

Eğitim Teknolojisi

kuram ve uygulama

Kış 2015
Cilt 5
Sayı 1

Winter 2015
Volume 5
Issue 1

Educational Technology

theory and practice

ISSN: 2147 - 1908

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ KURAM VE UYGULAMA / EDUCATIONAL TECHNOLOGY THEORY AND PRACTICE

Cilt 5, Sayı 1, Kış 2015
Volume 5, Issue 1, Winter 2015

Genel Yayın Editörü / Editor-in-Chief: **Dr. Halil İbrahim YALIN**
Yardımcı Editör / Co-Editor: **Dr. Tolga GÜYER**

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publisher Editor: **Dr. Sami ŞAHİN**
Redaksiyon / Redaction: **Figen DEMİREL UZUN**
Dizgi / Typographic: **Şeyma Büşra GÜLEN**

Kapak ve Sayfa Tasarımı / Cover and Page Design: **Dr. Bilal ATASOY**
İletişim / Contact Person: **Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU**

Editör Kurulu / Editorial Board

Dr. Abdullah KUZU
Dr. Akif ERGİN
Dr. Ana Paula CORREIA
Dr. Aytekin İŞMAN
Dr. Buket AKKOYUNLU
Dr. Cem ÇUHADAR
Dr. Deniz DERYAKULU
Dr. Deepak SUBRAMONY
Dr. Eralp H. ALTUN

Dr. Feza ORHAN
Dr. H. Ferhan ODABAŞI
Dr. Hafize KESER
Dr. Halil İbrahim YALIN
Dr. Hyo-Jeong So
Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Kyong Jee (KJ) KIM
Dr. M. Oğuz KUTLU
Dr. M. Yaşar ÖZDEN

Dr. Mehmet GÜROL
Dr. Michael EVANS
Dr. Michael THOMAS
Dr. Özcan Erkan AKGÜN
Dr. Özgen KORKMAZ
Dr. S. Sadi SEFEROĞLU
Dr. Sandie WATERS
Dr. Scott WARREN
Dr. Servet BAYRAM

Dr. Şirin KARADENİZ
Dr. Tolga GÜYER
Dr. Trena PAULUS
Dr. Yasemin GÜLBAHAR
GÜVEN
Dr. Yavuz AKPINAR
Dr. Yun-Jo AN

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

Hakem Kurulu / Reviewers

Dr. Adile Aşkın KURT
Dr. Akif ERGİN
Dr. Arif ALTUN
Dr. Aytekin İŞMAN
Dr. Buket AKKOYUNLU
Dr. Cem ÇUHADAR
Dr. Deniz DERYAKULU
Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK
Dr. Eralp H. ALTUN
Dr. Ertan ZEREYAK
Dr. Ertuğrul USTA

Dr. Feza ORHAN
Dr. H. Ferhan ODABAŞI
Dr. Hafize KESER
Dr. Halil İbrahim YALIN
Dr. Hasan ÇAKIR
Dr. Işıl KABAKÇI
Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Levent ÇELİK
Dr. M. Oğuz KUTLU
Dr. M. Yaşar ÖZDEN
Dr. Mehmet GÜROL

Dr. Mehmet Akif OCAK
Dr. Mukaddes ERDEM
Dr. Necmi EŞGİ
Dr. Ömür AKDEMİR
Dr. Özcan Erkan AKGÜN
Dr. Özgen KORKMAZ
Dr. S. Sadi SEFEROĞLU
Dr. Sami ŞAHİN
Dr. Selçuk ÖZDEMİR
Dr. Semirai ÖNCÜ
Dr. Serçin KARATAŞ

Dr. Serpil YALÇINALP
Dr. Servet BAYRAM
Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Dr. Şafak BAYIR
Dr. Şirin KARADENİZ
Dr. Tolga GÜYER
Dr. Yasemin GÜLBAHAR
GÜVEN
Dr. Yasemin Koçak USLUEL
Dr. Yavuz AKPINAR

* Liste isme göre alfabetik olarak oluşturulmuştur. / List is created in alphabetical order.

İletişim Bilgileri / Contact Information

Web: <http://www.etku.org>

E-Posta / E-Mail: info@etku.org

Telefon / Phone: +90 (312) 202 83 17

Belgegeçer / Fax: +90 (312) 202 83 87

Adres / Adress: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, L-Blok / 308,
06500 Teknikokullar-ANKARA / TÜRKİYE

YÜKSEKÖĞRETİM DÖNÜŐMÜNÜN EŐİĐİNDE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNLARI: BİR MODEL ÖNERİSİ

Serkan Őendađ¹, Nuray Gedik²

Özet

Günümüzde yükseköğretimde köklü dönüşümü gerekli kılan pek çok faktörden söz edilmektedir. Bunların başında değişen öğrenci profilleri ve iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda şekillenen yeni profesyonelleşme ve mesleki uzmanlaşma anlayışı gelmektedir. Bu anlayış 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliğine dayalı çalışma, etkili iletişim kurma, yaratıcı ve yenilikçi düşünme gibi becerilerle birlikte belirli bir alana yönelik temel bilgilerin aktarılmasının ötesinde bir profesyonelleşmeyi yansıtmaktadır. Bununla birlikte esas amacı bilimsel bilgi üretmek ve bilim eğitimi vermek olan üniversitelerin bir mesleğin nasıl icra edileceğine ilişkin yetiştirme adı verilen eğitime yönelmedeki yetersizliği mezunların gerçek iş yaşamındaki koşullara hazır olamamalarına neden olmuştur. Sonuç olarak Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersler gibi farklı arayışların ortaya çıkması bu sorunların bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu değişim rüzgârının öğretmenlik mesleği eğitime yönelik mevcut anlayışı da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle Türkiye’de öğretmen yetiştirmede geçmişten miras kalan sorunlarla birlikte kuramsal bilgi ağırlıklı eğitim, öğrenci sayısındaki artış ve buna bağlı öğretim elemanı yetersizlikleri, öğretim elemanı profilleri, mezunların istihdam sorunları, öğretmenlik mesleğine yönelik algı gibi konular mevcut öğretmen yetiştirme anlayışında köklü değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde dönüşümü ivmelendiren etmenlerle birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin sorunlarını mevcut alanyazın ışığında tartışarak çözüm olarak taslak bir öğretmen yetiştirme modeli önermek ve modeli paydaşların tartışmasına sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen eğitimi; eğitsel dönüşüm; öğretmen yetiştirme modeli

* Çalışmanın dar kapsamlı hali ITTES 2014 konferansında bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, serkansendag@akdeniz.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ngedik@akdeniz.edu.tr

TEACHER TRAINING PROBLEMS OF TURKEY ON THE THRESHOLD OF HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION AND A SUPPORT MODEL

Abstract

In today’s society, a number of factors have emerged requiring radical transformations in higher education. Foremost among these factors are the changing profiles of students and growing demands of the business world on the changing nature of professionalization and expertise. This reflects a further training need beyond gaining basic knowledge and skills, but rather integrating 21st century skills of critical thinking, problem solving, collaboration, communication, creativity, decision making, innovative thinking and as such. As the places for creating scientific knowledge, universities fail to sustain effective training approaches that fulfill their graduates’ needs to be ready for real world jobs. Consequently, seeks for alternative approaches together with technological advances reveal new ways to fulfill these needs such as Massive Open Online Courses. Inevitably, teacher education programs are to be affected by these pressures as well. The literature highlights the unsolved problems of the Turkish teacher education programs such as programs heavily based on theoretical information, increasing numbers of students and inadequate numbers of teacher educators, roles and profiles of teacher educators, teacher employment, and public perception of the teaching profession. Considering the existent problems with the past problems of teacher education, this study aimed to discuss the teacher training problems of Turkey in the light of transformation demands and offer a draft model for teacher training system.

Keywords: teacher education; educational transformation, teacher training model

Summary

In the rapidly changing global context, one of the primary problems of higher education in terms of vocational education is the lack of sufficient and effective training programs to prepare students for their future professions. Universities are subject to pressures and influences from the great demands for white collar works of the knowledge-intensive economies, which in turn relates to questioning of the quality of higher education. Adoption of broader and more integrated paradigms and approaches are needed to conceptualize and fulfill the demands of professionalization and expertise, which points out a shift from information gathering to distributed knowledge and skills integrated with technology (Dede, 2013). In addressing these needs, supporting life and career skills, lifelong learning and innovation skills, knowledge, media, and technology skills, and higher-order thinking skills are regarded to be priorities of the training approach (p21, n.d.). Consequently, seeks for alternative approaches together with technological advances reveal new paths to fulfill these needs such as Massive Open Online Courses (MOOCs). As a recent trend, MOOCs are rooted in connectivism (Siemens, 2005), which place information sharing via learning communities as the keystone of learning (Kop & Hill, 2008) With this approach, training is moved beyond campuses. As such, personalization of learning has become part of higher education trends via virtual and augmented reality.

