

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu

Problems Related with Teacher Training and Pedagogical Formation in Turkey

(Gönderim 11 Mayıs 2013 - Kabul 2 Nisan 2014)

İbrahim Yıldırım¹ ve Ömer Faruk Vural²

Öz

Öğretmenlik mesleğinin bugününün anlaşılabilmesi için tarihsel gelişiminin iyi analiz edilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda öğretmenlik mesleğinin tarihinden, dünyada ve Türkiye’de bu mesleğin nasıl geliştiğinden bahsedilecektir. Sonrasında öğretmenlik mesleğinin ülkemizdeki gelişim sürecinin son zamanlarında sürekli dile getirilen ve YÖK tarafından alınan farklı kararlar ile bir karmaşaya dönüşen pedagojik formasyon sorunu ele alınacaktır. Bu soruna ilişkin bazı çözümler yapılacak, çözüm önerileri getirilmeye çalışılacak ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi incelenecektir. Son zamanlarda ülkemizde eğitim alanında alınan kararlarla ulaşılmak istenen sisteme benzerlik gösteren Finlandiya modeliyle ilgili bazı çıkarımlar yapılmaya çalışılacaktır. Bu süreçler ele alınırken öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına değinilecektir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetiştirme, pedagojik formasyon, Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen yetiştirme yaklaşımları.

Abstract

It is very important to do a comprehensive analysis of the historical development of the teaching profession to understand the present-day teaching profession. After that, the development of the teaching profession in Turkey and the pedagogical formation issue that are discussed in different platforms and have been turned into chaos with different decisions taken by the Council of Higher Education will be discussed. Some solutions for these problems will be suggested and the Finnish teacher education system will be examined. Some inferences will be analyzed about the decisions taken in recent times in the field of education to achieve a similar education system to Finland’s. While these processes are addressed, approaches for teacher education will be mentioned and these processes will be evaluated.

Keywords: Teacher training, pedagogical formation, Finland teacher education system, teacher education paradigms.

Giriş

Bilgi birikimli olarak ilerlemektedir. Bu birikimin sağlanabilmesi için bilgilerin nesilden nesile aktarılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu aktarılma ve geliştirme sürecinde bir öğrenen kadar öğretene de ihtiyaç vardır. Öğretmen kavramı da burada ön plana çıkmaktadır. Toplumların refahlarını arttırabilmek adına öğretmenlerin, bilgileri geliştirmesi ve aktarması önemlidir. Fakat öğretmenlerin bu işlevi ne şekilde,

¹ Arş. Gör., Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. iyildirim84@gmail.com.

² Yrd. Doç. Dr., Gaziantep. Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. ofarukvural@yahoo.com.

hangi yöntemlerle yerine getirmesi gerektiği hâlâ tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Günümüzde öğretmenlerin, öğretecekleri konunun alan bilgisi yanında konuyu nasıl öğretecekleri, sınıfı nasıl idare edecekleri vb. bilgileri içeren pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaları da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda, öğretmen yetiştirmeye ilişkin yaklaşımlardan ve pedagojik formasyon sorunundan bahsedilecektir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin bugününün anlaşılabilmesi için tarihsel gelişiminin iyi analiz edilmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan çalışmamızda öğretmenlik mesleğinin tarihinden, bu mesleğin dünyada ve Türkiye’de nasıl geliştiğinden bahsedilecektir. Ayrıca öğretmen eğitimi ve uygulamalarında dünyada ilk sıralarda yer alan ve ülkemizde son zamanlarda alınan kararlarla uygulamaları arasında benzerlikler bulunan Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi incelenecek ve son olarak belirlenen sorunlara ilişkin bazı çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır.

Kuramsal Çerçeve

Dünya’da Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihi sürecinde aydınlanma dönemine kadar eğitim bir bilim olarak görülmemiş, öğretmenlik de ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmemiş, bilen öğretir anlayışı hâkim olmuştur. Bu dönemlerde eğitim din ile birlikte anılmış ve öğretmenlik görevini din adamları üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde formal bir eğitim sistemi bulunmamakla beraber, belirgin din adamlarının yanında usta – çırak ilişkisi içerisinde öğretmenler yetiştirilmiştir (Yüksel, 2012).

Cubberley’in (1948) belirttiğine göre, öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formal eğitim alınması gerektiği fikri ilk olarak 17. yüzyılda Batı Avrupa’da ortaya çıkmıştır. Giessen Üniversitesi’nden 2 Profesör, Cristoph Helwing ve Joachim Junge bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi için öğretmenlik hakkında mesleki bir eğitimin gerekliliğini öne sürmüşlerdir. Bu fikirler giderek etkisini arttırmış ve öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır. Tarihçiler çoğunlukla 1684-1685’te Fransa’nın Reims şehrinde açılan öğretmen okulunu, formal eğitim veren ilköğretmen okulu olarak görmekte-dirler (Yüksel, 2011). Sonrasında Avrupa’nın çeşitli yerlerinde kiliseye bağlı okullar kurulmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme alanında önemli bir yere sahip olan Almanya’da ise ilköğretmen okulu 1697 yılında Halle’de açılmışsa da bu okul faaliyetlerini düzenli olarak devam ettirememiştir. 1738’de ilk düzenli öğretmen eğitimi kurumu (Seminarium) açılmıştır (Johnson, 1968; akt: Yüksel, 2011). Bu okulların tamamı kişisel çabalarla açılan okullardır. Almanya’da devlet eliyle ilköğretmen okulu 1788’de Berlin’de “Gymnasial Seminary” adıyla açılmıştır. Bu açılan öğretmen okulları İngiltere ve Amerika’yı da etkilemiştir. İngiltere’de ilköğretmen okulu 1808’de açılmış sayısı 40 yıl içinde 20’ye ulaşmıştır (Reid, 2000). Amerika’da ise 1823 yılından itibaren “Normal School” adıyla ilköğretim için öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır (De Landsheere, 1988; akt: Yüksel, 2011). ABD’de öğretmen eğiti-

mi normal öğretmen kolejleri, eyalet kolejleri ve bölgesel eyalet üniversiteleri şeklinde bir evrim süreciyle beraber gelişme göstermiştir. ABD’de 1920’li yıllarda fen edebiyat fakülteleri öğretmen yetiştirmeye başlamış ve lisans düzeyine ek olarak lisansüstü eğitim de verilerek uzmanlık alanları oluşturulmaya başlanmıştır (Meyer, 1957).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Gelişimi

