



Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliklerine İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması

A Meta-synthesis Study on Pre-service Teacher Education Competencies in the Context of Ecological Systems Theory

Emine CAN YURT , Uzman, MEB, eminecan89@hotmail.com

Asuman Seda SARACALOĞLU , Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, sedasaracal@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 2 Ocak 2025
Kabul tarihi - Accepted: 24 Temmuz 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2025



Öz. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ekolojik sistemler kuramı bağlamında (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) betimlenmiştir. Alanyazındaki öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimin niteliği hakkındaki düşüncelerini içeren nitel/karma çalışmalarla meta-sentez çalışması yapılmıştır. İlgili alan yazın taramasında 2013-2023 yılları arasında yayınlanmış nitel ya da karma olmak üzere 15 adet araştırma makalesi çalışmaya dahil edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veriler iki tema ve altı kategori altında sunulmuştur. Elde edilen sonuca göre çalışmalarda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimin mesleki eğitime hazırlık konusunda yetersiz kaldığını, derslerin teori ağırlıklı işlendiği ve uygulama fırsatı bulamadıkları, öğretmenlik deneyiminin olmayan öğretim elemanlarının, mesleki yönlendirmenin sağlıklı yapılamadığı vurgulanmıştır. Öğretmen/öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimden beklentileri gerçek yaşamla ilişkilendirilen, uygulama ağırlıklı programların uygulanması, MEB ile YÖK arasında sağlıklı iş birliğinin sağlanmasıdır. Bu sonuçlar ekolojik sistemler kuramı bağlamında da ele alınmış olup gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik sistem teorisi, Hizmet öncesi eğitim, Metasentez, Öğretmen, Öğretmen adayı.

Abstract. This study conducted a meta-synthesis of qualitative and mixed-methods research examining teachers' and teacher candidates' perspectives on the effectiveness of pre-service education. The research was framed within the ecological systems theory, which includes the microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem, and is contextualized by the general competencies of the teaching profession outlined by the Ministry of National Education in 2006 and 2017. The literature review included 15 research articles, published between 2013 and 2023, focusing on qualitative or mixed-methods studies. The qualitative data collected were analyzed using content analysis and were organized into two main themes and six categories. The findings indicated that teachers and teacher candidates felt the pre-service education they received was inadequate in terms of preparing them for professional practice. They reported that the programs were overly theoretical, with limited opportunities for practical application, and that professional guidance was not effectively provided due to the lack of teaching experience among faculty members. Teachers and teacher candidates expressed a desire for practice-oriented programs that reflect real-world scenarios and for stronger collaboration between the Ministry of National Education and the Council of Higher Education. These results were discussed through the lens of ecological systems theory, and recommendations for future research were suggested.

Keywords: Ecological systems theory, Pre-service education, Metasynthesis, Teacher, Pre-service teacher.



Extended Abstract

Introduction. Education is a crucial factor for keeping up with advancements in science and technology. To improve educational quality, teaching and learning competencies must be reassessed. Although the Ministry of National Education (MoNE) defines competence as "the knowledge, attitudes, and values required to perform a job effectively and efficiently" (MoNE, 2017a), teacher competencies in education cannot be fully defined (Turkish Education Association, 2009). Rapid transformations in science and technology are altering how individuals think, learn, and communicate. Therefore, teachers, who interact directly with students, must possess competencies aligned with contemporary needs. In Türkiye, teacher qualifications are determined by the Ministry of National Education, and teaching is recognized as a "specialized profession" under the Basic Law of National Education No. 1739 (MoNE, 2017a). The Teaching Profession Law (2022) categorizes teacher qualifications into general culture, specialized field education, and professional knowledge. Article 15 of this law assigns the General Directorate of Teacher Training and Development the task of creating policies to define and enhance teacher competencies in collaboration with relevant institutions. National Education Councils and development plans influence teacher training policies, emphasizing teacher quality and training. The General Competencies of the Teaching Profession, defined by MoNE in 2006 and 2017, should be analyzed through the lens of Ecological Systems Theory, which comprises microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem levels. This theory views education as a complex, interconnected system beyond classroom activities, directly and indirectly affecting students. To evaluate the efficiency of the planned teacher training system, a meta-synthesis was conducted using studies on teachers' and pre-service teachers' perceptions of teacher education quality. By comparing teacher competencies with qualitative data from this synthesis, the study aims to highlight similarities and differences in current teacher training policies within the context of ecological systems theory.

In this study, it is aimed to reveal and interpret the similarities and differences of qualitative findings from studies containing the views of teachers/teacher candidates on updated teacher education programs according to teacher competencies through the meta-synthesis method. In line with this purpose, the research problem of the study has been identified as "What are the views of teachers/teacher candidates on teacher education programs?" In line with this purpose, answers were sought for the following sub-problems:

- What are the views of teachers/teacher candidates on pre-service training?
- What are the expectations regarding pre-service training?

Method. This research is a meta-synthesis study analyzing data from qualitative and mixed-method studies on teachers' and teacher candidates' views and suggestions regarding pre-service education programs in Türkiye. Articles published between 2013-2023 were reviewed, and 15 studies meeting the inclusion-exclusion criteria were selected. Content analysis was applied to the data, with texts read line by line to develop themes, categories, and codes. Ensuring validity and reliability is critical in meta-synthesis studies; credibility is key in qualitative research (Patton, 2014). To enhance validity, this study used unbiased coding, detailed analysis, and direct quotations for transparency (Yıldırım and Şimşek, 2011).



Results. According to the 2006 and 2017 Teacher Competency Frameworks, competencies related to classroom communication, planning education based on student needs, and time management fall within the microsystem layer. In the 2006 framework, personal and professional values, the teaching-learning process, assessment of student development, and content knowledge are classified as microsystem-level competencies. Similarly, in 2017, professional knowledge, skills, attitudes, and values are at the microsystem level. Teacher collaboration with students, families, colleagues, school culture development, and openness to feedback are part of the mesosystem layer. Competencies related to personal values, the teaching-learning process, and school-family-society relations in 2006, along with attitudes and values in 2017, are categorized under this layer.

The exosystem includes broader factors indirectly affecting students, such as education policies, funding, administrative organization, teacher training policies, and legal awareness. Personal and professional values in 2006 and professional skills in 2017 belong to this layer. The macrosystem reflects the influence of national education policy, cultural norms, and belief systems, with content knowledge in 2006 and attitudes and values in 2017 fitting into this layer. The chronosystem provides a historical view: in 1998, competencies were grouped into general culture, teaching-learning, and specialized field knowledge. The 2006 framework expanded to six main areas, 31 sub-competencies, and 233 performance indicators. In 2017, these were streamlined into three main areas, 11 sub-competencies, and 65 indicators, often combining previous elements, as shown by the indicator for using appropriate strategies to ensure effective learning.

Discussion and Conclusion. The meta-synthesis data were grouped into two themes: pre-service education and expectations for pre-service education. Regarding pre-service education, nearly all reviewed studies noted its inadequacy in preparing teachers/teacher candidates for professional practice. Courses were described as overly theoretical, lacking practical application, and often repetitive. Professional courses were also criticized for being disconnected from real-life contexts. According to the 2006 and 2017 Teacher Competency Frameworks by the Ministry of National Education (MoNE), developing competencies like lesson planning, managing learning environments, and adapting teaching to individual differences at the microsystem level significantly influences the quality of future teaching practices. Under the pre-service education theme, teacher candidates acknowledged the expertise of faculty members but highlighted that theoretical instruction without practical experience remained abstract and ineffective. This reveals a gap in professional guidance and practical training.

In line with the findings obtained in this study;

- ✓ Teacher training programs should be prepared to provide teacher candidates with the knowledge and skills required by the current era and offer opportunities to apply that knowledge and those skills.
- ✓ Since teaching is a profession learned on the job, healthy relationships should be established between the faculty and the practice schools. Teacher candidates should be provided with practical training throughout their undergraduate education.
- ✓ Additionally, a school culture that offers opportunities for learning by doing and experiencing should be created to psychologically prepare candidates for the teaching profession.



Giriş

Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de teknoloji ve bilimdeki gelişmeleri yakalamak için eğitim önemli faktörlerden biridir. Eğitimin niteliğini arttırmak adına öğrenme ve öğretme yeterlikleri, yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yeterlik “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, tutum ve değerler” (MEB, 2017a) olarak tanımlansa da eğitim alanında öğretmen yeterliklerinin tam olarak tanımlanması mümkün görülmemektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Çünkü toplumlar bilim ve teknoloji alanları başta olmak üzere her alanda dönüşüm halindedir. Bu dinamik içinde bireylerin düşünme becerileri, öğrenme ve iletişim yöntemleri de değişim göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciyle birebir iletişim halinde olan öğretmenlerinin de bu değişime cevap verebilmesi adına çağa uygun yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmen yeterliğinin belirlenmesi MEB tarafından yapılmakta olup 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenliğin bir “ihtisas mesleği” olduğu kabul edilmiştir (MEB, 2017a). Öğretmenlik Meslek Kanununa göre öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterlikler genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere 3 başlık altında toplanmaktadır (Öğretmenlik Meslek Kanunu [ÖMK], 2022). 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne (ÖYGM) verilmiştir. Kabul edilen kanunun 15. maddesine göre ÖYGM’den “öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması” istenmektedir. Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planları Türk eğitim sistemine yön verdiği gibi öğretmen yetiştirme politikalarında da etkili olmaktadır. Özellikle öğretmen niteliği ve öğretmen yetiştirme konularının sıklıkla yer aldığı görülmekte ve bu kararlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemine katkıda bulunulduğu düşünülmektedir.