When the MOOCs are regarded to be a result of the transformation needs of higher education, a key factor accelerating this consequence can be considered to be massification (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). The knowledge societies as the consumers of knowledge economy primarily use 'knowledge' and link technology with the phrases of information and communication in an effort to direct the route of competition and market. This leads to increasing demands for white collar jobs with quality higher education diplomas. The increasing numbers of students and the changing nature of market jobs have boosted the gaps between higher education/training and real work life. In this context, Dede (2013) pointed out the importance of higher education models that benefit the technologies allowing huge numbers of students with low costs in near future.

With all the transformational change needs, the mission of the higher education institutions is open to debate on whether they are the places for the creation and distribution of scientific knowledge or the places for training people to prepare for future professions. Universities can be suggested to carry their training role as a supporting mechanism via professional development activities and in-service training programs since, by its nature, training essentially involves and integrates scientific knowledge and technology that are prior missions of universities. Inevitably, teacher education programs are to be affected by these pressures as well. The literature highlights the unsolved barriers of the Turkish teacher education programs as theory oriented programs, increasing numbers of students and inadequate numbers of teacher educators, roles and profiles of teacher educators, teacher employment, and public perception of the teaching profession. Considering the existent problems of with the ongoing past problems of teacher education, this study aimed to discuss the teacher training problems of Turkey in the light of transformation demands and offer a draft model.

In the historical context, the primary problems of teacher training have been lack of quality training with sufficient quantity, lack of a training approach appropriate to social

structure and needs, and lack of a training model based on strong theoretical foundations (Azar, 2011; Bilir, 2011; Küçükahmet, 1976; Öztürk, 2005; Yıldırım, 2011). The other problems can be stated as the temporary solutions to teacher supplies, the student selection system to teacher training institutions, teacher training approaches, and allocation of teachers to schools. There are several good examples of teacher training models such as Application School or Village Institutes that meet the needs of teacher training of their period. However, these models could not be sustainable. Since 1982, the main institution for teacher training has been education faculties (or schools of education). For this reason, this manuscript focused primarily on the teacher training approaches within these institutions.

Considering the abovementioned developments that create a need for transformational change in higher education, the need to analyze and determine the role of education faculties arises. In this manuscript, we suggest the role of universities to be supportive for teacher training institutions instead of utilizing the whole training system. In this model, the basic approach is suggested to be on-the-job training with an expert teacher approach as classified by Yıldırım (2011). In this holistic approach, we suggest a training model that schools can be at the center of training instead of theoretical training approach within an apprenticeship model. The basic issues included in the suggested model were establishment of a teacher training center above the political hierarchy, utilization of a practice oriented approach in the training programs, selection of teacher candidates in a system beyond multiple choice tests, support systems from higher education institutions and related vocational development activities, and allocation of an academic consultancy service.

Consequently, the ongoing trends in higher education necessitated transformations in higher education, which is also valid for teacher education. Taking the existing problems of teacher education, there is an obvious need for a teacher training model to overcome the existing barriers under the pressure of new transformational needs. In this manuscript, the authors aimed to propose a teacher training model as a draft approach. For future studies, it is suggested that this model is discussed by the stakeholders and validated with research studies in an effort to create and use operational models.

Giriş

Yükseköğretimde dönüşüm rüzgârlarının estiği son yıllarda, öğretmen yetiştirme kurumlarında değişime olan ihtiyaç daha belirgin bir hal almıştır. 21.yy becerileri, değişen öğrenci profilleri, Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses-MOOC), küreselleşme, kitleselleşme (massification), rekabet gibi öne çıkan konular yükseköğretimdeki dönüşüme öncülük eden faktörler arasında gösterilebilir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Çetinsaya, 2014; Şendağ, 2014). Bu bağlamda Çetinsaya (2014) günümüzde yükseköğretimde önemli bir dönüşüm süreci yaşandığını günümüz yükseköğretim kurumlarının mevcut halleriyle geleceğe hizmet etmekten çok uzak olduğunu özellikle de 1980 döneminin anlayışı ile kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'ün mevcut yapısıyla geleceğe uygun bir yükseköğretim anlayışı vaat etmediğini belirtmektedir.

Yükseköğretimdeki bu değişimin öğretmen yetiştiren kurumları da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu etkiyi anlayabilmek için mevcut sorunların ele alınması ve yükseköğretimdeki dönüşümün faktörleri ile birlikte irdelenmesi gerekmektedir. Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sorunlarının başında öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci profilindeki değişim, kalabalık öğrenci sayısı, uygulamadan yoksun kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programları, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımı, pedagojik formasyon ve öğretmen atamaları, öğretmenlik mesleğine yönelik algı, düşük motivasyon, bilişim teknolojisi altyapısı sorunları gelmektedir. Dahası yükseköğretimde değişimi gerekli kılan faktörlerin Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sorunlarını daha da belirginleştirdiği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öncelikle dünya genelinde yükseköğretim dönüşümünü gerekli kılan faktörler ele alınacak, daha sonra bu faktörlerin Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme programlarında yaşanan sorunlar ile ilişkisi tartışılarak çalışma sonunda gelecekte daha nitelikli öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen koşulları hazırlamak için neler yapılabileceğine ilişkin bir öğretmen yetiştirme taslağı önerilecektir.

Yükseköğretimde Dönüşümü Gerektiren Etmenler

Eğitim hemen her türlü bilim ile etkileşim içindedir. Eğitimin özellikle sosyoloji, felsefe, ekonomi, siyaset ve psikolojiden bağımsız olarak düşünülmesi ve değerlendirilmesi olanaklı değildir (Başaran, 1977). Zaman içinde yaşanan gelişmeler bağlamsal faktörler ile birlikte bu bilim alanlarının eğitim ile etkileşim düzeylerinde farklılaşmalara neden olsalar da bu kavramlar eğitimin sacayakları olarak nitelendirilebilirler. Örneğin günümüzde ekonomik faktörlerin eğitimi etkilemede ön planda olduğu gözlenmektedir. Sosyal bir kavram olarak demokrasiye dayanan ve kapitalist ve liberal sistemin etkisiyle ortaya çıkan küreselleşme toplumlarda rekabetin artmasına; bu ise teknolojik gelişmelerin ivmelenmesine neden olmuştur. Oluşan rekabet ortamında çeşitli sosyal, psikolojik, siyasi ve ekonomik faktörler ön plana çıkarak gelişen teknolojilerin eğitime entegrasyonunu gündeme getirmiştir.

Eğitimin belirtilen alanlarla etkileşimini ele alan çok farklı tarihi, felsefi ve kuramsal çalışmalar bulunmakla birlikte (örn. Çelik ve Tekeli 2009, Dewey, 2004; Lingard, Rizvi, ve Taylor, 2001; Tezcan, 1985) bu çalışmada temel amaç, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunlarına yanıt olabilecek taslak bir model önermek olduğundan ilgili konulara yönelik ayrıntılı bir tartışmanın ilgili alan uzmanlarınca önerilen taslak model üzerinden yürütülmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu kapsamda ileride taslak modelin ilgili alanlarla birlikte ele

alındığı ayrıntılı çalışmaların yapılmasının önerilen modelin nitelikli bir şekilde iyileştirilmesine ve daha sağlıklı bir modelin ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öncelikle yükseköğretimde teknolojik ve pedagojik dönüşümler, eğilimler ve güncel sorunlar çerçevesinde yükseköğretimin değişen rolleri üzerinden “eğitim” ve “yetiştirme” gibi temel kavramlardan hareket ile Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin geçmişten günümüze gelen sorunları tartışılmakta ve sorunların çözümüne yönelik taslak (prototip) bir model önerilmektedir.