Öğretmen yetiştirme, Türkiye tarihinde de Avrupa ülkelerine paralel şekilde usta – çırak ilişkisine dayanan ve din adamları tarafından yürütülen bir iş olarak başlamıştır (Yüksel, 2011). Her ne kadar Fatih Sultan Mehmet, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mektebi muallimi olacaklar için diğer medreselerden farklı bir program öngörmüş olsa da çağdaş mânâda öğretmen yetiştirme ülkemizde 166 yıllık bir tarihi vardır. Çağdaş mânâda öğretmen eğitimi, sadece neyi anlatacağını değil nasıl anlatacağını da bilen öğretmenler yetiştirmek anlamında kullanılmaktadır. Bu farkındalığın başlangıcı Tanzimat Dönemi’ne denk gelen 1848 yılına dayanmaktadır (Akyüz, 2008). Tanzimat’ın ilanı ile birlikte her şeyde olduğu gibi eğitimde de Batı’ya uyma süreci başlamıştır. Bu amaçla Batı tarzı eğitim veren kurumlar açılmıştır. Bunun doğal sonucu olarak da bu okullarda öğretmen ihtiyacı doğmuş ve bu okullarda öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de İstanbul’da Maarif Vekâletine bağlı “Darümuallimin-i Rüşdi” adıyla bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurum 1868 yılına kadar öğretmen eğitimi veren tek kurum olarak devam etmiştir. Rüşdiyelerde gerekli gelişmeler yaşanırken 1868 yılında sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1868 yılında İstanbul’da bir Darümuallimîn-i Sıbyan açılmıştır. Darümuallimînler yalnızca erkek öğrenciler alınmıştır. 1870 yılında ise Darümuallimat denen bir kız öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2008; Akyüz, 2009).

Osmanlı Devleti’nin idareciliği dönemi sonunda Kurtuluş Savaşı’na giren ülke Milli Mücadele’den başarıyla çıkmış, sonrasında ise bu başarıyı devam ettirecek değişikliklere ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim de yeniliklere ihtiyaç duyulan alanlardan olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında okuryazarlık oranı % 10 civarlarındadır. Bu durum farkında olan Atatürk başöğretmen sıfatıyla kara tahta başına geçmiştir (Akyüz, 2009). Cumhuriyet dönemi ile birlikte Darümualliminlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Muallimatların adı ise Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. Bu dönemde ilköğretmen okulları ilkokuldan sonra eğitim veren kurumlardır. Bu okullara ilkokulu veya ortaokulu bitiren öğrenciler alınmıştır. Ülkenin öğretmen ihtiyacının bu şekilde tam olarak karşılanamayacağı açık olduğundan Maarif Vekâleti bu konuya ilişkin 15 Haziran 1926’da “İlkmektep Muallimleri İçin Açılacak Meslek Kursları Talimatnamesi”ni yayımlamıştır. Bu talimatnameye göre; öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla “A ve B” kursları açılacaktır. “A” kursu, öğretmenliğe atanmak isteyenlere meslek dersleri vermek için 18 – 40 yaş arasını kapsayan, “B” kursu ise, görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki bilgilerini yenilemek amacıyla açılan kurslardır (Öztürk, 1996). Bu talimatname ile öğretmen ihtiyacı nicelik olarak karşılanmaya çalışılmışsa

da nitelik olarak sorunlar çıkacağını tahmin etmek çok da güç değildir. Bu yüzden; cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda öğrenci lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere Batı Avrupa'ya gönderilmişlerdir. Bu öğrenciler Türkiye'ye döndükten sonra bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevler almışlar, Türk milli eğitim politikasının şekillenmesine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Diğer bir kısmı ise öğretmen okullarında görev yaparak eğitim bilimlerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır (Yüksel, 2012). 1932'de ilköğretmen okullarının öğretim süresinin lise öğrenimi düzeyine çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuş ve durum yeniden düzenlenmiştir. İlköğretmen okulları 3 yıllık ortaokuldan sonra öğretim veren üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Ataül, 1994).

Türkiye'de köy ve şehir hayatlarının birbirinden çok farklı olması nedeniyle şehirde yetişmiş kişilerin köylerde öğretmenlik yapmaları çok zor olmuştur. Maarif Vekaleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelip gayet önemli bir rapor hazırlayan John Dewey, köy okullarına öğretmen yetiştirecek çeşitli tipte öğretmen okulları kurulmasını önermiş, 1926 yılında çıkan Maarif Teşkilâtı Kanunu'ndan, ilköğretmen okullarının yanı sıra bir de "Köy Muallim Mektepleri" kabul edilmiştir (Ergün, 2006). Açılan köy öğretmen okulları beklenileni vermedikleri gerekçeleri ile 1932 ve 1933 yıllarında kapatılmıştır. Kapatılma gerekçelerinden biri de köy ve şehir çocuklarının yetiştirilmelelerinde ayrı yöntemler kullanmaya gerek olmadığı ve öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesiyle köylerin öğretmen ihtiyacının sağlanabileceği fikridir (Öztürk, 1996).

1937 yılından itibaren, Köy Öğretmen Okulları tekrar açılmaya başlanmıştır. Bu okullar, 1940 yılında açılacak Köy Enstitüleri'nin temelini oluşturacak kurumlardır (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010). 1940 – 1954 yılları arasında ise ilköğretime yaygın olarak iki kaynaktan öğretmen yetişmiştir. Bunlar ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri modelleridir. Bu okullar, çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmaların etkisi ve daha başka nedenlerle Köy Enstitüleri 1954'te 6234 sayılı yasa ile ilköğretmen okulu modeline dönüştürülmüştür (Kılınç, 2008).

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir. Bu yüzden 1974 yılında ilköğretmen okullarından koşulları uygun olanlar Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüş, diğerleri ise öğretmen lisesi olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Akyüz, 2009).

