

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE’NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINDA
PARADİGMA SORUNU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Dilek YILMAZ

DANIŞMAN

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Şubat-2018

KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**TÜRKİYE’NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINDA
PARADİGMA SORUNU**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Dilek YILMAZ

DANIŞMAN

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Şubat-2018

KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Prof. Dr. İsmail Aydoğan danışmanlığında Dilek YILMAZ tarafından hazırlanan ‘Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Paradigma Sorunu’ adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2018

Başkan:

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2018

.....

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Projesi olarak sunduğum **‘Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Paradigma Sorunu’** adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

15/02/2018

Dilek YILMAZ

ÖNSÖZ

Eğitimle ilgili konuları tartışmak, araştırmak, problemleri ve eksiklikleri dile getirmek ve tartışılan konuların temelinde yatan sorunları bulmaya çalışmak akademisyen ve eğitimcilerin vazgeçmemeleri gereken bir durumdur. Ülkemizde özellikle Tanzimat ile eğitim konuları tartışılmaya başlanmış ve hala ulaşılmak istenen eğitim seviyesine yaklaşılamamıştır. Bu durumu eğitimle ilgili yapılan araştırma ve incelemelerden, içinde bulunduğumuz mevcut durumdan açıkça görmekteyiz. Bu nedenle eğitim konusuna, öğretmen yetiştirme politikalarımızla birlikte paradigma konusunu da dahil ederek sorunun kaynağını bulmak için alan yazına bir katkı daha sağlamayı amaçlamış bulunmaktayız. Öğretmen yetiştirme politikaları konusunda öncelikle bakış açılarımızın incelenmesi gerektiğini ve temelde olaya hangi çerçeveden bakmamız gerektiğinin çözümlenmediğimiz sürece yapılacak her çalışmanın diğerleri gibi yeterince başarıya ulaşamayacağı gerçeğinden yola çıktık. Çalışmalarımı yaptığım zaman içinde bana yardımlarını esirgemeyen ve sabırla destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları son zamanlarda tartışılan bir konudur. Çünkü öğretmen eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurudur. Bu nedenle öğretmenlerin nasıl yetişmesi gerektiği, hangi nitelik ve standartlara sahip olması gerektiği önemlidir. Paradigmalar ise tüm düşünceleri oluşturan bir altyapı gibidir. Bireyler, paradigmaların sunduğu kalıplarla düşünür ve olgular oluşturur. Bu nedenle öğretmen yetiştirme politikalarını paradigmalar ışığında değerlendirmek, bir binanın temelini nasıl bir zemine kurulduğunu incelemek gibidir. Bu araştırmayı yaparken de elbette geçmişten günümüze taşınmış olan eğitim mirasını araştırıp değerlendirmek gereklidir.

Bu çalışmada öncelikle paradigma kavramı incelenmiş, geçmişten günümüze paradigma değişiklikleri konusuna değinilmiş ve Türkiye’nin eğitim paradigması araştırılmıştır. 3. bölümde ise geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme politikaları konusunda araştırmalara yer verilmiştir. 4.bölümde öğretmen yetiştirme politikalarımıza yön veren ya da yön vermeye çalışan unsurlara değinilmiştir. Sonuç bölümünde ise yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’nin öğretmen yetiştirme politikalarında paradigma sorununa ve bunun kaynaklarına vurgular yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Paradigma, Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Eğitim

ABSTRACTS

The issue of teacher training policies has been recently debated in Turkey because the teacher is the most important element of the educational period. For this reason, it is important that how teachers should be trained and which qualities and standards they should have. Paradigms are like infrastructures that form the thoughts. Individuals think through patterns presented by the paradigm and create phenomena in this direction. Therefore, evaluating teacher training policies in the light of paradigms is like examining what kind of floor the basis of a building is. During this research, it is necessary to investigate and evaluate our educational heritage that we have brought from the past.

In this study, firstly paradigm concept is examined; paradigm changes have been addressed from the past; and the paradigm of education in Turkey were investigated. In the third section, researches on teacher training policies have been given so far. In the forth section, the elements that guide or direct the direction of teacher training policies are mentioned. In conclusion, Turkey's teacher training policies and the resources of the paradigm problem in this case are emphasized by analyzing the current researches.

Keywords: Paradigm, Teacher Training Policies, Education

İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY	i
KİŞİSEL KABUL SAYFASI	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	3
1.5. Araştırmanın Yöntemi	3
II. BÖLÜM	5
EĞİTİM VE PARADİGMA	5
2.1. Eğitim Kavramı	5
2.1.1.Eğitimin Felsefi Temelleri	6
2.1.2. Eğitim- Kültür İlişkisi.....	12
2.1.3. Eğitim- İnsan İlişkisi.....	13
2.1.4. Öğretmenin Özellikleri, Görevleri ve Öğretmen Yeterlikleri.....	14
2.2. Paradigma Yaklaşımları	16
2.2.1. Pozitivist Paradigma	17
2.2.2. Yorumcu Paradigma (Anti-pozitivist Paradigma)	20
2.3. Eğitim Paradigması	22
2.3.1. Eğitim Paradigmasını Oluşturan Ana Unsurlar	25
2.4. Öğretmen Yetiştirme ve Paradigma	28
2.5. Türkiye'nin Eğitim Paradigması	31
III. BÖLÜM	39
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI	39
3.1. Osmanlı Devletinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları	39
3.1.1 Osmanlı Geleneksel Eğitim Politikaları	39

3.1.2. Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası	42
3.1.3. Tanzimat Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	42
3.1.4. Meşrutiyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	46
3.2.Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	52
3.2.1. Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme	52
3.2.2. 1960-1980 Yıllarında Öğretmen Yetiştirme	56
3.2.3. 1980' den Günümüze Öğretmen Yetiştirme	58
IV. BÖLÜM	61
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA YÖN VERMEYE ÇALIŞAN UNSURLAR	61
4.1. Milli Eğitim Şuraları	61
4.1.1.Milli Eğitim Şurası (1939).....	62
4.1.2.Milli Eğitim Şurası (1943).....	63
4.1.3. Mili Eğitim Şurası (1946).....	63
4.1.4. Milli Eğitim Şurası (1949).....	64
4.1.5. Milli Eğitim Şurası (1953).....	66
4.1.6. Milli Eğitim Şurası (1957).....	67
4.1.7.Milli Eğitim Şurası (1962).....	67
4.1.8.Milli Eğitim Şurası (1970).....	69
4.1.9.Milli Eğitim Şurası (1974).....	69
4.1.10. Milli Eğitim Şurası (1981).....	70
4.1.11. Milli Eğitim Şurası (1982).....	71
4.1.12.Milli Eğitim Şurası (1988).....	72
4.1.13.Milli Eğitim Şurası (1990).....	73
4.1.14. Milli Eğitim Şurası (1993).....	74
4.1.15. Milli Eğitim Şurası (1996).....	74
4.1.16. Milli Eğitim Şurası (1999).....	75
4.1.17. Milli Eğitim Şurası (2006).....	75
4.1.18. Milli Eğitim Şurası (2010).....	75
4.1.19. Milli Eğitim Şurası (2015).....	75
4.2. Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme	77
4.2.1. Birinci Kalkınma Planı (1963).....	77
4.2.2. İkinci Kalkınma Planı (1968)	77
4.2.3. Üçüncü Kalkınma Planı (1973)	78

4.2.4. Dördüncü Kalkınma Planı (1979).....	78
4.2.5. Beşinci Kalkınma Planı (1985).....	78
4.2.6. Altıncı Kalkınma Planı (1990).....	79
4.2.7. Yedinci Kalkınma Planı (1996).....	79
4.2.8. Sekizinci Kalkınma Planı (2000).....	80
4.2.9. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007)	81
4.2.10. Onuncu Kalkınma Planı (2014)	81
4.3. 1980 Sonrası Hükümet Programlarında Öğretmen Yetiştirme	83
4.4. Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023).....	85
4.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	87
V. BÖLÜM	89
SONUÇ VE ÖNERİLER	89
KAYNAKÇA.....	93

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

Batılı ülkelerde sanayileşme sonrası bilgi ve teknolojinin artma eğilimine girmesi sonucu eğitim, 1900'lü yılların başlarında bilgi öğrenme ve bunu kullanma şeklinde anlaşılmıştır. Bu nedenle eğitimde bilgiye ağırlık verilmiştir. 1930'lu yıllarda ise söz konusu gelişmelere uygun biçimde eğitim, insan yetiştirme süreci olarak görülmeye başlanmıştır (Aydoğan, 2015). Bilginin ve bilgiyi öğrenmenin en önemli etmen haline geldiği bilgi toplumlarında eğitimin paradigmaları da değişime uğramıştır. Artık her şeyin merkezinde öğretmenin olduğu klasik eğitim anlayışı terk edilerek öğrenci, öğrenme ve öğretme sürecinin merkezine alınmıştır. Kara tahtanın yerini akıllı tahta, kitapların yerini tabletler almış ve buna paralel olarak öğretmenlerden beklenen roller ve özellikler değişmiştir (Yüksel, 2014). Bu gelişmeler Tanzimat döneminden itibaren Türk eğitim sisteminde de görülmeye başlanmış, buna yönelik değişimler ve yenileştirmeler adım adım gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de hem eğitim hem de öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren iki temel girişimden söz edilebilir. Bunlar; millî eğitim şûraları ve kalkınma planlarıdır. Her iki girişim ve bunlar sonucunda oluşturulan politikalar ve ortaya konan belgeler tarihsel gelişim içerisinde öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarını kısmen etkilediği varsayılmaktadır (Bayazıt ve Seferoğlu, 2009).

Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek insan kaynağının niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyeceği gerçeği, öğretmenlerin yetiştirilme sürecini, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreç haline getirmektedir (Ataç, 2003, 1). Bu nedenle Topçu, (2015, s.107) 'Maarif Davamız'

adlı kitabında öğretmen meselesine şu cümlelerle dikkat çekmiştir. ' *Muallim meselesi, maarif davamızın ana meselesidir. Maarifi yapacak olan muallimdir. Şayet değerlendirilmezse, maarifi yıkan da odur.* '

Hem uluslararası sınavlarda alınan başarısız sonuçların giderilebilmesi hem de uluslararası küresel bilgi toplumlarıyla rekabet gücünün artırılabilmesi için çeşitli ülkelerin eğitim ve öğretmen eğitimi sistemlerinde reform çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme konusunda yaptıkları çalışmaların temelinde eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak öğrenme kuramlarında ortaya çıkan farklılaşmalardır (McLaren ve Jaramillo, 2007). Türkiye, öğrencilerden beklenen akademik başarı ve beceriler konusunda beklenen seviyeye ulaşamamıştır. Bu problemin temel kaynaklarının çözümlenebilmesi için eğitimin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin eğitimleri konusu kilit bir önem taşımaktadır. Felsefi bakış açısı kazandırma öğretmen eğitiminde ihmal edilen bir konudur. Türkiye'de öğretmen eğitimleri hakkında üzerinde düşünülmesi gereken sorunlardan biri olan öğretmen yetiştirme paradigmaları ise göz ardı edilmektedir. Eğitimin kalitesi öğretmenlerin yetkinlikleri ve yeterlikleri ile doğru orantılıdır. Bu nedenle öğretmenlerin hangi paradigmanın ışığında yetiştirildiği, hangi temel düşünceler etrafında şekillendiği araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Tanzimat'tan 2000'li yıllara kadar öğretmen yetiştirme politikalarımızın hangi paradigmaların etkisiyle şekillendiğini araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Paradigma nedir, eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilişkisi nedir?
2. Öğretmen Yetiştirme konusunda hangi paradigma akımları etkili olmuştur?
3. Geçmişten günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları hangi paradigmalar ışığında şekillenmektedir?
4. Öğretmen yetiştirme politikalarına etki eden unsurlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazında Türk eğitim sistemi politikaları ve sorunları ile ilgili yapılmış olan çok sayıda tez ve makaleler bulunurken, algılarımızı ve düşünce biçimlerimizi belirleyen paradigma konusunun, öğretmen yetiştirme politikasındaki önemi ve etkisini inceleyen bir çalışmanın eksikliği söz konusudur. Dolayısıyla eğitim ve öğretim hayatına en çok dokunan öğretmenlerin hangi düşünce yapısıyla yetiştirildiği ya da yetiştirilmesi gerektiği konusunda alinyazındaki bu eksikliğin doldurulması adına bu çalışmanın yapılması amaçlanmıştır. Böylelikle bu çalışmayla, öğretmen yetiştirme politikaları konusuna hangi pencereden baktığımız ya da bakmamız gerektiği, paradigmanın öğretmen kalitesini nasıl etkilediği, özgün bir paradigma eksikliğinin sonuçlarının neler olduğu konusunda Türkiye için alan yazına katkı sağlanacaktır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma ‘Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Politikası Paradigma Sorunu’ ile sınırlı olmakla birlikte, bu konuyu tam olarak açıklayabilmek için geçmişten günümüze eğitimi etkileyen paradigma ve kuramlar incelenmiş ve Tanzimat’tan günümüze kadar olan Türkiye’ de Öğretmen Yetiştirme Politikalarına değinilmiştir.

1.5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014, s.77). Veri toplama tekniği olarak doküman

inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla yapılan tekniktir ve araştırılması hedeflenen oldu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

Öncelikle araştırmaya konu olan problemimiz belirlenmiş ve konu ile ilgili olan kitaplar, makaleler ve tezler doküman incelemesi yapılarak paradigma-eğitim-öğretmen yetiştirme arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. Bu çözümlene; eğitim kavramının çeşitleri unsurları ile ele alınması, paradigmaların önce eğitim sistemleri üzerindeki etkilerinin araştırılmasının ardından öğretmen yetiştirme konusunun araştırılması ile yapılmıştır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikaları özellikle Tanzimat döneminde yoğunluk kazanması nedeniyle, bu dönemden başlayarak günümüze kadar geçen zaman içerisinde konu ile ilgili yazılan kitap, makale ve tezlerin taranması ile incelenmiş ve bu politikaların hangi paradigmalar ışığında gerçekteşiği önceki bölümün verileri ile değerlendirilmiştir. Daha sonra öğretmen yetiştirme politikalarına etki eden unsurlara yer verilmiş ve bu veriler konularla ilgili olan bakanlıkların web sayfalarından ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalardan elde edilmiştir ve yine paradigmalar açısından değerlendirilmiştir. Son bölümde ise elde edilen tüm veriler, Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Paradigmaların etkisi bağlamında değerlendirilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

II. BÖLÜM

Bu bölümde eğitim ve paradigma kavramları incelenmiş ve tarihsel süreç içerisinde paradigma değişimleri, paradigmaların eğitim ve öğretmen yetiştirme konularına yansımalarına yer verilmiştir.

EĞİTİM VE PARADİGMA

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim kelimesinin İngilizce karşılığı olan ‘education’ kelimesi köken olarak Latince ‘educare’ yani beslemek ve ‘educere’ dışarı çekmek, ortaya çıkarmak bir yere doğru götürmek kelimelerinden türemiştir. Eğitim sözcüğü ise Türkçe’de eski kaynaklarda ‘igit’ şeklinde kullanılmış ve yetiştir, besle, özen anlamına gelmektedir (Börekçi, 2000).

Eğitim kavramı ile ilgili olarak, Ertürk (1988) ‘Eğitim nedir?’ sorusunu cevaplamanın güçlüğüne değinmiş ve eğitim kavramının çok farklı anlamlarda kullanılıyor olmasının anlaşmazlıklara yol açtığını söylemiştir. Ayrıca yapılan tanımlamalardan birisinin benimsenerek diğer tanımlamaları göz ardı edildiğinden yakınmıştır. Ertürk (1988), Türkiye’de eğitim kavramının 5 farklı anlamını şu şekilde özetlemektedir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı denildiği zaman ‘disiplin’ ve ‘sosyal hizmet’,
2. Bir kişide eğitim seviyesi denildiğinde ‘kazantı’,
3. Bir kimsenin eğitimini bitirdiği yer denildiğinde ‘öğrenim’,
4. Belli bir toplumda eğitim, tümüyle bağımsız bir değişken sayılmaz denildiğinde ‘sosyal kurum’,

5. Son olarak 'Eğitim', kültürleme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimidir denildiğinde ortak tanım olarak önerilen 'eğitim' anlaşılmaktadır. Ve ilk dört tanımın temelinde 5. tanım yani 'kasıtlı kültürleme' anlamı yatmaktadır.