Yükseköğretimde meslek edinmeye yönelik programlar değerlendirildiğinde karşımıza çıkan en temel sorun programların öğrencileri hazırladıklarını iddia ettikleri mesleklere tam olarak hazırlayamamalarıdır (Singh & Singh, 2008). Bu bağlamda uzmanlık teriminin yeniden kavramsallaştırılmasının gerekliliği söz konusudur. Uzmanlık günümüzde belirli bir alana yönelik olan rutin bilgi ve becerilerin zihninde depolamasından çok belirli teknolojilerle bütünleştirilebilen dağıtık bilgi ve becerilere işaret etmektedir (Dede, 2013). Bu ise uzmanlık alanına yönelik bilgilerin yanı sıra bir takım yaşam ve kariyer becerileri, sürekli öğrenme ve inovasyon becerileri, bilgi medya ve teknoloji becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasını gerektirmektedir (p21, t.y.). Diğer yandan yükseköğretim kurumlarının bütün bu becerileri kazandırırken temel görevlerinden biri olan ar-ge faaliyetlerini de aksatmaması gerekmektedir. Oysa mevcut yapı dahi yükseköğretim kurumlarının araştırma faaliyetlerinin ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Dünya üniversiteleri ile rekabet etme durumunda olan üniversitelerin araştırma boyutuna yoğunlaşma zorunlulukları vardır. Bu nedenle üniversitelerin araştırma yapan ve eğitim veren üniversiteler şeklinde iki farklı yapıda olması da tartışılmalıdır ancak araştırma ayağı olmayan bir üniversitenin diğer eğitim kurumlarından pek de farklı olmayacağı aşikardır. Tabi ki burada bir başka temel soru olan üniversitelerin esas işi eğitim (education) mi yoksa yetiştirme (training) midir sorusudur. Essenhigh (t.y.)’a göre eğitim ile yetiştirme arasındaki fark nasıl ile neden sorusu arasındaki fark gibidir. Bir pilotun bir uçağı nasıl uçuracağını öğrenmesi yetiştirme iken bir uçak mühendisinin uçaklar neden uçabiliyorlar sorusunu sorgulaması ve öğrenmesi ise eğittir. Yine Essenhigh (t.y.) üniversitelerin eğitime değil de yetiştirmeye odaklandıkları için mezunlarını gerçek yaşamdaki iş koşullarına hazırlamada başarısız olduklarını belirtmektedir. Çünkü yetiştirme öncelikle çalışma ortamının koşullarından daha sonra teorik ve akademik bilgiden etkilenmektedir. Hatta yetiştirmenin akademik bilgiden en çok etkilenme şekli üretilen akademik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi ile yani teknoloji halini alması iledir. Pilot örneğine geri dönecek olursak pilot bir üst teknoloji ile geliştirilen uçağın kullanılması ile ilgili hizmetiçi bir yetiştirmeye gereksinim duyabilmektedir.

Yetiştirmeye en uygun öğrenme şekli, teorik bilginin uygulama ile birlikte iş üzerinde verilmesidir. Bu kısaca yaparak yaşayarak öğrenme (learning by doing) ve iş üzerinde öğretim (learning at work) kavramları ile ilişkilendirilebilir (Von Hippel ve Tyre, 1995; Engeström, 2001; Young, 1991). Özellikle gelişen teknoloji ile öğrenme çevrelerinin desteklenmesi (Wang ve Hannafin, 2005) iş üzerinde yaparak yaşayarak gerçekleştirilen yetiştirmenin niteliğinin artmasına neden olabilecektir. Zaten yetişkin eğitime yönelik çalışmalar da yetişkin öğrenenin insiyatif olarak öğrenmesi, öğrenme sürecinde insan ve insan dışı kaynakların işe koşulmasının önemini vurgulamaktadır (Knowles, 1975). Tam bu noktada “yetiştirme konusunda üniversitelerinin rolünün ne olması gerektiği” sorusu akla gelebilir. Burada “yaşam boyu öğrenme” ve “mesleki gelişim” kavramları karşımıza çıkmaktadır. Yani yetiştirmelerde esas olan akademik bilginin ve yeni teknolojilerin öğrenilmesi ve öğrenme sürecine entegrasyonudur ki üniversiteler yetiştirme sürecindeki bu

rollerini mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında ve hizmet içi gelişim kursları şeklinde sürdürmelidirler. Bu çalışmada model önerisi yapılırken esas olarak bu rol ekseninde çıkarımlar yapılmıştır.

Özellikle çevrimiçi sosyal ağların ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması da iş üzerinde ve işbirliğine dayalı yetiştirme modellerinin yaygınlaşmasını etkileyecek gibi görünmektedir. Bir taraftan sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, bir taraftan çevrimiçi sosyal ağlar ve etkileşim hem yükseköğretimde eğitim hem de yetiştirme konusunda çeşitli dönüşümlerin yaşandığı bir sürece girildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Google gözlüğün ardından Facebook'un bir sanal gerçeklik şirketini satın alması da sosyal ağlarda etkileşim, mobilite ve işbirliği boyutunda yaşanacak olan dönüşümün habercisi gibi görünmektedir. Bu nedenle teknolojik anlamda, sosyal ağlar, sanal ve artırılmış gerçeklik, işbirliği ve mobilite yükseköğretimde eğitim bağlamında yaşanacak dönüşümün temel unsurları gibi görünmektedir. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve daha somut öğrenme ortamlarının sağlanması adına yükseköğretim kurumlarının bu gelişmeleri göz önünde bulundurarak vizyonlarını revize etmeleri gerekmektedir. Artık eğitim vermek için öğrenciyi üniversiteye getirme döneminin sona ermesi yakın mıdır? Sorusunun cevabı zamanla ortaya çıkacaktır. Ancak gelinen noktada bu yönde eğilimlerin arttığı görülmektedir

Bağlantılılık (Connectivisim) ve Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Online Open Courses)

Üniversitelerinin asıl rollerinin yetiştirme değil de eğitim olmasını ve eğitime olan bakış açımızı değiştirmemize neden olabilecek gelişmeler yaşamaktayız. Böyle düşünmemize neden olan gelişmelerden birisi de Kitlese Açık Çevrimiçi Dersleri (KAÇD) olarak değerlendirilebilir. Yükseköğretimde son birkaç yıldır popüler olan KAÇD öğrenme faaliyetlerinin temel felsefesi bağlantılılık kuramına dayanmaktadır. Siemens (2005) tarafından ortaya atılan bağlantılılık kuramı her ne kadar yeni dijital çağın öğrenme kuramı olarak öne sürülse de temelinde facebook gibi çevrimiçi sosyal ağların kullanımını teşvik ettiği için dikkat çekmektedir. Kurama göre öğrenme toplulukları aracılığıyla bilgi paylaşımı öğrenmenin temel taşı olarak ele alınmaktadır (Kop ve Hill, 2008). Öğrenme toplulukları üyelerinin bilgi alış verişi ile etkileşim halinde olduğu birlikte düşünen yapılardır. Bağlantı noktası (node) olarak adlandırılan farklı güç ve etkiye sahip alt sosyal yapılar öğrenme topluluklarının temel bileşenidir. Kurama göre bilgi dağıtık olarak öğrenme toplulukları sayesinde edinilmektedir. Konu alanına yönelik bilgi ve öğrenme becerisi zamana bağlı olarak değişim göstermektedir. Öğrenme konusu ile ilgili bilgiyi seçme önemli olduğundan öğrenme becerisi bireyin ne bildiğinin önüne geçmektedir. Öğrenme, sürekli güncellenen dinamik ve döngüsel bir süreçtir. Ayrıca kurama göre, bireyin öğrenme toplulukları ile bağlantı kurma şekli (bilişsel ve duyuşsal açıdan) oldukça önemlidir (Kop ve Hill, 2008; Siemens 2008). Bağlantılılık kuramını tartışmak bu çalışmanın temel amacı değildir. Bu nedenle burada bağlantılılığın yeni bir kuram mı yoksa kendinden öncekilerin farklı bir söylemi mi gibi tartışmalara girilmeyecektir. Burada önemli olan dünyada son günlerde popüler olan yükseköğretim kurumlarının bu kurama dayanan KAÇD'e gösterdiği ilginin büyüklüğüdür. Bunun nedeni ise bu gelişmenin yükseköğretimde yaşanacak büyük dönüşümün öncüsü olarak nitelendirilmesidir. Örneğin Harvard ve MIT (Massachusetts Institute of Technology) KAÇD'a 60 milyon dolar yatırım yapmışlardır (Watters, 2012). Kurdukları EDx platformunda bugün çeşitli konulara yönelik KAÇD verilmektedir. Bunun yanı sıra Stanford Üniversitesi Courseera, Güney Kaliforniya Üniversitesi ise ipodia alliaence

kurmuştur. Google Udacity’i kurmuş ve yetiştirme tarzında eğitimler vererek belki de üniversitelere göre daha nitelikli programcı yetiştirmektedir. Kurulan bütün platformların kendi gruplarına dünya çapındaki diğer üniversiteleri dahil ederek anlaşmalar yapmaları da dikkat çekicidir. Kredilendirme, standartlaştırma vb. sorunlar bir yana, bu çalışmanın temel konusu KAÇD’in ekonomik ve sosyal doğurgularını tartışmak olmadığından öğretme-öğrenme süreçleri açısından KAÇD ileride yükseköğretimde eğitimde nasıl bir dönüşümün yaşanacağını ipuçlarını vermektedir. Örneğin Stanford Üniversitesi KAÇD olarak verdiği yapay zeka dersine kendi 200 öğrencisi ile birlikte 160 bin kişi kayıt olmuş, 23 bin kişi tamamlamış 400 kişi ise tam not almıştır. Ancak tam not alanlardan hiç birisi Stanford üniversitesi öğrencisi değildir (Vardar, 2014). Bu örnek açıkça bir yandan üniversitede tanımlanan başarının gerçekleşmesi için gerçekten kampüse gelmenin gerekli olup olmadığını sorgulamak açısından önemliken diğer yandan başarının yükseköğretim açısından tanımının yeniden yapılması üzerinde de düşünülmesi gerektiği sonucunu da doğurmaktadır.