Kalkınma planlarında öğretmen yeterlikleri

Kalkınma planları ekonomi, sağlık, eğitim, adalet vb. konularda o günün koşullarında gelişim ve kalkınma amaçlı ülke politikalarına yön veren planlar olup 1963 yılından günümüze on bir adet kalkınma planı hazırlanmıştır. Söz konusu planlarda sadece öğretmen yetiştirme ve niteliği konuları incelenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Kalkınma planları (1963- 2023)

Kalkınma planları	İlgili kararlar
1963-1967 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen yetiştiren kurumların gelişmelerine öncelik verilmesi ve ülkenin ihtiyaçlarına uyan bir sistem içinde kurulacaktır.
1968-1972 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen yetiştirme programları da dahil olmak üzere öğretim programları sürekli olarak değerlendirilip, geliştirilecektir.
1973- 1977 Yılları Arasındaki Plan	• Bütüncül bir anlayışla öğretmen yetiştirilmesi için gerekli planlamalar ve yatırımlar yapılacaktır.
1979-1983 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen mesleğine katılımı ve dolaylı olarak niteliğini düşüren istihdam, ekonomik ve sosyal sorunlar giderilecektir.



1985-1989 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmenin işbaşında yetiştirilmesine yönelik programlara ağırlık verilecektir.
1990-1994 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen liselerinin amaçları doğrultusunda geliştirilecektir.
1996-2000 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla; başarılı öğrencilerin alana yönlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme düzeni lisansüstü eğitimlerle yeniden yapılandırılacaktır.
2001-2005 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen ihtiyacını karşılamak için nitelikli öğretmen yetiştirilecektir.
2007-2013 Yılları Arasındaki Plan	• Çağa uygun olarak öğretmen yeterlilikleri sürekli geliştirecek ve gereken yeterliliklerin kazandırılabilen hizmet öncesi eğitimde etkin yöntemler kullanılacaktır.
2014-2018 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim yeterliliklerine dayalı bir yapı oluşturulması, kariyer gelişimi ve performans değerlendirme sistemlerinin kurulması, ayrıca eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.
2019-2023 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonlarının yükseltilmesi, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının artırılması amacıyla Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır.
2024-2028 Yılları Arasındaki Plan	• Öğretmen eğitimi için kullanılan dijital içeriklerin çeşitliliği ve kalitesi artırılacaktır. • Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçleri; mesleğe hazırlık, kabul, meslek içi eğitim ve kariyer basamaklarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenerek, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve toplumdaki saygınlığı artırılacaktır. • Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla mesleki gelişim toplulukları, okul temelli mesleki eğitim, öğretmen ve yönetici hareketlilik programları gibi yenilikçi, işbirliğine dayalı, planlı, erişilebilir, sürdürülebilir ve izlenebilir modeller hayata geçirilecektir. • Üniversiteler ve okullar arasındaki işbirlikleri güçlendirilerek, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde üniversitelerin eğitim fakültelerinden etkin bir şekilde faydalanılacaktır. • Öğretmenlik kariyer basamakları çerçevesinde uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğe geçiş için hazırlanan eğitim programlarının içeriği, uluslararası gelişmeleri ve mesleki yenilikleri kapsayacak şekilde güncellenerek, öğretmenlerin yetkinliklerinin daha üst seviyelere çıkarılması sağlanacaktır.

Kaynak: (Kalkınma Planları, t.y.)

Tablo 1'e bakıldığında kalkınma planlarının eğitim başlığı altında; öğretmen yetiştiren kurumlarına öğrenci seçimi, öğretmen yetiştirme sistemi ve programların çağa uygun olacak şekilde güncellemesi gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir.



Milli eğitim şûralarında öğretmen yeterlikleri

Tablo 2.

Milli eğitim şûraları (1949-2021)

Milli eğitim şûraları	İlgili kararlar
4. Millî Eğitim Şûrası (1949)	“Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi”
5. Millî Eğitim Şûrası (1953)	“İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi”
10. Millî Eğitim Şûrası (1981)	“Okulöncesine Öğretmen yetiştirme”
11. Millî Eğitim Şûrası (1982)	“Millî Eğitim hizmetlerinden öğretmen (durum ve sorunları) 1.Öğretmen eğitiminin gelişimi 2- Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler”
12. Millî Eğitim Şûrası (1988)	“Öğretmen yetiştirme”
15. Millî Eğitim Şûrası (1996)	“Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi”
18. Millî Eğitim Şûrası (2010)	“Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi”
19. Millî Eğitim Şûrası (2014)	“Öğretmen niteliğinin artırılması”
20. Millî Eğitim Şûrası (2021)	“Öğretmenlerin mesleki gelişimi”

Kaynak: (Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları, t.y.)

1921’den günümüze düzenlenen yapılmış olan 20 adet Millî Eğitim Şûrası’nın 9’unda öğretmen niteliği ve öğretmen yetiştirme konularının incelendiği belirlenmiştir. Ele alınan konular arasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlilikleri taşıyan istekli öğrencilerin seçimi (MEB, 1982; 1988; 1996; 2010; 2014), öğretmen yetiştiren kurumların niceliği-niteliği ve öğretim programlarının içeriği hakkında (MEB, 1949; 1982; 1988; 1996; 2010; 2014; 2021), meslekte olgunlaşma, öğretmenlik uygulamalarının artırılması, verim elde edebilmesi adına MEB ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) arasında işbirliğinin artırılması (MEB, 1982; 1988; 2010; 2014; 2021), mezun olan bir öğretmen adayının göreve başlayabilmesi için bilişsel yeterliliklerine odaklanan ölçme değerlendirme yanı sıra duyuşsal, psikomotor ve fiziksel yeterliliklerini de ölçen sınav yapılması (MEB, 1996; 2014) görüşülen konular arasındadır. Ayrıca 1996 ve 2010 yıllarında yapılan şûralarda öğretmen yetiştirmenin üniversite düzeyinde ele alınması gerektiği ve bu amaçla öğretmen eğitimi odaklı üniversitelerin kurulması önerilmiştir. Tablo 1 ve 2’de de görüldüğü gibi, geçmişten günümüze öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri, MEB ile Yükseköğretim Kurulu, ilgili bakanlıklar ve kuruluşlar ile iş birliğine dayalı yapılan toplantılarda sürekli ele alınan konular arasında olmuştur.

Hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin çalışmalar

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlere öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için gerekli becerilerle donatmayı amaçlamaktadır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018). Öğretmenlerin aldıkları eğitimin içeriği ve kalitesi, öğrencilerin öğrenmesini etkileyeceğinden öğretmen eğitiminin, çağın gerektirdiği becerileri kazandıracak şekilde planlanmasını, eğitim sürecinin kalitesini belirleyen ve eğitim sonunda istenilen özellikleri tanımlayan standartların belirlenmesini gerektirmektedir. Öğretmen eğitiminde standartlar, öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılan öğretim programlarını da doğrudan etkilemekle birlikte, programın amacını net bir şekilde ortaya koyarak öğrenci seçiminde daha tutarlı olunmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen

Can Yurt, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2025). Ekolojik sistemler kuramı bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3066-3092.

DOI. 10.51460/baebd.1612467



eğitimi program standartlarının geliştirilme fikri, ilk olarak 1869 yılında Amerika Birleşik Devletinde ortaya çıkmış (Edelfelt ve Rath, 1998) olup 2000’li yıllarda ise dünya geneline yayılmıştır.

Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar, 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle yürütülen Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında ele alınmıştır. Bu proje çerçevesinde, hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik standartların belirlenmesine odaklanılmış ve öğretmen yeterlilikleri dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır: konu alanı ve alan eğitimine dair yeterlilikler, öğretim-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme, değerlendirme ve kayıt altına alma yeterlilikleri ile tamamlayıcı yeterlilikler (MEB, 2017a). Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalarına üniversite temsilcileri ile birlikte oluşturdukları “Öğretmen Yetiştirme Komisyonu” ile 1999 yılında başlamıştır. Hazırladıkları “Öğretmen Yeterlikleri” adlı rapor 2002 yılında yürürlüğe girmiş olup yeterlikler; eğitim-öğretmen yeterlikleri, genel kültür ve becerileri, özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere 3 başlıkta ele alınmıştır (MEB, 2017a).

OECD’nin 2000 yılında başlatmış olduğu uluslararası öğrenci değerlendirme projesi olan PISA (Programme for International Student Assessment) sınavına Türkiye ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA sınav sonuçları Türkiye’nin temel eğitim politikalarına ve uygulamalarına yol göstermesi adına önemlidir. Bu sonuçlara göre yapılan reform hareketlerinden biri olan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı Temel Eğitime Destek Projesi’dir (Savran, 2004). Bu proje kapsamında ele alınan başlıklardan birisi “öğretmen eğitimi” kapsamında öğretmen yeterlikleri yeniden ele alınmış, yeterliklerin gözlenebileceği performans göstergeleri belirlenmiştir. Belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)” altı ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2006). 2008 yılında ilköğretim ve 2011 yılında ise ortaöğretim kademesi için özel alan yeterlikleri yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017a). 2008 yılında kabul edilen “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” doğrultusunda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki tüm örgün ve yaygın eğitim-öğretim faaliyetlerine ait ulusal yeterlik esaslarını içeren “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi” 2015 yılında hazırlanmış, 2017 yılında da Avrupa Yeterlikler Çerçevesi Danışma Kurulu tarafından onaylanmıştır (Mesleki Yeterlik Kurumu, 2015).