Sosyoloji' ye ağırlık veren eğitimciler tarafından, eğitim bireyin sosyalleşmesi ve toplumun kültürünü kazanması olarak tanımlanırken, psikologlar tarafından bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgilerini en üst seviyeye çıkarmak olarak tanımlanmıştır. Ekonomiye ağırlık verenler tarafından da eğitim, yatırım ve üretim olarak görülmüştür. Genel olarak ise çok kullanılan bir tanım kabul görmüştür. Bu tanım; Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Ergün, 2015, s.1).

Aydoğan (2015, s.108)'a göre ise günümüzde köken olarak eğitim denildiğinde insana biçim verme anlamına gelmektedir. Aydoğan (2016, s.13) Eğitim=Ahlak*(bilgi+ beceri+ yetenek) şeklinde formüle etmiştir. Bu formüle göre içinde ahlak barındırmayan bir eğitimin olamayacağına dikkat çekmiştir. Yine bu konuda Yayla (2014) da eğitimle ilgili olarak ahlak konusuna vurgu yapmış ve ahlaksal yaşamla eğitim arasında karşılıklı bir ilişkiden söz etmiş ve eğitimin ahlaksal bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Aydoğan (2016, s.23), eğitimin her şeyden önce sanatsal bir faaliyet olduğunu, sanatın ise öncelik olarak ruh ve estetikten oluştuğunu belirtmektedir ve bu sebeple eğitimin ruh ve estetiği ön plana alması gerektiğini savunmaktadır.

2.1.1.Eğitimin Felsefi Temelleri

Kısaca 'felsefe nedir?' sorusuna yanıt verebilmek oldukça güçtür. Çünkü felsefesinin tek bir tanımı yoktur. Bazı dşnrlere göre felsefenin tanımı yapılamaz; çünkü o bir üst dildir (Sönmez, 2006, s.66). Felsefenin tanımının çok boyutluluğuna karşın Aristo felsefeyi ilk nedenlerin bilimi olarak tanımlarken, felsefeyi olayların temeline inmek, kainatın özünü araştırmak olarak tanımlamıştır (Ergün, 2006, s.56). Erkılıç (2007) makalesinde felsefenin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir. Felsefe; yaşama ve evrene karşı bir tavır alıştır (Sönmez, 2002, s.4), akılcı incelemeye ve yaratıcı düşünceye dayalı bir yöntemdir; evren ve bütün hakkında belirli bir görüş elde

etmeye çalışan bir çabadır; hem sorun hem de sorunların çözümü hakkında kuramlardır; kavramların analizi, sentezi ve anlamların aydınlatılmasıdır; bilimlere yol göstericilik yapar, yöntem önerir.

Felsefe, bilgelik seviyesi demektir ve insan daima gerçeği anlamak ve sorgulamak istemiştir. Yüzyıllardır, insanın ne olduğu ve ne olması gerektiği vb. sorular kafaları meşgul etmiştir. Ve insanoğlu bu sorulara cevap bulabilmek ve her şeyin gerçeğini öğrenmek için çeşitli yöntemlerle sistematik olarak çalışmaktadır Eğitim ise her devirde konu olarak mükemmel olmayan ama mükemmelliğe ulaşmanın peşinde olan insanı ele almıştır. Eğitim felsefesi ise eğitim politikalarına yön veren inanç ve varsayımlar, karar ve ölçütleri irdeler, eğitimde kullanılacak yeni hipotezler geliştirmeye çalışır (Ergün, 2015, s.1-5).

Eğitim programlarında 'niçin' sorusunun cevabını ve program geliştirme sürecinde ise yapılacakların gerekçesini eğitim felsefesi verir. Böylece yapılan her eylemin daha bilinçli yapılmasını sağlar (Seven, 2004). Felsefe iki türlü varlığını ortaya koyar. Bunlardan birincisi felsefi görüşler uygulanabilirliğini eğitimde bulmasıdır; ikincisi ise bireysel olarak felsefi görüş oluşturulmasıdır. Çünkü felsefeden kaçış olamaz, ne kadar kaçarsa kaçsın insan kendi felsefesinin içine düşer. Felsefeden kaçmak gibi bir durum olamayacağına göre en verimli şekilde etkilemesine çalışılmalıdır (Büyükkaragöz, 1996, s.75).

Felsefenin eğitim alanına katkılarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Seven, 2004):

1. Eğitimde hedefler konusunda bir karar verebilmek için felsefeden yararlanmak gereklidir.
2. Eğitim hedeflerinin ve içeriğin temel alınan felsefi ölçütlere uygunluk düzeyi araştırılır ve tutarlılık düzeyi belirlenir.
3. Eğitimin konusu olan insan aynı zamanda felsefenin de konusudur. Felsefenin insana bakış açısı eğitim durumlarını etkileyebilmektedir.
4. Mevcut hedeflere ek olarak yeni hedefler geliştirilmesi için de felsefi yaklaşımlardan faydalanılır.

5. Eğitim sisteminde temel alınan felsefe ile öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların felsefelerinin birbiri ile çelişkide olmaması gerekir. Bu durum verimliliği etkiler.

6. Bir ülkenin ekonomik, politik ve toplumsal sistemleri de felsefeye dayalıdır ve eğitim felsefesi de bunlarla aynı felsefe içinde olması gereklidir.

7. Eğitim sisteminin temel aldığı felsefeye göre işlevselliğinin test edilmesinde yine felsefeden yararlanılmalıdır.

8. Felsefenin eğitime katkıları olduğu gibi eğitimin de felsefeye katkıları vardır ve eğitim de insanların hem kendi felsefelerini hem de toplumsal felsefeler geliştirmesine katkı sağlar.

Eğitim felsefesinde 3 temel yönelim ya da eğilim bulunmaktadır. Bunlardan birincisi analitik yönelim, ikincisi preskriptif yönelim ve üçüncüsü ise eleştirel yönelimdir. Preskriptif yönelim gerçekte eğitim felsefesinde en eski ve en etkili yönelimdir ve eğitimin nasıl olması, öğretimin ne şekilde düzenlenmesi gerektiği ile ilgili genel bir kavrayışı açıklar. Analitik yönelim daha çok preskriptif yönelimin klasik eğitim felsefesinde somutlaşması ve kaynağını klasik felsefeden almasıdır. Bu yönetime göre insanlara eğitimle ilgili tercihlerinin ne ya da nasıl olduğu ile ilgili telkin yapmanın doğru ve etik olmadığını savunur. Bunun yerine eğitimle ilgili kavramları açıklayıp, insanların aldıkları kararlar konusunda aydınlatmaya çalışır. Eleştirel yönelimde büyük ölçüde analitik yönetime benzer şekilde yanlış izlenimleri ortaya çıkarmaya, düşüncelerin oluşturduğu yanılsamaları düzeltmeye çalışır. Daha iyi ve daha adil bir toplum için eğitimin de bu doğrultuda dönüştürülmesi gerektiğini savunur. Eleştirel yönelimli felsefeciler, onu özellikle bastırılmış sosyal sınıfların ve dezavantajlı grupların çıkarlarını korumanın, onlara hizmet etmenin entelektüel aracı şekline getirirler (Cevizci, 2016,s.15-18).

Bu üç ayrı felsefe yöneliminin cisimleşmesi anlamında üç ayrı eğitim felsefesi anlayışı ortaya çıkmaktadır. Bunlar; *Klasik Eğitim Felsefesi*, *Analitik Eğitim Felsefesi*, *Eleştirel Eğitim Felsefesi*'dir. Klasik eğitim felsefesi eğitimle ilgili kavramları çözümlmek yerine daha çok varlık ve gerçeklikle ilgili doğruları ifade etmek ve bir sistem inşa etmektir. Platon, Aritoteles, Descartes, Locke, Hegel ve Kant bu felsefe akımı içinde yer alırlar. Bu felsefe akımı Antik Yunan'dan başlayıp

20. Yüzyıl'da Dewey'e kadar uzanır. Klasik Eğitim Felsefesi içinde 7 farklı yaklaşım bulunur. Bunlar (Cevizci, 2016,s.21-25):

a. İdealist Yaklaşım: İlkçağdan beri var olan bu yaklaşımda duyu organlarımız bizi yanıltır, dış dünya duyularımızdan başka bir şey değildir ve algılarımız yok olursa dünya da yok olur. Nesnellerimiz ancak bizim düşüncelerimizle vardır (Ergün, 2015, s.49). İdealizmin insan anlayışına göre; insan, akıllı bir hayvandır. Bedeni nesnelere âlemine; ruhu ise idealar âlemine aittir. Bedeni ölümlü, ruhu ise ölümsüzdür (Arslan, 2005; Sönmez, 2006). Eğitime ise idealist yaklaşım, bir takım ahlaki amaçlara ve moral ilkelere dayanır. Eğitim etiğin ve hatta siyaset felsefesinin bir aracı olarak görülür (Cevizci, 2016, s.25). İdealist eğitimciler insanın değerini yüksek olarak görürler ve eğitimle daha da artacağına inanırlar. Onlara göre eğitim uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmaktadır. Öğretmen çocuğu etkilemek için değil onun içindeki özünü ortaya çıkmasını sağlamak için vardır (Ergün, 2015, s.50).

b. Realist Yaklaşım: İnsan gerçek bir dünyanın içinde yaşamaktadır ve bu gerçek hayat çeşitli bilimlerce incelenmeli ve yasallıklar oluşturulmalıdır. Değerler objektif ve devamlıdır, durumdan duruma ya da insandan insana değişmezler. Bu nedenle eğitim bu değişmez değerleri vermelidir. Öğretmen öğrencilerin neler öğreneceğine karar veren kişidir ve onlardan daha bilgili ve tecrübelidir (Ergün,2015,s.50). Realizme'e göre eğitim bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu ve tartışmasız kabul edilen değerleri öğretmelidir. Eğitim öğrencilerin zekasına ve anlama kapasitesine, öğretmenin bilgisine ve öğretme gücüne, eğitim-öğretim için uygun bir çevreye bağlıdır (Özdemir,2006). Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını benimser. Realizm, zihinden bağımsız bir dış dünyanın varlığını kabul eder ve nesnelere bireylerin düşüncelerinden bağımsız olduğunu savunur. İnsanı beden ve ruh olarak iki parça şeklinde ele alır. Bu felsefe yaklaşımı, insana yaraşır iyi bir hayat sürmeyi, kendi yetenek ve potansiyelini en üst seviyede hayata geçirerek mutluluğa erişmeyi eğitimin en önemli amacı yapar (Cevizci, 2015, s.48).

c. Spiritüalist Yaklaşım: Ortaçağ döneminde modernliğe geçiş ve Rönesans'a kadar olan döneme damgasını vuran yaklaşımdır. Bu yaklaşım Hristiyanlık, Musevilik ve İslamiyet dünyasında medeniyeti oluşturan en temel disiplinin din olduğu bir zamanda ortaya çıkmıştır. Gerçekten var olan şeyin ilahi ve bireysel ruh olduğunu, insanın bu gerçeği unutmadan yaşaması gerektiğini savunan maneviyatçı

bir yaklaşımdır. Tanrı dışındaki tüm varlıklar varoluşlarını ve anlamlarını Tanrı'dan alırlar. Spiritüalizm'de insan ruhu irade ve akıl olarak iki boyutta ele alınır. Bu nedenle eğitim de ahlak eğitimi ve akla dayalı genel eğitim olarak iki boyutludur. Sınırsız bir özgürlüğü olan irade kendi başına doğru seçimler yapamaz ve ahlaki seçimlerin gerçek rehberi olan Tanrı rehberliği ile yapılabilir (Cevizci, 2015,s.62-66).

d. Natüralist Yaklaşım: Dinin egemen olduğu ortaçağ döneminde spiritüalizme tam zıt olarak gelişen bu yaklaşım, bilimin en büyük güç olduğu modern uygarlığın felsefesidir. İnsan ve doğa merkezli olan bu yaklaşımda doğanın her şeyi içinde bulundurduğunu, bütün varlıkları açıklamakta yeterli olduğunu savunurken insanın da doğanın içinden bir varlık olduğunu ve doğaüstü bir boyutu olmadığını belirtir. Natüralizm öğrenci merkezli eğitimi ilk savunan yaklaşım olup, eğitimin amaçlarının belirlenmesinde doğaya ve insan doğasına bakılması gerektiğini savunur. Eğitimin, kesinlikle aceleye getirilmeden belli bir plan dahilinde ve doğanın kurallarına uygun olarak yapılmasının önemine vurgu yapar. Öğretmen eğitimin merkezinden uzaklaşmıştır ancak yine de büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenin rolü öğrenciye öğretmek değil onu öğrenmek için harekete geçiren ve teşvik eden kişi olmaktır. Hazır bilgi aktarmak yerine, çocuğun doğasına uygun olarak yetişmesine rehberlik edtmektir (Cevizci, 2015, s.84-92).

Natüralist bir eğitimci, zihinsel gelişimin ön plânda tutulmadığı bir çocukluk dönemini savunur, eğitimde çocuğun ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır. Natüralist reformcuların ve bunlardan etkilenen 20. yüzyıldaki progresivist eğitimcilerin birçoğuna göre, çocuğun ihtiyaçları, ilgileri ve doğası, müfredat programının temelini oluşturmalıdır (Özgen, 2012).

e. Kültürel Yaklaşım: Kültürel yaklaşım, kültürden yola çıkar ve eğitimi insanlığın dil, edebiyat, felsefe ve bilim gibi yüksek değerlerin içine dahil olmasını öngörür. Eğitimin kendisini de kültür olarak görür ve teori ile pratiğin birleşerek toplumun ihtiyaçlarını göz önünde tutan, ulus bilinci olan ve devlete sadakatli öğrenciler yetiştirilmesini amaç edinir. Eğitimi; öğrencinin potansiyel güçlerinin evrensel kültür ile şekillenerek ortaya çıkarılması olarak tanımlar (Cevizci, 2015,s.105-110).

f. Pragmatist Yaklaşım: Düşünce tarihinin en önemli ve etkili kuramı ve pozitivizmin uzantısı olan pragmatist yaklaşıma göre insan için önemli olan kendi işine yarayandır, bu nedenle insan için yararlı olmayan doğru değildir. Gerçekler ve

değerler sürekli değişim içindedir ve bu değişimi insan ile çevrenin etkileşimi oluşturur. Okul hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalıdır. Eğitim ise insanın kendi deneyimleri yoluyla oluşan değişimlerdir. Öğrencilere fonksiyonel değeri olmayan bilgiler öğretilmemelidir. Öğrencilere öğretilecek bilgileri ve araştırma yöntemini en önemli faktörler olarak kabul eder (Ergün, 2015, s.50-51).

Kuramdan çok uygulamaya verilen önem pragmatist eğitimin temel karakteristiğini oluşturmuştur. Bu yaklaşımda bilgi; yaşama uyum sağlama aracı olarak tanımlanır. Öğrenme ve yaşamak arasına sınır koymadan eğitim sürecinde öğrenme işlevlik kazandırılarak anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır (Özgen, 2012).

20. yüzyılda ortaya çıkan pragmatist eğitim anlayışı John Dewey tarafından geliştirilmiştir. Dewey çocuğun doğasının diğer canlılardan farklı olmadığını ve en temel faaliyetinin çevresine uyum sağlamak olduğunu belirtir. İnsanların kişilik ve karakterlerinin de değişmez özellikler olmadığını ileri sürer. Pragmatist eğitim anlayışına göre insanlar bilimsel yöntemi kullanarak kültürü yeniden oluşturma, değişimin yönünü belirleme ve bu süreçte kendilerini ve geleceklerini biçimlendirme şansı bulurlar. Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda, öğretmen öğrencilerinin yardımına her zaman koşmaya hazır olmalı ve onların hayatı doğrudan ve kendi deneyimleri ile yaşamaları konusunda teşvik etmelidir (Cevizci, 2015,s.122-127).

g. Bireyci Yaklaşım: Klasik eğitim felsefesinde 20.yüzyılda etkili olan bir yaklaşım olan bireyci yaklaşım egzistansiyalist ya da varoluşçuluk adı ile de bilinir. Ahlakın kişiliğin en temel özelliği ve potansiyeli olduğunu savunurken, ahlak üzerinde yoğunlaşır. Meslek eğitimine ve pozitif bilim ve tekniğe dayalı eğitim anlayışına bir tepki olarak kendini gösterir. Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımın eğitimle ilgili ayrıntılı bir eğitim felsefeleri de bulunmamaktadır. Hümanist bir eğitim felsefesi olmakla birlikte aşırı bireyci bir eğitim anlayışı da sergilemez (Cevizci, 2015, s.147-153).

