

## **Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirilmesinin [A]<sup>1</sup>, [B]<sup>2</sup>, [Ç]<sup>3</sup> si The [A]<sup>4</sup>, [U]<sup>5</sup>, and [C]<sup>6</sup> of Teacher Training in Turkey**

(Gönderim 7 Mayıs 2015 – Kabul 2 Haziran 2015)

Ali Rıza Erdem<sup>7</sup>

### **Öz**

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her toplum için ayrı bir öneme sahiptir. Günümüzde öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de sınıftaki etkinlikleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Değişimin önemli kurumlarından biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin rolleri de günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Öğretmenin hem yetiştirdiği öğrenciler ve iletişimde bulunduğu kişiler hem de toplum üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Son otuz yılda çeşitli ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinde önemli yeniden yapılanmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tüm bu çabaların arka planında öğretmen yetiştirme programlarına yöneltilen eleştirilerin ve buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme amacının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin amaçları, belirsizlikleri ve çelişkileri ele alınmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, öğretmen yetiştirme, amaç, belirsizlik, çelişki

### **Abstract**

Qualified teacher training is of great importance for every society. Both training of teachers and their effectiveness in the class have changed and varied over the years. Meanwhile, the field of teaching, one of the significant institutions of this change, together with the roles of teachers, have also changed beyond recognition in this period. Teachers have a positive or negative impact both over the students they have educated and the people they have been in touch with, and over their own community. The last three decades have seen various countries undergoing remarkable and fundamental re-structuring in their teacher training systems. Behind all these efforts lie serious criticisms directed at teacher training programs and the purpose of training qualified teachers. In this article, the aims of the teacher training system, its uncertainty and contradictions have been investigated.

**Keywords:** Teacher, teacher training, aim, uncertainty, contradictions

---

<sup>1</sup> Amaçları

<sup>2</sup> Belirsizlikleri

<sup>3</sup> Çelişkileri

<sup>4</sup> Aims

<sup>5</sup> Uncertainties

<sup>6</sup> Contradictions

<sup>7</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: arerdem@pau.edu.tr

## Giriş

“Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseri olacaktır.”

**Atatürk**

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her toplum için ayrı bir öneme sahiptir. Günümüzde öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de sınıftaki etkinlikleri değişmiş ve çeşitlenmiştir. Değişimin önemli kurumlarından biri olan öğretmenlik ve öğretmenlerin rolleri de günümüzde hiçbir zaman olmadığı kadar farklılaşmıştır. Günümüzde her alanda meydana gelen baş döndürücü gelişmelerin, değişmelerin halk tarafından benimsenmesi ve bilgi toplumuna ulaşmada geride kalmamak için gelişmenin, değişimin motor gücü olarak kabul edilen eğitim kurumlarına ve bu kurumlar aracılığıyla da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bilgi toplumu olma yolunda üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için bu görevleri yapabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Öğretmenin hem yetiştirdiği öğrenciler ve iletişiminde bulunduğu kişiler hem de toplum üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Fromm'a göre “Eğitim alanında amaç, kişinin eleştirel güçlerinin gelişimine destek olmak ve kişiliğinin yaratıcı açılımlarına ortam sunabilmektir. Başka bir deyişle, idare edilmeye ve başkalarının çıkarı, keyfi adına etkilenimlerinin sömürülmesine karşı dirençli, özgür bir insan yetiştirmektir.” Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumların öğretmene ve öğretmenin yetiştirilmesine neden değer vermesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” Toplumun güçlü olması bireyin güçlü olmasıyla orantılıdır. Bireyin güçlü olması ise onun bireysel yeteneklerini kullanabilen, bağımsız karar verebilen, kişiliğini bulmuş, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilen bir kişi olarak yetiştirilmesi ile sağlanabilmektedir. ABD'de bir lise müdürünün her yıl okulun açılışında öğretmenlerine gönderdiği mektup oldukça düşündürücüdür: “Bir toplama kampından sağ kurtulabilen insanlardan biriyim. Gözlerim, hiçbir insanın görmemesi gerekenleri gördü; iyi eğitilmiş mühendislerin inşa ettiği gaz odaları, iyi yetiştirilmiş doktorların zehirlediği çocuklar, işini iyi bilen hemşirelerin öldürdüğü bebekler, lise ve üniversite mezunu insanların vurduğu, yaktığı kadın ve çocuklar. Eğitimden bu nedenle kuşku duyuyorum. Sizlerden isteğim şudur: Öğrencilerinizin insan olması için çaba harcayın. Çabalarınız, bilgili canavarlar, becerikli psikopatlar üretmesin. Okuma, yazma, matematik, çocuklarınızın daha fazla insan olmasına yardımcı olursa, yalnızca o zaman önem taşır.” (Fromm, 2001; Özkan, 2005)

“Dünyada her şeye bir değer biçilebilir, fakat öğretmenin yaptıklarına asla.  
Çünkü o her şeydir. Belki de hiçbir şey!”

**Sokrates**

## **Kuramsal Temel**

### **Öğretmen yetiştirme modelleri**

Öğretmenlik, mesleklerin mesleği olarak tanımlanır. Öğretmenlik toplumun sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi kalkınmasının temel kaynağı olarak görülmektedir. Okullardaki eğitimin niteliği öğretmenin niteliğiyle ilişkili olduğundan toplumlar öğretmenliğe önem vermektedir. Eğitim sisteminin başarısı, bu sistemi işletecek öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmen, insan gücünü nitelikli duruma getirmede eğitim sisteminin en stratejik ögesidir. Öğretmenliğin, öğrencilerin gelişimine etki eden psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik faktörleri düzenleme, nitelikli iş gücü oluşturma, adalet, ahlak ve kültür algıları gelişmiş bireyler yetiştirme ve toplumların kalkınma sorunlarını çözme gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenliğin sorumluluk ve etki alanının geniş olmasının nedeni olarak farklı çalışma disiplinlerine iş gücü yetiştiriyor olması gösterilebilir (Deringöl, 2007; Işık ve diğ., 2010; Şahin İzmirli ve diğ., 2012; Aktaş ve diğ., 2013; Abazaoğlu, 2014).

Son otuz yılda çeşitli ülkelerin öğretmen eğitimi sistemlerinde önemli yeniden yapılanmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tüm bu çabaların arka planında öğretmen yetiştirme programlarına yöneltilen eleştiriler ve buna bağlı olarak nitelikli öğretmen yetiştirme amacının olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede pek çok model üretilmiştir. Bu modeller içerisinde en yaygın olanları “*beceri*”, “*uygulanmış bilim*” ve “*reflektif*” modellerdir. Her biri farklı bir zamanda ortaya çıkmış bu modeller, ülkelerin öğretmen eğitimi tarihleri incelendiği zaman görülmekte ve hâlâ günümüzde çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarını yönlendirmektedir (Ekiz, 2003; Ekiz & Yiğit, 2007; Yıldırım, 2011).

**Beceri Modeli.** Bu modelde “*yaparak öğrenme*” prensibi bulunmakta ve öğrenme sadece uygulamaya dayanmaktadır. Öğretmen eğitimi, “etkili öğretmenlik” için belirlenmiş davranışları ya da yeterlikleri, öğretmen adaylarına kazandırma sürecidir. İkinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar öğretmen eğitiminde bu modelden yararlanıldığı ileri sürülmektedir. Bu model, bazı ülkelerin öğretmen eğitimi programlarında 1970’lere kadar aktif olarak kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gerekleri ve özellikleri, deneyimli bir öğretmen tarafından öğretmen adayına aktarılır. Öğretmen adayı hiçbir üniversite eğitimi almadan, alanında deneyimli öğretmen tarafından gösterilen sınıf içerisinde kullanılacak yöntem ve teknikleri öğrenir ve onları taklit eder. Öğretmen adayı zamanını okul ve sınıf ortamlarında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirir. Deneyimli öğretmenin açıklamalarını, tavsiyelerini adım adım takip eder ve bunları sınıf ortamlarında uygular. Aday öğretmen, uygulama sonucunda tespit edilen amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda performans gösterdiğinde, profesyonel yeterliliği elde eder ve öğretmen olur. “Beceri modeli” davranışçı paradigmanın öğretmen eğitimi alanındaki en güçlü yansımasıdır (Ekiz, 2003; Ekiz & Yiğit, 2007; Yıldırım, 2011).