Cumhuriyet döneminde branş öğretmeni yetiştirme görevi öncelikle Eğitim Enstitüleri'ne verilmiş, bu görevi sonraları Yüksek Öğretmen Okulları devralmıştır. Son aşamada ise branş öğretmeni yetiştirme görevi üniversitelere verilmiştir. Eğitim enstitüleri denince akla en başta Gazi Eğitim Enstitüsü gelir. Eğitim enstitüsü tipi bir öğretmen okulunun kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 öğretim yılında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi" olmuştur. Bu okul, 1929-1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına taşınmış ve "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. 1940'larda çeşitli dallarda kendini gösteren ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla, Balıkesir, İstanbul, İzmir gibi

başka illerde de yeni eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu okulların sayısı 1965'ten sonra politik kaygıların da etkisiyle çok hızlı bir artış göstermiştir. Buralarda görev yapacak yani öğretmen yetiştirecek kişilerde herhangi bir nitelik ölçütü aranmaması nedeniyle bu dönemde öğretmen yetiştirme niteliği hızla düşmüştür. 1977 yılında ülkemizdeki üç yıllık eğitim enstitüsünün sayısı 18'dir. 1977 yılında üç yıllık eğitim enstitüsü sayısı 10'a indirilmiş ve bu okullardaki öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1978 yılında alınan bir kararla, eğitim enstitülerinin adları "yüksek öğretmen okulu" olarak değiştirilmiştir. Eğitim enstitülerinde ve yüksek öğretmen okullarında okuyan öğrenciler, dal derslerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi dersleri okuyor, bir süre de staj yapıyorlardı. Yüksek öğretmen okulları, 1982'de "eğitim fakültesi" adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Ancak, özellikle 1975-1980 döneminde bu okullarda düzenli bir eğitim öğretim ve staj yapıldığı söylenemez (Kavcar, 2002).

YÖK'ün (2007) "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri" raporuna göre; öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredilmesinden 2007 yılına kadar geçen sürede Eğitim Fakültelerine yönelik üç önemli düzenleme gerçekleştirilmiştir. İlk düzenlemede, sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 1989 yılında aldığı kararla dört yıla çıkarılmış ve bu okullar Eğitim Fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı eğitim fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği bölümü olarak mevcut Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Bu düzenleme planlı bir şekilde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve ciddi boyutlarda sınıf öğretmeni açığı doğmuştur. Bu açığı kapatmak için MEB'in talebi üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.

İkinci önemli düzenleme ise; YÖK Başkanlığının 1996 yılı başında MEB ile birlikte başlattığı çalışmadır. Bu çalışma ile öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda eğitim fakültelerinde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenleme çalışması 1997 yılında yürürlüğe girmiştir. Yapılan düzenlemeler ile alanla ilgili derslerin fen edebiyat fakültelerinden, alanın öğretimine yönelik eğitimin ise Eğitim Fakültelerinden alınması; alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi; öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir.

Üçüncü düzenleme ise 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 2006 düzenlemesinde YÖK, 1997 yapılanmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunda gerek uygulamada çıkan aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştiriler nedeniyle geri adım atmak durumunda kalmıştır. 2006 yapılanmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür dersleri arttırılmıştır, seçmeli ders olanakları getirilmiştir, uygulama ders saatleri azaltılmış ve son olarak 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiş, meslek bilgisi dersleri sürece yayılmıştır.

2010 yılında YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olan ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010). Bu yasal düzenleme eğitim dünyasında, pedagojik formasyon eğitimi almanın öğretmen yeterliliği için ne derece tatmin edici olduğu hususunda tartışmalara sebep olmuş, pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen olan eğitimcilerin mesleki olarak yeterli olup olmayacağı düşüncesini doğurmuştur.

Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihi gelişim süreci incelendiğinde gelişim aşamalarını belirleyen en önemli etkenlerden biri ülkelerin öğretmen yetiştirmeye ilişkin yaklaşımları ya da benimsedikleri öğretmen yetiştirme felsefesidir. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme felsefelerine değinilecektir.

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış

Öğretmen eğitiminde çeşitli felsefeler ve bu felsefeleri belirleyen bazı görüşler veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Öğretmen eğitime ilişkin yaklaşımlar, eğitim ve öğretimle ilgili belirli varsayımlara dayanır, varsayımlar ise öğretmen eğitimi felsefelerini belirler. Felsefelere yön veren yaklaşımlar için çeşitli sınıflamalar yapılmıştır.

Bu sınıflamalardan Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) üç öğretmen tipi tanımlayarak, farklı öğretmen eğitimi yaklaşımlarını işaret etmektedir. Bunlardan ilki alan bilgisini ön plana çıkaran “alan uzmanı” öğretmen tipidir. İkincisi “meslekte uzman” öğretmen tipidir ve bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için alan bilgisi yanında eğitim bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Üçüncüsü ise “değerlere sahip” öğretmen tipidir ve bu öğretmen profilinde öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alma, sabırlı olma, farklılık yaratma, güven duyguları ön plana çıkmaktadır. Bu tür bir öğretmeni yetiştirmek için öğretmen adayının kendi özelliklerini tanımasına ve alternatif düşünme biçimleri ve yöntemleri kullanmasına olanak verecek bir öğretmen eğitimi programı gerekmektedir. Cochran-Smith ve Fries (2008) ise öğretmen eğitiminin tarihsel olarak çeşitli evrelerden geçtiğini ve bu süreçten o dönemdeki öğretmen eğitimi anlayışının derinden etkilediğini belirtmektedir. Bu kapsamda ilk olarak öğretmen eğitimi bir “program sorunu” olarak gören ve esaslı eğitim felsefesi ile benzerlik gösteren bir yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşım alan bilgisine odaklanmayı ön plana çıkarmaktadır. Diğer yaklaşım öğretmen eğitimi bir “yetiştirme sorunu” olarak gören davranışçı anlayışa dayalıdır. Bu anlayışta öğretmen eğitimi, öğretim yöntemlerine odaklanmakta; gözlenebilir ve ölçülebilir öğretim becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bir diğer yaklaşım öğretmen eğitimi bir “öğrenme sorunu” olarak gören anlayışa dayalıdır. Son yıllarda ABD’de ortaya çıkan “uzman öğretmen” kavramı bu yaklaşımla ilişkilendirilmektedir. Son olarak da öğretmen eğitimi “politik sorun” olarak gören çıktıya odaklanmış anlayıştır. Burada çıktı öğrenci başarısıdır. Buna göre daha yüksek öğrenci başarısı elde eden öğretmenlerin yetiştirildiği programlar, kendilerini kanıtlayarak olanağına kavuşacaktır (Yıldırım, 2011).