Daha önce de belirtildiği üzere yükseköğretimde eğitimin kampüsün fiziksel sınırlarını aşması, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, gerçek ve tam zamanlı işbirliği sağlama gibi olanakların artırılmasıyla tam bireyselleşmiş bir eğitim anlayışının sağlanmasına doğru bir yönelim olduğu görülmektedir. Böyle bir eğitimin daha çok sinirbilim, bilişsel bilim ve bilgisayar bilimleri ile birlikte yapılacak ar-ge faaliyetleri ile sağlanabileceği öngörülmektedir. Özellikle gelişmiş üniversiteler bu konularda çok ciddi çalışmalar yapmaktadır. Özetle, bütün bu güncel gelişmeler temel işi araştırma yapmak ve teknoloji üretimine ar-ge faaliyetleri ile katkıda bulunmak olan yükseköğretim kurumlarının yetiştirmeye odaklanması gerektiği görüşünü destekleyici niteliktedir. Mevcut durumda ise üniversiteler ne tam anlamıyla yetiştirme yapabilmekte ne de ar-ge faaliyetlerine odaklanabilmekte, ikisi arasında bocalamaktadır.

Yükseköğretimde yaşanan dönüşüm sürecinde KAÇD bir sonuç olarak düşünülürse bu sonucu ivmelendiren başlıca faktörlerden birisi de kitleselleşmedir (massification). Bilgi ekonomisinin tüketicisi olan bilgi toplumu en çok ve en hızlı bilgiyi tüketmektedir. Bilgi ekonomisi bilgi toplumunun oluşması için bilgiye ulaşmayı teşvik etmiş, teknoloji kelimesinin başına bilgi ve iletişim ifadesini getirerek tüketim ve üretimin, rekabet ve yönelimin rotasını belirlemiştir. Bu durum bireylerin beyaz yakalı işler olarak adlandırılan ve daha “nitelikli” bir yükseköğretim diplomasıyla ilişkilendirilen mesleklere daha çok ilgi göstermesine neden olmuştur. Altbach, Reisberg, ve Rumbley (2009) çalışmalarında yükseköğretimde yığılmanın yükseköğretim reformunu ve dönüşümünü tetikleyen başat faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Aslında KAÇD gibi uzaktan ve esnek eğitimi destekleyen faaliyetler bu reformun en önemli göstergelerinden biridir: daha fazla bireye daha esnek ve bireyselleştirilmiş eğitim olanağı sunmak. Calderon (2012) de bu hızla devam ettiği takdirde 2035 yılında dünya genelinde yükseköğretime 520 milyonun üzerinde bir talep olacağını belirtmektedir. Mevcut yapısı ile yükseköğretim kurumlarının bu yoğun talebi istenilen niteliklerde karşılaması olanaklı değildir. Dünya genelinde yükseköğretim kontenjanların artırılması kalitenin düşmesine ve mezunların gerçek yaşamdaki meslek ile öğrenim gördükleri meslek alanı arasındaki farkın açılmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda kitleselleşme yükseköğretimde meslek edindirmeye yönelik eğitimlerin nasıl yapılması gerektiği konusunun yeniden sorgulanmasına neden olan başlıca faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Bu kapsamda, Dede (2013) de yakın gelecekte yükseköğretimde daha düşük maliyet ile daha geniş çapta öğrenciye öğrenim fırsatı sunan gelişen teknolojinin tüm

olanaklarından yararlanan yükseköğretim modellerinin oluşturulmasının önemine işaret etmektedir.

Dünya genelinde devletler politikaları gereği üniversite mezunu sayılarına ilişkin istatistikleri artırmak için yetersiz insan kaynağı ve alt yapı olanaklarına rağmen üniversite kontenjanlarını arttırmaktadır. Bu da yine kalabalık dersliklerde uygulamadan uzak teorik yetiştirmelerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu şekilde mezun olan bireyler değil çağın gerektirdiği üst düzey bilişsel ve duyuşsal bilgi ve becerileri kazanmayı uzmanlık alanlarının gerektirdiği becerileri dahi yeterli düzeyde sergileyememektedirler. Bu bağlamda kitleselleşme belirli bir uzmanlık alanına yönelik yetiştirmelerin üniversiteler tarafından gerçekleştirilmesini olanaksız kılan diğer bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, yükseköğretimde dönüşümü zorunlu kılan kitleselleşme, teknolojik ve pedagojik gelişmeler ve rekabet, belirli bir uzmanlık/meslek alanına yönelik yetiştirmeleri ilgili uzmanlarının gerçek iş ortamında teori ile pratiği birleştirerek vermelerini gerek kılmaktadır. Bu yaklaşımda yükseköğretim kurumları destekleyici bir rol üstlenmeli ve esas işlevleri olan eğitime ve teknoloji üretmeye yönelik ar-ge faaliyetlerine odaklanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, belirli bir uzmanlık alanına yönelik yetiştirmeyi gerektiren mesleklerin başında öğretmen yetiştirme gelmektedir. Aşağıda öncelikle öğretmen yetiştirme tanımlanacak Türkiye’de geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ve sorunları üzerinde durulacak ve yazarlar tarafından “Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli” ana hatları ile açıklanacaktır.

Öğretmen Yetiştirme

Dünya genelinde, öğretmen yetiştirme fikri Fransız Devrimi’yle birlikte dini ve monarşik sistemlerden beslenen bir eğitim modelinden kopma arayışıyla ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2005). Dini çevreler ve monarşi yanlılarının yoğun dirençlerine rağmen, amacı öğretmen yetiştirmek olan okullar kurulmuştur. Batıdaki bu çabalara paralel olarak Türkiye’de de 1848 yılında öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk kurum açılmıştır. Bu tarihten itibaren öğretmen yetiştirmede pek çok değişik uygulama ve politikalar yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirmenin bugününü sorgulayabilmek ve sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek için öğretmen yetiştirmenin dinamiklerini oluşturan sistemlerin geçmişi nicelik ve niteliksel olarak ilgili alan yazın ışığında değerlendirilerek mevcut sorunlar tespit edilmelidir. Çünkü eğitim tarihi çalışmaları incelendiğinde mevcut sorunların temelinde geçmişten günümüze aktarılan yaklaşım ve politikaların sonucunda oluşan problemlerin yattığı görülmektedir

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk kurum o dönemki adıyla rüştiye olan ortaokullara yönelik öğretmen yetiştiren ve 16 Mart 1848’de kurulan Darülmualimin’dir. Daha öncesinde ise öğretmenlerin medreselerin kendi içinden herhangi özel bir program olmaksızın seçildiği görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet, kurduğu medresede ilkokul öğretmeni olacaklar için ayrı bir program uygulatmış; 1839’da da Gülhane Hatt-ı Hümayunu’nda öğretmen yetiştirme bir sorun olarak ele alınmıştır (Koçer, 1967, akt. Küçükahmet, 1976). Ancak amacı öğretmen yetiştirmek olarak bilinen ilk kurum erkekler için bir meslek okulu olan ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerine uygun (usul-ü cedit) öğretmen

yetiştirmeyi amaçlayan Darümuallimin’dir (Akyüz, 2012). Bu kurumu 1862’de o günkü adıyla sıbyan mektebi olan ilkokullara yönelik öğretmen yetiştiren Darümuallimin-i Sıbyan takip etmiştir (Uygun, 2007). Bu dönemde öğretmen yetiştirme politikalarını ve usullerini yönlendiren çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bunların başında Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi ve Tanzimatla birlikte usul-ü cedid uygulamaları gelmektedir. 1924’teki Tevhid-i Tedrisat’a kadar ilkokullarda süre ve program bakımından farklı uygulamalar görülmektedir. Aynı dönemde farklı pedagojik yöntemleri benimseyen öğretmen yetiştirme programlarının olduğu görülmektedir. Örneğin usul-ü cedid denilen alfabeyi ve okumayı öğrenmede basit ve yeni yöntem kullanımı ile görsel kullanımı gibi yeni yaklaşım ve yöntemlerin işe koşulduğu okullar iptidai mektebi olarak adlandırılırken, eski yöntemleri kullanan okullar sıbyan mektebi olarak bilinen usul-i atika okulları olarak adlandırılmıştır (Öztürk, 2005).