**Uygulanmış Bilim Modeli.** Bu model özellikle eğitim psikolojisinin bilim hâline getirilmesi çabalarıyla birlikte 1950’li yıllardan sonra geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmıştır. Bu yıllarda pek çok bilimsel araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmak üzere bilimsel bilgiler ve kuramlar üretilmiştir. Bu bilimsel çalışmalardan, Bloom’um “*eğitimsel hedeflerin taksonomisi*”, Tyler’in “*rasyonel planlaması: amaçların düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinin seçimi, organizasyonu ve değerlendirilmesi*” örnek olarak gösterilebilir. Bu modelde, bilim adamları tarafından üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına öğretilir ve onlardan da tespit edilen amaçlara ulaşılması için kuramsal bilgileri takip etmeleri istenir. Laursen’e göre, rasyonel yaklaşım olan bu model, davranışçı psikolojinin öğrenme kuramlarının etkili öğretim için metotlar hâline getirilmesine dayanmaktadır. Uzman araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarının da bu bilimsel sonuçları kendi sınıf içi uygulamalarına geçirmeleri beklenir. Çünkü bütün uygulamalar, araştırma ile elde edilen bilimsel bilgilere dayanır. Bilimsel bilgiler ya da kuramlar her şeyi açıklamaktadır. Öğretmenler, bilimsel bilgileri istenen bir düzeyde uygulamaya aktardıklarında ise profesyonel açıdan yeterli görülürler. Yeni bilimsel bilgiler üretildiğinde bunlar öğretmenlere meslek içi eğitim programları aracılığıyla uzmanlar tarafından aktarılır ve öğretmenlerin uygulamalarını bu yönde değiştirmeleri beklenir. Bu modeli yönlendiren prensip, eğitim ve öğretim uygulamalarında ortaya çıkabilecek herhangi bir problemin çözümünün ancak bilimsel bilgilerin kullanılmasıyla olacağını kabul etmektir. **Bu model, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme modeliyle hemen hemen aynıdır** (Ekiz, 2003; Ekiz & Yiğit, 2007).

**Reflektif Model.** Bu model 1980’li yıllarda ortaya çıkmasına rağmen aktif olarak 1990’lı yıllardan sonra yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu modelin çalışma prensibi John Dewey’in “*Nasıl Düşünürüz*” adlı eserine dayanmaktadır. Dewey’in düşünceleri Schön tarafından genişletilerek yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Sonraki yıllarda bu model, akademisyenler arasında oldukça popüler bir yaklaşım haline gelmiştir. Günümüzde öğretmen eğitimi programlarında bu modele hükümetler tarafından olmasa da akademisyenler tarafından oldukça önem verilmektedir. Bu modelde diğer iki modelde belirtilenlerin aksine, öğretmen adayı öğrenmiş olduğu kuramsal bilgileri uygulama sırasında etraflıca düşünür ve uygulamaya yön verebilecek bir biçimde bilgilerini değiştirir. Reflektif; aktif, ısrarlı, bilinçli ve sistematik olarak düşünme demektir. Reflektif olan bir öğretmen adayı sınıf içi uygulamasını uygulamadan önce, uygulama sırasında ve uygulamadan sonra bilinçli ve sistematik olarak düşünür. Öğretmen eğitimi programının içeriğine göre disiplinler, konular, kavramlar, araştırma sonuçları, kuramlar ve beceriler edinilen bilgiler içerisinde yer almaktadır. Deneyim bilgisi ise öğretmen adaylarının mesleği uygulayarak edindiği pratik bilgidir. Ayrıca, öğretmen adayları başkalarını izleyerek de deneyim bilgisi edinebilir. Öğretmen adayı her iki bilgi türünden (alınan bilgi, deneyim bilgisi) yararlanarak herhangi bir sınıfta uygulama yapar. Uygulamayı yönlendiren ise bu iki türlü bilgidir. Öğretmen adayı herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman (sınıf disiplini, sürenin etkin kullanımı) öğrenmiş olduğu kuramsal bilgi ve deneyim bilgisini göz önüne alarak sorunu ortadan kaldırmak için aktif, ısrarlı, sistematik bir biçimde düşünerek refleksiyon yapar. Ref-

lektif modelin ortaya çıkışı uygulanmış bilim modeline bir alternatif olarak düşünülmektedir. Schön'e göre refleksiyon, problem oluşturma ve problem çözme gibi iki önemli unsuru içermektedir. Bu iki unsur uygulanmış bilim modelinde bulunmamaktadır. Problem oluşturma, kuramsal bilgilerin ya da kuralların takip edilmesiyle ortaya çıkmaz. Aksine, problemleri özel durumlar içerisinde (örneğin, sınıf içerisinde ortaya çıkan durumlar olan öğrencilerin dersi dinlememesi ve öğrenememesi) fark etme, anlama ve bunları çözülebilmek için sistemli olarak problem hâline getirmeyi içermektedir. Problem çözme ise oluşturulan problemleri kuramsal bilgiler, uygulamadan ortaya çıkan bilgiler ve etraflıca düşünmeyle ortadan kaldırmaya çalışmayı içermektedir. Bu modelin altında yatan varsayım ise anlamadan öğretimin yapılamayacağıdır. Reflektif öğretim yapan öğretmen adaylarından öğretim hakkında kendi bilgilerini oluşturmaları ya da yapılandırmaları beklenir (Ekiz, 2003; Ekiz & Yiğit, 2007).

### **Türkiye’de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştirme**

Türkiye’de 16 Mart 1848’de “*Dârülmualimîn*” ile başlayan öğretmen yetiştirme görevini bugün özerk üniversitelerdeki “*Eğitim Fakülteleri*” üstlenmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumları şu şekilde sıralayabiliriz: İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri.

#### ***İlköğretmen Okulları***

Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7’si kız 13’ü erkek öğretmen adayları için olmak üzere sayıları 20 olan *İlköğretmen Okulları*, çeşitli evrelerden geçirilerek ve sayıları artırılarak Cumhuriyetin ilk elli yılında ilkokulların temel öğretmen ihtiyacını karşılamışlardır. 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924’te 5 yıla ve 1932–1933 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. 1970–1971 öğretim yılına kadar ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki 3 yıllık bu İlköğretmen Okullarında yetiştirilegelmiştir. 1954 yılında ilkokula öğretmen yetiştiren kurumlar birleştirilerek “*İlköğretmen Okulları*” adı altında yapılandırılmıştır. Bu okullara alınan öğrencilerin % 75’inin köy ilkokulu mezunu olması şart koşulmuştur. Bu okullarda ilkokul sonrası 6, ortaokul sonrası 3 yıl süreyle eğitim verilerek öğretmen yetiştirilmiştir. 1970–1971 yılından itibaren eğitim süresi ilkokul sonrası en az 7, ortaokul sonrası en az 4 yıla çıkarılmıştır. İlköğretmen Okulları 1975–1976 öğretim yılına kadar öğretmen yetiştirme işine devam etmiştir. İlköğretmen Okulları 1976 yılında “*Öğretmen Lisele-ri*”ne dönüştürülmüştür (Erdem, 2013).

#### ***Köy Enstitüleri***

1940’larda gelecekte kentte yaşayacak “*kentli insan*” tipini yetiştirecek ve köyü daha yaşanır hale getirecek öğretmen yetiştirilmek istenmiştir. Bu amaçla 17 Nisan 1940’ta 3003 sayılı kanunla “*Köy Enstitüleri*” kurulmuştur. Köy Enstitüleri Cumhuriyet hükümetinin, eğitimi yurt çapında yayma girişimlerinden biri hatta en kapsamlı olanıdır. Köy Enstitüleri köy okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde kurulmaya başlanır. Köy Enstitüleri yurdun dört bir yanında kuruldukları yerin adını alarak açıl-

mıştır. Bu uygulamayla "coğrafyadan vatana" geçilmek istenmiştir. Bu enstitülerden mezun olacak ve köylerde görev yapacak öğretmenlerin her alanda bilgili ve becerili olması hedeflenmiştir. Eğitimde teori-uygulama dengesinin sağlanması amaçlanmıştır. Köy Enstitülerinin ilk resmî öğretim programı 1943 yılında yayımlanmıştır. "*Köy Enstitüleri sisteminin eğitimimize en büyük katkısı, o güne kadar yalnızca eğitim kitaplarında görülen fakat geleneksel eğitimin etkisiyle, okula ve sınıflara giremeyen eğitim ilke ve yöntemlerini, doğanın içinde hayata geçirmek olmuştur. Bunların somut birer örneğini vermiştir. Buralarda binlerce öğretmen adayı, bunları bizzat yaşayarak öğrenmişler ve gittikleri okullara da bunları taşımışlardır.*" Köy Enstitülerinin sistem olarak oturması ve günün şartlarında topluma hizmet sunması o günün eğitim liderlerinin büyük gayretleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim liderlerinden İsmail Hakkı TONGUÇ'un ve Hasan Âli YÜCEL'in Köy Enstitülerinde heyecan uyandıran azmi ve uygulamaları ayrı bir inceleme konusudur (Okutucu ve diğ., 1993; Erdem, 1996; Çetin & Gülseren, 2003, MEB, 2006; Çoban, 2011).