Bu yaklaşımlar ortak olarak incelendiğinde; Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın sınıflamasında yer alan “alan uzmanı öğretmen” ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan “esasici” yaklaşımlara dayanan geleneksel alan bilgisi yaklaşımı, konu alanı dersleri dışında ek bir öğretmenlik meslek eğitimine ihtiyaç olmadığını savunur. Bunun karşısında yer alan görüş ise öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkarmakta ve alan bilgisinin tek başına iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Becker, Kennedy ve Hundersmarck'ın sınıflamasında yer alan “meslekte uzman öğretmen” ve Cochran-Smith ve Fries'in sınıflamasında yer alan “yetiştirme” ve “öğrenme” paradigmalarından etkilenen bu görüşe göre alan bilgisi kadar öğretmenlik meslek bilgisi de önem arz etmektedir (Yıldırım, 2011).

“Alan bilgisi” ve “meslek bilgisi” yaklaşımlarının yanı sıra teknoloji alanındaki gelişmelerin etkisiyle “teknolojik bilgi” adı verilen bir bilgi türü de literatüre girmiştir. Shulman'ın (1986) pedagoji ve alan bilgisini harmanladığı Pedagojik Alan Bilgisi Modeli'ne göre bir öğretmen konu alanına hâkim olmalı ve pedagoji bilgisine sahip olmalıdır. Bu modele Teknoloji Bilgisi de eklenerek “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” kavramı oluşturulmuştur (Cox, 2008). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi; Mishra ve Koehler (2006) tarafından; alan, pedagoji, teknoloji bilgisinin ötesinde ortaya çıkan ve bu üçünün kesişiminin oluşturduğu bilgi formu olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi de çeşitli yaklaşımlardan ve teknoloji alanındaki gelişmelerden etkilenmektedir. Bu etkiler neticesinde de öğretmen yetiştirme sistemi şekillenmektedir. Günümüz Türkiye'sinde öğretmen yetiştirme iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirme; ikincisi ise fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilerek öğretmen yetiştirmedi. Fen edebiyat fakültelerinde yetişen öğretmenler her ne kadar pedagojik formasyon sürecinde eğitim derslerini almış olsalar da alan bilgisine daha hâkim şekilde yetiştirilmektedirler. Yani fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin alan bilgisi eğitimleri öğretmenlik meslek bilgisi eğitimlerine göre daha baskındır. Bu da alan bilgisini ön plana çıkaran öğretmen yetiştirme yaklaşımına karşılık gelmektedir. Diğer öğretmen yetiştirme sistemi olan eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin ise öğretmenlik meslek bilgisi eğitimleri alan bilgisi eğitimlerine göre daha baskındır. Bu sistem de öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkaran yaklaşımlara denk gelmektedir. Bugün itibariyle uygulamada olmayan fakat belirlenen hedefler arasında yer alan teknolojik pedagojik alan bilgisi yaklaşımı ise alan bilgisi, meslek bilgisi ve teknolojik bilginin bir birleşimini ifade etmekle beraber teknolojik gelişmelerin takibini içeren ve sürekli gelişen bir yapıyı ortaya koymaktadır. Aslında Türkiye'de son zamanlarda yansımaları bulan bu yaklaşımlar arasındaki gidiş gelişler pedagojik formasyon sorununun temelini teşkil etmektedir.

Pedagojik Formasyon Sorunu

Pedagojik formasyon, basit anlamıyla alan eğitimi almış kişilere alanlarını nasıl öğreteceklerine dair pedagoji eğitimi vermeyi kapsamaktadır. Dünyada bu yaklaşımın çeşitli örnekleri mevcuttur. İngiltere’de öğretmen olabilmek için “Postgraduate Certificate in Education (PGCE)” sertifikasına sahip olmak gerekmektedir. Bu sertifika; alan üniversitelerinden mezun olan ve mezuniyet sonrası pedagoji eğitimi alan öğrencilere verilmektedir. Sertifika sürecinde öğrencilere alanları ile ilgili bir eğitim değil, sadece alanlarını nasıl öğreteceklerine dair bir eğitim verilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin alanlarını çok iyi öğrenmiş olmaları gerekmektedir (education.gov.uk, tarih yok). Benzer şekilde “Bachelor of Education (B.Ed)” Kuzey Amerika, Avustralya, İsrail, Hindistan gibi ülkelerde lisans mezuniyeti sonrası öğretmen olmak isteyenlerin edinmeleri gereken bir derecedir (Wikipedia, tarih yok). Ülkemizde de fen edebiyat fakültesi mezunları dünyada adı geçen uygulamalara benzer süreçlerden geçerek öğretmen olabilmektedirler. Fakat ülkemizde öğretmenler sadece bu yolla değil, direkt olarak eğitim fakülteleri tarafından da yetiştirilmektedirler. Öğretmenlerin hem iki farklı yöntemle yetiştirilmesinden hem de süreçte çok fazla değişimler yaşanmasından ötürü pedagojik formasyon ülkemizde bir sorun haline gelmiştir.

Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesinden sonra 2010 yılında yapılan dördüncü önemli değişiklik aslında; 2009 yılında alınan kararla, tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere lisans eğitimleri esnasında verilmesinin kabul edilmesine dayanmaktadır. Haklı olarak karara itiraz eden diğer üniversiteler bu haktan yararlanma yoluna gitmiştir. 2010 yılında alınan kararla birlikte, üniversitelerde fen edebiyat fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi verilebilmesi için ilgili üniversitede eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Ayrıca, fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmeni olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programının 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarı yıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Özoğlu, 2010). Fakat pedagojik formasyon karmaşası burada son bulmamıştır. YÖK pedagojik formasyon programını 5 Nisan 2012 tarihinde aldığı kararla kaldırmış, karara gerekçe olarak da pedagojik formasyon alanlarında ortaya çıkan öğretmen fazlasını göstermiştir. Fen edebiyat fakültelerinin tepkisini çeken bu kararın üzerinden bir yıl geçtikten sonra, 18 Nisan 2013 tarihinde YÖK 2013 yılı 4. toplantısında fen edebiyat fakülteleri mezuniyeti sonrası pedagojik formasyon sertifika programının devamına karar verilmiştir.