Cumhuriyet öncesi dönemde dikkati çeken uygulamalardan biri de Satı Bey’in açmış olduğu “Tatbikat Mektebi”dir. Satı Bey, Darümuallimin-i İptidaiye adlı öğretmen yetiştiren kuruma müdürlük yapmaya başladığında öncelikli olarak 900 öğrenciyi seviye tespit sınavına sokmuş ve yetersiz olanları okuldan uzaklaştırmıştır (Öztürk, 2005). Yatılı hale getirdiği okulda öğretmen adaylarının gözlem ve uygulama yapabilmeleri amacıyla bir “Tatbikat (uygulama) Okulu” kurmuştur. Öztürk (2005), bu uygulama ile pek çok kültürel, sosyal ve niteliksel ilerlemenin kaydedildiğini belirtmektedir. Bir diğer önemli uygulama ise günümüz öğrenci-merkezli yöntem esaslarını anımsatan 1848’de açılan Darümuallimin’den mezun olan Selim Sabit Efendi’nin uyguladığı öğretim yöntemleridir (Göktaş, Temur Gedik, Kocaman-Karoğlu, Çağıltay, 2009). Selim Sabit Efendi’nin yazmış olduğu Rehnüma-yı Muallimin (öğretmenlere rehber) adlı kitap öğretmenler için hazırlanmış ilk pedagoji kitaplarından biridir (Şanal, 2003).

1900’lü yılların başlarındaki savaş dönemlerinde bazı okullarda eğitim sürdürülmüş, bazılarında müfredat değişimi yaşanmış, bazıları ise kapatılmıştır. Cumhuriyet dönemine gelmeden önceki süreç incelendiğinde öğretmen yetiştirmedeki temel sorunun taşraya yönelik açılan sıbyan ve rüştiyelerde görev alacak öğretmen yetersizliği olduğu görülmektedir (Öztürk, 2005). Ayrıca yöntem ve yaklaşım olarak yenilikçi ve modern uygulamalar olsa da bunların yaygınlığı hakkında net bir bilgi yer almamaktadır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, 1926’da açılan ve 1932’de kapatılan Köy Öğretmen Okulları, köy ve kent için öğretmen yetiştirme ihtiyacının farklı kurumlar vasıtasıyla giderilmeye çalışıldığını göstermektedir. Köyler için öğretmen yetiştirme ihtiyacını gidermek üzere 19.yy’da Prusya’da denenilen bir yönteme dayalı olarak 1936’ten itibaren bir uygulama başlatılmıştır (Ergün, 1987). Bu uygulamaya göre askerliğini bitirmiş gençler Eğitim Kursu olarak adlandırılan 8 aylık bir eğitimi tamamladıktan sonra küçük köylere atanmışlardır. Bu uygulamanın Köy Eğitim Yurtları ve Köy Enstitüleri’nde de devam ettiği görülmektedir. Köy Enstitüleri model olarak Cumhuriyet tarihinde üzerinde durulması gereken bir uygulamadır. Bilginin iş üzerinde yaparak yaşayarak öğrenildiği bu model diğer bireysel uygulamalara kıyasla daha geniş kitlelere ulaşabilmiş özgün bir model olarak öğretmen yetiştirme tarihinde yerini almıştır. 15 binden fazla öğretmenin yetiştirildiği köy enstitülerinde proje tabanlı bir yaklaşımla (Binbaşoğlu, 1995) iş eğitimine yoğunlaşan, köy yaşam koşulları içinde (Uygun, 2007) kültürel, sosyal ve sanatsal etkinliklere yer veren kapsamlı bir model uygulanmıştır (Başaran, 1999; Türkoğlu, 1997).

1954 yılında kapatılan Köy Enstitüleri altı yıllık ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. 27 Mayıs 1960'ta öğretmen açığını kapatabilmek için lise ve dengi okul mezunlarının "Yedek Subay Öğretmen" olarak askerliklerini ilkökul öğretmeni olarak yaptıkları ve devamında dileyenlerin asil öğretmenliğe devam ettikleri ifade edilmektedir (Bilir, 2011). 1936'dakine benzeyen bu uygulamanın yakın tarihimizde de tekrarlandığı görülmektedir. Veterinerlik, su ürünleri gibi birçok alan dışı lisans mezunların sınıf öğretmeni olarak atanması (Çelik, 1998) benzer problemlili uygulamalardan ders alınmadığını göstermektedir. Cumhuriyet tarihinin ilk elli yılındaki gelişmeleri değerlendirdiği çalışmasında Küçükahmet (1976) eğitimle ilgili en önemli gelişmenin "öğretmenliğin bir meslek haline getirilmesi" (s. 17) olduğunu; eğitim konusundaki en önemli iki sorunniceliksel yetersizlikler ve öğretmen yetiştiren kurumlarda yürütülen programlardaki çeşitlenme olduğunu belirtir.

Öğretmen yetiştirmede en sorunlu dönem olarak 1970li yıllar gösterilmektedir (YÖK, 2007). Bu süreçte Üç aya indirilen eğitim sürelerinden mektupla yoluyla eğitim ile öğretmen yetiştirmeye kadar birtakım olumsuz öğretmen yetiştirme uygulamalarının olduğu görülmektedir. Yine yakın tarihte benzeri uygulamalara rastlanmaktadır.

1982 yılında, öğretmen yetiştirme görevi MEB'den YÖK bünyesindeki üniversitelere devredilmiştir. O günden bugüne 1998, 2006 ve 2009 yıllarında olmak üzere yeniden yapılanma çalışmaları yürütülmüştür. En köklü değişiklik olarak kabul gören 1998 yapılanmasında öğretmen yetiştirme tamamen eğitim fakültelerinin bünyesine alınmış, (öğretmen eğitiminde istihdam edilecek) öğretim üyesi yetiştirmeye yönelik kaynak tahsisi üzerinde durulmuş ve uygulama ağırlıklı bir program benimsenmiştir (YÖK, 2007). 2006 ve en son 2009 düzenlemelerinde ise programların içerikleri ve ağırlıkları yenilenip, daha esnek bir öğretmen yetiştirme programı sağlanmaya çalışılsa da kuramsal derslere yeniden ağırlık verilmiştir (Yıldırım, 2011).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Sorunlar

Bugünlere gelindiğinde öğretmen yetiştiren kurumların işleyişinin YÖK ve MEB tarafından belirlendiği görülmektedir. MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme konusundaki politika ve kuralları belirleyen birimdir. Bu bağlamda büyük resmi görebilmek adına öncelikle öğretmen yetiştirme ile ilgili istatistiklerin incelenmesi yararlı olacaktır. 2013 itibarıyla Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların başında Eğitim Fakülteleri gelmektedir. 2013 YÖK verilerine göre Türkiye'de 83 Eğitim Fakültesi ve 2 Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır. Bu kurumlarda toplam 9,398 öğretim elemanı (öğretim üyesi, araştırma görevlisi, uzman, okutman, öğretim görevlisi, çevirici ve eğitim öğretim planlayıcısı) çalışmakta ve 294,598 öğretmen adayı yetiştirilmektedir (Tablo 1). Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı kaba bir hesaplama ile 31'dir.. Ancak ilgili tabloda yalnızca derslere giren kişilerin olmadığı, tüm öğretim elemanları olduğu dikkate alınırsa derslerde bu oranın çok daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu oran ilkökul (20), ortaokul (19) ve ortaöğretimde (16) öğretmen başına düşen öğrenci sayısından daha fazladır (TÜİK, 2013). Ayrıca diğer alanlarla kıyaslandığında sosyal bilimler, iş ve hukuk alanından sonra en fazla öğrencinin eğitim alanında olduğu görülmektedir (YÖK, 2013).

Tablo 1: 2012-2013 Öğretim Yılı İstatistikleri

	Toplam öğretim elamanı/ öğretmen	Toplam öğrenci	Öğretim elemanı/ öğretmen başına düşen öğrenci sayısı
2012-2013 öğretim yılı lisans eğitimi veren yükseköğretim programları*	9,398	294,598	31
2012-2013 öğretim yılı ilkokullar**	282,043	5,593,910	20
2012-2013 öğretim yılı ortaokullar**	269,759	5,566,986	19
2012-2013 öğretim yılı ortaöğretim**	119,393	2,725,972	16

*2012-2013 Öğretim Yılı ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri

**2012-2013 Öğretim Yılı TÜİK Eğitim İstatistikleri

Tablo 1’de verilen bu istatistikler çok kalabalık sınıflarda öğretmen yetiştirildiğini göstermektedir. Daha önce belirtilen “Kitleleşme” faktörünün bir yansıması olarak her geçen yıl daha fazla eğitim fakültesi açılmakta ya da var olan programlara daha fazla öğrenci alımı yapılmaktadır. Bu koşullarda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi olanaklı görülmemektedir. Bu durum gerek öğrenciler, gerekse öğretim elemanları ve yöneticiler açısından derslerin kalitesini olumsuz etkileyebilecek en temel sorunlardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Dahası, kalabalık sınıflar öğretmen adaylarının öğrenimlerine devam etme ve öğretmen olma motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenliğin istihdamının yüksek olduğu algısı toplumda öğretmenlik mesleğine aşırı yönelimin başlıca nedenlerinden biridir. Ortaöğretimden eğitim fakültelerine öğrenci seçimini belirleyen ölçütlerin yetersizliği de ayrıca bu sorunları ivmelendiren diğer önemli bir etmendir.