### ***Yüksek Öğretmen Okulları***

Cumhuriyetten önceki yapısı ile devralınan Dârülmuallimin-i Âliye'nin durumu, Cumhuriyet henüz kurulmadan, 15 Temmuz 1923'te toplanan Birinci Heyet-i İlmiye (*Bilim Kurulu*) toplantısında ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan bu çalışmalarla "Yüksek Muallim Mektebi" adını alan okula "*Ecole Normale Supérieure*" adlı Fransız Yüksek Öğretmen Okulu model olmuştur. 16 Ağustos 1934 tarihinde, Yüksek Muallim Mektebi'nin Cumhuriyet dönemindeki yapılması başlangıç düşünülerek onuncu kuruluş yıl dönümü kutlanmıştır. Bu tarihte okulun adındaki Arapça kökenli sözcükler değiştirilerek okulun adı *Yüksek Öğretmen Okulu* olmuştur. Ancak okul, uzun yıllar sonra bile eski adıyla anılmıştır. Liselere öğretmen yetiştiren tek kurum olan Yüksek Öğretmen Okulu, Cumhuriyetin ilk 20–25 yılında altın çağını yaşamıştır. 1959 yılına kadar lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan tek okul İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'dur (Çetin & Gülseren, 2003; Eşme, 2003; Eşme, 2005).

Mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştirmek üzere 1934 yılında Ankara'da "*Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu*", 1937 yılında yine Ankara'da "*Ankara Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu*" açılmıştır. Bu okulların adı 1976 yılında "*Yüksek Teknik Öğretmen Okulu*" olarak değiştirilmiştir. 1955 yılında ticaret liselerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak için Ankara'da öğrenim süresi üç yıl olan "*Ticaret Öğretmen Okulu*" kurulmuştur. 1965 yılında bu okulun eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılarak adı "*Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu*" olarak değiştirilmiştir. I, III ve IV. Maarif Şûra'larında öğretmen yetiştirme ile ilgili hazırlanan raporlarda, ortaöğretimin öğretmen ihtiyacı için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nun geliştirilmesi ve yeni bir modelle Ankara'da ikinci Yüksek Öğretmen Okulu'nun açılması önerilmiştir. İstanbul'da tek olan Yüksek Öğretmen Okulu'na, hem fakültelerce açılan giriş, hem de okulca açılan yarışma sınavlarında başarılı olanların alınması nedeniyle yeterli başvuru olmadığı görülmüştür. Bu okulun mezunları ise çoğunlukla öğretmenlik dışında görevler üstlenmeyi tercih etmişlerdir. Artan lise öğretmeni gereksinimini karşı-

lamak üzere 1959 yılında Ankara’da ve 1964 yılında İzmir’de iki yeni Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır (Gelişli, 2001; Çetin & Gülseren, 2003; Eşme, 2003).

24 Haziran 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Yüksek Öğretmen Okullarının durumu ile ilgili önemli bir gelişmeye yol açar. Çünkü İlköğretmen Okullarının öğretmen liselerine dönüştürülmesi ile Yüksek Öğretmen Okullarının kaynağı kurutulmuş olmaktadır. Hazırlık sınıfı da işlerliğini yitirmiştir. Bu durum, birkaç yıl sonra bu okulların kapatılmasına gerekçe olarak gösterilecektir. Bunun üzerine Millî Eğitim Bakanlığı, 1974–1975 öğretim yılından başlayarak hazırlık sınıfı uygulamasına son verir. Bu gelişme üzerine 1975–1976 yılından itibaren Yüksek Öğretmen Okulları, üniversite sınavını kazanan lise mezunları arasından sınavla öğrenci almaya başlar. Öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin 1960’lı yıllardan çok gerilerde olması, üniversiteye giren öğrencilerin mesleğe son tercihlerde yer vermeye başlaması ve öğretmen liselerinde öğretmenlik motivasyonunun yerini başka mesleklere bırakması nedeniyle Yüksek Öğretmen Okulları için artık nitelikli öğrenci bulmak zorlaşmıştır. Önce siyaset bulaştırılan, sonra kaynağı kurutulan Yüksek Öğretmen Okulları nihayet beklenen sona gelmiştir. Mili Eğitim Bakanlığı, 3 kişilik müfettişler kurulunun, 31 Mayıs 1978 tarihli ve 85.22.11 sayılı raporundaki talebe uyarak, 18 Temmuz 1978 tarih ve 405.1.37 sayılı karar ile Yüksek Öğretmen Okullarını kapatır. Okulların kapatılma gerekçeleri gerçekçi değildir. Siyasetin girdiği okullar sanki sadece Yüksek Öğretmen Okullarıymış gibi bir hava yaratılmış ve bunun bedeli bu kurumlara ödetilmiştir (Çetin & Gülseren, 2003; Eşme, 2003).

### **Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri**

1926 yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştirmede önemli rol oynamıştır. İlk kez 1926–1927 öğretim yılında, ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere Konya’da, iki yıl süreli olarak Orta Muallim Mektebi açılmıştır. Bu okul, eğitim enstitülerinin temelini oluşturmuştur. Anılan okul, 1927–1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenerek Ankara’ya taşınmış ve “Gazi Eğitim Enstitüsü” nün temelini oluşturmuştur. 1928–1929 öğretim yılında Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih-Coğrafya bölümleri eklenmiş ve öğretim süresi iki yıl hazırlık bir buçuk yıl meslek eğitimi olmak üzere üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1929–1930 öğretim yılında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1932 yılında bir yılı hazırlık olmak üzere öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır ve Resim-İş ile Beden Eğitimi Bölümleri açılmıştır (Çetin & Gülseren, 2003; Eşme, 2003).

1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. *Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının* altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren *Eğitim Enstitüleri* kurulmuştur. 1959–1960 öğretim yılında *Buca*’da bir *Eğitim Enstitüsü*nün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümlerinin ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3

yıl idi. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır (Yabancı Diller 1960–1961 döneminde; Fen, Edebiyat ve Eğitim 1967–1968 döneminde). 1967–1968 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenleme sonucu 1967–1968 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır. 1979–1980 öğretim yılında Eğitim Enstitülerinde öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve 1982 yılından sonra bu enstitüler üniversitelere bağlanmıştır (Çetin & Gülseren, 2003; Eşme, 2003; Erdem, 2013).

### ***İki Yıllık Eğitim Enstitüleri***

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı “*Milli Eğitim Temel Kanunu*” ile hangi kademede olursa olsun, öğretmen adaylarına mutlaka yükseköğretim görme şartı getirilmiştir. Bu nedenle 1974 yılından itibaren 2 yıllık “*Eğitim Enstitüleri*” kurulmaya başlanmıştır. İşlevlerini kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine 1974–75 öğretim yılından itibaren Temel Eğitim I. Kademe okullarına (ilkokullara) öğretmen yetiştirilmek üzere liseye dayalı 2 yıllık “*Eğitim Enstitüleri*” açılmaya başlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere Eğitim Enstitülerine girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976’dan itibaren 50’ye ulaşmış; ancak teknik eğitime geçiş gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. Eğitim Enstitülerinde, 1975–1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, genellikle düşük puanlı öğrencilerin alınması, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelinmiş ve bu okullarda normal programın dışında “*hızlandırılmış eğitim*” yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir. 1981 yılında yapılan düzenleme ile bu okulların sayıları 17’ye indirilmiştir. Bu enstitüler şunlardır: Ağrı, Amasya, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edirne, Erzurum, Giresun, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Manisa, Muğla, Niğde, Siirt ve Van Eğitim Enstitüleri (Erdem, 2013).

1982 yılında Yüksek Öğretim Kanunu’yla eğitim enstitüleri “*Eğitim Yüksek Okulu*” na dönüştürülüp üniversitelere bağlanmıştır. 1989–1990 öğretim yılından itibaren ilkökul öğretmeni yetiştiren “*Eğitim Yüksek Okulları*”nda öğretim süresi iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması, ilkökul öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda yetişen ilkökul öğretmeni bu değişikliklerle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca 1989–1990 öğretim yılında öğrenime başlayan öğrenciler ancak 1992–1993 öğretim yılında mezun olabildikleri için arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur. 3 Temmuz 1992’de “*Eğitim Yüksek Okulları*”nda öğretim süresi dört yıla çıkarıldıktan sonra bu okullar, “Eğitim



Fakülteleri”nin “sınıf öğretmenliği bölümü” haline getirilmiştir. Eğitim Fakülteleri çatısı altına alındıktan sonra sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerek öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla süre ayrılmıştır (Erdem, 2013).