YÖK tarafından Mayıs 2013’te alan öğretmenlerinin fen edebiyat fakülteleri mezunlarından seçilmesi kararı alınmıştır. YÖK’ün bu kararıyla ilgili açıklama yapan Fen Edebiyat Fakülteleri Dekanlar Konseyi (FEDEK) Başkanı tarafından, bundan sonra alan (branş) öğretmenlerinin fen edebiyat fakültelerinden yetişeceğini belirtilmiş ve

öğretmen olmak için pedagojik formasyon alma şartının olduğu ifade edilmiştir (Sonay, 2013). Haziran 2013'te ise YÖK, MEB'in yeni öğretmen yetiştirme stratejisi paralelinde, eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerine önümüzdeki eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci kontenjanı verilmemesi konusunda bir karar alındığını duyurmuştur (Hürriyet, 2013).

Temmuz 2013'te ise MEB tarafından "Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi" çalışmalarında sona gelindiği duyurulmuştur. Bu çalışma kapsamında pedagojik formasyon eğitimine son verileceği ve bunun yerine "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi" verileceği, lise öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden değil, alan fakülteleri mezunları arasından belirleneceği duyurulmuştur (Milliyet, 2013).

Görüldüğü üzere 2010 yılından 2013 yılına kadar fen edebiyat fakültelerinin pedagojik formasyon hakları ile ilgili olarak beş farklı karar alınmıştır. Bu kararlardan birisi diğerinin tersini ifade eder niteliktedir. Bu durum eğitim camiasını da öğretmen adaylarını da bir karmaşaya itmektedir. Ülkemizin geleceği olan gençlerimizi yetiştirecek olan öğretmenlerin en iyi nasıl yetiştirilebileceğine karar verilmesi ve bu yönde kararlı adımlar atılması gerekmektedir.

Fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon vererek öğretmen yetiştirme işi, yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde, öncelikle alanında uzmanlaşmayı sonrasında ise alan bilgisinin nasıl öğretilmesi ile ilgilenecek meslekte uzmanlaşmayı hedeflemektedir. Teoride gayet mantıklı görünen bu adım, uygulamada da aynı başarıyı gösterebilmelidir ki eğitim sistemi adına alınmış olumlu bir karar olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda sistemli bir süreç takip edilmeli ve her şey en ince ayrıntısına kadar planlanmalıdır. Planlama süreci teoride kalmamalı, uygulamaya dönük mantıklı kararlar da alınabilmelidir. Uygulamaya dönük kararlar alabilmek için daha önce uygulanmış ve başarısı görülmüş sistemlerin incelenmesinde fayda vardır.

Birçok otorite tarafından Finlandiya'nın öğretmen yetiştirmede ilk sıralarda yer aldığı düşünülmektedir. Finlandiya'nın öğretmen yetiştirmedeki bu başarısı açık şekilde PISA başarısına yansımaktadır (Simola, 2005). Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sisteminin başarısının toplumsal yansımalarını da görmek mümkündür. Finlandiya'da öğretmenliğin statüsü oldukça yüksektir ve en popüler meslekler arasındadır (Ekinci & Öter, 2010). Ülkemizde son zamanlarda öğretmen adaylarının seçimiyle ve yetiştirilmesiyle ilgili alınan kararlar Finlandiya'da uygulamada olan modellerle benzerlikler göstermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının belirlenmesinde sadece yazılı sınavın yeterli olmayacağı, öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine özendirilmesi gerektiği öğretmen eğitiminde Finlandiya modelini akla getirmektedir. Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sisteminin başarısı ve ülkemizde alınan kararların Finlandiya sistemi ile benzerliği göz önüne alındığında, Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen Yetiştirmede Finlandiya Modeli

Finlandiya’da öğretmenlik en prestijli meslekler arasında yer almaktadır. Hâl böyle olunca öğrenciler öğretmen olabilmek için büyük çabalar sarf etmekte, bunun doğal sonucu olarak da kaliteli öğrenciler öğretmenlik mesleğini tercih etmektedirler. Finlandiya’da ortaöğretimi bitirip üniversite giriş sınavında başarılı olan öğrenciler direkt olarak eğitim fakültelerine alınmamaktadırlar. Adaylar yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tâbi tutulurlar. Eğitim fakültesinde okumaya hak kazanan öğrenci, branşıyla ilgili dersleri üniversitenin fen bilimleri veya sosyal bilimler fakültesinden alır. Sonrasında ise eğitim fakültesindeki öğretmenlik formasyon derslerini alır. Eğitim fakültesinde verilen öğretmenlik formasyonu eğitiminde iletişim, didaktik araştırma, özel eğitim, pedagoji eğitimi, alan bilgisinin öğretimi derslerinin yanında üniversitele- rin belirleyebileceği diğer dersler bulunmaktadır (Ekinci&Öter, 2010). Finlandiya’da öğrenim süresi 5 yıldır. İlk 3 yıl ön lisans, sonraki 2 yıl yüksek lisans eğitimi olarak verilmektedir. Öğrenciler, lisans düzeyinde 180, yüksek lisans düzeyinde 120 kredi olmak üzere toplam 300 krediyi tamamlamak zorundadır (Jakku-Sihvonen, 2003). Türkiye’de ise mezun olabilmek için 152 krediyi tamamlamak yeterlidir (YÖK, 2007). PISA sınavlarında çok önemli başarılar gösteren Finlandiya’da, öğretmen yetiştirme programlarının en dikkat çekici özelliği uygulama ve teorinin çok iyi sentezlenmiş olmasıdır. Finlandiya’da, öğretmen adayları eğitimleri sürecinde dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren bir staj eğitimine tâbi tutulmaktadır. Bu stajların üçü eğitim fakülte-lerine bağlı uygulama okullarında, biri ise uygulama okulu dışındaki devlet okulların- da yapılmaktadır. Finlandiya’da her eğitim fakültesinin temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde bir uygulama okulu vardır. Öğretmen adayı tüm öğrenciler, branşlarıyla ilgili alan eğitimleri ve öğretmenlik formasyonu ile ilgili teori eğitimleri sonrasında katıldıkları staj çalışmalarının en önemli kısmını bu uygulama okullarında yaparlar (Ekinci&Öter, 2010). Bizim ulaşmaya çalıştığımız bu model uygulama anlamında yol- lumuza ışık tutabilecek bir potansiyele sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini daha iyi yerlere getirebilme adına çe- şitli adımlar atılmaya çalışılmıştır. Bu atılan adımların öğretmen yetiştirme sistemi yaklaşımlarından mı yoksa siyasi ve sosyal kaygılardan mı kaynaklandığı aslında bir soru olarak insanların kafalarında hâlâ yer almaktadır. YÖK pedagojik formasyon ala- rak öğretmen yetişmesi sonucu ortaya çıkan öğretmen fazlasını gerekçe göstermiş ve pedagojik formasyon programını 5 Nisan 2012 tarihinde aldığı kararla kaldırmıştır. Fen edebiyat fakültelerinin tepkisini çeken bu kararın sonrasında 2013 yılı içerisinde önce fen edebiyat fakültelerine pedagojik formasyon hakkı tanınmış sonrasında ise branş öğretmenlerinin fen edebiyat fakültelerinden yetişeceği duyurulmuştur. Bu konu hakkında ilk olarak YÖK tarafından ayrıntılı bilgiler sunulması yerine Fen Edebiyat