Kuramsal ağırlıklı öğretim programları öğretmen yetiştirmede temel sorunların başında gelmektedir. 1998 yılındaki değişikliklerle uygulama ağırlıklı bir müfredata geçilmeye çalışılsa da 2006 ve 2009 yılındaki düzenlemelerle yeniden kuramsal ağırlıklı bir program benimsenmiştir (Yıldırım, 2011). Bir eğitim fakültesinde okumaya başlayan öğretmen adayı, öğretmen olarak görev yapacağı gerçek bir sınıf ortamını ancak bir ya da iki dönem solmaktadır. Öğrenim hayatı boyunca aldığı dersler çoğunlukla kalabalık sınıflarda ve kuramsal ağırlıklı olarak yürütülmektedir (Yanpar-Yelken, 2009). MEB’in 2006 yılından itibaren geliştirdiği “Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi”nde hedeflenen yeterlikler ile eğitim fakültelerinin öğretim programları arasında uyumsuzluklar olduğu dikkati çekmektedir. Bu çerçeveye göre öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlikler (1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğrenme ve öğretme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (5) okul-aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi olarak belirlenmiştir (MEB, 2008). Oysa öğretmen yetiştiren okulların uyguladıkları programın alan dersleri, kültür dersleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik derslerden oluştuğu ve bu derslerin kuramsal ağırlıklı olarak çoğunlukla kalabalık sınıflarda işlendiği görülmektedir. 1999 yılındaki akreditasyon çalışmaları kapsamında yükseköğretimde öğretmen yetiştirme konusunda standartlar oluşturma yönünde epeyce yol alındığı (Kavak, 2007; YÖK, 1999) ve “Bologna Süreci” kapsamında da benzer bir

standartlaşma sürecine girdiği bilinse de günümüzde özellikle kiteselleşmenin ön plana çıkardığı sorunların önüne geçilememektedir. Bu sorunların başında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olması ve buna bağlı olarak öğretim elemanlarının fazlaca ders yüküne sahip olmalarıdır (Erkuş ve Özdemir, 2010). Bu durum, bahsi geçen yeterliklerin edinilmesinde kaliteyi sorgulamamıza neden olmaktadır. KAÇD bahsinde de belirtildiği üzere üniversitede verilen eğitim pratikte yeterli görülmemesi sebebiyle mühendislik alanında öğrencileri KAÇD'lara yönelten bu eksikliğin öğretmenlik mesleğinde de hissedileceği öngörülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretim üyelerinin profili de nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğreticilerin öğreticisi konumundaki öğretim görevlileri için uzmanlık durumları, mesleki gelişim durumları, öğretmen yetiştirmeye bakışları, araştırma yapma-eğitici olma rolleri gibi birçok faktör bu konuya dair sorunlar içinde yer almaktadır (Baki, 2010; Seferoğlu, 2009). Korkmaz (2013) fen eğitimi alanında ABD ile Türkiye'deki öğretim elemanlarının profilini karşılaştırdığı çalışmada ülkemizde eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının uzmanlıklarının mühendislikten diğer pek çok bilim alanına kadar geniş bir yelpazede yer aldığına, profesyonellik ve uzmanlık becerisi gerektiren öğretmen eğitimciliği için herhangi bir sertifika ya da yeterlilik aranmamasına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklerinin sınırlı olması ve kariyerde ilerlemenin daha çok araştırmacılık yeterliliklerine göre belirlenmesi eğitimci-araştırmacı rollerinin çatışmasına neden olabilmektedir. Bu rollerin sınırlılıklarının net olarak belirlenmesi bütüncül modeller içerisinde birbirini destekleyici bir şekilde yapılandırılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Pedagojik Formasyon uygulamaları da öğretmen yetiştirme konusundaki bir diğer sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen istihdamına yönelik geçmişte farklı geçici çözümlerin kullanıldığı belirtilmişti. 1970'li yıllardan itibaren farklı kurumlar tarafından farklı programlar şeklinde yürütülen pedagojik formasyon veya eğitim uzmanı yetiştirme uygulamasında YÖK 1982'den itibaren devreye girmiş ve yine belirli dönemlerde gerek içerik gerekse uygulama boyutuyla değişikliklerin yoğun yaşandığı bir süreç yaşanmıştır. Özellikle 1990'ların ortalarında gerçekleşmiş olan herhangi bir lisans alanından mezun kişilerin öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almadan öğretmen olarak istihdam edilmiş olmaları (Yıldırım, 2011) öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algıyı olumsuz yönde etkilemiştir. 2014 yılına gelindiğinde söz konusu değişikliklerin çarpıcı boyuta geldiği söylenebilir. Nisan 2014 tarihli açıklamayla YÖK pedagojik formasyon uygulamasını tüm alanlardan lisans mezunlarına ve lisans öğrencilerine yönelik bir sertifika programına dönüştürmüştür ve öğretmenlik mesleğini yaşam boyu öğrenme sürecindeki bir kişisel gelişim sertifikasıyla ilişkilendirmiştir. Bu durumun, öğretmenliğin bir meslek olarak algılanmasını olumsuz yönde etkileyeceğine inanılmaktadır (örn. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurulu Kararı, 2014).

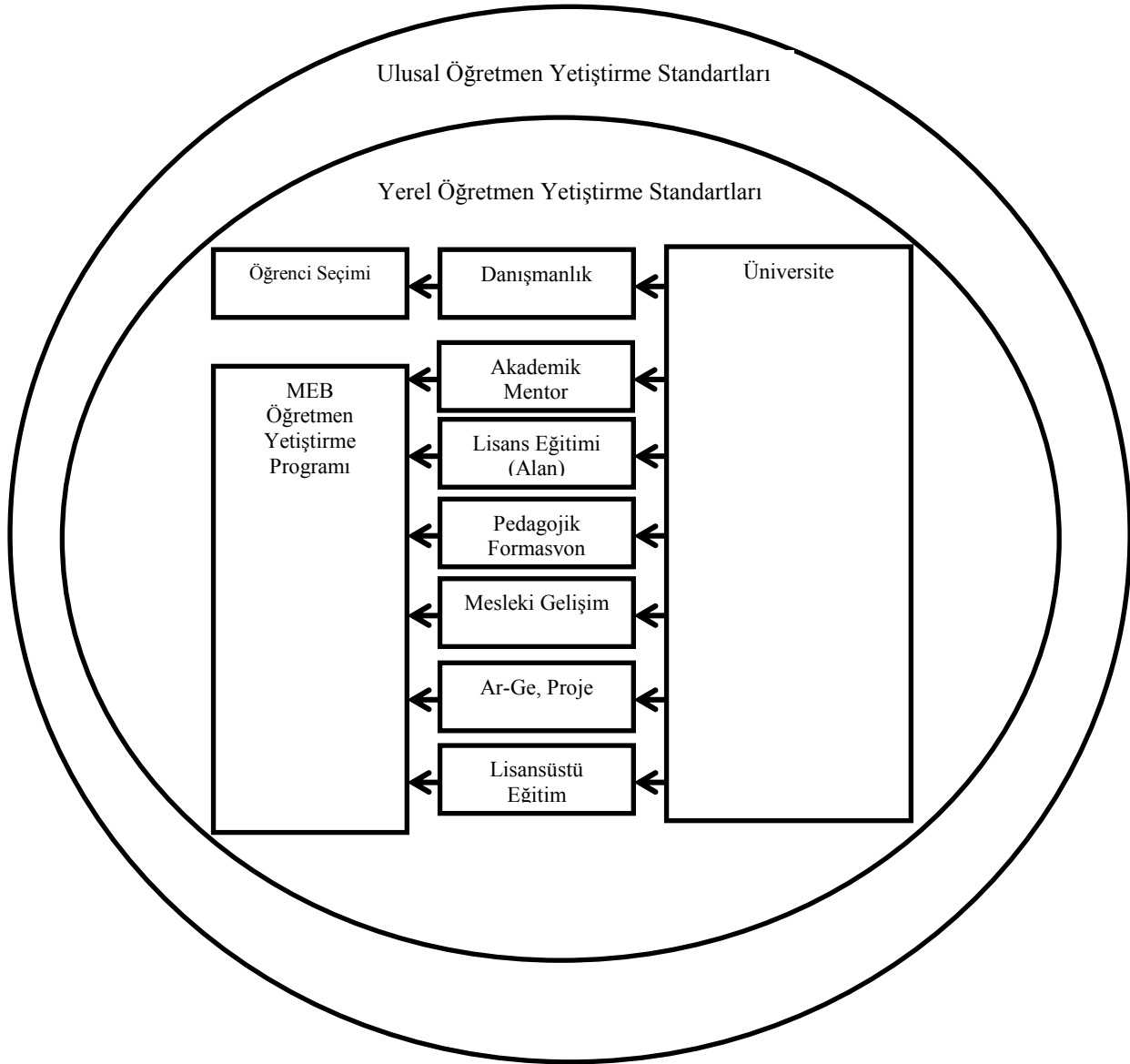
Sonuçlar

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sorunları incelenirken bütün bir eğitim sisteminin yalnızca bir parçasını oluşturan ve diğer parçaları etkilediği kadar onlardan da etkilenen bir sistem ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadaki argümanlarda kimi zaman bütüncül