1998 Sorbonne Bildirisiyle Avrupa’da yükseköğretimde ortak bir etkileşim alanı yaratmak amacıyla ortaya konulan Bologna Sürecine Türkiye 2001 yılında dahil olmuş (YÖK, 2018a) ve Bologna Sürecinin hedeflerine yönelik Türkiye’de 2011 yılında da Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi kabul edilmiştir (MEB, 2017a). Eğitim alanında yaşanan uluslararası/ulusal gelişmeler sonucunda ÖMGY’nin güncellenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Güncelleme çalışmaları, özel alan yeterliklerini ayrı bir metin olarak değil, her branşın kendi alanına yönelik yeterliklerini de kapsayan bütüncül bir metin hazırlamaya yönelik sürdürülmüştür. 2017 yılında üç yeterlik alanı, 11 yeterlik ve 65 göstergeden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik” metni hazırlanmıştır (MEB, 2017a). 1998, 2002, 2006 ve 2017 yıllarındaki öğretmen yetiştirme standartları ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri çalışmalarının amacı; öğretmen yetiştirme politikalarına, öğretmen yetiştiren kurumlarına öğrenci seçimine, uygulanan programların içeriklerinin güncellenmesine, öğretmen istihdamına, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ilgili planlamaların yapılmasına, öğretmenlerin öz değerlendirme ve performans değerlendirmesine yol gösterici niteliktedir. Hazırlanan ulusal raporlara uygun, 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmaların odak noktası; eğitim ve öğretmen eğitimi alanında uluslararası yaşanan değişimler, Türk



Eğitim Sistemindeki yapılanma değişikliği, çağın getirdiği toplumsal ve bireysel ihtiyaçlardır (Oral ve Bars, 2018).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlaması

Sayfa | 3074

21. yüzyılda sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitimin mimarı olan öğretmenlere yüklenen sorumluluklar değişmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliklerin sürekli olarak yenilenmesi ve buna uygun öğretim programlarının, öğretmen eğitimi veren kurumların çağa uygun kendi alanlarına özgü standartlarının revize edilerek işlevsel sistemini oluşturması gerekmektedir. İşlevsel bir sistem için kurumların sadece fiziki, akademik-örgütsel yapılanması, hazırlanan akademik temelli programların uygulaması yeterli olmayabilir. Çünkü öğretmenlik uygulama gerektiren, iş başında geliştirilebilecek bir meslek (MEB, 2017b) olduğu için öğretmenlik uygulamalarının hizmet öncesi eğitimde sağlam temele oturtulması gerekmektedir. Bir öğretmen adayının MEB tarafından hazırlanan öğretmen yeterliklerini kazabilmesinde hizmet öncesi eğitime, özellikle uygulama alanında önemli görevler düşmektedir (Kozikoğlu ve Çökük, 2017). Burada YÖK ile MEB'in arasında kurulan iş birliğine önemli görevler düşmektedir. Tarihsel olarak öğretmen yetiştirme programlarındaki yapılan değişimleri gösteren Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlik meslek derslerinin yüzdelik oranının, alan derslerine kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, kuramsal bilginin ön planda tutulduğu bir tutumla programların düzenlendiğini göstermektedir.

Tablo 3.

Öğretmen yetiştiren kurumların programlarının karşılaştırılması

Okul/Kurum adı	Öğretmenlik meslek dersleri (%)	Alan dersleri (%)	Genel kültür	Toplam (%)
Öğretmen Okulları	12	51	37	100
Köy Enstitüleri	14	52	34	100
Eğitim Enstitüleri (1975-1983)	29	45	26	100
Eğitim Yüksekokulu 1984	15	24	61	100
Eğitim Fakültesi 1997	28	62	10	100
Eğitim Fakültesi 2006	28	47	25	100
Eğitim Fakültesi 2018	35	46	19	100

Kaynak: Benli (2020) sayfa 93'ten alınmıştır.

Örnek olarak sınıf öğretmenliği programının değişim süreci detaylı incelendiğinde 1997-1998 yılında 2. ve 7. yarıyıl da okul deneyimi (1 teori + 4 uygulama), 8. yarıyıl da öğretmenlik uygulaması (2 teori + 6 uygulama) dersinin olduğu, 2006-2007 yılında 6. yarıyıl da okul deneyimi (1 teori + 4 uygulama), 7 ve 8. yarıyıl da öğretmenlik uygulaması I-II (2 teori + 6 uygulama) dersinin olduğu dikkat çekmektedir. 2018 yılında yapılan güncellemede ise okul deneyimi dersinin işlevini yitirdiği gerekçesiyle kaldırılmış olduğu, sadece son iki dönemde olmak üzere öğretmenlik uygulaması I-II (2 teori + 6 uygulama) derslerinin olduğu görülmektedir (YÖK, 2007). Okul deneyimi dersinin olması, öğrencilerin gerçek sınıf ortamını deneyimlemelerine, teori bilgilerini pratiğe dökmelerine fırsat yaratmaktadır (Yeşilyurt, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının kuramsal birikimlerinin uygulamaya dönüştürülmesi kritik bir önem taşımaktadır.



Birinci sınıftan itibaren gerçek yaşam deneyimlerini, öğretim sürecine entegre etmek, öğretmen adayının iş başında eğitiminin sağlanması ve "*İş İçin, İş İçinde, İşle Eğitim*" anlayışının devam etmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Ne var ki, 1997 ve 2006 programlarında öğretmen adaylarının daha fazla pratik yapma şansı veren okul deneyimi dersi, işlevini yitirdiği gerekçesiyle kaldırılmış ve 2018 yılında düzenlenen öğretim programlarında sadece son iki dönem alınan öğretmenlik uygulaması dersi başlığı altında birleştirilmiştir. Ancak alan yazın taraması yapıldığında öğretmenlik uygulaması dersinin de işlevselliği tartışılan konular arasında yer alması (Aktan vd., 2021; Atak, 2023; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Çelik, 2022; Çelik ve Memduhoğlu, 2022; Ertürk vd., 2016; Orhan, 2017; Yılmaz ve Öner, 2019; Sancar Tokmak ve Karakuş, 2011; Tonga ve Tantekin Erden, 2021) ÖMGY'nin önemli bir boyutunu oluşturan uygulama çalışmalarının programlara yeniden yansıtılması gerektiğini düşündürmektedir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin sınırlı olması, mesleki beceriler kapsamında tanımlanan yeterliklerin (eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları tasarlama, öğrenme ve öğretim sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme) kazanılmasını geciktirebilir. Bu durum; yalnızca öğretmen yeterliğini değil, atandıktan sonraki öğrenme ve öğretme sürecini de olumsuz yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Nitekim öğretmen yeterliklerinin, öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Darling-Hammond ve Young, 2002; Goe ve Stickler, 2008; Goldhaber, 2007; Levent ve Gökkaya, 2014; Odden, Borman ve Fermanich, 2004; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Sarier, 2021). Ayrıca uluslararası yapılan sınavlarda ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın başarısındaki öncelikli değişkenin, öğretmen yetiştirme sisteminin olduğu ifade edilmektedir (Simola, 2005). Dolayısıyla ülkemiz öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesine, öğretmen yetiştirme öğretim programlarının düzenlenmesine, istihdam ve hizmet içi süreçlerine rehberlik eden öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine bütüncül bakabilmek ve değerlendirebilmek için ekolojik sistemler kuramını temele almak gerekmektedir.

Ekolojik sistemler kuramı

Ekolojik sistemler kuramı, bireyi merkeze alan eğitimin yapılandırmasına temel oluşturmaktadır. Bu kuram eğitim öğretim faaliyetlerini sadece sınıf içindeki etkinlikler olarak değil, öğrencinin doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiği iç içe geçmiş çoklu bir sistem olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kuramın öncüsü olan Bronfenbrenner (1995), herkesin farklı çevresel katmanlara sahip olduğu ve bireysel gelişimin içinde bulunduğu çevresel faktörlerin birbiriyle etkileşimin sonucu olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle, öğrencinin bireysel gelişimini anlamak için de sınıf, aile ve okul vb. sistemlerin içindeki ve arasındaki etkileşimlere bakmak gerekmektedir. Bronfenbrenner'e (1995) göre, bireyin çevresi, doğrudan ya da dolaylı olarak etkileşimde bulunduğu beş farklı katmandan oluşur. Bu katmanlar mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmıştır. Bu katmanlardan birinde meydana gelen bir değişim, diğer katmanları da etkileyebilir. Bu nedenle, öğrenci gelişimini anlamak ve analiz edebilmek için içsel ve dışsal tüm faktörlerin, yakından uzağa doğru bir bütünlük içinde değerlendirilmesi gereklidir (Johnson, 2008). Öğrencinin içinde bulunduğu çevredeki en kritik unsurlardan biri olan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, bu noktada büyük önem taşır. Öğrencinin çevresel katmanlarını tanımayı, analiz etmeyi ve yönetmeyi mümkün kılarak, eğitim sisteminin düzenlenmesi, kontrol edilmesi ve kaynakların verimli kullanılması süreçlerinde (Niemi, 2016), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine önemli sorumluluklar düşmektedir. İlk katman olan mikrosistem; öğrenenin doğrudan temas halinde olduğu çevredir. Bireyin bilişsel ve fiziksel olarak aktif katıldığı ortamı içeren ve bireye en hızlı etkisi olan katmandır