Varoluşçu eğitim görüşünde testler ve öğretmenin verdiği notlar kişiye damga vurmak demektir. Diplomalara ve karşılığı olan meslekler ise bireyin gelecekteki yaşamını belirleyerek onu fabrikadan çıkmış bir robot haline getirir. Özgür gelişime olumsuz yönde müdahale eden bu uygulamalar, bireyin fonksiyonlarını reddeder, onu bir ideolojiye göre yetiştirir (Dündar, 2007).

Klasik eğitim felsefesinin ardından Analitik eğitim felsefesi 20. Yüzyılın ortasında etkilerini göstermeye başlamıştır. Analitik Eğitim Felsefesi eğitimin amaçları yada nasıl olması gerektiğinden çok görevini bir analiz faaliyeti olarak algılar. En başta eğitim kavramı olmak üzere eğitimciler tarafından kullanılan kavramları analiz edip değerlendirme işi ile ilgilenir. Analitik felsefenin doğduğu 1950'li yıllar eğitim felsefesinin gerçek başlangıcı olarak görülür. Bireyin gerçek özerkliğini savunur ve kişilerin topluma ve başkalarına zarar vermeden istediği şekilde yaşaması gerekliliğini savunur (Cevizci, 2015, s.173-188).

Eleştirel eğitim felsefesi de 20. Yüzyılda klasik eğitim felsefesine olduğu kadar analitik eğitim felsefesine de karşı bir tepki olarak ortaya çıkmış olsa da aslında bunların bir sentezi gibidir. Eğitimle ilgili yanlış bilinci yok etmeye çalışırken eğitimin hem gerçek tarafını hem de arka planını ortaya çıkarmaya çalışır. Analitik eğitim felsefesinden farklı olarak eleştiri ve analizler yapmakla kalmaz, eğitimin nasıl olması gerektiğini de söyler. 19. Yüzyılda Comte tarafından kurulan ve Descartes'e kadar uzanan pozitivizmi eleştirdiği için de desteklenmiştir (Cevizci, 2015, s.201-208).

2.1.2. Eğitim- Kültür İlişkisi

Kültür tanımı günümüzde çoğunlukla kitle iletişim araçları tarafından dar anlamlarla kısıtlanmaktadır. Bunlardan biri de güzel sanatlar alanıyla ilişkilendirilerek kullanılmasıdır. Genellikle sergi, konser, halk oyunları vb. tür faaliyetler kültür kavramıyla özdeşleştirilmeye çalışılmaktadır. Genellikle konser, konferans ve sergilerin yapıldığı binalara 'Kültür Merkezi' adı verilmekte ve bu kavram yanlışlığı sanki kasten yapılmaktadır. Halk arasında kullanılan ve yanlış bir ifade olan 'kültürlü insan' denildiğinde aslında bilgili ve görgülü insan kastedilmektedir (Ültanır, 2003).

Greverus (1982, s.24) kültürü, bir canlı olarak hayatta kalabilmek için, değişerek ve şekillenerek dış ve iç doğaya dahil olma potansiyeli olarak tanımlamaktadır. İnsan bu zaman içinde kendisinden ve çevresinden hareketle araçlar ve değerler oluşturur ve kültür insanın içinde olduğu tüm alanları kapsar (Akt. Ültanır, 2003).

Okulun görevleri açısından kültürün hangi kısımlarının yeni nesillere aktarılacağı sorusunun tam bir yanıtı bulunmamaktadır. Burada cevap aranması gereken soru ise eski hayat tarzımızdan hangi unsurların yeni biçimlerle örtüştüğüdür. Bu durumda kültür boyutunda bir ufuk çizgisi sınırlarında bakılmalı yani bazı ana noktaların hassasiyetleri korunmalıdır (Ültanır, 2003).

Eğitimin kültür ile iç içe olması devlete, topluma ve insana kimlik kazandırır, kimliğimiz ise kim olduğumuzu gösterir. Hatta eğitim ile kültür eş anlamlı olarak kullanılması da uygun olur, çünkü sosyolojide kültür insanın inşası, işlenmesi anlamında kullanılır ve eğitimin de anlamı bundan farklı değildir. Kültürünü temeline alan bir eğitim asıl olan ve asıl olan bir eğitimidir. Kültür insanlara düşünme biçimi aşılır ve hayatın anlamını sunar. Bu nedenle her ülkenin eğitim sistemini kendi kültürü üzerine kurması gerekmektedir. Halbuki günümüzde insanların tekdüzeleştirilmesi gibi bir durum söz konusudur (Aydoğan, 2016,s.7-15).

2.1.3. Eğitim- İnsan İlişkisi

İnsan, evrenin en önemli canlısıdır. İnsan, uzun bir süre tanımlanmaya çalışılmış ve sorun olarak görme eğilimi hep var olmuştur. Antik Yunan döneminde insanı insan yapan şeyin akıl olduğu düşünülmüş, batı ortaçağında ise ilk günahı sebebiyle kovulan ve bu nedenle de Tanrı'ya muhtaç olan varlık olarak tanımlanmıştır. Modern çağlarda ise insan, filozoflar tarafından 'boş bir levha' olarak görülmüş ve eğitimle var edilebilir olarak nitelendirilmiştir. İçinde bulunduğumuz postmodern çağda, nesnelere tarafından tüketilen bir canlıdır. Eğitimin de insanı çevreye uyumlaştıran bir araç olarak yapılması düşünülmesi gereken bir durumdur ve insan eğitimde olduğu gibi her faaliyetin özünde yer alması gereken bir canlıdır (Aydoğan, 2016,s.31-37).

Sanayi toplumunun, insanları bireyselleştiren ve kendi çıkarlarını gözetmeye yönlendiren eğilimine karşı, gelecek nesillere; başkalarına yük olmayan, tüm insanlık için çalışan, kendisiyle birlikte diğer insanları da düşünüp gözetilen bir insan modeli oluşturmaya çalışılmalıdır. Yeni nesle aileden başlamak üzere millet, devlet ve insanlık için bilinçli ve sorumluluk sahibi olarak yaşamaları benimsetilmelidir. İnsan sadece hayatın ekonomik boyutuyla ilgilenmemeli ve doğuştan getirdiği büyük

zenginliklere yönelmelidir. İnsan zamanla güvenmeyi, belli bir yöre ya da topluluğa bağlanmayı bırakmış ve yalnızlaşmıştır. Bu yeni durumda eğitim ne demektir ve insanın özü değişir mi soruları soruluyor. Çağımızda beslenme ve çevrenin etkisiyle sınıfların homojenliği bozulurken, her öğrencinin gelişimine uygun yeni öğretim teknikleri, seçmeli dersler ve kurslar uygulanmaya çalışılıyor. İşte insanoğlunun hem kendi yapısında hem de çevresinde oluşan bu değişimler doğal olarak eğitim sistemini ve eğitimin amaçlarını da değiştirip şekillendiriyor. Yeni bir sanayi toplumu için yeni bir eğitim ve kültür yaratılması gerekmektedir ancak bu kültür insanın içinde taşıdığı öze, yetenek ve özelliklerini de merkeze almalıdır (Ergün, 2015,s.63-66).

2.1.4. Öğretmenin Özellikleri, Görevleri ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleğinin tarihçesi hakkında net bilgiler bulunmamakla birlikte, eğitim işinin insanlık tarihi ile başladığı kabul edilecek olursa, öğretmenlik mesleği de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu ifade edilebilir. Eskiden öğretmenlik mesleği müstakil bir meslek olarak yapılmazdı ve bu işi din adamları ya da filozoflar ikinci bir görev olarak yaparlardı. 19. Yüzyıldan itibaren öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi konusu gündeme gelmiş ve öğretmenlik mesleği özel ihtisas alanı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Oktay, 1991).

Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda: ‘ Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır’ şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca yönetmeliğin 45. Maddesinde ‘Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur’ şeklinde açıklama yapılmıştır (MEB, 2018).

Öğretmenlik mesleğinde nitelik konusu dünya çapında çok sık tartışılan ve gündeme gelen bir konu olmuştur. Bir toplumun kalkınması için yetişmiş insan gücü çok

önemlidir ve bunu sağlayacak en önemli etken ise öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesidir. Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik seviyesi vereceği eğitimin kalitesi ile yakından ilişkilidir (Seferoğlu, 2004).

İyi bir öğretmen; zamanı ve kaynakları etkili kullanan, öğrencilerin öğrendiği bilgileri hayata transferini sağlarken hayatı da derse uyarlayabilen, öğreticilik özelliği kadar eğiticilik ve yöneticilik özellikleri de güçlü olan kişidir. Alan bilgisi, psikolojik yapısı ve iletişim becerileri öğretmenlerin güçlü olması gereken özellikleridir. Öğretmenin iyi bir dinleyici ve yorumlayıcı, güven veren, gülümseyen, yanlışla yanlış, doğruya doğru diyebilen, haklının yanında olan, duygusal hayal gücü yüksek ve esprili bir kişiliğe sahip olması beklenmektedir (Aydoğan, 2015, s.175-180). Ve en önemlisi öğretmenin her şeyden önce iyi niyetli olması çok önemlidir (Aydoğan, 2016, s.70).

Topçu (2015, s.75-76), öğretmenin özelliklerini 5 madde ile açıklamaktadır. 1.Öğretmen hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkârdır. 2. Öğretmenin yolu ne kadar engelle dolu olursa olsun, buna sabretmesini bilen ve sabretmeyi bile seven kişidir. 3.Öğretmenlik sevgi işidir, ruh sevgisidir. 4. Öğretmen hepimizin her an muhtaç olduğu doktordur. 5. Öğretmen sahip olduğu bu sorumluluklarla içimizde en çok hür olan kişidir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak gündeme gelen bir diğer konu ise öğretmenlerin hangi standart ve yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmesi durumudur. Öğretmen yeterlikleri kavramı ile anlatılmak istenen, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları beklenen özellikler olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin yeterlik sahibi olmaları istenen alanlar ise alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olarak 3 grupta toplanmıştır (Şişman, 2009a). Bu konuda MEB, öğretmen yeterlikleri ile ilgili 2006 yılında hazırlamış olduğu çalışmayı, 2017 yılında güncellemiştir. 3 yeterlilik alanında 11 yeterlilik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge belirlenmiştir (MEB, 2017). Ancak Şişman (2009a) öğretmen niteliğinin öznel boyutunun göz ardı edildiğini, niteliğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve yeterlik belirlemede temel zorluğun mesleğin doğası ve algılanmasıyla ilgili olduğunu vurgularken öğretmenlik mesleğinin standart bir tanımı ve algısının olmadığını vurgular. Ayrıca değişim için yaşanan sorunlara günlük çözümler getiremeyen standart ve yeterliklerin beklenen sonuca ulaştırması da mümkün değildir. İdeal

düzyeyde hazırlanan standartların farklı koşullarda çalışan öğretmenler için uygun olmadığı ve bu nedenle resmi bir retorikten ileri gidemeyeceği riski ile karşı karşıyadır (Şişman, 2009a).

Öğretmenlik mesleği kültürümüzde entelektüel ve moral yönü gelişmiş bir meslek olmaktan uzaklaşmış, sıradan bir mesleğe dönüşmüştür ve neredeyse teknisyenliğe indirgenmiştir. Öğretmen yeterliklerinden önce belirlenmesi gereken standartlar, mesleğe öğrenci alımlarında belirlenerek başlamalıdır. Çünkü ürünün kalitesi öncelikle girdinin kalitesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerde olması gereken önkoşul beceriler sorgulanmadan konuşma ve iletişim becerilerinden yoksun, sabır ve metanet duygusu gelişmemiş grup içi süreçlere ilişkin becerileri olmayan adayların alacakları eğitimle bu nitelikleri kazanması tartışılması gereken bir konudur (Şişman, 2009a, 2009b).

2.2. Paradigma Yaklaşımları

Paradigma sözcüğü Yunanca kökenli olup, model, kuram, algı, varsayım, referans anlamlarına gelmektedir (Covey, 1998, s.18). Öte yandan paradigma iki farklı anlam taşır. Bunlardan birincisi bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin ve tekniklerin bütünüdür. İkinci anlamı ise model veya örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan biçimdeki bütün diğer bulmacaların çözümleme temelli olarak kesin kuralların yerine kullanılabilen somut bulmaca çözümleridir (Kuhn, 1982, s.239). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise paradigmayı bir olgu hakkındaki düşüncelerimize şekil veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Kuhn'a göre her bilim adamının bir paradigması vardır. Ona göre farklı paradigmlar, doğadaki yasalara ilişkin farklı cevaplar arar ve her yeni paradigma, eskisiyle kıyaslanamaz ve uzlaştırılmaz. Paradigmlar, bilim adamlarının dünyayı arkasından gördükleri lensler olarak da adlandırılabilir ve kuram, model ve yaklaşımları da kuşatır, araştırmacının doğa, olgu, olaylara ilişkin bakış açısını yani dünya görüşünü ifade eder (Şişman, 1998).

Paradigmlar çevremizi algılama, yorumlama, verilen değer, gereğine göre davranma konusundaki temel yapı taşlarıdır. Bireylerin çevreye uyumunu kolaylaştırdığı gibi

zaman zaman da sorunların ortaya çıkmasına sebep olan paradigmlar, algılama kalıpları olması nedeniyle, değişen durumların anlam ve öneminin kavranmasını zorlaştırabilmektedir. Paradigmlar birbirlerinden açık bir biçimde ayrışmayabilir ve bazı boyutları birbiri içine geçmiş olabilir. Yine de paradigmlar öğretmen eğitimiyle ilgili ilkeleri, yaklaşımları ve uygulamaları analiz etmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2011).

Paradigmların en önemli özelliği ekonomiden hukuka; turizmden eğitime kadar her alanda kendini ortaya koyması ve kapsamasıdır. İlk toplumlardan günümüze kadar kültürü ve düşünme biçimlerimizi belirleyen ve şekillendiren şey paradigmlardır (Aydoğan 2015, s.11). Paradigmlar zamanla alternatifsiz ve sorgulanamaz hale gelirler ve gerçekliğimiz paradigmların bize çizmiş olduğu sınırlar dışına çıkamaz hale gelir (Şimşek, 1997). Yaşanılan çağın en belirgin özelliği, Batılı paradigmasının yoğun kuşatması eşliğinde, değişim, hızlılık ve çeşitliliğdir. Bu hız ve çeşitliliğin içerisinde değişimin yönünü ayarlayabilmek oldukça güçtür. Yaşanılan çağın en büyük handikabı da işte bu durumdur. Batı düşünce ve yaşam tarzının diğer bir çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de egemenlik kurmuş olması, kültürlerin kaybolması, hayat ve insan algısının tek yönlüleşmesi, teknolojinin ve ekonominin oluşturduğu homojen yaşama tarzının yaygınlığıdır (Aydoğan 2015, s.10). Batı paradigmasını pozitivist ve yorumcu olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

2.2.1. Pozitivist Paradigma

Aydınlanma çağının açtığı yolda akli ön plana alıp metafizik olguları ortadan kaldırmaya çalışan Kant, Newton, Wesley, Locke, Voltaire gibi isimler pozitivist felsefenin bugün bile çoğunlukla egemen olduğu bilim ve dünyayı anlama yapısının temel taşlarını oluşturmaya çalışmışlardır. Düşünce sisteminin sistematik hale getirilişinde Newton ve Galileo'nun yapmış oldukları çalışmalar büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Pozitivist paradigma, doğa bilimlerinden sonra toplum bilimlerine de uygulanmaya başlamasıyla sosyal bilimlere etki etmeye başlamıştır. Sosyal bilimlerdeki uygulamaların öncülüğünü ise 19. Yüzyılda Comte yapmıştır. Comte, doğa bilimlerine uygulanan ve doğayı açıklamak için kullanılan bilimsel yöntemlerin toplum bilimlerine de uygulanabileceğini ve bu yöntemle

toplumsal gerçeklerin açıklanabileceğini belirtmiştir (Şişman, 1998, s.398). Din ve mitoloji ile dünyayı anlamaya çalışma fikrine karşı çıkmış ve pozitivist paradigma ile aklın egemenliğini savunmuştur (İbrahimoglu, 2011).