olarak eğitim sisteminin tamamını ilgilendiren sorunlara yer verilse de; çalışmanın odak noktasını, yükseköğretimdeki dönüşümü zorunlu kılan etmenler ışığında mevcut öğretmen yetiştirme sorunlarının geldiği durum oluşturmaktadır. Çalışmada kapsamlı bir analiz yapabilmek için geçmişten günümüze olan öğretmen yetiştirme yaklaşım ve uygulamaları ve ilgili raporlar incelenmiştir. Uygulamalarda genel olarak göze çarpan, çeşitli modellerin denendiği, ancak yeterli değerlendirme yapılmadan hızlıca farklı modellere geçildiğidir. Bir takım başarılı projeler ve uygulamalar olsa da çeşitli politikaların da etkisiyle istikrarlı ve sürdürülebilir uygulamalara dönüştürülemediği ve geçmişten gelen sorunlara yenileri eklenerek günümüzde halen sistemli bir öğretmen yetiştirme modeli ortaya konulamamıştır. Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan sorunların çözümüne doğrudan yanıt olabilecek taslak bir model oluşturulmuştur. Bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilmelidir. Bununla birlikte Şekil 1’de önerilen taslak modeldeki bileşenlerin ilgili alan uzmanlarınca başta eğitim sosyolojisi, felsefesi, ekonomisi, yönetimi gibi alanlar ile ilişkili olarak tartışılması ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra hem geliştirmede benimsenen bakış açısı hem tümünden gelim yöntemiyle makro düzeyde çözüm-odaklı taslak bir model önerilmesi nedeniyle Şekil 1’de önerilen ulusal ve yerel standartlar ve normlar belirlendikten sonra çalışılması ve ayrıntılandırılması gereken “öğretim programlarının ayrıntıları ve nitelikleri”, “liderlik ve yönetsel süreçler”, “eğitim teknolojileri ve yenilik süreçleri yönetimi” ve “rehberlik hizmetleri” gibi konularda modeli baz alan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu konuda veriye dayalı olarak yapılacak ayrıntılı araştırmalar modelin aksayan yönlerinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Şekil 1’de şematize edilen “Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli(ÖYÜD)”nde temel yaklaşım olarak Yıldırım (2011)’in öğretmen yetiştirme paradigmalarına yönelik sınıflamalarından ‘iş başında öğrenme’, ‘çeşitlilik’ ve ‘uzman öğretmen anlayışı’ni bütünleştiren bir yapı benimsenmektedir. Bu yapıda, “kuram temelli anlayış” yerine işin mutfağı olan okullarda yaparak-yaşayarak öğrenme stratejilerini işe koşan, deneyimi değerlendirmeyi ön plana çıkaran, teori ve uygulamanın eş zamanlı olarak edinildiği bir öğretmen yetiştirme modeli önerilmektedir. Eğitim fakültelerinde standart haline getirilen programlar yerine, farklı öğrenme koşullarını dikkate alan esnek ve “çeşitlilik” esasına dayalı bir sistem içinde yürütülecek bir modelde “uzman öğretmen yetiştirme” anlayışı usta-çırak ilişkisi içinde sağlanabilecektir. Ayrıca YÖK’ün (2007) raporunda vurgulandığı üzere öğretmen yetiştirmede yalnızca hizmet öncesi eğitimin değil Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde olduğu gibi başlangıç öğretmen eğitimi, işe başlama eğitimi, hizmetiçi eğitim ve uzmanlık eğitimini içeren bir yetiştirme modeli üzerinde durulmuştur. Önerilen modelin bir diğer önemli avantajı ise eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyelerinin ürettikleri akademik bilgiye getireceği niteliksel katkıdır. Mevcut sistemde, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının teori ile uygulamayı birleştirme olanağına sahip olmaması nedeniyle öğretim üyelerinin ürettikleri bilginin de işe vurukluğu olumsuz etkilenmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, öğrencilerin öğretmenlik programlarında öğretmenlik mesleğini gerçek bir öğrenme ortamında nasıl icra edeceklerine ilişkin somut ve pratik becerileri kazanmaları gerekmektedir. Örneğin, öğrencinin proje tabanlı öğrenmenin aşamalarının neler olduğunu bilmesi gerektiği kadar belirli okul ve sınıf koşullarında belirli bir alt yapı ve sosyal çevreye sahip belirli bir grup öğrenci ile bu yöntemi nasıl uygulayabileceğini, uygulayıp uygulanamayacağını, uygularsa ne gibi sorunlarla karşılaşacağını ve bu sorunlarla nasıl başa çıkabileceğini de bilmesi gerekmektedir. Bu ise teorik bilginin iş üzerinde uzman

kontrolünde ve akademik danışman ile etkileşim içinde gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini uzman öğretmen kontrolünde akademik danışman ile etkileşim içinde kazanması, üretilen akademik bilginin uygulamadaki doğurgularının daha kolay izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayacaktır. Böylece, öğretim üyelerince üretilen akademik bilgi uygulamaya daha nitelikli katkı sağlayabilecektir. Aşağıda Şekil 1’de önerilen yaklaşımın ana fikri bu temele dayanmaktadır.



Şekil 1: Öğretmen Yetiştirme Üniversite Destek Modeli

Modele göre aşağıdaki temel konular üzerinde düzenlemeler önerilmektedir:

Öğretmen Yetiştirme Merkezi: Yetiştirme sürecinin iş üzerinde olması gerekliliğinden hareketle öğretmen yetiştirmede öncül bir birimin oluşturulması ancak bu birimin politik kaygıların ve çekişmelerin yaşanmaması için (Aydın, 2009) siyasi bağlamın üstünde bir yapıda

ele alınması önerilmektedir. Bu yapının, öğretmen yetiştirmeye ilişkin ulusal politika ve standartlar geliştirmek, öğretmen yetiştirmeyle ilgili yerel kurumlarla uyum ve işbirliği içerisinde çalışmak, uluslararası düzeyde öğretmen yetiştirmeye ilişkin gelişmeleri takip ederek yerel ile entegrasyonu sağlamak gibi bir misyonu üstlenmesi önerilmektedir. Mevcut sistemde, öğretmen yetiştirme eğitim fakültelerince yürütülmekte, eğitim programının tamamı yüksek öğretim kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir. Önerilen yaklaşımda ise öğretmen yetiştirme programları eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde ancak eğitim fakültelerinden bağımsız MEB ve özel okullarla bağlantılı bir şekilde Türkiye’nin çeşitli sosyal ve coğrafi koşulları gözetenilerek oluşturulan Yerel Öğretmen Yetiştirme Merkezlerince (YÖY-Mer) yürütülmelidir. YÖY-Mer Öğretmen Yetiştirme Birimi ile koordinasyon ve işbirliği içinde çalışmalıdır. Yerel öğretmen yetiştirme standartlarının belirlenmesinde öğretim üyeleri, deneyimli öğretmen ve idareciler, yerel sivil toplum örgütleri ve veli temsilcilerinin de katkısı sağlanması önerilmektedir. Programlar merkezi bir anlayıştan çok yerel değerlere ve kültüre vurgu yapan bir yapıyı ön plana çıkartmalıdır.

Yürütülecek Programlar ve Pedagojik Yaklaşımlar: Mevcut öğretmen yetiştirme modeli kuramsal ağırlıklı bir eğitim önermektedir. Şekil 1 de önerilen öğretmen yetiştirme modelinde ise %60 uygulama ağırlıklı bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğretmenlik programlarındaki alan dersleri ulusal ve yerel standartlar ile MEB müfredatı dikkate alınarak kuramsal ve pedagojik dersler eğitim fakülteleri ve fen ve edebiyat fakültelerince yürütülebilir. Ancak uygulama ağırlıklı yürütülmesi önerilen yapıda öğretmen adaylarının okulda ve uzman öğretmenlerin gözetiminde olmaları önemlidir. Bu yapıdaki seçilen uzman öğretmenlerin yükseköğretim programlarında lisansüstü eğitimler alarak uygulama eğitimcisi rolünde dersler vermeleri de önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapılar içerisinde eğitim kurumları arasında dolaşımının sağlanması, uluslar arası düzeyde deneyim kazanılması için de yurt içi ve yurtdışı hareketlilik ve değişim programlarıyla desteklenmesi önemlidir. Akademik danışman tarafından verilen dersler kapsamında öğretmen adayıyla ve uzman öğretmenle birlikte işbirliği içerisinde uygulamaya dönük araştırmalar gerçekleştirerek, öğretmen adayının gelişimini izlemek ve değerlendirmek üzere ürün seçki dosyalarında (portfolyo) bu araştırmalara yer verilebilir.