Fakülteleri Dekanlar Konseyi (FEDEK) Başkanı çeşitli açıklamalar yapmıştır. Bu durum fen edebiyat fakültelerinin elde ettiği başarıyı duyurması niteliğini taşımaktadır. Ama eğitim alanında anlık, siyasi ve sosyal kararlardan kaçınılmalıdır. Eğitim geleceği planlama işidir. Geleceği inşa eden bir kurumda günü kurtaracak kararlardan özellikle kaçınılmalıdır. YÖK uzun vadeli öğretmen yetiştirme stratejisini ve bu stratejiye temel teşkil eden yaklaşımları belirlemelidir. Öğretmen yetiştirecek kurumlar bu konularda ayrıntılı ve geleceğe dönük şekilde bilgilendirilmelidir ve öğretmen yetiştirme sistemi bu yönde sağlam adımlarla ilerlemelidir.

Diğer taraftan plansız şekilde atılan adımların sistemi ileriye mi yoksa geriye mi götürdüğü tartışılması gereken bir konudur. Tüm bu sorunların yanı sıra tarihten ders alınması ve benzer hataların tekrarlanmaması gerekmektedir. Örneğin 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı eğitim fakültesine dönüştürülmüş bir kısmı ise sınıf öğretmenliği bölümü olarak mevcut eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Bu düzenleme planlı bir şekilde yapılmadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve ciddi ölçüde sınıf öğretmeni açığı oluşmuş ve bu açığı kapatmak için çeşitli fakülte mezunları sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Günümüzde ise branş öğretmeni yetiştirme sisteminin bu veya benzer problemlerle karşı karşıya kalmaması için öğretmen ihtiyacı kısa ve uzun vadede net olarak belirlenmeli ve bu konuda somut adımlar atılmalıdır. Ve bu adımlar öğretmen yetiştiren kurumlarla ve öğretmen adayları ile açık bir biçimde paylaşılmalıdır.

Bakanlık tarafından teknolojik gelişmeler yakından izlenmeli ve öğretmenlerin de bu gelişmeleri takip etmeleri özendirilmelidir. “Ulusal Öğretmen Stratejisi Belgesi” kapsamında belirlenen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Eğitimi” sadece teoride kalmamalı uygulamaya dönüştürülmeli ve sürecin etkililiği takip edilmelidir.

Sistemin planlanması ve yürütülmesi sürecinin çok iyi işletilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan ülkemizdeki gelişmelere paralel yönde başarı sağlamış bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olan Finlandiya modeli ayrıntılı olarak incelenmelidir. Finlandiya’da eğitim fakültesinde okumaya hak kazanan öğrenciler, branşıyla ilgili dersleri üniversitenin fen veya sosyal bilimler fakültesinde, öğretmenlik formasyon derslerini eğitim fakültesinde almaktadırlar. Fakat bu öğrenciler öğretmenliğe girişte üniversite sınavı haricinde yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışmasının gözlenmesi aşamalarını içeren bir seçme sistemine tâbi tutulurlar. Yani seçilen öğretmen adayının sadece bilişsel olarak değil, duyuşsal olarak da mesleğe yatkınlık ve yeterliliği dikkate alınmaktadır. Ayrıca Finlandiya’da, öğretmen yetiştirme programlarının en dikkat çekici özelliği uygulama ve teorinin çok iyi sentezlenmiş olmasıdır. Finlandiya’da, öğretmen adayları eğitimleri sürecinde dört aşamadan oluşan ve iki yıl süren bir staj eğitimine tabi tutulmaktadır. Staj sürecinde öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgilerini birleştirme imkânı buldukları uygulama okullarının etkisi büyüktür. Bu da öğretmenliğin mesleğe başlanmadan uygulanmaya başlanmasını ve tecrübe kazanılmasını sağlamaktadır.

