Anglo-American educational sciences tradition on teacher education programs (Yıldırım, 2023).

Recently, with the transfer of authority to universities in preparing programs, program flexibility has achieved a more advanced structure. This change can provide significant opportunities for faculties to enrich programs, but it also poses risks for equality. Alternative pathways in teacher education are not unique to Türkiye (Yıldırım and Ok, 2002). However, essential features of a quality teacher education program should be included in all pathways (Zeichner and Conklin, 2008). Developments in the 21st century necessitate a re-evaluation of our perspectives on what knowledge and skills are valuable for teachers to possess. Instead of short-term practices and ideological approaches, it is crucial to base decisions on scientific research in the development of teacher education policies in Türkiye. This conceptual study can guide research that will enable a more comprehensive and in-depth analysis of the teacher education system in Türkiye.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.