### ***Eğitim Fakülteleri***

1982 yılında 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’yla öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleri adı altında üniversiteye bağlanarak ilk kez Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olmaktan çıkarılmıştır. Böylece öğretmen yetiştirmede kaynak çeşitliliğine son verilmiş, anaokulu öğretmenliğinden lise öğretmenliğine kadar her düzeyde öğretmenlik için statü farklılığına son verilerek 4 yıllık lisans eğitimi ilkesi getirilmiştir. 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda olan öğretmen yetiştiren kurumlar 1982 yılında “*özerk üniversitelere*” bırakılmıştır. Yüksek Öğretim Kanunu’yla “*Yüksek Öğretmen Okulları*” “*Eğitim Fakülteleri*”ne, mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren “*Yüksek Teknik Öğretmen Okulu*” “*Teknik Eğitim Fakültesi*”ne; ticaret liselerinin öğretmen ihtiyacını karşılayan “*Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu*” “*Gazi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi*”ne dönüştürülmüştür. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi “*Eğitim Bilimleri Fakültesi*” olmuştur. 20.07.1982 tarihinde 41 sayılı kanun hükmünde kararname ve bunun değiştirilmesiyle kabul edilen 28.03.1983 tarih ve 2809 sayılı yasa ile hukuki varlık kazanan eğitim fakülteleri, Türk Eğitim sistemi içinde yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olup, çok değişik eleştiriler almıştır. *Fakat Eğitim Fakülteleri “Türk Eğitim Tarihi nde yepyeni bir olgudur* (Erdem, 2013).

4 Kasım 1997 tarihli kararıyla YÖK, Eğitim Fakültelerinde “*yeniden yapılanmaya*” gitmiştir. Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme işleviyle ilgili olarak Ocak 1996’da Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çalışma Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde devam etmiş ve neticede 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya geçilmiştir. *Bu düzenlemenin getirdiği bazı önemli yenilikler ve gerekçeleri şunlardır* (YÖK, 1998): (1) *Eğitim Fakültelerindeki bölüm yapılaşması, Milli Eğitim sistemimizdeki okul yapılaşmasına paralel hale getirilmiştir.* (2) *Yeni düzenlemede, ülkenin kısa ve uzun vadede ve alanlara göre öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak, fakültelerin bu ihtiyacı nitelik ve nicelik olarak karşılamalarını mümkün kılacak bir yapılaşmaya gidilmektedir.* (3) *Yeni düzenlemede öngörülen en önemli hususlardan bir diğeri de, özellikle ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirirken yan alan uygulamasını etkin bir şekilde işletmek yoluyla çeşitli alanlarda ortaya çıkabilecek öğretmen ihtiyacını giderecek tedbirlerin alınmış olmasıdır.* (4) *Yeni düzenleme ile getirilen bir diğer önemli değişiklik ise ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgilidir. Mevcut uygulamadan farklı olarak yeni düzenlemede söz konusu öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları yoluyla yetiştirilmeleri öngörülmektedir. Gerekçeleri ise: (a) Ortaöğretim alan öğretmenlerinin daha güçlü alan bilgi ve becerisiyle birlikte daha güçlü bir öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarının gerekliliği. (b) Yeni düzenleme yoluyla üniversitelerimizin Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri arasında yaşanan iş tekrarı sorununu ortadan kaldırarak kaynakların daha ekonomik ve verimli kullanımını sağlamak. (c) Alanların çoğun-*

da mevcut ortaöğretim öğretmeni kontenjanlarının bu öğretmenleri istihdam eden kuruluşların ihtiyacından fazla olması. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasını öğretmen ihtiyacının karşılanması, hizmet öncesi eğitimi ve öğretmenlerin istihdamı konusunda meydana gelen oluşumlara, gerçekliklere yöneik “radikal bir değişiklik” olarak da nitelendirebiliriz (Erdem, 2013).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla getirilen iki yenilikten birincisi “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK)”, ikincisi “Akreditasyon”dur. Böylece YÖK’e 2547 sayılı yasayla “Öğretmen yetiştirme” konusunda verilen görevlerin önemli bir bölümü “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK)”ne aktarılmıştır. “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK)”ne getirilen olumlu eleştirin yanında yapılan en olumsuz eleştiri ise hukuki açıdan örgütsel yapıdaki yer ve işleyişi bilinmeyen komitenin üstlendiği bu önemli görevleri gerçekleştirmede güçlük çekmesidir (Aydın, 1998; Korkut, 2001).

1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren YÖK Başkanlığı tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Temel amacı ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek olan bu yapılanma çerçevesinde, yeni yapılanmayı etkin ve kalıcı kılmak amacıyla bir dizi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında düzenlenen bu etkinliklere göre “öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemi” oluşturulmuştur. Burada sözü edilen “kurumsal akreditasyon” olup eğitim fakültelerinin ve programlarının amaçlara ne derece ulaşıldığının önceden belirlenen standartlara göre Yükseköğretim Denetleme Kurulu tarafından denetlenmesidir (Erdem, 2013).

1995 yılı itibarıyla Avrupa Birliğiyle yakın bağlar kurma girişimi sonucunda, kalite standartlarına verilen önemin artmaya başladığı göze çarpmaktadır. Türkiye’de YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankası ortaklığıyla gerçekleştirilen “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” çerçevesinde 1998 yılında Eğitim Fakülteleri akredite edilmiştir. Türkiye’deki öğretmen eğitimi standartları, uluslararası standartlar da dikkate alınarak “öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemi” 7 alanda geliştirilmiştir. Bu alanlar (Brittingham, ve diğ., 1999; Kavak, 1999; Yanpar Yelken, 2009); (1) Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, (2) Öğretim elemanları, (3) Öğrenciler, (4) Fakülte-okul işbirliği, (5) Tesisler, kütüphane ve donanım (6) Yönetim, (7) Kalite güvencesidir. Bu alanlar için geliştirilen standartlar, her bir alanda “başlangıç”, “süreç” ve “ürün” standartları olmak üzere 3 ayrı kategoride ele alınmıştır (Kavak ve diğ., 2007). (1) *Başlangıç Standartları*: İşin yapılması için elde bulunanları sorulayan bu standartlar arasında; müfredat, personelin niteliği ve mesleklerine uygunluğu, üst düzey yönetimin niteliği, öğrencilerin niteliği, fakülte ve uygulama okulları arasındaki düzenlemeler ve fakültede bulunan tesisler yer almaktadır. (2) *Süreç Standartları*: Eğitim sürecinin nasıl yürütüldüğünü inceleyen bu standartlar arasında; eğitimin ve öğrencilerde öğrenmenin kalitesi, tesislerin etkin kullanımı ve yönetim uygulamaları yer almaktadır. (3) *Sonuç Standartları*: Ürünün kalitesi ile ilgili bu standartlar arasında; yeni mezun öğretmenlerin öğretim becerileri, fakültenin yayınlanmış araştırmalarının konu ile olan ilgisi ve kalitesi ile kalite güvencesi mekanizmalarının etkinliği yer almaktadır (Erdem, 2013).

“Öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemi” endüstriyel örgütlerde olduğu gibi yükseköğretimde öğretmen yetiştirmede kalite geliştirmeye yönelik olarak yeni bir yapılanmadır. Akreditasyon, devletle ilgisi olmayan, bu nedenle de gönüllülük esasına göre işleyen bir süreçtir. “Öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemi”ne getirilen *olumlu eleştiriler* şunlardır: YÖK’ün öğretmen yetiştirmede kaliteyi amaçlaması ve bu doğrultuda gelişmiş ülkeleri model alarak yapılanmaya girişmiş olması çok önemli bir adımdır. Öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltme ve güvence altına almada önemli bir işlevi yerine getirecektir. Sorgulama değil, geliştirme temellidir. Akreditasyon, üniversite ve birimlerinin vergisini veren dürüst vatandaşa bir hesap verme tarzıdır ve değerlidir. Akreditasyon sistemine getirilen olumsuz eleştiriler de vardır. YÖK’ün öğretmen eğitiminde akreditasyon girişimini bürokratik bir profil olarak görüp ele almak suretiyle “gönüllülük” esasını dışına çıkıldığını söylemek sisteme yapılan eleştirilerden biridir. Akreditasyonu üst kurumun yapması kontrol amaçlı teftiş anlayışından farklı bir anlam taşımayacaktır. Merkeziyetçilik ağırlıklı yapıdan yaratıcılık, kendine özgünlük, üretkenlik ve çağdaş yaklaşımlara dayalı nitelikli öğretim değerlendirme felsefesine dayalı akreditasyona geçmek sanıldığı kadar kolay olmayacaktır (Kavak, 1999; Doğan, 1999; Hesapçıoğlu ve diğ., 2001).

“Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu” tarafından eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarına son şekli verilmiş ve 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için onay alınmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır (YÖK, 16.08.2006): (1) Programlar oransal olarak, % 50–60 alan bilgisi ve becerileri, %25–30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 15–20 genel kültür derslerini içermektedir. (2) Yeni programlarda, yan dal uygulamasına, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle son verilmiştir. Yeni uygulama ile öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir. (3) Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte, seçmeli ders olanağı artırılmaktadır. (4) Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda okul uygulaması yapabilmek için fırsatı verilmektedir. (5) Yeni programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının artırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve beceriye sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacak, öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Genel kültür dersleri olarak “Bilim Tarihi”, “Türk Eğitim Tarihi”, “Felsefeye Giriş” gibi dersler konmuştur. Programın esnek yapısı sayesinde fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirebileceklerdir. (6) Öğretmen yetiştirme programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık bu derste öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında öğrencilerin; panel, konferans, kongre, sem-

*pozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalardaki başarısı, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinde kredili olarak değerlendirilecektir. 26 Mayıs 2006 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile İlahiyat Fakültesi içerisinde bir bölüm olarak eğitim veren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı, Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır.*

Eğitim fakültelerinde "*alan öğretmenlik programları*" karma program (3.5+1.5=5 yıl) olarak devam etmektedir. Fakat Eylül 2009 yılında tezsiz yüksek lisans programı (4+1=5 yıl) uygulamadan kaldırılmış, bunun yerine lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyon sertifikası programı uygulamasına izin verilmiştir. Yükseköğretim Genel Kurulunun 17.11.2009 ve 037600 sayılı kararıyla sertifika programının kredisi azaltarak 26 krediye düşürülmüştür. Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 5 Nisan 2012 tarihli toplantısında alınan karara göre fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin/mezunlarının aldığı pedagojik formasyon programı kaldırılmıştır. Alınan bu karar ile Ortaöğretim Alan Öğretmenlikleri Tezsiz Yüksek Lisans Programı yerine getirilen Pedagojik Formasyon Sertifika Programı, 2 senesini doldurmadan kaldırılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Fen-Edebiyat fakültesini kazanan öğrenciler öğretmen olamayacaklardır fakat 2012-2013 eğitim-öğretim yılından önce Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olanlar Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ile öğretmen olabileceklerdir. Bu konudaki en son gelişme 18 Nisan 2013 tarihli basın açıklamasıdır. Basın açıklamasına göre Yükseköğretim Genel Kurulu, 2013 yılının 4. toplantısını yapmak üzere 18 Nisan 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanı başkanlığında toplanmış olup, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun öğretmen atamalarına esas oluşturan alanlara ilişkin 80 nolu kararında yer alan programlara mahsus olmak üzere, değişik fakültelerden mezun olanlar için mezuniyet sonrası pedagojik formasyon sertifika programının devamına karar vermiştir (Kartal, 2011; Azar, 2011; YÖK, 18.04.2013; Erdem, 2013). Halen MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun öğretmen atamalarına esas oluşturan alanlarda pedagojik formasyon sertifika programı uygulamasına eğitim fakültelerinde devam edilmektedir. YÖK 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin orta-öğretime öğretmen yetiştiren programlarına öğrenci alınmamasına karar vermiş ve bu kararı uygulamıştır. Daha sonra YÖK tarafından öğretmen yetiştirmede rekabet ve niteliğin artırılması amacıyla eğitim fakülteleri ortaöğretim alan öğretmenliği programlarına 2014-2015 öğretim yılından itibaren öğrenci alınmasına, 2014-2015 öğretim yılından itibaren alan öğretmenliği bölümlerinin öğrenim süresinin 5 yıldan 4 yıla düşürülmesine, ayrıca 2015-2016 öğretim yılından itibaren Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarına yeniden öğrenci alınmasına karar verilmiştir. Daha önce uygulanmış olan bu kararın, pedagojik sertifika programına tezsiz de olsa yüksek lisans diploması vermenin getireceği sıkıntılardan dolayı yeniden hayata geçirilme olasılığı oldukça düşük gözükmektedir.

### **Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirmenin [A]maçları, [B]elirsizlikleri ve [C]elişkileri**

Ülkemizde "*öğretmen yetiştirirken nasıl bir öğretmen yetiştirelim, öğretmen yetiştirmede hangi anlayışları/felsefeyi/paradigmayı temele alalım, öğretmen yetiştirir-*

*ken öğretmen adaylarına verilecek olan hizmet öncesi eğitim nasıl olsun, öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini etkili bir biçimde nasıl gerçekleştirelim” gibi konular çok uzun zamandan beri uygulamacı, akademisyen ve toplumun değişik kesimleri tarafından tartışıla gelmektedir. Bu tartışmalarda öğretmen adaylarının ve görev yapan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sistemini nasıl algıladıkları çok önemlidir. Şahin’e (2014) göre öğretmen adaylarının % 35’i mesleğin gereklerini yerine getirecek niteliklere sahip, çağdaş-demokrat ve yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olarak öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir. Öğretmen adaylarının % 42’si “öğretmen merkezli” yani modern bilgiden yoksun, klasik, tekdüze, standart bir anlayışla öğretmen yetiştirildiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının % 15’i öğretmen yetiştirmede ortak anlayışın olmadığını belirtmektedir.*

### ***Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirmenin [A]maçları***

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda nitelikli insan gücü oldukça sınırlıydı ve daha da vahimi özellikle kadın nüfusun okuma-yazma bilme oranı oldukça düşüktü. Bu nedenle okuma-yazma bilmeyen vatandaşlara okuma-yazma öğretmek ve bunu gerçekleştirecek ilkökul öğretmenlerini yetiştirmek eğitimde öncelikli hedeflerden biri oldu. Duman’a (2009) göre ilköğretimin yaygınlaştırılması ve bu yolla köy kalkınmasının sağlanması eğitimde öncelikli hedeflerden biri olunca, öğretmen yetiştirme çalışmalarının odağını da ilköğretime öğretmen yetiştirme oluşturdu. Bunun için bir yandan mevcut ilköğretmen okulları ıslah edilip geliştirici çalışmalar yapılırken, diğer yandan yaşam şartları şehirden çok farklı olan köyler için ayrı öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilmeye çalışıldı. 1940’ta çıkarılan “*Köy Enstitüleri Kanunu*” ile köye öğretmen yetiştirme sorunu, köklü bir çözüme kavuşturuldu. Çoban’a (2011) göre Köy Enstitüleri, köylüyü bilgilendirmek ve köylüye cumhuriyet aydınlanmasını ulaştıracak eğitimcileri yetiştirmek amacıyla kurulmuş kurumlardır. Aydın, Şahin ve Topal’a (2008) göre Köy Enstitülerinin amacı; sosyal ve siyasi yönden çağdaş köy yaşantısının eğitim aracılığıyla yaratılmasıydı. Bu amaçla Köy Enstitüleri, tarımsal uğraşları öğrencilere yaşayarak öğretebilmek için kırsal alanlarda kurulmuş ve köylü gençleri, köy kalkınmasının lideri olarak yetiştirmek amaçlanmıştı.

MEB’e bağlı olarak faaliyet gösteren ve öğretmen yetiştiren bütün yüksekökul ve enstitüler 2547 sayılı YÖK Kanununa istinaden çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 20 Temmuz 1982’de üniversitelerin bünyesine alınmıştır. Bu kanundan sonra her kademedeki öğretmen yetiştirme süresi 4 yıla çıkarılmış ve karar uygulanmaya başlanmıştır. Amaç her öğretim kademesine yönelik yetiştirilecek öğretmenlerin yükseköğretim düzeyinde dört yıllık eğitimle nitelikli yetiştirilmelerini sağlamaktır. Diğer taraftan okullarda öğretmenlere ve okul yöneticilerine destek verecek olan eğitim uzmanı yetiştirme işi 1964-1965 öğretim yılında yükseköğretim düzeyinde açılan Ankara Üniversitesi’ne bağlı Eğitim Bilimleri Fakültesiyle gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Daha sonra diğer üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde önce lisans eğitimiyle, 1997 yılından sonra da Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü hariç, lisansüstü eğitimle eğitim uzmanı yetiştirme işi yükseköğretim düzeyinde yaygınlaştırılmıştır.

### ***Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme[nin] [B]elirsizlikleri***

Ortaöğretim kademesine hem Eğitim Fakültelerinin ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinden mezun olanlara hem de MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun öğretmen atamalarına esas oluşturan alanlara ilişkin 80 nolu kararında yer alan programlar esas alınarak değişik fakültelerden mezun olup pedagojik formasyon eğitimi alanlara öğretmenlik hakkının tanınması belirsizliğe neden olmaktadır. Ünüvar’a (2012) göre orta öğretim kurumlarının (lise ve dengi okullar) öğretmen ihtiyacı Eğitim Fakülteleriyle birlikte Fen-Edebiyat, İlahiyat Fakülteleri, Konservatuar, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu ile diğer Fakültelerin (Güzel Sanatlar Resim Bölümü gibi) ilgili bölümlerinden mezun olanlarla ya doğrudan ya da son yıllarda, Eğitim Fakültelerinde bir yıllık pedagojik formasyon eğitimi alan kişilerden sağlanmıştır. Yani Eğitim Fakültelerinden başka fakültelerde okuyup mezun olanlar herhangi bir Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almaları sonucunda öğretmen olabilmektedirler. Bu durum da geçmişte olduğu gibi günümüzde de ortaöğretim alan öğretmeni ihtiyacının iki ayrı kaynaktan karşılandığını göstermektedir.