Comte, pozitivismi 3 evre kuralı içinde açıklamıştır. Bunlar; teolojik, metafizik ve bilimsel evredir. Teolojik evrede insan olayların nedenlerini doğüstü varlıklara bağlar. Metafizik ise duysal olanın ötesinde bir dünyayı konu alan felsefenin bir dalı olarak görülmesi sebebiyle pozitivism özelliikle bu konuda eleştirmiştir. Çünkü pozitivism göre gerçekler yalnızca bilimin içindedir. Bilimsel aşamada ise insan gözlem ve akli ile olayları çözümler (Cevizci, 2010).

Modern natüralizmin devamı olan pozitivism göre, bilimsel bilgiyi din ve metafizik karşısında güçlü ve üstün yapan şeyin bilimsel bilginin ispatlanabilmesidir. Pozitivism, bilginin doğa bilimlerinde üretilmesi ile sosyal bilimlerde üretilmesi arasında hiçbir fark olmadığını düşünür. Pozitivist anlayış insanlarla ilgili araştırmalar yaparken, taşların ve kayaların incelenmesi gibi insanın da incelenmesi gerektiğini savunur. Pozitivist paradigma, modern bilimi temel alırken, metafizik ve dini insanlığın ilerlemesini engelleyen bilim öncesi bir düşünce tarzı olarak nitelendirilmektedir. Her türlü bilginin deneye dayalı olması gerektiğini savunurken, insanın duysal alanının dışında oluşan her türlü bilgiyi reddeder (Cevizci, 2015, 207).

Pozitivist paradigma, toplumsal olanın doğal olandan farklı olmadığını, doğa bilimlerinde uygulanan açıklama yönteminin sosyal alanlarda da başarılı olacağını ileri sürmektedir. Tüm bilimlerin amacı empirik gözlemlerle kanıtlanabilir ilke ve yasalar üretmek olup doğrulanamayan her türlü düşünce ideolojik olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 1998).

Scwartz ve Ogilvy' ye göre pozitivist paradigmanın temel özellikleri aşağıdaki gibidir (Şimşek, 1997):

1. Gerçeklik basittir. Evren kendi içinde tekdüze ve kendine özgü sistemlerin toplamıdır.
2. Hiyerarşi düzenin ilkesidir. Sistemler basitten karmaşığa doğru belli bir düzen içinde sıralanmıştır. Bu ilke toplumsal sınıfların oluşmasını destekler niteliktedir.

3. Evren mekaniktir. Evren saat gibi çalışan mekanik bir eşya ya da makinedir. Enerjisi bitene kadar belli düzen içerisinde çalışmaya devam edecektir.
4. Gelecek ve yön bellidir. Evren bir makine gibi çalıştığı için onun ne zaman tükeneceği yeterli çalışmalar yapılırsa tahmin edilebilir.
5. Nedensellik ilişkisi: Evrende parçalar arasındaki nedensellik ilişkisi, bu ilişkininde açıklanmasına yardımcı olabilir.
6. Değişim niceliksel ve birikimlidir. Sistemler birikim yolu ile gelişirler her değişim aslında sisteme dahil olan bir parçanın oluşturduğu yeniliktir.
7. Nesnellik zorunludur.

Günümüz eğitim anlayışını, örgütlerin ve sosyal sistemlerin nasıl inşa edilmesi konusunda sanayi devriminin buluşlarından birisi olan “fabrika” imgesi temsil etmektedir. Bu algılayış eğitim örgütlerinin düzenlenmesinde de etkili olmaya başlamıştır. Böylece “eğitimi sadece okul olarak, okulu da fabrika türü üretim yapan bir kurum” olarak algılamıştır. Eğitim kavramının üzerine oturduğu bu yeni “davranışlar kuramı” kısa sürede birtakım davranış modelleri ve uygulamalarla hayata geçirilmiştir (Şimşek, 1997).

Eğitim açısından pozitivist paradigmanın etkileri incelendiğinde okullardaki insan davranışlarının araştırılarak açıklanabileceği düşünülürken, okullar da nesnel varlıklar olarak görülmüştür (Şişman, 1998). Bursalıoğlu’na (1997,18) göre bilimsel işletmecilik akımlarının okullarda uygulanmaya başlamasıyla okul yöneticisinin verim uzmanı olarak görülmesini sağlamış, okullar ise birer fabrika niteliğine bürünmüştür.

Eğitime uyarlanmaya çalışılan bu anlayışla okulu oluşturan üyelerin rolleri de etkilenmiştir. Sınıf içerisinde öğretmen ustabaşı, öğrenci ise işçi olarak algılanmıştır. Öğrenci pasif, dinleyen ve sürekli kontrol altında tutulan ve ezber gücüyle öğrenen bir varlık durumuna gelmiştir. Öğretmen ise kendisine çizilmiş sınırlar içerisinde bilgi aktaran, ezberleten ve bunları ölçen standartların dışına çıkamayan ve sürekli denetim mekanizmasının kontrolünde öğreten kişi olmuştur. Ayrıca eğitimde niteliksel gelişim yerine niceliksel gelişmeler başarı sayılmış ve okullaşma oranları ile övünülmüştür. Bu dönemde okullarda ‘eğitim’ kavramının yerini ise ‘öğretim’ kavramı almıştır (Arslan ve Aslan,2003).

Eğitimde pozitivist paradigma daha çok sayısal verilere önem veren, bireylerin özelliklerini göz ardı eden, mekanik bir eğitim anlayışı olan, bilimsel bilgiyi önemli kılan ve bunun dışında hiçbir bilgiyi dikkate almayan bir anlayışa sahiptir. Bilgiye ve insana bu şekilde yaklaşarak, mevcut bilginin ötesinde neler olabileceği ile ilgili herhangi bir düşünce üretmeyen, duygu ve hisleri göz ardı eden, robotik öğrenciler yetiştirilmesini isteyen ve doğal olarak da kendini gerçekleştirmeye ve geliştirmeye çalışan insan modelinden uzaklaşmıştır (Acat ve Babacan, 2014).

Pozitivizm ikili kavramlar olarak anılan bilim-ideoloji, beden-ruh, beyin-bilinç, madde-zihin, nesne-özne, doğa,-kültür, pratik-teorik, pozitif-negatif gibi kavram çiftlerinden tercihini birinciler lehine yapmıştır (Arslan, 1995, s.543-550).

Sanayi devrimi sonrasında ilahi bir kaderden ziyade beşeri bir kader, batı merkezli eğitimin temel öğretisi olmuştur. İnsan zihni sayesinde kendi kaderini kendisi oluşturabilir düşüncesi eğitimin en önemli felsefesi olmuştur. Modern Batı eğitimi ilahi kadere inanmayan, kendi alnyazısını kendisi yazabilen bir insan modeli yetiştirmenin derdindedir. Bu anlayış özellikle 1950'lere kadar insanı tamamı ile değiştirebileceğini varsaymıştır. Ancak Kubric'in, '*Otomatik Portakal*' filmi bilimin insanı istediği şekle dönüştürebileceğine bir cevap niteliğindedir. Davranışçı öğretime göre eşit uygun koşullar sağlandığında herkesin öğrenebileceği iddiası yine batı tarafından kabul edilmiş olsa bile davranışçı kuramın etkisi batı dışı toplumlarda etkisini sürdürmektedir (Gündüz, 2016, s.38-42).

Pozitivist paradigma Einstein'ın 'görelilik kuramı' ve Heisenbeg'in "Belirsizlik İlkesi" ile sarsılmaya başlamıştır. Bu kuramlar araştırmacının gözlemler üzerinde etkisi olabilir mi sorusunu gündeme getirmiş ve bilim dünyasının doğrularını alt üst etmiştir. Bu sarsılmanın ardından yorumcu paradigmaya doğru bir oluşum ve yönelim başlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011,s.27).

2.2.2. Yorumcu Paradigma (Anti-pozitivist Paradigma)

20.yüzyılın ortalarından itibaren pozitivist paradigmaya karşı olarak ortaya çıkan yorumcu paradigma özellikle iki konuda pozitivist paradigmayı eleştirmektedir. Bunlardan birincisi insan davranışlarının açıklanmasındaki uygunluk derecesini

sorgulaması, ikincisi ise insan davranışları üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarının güvenilirlik düzeyinin eleştirilmesidir. Yorumcu paradigmaya göre insan varlığı kendini kuşatan bir anlamlar ağı tarafından belirlenmektedir. Anlam, insanın sadece zihninde olmayıp eylemlerine de yansımaktadır. Bu nedenle insanların birbirleriyle olan tüm etkileşimleri anlamlı eylemler olarak görülmelidir. Yorumcu paradigma olgu ile değerin, ayrntı ile bağlamın, gözlemle kuramın ayrılmazlığını vurgularken, nicel verilerden çok nitel betimlemeyi üstün görmektedir (Şişman, 1998).

Yorumcu paradigma, sosyal dünyanın ancak araştırılan etkinliğe doğrudan katılan bireyin bakış açısıyla anlaşılabileceğini iddia eden, araştırmacının gözlemci duruşunu ve bilimin her hangi bir türden objektif bilgi üretebileceğini reddeden, sosyal mesleklerdeki düzenliliklerin izini sürerek kural oluştırmaya karşı olan, bilginin göreli olduğunu iddia eden görüşe sahiptir. Yorumcu paradigmanın sayılıtlarına göre tarihsel ve toplumsal gerçeklik alanında doğa bilimsel yasalar ile ilgili genellemeler aramak gereksizdir (Akt. Aydoğan, 2015, s.218).

Yorumcu paradigma özellikle 1980’li yıllardan sonra çeşitli alanlarda oldukça etkili hale gelmiştir ve bu akıma destek verenler içerisinden yorumcu paradigmanın da kendi içinde zamanla çeşitli versiyonları ortaya çıkmıştır. Eğitim bilimlerinde pozitivist ve yorumsamacı paradigmlar açısından bakıldığında çıkarılabilecek sonuçlar ise şöyledir: Nicel araştırma yöntemlerine verilen değer ve güven azalırken nitel araştırma yöntemleri daha çok tercih edilmeye başlanmış ve tümevarım yöntemi önem kazanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde araştırmacı gözlem ve görüşmelerle süreci gerçekleştirmekte ve verileri sistematik bir şekilde kaydederek konuya bir anlam getirmeye çalışmaktadır (Şişman, 1998).

Scwartz ve Ogilvy’ye göre yorumcu paradigmanın yedi özelliği bulunmaktadır (Şimşek, 1997);

1. Gerçek karmaşıktır. Değişkenlik, etkileşim ve çeşitlilik bütün olgu ve sistemlerin doğal bir özelliğidir.
2. Heterarşi düzendir. Sistemler, piramitsel ve hiyerarşik değil, önceden tahmin edilemez ve karşılıklı sınırlılıkları olan etkileşimli ve hareketlerle belirlenen bir düzendir.

3. Evren holografiktir. Yani bileşenlerine ayırıp, tekrar yerine yerleştirilerek anlaşılabilir. Her şey birbiri ile ilişkilidir ve her parça bütünden izler taşır.
4. Gelecek ve yönü belirsizdir. Bazı olabilecek şeyler sadece tahmin edilebilir ancak kesin sonuçlar söylenemez. Bu da doğanın doğal bir durumudur.
5. İlişkiler doğrusal değildir ve karşılıklı nedensellikler vardır. A ile B arasında tek yönlü ilişki olması yerine A ile B karşılıklı etkileşim içinde değişir ve dönüşür.
6. Değişim morfogenetiktir. Düzen, bazen düzensizliklerden ortaya çıkabilir. Sistemler nicelik yönünden değil, nitelik yönünden değişimler geçirir.
7. Gözlemci belli bir perspektife sahip katılımcıdır. Gözlemlediği durum ve olaylardan izole edilmemiştir ve nesnellik yerine perspektif vardır.

2.3. Eğitim Paradigması

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, bu değişimlerin ve yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda etkisini gösterdiği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Değişim ve dönüşümlerin gerçekleştiği her alanla ilişkisi bulunan eğitim sistemi de bu hızlı yeniliklerden etkilenmesi de kaçınılmaz bir durumdur.

Antik Yunan döneminden günümüze kadar eğitim sosyolojisine ait metaforların ideolojilerden nasıl etkilendiğini ve bunun sonucunda çıkan paradigmalardan merkezine bireyi, devleti veya toplumu aldığını görülür. Devlet organizmasından sonra ortaya çıkan vatandaş kimliği eğitim sistemine şekil veren olgulardır. Planlanan veya uygulanan eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini sağlayan en önemli dinamik te eğitimidir. Eğitimin paradigması da; birey, toplum ve devlet unsurlarından her birisine verilen ağırlık ölçüsünde değişim gösterecektir (Şişman, 1998).

İktidar, devlet gibi egemen güçlerin eğitimi vazgeçilmez bir görev olarak görmelerinin temelinde, eğitimin bireyin düşünme şeklini ve kültürü oluşturması ve aktarması özelliği yatmaktadır. Çünkü eğitim nasıl bir insan, nasıl bir toplum, nasıl bir düzen istediğinize cevap verebilecek bir sistemdir. Eğitimin ana amacı insanların

zihinsel haritalarını oluşturmaktır, bilgi ve beceri kazandırma ise daha sonraki amaçtır. Bu haritalandırmalar ise ülkelerin kendi paradigmaları ile şekillenir (Aydoğan, 2016, s.9-10).

Batı toplumunda ortaya çıkan ve bugün bütün dünyada cari olan eğitim, 18. yüzyılda hakim olan Batı burjuvasının meşruiyet araçlarından biri olmakla beraber varlıklarını ve çıkarlarını sürekli hale getirmenin önemli bir parçası olarak düzenlenmiştir. Sanayi devrimi ile toplumun değerlerini üreten ve yönlendiren kilisenin zayıflamasıyla insanları bir arada tutabilecek yeni bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur. Bu kurum modern kamu projesinin icadı olan 'okul' olmuştur. Okul kilisenin karşısına dikilmiş modernizmin mabedi olmuştur (Gündüz, 2016, s.35).

Türk eğitim paradigması ise özellikle Tanzimat döneminden itibaren şekillenmeye başlamıştır. Çünkü Osmanlı Tanzimat'la ilk defa batının üstünlüğü kabul etmeye başlamış ve güçlenen batının da Osmanlı üzerinde etkisi giderek artmıştır. Türkiye'nin Tanzimat ile batılılaşma çabası içine girdiği dönemlerde karşısında ana örnek olarak Fransa eğitim sistemi bulunmaktaydı. Bu dönemde devlet tarafından açılan okulların programları ve yöntemleri Fransız okullarınıninki ile aynı özellikleri taşıyordu. Fransız eğitim sisteminin temelini oluşturan Kartezyen düşünce sistemine göre matematik, bütün bilgilerin temelini oluşturuyordu. İşte Türkiye'de oluşan matematik dersine verilen önem aslında Tanzimat döneminde Fransız eğitim sistemiyle hayatımıza girmiş ve hala vazgeçilmemiştir. Halbuki o dönemde İngilizler daha çok deneye önem göstermişler ve eğitimde somut bilginin önemli olduğunu, tabiat ve hayat bilgisinin temel olduğunu savunmuşlardır. Ardından Alman eğitim sistemi ise bilimi sosyal ve fen olarak ikiye ayırmış olması Tanzimat ve devamında gelişen süreçte Türk Eğitim sistemine de yansımıştır. 1950'li yıllara gelindiğinde ise Amerikan eğitim sisteminin temelini oluşturan pragmatizmin Türk eğitim sistemine girmesiyle bireyin yararına olan bilimlerin öğretilmesi, diğerlerinin geri planda kalması sonucunu doğurmuştur (Aydoğan, 2015, s.13,14).

18. yüzyıl aslında batının doğudaki hakimiyetinin başlama yılları olarak adlandırılabilir. Çünkü o dönemde Doğu ülkelerinde yapılan tüm Rönesans ve reform hareketlerinin batıya yüz çevirmiş olduğu görülmektedir. Batı paradigmasının temelinde yatan düşünce aslında her şey ve herkes istenilen biçimde yetiştirilmeli ve istenen şekle ve içeriğe sahip olmalıdır. Bu insan; ruhundan, özünden ve

değerlerinden soyutlanmış, ne olduğu değil ne olması gerektiğine inandırılmış bir modeldir. Bir çok doğu ülkesi gibi Türkiye de bilim, sanat, ve teknik alanda yaratıcı olmaktan çok, alıcı bir durumda kalmıştır ve hala günümüzde alıcı olmaya da devam etmektedir (Aydoğan, 2015).