Finlandiya eğitim sisteminin belirtilen özellikleri kültürümüze uygun ve planlı bir şekilde ülkemizde de uygulanmaya konulabilir. İlk adım olarak öğretmenleri kimin yetiştireceğine karar verilmelidir. Burada iki seçenek mevcuttur. İlki öğretmenlerin sadece eğitim fakültelerince yetiştirilmesi, ikincisi ise Finlandiya modelinde olduğu gibi öğretmenlerin eğitim fakültelerince yetiştirilmesi fakat alan derslerinin fen edebiyat fakültelerince verilmesidir. Bu bağlamda, fen edebiyat fakültelerinin ve eğitim fakültelerinin amaçları ve eğitim sistemimizin temel aldığı yapılandırmacılık yaklaşımını incelendiğinde, öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakülteleri tarafından yapılması gerektiği söylenebilir. Sonraki adımda eğitim fakültelerine öğrenci kabulü için yapılan sınavlarda Finlandiya modeline benzer bir yaklaşım benimsenebilir. Öğretmen adayının sadece bilişsel olarak değil, duyuşsal olarak da mesleğe yatkınlık ve yeterliliğini dikkate alan özel giriş sınavları yapılmalıdır. Ayrıca staj dönemi içerisinde öğretmen adayları yoğun bir uygulama süreci ile mesleğe daha hazır hâle getirilmelidirler. Tüm bu süreçlerin sonunda geleceğimiz olan öğrencilerimiz daha iyi bir eğitim sisteminde geleceğe daha güvenle bakabileceklerdir.

Summary

Introduction

Today, it has become increasingly important that teachers should have pedagogical knowledge, such as the way of teaching the content, classroom management etc. apart from the knowledge of the content area that they have. In this context, teacher training approaches and pedagogical issues will be discussed in the study. Furthermore, it is important to analyze the historical development of the teaching profession to understand the current situation. In this regard, the history of the teaching profession and how to develop this profession in Turkey and in the world will be discussed. Furthermore, the Finnish Teacher Training System, which is in the first place in the field of teacher education and practice in the world and has some similarities in education decisions recently taken in Turkey, will be examined. At the end some suggestions will be offered for the pedagogical issues identified.

Theoretical Framework

In the process of human history until the period of enlightenment, education was not seen as a science and teaching was not considered as a distinct field of profession. In this period the prevailing belief was that one who had the knowledge could teach. Moreover, in this period, education was associated with religion and the clergy undertook the task of teaching. While there was not a formal teacher training system, the teachers were trained based on the master-apprentice relationship besides prominent clergy (Yüksel, 2012). As Cubberley (1948) indicates; the idea that teachership is a profession and that it necessitates formal education emerged first in the 17th century in

Western Europe. In Germany, a country which has had an important place in teacher training, the first teacher training school was opened in 1697 in Halle but it could not maintain its functions on a regular basis. In 1738, the Seminarium, the first regular teacher training school, was opened (Johnson, 1968; cf. Yüksel, 2011). The Gymnasial Seminary was opened in 1788 in Berlin as the first public teacher training school. The opening of these schools affected the teacher training process of the U. K. and the U.S.A. In the U. K, the first teacher training school was opened in 1808 and their number reached twenty in forty years (Reid, 2000). In the U.S.A, “Normal Schools” were opened as teacher training schools for primary education beginning in 1823 (De Landsheere, 1988; cf. Yüksel, 2011). In the course of time, teacher education in the U.S.A. evolved from Normal Schools to State Colleges and then to Regional State Universities (Meyer, 1957).

In the history of Turkey, teacher training began as a task done by clerics based on the master-apprentice relationship (Yüksel, 2011). Although Fatih Sultan Mehmet envisioned a program different from that of other madrasas in Eyup and the Hagia Sophia madrasas for one who wanted to be a Muallim for primary schools, the contemporary teacher training program has 166 years of history in Turkey. In the contemporary sense, the term “teacher education” is used to mean one who knows, who not only would tell me what you would teach but also would tell me how to teach. The beginning of this awareness was based on the Tanzimat period in 1848 (Akyüz, 2008; Akyüz, 2009). In the first years of the Turkish Republic, the devices for teacher training were “İlköğretmen Okulları” (teacher training schools for primary education) which dealt with primary education. In 1932, their status was reorganized and increased to high school level (Ataünal, 1994). After examining the Turkish education system and submitting a comprehensive report, John Dewey proposed that different teacher training schools must be established for urban and rural areas because of the huge difference between their lifestyles (Ergün, 2006). The Köy Öğretmen Okulları (teacher training schools for rural areas), the schools opened in line with Dewey’s proposal, were closed in 1932-1933 because of failing to meet the expectations (Öztürk, 1996). In 1937, the Köy Öğretmen Okulları were opened again. These schools were the basis of the Köy Enstitüleri (another kind of teacher training schools for rural areas) which were first opened in 1940 (Tangülü, Karadeniz and Ateş, 2010). In 1954, the status of the Köy Enstitüleri was increased to high school level like the “İlköğretmen Okulları” (Kılınç, 2008). In this period, subject matter teachers were trained via Eğitim Enstitüleri (Institutes of Education) and then with Yüksek Öğretmen Okulları (teacher training schools for the high schools). Later, this duty was assigned to the universities (Kavcar, 2002).

In the last phase of this long history, according to the report “Teacher Training and Education Faculties” of the Higher Education Council (HEC) (2007), the three important regulations for the Faculty of Education were carried out during the period after the transfer of authority to the teacher training colleges until 2007. In 2010, the fourth

regulation was performed by HEC. It was stated that students who graduated from the faculty of education or from the faculty of arts and science and successfully completed the pedagogical training were entitled to serve as teachers (Özoğlu, 2010).

When the historical development of teacher training in the world and Turkey is analyzed, one of the most important factors that determine the stage of development are the teacher training approaches of countries or the teacher training philosophy adopted. Traditional content knowledge approaches based on “area expert teachers” and located in the classification of Becker, Kennedy and Hundersmarck (2003) and “essentialism” located in the classification of Cochran-Smith and Fries (2008), argued that teachers do not need extra teaching training for the teaching profession in addition to the subject area courses. The opposite view emphasizes the knowledge of the teaching profession and claims that the subject area knowledge alone is not enough to be a good teacher. According to the view of “specialist teachers in the profession” located in the classification of Becker, Kennedy and Hundersmarck and the “teaching” and “learning” paradigm located in the classification of Cochran-Smith and Fries, the knowledge of the teaching profession is important as well as the knowledge of the content area (Yıldırım, 2011).

The term “Technological Knowledge”, with the impact of developments in the field of technology, was coined in the educational literature besides the “knowledge of the content area” and “Knowledge of Teaching Profession” approaches. According to the “Pedagogical Content Knowledge” model, blended from pedagogy and content knowledge, a teacher should be master in the field of content knowledge as well as having pedagogical knowledge (Shulman, 1986). The “Technological Pedagogical Content Knowledge” concept was articulated by combining “Technological Knowledge” with “Pedagogical Content Knowledge” (Mishra & Koehler, 2006; Cox, 2008). It means that a teacher should have knowledge of the content area and pedagogical knowledge as well as that of information technology.