(Bronfenbrenner, 1986). Birebir etkin bir şekilde içinde bulunduğu her ortam, bireyin mikro çevresi olmakla birlikte, gelişimi ile davranış değişiklikleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Ettekal ve Mahoney, 2017). Buna göre öğretmenlerin sınıf içinde kurduğu iletişim, öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim öğretimi planlaması ve zaman yönetimi, mikrosistem içerisinde yer almaktadır. 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler raporundaki yeterlik alanlarına ait mikrosistem kategorisinde yer alan özellikler Tablo 4 ve 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

2006 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki mikrosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Mikrosistem
Kişisel ve Mesleki Değerler	Öğrencilere değer verip, onları anlamaya ve saygı göstermeye özen gösterme	Mikrosistem
	Öğrencilerin öğrenme kapasitelerine ve başarıya ulaşabileceklerine inanma	Mikrosistem
Öğrenciyi tanıma	Gelişimsel özelliklerini tanıyıp buna uygun yaklaşım sergileme	Mikrosistem
	İlgi alanları ve ihtiyaçlarını dikkate alma	Mikrosistem
	Öğrencilere rehberlik yapma ve onlara destek olma	Mikrosistem
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Dersleri etkili bir şekilde planlama	Mikrosistem
	Eğitim materyalleri hazırlama	Mikrosistem
	Öğrenme ortamlarını uygun şekilde düzenleme	Mikrosistem
	Bireysel farklılıklara göre öğretim yöntemlerini çeşitlendirme	Mikrosistem
	Zamanı etkili bir şekilde yönetme	Mikrosistem
	Sınıf içinde davranışları etkili bir şekilde yönetme	Mikrosistem
Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	Mikrosistem
	Farklı ölçme araçlarını kullanarak öğrencinin öğrenme düzeyini değerlendirme	Mikrosistem
	Elde edilen verileri analiz ederek yorumlamak ve öğrencinin öğrenme süreci ile gelişimi hakkında geri bildirim sağlama	Mikrosistem
Program ve içerik bilgisi	Alanına özgü öğretim programına ilişkin bilgi sahibi olma ve bu programı uygulama	Mikrosistem
	Özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve gerektiğinde geliştirme	Mikrosistem

Tablo 5.

2017 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki mikrosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Mikrosistem
Mesleki Bilgi	Alan bilgisi	Mikrosistem
	Alan eğitimi bilgisi	Mikrosistem
Mesleki beceri	Eğitim öğretimi planlama	Mikrosistem
	Öğrenme ortamları oluşturma	Mikrosistem
	Öğretmen ve öğrenme sürecini yönetme	Mikrosistem
	Ölçme ve değerlendirme	Mikrosistem
Tutum ve Değerler	Öğrenciye yaklaşım	Mikrosistem
	Kişisel ve mesleki gelişim	Mikrosistem



Tablo 4 ve 5'te yer alan yeterlikler öğrencinin içinde bulunduğu sınıf ortamındaki eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Bu yeterliklerde yaşanan sıkıntılar öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilerken öğretimin niteliğini düşürmektedir. Bir öğretmen farklı öğretim yöntem teknikleriyle bireysel farklılıkları ele alma eğiliminde olmalı ve her öğrencinin en iyi şekilde eğitim alabileceği öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Özellikle internet kuşağı olarak bilinen Z kuşağına yönelik ders planlamasında geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp teknolojinin planlamaya entegre edilmesi ve sosyal konuların da tartışılabilmesi öğrenme ortamların sınıfa taşınması gerekmektedir.

Bir sonraki katman mezosistem, bireyin aktif olarak katılım sağladığı birden fazla ortamın mikrosistemlerin karşılıklı ilişkisini içermektedir (Brofenbrenner, 1986). Mezosistem, Mikrosistemler arası esnekliği sağlayan bağlantı ve süreç olup köprü görevini üstlenmektedir. Öğretmen yeterliği penceresinden bakacak olursak öğretmenin öğrenci, aile, diğer öğretmenlerle iş birliği kurması, okul kültürünün gelişmesi için çalışmalar yapması ve eleştirilere açık olması mezosistem kapsamında değerlendirilebilir. 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler raporundaki yeterlik alanlarına ait mezosistem kategorisinde yer alan özellikler Tablo 6 ve 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6.

2006 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki mezosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Kişisel ve Mesleki Değerler	Öz değerlendirme yapma	Mezosistem
	Mesleki gelişmeleri izleme	Mezosistem
	Okulun iyileşmesi ve geliştirilmesine katkı sağlama	Mezosistem
Öğretme ve Öğrenme Süreci	Ders dışı etkinlikler düzenleme	Mezosistem
Okul, Aile ve Toplum İlişkisi	Çevreyi tanıma	Mezosistem
	Çevre olanaklarından yararlanma	Mezosistem
	Okulu kültür merkezi haline getirme	Mezosistem
	Aile katılımı ve iş birliği	Mezosistem
	Aileyi tanıma ve aile ilişkilerinde tarafsızlık	Mezosistem

Tablo 7.

2017 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki mezosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Tutum ve Değerler	İletişim ve iş birliği	Mezosistem

Öğretmen, öğrencinin bizzat içinde bulunduğu çeşitli mikro çevreler ile öğrenci üzerinde dolaylı etkiye sahip çevreler arasında iletişim kurup, bu çevreler arasında öğrencinin her yönden gelişimi için iletişim, iş birliği ile okul toplum bütünleşmesini sağlamalıdır. 21. Yüzyıl yeterlik ve beceriler çerçevesindeki öğrenme ve yenilik becerileri kapsamında iletişim ve iş birliği ilk sırada yer almaktadır (Cansoy, 2018). Ayrıca daha nitelikli eğitim öğretim faaliyetleri planlayabilmek için mesleki gereksinimlerinin giderilmesinin yollarını izlemelidir.

Ekzosistem, bireyin doğrudan katılmadığı ortamlarda yaşanan olaylar veya alınan kararların/politikaların bireyi dolaylı olarak etkilediği tabakadır (Johnson, 2008). Ekzosistem ilk iki katman olan mikro ve mezosistemleri kapsayan bir tabaka olup birey davranışları üzerinde etkisi



bulunmaktadır (Shelton, 2019). Bu tanımdan yola çıkarak öğrencinin dolaylı olarak etkilendiği ülkenin eğitim politikaları, ayrılan bütçe, öğretim materyallerinin nitelik-niceliği, yönetimdeki örgütlenme, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenin mesleki yasa, görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ekzosistemde katmanında incelenmelidir.

Sayfa | 3078

Tablo 8.

2006 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki ekzosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Kişisel ve Mesleki Değerler	Mesleki yasa, izleme, görev, sorumlulukları yerine getirme	Ekzosistem

Tablo 9.

2017 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki ekzosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Mesleki Beceri	Mevzuat bilgisi	Ekzosistem

Makrosistem ise; ülkenin eğitim politikası, kültürel yönelim, inanç sistemi vb. daha geniş kapsamlı konuların bireyler üzerindeki etkisini ifade etmektedir (Bronfenbrenner, 1986). Makrosistem mikro, mezo ve ekzosistemi de kapsayan en geniş katman olup birey için uzun vadeli sonuçları içeren ideolojileri içermektedir (Neal ve Neal, 2013). Ayrıca Makrosistemdeki hâkim olan yapı silsile şeklinde ekzosistem, mezosistem ve mikrosistem katmanlarının gelişimine yön vermektedir (Ettekal ve Mahoney, 2017).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki Madde 2’de Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşların yetiştirilmesi ifade edilmektedir. Ayrıca 2022 yılında kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan Madde 3’te de öğretmenlik mesleğinin Milli Eğitim Temel Kanununun geleneklerine uygun yapılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Tablo 10.

2006 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki makrosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Kişisel ve Mesleki Değerler	Ulusal ve evrensel değerlere önem verme	Makrosistem
Program ve İçerik Bilgisi	Türk Milli Eğitimin amaçları ve ilkeleri	Makrosistem

Tablo 11.

2017 Yılı öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasındaki makrosisteme ait yeterlikler

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	
Tutum ve Değerler	Milli, manevi ve evrensel değerler	Makrosistem

2006 yılında yayımlanan ÖMGY’de yer alan Kişisel ve Mesleki Değerler ile Program ve İçerik Bilgisi yeterlik alanları incelendiğinde, genel ve evrensel değerler olarak çocuk ve insan haklarına, bireysel ve kültürel farklılıklara saygıya vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte, planlama ve uygulamaların “Türk Milli Eğitim” sisteminin temel aldığı değer ve ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği



belirtmiştir. Ancak 2017’de de benzer evrensel değerlerle birlikte öğretim sürecinin planlanmasında “milli ve manevi değerler” gözetilir ifadesinin yer aldığı görülmüştür.