Günümüzde Türkiye’de devlet okullarında çalışmak isteyen öğretmen adayları birtakım çoktan seçmeli sınavlara girmek zorundadır. Öğretmen adaylarının ilgili öğretmen kadrolarına ilk atanmalarının Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) aldıkları puana göre yapılması, tek bir faktörü (sınav puanını) temele aldığından belirsizliğe neden olmaktadır. Hotaman’a (2011) göre sadece bilgiye dayalı sınavlarda elde edilen puana bakılarak öğretmenlik için en yetenekli kişiler seçilemez. Bu tarz sınavlarla ancak öğretmen adayının belleğine depolanan bilgi ölçülebilir.

### ***Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme[nin] [Ç]elişkileri***

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeyle ilgili yeni arayışlar, öğretmen yetiştirme[nin] yükseköğretime devredilmesinden sonra hız kazanmıştır. Bu arayışlar sonucunda öğretmen yetiştirmede zaman zaman birbiriyle çelişen değişikliklerin yapılması ikilemleri de beraberinde getirmektedir. Yıldırım’a (2011) göre öğretmen eğitimi programlarında değişikliklerin belirli bir kuramsal ve kavramsal çerçeve içinde yapıldığını ve araştırma sonuçlarının dikkate alındığını söylemek pek mümkün değildir. Bu nedenle atılan adımlar, kendi içinde çelişkili olabilmekte ve yeniden bir yapılanma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Saylan’a (2013) göre ülkemiz öğretmen yetiştirme konusunda zengin bir deneyime sahiptir ancak bugüne kadar ihtiyaç duyulan öğretmenlerin gerek nicelik gerek nitelik açısından planlı bir şekilde yetiştirildiğini söylemek mümkün değildir.

Milli Eğitim Bakanlığına öğretmen olarak atanabilmek için önşart olan pedagojik formasyon sertifikasına sahip olanların sayısı o kadar artmıştır ki günümüzde pedagojik formasyon sertifikası önemini yitirerek sıradan bir belge haline gelmiştir. Bu durum pedagojik formasyon sertifikası ve öğretmen olarak atanma bağlamında ciddi bir çelişkiye neden olmaktadır. Saylan’a (2013) göre eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırıldığı 1990’lı yıllarda atanma sorunu yaşamayan öğretmen adayları, son yıllarda atanamama sıkıntısı yaşamaya başlamışlardır. Bunun nedeni hem eğitim fakültelerinden ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının mezun olması hem de fen–edebiyat ve çeşitli

fakültelerin mezunlarından pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olamaya hak kazananların atama bekleme başlangıçlarıdır.

Öğretmen yetiştirmede, özellikle de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede pedagojik formasyon eğitimiyle ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının yetiştirilmesi, öğretmen eğitiminde niteliğin ikinci, üçüncü hatta dördüncü plana atıldığına göstergesi sayılabilir. Azar'a (2011) göre Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmektedir ancak pedagojik formasyon sertifika programlarıyla da isteyen herkese belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolunu açmaktadır. Bu ikilem de nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda kamuoyunda çok ciddi endişeler yaratmaktadır.

### **Tartışma**

1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde öğretmenler, başta Atatürk olmak üzere ülke geleceğinin stratejik ögesi olarak görülmüş, bu nedenle o tarihten günümüze kadar eğitime ve öğretmene ciddi değer verilmiştir. Şahin'e (2014) göre Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra laik ve demokratik bir ulus devlet oluşturmak için yapılan devrim ve reformların toplum tarafından benimsenmesi ve cumhuriyetin yaşayabilmesi, bu devrime inanmış öğretmenler yetiştirmekle mümkün görülmüştür.

### **Yetiştirilecek öğretmen modeli**

Öğretmenlik 19. yüzyılın başlarından beri meslekleşmeye çalışan bir alandır. İyi bir öğretmen olmak için yalnızca iyi eğitim almak yetmez, modern çağın gereklerini de karşılamak zorunluluğu vardır. *Dünyadaki değişimler ve eğitimdeki gelişmeler öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine yetiştirmeleri gereken öğretmenin özelliklerini de vermektedir.* Eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilecek öğretmenlerde olması gereken özellikler şunlardır (Güven, 2001; Mustan, 2002; Doğan, 2002; Erdem, 2005; Çelikten ve diğ., 2005; Gürbütürk, 2005; Özer & Gelen, 2008): (1) *Öğrenciyi merkeze alan.* Öğretmenin sınıfta düzen ve disiplini sağlaması ve birlikteliğinin yanı sıra çocukları anlaması ve çocuklara değer vermesi gerekir. Bu, öğretmenlik mesleğinin gereğidir. Öğretmen; insan psikolojisinden anlayan, biyolojik ve sosyal gelişim konularında bilgili, insanları anlama ve onlarla çalışma yönünde gelişmeye açık ve istekli olan kimsedir. (2) *Toplumsal rol bilinci gelişmiş.* Öğretmen, ulusal ve uluslararası düzeyde oluşan sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel gelişmelerle yakından ilgili ve elde ettiği verileri ders içeriğine katabilen kimsedir. 21. yüzyılın toplum bilinci oluşmuş öğretmeni; bireysel ve toplumsal refah, öğrenim olanakları, iş olanakları ve işe girme, sosyal adalet, aile-çevre-okul işbirliği konularında bilgili ve bilgilenmeye açıktır. (3) *Lider.* Öğretmen, sınıf içindeki liderlik yetilerini toplumsal liderlik biçimleriyle besleyen kimsedir. Öğretmen, sınıfta “öğretimsel liderlik”, çevresinde de “toplumsal liderlik” rolünü tam anlamıyla oynayabilir. (4) *Araştırmacı.* 21. yüzyılın öğretmeni, bilimsel bilgiye inanmış, ona ulaşmayı, kullanmayı ve yorumlamayı bilen kimsedir. Bu özellik öğretmenin araştırmacı ruhu kazanmış ve bu alanda yetişmiş olmasını gerekli kılmaktadır. (5) *Profesyonel.* Geleceğin öğretmeni, artık çok yönlü bir öğretmen ve aynı zamanda öğrenendir. Öğretmen hayat boyu öğrenen, her fırsatı bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiren ve kendini sürekli yenileyip sınavan bir kişi

olarak çevresindekilere örnek olmak durumundadır. Geleceğin öğretmeni alan bilgisi, yöntem bilgisi, öğretim yöntemleri/teknikleri bilgisi, vb. alanlarda geniş bir öğreticilik repertuvarına sahip ve bu repertuvarı ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda anlayış geliştirmiş bir profesyoneldir. (6) *Barış kültürünü oluşturan*. Öğretmenler hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında kültürel ve bireysel farklılıkların çatışmaya yol açmasını önleyecek durumlar üzerinde çalışmalı ve farklılığın toplumun gerçeği olduğu öncülünden uzaklaşmamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler; okullarda düşünce ayrılıkları olabileceğini kabul ederek bunun çatışma ile değil konuşma ile çözülebileceğini, her kültürün kendine özgü olduğunu, bireyler arasında etkileşim ve hoşgörünün geliştirilmesi gerekliliğini ve başkalarını ne olursa olsun geçmişte olduğundan daha fazla dinlememiz gerektiğini bilmelidirler.

### ***Türkiye’de öğretmen yetiştirmede geleceğe yönelik perspektifler***

*“Ülkemizde, topluma şekil ve yön veren öğretmenlerin yetiştirilmesinde nasıl bir gelecek planı vardır?”* Bu soru öğretmen yetiştirmede geleceğe yönelik bakış açılarını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen yetiştirmenin geleceğiyle ilgili olarak değişik tartışmalar, görüşler, öneriler yapılmıştır.