The simple meaning of pedagogical training is to provide pedagogical knowledge training to someone who has received the content area training but not the pedagogical training which is necessary to know how to teach what you know. Many examples of these approaches are available in the world. For example, one who wants to be a teacher in the UK should have “Postgraduate Certificate in Education (PGCE)”. This certificate is given to students who graduate from Science and Arts Departments of Universities. In the certification program, training is provided to students to teach them how to teach what they already know. This program does not teach anything associated with courses from the undergraduate program in the process of education. Therefore, the students should know very well their undergraduate fields (education.gov.uk, n.d.). Similarly, the degree of “Bachelor of Education (B. Ed.)” is required for those who want to become teachers after they graduate from an undergraduate program in North America, Australia, Israel, India, and so on (Wikipedia, n.d.). Similarly,

in our country, students who graduate from Science and Arts Departments can become teachers through similar practices to those mentioned. However, pre-service teachers are not only trained in this way but they are also trained in Faculties of Education in Turkey. From 2010 to 2013, five different decisions were made about the right of the students of the Faculty of Science and Literature to take pedagogical formation education. These decisions were quite different from each other and this was a reason for chaos for the education environment as well as for the teacher candidates (Hürriyet, 2013; Milliyet 2013; Sonay, 2013). The pedagogical training has become a problem due to conducting two different teacher training programs and to too many changes being made in the process of teacher training in Turkey.

Many authorities in education fields accept that Finland's teacher training program is one of the best programs. The success of Finland's teacher training program is clearly reflected in the success of PISA (Simola, 2005). It is possible to see the social reflection of the success of the teacher training program in Finland. The status of teaching in Finland is significantly high and teaching is among the most popular professions (Ekinci & Öter, 2010). The period of study in Finland is five years. While the first three years are equivalent to B. A. education, the next two years are equal to M. A. education (Jakku-Sihvonen, 2003). The decisions for the selection and training of teachers recently taken in Turkey show similarities to the model practised in Finland.

Results

A variety of steps have been taken in order to improve the teacher training program in Turkey. Education is a matter of planning for the future. Therefore, instant political and social decisions should be avoided to save the day in the field of education that builds the future. HEC should identify a long-term strategy for teacher training and approaches underlying this strategy. Teacher training institutions should be informed about these issues in detail and the teacher training program should forge ahead in that direction. The planning and execution of the program should be operated very well. In this regard, Finland's teacher training program, which has some similarities and a parallel direction to developments in Turkey, has been examined in detail. The aforementioned features of Finland's teacher training program, arranged to fit our culture and in a planned way, could be implemented in Turkey.

References

- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirme’nin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1335/15452.pdf>). (Erişim: 12.05.2013).
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2009* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataüinal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Ss.16.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundersmarck, S. (2003). Communities of scholars, research, and debates about teacher quality. *Paper presented at the meeting of the american educational research association*, Chicago.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). *Research on teacher education: changing times, changing paradigms*. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D.J. McIntyre, Eds. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge/Taylor Francis and the Association of Teacher Educators, 1050-1093.
- Cox, S. (2008). *A Conceptual Analysis Of Technological Pedagogical Content Knowledge*. Doctor of Philosophy, Brigham Young University, Department of Instructional Psychology & Technology. Brigham, ss.1-2.
- Cubberley, E. P. (1948). *History of Education*. Cambridge, Mass: Houghton Mifflin Company.
- De Landsheere, G. (1988). *Concepts of Teacher Education*. In M. J. Dunkin (Ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press (pp. 77-82).
- Education.gov.uk. (tarih yok). [<http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/university-based-training/pgce>]. Erişim tarihi: 03.03.2014.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö.M. (2010). *Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi*. (http://duabpo.dicle.edu.tr/oymem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf). (Erişim: 12.05.2013).
- Ergün, M. (2006). Atatürk döneminde öğretmen yetiştirme. *Atatürk döneminden günümüze Cumhuriyetin eğitim felsefesi ve uygulamaları sempozyumu*. Gazi Eğitim Fakültesi 16 – 17 Mart 2006, Ankara. Ss. 215-225.
- Hürriyet. (2013, 3 Haziran). YÖK ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerine öğrenci kontenjanı vermeyecek. [<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23424673.asp>]. Erişim tarihi: 03.06.2013.
- Jakku-Sihvonen, R. (2003). *Evaluation and Outcomes in Finland – Main Results in 1995–2002*. Finnish National Board of Education.

- Johnson, J. (1968). *A Brief History of Student Teaching*. DeKalb, IL: Creative Educational Materials.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:35, sayı, 1-2.
- Kılınç, A. (2008). *Uygun, Selçuk. Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2007, 221 s. ISBN 975-11-2717-3. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 4 (1):183-186.
- Meyer, A.E. (1957). *An Educational History of The American People*. New York: McGraw – Hill.
- Milliyet. (2013, 8 Temmuz). Öğretmen atamalarında KPSS yetmeyecek. [<http://gundem.milliyet.com.tr/ogretmen-atamalarinda-kpss/gundem/detay/1733660/default.htm>]. Erişim tarihi: 05.11.2013.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 8(6):1017-1054.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz, Sayı:17.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ss:88-154.
- Reid, I. (2000). Accountability, control and freedom in teacher education in England: Towards a Panoptican. *International Studies in Sociology of Education*, 10, (3) p. 213-226.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Sonay, N. (2013). Branş öğretmenleri fen edebiyattan yetiyecek. (<http://www.memurlar.net/haber/373172/>). (Erişim: 11.05.2013).
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş S. (2010). Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. *9. ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu*. Elazığ. s. 1056-1060.
- Wikipedia. (tarih yok). [http://en.wikipedia.org/wiki/Bachelor_of_Education]. Erişim tarihi:03.03.2014.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. [http://www.ijocis.org/FileUpload/ds144289/File/ali_yildirim.pdf]. Erişim: 12.05.2013.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Yüksel, S. (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme* (2. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1, 2012, 35-58.