Son katman olan kronosistem ise bireyin içinde bulunduğu ortamın boyamsal değişimini içermektedir (Shelton, 2019). Zamana bağlı olarak katmanlar arasındaki değişimleri kapsamaktadır. Bu değişimler kısa ya da uzun vadeli olmak üzere birey üzerinde doğrudan/dolaylı etkileri bulunmaktadır. ÖMGY’nin de ulusal/uluslararası çalışmalar sonucunda zaman zaman güncelleme çalışmaları yapılmıştır.

Tablo 12.

Kronosistem bağlamında öğretmen yeterliklerinin değişim süreci

1998 Öğretmen Yeterlikleri	2002 Öğretmen Yeterlikleri	2006 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
*Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, *Öğretmen-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, *Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ve tamamlayıcı yeterlikler	*Eğitim-öğretme yeterlikleri *Genel kültür ve becerileri *Özel alan bilgi ve becerileri	*Kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim *Öğrenciyi tanıma, *Öğrenme ve öğretme süreci, *Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme *Okul-aile ve toplum ilişkileri *Program ve içerik bilgisi	*Mesleki bilgi *Mesleki beceri *Tutum ve değer

Öğretmen yetiştirme sistemine rehberlik eden ÖMGY’ne ekolojik sistemler kuramı bağlamında bakıldığında, yeterliklerin mikrosistem ve mezosistem katmanlarında toplandığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsendiğini ve öğretmen yeterliklerinin o doğrultuda kazandırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlikleri doğrultusunda güncellenmiş öğretim programlarıyla ilgili görüşlerini ele alan çalışmalarda nitel bulguların, meta-sentez yöntemiyle incelenerek benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemi “Öğretmen/öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitim programları hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?



Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma bir meta-sentez çalışmasıdır. Meta-sentez, nitel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların analiz edilmesi, organize edilmesi ve temalar üzerinden bütüncül bir perspektif sunulmasını amaçlamaktadır (Glesne, 2013). Bu çalışmada da Türkiye’deki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ve bu programlara yönelik önerilerini içeren nitel ve karma araştırmalardan elde edilen veriler derlenmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimle ilgili görüşlerini ele alan 2013-2023 yılları arasında yayımlanan nitel ve karma araştırma makaleleri incelenmiştir. Alanyazın taraması için Google Akademik, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost-ERIC, TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark ve JSTOR veri tabanları kullanılmıştır. Tarama yaparken “hizmet öncesi eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri”, “hizmet öncesi eğitim ile ilgili öğretmen adayı görüşleri”, "teacher views on pre-service education", "pre-service teacher views on pre-service education" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırma için belirlenen dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Araştırma dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri

Dahil Edilme Kriterleri	Hariç Tutulma Kriterleri
2013-2023 yılları arasındaki çalışmalar	Nitel araştırmalar
Örneklemin öğretmen/öğretmen adaylarından oluştuğu açıkça ifade edilmiş olması	Kitap bölümleri
Türkçe veya İngilizce yazılmış olması	Bildiriler
Türkiye’de yapılmış olması	Tezler
Nitel ya da karma yöntem içermesi	Tezsiz yüksek lisans projeleri

Bu çalışmada konu ile ilişkin toplam 320 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde 15 adet nitel ve karma desenli makale araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar Ç1, Ç2, Ç3, ..., Ç15 olarak kodlanmıştır.

Tablo 14.

Meta-sentez araştırmasına dahil edilen çalışmalara ait bilgiler

Çalışma Kodu	Yazar/Yıl	Araştırma Modeli	Örneklem	Yayın Türü
Ç1	Aktan, Toraman ve Koşan (2021)	Nitel	Öğretmen	Makale
Ç2	Atak (2023)	Nitel	Öğretmen	Makale
Ç3	Bozak vd. (2016)	Nitel	Öğretmen	Makale



Ç4	Çelik ve Memduhoğlu (2022)	Nitel	Öğretmen	Makale
Ç5	Çelik (2022)	Nitel	Öğretmen ve Öğretmen Adayı	Makale
Ç6	Durdukoca (2018)	Nitel	Öğretmen	Makale
Ç7	Eret Orhan (2017)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç8	Gündoğdu vd. (2018)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç9	İlgaz (2019)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç10	Koçyiğit ve Eğmir (2019)	Nitel	Öğretmen	Makale
Ç11	Yılmaz ve Öner (2019)	Nitel	Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı	Makale
Ç12	Şahin (2014)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç13	Şahin ve Kartal (2013)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç14	Yenmez, Özpinar ve Şahin (2016)	Nitel	Öğretmen Adayı	Makale
Ç15	Yıldırım (2016)	Karma	Öğretmen	Makale

Veri Analizi

Öğretmen/öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitim ile ilgili düşüncelerini içeren çalışmalardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak metinler satır satır okunarak tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizindeki amaç, metinlerden elde edilen kod ve temalarla temelde yatan sosyal gerçekliğin yorumlanması ve sentezlenmesidir (Sallan Gül ve Kahya Nizam, 2020). Tüm çalışmalarda olduğu gibi meta sentez çalışmalarında da geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Nitel çalışmalarda birden fazla teknik, ele alınan olgunun daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Bu sebeple nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için inandırıcılığın ön planda tutulması gerekmektedir (Patton, 2014). Araştırılan olgu yansız ve ayrıntılı bir biçimde rapor edilmesi nitel çalışmaların geçerliği adına önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yapılan bu çalışmada öncelikle araştırılacak konu tanımlanmıştır. Araştırma konusu öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi olarak belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili alanyazın taraması sonucunda Tablo 13'teki kriterlere uygun çalışmalar belirlenmiştir. Toplam 15 çalışma seçilmiştir. Tablo 14'deki belirlenen çalışmalar detaylı bir şekilde okunmuştur. Okumalar sonucunda elde edilen verilerden kodlar, kodların birleştirilmesiyle kategoriler ve kategorilerin birleştirilmesiyle de temalar oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temalarla çalışmalardaki verilerin birbiriyle ilişkisi tespit edilmiştir. En son olarak araştırma konusu ilişkin sentez yapılmıştır. Alıntılar yaparak ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Hizmet öncesi eğitim teması**

Ele alınan çalışmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinden elde edilen tema, kategori ve kod listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Hizmet Öncesi Eğitim Teması	Eğitimin Düzeyi	Yeterli	Ç7,Ç2,Ç1,Ç11
		Yetersiz	Ç12,Ç3,Ç15,Ç7,Ç2,Ç11,Ç5,Ç6,Ç8,Ç4,Ç1
	Eğitim Öğretim Faaliyetleri	Teori ağırlıklı	Ç3,Ç15, Ç7,Ç10,Ç1,Ç4,Ç5,Ç1,Ç11,Ç14
		Yetersiz Uygulama	Ç13,Ç3,Ç7,Ç6,Ç8,Ç10,Ç2,Ç1,Ç11,Ç15,Ç4Ç5,Ç9,Ç12,Ç14
		Derslerdeki geleneksel eğitim anlayışı	Ç12, Ç7
		Gereksiz ders yoğunluğu	Ç11,Ç13,Ç14,Ç5,Ç7,Ç5,Ç1
		KPSS'nin eğitimin niteliğine olumsuz etkisi	Ç3,Ç15
		Derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmemesi	Ç14,Ç7,Ç6,Ç4,Ç1
	Öğretim Elemanı	Teorik bilgi	Ç1,Ç5,Ç11
		Saha deneyiminin olmaması	Ç3,Ç1,Ç15
		Derste kullanılan yöntem-teknikler	Ç7,Ç11,Ç14
		Mesleki yönlendirme yapmaması	Ç7,Ç11
	Eğitim Standardı	Yetiştirilmesi hedeflenen öğretmen ile yetiştirilen öğretmen arasındaki fark	Ç12,Ç6,Ç5,Ç1,Ç9,Ç7
		Okul kültürü	Ç10
		MEB ile YÖK arasındaki tutarsızlık	Ç6
		Ortak öğretmen yetiştirme anlayışının olmaması	Ç6,Ç12
		Fakültenin fiziki koşulları yaparak öğrenmeye uygun değil	Ç7, Ç14

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen nitel verilere bakıldığında, öğretmenler/öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları derslerin teori ağırlıklı, birbirine benzer ve tekrar niteliği taşıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin günlük yaşamla



ilişkilendirilmemesi, akademisyenler tarafından geleneksel, öğretmen merkezli anlatılması ve öğretmen adayların gerçek okul ortamında uygulama fırsatlarının az olması nedeniyle lisans eğitiminin, mesleğe hazırlık bakımından yetersiz kaldığını öğretmenler/öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Ç3: “Eğitim fakültesinin bizi öğretmenlik mesleğine hazırlama konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü genelde bilgi ağırlıklı ders işleniyor. Uygulama dersleri çok az...”. Ç6: “Lisansta öğretilen derslerin öğretmenlik yaşamında işe yaramaması, programların meslek hayatına hazırlayıcı olmadığı anlamına gelir. Bu yüzden öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve programlar bu görüşlere göre düzenlenmeli ve yenilenmelidir.” Ç1: “Mesleğe başladığımda gerçekten de sudan çıkmış balığa döndüm. Kendimi çok yetersiz ve bilgisiz hissettim... Derslere girmeye başladığımda üniversitede bize öğretilenlerden çok farklı durumlarla karşılaştım. Aldığımız sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi dersleri yaşadığım zorlukları gidermekte yeterli olmadı. Öğrendiğimiz bilgiler teorik olmaktan öteye geçmedi. Oysa öğretmenlik teorik bilgilerle yapılabilecek bir meslek değil.”