Durkheim (2004), eğitime toplumsal bir olay olarak bakmış ve bir toplumdan diğer topluma göre büyük değişiklik göstermesini de normal bir durum olarak değerlendirmiştir. Aynı toplumlarda eğitimin, farklı zamanlarda farklı biçimlere bürünebileceğini vurgularken; işlevlerini yerine getirdiği toplumun yapı ve ihtiyaçlarının sonucunda olan toplumsal bir olay olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre ülkemizde eğitim sistemi tasarlanırken toplumsal ihtiyaçlarımızın ve beklentilerimizin göz ardı edildiği gerçeği görülmektedir.

II. Dünya savaşından sonra modernizmin insanlığa beklediği mutluluğu getirmediğinin görülmesi, savaşla birlikte yaşanan ağır yıkımlar birçok alanda alternatif paradigmalara oluşmasına neden olmuştur. 1970'lerde İvan İlich, okulun olmadığı bir toplumun da olabileceğini iddia etmesi, Catherine Baker'ın zorunlu eğitime sonuna kadar karşı çıkması ve buna benzer farklı ülkelerden modern eğitime meydan okuyan teoriler sunmuşlardır (Gündüz, 2016, s.62).

Yirminci yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Joel Spring 'Özgür Eğitim' kuramıyla, eğitimin asıl amacının bireyleri toplum makinasının bir parçası haline dönüştürmek olmadığını, özerkliğin ve özgünlüğün meydana çıkarıldığı bir yapı olması gerektiğini savunmuştur. Bir başka yükselen seste Hindistan'da Krishnamurti'den gelmiştir. Ona göre, yeni bir zihin ancak dini ruh ve bilimsel tutum bir bütünü oluşturabildiklerinde anlamlanacaktır.

Yirmi birinci yüzyıla girildiğinde ise Avrupa, ABD, Kanada ve Japonya yapılan alternatif eğitim eleştirilerine kulaklarını tıkamadılar ve kamu eğitimi konusunda önemli değişimlere gittiler. Yeni nesillerin mutlaka eğitim görmesinin gerekliliğini savunmaya devam ederken, eğitimde gerek şekil gerekse içerik bakımından bir zorunluluk olmamasının gerekliliğini önemli ölçüde kabul ettiler. Devlet merkezli eğitim haricinde alternatif eğitim modellerin oluşmasına ve yaygınlaşmasına olanak sağladılar ve bu şekilde 'tutoring', 'homeschooling' gibi eğitim modelleri ortaya çıktı (Gündüz, 2016, s.59-60).

2.3.1. Eğitim Paradigmasını Oluşturan Ana Unsurlar

Eğitim paradigmasında birbirine bağlı ve ilişkili dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar eğitim felsefesi, kültür, tarih ve bilimdir.

a. Eğitim Felsefesi: Eğitim felsefesinin tanımı ile ilgili ise Aydoğan (2015) nasıl bir hayat ve insan düşlediğinizdir ve temel soru ise ‘Nasıl bir insan yetiştirmek istiyorsunuz?’ sorusuna verdiğiniz yanıt eğitim felsefenizi oluşturur. Tanzimat’tan bu yana bu soruya doğru cevaplar verilememiş ya da farklı kesimler tarafından yön verilmeye çalışılmıştır. Batılı, çağdaş modern insan yetiştirme gayreti doku uyumsuzluğu nedeniyle sıkıntılı durumlara yol açmış ve bugün de o sıkıntıların izleriyle boğuşmaya devam edilmektedir. Aydoğan (2015) bu doku uyumsuzluğu dışardan aileye giren kumaya benzetmekte ve dışardan gelen kişinin hiçbir zaman aile fertlerini benimseyemediğini; ailenin de mevcut aile iklimi, duygusu ve yaşamışlıkları nedeniyle kumayı kabullenememesine benzetmektedir.

b. Kültür: Kültür kelimesinin temelinde tarımla ilgili olan kök kavramından geldiği birçok araştırmacı tarafından kabul görmektedir. Dilbilimciler daha çok Latince de toprak kültürü anlamında kullanılan edere-cultura kelimesinden geldiğini ileri sürmektedirler (Akt.Oğuz, 2011). Kültür, dilimize Fransızca ve Amerikan dili olmak üzere iki kaynaktan gelmiştir. Fransızca kültürün Türkçe karşılığı irfan, Amerikan dilinde kültürün karşılığı, medeniyettir (Meriç, 1986, s.15). Demek ki, Fransızca kültürden kastedilen daha çok sosyologların manevi kültür dedikleri kültürdür. Amerikanca ise kültürden anlaşılan maddi kültür yani Gökalp'in deyimiyle medeniyettir (Arslanoğlu, 2001). Baltacıoğlu (1972, s.357)'na göre Tanzimat'tan beri kültürle medeniyeti, vicdanla aklı, Türklükle Avrupalılığı birbirine karıştırdık. Her toplumun kültürü, o toplumda yaşayan insanların çeşitli problemlere karşı denedikleri çözüm yollarından meydana gelmiştir. Çözüm tarzlarından bazıları zamanla sabit hale gelerek, toplumun bütününe mal olur ve toplumun kültürünü oluşturur (Arslanoğlu, 2001). Kısaca kültür; insanın kendisinin kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır. Kültürün belli bir toplumun düşünme biçimi olduğu da söylenebilir. İnsanların yaşama ve düşünme şekillerinin arkasında düşünme biçimi yatar (Aydoğan, 2015).

Kültür kavramı zaman zaman medeniyet kavramı ile karıştırılmakta ve yerine kullanılmaktadır. Güngör'e (1986, s.35) göre, kültür ve medeniyet ayrımı, biz Türkler için, sadece sosyolojik bir kavram meselesi değildir; millet hayatına nasıl bir yön vereceğimiz konusundaki isteklerimize objektif ve ilmi destek bulma gayretleridir. Topçu'ya (1961, s.196) göre, kültürle medeniyeti birbirine karıştırdığımız için Batı taklitçiliğine başladık. Medeniyet, insanlığın çalışarak ortaya koyduğu teknik eserlerin bütünüdür. Kültür ise, bir toplumu kendi tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümlerinin bütünüdür. Bunlar ilim, sanat, ahlâk ve dine ait değerlerdir. Batı tekniği bize asırlardan beri damla damla gelmektedir (Arslanoğlu, 2001).

Eğitim paradigması bir toplumun kültürüne göre oluşturulur. Kültürün dokuları eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Eğitim aracılığı ile kültür aktarımı yapılması önemlidir ancak günümüz sistemi incelendiğinde bunun pek mümkün olmadığını görmekteyiz. Her geçen gün okullar; sınavlara hazırlayan ve bir meslek edinebilmenin ön şartı olarak görülmekte, ekonomik kaygılar ön plana çıkmakta ve kültür aktarımına giderek daha çok engel olunmaktadır (Aydoğan, 2015).

c. Tarih: İnsanlar yaşantılarına yüzyıllar boyunca geçmişten gelen tecrübe ve deneyimlerin üzerine birer tuğla daha koyarak hayatlarına devam etmeye çalışmışlardır. Çünkü insanlık tarihinde özellikle bilim alanında geçmişte keşfedilmiş her bilgi yeni gelişmelerin ve buluşların temelini oluşturmaktadır. Geçmiş yaşantı ve deneyimler bilim açısından ne kadar mühim ve önemli ise toplumların sosyal ve kültürel geçmişleri de o kadar mühimdir. Tarihini iyi inceleyen bir millet geçmişte yapmış olduğu başarılarından veya hatalarından kendisine önemli bir rehber çıkarmış olur (Aydoğan, 2015).

Marks, Descartes gibi önceki çağlarda düşüncelerini ortaya koyan filozoflar, kendilerinden sonra yaşayan insanların başarılarını ve düşüncelerini etkilemişlerdir. Böyle bir etkinin oluşabilmesinin en önemli kuralı ise insanların geçmişteki başarılarının ve düşüncelerinin bilinmesi ve anlaşılmasıdır. Günümüzde Batı merkezli bir dünyada, özellikle Ortadoğu ve Orta Asya ve Afrika ülkelerinin hayatlarında geçmişine yeterince sahip çıkıp anlayamadıkları için kırılmalar olmuş ve bu ülkelerin insanları, tarihi başarılarını bilmedikleri için günümüzdeki durumlarına etki edememektedir. Ülkemizin de tarih öğretimi ile ilgili sorunlu

olduğunu söylemek mümkündür. Tarih ders kitapları milli duygudan yoksun ve kurak hazırlanmakta, birçok öğrencinin bu dersi sıkıcı ve gereksiz görmesine neden olmaktadır. Bu durum üç nedenden dolayı ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi ‘Ruhsuzluk’tur. Kitaplar gereğinden fazla resimlerle kuşatılmış ve bu dersin ciddiyetten uzaklaşmasına neden olmuştur. Verilen bilgiler daha çok ansiklopedik bilgi niteliğinde olup, insani anlatımlardan uzaktır. Milli duyguları uyandırıcı, dikkat çekici bir şekilde hazırlanmayan kitaplar, öğretmeninde müfredat düşkünlüğüyle içi boşaltılmış bir ders halini almıştır. İkinci sıkıntı ise bilgiler arası geçiş zayıflığından kaynaklanmaktadır. Ve üçüncü sorun ise tarafsız duruştur. Genel olarak ders kitapları incelendiğinde tarafsız bir duruş olduğu söylenebilir ancak eleştirel bir gözle bakmayı ihmal etmemek kaydıyla kendi tarihimizin tarafında durmamız gerektiği de bir gerçektir. Bunlarla birlikte son dönemlerde hızla moda olan ve tarihi yanlış aktararak, insanları geçmişimiz hakkında yanlış düşüncelere sevk eden dizi ve filmlerde tarih algımızı olumsuz etkilemektedir (Aydoğan, 2015).

d. Bilim: Eğitim paradigmasını oluşturan unsurlardan biri olan bilim, eğitim paradigmasının evrensel yönünü temsil eder. Bilim, bir toplumun tarihinden, kültüründen ve felsefesinden beslenmesine rağmen evrensel olarak insanlara hizmet etmektedir. Ekonomik açıdan gelişmiş ülkelere baktığımızda bu ülkelerin eğitimlerinde bilimsel araştırmalara büyük destek verdiklerini ve en gelişmiş beyinleri ülkelerine transfer ettiklerini görmekteyiz. Sadece eğitim sistemini değiştirmekle gelişmiş bir ülke olunamadığını yaşadığımız tecrübelerden görmekteyiz. Türkiye, araştırma ve bilim politikasını değiştirmek ve geniş imkanlar sağlayarak uluslararası bilim insanlarının araştırmalar ve bilimsel faaliyetler yapmasını özendirmelidir (Aydoğan, 2015).

Türkiye’de ciddi anlamda bilimsel eğitimde sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle Avrupa ülkelerinin dışından örnek vermek gerekirse Uzakdoğu ülkelerinden Çin ve Güney Kore’nin PISA sonuçları ile ekonomik verileri birbirine paralel gittiği gözlemlenmektedir. Bunun en büyük nedeni ise bu ülkelerin eğitimlerinde yaptıkları reformlar, temeli sağlam, araştırmacı ruhu destekleyen niteliktedir. Teknolojiyi satın alan konumdan üreten konuma geçmedikçe Türkiye’nin gelişmiş bir ülke olması çok uzak bir ihtimal olarak görünmektedir. Özellikle yetişmiş nitelikli insan gücüne sahip çıkamayan ülkemiz hala yurt dışına beyin göçü vermeye devam etmektedir. Kendimize özgü bir eğitim paradigması anlayışı oluşturamadıkça her ne kadar iyi

niyetle yapılırsa yapılmış olsun temeli sağlam olmayan hiç bir şey başarıya ulaştırmayacaktır.

2.4. Öğretmen Yetiştirme ve Paradigma

Öğretmen eğitiminde paradigma okulun, öğretimin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin doğasına ve amaçlarına ilişkin inançlar ve varsayımlar olarak tanımlanmaktadır (Zeichner, 1983). Spodek (1974), paradigma kavramının öğretmen yetiştirme ile ilişkisini noktasında ideolojiyi yansıttığını, her öğretmen eğitimi programının kurumun ideolojisi ile paralel olduğunu belirtmiştir. Hökka, Etelapelto ve Rusku-Puttonen (2009)' in kullandığı sınıflamalara aşağıda yer verilmiştir.

Rekabetçi Bilgi Paradigması: Öğretmenleri eğiten eğitimciler kendi aralarında bir yarış içerisindedirler. Her eğitimci kendi dersinin önemini vurgulayarak öğreteceği dersin kredisinin daha çok olması için rekabet halindedir.

Yararlı Bilgi Paradigması: Akademik bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemli olduğunu ve uygulamalı eğitimle bu bilgi ve becerilerin kazandırılabilceği düşüncesini eleştiren paradigmadır. Öğretmen eğitiminde asıl olanın fakültelerde disiplinli bir şekilde akademik bilgi ve becerilerle donatılmasıdır. Bu yaklaşımda konu alanı vurgusu yapılmakta ve öğretmenlere konu alanı uzmanı rolü biçilmektedir.

İşbirliği Paradigması: Öğretmen eğitiminde uygulama okulu-fakülte-diğer fakülteler arasındaki iletişim ve işbirliğinin asıl üzerinde durulması gereken konu olduğunu savunur. Bu işbirliği sürecinde öğretmen adayları aktif rol oynamalıdır ve öğretmenler fakülte dışından alan uzmanları ile işbirliği yaparak eğitim-öğretim sürecinin kalitesini artırmak için çaba sarf etmelidir.

Araştırma Temelli Bilgi Paradigması: Kuram ve uygulama arasındaki bağın kurularak, öğretmen eğitiminin bir araştırma toplumunu yaratabilecek şekilde yapılması gerektiğini vurgular. Öğretmen eğitiminin bilimsel ve akademik doğası üzerine duran bu yaklaşım, öğretmen eğitimin gelecekte nasıl olacağını da sorgularken öğretmenleri birer araştırmacı olarak görür.

Gelenekten Ayrılma Paradigması: Alan bilgisi, beceriler ve öğretim teknikleri üzerinde duran geleneksel davranışçı öğretmen eğitim yaklaşımlarını eleştirir ve radikal reform programları ile gelenekten tamamen uzaklaşılması gerekliliğini savunur.

Bu beş paradigmadan yola çıkarak iki üst paradigma belirlenmiştir. Bunlar;

Uzlaşma ya da Uyum Paradigması: Öğretmen eğitimlerinin sosyal talep ve ihtiyaçlarla uyumlu olması gerektiği vurgulanırken, toplumsal değişimlerin, okullardaki program değişikliklerinin öğretmen eğitimi programlarına yansımaları gerektiğini savunur. Rekabetçi Bilgi Paradigması ve Yararlı Bilgi Paradigması bu yaklaşım içinde yer alır. Bologna sürecini sisteme dışarıdan zorla enjekte edilmiş bir baskı aracı olarak görür.

Reform Paradigması: Öğretmen eğitimi okulların ve toplumların gelişiminde önemli bir role sahiptir ve Bologna süreci değişimde büyük bir fırsat olarak görülmelidir. İşbirliği, Araştırma Temelli Bilgi ve Gelenekten ayrılma paradigmaları bu yaklaşım içinde yer alır. Öğretmen eğitimi, toplumun gelişmesi ve değişmesi için önemli bir araçtır. Reform Paradigmasının yorumcu paradigma ile örtüştüğü söylenebilir.