*Öğretmen eğitiminde niteliğin ön plana çıkması:* Dünyada öğretmen eğitiminde ve yeterliklerinde yönelim “nitelik” odaklıdır. Öğretmen yetiştirmede ülkemizde zaman zaman nicelik niteliğin önüne geçmiştir. Azar’a (2011) göre öğretmenlik mesleğinin niteliksel yönünün giderek kötüleşmesinin temel nedenleri arasında, öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmadan politik dayatmalar şeklinde gerçekleştirilmeye çalışılması gösterilebilir. Eğitim fakültelerinin 4 Kasım 1997’de yapılandırılmalarının altında yatan temel neden öğretmen yetiştirmedeki niteliğin artırılması kaygısıdır. Yine öğretmen yetiştiren programlarda 21 Temmuz 2006 tarihinde yapılan değişikliğin amacı da öğretmen yetiştirmede niteliği artırmaktır. Öğretmen yetiştirmede niteliği artırma yönündeki arayışlara hâlâ devam edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde niteliğin ön plana çıkması için yeniden yapılanma veya öğretmen yetiştiren programlarda değişiklik söz konusu olabilir.

*Öğretmen eğitiminde yenilikçi anlayışların öneminin artması:* Gelecekte öğretmenlerden beklenenler bugünkünden çok daha farklı olacaktır. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına mesleğiyle ilgili en son bilgi ve becerileri vermenin yanı sıra eğitim-öğretim ve öğretmen yeterlikleriyle ilgili yenilikçi anlayışları da kazandırmak zorundadır. Shantz’ın (2005) “*Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı?*” adlı çalışmasına göre eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının günümüzde okullarda uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımları öğrenmelerine imkân sağlayacak işbirliği ve etkileşim olanaklarını geliştirmelidir. Mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarına yeni yöntem ve teknikleri uygulama imkânı verilmelidir. Bu, en etkili bir biçimde işbirliğine dayalı stratejiler kullanılarak, araştırmacı bir yaklaşımla gerçekleştirilebilir.

*Eğitim Üniversitesi:* Öğretmenler üniversitenin birimi olan eğitim fakültesinde, yüksekokulda veya Gürcistan Sulkhan-Saba Orbeliani Devlet Eğitim Üniversitesi, Danimarka Eğitim Üniversitesi, İzlanda Eğitim Üniversitesi, Ukrayna Harkov



Skorovoda Eğitim Üniversitesi, Hollanda Nijmegen Meslek Eğitim Üniversitesi, Çin Halk Cumhuriyeti Anqing Eğitim Üniversitesi, Japonya Hokkaido Eğitim Üniversitesi gibi eğitim üniversitesinde (Varol & Varol, 1999; Kocabaş, 2005; ODTÜ, 2006) hizmet öncesi eğitim verilerek yetiştirilmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri bugün üniversiteyi oluşturan fakültelerden biridir. Öğretmenin niteliğini artırma gereği ve gayretleri eğitim fakültelerinin önemini ön plana çıkarmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi odak noktası yapmış bir “*eğitim üniversitesi*” kurulmasının ciddi yarar sağlayacağı görüşü eğitici yetiştirmede üzerinde durulan konulardan biridir. Ülkemizde “*eğitim üniversitesi*” eğitimle ilgili çeşitli kurum ve kuruluşlarca proje olarak öngörülmektedir. Bu projelerden biri de “*Milli Eğitim Vakfı (MEV) Eğitim Üniversitesi*” projesidir. “*Milli Eğitim Vakfı (MEV) Eğitim Üniversitesi*” projesiyle hem istihdam hem de eğitim sistemi sorunlarına çözüm olacak bir modelin kurgulanması amaçlanmaktadır. Projeye göre MEV Eğitim Üniversitesi’nin vizyonu; “*ulusal ve evrensel değerleri özümsemiş, akademik olarak ülke ihtiyaçlarını ve küresel ihtiyaçları karşılayabilen, eğitim bilimleri ve öğretmenlik eğitiminde uzmanlaşmış ve uluslararası akreditasyon standartlarında bir kurum olarak gelişmek*” olarak ifade edilmiştir (MEV, 19.01.2013).

Sonuç olarak ülkemiz öğretmen yetiştirme konusunda ciddi bir deneyime sahip olmakla birlikte bugüne kadar ihtiyaç duyulan öğretmenlerin gerek nicelik gerekse nitelik açısından planlı bir şekilde yetiştirildiğini söylemek mümkün değildir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusundaki arayışlar ve tartışmalar eğitim ve akademi çevrelerinde ve toplumun çeşitli kesimlerinde devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme, toplumun sürekliliğini sağlayacak gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesi açısından hayati derecede öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her toplum için ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen yetiştirmenin stratejik önemi olan amaçları çok iyi belirlenmeli ve değişen koşullara göre de öğretmen yetiştirme sistemleri gözden geçirilerek yenilenmelidir. Öğretmen yetiştirmede yaşanan ve yaşanacak belirsizlikler, çelişkiler eğitim sisteminin kararlılığını ve başarısını tehlikeye düşürür.

## **Summary**

### **Introduction**

Qualified teacher training is of great importance for every society. Both training of teachers and their effectiveness in the class have changed and varied over the years. Meanwhile, the field of teaching, one of the significant institutions of this change, together with the roles of teachers, have also changed beyond recognition in this period. Today, it is an undisputed fact that as the locomotive power of change in education institutions, teachers must undertake a vital role in the social adoption of remarkable developments in each field and in catching up with these developments. In other words, it is a must to train teachers qualified enough to play their vital roles in this day and age in the information society.

Teaching is defined as the process of gaining an individual a career and a job. Teaching is considered as the main source of development of the society in terms of social, economic, cultural and political aspects. Since the quality of teaching in schools is directly related to the teachers, societies attach great attention especially to

the teachers. It is possible to say that the success of the educational systems is strictly bound to teachers. Teachers are the most strategic units in bringing human resources into a qualified position. In teaching, teachers have the responsibility of managing the psychological, physiological and social factors in the development of students, maintaining a qualified workforce, educating students with a powerful sense of justice, morality and cultural-belonging, and finally helping to resolve the potential problems for the enhancement of their society. The reasons why teachers have a huge impact over people and working environments and why they have a great responsibility is that they are in a position to influence a wide range of people from all walks of life (Erdem, 1996; Varol & Varol, 1999; Fromm, 2001; Çetin & Gülseren., 2003; Eşme, 2003; Eşme, 2005; Çelikten et al., 2005; Kocabaş, 2005; Özkan, 2005; Deringöl, 2007; Aydın et al., 2008; Özer & Gelen, 2008; Yanpar, 2009; Işık et al., 2010; Çoban, 2011; Şahin İzmirli et al., 2012; Aktaş et al., 2013; Abazaoğlu, 2014).

The last three decades have seen various countries undergoing remarkable and fundamental re-structuring in their teacher training systems. Behind all these efforts lie serious criticisms directed at teacher training programs and the purpose of training qualified teachers. Throughout this period, many teacher training models were developed, the most common of which were the ones related to skills, applied sciences and reflection. We also notice that the history of teacher training systems is closely related to these models which we see being actively used as teacher training programs in certain countries even today (Mustan, 2002; Ekiz, 2003; Ekiz & Yiğit, 2007; Yıldırım, 2011).

### ***Theoretical Framework***

#### *Teacher training in Turkey from past to present*

The teacher training process which began on 16<sup>th</sup> March 1948 with “*Dârülmualimin*” in Turkey is still underway today at the “Education Faculties” of private (foundation) universities. We can group teacher training institutions in Turkey as follows: Primary School Teachers’ Schools, Village Institutions, Higher Teacher Education Schools, 3-Year Education Institutions, 2-Year Education Institutions and Education Faculties. Until 1982, teachers were trained in different branches by various schools of the MOE. Subsequently, all high education faculties and institutions were included in universities by a law draft dated 20<sup>th</sup> July 1982 registered No. 41. After this draft, the duration of training teachers in each step officially was declared and started to be applied as 4 years. From then on, “*a new re-structuring*” period started in Education Faculties on 4<sup>th</sup> November 1997. The main reason for the re-structuring effort was the concern for enhancing the qualifications of the teacher training period. In this process, a new route was drawn by “*Enhancement Commission of Education Faculties*” to address teacher training programs in the primary school teacher training departments of education faculties and was approved by the General Meeting Assembly of YOK dated on 21<sup>st</sup> July 2006 in order to increase the quality in teacher training (Okutucu et al., 1993; Aydın, 1998; YÖK, 1998; YÖK, 2013; Brittingham et al., 1999; Doğan, 1999; Kavak, 1999; Gelişli, 2001; Güven, 2001; Hesapçioğlu et al., 2001; Korkut, 2001; Doğan, 2002; Gürbüzürk, 2005; Erdem, 2005; Kavak et al.,

2007; Azar, 2011; Kartal, 2011; Ünüvar, 2012; Erdem, 2013; MEB, 2006; MEV, 2013).