Ele alınan çalışmaların tamamında öğretmenlerin/öğretmen adaylarının üzerinde önemle durduğu nokta; öğretmenlik uygulamalarının yetersiz oluşudur. Bu dersin sadece son sınıfta değil her yıl olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ç9: “Öğretmenlik uygulamaları eğitimi ikinci sınıfta verilseydi daha çok şey öğrenebilirdim çünkü staj öğretmenlerimizi gözlemlerdik, onları rol model alırdık, hatalarını görürdük ve yapmazdık” Ç14: “Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri son yılda alınıyor, aynı zamanda bu dönemde ders almaya devam ediyoruz. Ayrıca KPSS'ye çalışıyoruz, hangisinde verimli olabiliriz?”

Öğretim elemanlarının aktardıkları kuramsal bilgilerin daha uygulanabilir olması açısından sahada belli bir dönem öğretmenlik yapmış olmaları ve rol model olabilmeleri için de öğretim elemanlarının geleneksel eğitim anlayışıyla ders anlatmamaları gerektiği öğretmen/öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Ç1: “Kuramsal bilgilerle sahada uygulamalar birebir örtüşmüyor çoğu zaman. Derslere giren öğretim üyeleri kesinlikle sahada belli bir yıl öğretmenlik tecrübesi olan hocalardan seçilmeli. Okul ve sınıf tecrübesi olmayan hocalar ne kadar faydalı olabilir. Hiç deniz görmeden yüzmeyi öğretmeye kalkmak gibi bir şey.” Ç11: “Örneğin slaytla yansıtıyorlar hocalarımız ve çarşaf çarşaf yazılarını okuyorlar. Bu kesinlikle doğru bir şey değil... Her gelen hocamız böyle slayt ve projeksiyon kullanıyor ve bu sıkıcı oluyor.” Ç14: “Bizden okullarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim vermemiz isteniyor. Ancak öğretmenlerimiz bizi bu şekilde eğitmiyor” Ç15: “Teorik olarak iyi ancak uygulama eksik kaldı. Öğretmenlik yapmadan olunmuyor. Üniversitede ders veren hocaların da okul ortamına girmeleri gerekiyor”

Çalışmalardaki nitel veriler incelendiğinde hedeflenen öğretmen ile yetiştirilen öğretmen arasındaki farkın ve buna bağlı olarak MEB ile YÖK arasındaki tutarsızlığın vurgulandığı tespit edilmiştir. Ç6: “Fakültelerde öğretmenler MEB'e göre yetiştirilmiyor. Yetiştirilen öğretmenler ile MEB'in yaratmak istediği öğretmenler arasında bir uyumsuzluk var. Özellikle mesleğinizin ilk yıllarında bu çelişkiyi daha derinden hissediyorsunuz. Zamanla MEB'e uyum sağlıyorsunuz ama süreç bunaltıcı olabiliyor.” Ç12: “Fakültenin yetiştirmeye çalıştığı öğretmen ile yetiştirdiği aynı tip değil. Yetersiz donanımlı bir tip yetiştiriyor.” Ç11: “Ben burada başka bir şey öğreniyorum, okulda başka bir şeyi öğreteceğim, bence arada bir bağın olması gerekiyor.”



Buna bağlı olarak Ç12 kodlu çalışmadaki katılımcılardan bir kısmı kendi fakültesinde öğretim elemanları arasında da ortak öğretmen yetiştirme anlayışının olmadığını vurgulanmıştır. Ç12: “Her hoca kendine göre bir şey yapıyor. Fakültenin bir anlayışı yok.”

Ayrıca fakültelerdeki sınıflarda fiziki anlamda geleneksel eğitim anlayışının devam ettiği, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ilişkin faaliyetler için koşulların yetersizliği vurgulanmış olup sınıfların mevcut sayıyı karşılamadığı da ifade edilmiştir. Ç7: “...Eğitim fakülteleri üvey evlat bence...Fiziki olarak çok yetersiz. Sınıf bulamıyoruz ders yapmak için, kafelerde oturacak yer bulamıyoruz. Kütüphaneye sabahdan gidip çantanızı koymanız gerekir. İstedğiniz yayınları bulamazsınız.”

İncelenen çalışmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının büyük bir kısmı aldıkları eğitimin mesleğe hazırlamada yetersiz olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Hizmet öncesi eğitimin teorik ağırlıklı olduğu, yeterli uygulama yapılamadığı ve bunun sonucunda da teorik eğitimin günlük yaşamla ilişkilendirilemediği ifade edilmiştir. Öğretmen/öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından derslerinin geleneksel eğitim anlayışıyla işlendiği, derslerine giren akademisyenlerin birçoğunun saha deneyimi olmaması, birçoğunun da sunum üzerinden derslerinin işlendiği belirtilmiştir. Ele alınan çalışmalardan altı çalışmada yetiştirilmesi hedeflenen öğretmen ile yetiştirilen öğretmen arasında fark olduğu belirtilmesi dikkat çekicidir. Belirlenen öğretmen yeterliklerine göre güncellenen öğretim programlarının pratiğe yansıtılamadığı görülmektedir.

Hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklentiler teması

Ele alınan çalışmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklenti ve önerilerini ortaya koymak için nitel verilerden elde edilen kategori ve kod listesi Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklentilerinden elde edilen tema, kategori ve kod listesi

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Hizmet Öncesi Eğitim ile İlgili Beklentiler Teması	Fakülte	Uygulama derslerinin sayısı arttırılmalı	Ç13,Ç3,Ç14,Ç6,Ç8,Ç10,Ç2,Ç4,Ç5,Ç1,Ç11
		Derslerin yaşamla örtüşmesi	Ç13,Ç3,Ç14,Ç10,Ç2,Ç5,Ç6
		Eğitim fakültelerinin öğrencileri öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırlaması	Ç13,Ç15,Ç11
		İletişim derslerinin olması	Ç3,Ç1
		Fakülte sınıflarındaki fiziksel yetersizliğin giderilmesi	Ç10
		Öğrenci sayısının azaltılması	Ç3,Ç11
		MEB ile YÖK ortaklaşa çalışılmalı	Ç1,Ç6,Ç10,Ç12
	Öğretim	Belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmaları	Ç3
	Elemanı	Mesleki yönlendirme / değerlendirme yapılması	Ç8,Ç10,Ç1,Ç11

Öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimden beklentileriyle ilgili nitel veriler incelendiğinde çalışmaların neredeyse tamamında (n=11) uygulama derslerinin arttırılması gerektiği

Can Yurt, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2025). Ekolojik sistemler kuramı bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3066-3092.

DOI. 10.51460/baebd.1612467



ifade edilmiştir. Ç13: “...ancak genel kültür derslerinin yoğunluğu azaltılmalı. Alan derslerinden öğretim dersleri 2. ve 3. sınıflarda olmalıdır. Son sınıfta ders yoğunluğu az olmalı hatta 4. sınıf sadece uygulamaya yönelik olmalıdır. Biz öğretmenlik uygulamasına gittiğimizde öğretimle ilgili dersleri almış olmalıyız.”

Sayfa | 3085

Uygulama dersleriyle birlikte özellikle öğretmenlik mesleki derslerinin yaşamla örtüştürülebilmesi adına YÖK ile MEB’in iş birliği yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca eğitim fakültelerindeki okul kültürünün, öğrencileri öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırlaması gerektiği ve öğretim elemanlarının saha deneyimlerine sahip olup öğretmen adaylarına mesleki yönlendirme yapması gerektiği de belirtilmiştir. Ç3: “Eğitim fakültesinin beni mesleğe psikolojik olarak hazırlamasını isterdim. Çünkü fakültedeyken okul ortamını görme şansımız pek olmadı. Sadece dördüncü sınıfta gördük. Ben dördüncü sınıfa gelip o ortamı gördüğümde kendimin psikolojik olarak öğretmenlik mesleğine hazır olmadığını hissettim. Eğer birinci sınıftan itibaren o ortam bize yaşatılsaydı psikolojik olarak daha hazır olabilirdim...”, “Eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin belli bir süre okullarda çalışarak akademik kariyer yapmış kişilerden seçilmesi, çalışma süresince kazandıkları deneyimleri fakültedeki öğrencilere aktarmaları çok olumlu katkı sağlar. Ayrıca deneyimli kişiler olmaları kaliteyi artırır diye düşünüyorum...” Ç10 kodlu çalışmada ise öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili beklentiler arasında; öğretmen adaylarının özgüvenini artıracak, becerilerini geliştirebilecek olanaklara sahip fakültelerin sayısının azaltılıp niteliğe önem verilmesi yer almaktadır.