Zeichner (1983) ise öğretmen yetiştirme konusunda alternatifleri düşünmenin bir yolunun da paradigma kavramı olduğunu vurgulamış ve son yıllarda öğretmen yetiştirme konusundaki tartışmalara ağırlık veren dört paradigmadan söz etmiştir. Bu paradigmlar; Davranışçı Öğretmen Eğitimi, Kişisel Öğretmen Eğitimi, Geleneksel Usta-Çıracak Eğitimi, Sorgulamaya Yönelik Öğretmen Eğitimi

Davranışçı Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitimi yaklaşımları arasında en önce ve en etkili olan yaklaşımdır. Pozitivist paradigmanın ve davranış psikolojisinin öğrenci öğrenmelerindeki yaklaşımlarını temel alır. Yasal standartlardan ve yeterliliklerden türeyen belirli davranışları dersin öngördüğü şekilde benimser. Öğretmen eğitimi konusunda temeline ‘ üretim’ metaforunu alır. Öğretmen eğitimini uygulamalı bir bilim olarak görür ve öğretmeni konuları ve ilkeleri öğreten bir uygulayıcı olarak tanımlanır. Aday öğretmen mesleki bilginin pasif bir alıcısıdır ve programın içeriğinin ve yönünün belirlenmesinde çok az rol oynamaktadır.

Kişisel Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitiminde ikinci önemli paradigmadır. Temele aldığı metafor ise ‘ yetiştirme’ dir. Algı, bilgi felsefesi ve gelişim psikolojisinin üzerine

kurulmuş olan bu yaklaşım ‘Hümanistik Öğretmen Eğitimi’ stratejilerini benimser. Kişisel Öğretmen Eğitiminin savunucuları bir öğretmen eğitimin içeriğinin öğretmen adayının algıladığı ihtiyaçlar ve kaygılarına dayanması gerektiğini öne sürerler. Öğretmen adaylarının psikolojik olgunluğunun teşvik edilmesi, alguların yeniden yapılanması, içerik bilgisi ve yetenekler ile inançların yeniden yapılması gerekliliğine vurgu yapar. Bu görüşe göre öğretmen eğitimi birine nasıl öğretileceğini öğretme süreci yerine yetişkin gelişimin bir şekli olarak görülür. Kişisel Öğretmen Eğitiminde başarı bireylere etkisi açısından ölçülür, sosyal sisteme etkileri göz ardı edilir.

Geleneksel Usta-Çırak Eğitimi: Bu yaklaşım öğretmen işini zanaat ve öğretmeni de zanaatkâr olarak nitelendirir. Öğretmen eğitimi sürecini ise çıraklık eğitimi şeklinde ele alır. Bu yaklaşımın okul dönemi boyunca savunucuları az olmuştur. Bunun nedeni ise davranışçı yaklaşımın egemen olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretme hakkındaki bilgi büyük ölçüde deneme yanılma yolu ve deneyimli uygulayıcıların bilgeliği ile gerçekleşir. Teknik becerilerin ustalığı gerekli ancak yetersiz görülür. Çünkü öğretme işinin kompleks bir faaliyet dizisi olduğunu savunur. Usta-çırak ilişkisi kültürel bilgiyi acemilere iletme için uygun bir araçtır. Davranışçı paradigmada olduğu gibi aday öğretmenler büyük oranda bilgilerin pasif alıcılarıdır ve hazırlık programlarının yönünü belirlemede çok küçük rolleri bulunur.

Sorgulamaya Yönelik Öğretmen Eğitimi: Son olarak ele alınacak bu yönelimde öğretme işinin ve içeriğin araştırılması gerekliliğine vurgu yapar. Yeteneklerin eleştirel sorgulanmasına ve geliştirilmesine odaklanır. Ancak öğretim tekniklerini de önemsiz olarak tanımlamaz. Aksine bu yaklaşımın altında yatan varsayım öğretimde teknik becerilerin bir amaç olmadığı, arzu edilen amaçların ortaya çıkarılmasında bir araç olduğudur. Neler yapılması gerektiğine ilişkin sorular öncelikle önemlidir ve eleştirel sorgulama süreci becerilerin yerine getirilebilmesi için bir tamamlayıcıdır. Aday öğretmen davranışların kökünü ve sonuçlarını çok dikkatli incelemeye başladığında, hangi bilgi öğretilmeli, kime öğretilmeli, zamanı ve kaynakları farklı öğrencileri de dikkate alarak nasıl kullanılmalı gibi durumları sorgulamaya başlar.

Bu yönelim öğretmen adayını kendi hazırlık aşamasında etkin biri olarak görür ve öğretmenlerin davranışlarının kökünde ve sonucundaki durumların farkına varır. Bu şekilde hem davranışları hem de kısıtlamaları kontrol edebilir ve değiştirebilir. Temel

aldığı metafor ‘özgürlük’ tür. Sağlam temele dayanmayan inanışların kontrolünden, haksız tutumlardan ve kendi hayatının sorumluluğunu almayı engelleyen yeteneklerin azlığından özgür olan kişidir.

Davranışsal ve Geleneksel yönelimlere göre her ne kadar öğretmen eğitimi müfredatını değişik kaynaklardan savunsa da öğretmen adaylarını nispeten pasif alıcılar konumunda görür. Diğer taraftan Kişisel ve Sorgulamaya Yönelik paradigmalarda öğretmenlerin müfredatın içeriğinin oluşturulmasında öğretmen adayları aktif katılımcıdırlar. Bu iki paradigmanın savunucuları diğerleri gibi öğretmen eğitimi müfredatının içeriğini önceden belirlemek gibi bir düşünce taşımazlar. Aynı zamanda öğretmen adaylarının kendi belirledikleri ihtiyaçları ve endişeleri bu paradigmalara için büyük önem taşır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusuna paradigmalardan bakıldığında daha çok Geleneksel ve Davranışçı Öğretmen Yetiştirme paradigmalarının etkisinin yıllardır sürdüğünü söylemek mümkündür. Çünkü öğretmen adayları okullarında müfredata ve sürece aktif bir katılım göstermemekle birlikte ihtiyaç ve düşünceleri de programlar tarafından göz ardı edilmektedir.

2.5. Türkiye’nin Eğitim Paradigması

Her devlet belli bir paradigma üzerine kuruludur ve eğitim sistemi de bu paradigmaya uyumlu olmak zorundadır. Çünkü devletler yaşamalarını eğitime borçludur ve bu nedenle kendi paradigmalarına uygun düşmeyen bir eğitim sisteminin oluşmasına müsaade etmezler (Aydoğan, 2016). Türk eğitim paradigması Tanzimat’la birlikte şekillenmeye başlamıştır. Batılılaşma çabası içinde yapılan değişim ve yenilikler eğitimle birlikte birçok alanda uygulanmaya başlamıştır (Aydoğan, 2015). Bu nedenle batı düşünce tarzını, Türkiye’nin eğitim paradigmasını anlamak için iyi irdelemek gerekir.

Batı düşünce tarzı uzun bir mayalanma döneminden geçmiş ve ardından fikri kuşatmalara başlamıştır. Önce insanı özünden koparır, merkeze alır ve insanla Allah arasındaki irtibatını keser ve akli en yüce değer olarak ortaya koyar. Bilgi ve akıl duyularla sınırlıdır ve bunun dışında sıra dışı ya da olağanüstü bir şey olamaz.

Böylece modernizm dinden uzaklaştırılmış bir dünya ve içi boşatılmış bir insan sunar (Tozlu, 2015). Her şey ve herkes yetiştirilmeli ve istenilen şekilde sokulmalıdır ve bu amaçla okullar kurulmuştur. Bu bağlamda okullar pozitivistlerin rot-balans servisleri olarak görülmüştür (Aydoğan, 2015). İnsanın ihtiyaçları hep bu dünya ile ilgilidir ve kimseye karşı sorumlu değildir. Bu nedenle bencil, menfaatlerinin peşinde olan maddeye önem veren bir kalıba bürünmüştür. Türkiye'nin de sorunu işte bu noktada başlamaktadır. Kendine güvenini kaybetmiş, orijinal bir yapılanma geliştiremeyen, bütün yapıcılık ve icatçılıkları batı taklidi adına tükenmiş bir duruma getirildik. Lale devrinden bu güne kadar dünyayı anlamak için ciddi ve düşünce sistemi kuvvetli bir okul kurulamamıştır (Tozlu, 2015).

Türkiye uzun zamandır batı paradigması etkisiyle eğitimde birçok yenilik ve reform yapmaya çalışmış olsa da eğitim tarihine baktığımızda bunların birçoğunun yeterli etkiyi gösteremediğine şahit olmaktadır. Bunun nedeni ise taklitçi bir yöntem izlenmesinden kaynaklanmaktadır. Batı ülkelerinde yapılan tüm yenilikler herhangi bir süzgeçten geçmeden uyarlanmaya çalışılmakta, ülkenin bugüne kadar getirmiş olduğu kültür, tarih vb. birikimlerle şekillendirilmediği için de hep giydirilmeye çalışılan gömlek, kalıba uymamaktadır. Her hangi bir ruhtan yoksun olan, kendi kültür ve yaşam tarzının izlerini taşımayan tüm yenilikler diğer alanlarda uyumuş, adapte olmuş gözükse bile eğitim alanında uymadığı yıllardır sıkıntılı olan eğitim sistemimizin işleyişinden anlaşılmaktadır. İçinde bulunduğumuz yıllar göz önüne alındığında eğitim alanının hem pozitivist paradigma hem de yorumcu paradigmanın etkisi altında olduğu söylenebilir. Eğitim alanında kullanılan kuram ve uygulamalar yorumcu paradigmaya ait gözükse de uygulamanın tam olarak değişmediği gözlem ve araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. Özellikle eğitimin ekonomiyle ilişkili olan kuram ve yönetimlere bağlılığı devam etmektedir. Bu durum eğitim bilimlerine ticari bir bakış açısı getirmektedir. Eğitim kendine özgü doğası olduğu unutulmakta ve özgün bir alan olmaktan uzaklaşmaktadır (Aydoğan 2015, s.224). Bu şekliyle öğretmen yetiştirme sistemine hakim olan paradigma, yorumcu paradigma gibi görünse bile uygulama açısından hala pozitivist paradigmanın etkileri devam etmektedir. Bunun sonucu olarak ülkemizde halen 'fabrika' tipi eğitim anlayışının etkin olduğu ancak ekonomik talepler ve toplumsal gereksinimler düşünüldüğünde eğitim sisteminin dönüşmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Arslan ve Aslan, 2003). Bir başka ifadeyle, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programlarında;

yaratıcılık, işbirliği, yapılandırmacılık gibi kavramlar teorik olarak kullanılsa bile uygulamada davranışçı modellerin baskın olduğu ve özellikle kuram-uygulama ilişkisinin kurulmasında sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Aksoy ve Gözütok, 2017).

İnsan müthiş taklit yeteneği ile diğer canlılardan ayrılır. Öğrendiği tutum ve davranışlarının birçoğunu taklit yoluyla gerçekleştirir. Ancak taklidin en olumsuz yanı ise, taklit ettiği modeli aşamaz ve sınırları bellidir. Taklitten hiçbir zaman özgün ve karakteri olan bir yapı oluşturulamaz (Taşdelen, 2015). Topçu'ya (2015) göre taklit milli mektepleri ve ruhlarını yok etmiştir. Ekonomi ve teknolojiye odaklanan okullar ruh, karakter ve öz olmadan maddi refaha kavuşmak, fakirlik çekmek kadar kötüdür. Bu nedenle kişilik eğitiminde ruhun terbiyesi öne çıkarılmalıdır.

Topçu'ya (2015, s.43) göre, *'Eskilerin ruhsuzluğu, yenilerin şuarsuzluğuna zemin hazırlamış ve hocanın kararın kalbi, batı zihniyetini benimseyenlerin getirdikleri zehri çare sanmalarına yol açmıştır. Millet ruhu ile bağları kopartılan günümüzdeki okullar, ruhsuz idealsiz ve inancı olmayan bir öğretimle öğrencilere karakter yerine hüner vererek bireyleri diğer canlıların seviyesine indirecektir. Bir kurtuluş projesi olarak sunulan modernleşme, dünyadaki batı dışındaki tüm medeniyet ve kültürleri ortadan kaldırma projesidir.'*

Batılı kendisini ve diğer ülkeleri iyi tahlil eder ve inceler. Onların sahip olduğu tüm zenginliklerini keşfeder ve bu doğrultuda programlar yapar. Bu bölgelere incelemelerine uygun koloniler oluşturur ve bu yöntemle kapitalizmi kurar. Bu şekilde sanayinin hammaddelerini diğer ülkeler üzerine kurulmuş olur. Batı bu işleyişi devam ettirebilmek için batılı olmayan ülkelerin sistemlerini değiştirir. Zaman zaman demokrasi ya da yönetim değişikliği adı altında bu ülkelerde askeri darbelerin yaşanması da bu işleyişin bir parçasıdır. Çünkü darbeler kargaşaların, düzensizliğin ve sömürünün en iyi kılıfıdır. Bütün bu düşünce ve yöntemler gelişmekte olan ülkelerin eğitimi için bir yönlendirme ve yabancı hale getirme, şahsiyetinden koparma girişimleridir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda eğitilmiş olarak tanımlanan insanlar aslında ne olduğunu bilmez. Kendi köküne düşman, diline tarihine ve kültürüne yabancı olmuştur. Sömürgeci eğitim anlayışı ülkelere durum ve şartlarına göre bakış açıları geliştirir ve bunu o ülkelere aşarlar ve böylece orda ki kültürü ve kişiliği yok ederler. Hindistan'da Afrika'da ve ülkemizde de yapılan budur (Tozlu, 2015). Güngör'ün (1986) ifadesiyle *' Türk halkını bir arada tutan kıymet ve sistemleri ve ölçüleri yerlerine yenileri gelmemek üzere çökertilmiştir.'*

Osmanlı batılılaşma çabasına girdiğinde her alanda geçmişle bir hesaplaşma içine girmiş, ilahi ve değerli olanla mücadeleye başlamış ve seküler olanı yüceltmekle yeni bir insan, yeni bir toplum ve yeni bir devlet yapısına geçmiştir. Batı'da bu değişim burjuvalar eliyle yapılırken Osmanlı'da devlet ve saray merkezli yapılmaya başlanmıştır. İşte bu dönemde devletin eğitime ve medreselere yaklaşımlarında önemli değişimler olmuştur. Yurt dışına gidip gelen seferilerin hazırladıkları raporlarda batıya olan ilgi ve hayranlıkların giderek artması, Batı'nın aslında meydan okuyuşunun çok farkına varılmadığını göstermektedir. Tanzimat Dönemi'nde eğitimle ilgili olan gelişmelere bakıldığında ise artık eğitimin devletin bir görevi olarak üstlenildiği ve bu görevi de değişim ve dönüşümü sağlayacak bir güç olarak gördüğü bir gerçektir. Meşrutiyet döneminde ise seküler ve laik zihniyetin tam olarak benimsendiği söylenebilir. II. Abdulhamit hem modernleşme hem de geleneği modernleşmeye ezdirmeme gayretleri ile dikkat çeker. Devleti güçlendirmek, halkı kontrol edebilmek ve hanedan üstünlüğünü yeniden sağlayacak 'Müslüman bir orta sınıf' oluşturmak için eğitimi fonksiyonel bir araç olarak kullanmıştır (Gündüz, 2016, s.59-80).

Cumhuriyet döneminde ise eğitimin temel aldığı ideolojik yaklaşımlar tamamen farklı bir çizgiye girmiştir. Eğitim tamamen laikleşmiş ve dini eğitim anlayışı terk edilmiştir. Modern dünya ile bütünleşme iyice yerleşmiş, eğitim yüzde yüz devlet kontrolüne geçmiştir. Cumhuriyeti benimseyen insan modelini yetiştirmek eğitimin temel amacı haline gelmiştir. Ancak eğitim politikalarında belirli bir felsefenin oluşturulmaması problemlerin devamını getirmiştir (Kızılkaya, 2014). Cumhuriyet'ten sonra Türk eğitim sistemi Küçüköğlü'na (2007) göre 6 dönemden oluşmaktadır. Bunlar;

Birinci dönem (1923-1938): Bu evreye millileşme evresi denilir. Türk milli kültürü ve kimliği eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır.

İkinci dönem (1938-1950): Hümanistik evre. Dünya savaşlarının ve yıkımlarının ardından açlık, sefalet ve yokluk içinde olmanın etkisiyle insan sevgisinin ve insanın ön plana çıkarılmaya çalışıldığı dönemdir.

Üçüncü dönem (1950-1960): Pragmatik evre: Bu dönem Türk eğitim sisteminde reform yapmak için ABD'den davet edilen eğitim düşünürlerinin etkisi altında kaldığı dönemdir.1924 yılında Türkiye'yi ziyaret eden John Dewey'in pragmatik

eğitim anlayışı 1950 sonrası Türkiye’de eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır.