Öğretmen Adayı Seçimi: Öğretmen adayının merkezi sınavın yanı sıra YÖY-Mer tarafından oluşturulan komisyonca bir öğretmen adayında bulunması gereken kişisel nitelikler dikkate alınarak belirlenen ölçütlere göre seçilmesi önerilmektedir. Böylelikle mesleğin gerektirdiği beceri ve kişilik özelliklerine sahip (Duman, 2009) öğretmen adaylarının belirlenmesi sağlanabilir. Burada lisans mezunları ve ortaöğretim mezunları için süre ve program bakımından farklı bir yapı gereklidir.

Destek Faaliyetleri: Destek faaliyetleri temel olarak mesleki gelişim faaliyetleri, lisansüstü eğitim faaliyetleri, akademik danışmanlık faaliyetleri, lisans eğitimi, kamu ve özel kuruluşların destek faaliyetleri kapsamında ele alınmaktadır:

- Lisansüstü eğitim faaliyetleri: Bu sistem içerisinde yetişen ve öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin eğitim fakültelerince açılan programlarda lisansüstü eğitim almasına olanak sağlanması önerilmektedir.
- Lisans eğitimi: Öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmen adaylarının gerekli fark derslerini almaları koşuluyla üniversitelerde lisans diploması alması sağlanabilir.

- Kamu ve özel kuruluşların destek faaliyetleri: YÖY-Mer tarafından kabul edilen standartlar ve koşullar dahilinde eğitime katkı vermek isteyen kamu ve özel kurum ve kuruluşları tarafından sağlanan eğitimleri, saha gezilerini, atölyeleri, laboratuvarları vb faaliyetleri kapsamaktadır.

Akademik Danışmanlık Faaliyetleri ve Mesleki Gelişim: Öğretim üyelerinin sistematik olarak öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla ar-ge sonuçlarını paylaşabilmeleri ve uzman öğretmen kontrolünde öğretmenlik mesleğine ilişkin kazanımları elde eden öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programlarına mesleki gelişim desteği sağlamaları önerilmektedir. Örneğin, bir mikro öğretim sürecinde öğretmen adayının öğretim-öğrenme sürecindeki davranış ve tutumlarının analizi daha çok uzman öğretmen ile ilgiliyken, probleme dayalı öğrenmeyle ilgili bir araştırma uygulamasının yapılması ve değerlendirilmesi ise akademik danışmanlıkla ilgili bir faaliyet olarak değerlendirilebilir.

Bu model ile üniversitelere öğretmen yetiştirme konusunda destek ve danışman rolü verilerek; kitleselleşme ile daha da belirginleşen nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun nicelikle ilgili kaygıları ortadan kaldıracak şekilde çözülmesi hedeflenmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecindeki kuramsal derslerin belirli oranda modelde önerilen uzman öğretmenler tarafından yürütülmesi öğretim üyelerinin ders yükünü azaltacağından mevcut öğretmen adayı sayıları korunarak daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilecektir. Pratiğin, iş üzerinde eğitimin ön planda tutulması ile öğretim üyeleri uygulama sahası ile daha nitelikli bir şekilde etkileşime geçebilecek ve eğitsel durumları yerinde (gerçek okul ortamlarında) inceleme olanağı bularak araştırmalarına yön verebileceklerdir. Böylelikle modelin öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarını eğitimin uygulamadaki sorunlarını çözecek nitelikte yapabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Modelde ele alınan yerel bağlam ile birlikte KAÇD boyutunda kişiler artık eğitim almak üzere üniversite kampüsüne gelmek zorunda kalmayıp akademik paylaşım ve seminerlerin KAÇD tarzında yürütülmesiyle kendilerini farklı bağlamlarda da yetiştirebilme olanağına sahip olabilecektir.

Sonuç olarak, yapmış olduğumuz incelemeler Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda sistematik bir modele ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu konuda öğretmen yetiştirmeye yönelik somut çözüm önerilerine ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında önerilen model ise bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir taslak niteliğindedir. Modelde, üniversitelerin destekleyici bir rol üstlendiği, öğretmen yetiştirmenin öğretmen yetiştirme merkezlerince yürütüldüğü, öğretmen adaylarının gelişimlerinin gerçek sınıf ve okul ortamında uzman öğretmen ve akademik danışmanlarca izlendiği ve geri bildirim sağlandığı, ulusal ve yerel öğretmen yetiştirme standartlarının dikkate alındığı, kuramsal bilgi ve uygulamanın eşzamanlı ve uyum içinde verildiği, yerel paydaşların ve özel kurum ve kuruluşların da aktif bir şekilde rol aldığı bir yaklaşım önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. ve Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. *A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> adresinden 29 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurulu Kararı (2014). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurulu Kararı. *12.05.2014 Toplantı Tarihli 465 Toplantı Sayılı ve 1812 Sayılı Karar Tutanağı*. <http://www.education.ankara.edu.tr/files/2014/05/Pedagojik-Formasyon-Kurul-Karar%C4%B1.pdf> adresinden 20 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve XI. Milli Eğitim Şurasının değerlendirilmesi. *Türk Yurdu*, 262, 87-92.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Başaran, İ.E. (1977). *Eğitime Giriş*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Başaran, M. (1999). Köy enstitüleri: Kurtuluş savaşı temeli üstünde tam bağımsız çağdaş bir toplum. Gök, F. (Derleyen). *75. Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Calderon, A. (2012, 2 Eylül). Massification continues to transform higher education. *University World News*, 237, 02.11.2013 tarihinde <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147> adresinden alınmıştır.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerin örgütsel sosyalizasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (4)2, 191-208.
- Çelik, T., & Tekeli, İ. (2009). Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi II. Ankara: TÜBA
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Dede, C. (2013). *Connecting the dots: New technology-based models for postsecondary learning*. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1352.pdf> adresinden 12 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Duman, T. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunları. *Türk Yurdu*, 262, 32-35.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Courier Dover Publications.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18. <http://www.egitim.aku.edu.tr/oytarihce.pdf> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.

- Erkuş, L. ve Özdemir, S. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 118-133.
- Essenhigh R. H. (t.y.) *A few thoughts on the difference between education and training* <http://www.uamont.edu/facultyweb/gulledge/Articles/Education%20versus%20Training%20.pdf> adresinden 14.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Göktaş Y., Temur Gedik N., Kocaman-Karoğlu A. ve Çağıltay K. (2009). Öğretim teknolojilerinin Türkiye'deki gelişimi: Osmanlı dönemi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 81-92.
- Kavak, Y. (2007). Öğretmen eğitiminde akreditasyon: Türkiye deneyimi. *Çağdaş Eğitim*, 33(340), 17-26.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Kop, R. ve Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 9(3). 1-13.
- Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? Bir karşılaştırma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı (1)*, 256-270.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerin tutumları (Program geliştirme açısından bir yorum)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55.
- Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. Published for IAU Press, Pergamon.
- MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 15 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, C. (2005). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Türk Tarih Kurumu: Ankara.
- P21 (t.y.). *Framework for 21st century learning* <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, ss. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: Ankara. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_EgitimdeYansimalar-IX.pdf adresinden 15 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as Network Creation. *e-Learning Space.org*. <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Siemens, G. (2008). *About: Description of connectivism. Connectivism: A learning theory for today's learner*. <http://www.connectivism.ca/about.html> adresinden 14 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Singh, G. K. G.,& Singh, S. K. G. (2008). Malaysian graduates' employ ability skills. *UNITAR eJournal*, 4(1), 15-45.
- Şanal, M. (2003). Selim efendi'nin öğretim yöntemleri ile ödül ve ceza vermeye ilişkin görüşleri üzerine genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 158. Ankara: MEB Yayınları.

- Şendağ, S. (2014). An e-democracy application: Do not let my dreams of an ideal university stay only in my dreams, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 5(1),53-63.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkoğlu, P. (1997). *Tonguç ve enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uygun, S. (2007). *Sözlü tanıkların dilinden bir dönem öğretmen okulları (İlköğretmen okulları ve köy enstitüleri)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Vardar, Ö. (2014). *Bizim yetersiz üniversitelerimiz*. <http://www.ozelokullardernegi.org.tr/XII.pdf> adresinden 15 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Von Hippel, E., veTyre, M. J. (1995). How learning by doing is done: Problem identification in novel process equipment. *Research Policy*, 24(1), 1-12.
- Watters, A. (2012). *EdX: A platform for more MOOCs and an opportunity for more research about teaching and learning online*. <http://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/edx-platform-more-moocs-and-opportunity-more-research-about-teaching-and#sthash.e8oDoFqZ.dpbs> adresinden 15.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- Wang, F. ve Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.
- Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının ingilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 9(4), 2077-2094.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Young, A. (1991). Learning by doing and the dynamic effects of international trade. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 369-405.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi: Ankara.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. (Yazarlar: Y.Kavak, A. Aydın, S. Akbaba Altun). Ankara.