Ele alınan çalışmalardaki öğretmen/öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin beklentilerine bakıldığında büyük bir kısmı, öğretim programlarındaki uygulama ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. MEB ile YÖK arasındaki iş birliğini güçlendirip uygulama eğitimleri ile teorik eğitimin gerçek sınıf ortamındaki karşılığının görülmesi adayların mesleğe hem psikolojik hem de pratik anlamda hazırlama yönünden gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada MEB tarafından 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan ÖMGY, ekolojik sistemler kuramı bağlamında mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş katmanda incelemiştir. Ardından öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerin kazanım süreci olan hizmet öncesi eğitimin niteliği hakkındaki düşüncelerini içeren nitel/karma çalışmalarla meta-sentez çalışması yapılmıştır. Ekolojik sistemler bağlamında incelenen yeterlikler ile meta-sentezden elde edilen nitel veriler karşılaştırılıp yetiştirilmek istenen öğretmen ile yetiştirilen öğretmen arasında fark olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır.

Çalışmada öncelikle 2006 ve 2017 ÖMGY’i incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde kurduğu iletişim, öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim öğretimi planlaması ve zaman yönetimi, mikrosistem katmanında yer alacağı belirlenmiştir. 2006 ÖMGY’deki kişisel ve mesleki değerler, öğretmen ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, program ve içerik bilgisi yeterlik alanları ve 2017’deki ÖMGY’de mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanlarının mikrosistem katmanında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin öğrenci, aile, diğer öğretmenlerle iş birliği kurması, okul kültürünün gelişmesi için çalışmalar yapması ve eleştirilere açık olması mezosistem kapsamında değerlendirilmektedir. 2006 ÖMGY’deki kişisel ve mesleki değerler, öğretmen ve öğrenme süreci, okul, Can Yurt, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2025). Ekolojik sistemler kuramı bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3066-3092.
DOI. 10.51460/baebd.1612467



aile ve toplum ilişkisi yeterlik alanları ve 2017'deki ÖMGY'de tutum ve değerler yeterlik alanının mezosistem katmanında olduğu görülmüştür. Öğrencinin dolaylı olarak etkilendiği ülkenin eğitim politikaları, ayrılan bütçe, öğretim materyallerinin nitelik-niceliği, yönetimdeki örgütlenme, öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenin mesleki yasa, görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ekzosistemde katmanında olacağı düşünülmüş 2006 ÖMGY'deki kişisel ve mesleki değerler yeterlik alanı ile 2017'deki ÖMGY'de mesleki beceri yeterlik alanının ekzosistem katmanında olduğu belirlenmiştir. Makrosistem ise; ülkenin eğitim politikası, kültürel yönelim, inanç sistemi vb. daha geniş kapsamlı konuların bireyler üzerindeki etkisini ifade ettiği için 2006 ÖMGY'deki program içerik bilgisi yeterlik alanı ile 2017 ÖMGY'deki tutum ve değerler yeterlik alanının makrosistem içerisinde yer aldığı görülmüştür. ÖMGY'yi tarihsel bir perspektiften incelememizi sağlayan kronosistem katmanı, 1998 yılında MEB ve YÖK iş birliğiyle oluşturulan öğretmen yeterlikleriyle başlar. Bu dönemde, öğretmenlik yeterlikleri, eğitim-öğretim yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ile özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç ana başlık altında belirlenmiştir. 2006 yılında, altı ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesini içeren bir düzenleme yapılmış; 2008'de ilköğretim, 2011'de ise ortaöğretim için özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. 2017 yılına gelindiğinde ise tüm branşları kapsayan tek bir metin hazırlanarak, üç ana yeterlik alanı, 11 alt yeterlik alanı ve 65 performans göstergesi ile niceliksel bir azalma sağlanmıştır. Fakat bu değişim, yeniden düzenleme amacıyla ya da 2017'de yer alan “*Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir*” göstergesinde olduğu gibi iki performans göstergesinin birleştirilmesi ile sağlanmış olabilir.

ÖMGY'lerine ekolojik sistemler kuramı bağlamında incelendiğinde, yeterliklerin büyük bir kısmının mikrosistem ve mezosistem katmanlarında toplandığı görülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim anlayışının devam ettiği ve öğretmen yeterliklerinin o doğrultuda kazandırılması gerektiğini düşündürmektedir. Makrosistem eğitim sistemine ülkenin eğitim politikalarını, kültürel yönelim, inanç sistemi gibi daha geniş çerçeveden bakabilmemize olanak sağlayan katmandır. Makrosistemdeki her değişim ekzosistem, mezosistem ve mikrosistem katmanlarını da etkilemektedir. 2006 ÖMGY'deki makrosistem katmanında ele alınan program ve içerik bilgisi yeterlik alanında yer alan “*Eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkelerini ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel olarak alır*” göstergesi bir öğretmenin Türk Milli Eğitiminin temel aldığı temel değerlerin farkında olup, bu değerleri eğitim öğretim faaliyetlerine yansıtabilmesi için açıkça ifade edilmektedir. Ancak 2017 ÖMGY'ye bakıldığında makrosistem katmanında yer alan tutum ve değerler yeterlik alanında yer alan milli, manevi ve evrensel değerler “*Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur*” göstergesinin 2006'ya göre daha sınırlı kaldığı söylenebilir (Tosuntaş, 2020). Ayrıca dünya teknoloji alanında değişim ve dönüşüm halindeyken günümüz ihtiyaçları doğrultusunda bilgiye ulaşma, onu kullanma konusunda belli becerilere sahip olunması gerekmektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri üç ana başlık altında toplanmaktadır: öğrenme ve teknoloji becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık), dijital okuryazarlık becerileri (bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı) ve kariyer ile yaşam becerileri (esneklik, uyum, girişimcilik, üretkenlik ve sorumluluk) (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Türkiye'de MEB tarafından 21. yüzyıl becerileri, anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlilik, bilim ve teknoloji bilgisi, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik anlayışı, sosyal ve toplumsal beceriler, kültürel farkındalık gibi alanlarda öğrencilerin



kazanmaları hedeflenerek güncellenmiştir (MEB, 2017). Bu becerilerin öğrenciye kazandırılmasında önemli rol oynayan öğretmenler de bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen yeterliklerinde eleştirel, analitik düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, dijital okuryazarlık becerileri, girişimcilik, üretkenlik gibi becerilerin yer alması gerektiği düşünülmektedir. 2006 ve 2017 ÖMGY'lerine bakıldığında ise bu becerilerin sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir.

MEB tarafından belirlenen 2006 ve 2017 ÖMGY, öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yetiştirme eğitim programlarında da değişiklikler yapılması gerekliliğini doğurmaktadır. Örneğin; 2006 yılında eğitim fakültesi programlarının içeriği %50-60 alan bilgisi, %25-30 meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür olarak güncellenmiştir. 1998 yılındaki programa göre uygulama dersleri azaltılmış, genel kültür dersleri arttırılmıştır. Burada entelektüel birikime sahip öğretmen yetiştirilmesi hedeflenmiştir (YÖK, 2007). 2018 yılında ise programlarda alan eğitimi dersleriyle öğretmenlik meslek derslerine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmış, bu doğrultuda güncelleme yapılmıştır. Bu güncellemelerin ÖMGY, Türkiye yükseköğretim yeterlikler çerçevesi, MEB stratejik plan vb. raporlarla uyumlu olmasına önem verilmiştir. Bu güncelleme ile öğretmen adaylarına araştırmacı öğretmen niteliği kazandırılması amaçlanmıştır (YÖK, 2018b).

Bu çalışmada da öğretmen/öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine göre güncellenen eğitim programları hakkındaki görüşlerini içeren çalışmalardan elde edilen nitel veriler meta-sentez yöntemi ile incelenmiş, hedeflenen öğretmen yeterliklerine ulaşılma durumu ortaya konulmak istenmiştir. Meta- sentez çalışması sonucunda elde edilen veriler hizmet öncesi eğitim ve hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklentiler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Hizmet öncesi eğitim teması incelendiğinde ele alınan çalışmaların neredeyse tamamında öğretmenlerin/öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimin mesleki eğitime hazırlık konusunda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Derslerin daha çok teori ağırlıklı işlendiği ve öğretmen adaylarının uygulama fırsatı bulamadıkları vurgulanmıştır. Ayrıca mesleki derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilemediği ve birbirini tekrarı olan pek çok teorik dersin olduğu da vurgulanmıştır. Ulusal alanyazına bakıldığında elde edilen bulguyu destekleyen pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Boz ve Boz, 2006; Can, Uçak ve Yakar, 2010; Özdemir, Ceylan ve Canoğlu, 2015; Ünver, 2014, Yaylı, 2008). Baran, Yaşar ve Maskan (2015) tarafından yapılan çalışmada adayların, son sınıfta Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanmaları sebebiyle son sınıfta alınan öğretmenlik uygulamaları dersini çok önemsemedikleri ifade edilmiştir. Adaylarda, okulu zamanında bitirme ve atama kaygısı daha baskın olup öğretmenlik uygulamaları ikinci planda kalabilmektedir. Bu durum; adayların eğitim yöntem ve teknikleri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi vb. yeterliklerde teori ile pratik arasında kopukluk yaşamalarına neden olmaktadır. Ünver'in (2014) çalışmasında da öğretmenlerin teorilerin pratiğe aktarılmasında sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Okul deneyimi dersi öğretmen adaylarına hem gerçek okul ortamında pratik yapma imkânı verirken hem de adayların mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Cheng vd. (2010) öğretmen eğitimi programlarının esas amacının; adayların gerçek yaşam koşullarında olası problemlerle çözüm bulmayı sağlayacak yeterliklerin kazandırılması olduğunu vurgulamaktadır. MEB tarafından 2006 ve 2017 yıllarında hazırlanan ÖMGY'ne bakıldığında da özellikle öğrenciyle doğrudan ilişkili olan mikrosistem katmanındaki dersi planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, zaman yönetimi, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme gibi yeterliklerin gerçek yaşam koşullarında kazanılması, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin



niteliğini doğrudan etkileyeceği söylenebilir. Uluslararası yapılan sınavlarda ilk sıralarda yer alan ülkelerin hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları incelendiğinde Çin ve Hong Kong'da her yıl devlet okullarında (Kabaran ve Görgen, 2016; Orakçı, 2015), Finlandiya'da her yıl üniversitelerin uygulama okullarında, Singapur'da 10 hafta ve üzeri (Maya ve Taştekin, 2018), İrlanda ve İngiltere'de ise son iki yıl (Alkan, 2012) aday öğretmenler mentor danışmanlığında öğretmenlik uygulamalarını yapmaktadır. Türkiye'de ise son yılda alınan Öğretmenlik Uygulaması I-II dersinde öğretmen adayları iki dönem boyunca toplam 24 gün uygulama eğitimine gitmektedir (YÖK, 2018b). Bu sebeple uygulama derslerinin arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen hizmet öncesi eğitim teması altında öğretmenler/öğretmen adayları, derslerine giren öğretim elemanlarının alanlarına hakim olduğunu ifade etmiştir. Ancak saha deneyimi olmayan öğretim elemanlarının derslerde aktardıkları kuramsal bilgilerin soyut ve uygulamalarla ilişkilendirilemediğini vurgulanmıştır. Dolayısıyla mesleki yönlendirmenin sağlıklı yapılamadığı belirlenmiştir. Özellikle meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimine sahip olmasının, öğretmen yeterliklerini aktarmada ve sınıf içinde çıkabilecek olası problemlere karşı adaylara farklı çözüm yolları sunmada yetkin olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ele alınan çalışmalarda eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının ortak bir öğretmen yetiştirme anlayışının olmaması, fakülte ortamının adayları psikolojik olarak öğretmenliğe hazırlamaması ve elverişsiz fiziki koşullarına bağlı olarak okul kültürünün oluşmaması, yetiştirilmek istenen öğretmen ile yetiştirilen öğretmen arasındaki fark ifade edilmiştir.

Belirlenen hizmet öncesi eğitim ile ilgili beklentiler teması altında öğretmen/öğretmen adaylarının beklentileri; derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği ve uygulama derslerin arttırıldığı güncel öğretim programlarının uygulanması, fakültelerin fiziksel koşulların iyileştirilmesi, öğrenci kontenjanların azaltılması, öğretim elemanlarının saha deneyimi olması ve MEB ile YÖK arasında sağlıklı iş birliğinin sağlanması olarak belirtilmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda eğitim fakültelerinin eğitim standartlarının yerine getirilmesinde eksiklikler yaşandığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen yetiştirme standartlarının tüm eğitim fakültelerinde sağlanması, öğrenci merkezli ve çok boyutlu bir sistem olan eğitimin yapılandırmasında en önemli faktör olan öğretmenin yetiştirilmesinde ortak bir anlayışın oluşmasını ve sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Öğretmen adaylarına çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılarak söz konusu bilgi ve becerileri uygulama fırsatı sunan öğretim programları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlik iş başında öğrenilen bir meslek olduğu için fakülte ile uygulama okullarıyla sağlıklı ilişkiler kurulmalıdır.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca uygulama yapması sağlanmalıdır. Ayrıca yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan okul kültürünü oluşturarak, adayları öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazırlanması sağlanmalıdır.
- Okul kültürü sadece fiziki koşullarla değil öğretim elemanlarının kendi saha deneyimleriyle adaylara mesleki yönlendirme yapmasıyla da oluşturulacak bütüncül bir durumdur. Dolayısıyla öğretim elemanlarının eğitim bilimlerinde araştırma ve uygulama olmak üzere iki alana ayrılıp o alana ait çalışmalarını yürütmesi sağlanabilir.



Kaynakça

- Aktan, O., Toraman, Ç. ve Aytuğ Koşan, A. M. (2021). I have a letter to my faculty!. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 01-48. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.001>
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Atak, Z. (2023). Hizmet öncesi, hizmet içi ve lisansüstü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(30), 117-134.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015), 230-248. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.587>
- Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 71-105. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824834>
- Boz, N. ve Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32(4), 353-368. <https://doi.org/10.1080/02607470600981912>
- Bozak, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 100-113.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723- 742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). American Psychological Association.
- Can, B., Uçak, E. ve Yakar, Z. (2010). Özel öğretim yöntemleri dersinin fen öğretmen adaylarının fen öğretme felsefelerine etkisi. *Education Sciences*, 5(4), 1469-1482.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Cheng, M.M.H., Cheng, A.Y.N. and Tang, S.Y.F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/02607470903462222>
- Çelik, Ş. N. ve Memduhoğlu, H. B. (2022). The Evaluation of the english language teacher education program in Türkiye learning environments. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 833-851. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.833>
- Çelik, Y. (2022). Determining the opinions of classroom teachers and classroom teacher candidates regarding the education they received before service. *The European Educational Researcher*, 5(2), 149-176. <https://doi.org/10.31757/euer.522>
- Darling-Hammond, L. and Young, P. (2002). Defining highly qualified teachers: what does scientifically based research actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>
- Durdukoca, Ş. F. (2018). Teacher's views on teacher training system in Türkiye. *European Journal of Education Studies*, 4(1), 279-308. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1161775>
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Milli Eğitim Basımevi Müdürlüğü.
- Edelfelt, R.A. and Rath, J. (1998). *A brief history of standards in teacher education*. Association of Teacher Educators.



- Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Ettekal, A. and Mahoney, J. (2017). *Ekolojik sistemler teorisi*. SAGE.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Basım). (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 1991).
- Goe, L. and Stickler, L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research. national comprehensive center for teacher quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Goldhaber, D. (2007). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *Journal of Human Resources*, 42(4), 765–794. <http://dx.doi.org/10.2307/40057329>
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166. <https://doi.org/10.30803/adusobed.338417>
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems, complexity, and student achievement: towards an alternative model of accountability in education. *An International Journal of Complexity and Education*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.29173/cmplct8777>
- İlgaz, S. (2019). Pre-service social studies teachers' views about teacher training (focus group interviews). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 204-214. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4107>
- Karaban, G. ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 478 – 495. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000171265>
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.19>
- Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Adaya öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 167-200.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Maya, İ. ve Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından PISA'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(11), 909-932. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13439>
- | | | | | |
|---|---------|--------------|-----|---------|
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1949). | Dördüncü | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1953). | Beşinci | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1981). | Onuncu | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1982). | On birinci | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1988). | On ikinci | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (1996). | On beşinci | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (2010). | On sekizinci | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf | | | | |
| Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] | (2014). | On dokuzuncu | MEB | şurası. |
| https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf | | | | |



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 3066-3092.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 3066-3092.

Derleme Makale / Review Paper

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). Yirminci MEB şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

Mesleki Yeterlik Kurumu [MYK] (2015). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/page/83>

Neal, J. W. and Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>

Niemi, H. (2016). Building partnerships in an educational ecosystem. *CEPS Journal*, 6(3), 5-15. <https://doi.org/10.26529/cepsj.62>

Odden, A., Borman, G. and Fermanich, M. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscal effects. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 4-32. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7904_2

OECD (2018). *Effective teacher policies: insights from PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(2), 26-43.

Oral, B. ve Bars, M. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Akreditasyon. M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz içinde* (s.465-482). Pegem Akademi.

Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.4661>

Öğretmenlik Meslek Kanunu [ÖMK] (Kanun No. 7354). Resmî Gazete 31750 (14 Şubat 2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>

Özdemir, S. M., Ceylan, M. ve Canoğlu, S. N. (2015). To what extent can pre-service teachers turn theoretical knowledge they have acquired into practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 265-282. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.020>

Partnership for 21st Century Skills (2009). *A framework for 21st century learning*. www.21stcenturyskills.org.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Basım)*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir, Çev.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2002, 3. Baskı).

Rivkin, S., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

Sallan Gül, S. ve Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(Özel sayı1), Ö181-Ö198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>

Sancar Tokmak, H. ve Karakus, T. (2011). ICT pre-service teachers' opinions about the contribution of initial teacher training to teaching practice. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 319-332. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6062>

Savran, N. Z. (2004). PISA Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.

Sarier, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.

Shelton, L. (2019). *The Bronfenbrenner primer: a guide the develecolgy*. Routledge.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>

Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179.

Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.

Can Yurt, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2025). Ekolojik sistemler kuramı bağlamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3066-3092.

DOI. 10.51460/baebd.1612467



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 3066-3092.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 3066-3092.

Derleme Makale / Review Paper

- TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <https://doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.143>
- Yaylı, D. (2008). Theory–practice dichotomy in inquiry: meanings and preservice teacher–mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 899-900. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.004>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018a). Bologna Süreci Nedir?. <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018b). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yenmez, A. A., Özpınar, I. ve Şahin, S. M. (2016). Teacher training system and process: opinions of teacher candidates on teacher qualifications. *Higher Education Studies*, 6(3), 114-126. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p114>
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.39358>
- Yılmaz, R. K. ve Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 847-868. <https://doi.org/10.24315/tred.533604>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.