Dördüncü Dönem (1960-1980): 1961 darbesi ile başlayan bu dönem eğitimde planlı dönemin başlangıcı kabul edilir. Aynı zamanda toplumsal anlamda da planlı yaşamın başlangıcıdır. Kalkınma planlarının da katkısı ile eğitimde uzun dönemli planlar yapılmaya başlanmıştır.

Beşinci dönem (1980-2005): 1980 sonrası askeri darbe ile başlayan modernleşme dönemidir. Modern ve popüler kültür oluşturma anlayışı eğitim politikalarına yön vermiştir.

Altıncı Dönem (2005-....). 2005 yılı ile birlikte yapılandırımcı eğitim anlayışına göre yenilenen sistemle başlayan dönemdir. Eğitim politikalarında farklılıklara ve çoğulculuğa daha fazla önem verilen bir anlayış vardır.

Öte yandan eğitim sistemleri genel olarak iki kavram üzerine kurulmuştur. Bunlardan biri yapı diğer i se içeriktir. Eğitim sistemimizin yapısı merkezi yönetimdir. Bu durum ülke yönetiminin merkeziyetçi bir sistem olmasının etkisidir. Merkezi yönetim ise Tanzimat döneminden sonra başlamış ve o dönemlerde batılılaşma çabası içerisinde olan Osmanlı yöneticileri ve aydınları Fransız yönetim sistemini taklit etmişlerdir. Bu durum eğitim sistemine de yansımış ve merkeziyetçi bir yapıya dnmştr. Fransızların ardından İngiliz John Lock’un liberal düşüncelerinden etkilenen Türk eğitim sistemi de nasibine düşeni almıştır. Ardından Alman akademisyenlerin etkisiyle mesleki eğitim konusuna önem verilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise ABD öncülüğünde neoliberal düşünce hem eğitim sistemini hem de diğer sosyal alanları etkilemiştir. Nüfus verileri incelendiğinde 100 yıl öncesine göre 6 kattan daha fazla artan nüfusu ile aynı yönetim mantığında ısrar edilmesi düşünülmesi gereken bir konudur. Günümüz şartları incelendiğinde merkezi yönetimde ısrardan vazgeçilerek yerinden yönetime geçilmesi gerekliliği eğitim yönetimi açısından da öncelenmesi gereken bir durumdur (Aydoğan 2015, s.227-229).

Bürokrasi Türkiye’de eğitim sisteminin omurgasıdır ve merkezi yönetimin etkin olduğu ülkemizde eğitimin vizyonu ve hareket alanı siyasal yapıların etkisi ve denetimi altında kalmıştır. Ancak eğitim her türlü etkiden uzak olarak kendi gerçek

zemini ve hedefleri üzerinde gerçekleştirilmelidir. Atatürk döneminden günümüze kadar olan eğitim sistemi incelendiğinde uzun yıllar boyu niceliksel hedefler üzerinde durulmuş ve öncelikli eğitim politikaları bunlar üzerine kurulmuştur (Arslan ve Aslan, 2003).

Türk eğitim sistemi içerik yönünden incelenecek olursa, Türkiye Tanzimat döneminde batılılaşma çabasına girdiğinde o dönem önünde örnek olarak Fransız eğitim sistemi bulunmaktaydı. Bu sebeple Türk eğitim sistemi, Tanzimat ile birlikte neredeyse 1950’li yıllara kadar Fransız eğitim sisteminin etkisi ile program ve müfredatlarını yapmıştır. Fransızların temele aldığı düşünceye göre matematik, bütün bilgilerin temelini oluşturur. Diğer bilimlerin gelişmesi de matematiğe dayanır. İşte bu düşünce sistemi Tanzimat ile ülkemizde etkili olmaya başlamıştır (Aydoğan, 2015). Fransız etkisi isimlerde, kuruluşlarda, eğitim yasa ve yönetmeliklerinde, okulların ders programlarında alabildiğine devam etmiş ve Cumhuriyet yıllarında da etkisini sürdürmüştür. Tanzimat’tan II. Meşrutiyet yıllarına kadar öğretim programları, Fransız eğitim sisteminin damgasını taşır. Osmanlı döneminde kurulan Fransız etkisindeki yapı ve anlayış tam olarak olmasa da kendini hâlâ korumaktadır (Ergün, 1990). Ardından İngiliz eğitim anlayışı gelişmeye başlamıştır. İngilizler, eğitimde somutun soyuttan daha önemli olduğunu, tabiat ve hayat bilgisinin temel alınması gerektiğini savunmuşlardır. Bu anlayışla birlikte hayat bilgisi dersleri müfredata girmiş ve laboratuvarlarda ders yapılmaya başlamıştır. Daha sonra Kant’ın düşüncelerinden etkilenen Alman eğitim sistemi, bilimleri sosyal ve fen olarak ikiye ayırmışlar ve ülkemiz de buna göre müfredata ayrı olarak bu dersleri koymuştur. 1950 yılından başlayarak etkili olan ve pragmatizmi temel alan ABD eğitim sistemi, Türk eğitim sistemine de nüfuz etmiş ve kişilerin yararına olan bilimlerin değerli olduğu, diğer bilimlerin önemsiz olduğu düşüncesi oluşmuştur (Aydoğan, 2015).

Mevcut duruma bakıldığında Örneğin Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarına¹ bakıldığında Atatürk milliyetçiliğine bağlı ve Cumhuriyet’e bağlılık konusunda

¹ Türk Milli Eğitimin genel amaçları; (MEB, 2018)

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

vurgu yapılmış olması eğitim sistemimizin ideolojik ve siyasi bir amaç taşıdığını göstermektedir. Amaçlarda aslında yetiştirilmek istenen insan tipinin tarifi yapılmaktadır ve modernist anlayışın hakim olduğunun bir kanıtıdır. Bu anlayışa göre modernizm; kapitalizmin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren, devlete itaat eden ve toplumun mutluluğuna katkı sağlayan bir modeldir. Ve Türk milli eğitiminin genel amaçları pedagojik kaygılardan çok, siyasi ve ideolojik kaygıları ön plana çıkarmıştır. Eğitimin merkezi sistemle yönetilmesi de bu amaca uygun bir yönetim şeklidir (Kızılkaya, 2014).

Geçmişten günümüze baktığımızda iki farklı insan modeli yetiştirme şekli karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi ‘dindar insan’, ikincisi ise ‘laik insan’ modelidir. Türk eğitim felsefesi, politikası hep bu iki insan modeli etrafında şekillenmeye çalışmıştır. Her iktidar kendi politikaları doğrultusunda eğitime yön vermeye çalışmış ve eğitimin amaçlarını ve içeriğini de bu yönde oluşturmuştur. Bu yaklaşımlar eğitimin felsefi bir temele oturmasını engellemiş ve sistemin sorunlarına çözüm olamamıştır (Kızılkaya,2014). Öte yandan akli temel alan ancak insanın duygusal yönünü eksik bırakan bir eğitim her zaman yarım kalacak ve yarım insanlar yetiştirecektir. Doğruyu ve yanlış ayırt etmemizi aklımız sağlarken, iyi ve kötüyü ayırmayı da duygu ve hislerimizle gerçekleştiririz. Bugün ki eğitim sistemi aklın hâkimiyetini ön plana çıkaran insan modeli yetiştirmekle, hayatı yaşanabilirlikten uzaklaştırmaktadır. Çünkü doğru ve yanlışlarımızdan çok iyilik ve kötülük, güzellik ve çirkinliğin farkında oluşumuz insana bir kimlik kazandırır. Öğrenci merkezli eğitim, demokratik eğitim, özgür eğitim gibi moda olmuş yöntemlerle sürekli eğitime yeni şekiller vermeye çalışmak giderek eğitimi doğasından uzaklaştırmaktadır. Günümüzde disipline edilmemiş bir eğitimle karşı karşıyayız (Aydoğan, 2015,s.243).

Batı’nın modern sistemi ile şekillenmeye başladığından beri yaşadığımız hayat bizi kendimize yabancılaştırmıştır. Çünkü insanı yabana atan bu hayat bize ait değildir. Bu hayatı oluşturan eğitim sisteminin de parametreleri yabancı yerlerden çıkmıştır ve

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

böylece bu eğitim sistemiyle insanımızın kendisi olması, kendini bulması engellenmiştir. En kudretli zamanlarında bile bizi Çanakkale’de yenilgiye uğratamayan Haçlı zihniyeti, asıl amacından hiç vazgeçmemiş ama sadece yöntemini değiştirmiştir. İşte bu yöntem ise ‘modern eğitim sistemi’ adı altında sunulmuştur. Ülkemizi yıkmayı, parçalamayı kafasına koyan bu zihniyet top ve tüfekte bir anda değil, sadece zamana yayarak ve süslü düşüncelerle bunu yapmayı amaçlamıştır. Yeniden kurmacılık adı altında önce geçmişin izleri yıkılacak sonra da yenileri inşa edilecektir (Balay, 2015). Hayatın doğrularını şıklardan seçmeye çalışan öğrencilerle düşünemeyen ve üretemeyen bir nesil oluşturulacaktır (Oktay, 2013, s.33).

Can’ın (2012, s.9-12) eğitim sistemimiz ile ilgili aşağıdaki tespitleri gerçekten çok dikkat çekicidir. Bir eğitim sistemi;

1. Bir çocuğun ahlak ve fazilet yönünden gelişimini gözetmek yerine, diploması ile güç ve menfaat aracına dönüşmüşse,
2. Sezgi ve keşfe açık, değer merkezli hareket edebilen öğrenciler yetiştireceğine, çocuğun zihnini yıpratın anlayışa sahipse,
3. İnsanımızı medeniyet değerleri üzerinden yükseltmek yerine, yabancılaştırıyor ise,
4. Bireyi, edebiyat fikrine bağlayarak kendini bilmek yerine, seküler yaşama ait iğrenç fantezileri bilinçaltına yerleştiriyor ise,
5. Çocukların zihin ve kalplerinin hakikat bilgisiyle dolması yerine, onları kalıba sokarak idrak yetisinden yoksun ezberciler yapıyor ise,
6. Kendi kaynaklarımızdan beslenmek yerine, toplumun köküyle zıt düşen profan zihniyetler ihdas ederek, insanımızı inancına gelenek ve göreneklerine yabancılaştırıyor ise, böyle bir eğitim sistemine ‘bizim eğitimimiz’ denilmesi mümkün müdür?

III. BÖLÜM

Öğretmen yetiştirme politikalarına Osmanlı Devletinde ve Cumhuriyet döneminde olmak üzere iki açıdan bakmak yararlı olacaktır.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

3.1. Osmanlı Devletinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Osmanlı devletinin uzun yıllar hüküm sürmesine rağmen eğitim tarihi incelendiğinde eğitim politikalarında sık sık değişiklikler yapılmamıştır. Ülkenin genel politikalarının asıl 18. yüzyıl başlarında değişmeye başlamasıyla eğitim politikalarında da değişimler etkisini göstermeye başlamıştır. Bu nedenle Osmanlı devletinin eğitim politikaları iki devrede incelenmektedir. 18. yüzyıldan önce olan eğitim politikalarına ‘Osmanlı Geleneksel Eğitim Politikaları’ ve 18. yüzyıldan sonra izlenen eğitim politikalarına ‘ Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası’ denmektedir (Taşdemirci,1999).

3.1.1 Osmanlı Geleneksel Eğitim Politikaları

Osmanlı eğitim politikalarının şekillenmesinde en etkili olan durum Anadolu Selçuklu devletinin eğitim kurumlarıdır. Osmanlı devletinin kuruluşunda emeği bulunanlar, Anadolu Selçuklu Devleti medreselerinde yetişen kişilerdir. Bu kişiler bir taraftan beslendikleri eğitim felsefesine göre devlet yapılanmasını sağlarken, diğer taraftan Anadolu Selçuklu medreselerini örnek alarak yeni okullar açtılar (Büyükbaş, 2013).

Osmanlı devleti bir din devleti olması nedeniyle eğitim politikasının temelinde İslam dininin düşünme biçiminin yattığı söylenebilir. Osmanlı, eğitim anlayışını ideal insan tipi yetiştirmek olarak görmüştür. Bu sebeple insanı meslek sahibi yapmanın yanında itaatkâr, vatansever ve dindar, vefakâr, etrafındakilere karşı duyarlı ve kanunlara uyan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bireylere kendilerine yetecek kadar bilgilendirmekte bir diğer amaçtır. İslam'ın geleneksel toplum yapısına etkisi nedeniyle cami, mescit gibi ibadet yerleri, aynı zamanda bir eğitim yeri olarak kullanılmıştır. Öte yandan Selçuklulardan itibaren toplum geleneklerinde yer etmiş bulunan tarikatlar veya esnaf teşkilatları (ahilik gibi) da bir eğitim yeri olarak görülmektedir. Formal anlamda bakıldığında ise Osmanlı devletinde eğitimin ilk kademesini Sıbyan Mektepleri oluşturur. Bu okullar Osmanlı devletinde en yaygın olan eğitim kademesidir. Ancak İstanbul dışındaki Sıbyan mekteplerinin birçoğunun bina durumu ise genellikle camilere bitişik bir odadan oluşmaktadır. Sıbyan mektepleri 4-5 yıl süreli olan ve ağırlıklı olarak din eğitiminin verildiği okullardır. Sıbyan mekteplerine çoğunlukla medreselerde yetişen öğrenciler öğretmenlik yapmışlardır. Ancak birçok okulda medrese mezunu öğretmen bulunamadığı için imamlar öğretmenlik yaparken, zaman zaman köylerde okuma yazma bilen kişiler tarafından da bu okullarda eğitim verilmiştir. Öğretmenlerin maaşları ise okula gelen öğrencilerden toplanan paralarla karşılanması şeklinde yapılmıştır (Akyüz, 2015). Sıbyan mekteplerinden başarı ile mezun olan öğrenciler öğretmenlerinin ve ailesinin desteği ile medreselerde eğitime devam edebilmiştir. Sıbyan mektepleri devlet eliyle yürütülen bir kurum değildir. Disiplinin esas olduğu bu kurumlarda ezbere dayalı bir eğitim söz konusudur (Gündüz, 2015, s.47).

Osmanlılarda Tanzimat Dönemine kadar ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu yerine geçen okullar ise Medreseler'dir. Medreseler devlet elitinin, memurun, öğretmenlerin, müftü, hâkim ve yargıçlar gibi devlet görevlilerinin yetiştirilmesinde çok önemli bir kurum olmuştur. Medreselerde pozitif ilimlere çok fazla yer verilmediği ancak bazı medrese hocalarının özel çabaları ve ilgileri ile okutulduğu bilinmektedir. Medreselerin asli görevi ise İslam ilimlerinin eğitim ve öğretimini yapmaktır. Medreselerde kullanılan eğitim metotları, araç ve gereçler her seviyeye göre değişiklik göstermektedir. Ama sıbyan mekteplerinde olduğu gibi kullanılan ortak yöntem ezbere dayalı yöntemdir (Gündüz, 2015, s.50-51).

Medreselere Sıbyan mekteplerini bitiren erkek öğrenciler arasından seçilen çocuklar devam edebilmiştir. Medreselerin sabit bir süreleri yoktur. Kendi içinde çeşitli bölüme ayrılan bu okullarda öğrenim süreleri bölümlere göre değişiklik göstermiştir. Medrese eğitimlerinin genel özelliklerine baktığımızda medrese öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde mutlak saygı ve itaat esası hakimdir. Medreselerde yetişen öğrenciler Osmanlı toplum yaşamını derinden etkileyen din ve bilim adamlarının yetişmesinde çok etkili okullar olmuştur. Tanzimat dönemine kadar çıkan bu tabloda öğretmen yetiştiren bir okula rastlanmamaktadır. Doğal olarak eğitim bilimleri ve formasyon niteliği taşıyan bir eğitim sistemine de rastlanamamıştır. Ancak bazı kaynaklara göre Fatih Sultan Mehmet Sıbyan Mekteplerinde öğretmenlik yapan kişileri yeterli bulmamış ve bu kişilere öğretmenlik mesleğine özgü derslerin okutulmasını istemiş; almayanların öğretmenlik yapmasını yasaklamıştır. Ancak Fatih döneminden sonra bu yasağa uyulmamış ve Medreselerin icazet vermesi yeterli görülmüştür (Akyüz, 2015).