*[A]ims, [U]ncertainties and [C]ontradictions in teacher training in Turkey*

When the Turkish Republic was founded in 1923 in Turkey, there was a distinct lack of qualified workers and still worse, the presence of literate women was almost non-existent. This is the very reason why the very first thing, in that time period, that needed to be done was to increase the number of literate people. According to Duman (2009), when primary and secondary education and rural reconstruction became the primary aim on the basis of education, teacher educators started to emphasize educating primary and secondary school teachers. For this reason, while, on the one hand, some of the first teacher education schools were re-structured, on the other hand, for the villages where living standards were quite different from cities, particular efforts were made to train a new model of teachers. In 1940, the Law of Village Institutes was enacted and this resolved the problem of educating teachers for villages. Previously, all the teacher education schools had been bound to the Ministry of Education but with a special law – numbered 2547 – 41 – accepted in July 20, 1982, the liability of all those schools was taken from the Ministry of Education and transferred to YÖK. With this new law, the education duration of all teacher-training institutions for the Bachelor Degrees was approved as four years. Obviously, the main aim was to train qualified teachers.

Currently, newly-graduated teachers are appointed to state schools based on the score they have obtained in the Public Personnel Selection Examination (popularly known as KPPS) and this model of appointment causes some uncertainty. According to Hotaman (2011), teachers should not only be selected based on their knowledge of things, but at the same time, on their skills to put them into practice when they are due.

Meanwhile, all these changes, some of which seemed to be contradicting, were sure to bring about unexpected dilemmas as well. According to Yıldırım (2011), teacher training in Turkey is done by taking care of neither theoretical nor conceptual basis or research results. For this reason, all the efforts spared for the improvement of education may be inconsistent and should eventually be reconstructed. According to Saylan (2013), it is impossible to say that we, as a country, do not have enough qualified teachers despite our rich experience of teacher training.

As far as the teaching training process is concerned, especially for the training of secondary school teachers, a huge number of teachers with pedagogic training are pushed aside and this particular case generates various dilemmas. According to Azar (2011), while the Ministry of Education always does its best to train qualified teachers and is also in search of more qualifications for the teachers, the same Ministry, on the other hand, continues to give away pedagogical certificates through courses, without taking into consideration the existing qualifications, and guaranteeing for all the participants of these courses the chance of being appointed as a teacher. This particular dilemma has been a public concern for all the parties concerned.

### ***Discussion***

The Turkish Republic, established in 1923 under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, has always given great importance to the training of teachers who are always considered to be the future of the country as a strategic factor. According to Şahin (2014), after the foundation of the Turkish Republic, great reforms and revolutions were implemented to be a secular and democratic nation state, and the adoption of these reforms and maintenance of the republic system was a revolutionary process.

The question of “what kind of future in our country is awaiting us in training teachers who play a crucial role in shaping our society?” emphasizes the future perspectives in teacher training. There has been an ongoing argument regarding the future of teacher training.

*Emphasizing qualification in teacher training:* Teacher training all over the world has centred on qualification. In Turkey, from time to time, quantity in training teachers becomes more important than quality. According to Azar (2011), the main reason for the decrease in the quality of teachers in Turkey is the lack of research, pre-working and planning; similarly, instead of focusing on those three issues, political issues always come first. On November 4, 1997, Education Faculties were re-structured because there was a clear need for increasing the qualification of teachers. Similarly in July, 2006, another change was introduced for the same reason. Even today, the efforts in search of solutions to increase teacher quality have been an ongoing process. In this context, re-structuring and new improvements may be on the horizon.

*The increasing importance of innovations in teacher training:* In the future, expectations from teachers will be very different from now. Education Faculties should not only provide teacher trainees with a lot of background theoretical and some practical knowledge and experience regarding teaching, but also should, inevitably, equip them with the skills to be involved in innovations in their relevant field of teaching. On the other hand, Education Faculties should not only help pre-service teachers to develop innovations, but also they themselves should construct innovations themselves. According to Shantz’s (2005) study titled “Should there be innovations in teacher training or should it be traditional?”, pre-service teachers should develop ways to learn methods, techniques and approaches applied at schools and should also develop opportunities for cooperation and interaction. When teachers prepare for their professions, they should be given opportunities to apply the newly invented methods and techniques. This can only be achieved by an approach which includes cooperation and research.

While our country has a rich experience in teaching training, it is not possible to maintain that teachers of the future are trained in a planned way and consistent with the required qualifications. For this reason, many studies and debates are still going on at educational and academic levels as well as in different parts of society. Teacher training is of great importance for training qualified teachers for the future in order to secure the maintenance of the society. For this reason, training qualified teachers plays a vital role in all societies. In this respect, strategic aims of teacher training should be

clear and at times reviewed and re-structured based on the ever changing educational needs and conditions. Otherwise, potential uncertainties endanger the stability and success of the education system.

### References / Kaynaklar

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *Turkish Studies*, 9 (5), 1-46
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Özel Sayı), 131-145
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (Özel sayı: Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması), 4 (15), 275-286
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları, *TSA*, 12 (2), 119-142
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38,
- Brittingham, B. & diğerleri. (1999) *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237
- Çetin, H. & Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/cetin-gulseren.htm> (25.08.2006)
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak köy enstitüleri örneğinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 449- 458
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Hasan AH Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27
- Doğan, E. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5 (20), 503-519
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları*, 2 (6), 87-98
- Duman, T. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunları, *Türk Yurdu Dergisi*, 29 (262 -623), 32-35
- Ekiz, D. (2003). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında düşünceleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/ekiz.htm> (25.08.2006)
- Ekiz, D. & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 543-55

- Erdem, A. R. (1996).ilköğretim mevzuatındaki değişme, gelişme ve uygulamaları toplumsal gelişme ve yenileşmelerle ilişkilendirerek tartışma, III. Eğitim Bilimleri Kongresi, 5–7 Eylül 1996, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Sözlü Bildiri
- Erdem, A. R. (2005).*Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdem, A. R. (2013).*Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Eşme, İ. (2003).Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları, Milli Eğitim Dergisi, 160,  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/esme.htm> (25.08.2006)
- Eşme, İ. (2005). Açılış konuşması, Eğitimde Yüksek Öğretmen Okulları Deneyimi Sempozyumu, 23–25 Haziran 2005, Çanakkale, Onsekiz Mart Üniversitesi,  
[http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg\\_yoo\\_d/bildiriler/isaesme.doc](http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/isaesme.doc)  
(21.08.2006)
- Fromm, E. (2001). İtaatsizlik Üzerine (Çev: A. Sayın), İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Gelişli, Y. (2001).Öğretmen yetiştirmede Ankara yüksek öğretmen okulu uygulaması, Milli Eğitim Dergisi, 149,  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/gelisli.htm> (25.08.2006)
- Gürbüzürk, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 45-64
- Güven, İ. (2001).Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu, UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi, *Milli Eğitim Dergisi*, 150,  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/guven.htm> (25.08.2006)
- Hesapçioğlu, M & Bakioğlu, A & Baltacı, R (2001) Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 143–160
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi?,*Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 126-136
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62
- Kartal, M. (2011).Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 50-57
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5 (19), 313–324
- Kavak, Y., Aydın, A. & Akbaba Altun, S. (2007).*Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5
- Kocabaş, F. (2005).Değişime uyum sürecinde iç ve dış örgütsel iletişim çabalarının entegrasyonu gerekliliği. İnternet'ten 16.09.2006'da  
<http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/22.pdf> adresinden alınmıştır.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yükseköğretim* Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 237
- MEBKöy enstitüleri,  
<http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/anaindex.html> (28.08.2006)

- MEV Projelerimiz - MEV Eğitim Üniversitesi,  
<http://www.mev.org.tr/tr/icerik/goster/88/mev-egitim-universitesi.html>  
(19.01.2013)
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (29), 115–127
- ODTÜ (2006) EQUIPE plus projesi ortakları, *Sürekli Eğitim Merkezleri Bülteni*, 1, 9
- Okutucu, S., Aldemir, G. & Cemaloğlu, N. (1993) 1933-1960 yılları arası ilköğretim mevzuatı, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ders Ödevi
- Özer, B. & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55
- Özkan, R (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166) 33–43
- Saylan, N. (2013). Sürekli değişen öğretmen yetiştirme sistemi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 9-17
- Shantz, D. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? (Çevirenler: E. Gökçe & C. Demirhan), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 187-195
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 241-258
- Şahin İzmirli, Ö., Odabaşı, F. O. & Kabakçı Yurdakul, I. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 169-178
- Ünüvar, S. (2012). Fen-edebiyat fakülteleri ve formasyon programı (Öğretmen yetiştirme), *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1 (2), 97-104
- Varol, A. Varol, N. (1999). Almanya’da uzaktan eğitim üniversitesi, *Uzaktan Eğitim*, 30-35
- Yanpar Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 2047-2094
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3 (6), 1-17
- YÖK (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*, Ankara
- YÖK Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama  
[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama\\_program.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc) (16.08.2006)
- YÖK(2013). Basın Açıklaması, Basın ve Hakla İlişkiler Müşavirliği, 18.04.2013