Osmanlı eğitim sisteminde bir diğer kurum ise Enderun mektebidir. Üst düzey devlet adamı yetiştirmek için açılan bu okul özellikle devşirme sistemi ile ayakta tutulmuştur. Kendi içinde çok detaylı eleme ve seçme yöntemiyle birlikte disiplin açısından da sıkı bir yöntemi olan bu sistemle üst düzey memurlar yetiştirilmiştir (Gündüz, 2015, s.53).

Özet olarak Osmanlının gerek formal (sıbyan mektepleri ve medreseler) gerekse informal (ahilik) kurumlarda gerçekleştirilen geleneksel eğitim politikasını İslam dininin ve onun oluşturduğu kültür ve geleneklerin oluşturduğu söylenebilir. Sıbyan mekteplerinin asıl amacı çocuklara temel dini bilgileri kazandırmaktır. Medreselerin amacı ise devletin ihtiyacı olan din adamları, memur ve bilim adamları yetiştirmek olmuştur. Bu okullardan sıbyan mekteplerinin öğretmenleri medrese mezunlarından olabildiği gibi, cami imamlarından da olmuştur. Medreselerin öğretmenleri ise yine medrese mezunlarından veya informal olarak yetişmiş âlimlerden oluşmaktaydı.

Yukarıda belirtilen öğretmen yetiştirme paradigmaları açısından Osmanlı Devleti'nin bu paradigmların özelliğini taşıdığı doğal olarak söylenemez. Çünkü Osmanlı devleti çağının özelliği gereği din devletidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme paradigmasını belirleyen ana etkenin İslam Dini olduğu söylenebilir. Bununla

birlikte medreselerin işleyiş sistemi göz önünde bulundurulursa Geleneksel Usta-Çırak Paradigmasına da yakın olduğu söylenebilir.

3.1.2. Batı Tesirinde Osmanlı Eğitim Politikası

17. yüzyıldan sonra Avrupa'da özellikle ticaret, çalışma hayatı, teknoloji gibi alanlarda farklı bir düşünce yapısı ön plana çıkmıştır. Bu farklılığın doğal sonucu olarak toplumsal yapı ve devlet yapısı da değiştirmeye başlamıştır. Endüstri devrimi ile ortaya çıkan değişim yalnızca ekonomik ve teknolojik alanı etkilemedi. Çin, Hindistan ve Osmanlı gibi geçim kaynağının çoğunluğunu tarım oluşturan ülkeler endüstrinin yükselişi karşısında büyük bir sarsıntı geçirdiler. Burada iki dikkat çekici nokta bulunmaktadır. Bunlardan birincisi batının endüstri için hammaddeye ihtiyaç duyması, ikincisi ise batının bu yükselişi karşısında diğer ülkelerin duydukları endişeler. Bu nedenle ülkeler batının önce görünen yüzünde bulunan siyasi ve askeri yapılanmayı taklit ettiler (Bilgin, 2002). İşte Osmanlı devleti de ülkenin giderek zayıflaması ve güç kaybetmesini engelleyebilmek için batıya gönderilen birçok kişinin hazırladığı raporda batıya duyulan hayranlığın artması nedeniyle batılılaşma hareketi hız kazanmıştır.

Batıya yönelik ve yenilik çabalarının Akyüz'e göre (2015) üç temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi ülkede yeniliklerin bir ihtiyaç olarak görülmesi ve halkın eğitilmesinin devletin ve hükümetin önemli bir görevi olarak sayılmasıdır. Ancak diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki yenilik ve iyileştirme çabaları 'Batılılaşma' şeklinde anlaşılmıştır. İkinci neden ise Osmanlılara düşmanca davranan Avrupa kamuoyunu kazanmaktır. Son olarak ta Avrupa devletlerinin baskıları bu değişim ihtiyacını doğurmuştur.

3.1.3. Tanzimat Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Tanzimat Dönemi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapılan düzenlemeler bakımından Türk Eğitim tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. Tarihin seyri içinde

incelemek gerekirse ülkede önemli yeniliklere ihtiyaç duyulmuş ve Osmanlı yüzünü batıya doğru belirgin şekilde yöneltmiştir. Bu batıya yönelik çabalarının eğitime yansması da yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. 1839 yılında yayınlanan Tanzimat Fermanı incelendiğinde eğitimle ilgili her hangi bir hüküm karşımıza çıkmamaktadır. Bu durum o dönemde devlet adamları tarafından eğitimin henüz genel bir kamu sorunu olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir. Fermanda eğitimle ilgili bir hüküm olmasa da yapılan değişiklik ve yenilikler incelendiğinde eğitimle ilgili en radikal kararların bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir (Gündüz, 2015, s.66).

Zamanın birçok devlet adamı yapılması istenilen yeniliklerin daha etkili ve kalıcı olabilmesi için eğitimde de yeni düzenlemeler ve uygulamalara gidilmesi gerektiğini görmüşler ve bu öngörü eğitim alanında Tanzimat Döneminde önemli gelişmelere yol açmıştır. 1839 yılından itibaren kurulup çoğalmaya başlayan Rüşdiye okullarında öğrenim gören öğrencilerin iyi bir eğitim alabilmelerinin meslek dersleri okutulmasıyla sağlanabileceği ve sayıca da yetersiz olan öğretmenlerle olamayacağı gerçeği dönemin aydınlarını harekete geçirmiştir. Artık medreselerde yetişen kişilerle nitelikli bir eğitimin verilemeyeceği gerçeği yalnızca öğretmen yetiştiren bir meslek okulunun açılması ihtiyacını doğurmuştur. Dönemin Maarif Nazırı Kemal Efendinin öncülüğünde ilk kez 1848 yılında İstanbul'da Darülmuallimin adıyla bir erkek öğretmen okulu açılmıştır. İlk kuruluşundaki amaç ise Rüşdiye Okullarına öğretmen yetiştirmek olmuştur. Ancak gerekli görüldüğü takdirde diğer okullar içinde kaynak teşkil etmesi planlanmıştır. Kuruluşunun ilk yıllarında geleneksel yöntemlerle eğitim veren Darülmuallim'in yapısında ve müfredatında asıl önemli değişiklikler 1850 yılında Darülmuallim'de müdürlük görevini üstlenen Ahmet Cevdet Paşa zamanında gerçekleşmiştir. Ahmet Cevdet Paşa göreve geldikten sonra bir Nizaname (yönetmelik) yayınlamış ve okulun kalitesini artırmayı amaçlamıştır. Nizamede geçen maddeler özetle şöyledir (Akyüz, 1996).

a. Nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için okula öğrenci alım sayısı 30'dan 20'ye düşürülmüştür. Bunun dışında yedek öğrenci alınabilir ve bu öğrenciler gerekli şartları yerine getirdiği takdirde asil olabilir.

b. Öğrenciler sınavla alınacaktır.

c. Okulun süresi üç yıldır.

d. Programda okutulacak dersler; Ders Verme ve Öğretim Yöntemi, Farsça, Aritmetik, Geometri, Alan Ölçümü, Astronomi, Coğrafya.

e. Kendilerini derse verebilmeleri için öğrencilere burs verilecektir.

f. Öğretim ve sınavlar ciddi yapılacak ve kimseye iltimas geçilmeyecektir. Başarısız olanlar okuldan atılacaktır.

g. Çalışkan öğrencilere okulu 3 yıldan önce bitirme yolu açılmıştır.

h. Mezunların göreve atanmalarında başarı dereceleri göz önünde tutulacaktır.

i. Mezunlar göreve atanana kadar okulda kalarak bilgilerini yenileyecekler ve burslarını almaya devam edeceklerdir.

j. Boşalan bir Rüşdiye okulunu kabul etmeyen bir kişinin elinden diploması alınacaktır ve bir daha öğretmenlik görevi verilmeyecektir.

k. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumak için öğrencilerin cerre çıkıp para ve yiyecek toplamaları geleneği kaldırılmıştır.

Yukarıda belirtilen ‘cerre çıkma’ geleneği medreselerden Darümuallim okuluna geçmiş bir gelenektir. Cerre çıkma, medreselerde öğrenim gören öğrenciler mübarek aylarda yani Recep, Şaban ve Ramazan aylarında taşraya dağılarak halka vaaz verme, ibadet yaptırma karşılığında halktan yiyecek, giyecek ya da para toplanmasıdır. Ahmet Cevdet Paşa bu geleneğin Darümuallimler’de devam etmesinden rahatsız olmuş ve Darümuallim okullarını medrese kültüründen kurtarmaya çalışmıştır. Nizamname’ de öğretmen yetiştirme tarihi açısından önemli bir nokta da, ilk defa formasyon dersleri içinde vazgeçilmez olan Öğretim Yöntemleri dersinin okutulmaya başlamasıdır. Ayrıca okullara öğrencilerin seçilerek alınacak olması ve sayının az tutulmaya çalışılması da öğretmen yetiştirmede kaliteye ulaşma anlamında önemli bir adım sayılmaktadır (Akyüz, 2015, s.186).

Giderek sayısı artan ve öğretmen bulmakta zorlanılan ilkokullar için de artık bir öğretmen okulu açılmasını gerekliliğini doğurmuş ve 1868 yılında İstanbul’da ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimin-i Sıbyan okulları açılmıştır. İlk açıldığı yıllarda ilkokul öğretmenleri yetiştirme amacı taşıyan bu okullar aynı zamanda yetişen öğrenciler aracılığı ile mevcut ilkokul öğretmenlerine il

ve ilçe merkezlerinde yeni öğretim yöntemlerini tanıtmaya görevi vermeyi amaçlamıştır. Kurulduğu ilk yıllarda mezun olma süresi 1 yıl olan bu okullar ancak 1875'ten sonra taşrada açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2015, s.181).

1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Eğitim ve Öğretim Genel Yönetmeliği) öğretmen okulları ve okulların programları konusunda ayrıntılı hükümlere yer vermiştir. Mükemmel öğretmenler yetiştirme amacıyla Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan ve eğitimin her kademesine öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Darülmualimin ancak 1874'te açılabilmiştir. Nizamname'de bu okulların her birine ait müfredatlar da belirlenmiştir. 1870 yılına gelindiğinde kız ilkokulları ve kız Rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu) açılmıştır. Müfredatları genel olarak Darülmualimlerle aynıdır. Farklı olan dersleri ise Dikiş, Nakış ve Ev İdaresi'dir. Cumhuriyet Döneminde kadınlarla ilgili değişim ve yeniliklerin oluşmasında ve kabul görmesinde Darülmualimat okullarının Osmanlı halkı üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Ayrıca bu okulların en önemli yararlarından biri kadın öğretmen sayısının artması ile okuyan kız öğrenci sayısının da artış göstermesidir (Akyüz, 2015,s.181). Gündüz (2015, s.72), yayınlanan bu Nizamname ile 18. yüzyıl sonlarında başlayan ve bölük pörçük gelişen Osmanlı modernleşme çabaları içinde ilk kez tutarlı ve genel bir önem kazandığını belirtir. Ancak Fransız etkisi ile yayınlanan ve bu nedenle yerli olarak sayılamayacak Nizamname'nin tam anlamda taşrada uygulanabilmesi ise II. Abdulhamit zamanına olacaktır.

Tanzimat Döneminde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme politikalarındaki yenilik ve gelişmeleri özetleyecek olursak Türk Eğitim tarihi açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Ancak açılan öğretmen okullarının yetişen öğrenci sayılarının uzun bir dönem Osmanlı Devleti'nin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmamıştır. Batı tesirinin etkisiyle eğitim alanında yapılan düzenleme ve yenilikler zamanın aydınları tarafından bu okulların sadece memur yetiştirdiği ve çocukları hayata hazırlamadığı, uygulanan metotların çocukların zihinsel gelişimlerine uygun olmadığı konusunda eleştirilmiştir (Taşdemirci, 1999).

Ahmet Cevdet Paşa tarafından yayınlanan Nizamname öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına kadar çok önemli maddeler içermektedir. Günümüz öğretmen yetiştirme politikaları düşünüldüğünde bile hala ders alınacak maddeler

olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tanzimat dönemi öğretmen yetiştirme çabaları kurumsallaşma ve tek çatı altında aynı ideal ve ruhla öğretmen yetiştirilmeye çalışılması açısından da önem taşımaktadır. Ancak Ahmet Cevdet Paşa, Tanzimat döneminde eğitime devlet tarafından özel ilgi ve önem verilmesine karşın başarılı olunamamasının sebebini, dirayetsiz, beceriksiz ve cahil insanların ilgili yerlere tayin edilmesinde, bir anlamda siyasi iradede bulmuştur. Ahmet Cevdet Paşa'nın o günleri eleştiren bu sözleri günümüzde de hala tartışılan temel bir sorun olduğu muhakkaktır (Gündüz, 2016 s.237). Cevdet Paşa'nın yine başka bir eleştirisi de eğitimde modernleşme ve yenilikleri bir binanın orta katından yapılmasına başlamak şeklinde yorumlamış ve başarısızlığı buna bağlamıştır (Gündüz, 2015, s.67).

Yaşanan bu gelişmeler, Tanzimat döneminde eğitimin artık devletin bir işi olarak görüldüğü, bu görevi de dönüşüm ve değişim için bir güç olarak kullanmaya başladığı görülmektedir. Aynı zamanda geleneksel eğitim kurumları eğitime devam etmiş olsalar bile yeni eğitim kurumları karşısında her geçen gün güç kaybına uğradıkları da başka bir durum olmuştur (Gündüz, 2015, s.75).

Tanzimat dönemi öğretmen yetiştirme sistemi genel olarak batı paradigması etkisinde şekillenmeye başlamıştır. Dönemin gelişmeleri dikkate alınırca tam olarak öğretmen yetiştirme paradigmalarından hiçbirinin özelliklerine uymasa da Geleneksel Usta- Çırak Öğretmen Eğitimi Paradigmasının etkileri ile birlikte Davranışçı Öğretmen Yetiştirme Paradigmasının da etkilerinin başladığı söylenebilir.

3.1.4. Meşrutiyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları

İstanbul'da okuyan medrese öğrencileri, Osmanlı Devleti'nde meydana gelen olumsuz iç ve dış olayların sebebi olarak Padişah Abdülaziz ve adamları olarak görüyorlardı. Bu nedenle derslerini bırakarak saldırıya geçtiler. Bu olaylar neticesinde 1876 yılında II. Abdülhamit tahta çıkarılmış oldu. İlk anayasa olarak kabul edilen Kanun-i Esasi'yi ilan etti ve I. Meşrutiyet dönemi başlamış oldu ancak bir yıldan daha kısa süren bu dönem eğitim açısından bahsedilebilecek çok fazla yenilik ve değişim söz konusu olmamıştır. Kanun-i Esaside eğitimle ilgili birkaç maddeden söz edilebilir. Bunlardan bazıları şu şekildedir (Bilir, 2011):

- Öğretim işini herkes özgürce yapabilir. İlgili kanuna uymak kaydıyla her Osmanlı ferdi genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir.
- Ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki grupların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemlerine karışılmayacaktır.
- Osmanlı bireylerinin tümü için öğrenimin birinci kademesi zorunlu olacaktır.

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmenlerle ilgili herhangi bir maddeye rastlanmamaktadır. Zaten kısa süren bu dönemde kayda değer değişmelerin yaşanmamış olması da normal bir durumdur. Ancak meşrutiyet dönemi eğitim ve öğretmen yetiştirmenin düşünsel boyutunun tartışıldığı bir dönem olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu dönemimin ilköğretime ilişkin en önemli düzenlemesi olan ‘Kanun-u Muvakkati’ 1913 te uygulamaya konmuş ve 1961’e kadar ilköğretim hizmetlerine yön vermiştir (Bilir, 2011).

Bugün en kaba hatlarıyla anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim, ve dengi okullar ile meslek yüksekokulları ve üniversite şeklinde varlığını devam ettiren eğitimin teşkilat yapısı büyük ölçüde II. Abdülhamit döneminde biçimlenmiştir ve Tanzimat eğitim reformlarının ve uygulamalarının devamı niteliğindedir. Bu dönem modernlik ve gelenekselliğin bir arada çelişkiye düştüğü ve gelenekselliğin kaybettiği bir dönem olarak düşünülebilir. Tanzimat’tan teslim alınan eğitim bu dönemde nicelik bakımından daha yüksek bir yere taşınırken, nitelik olarak ta artış gözlemlenmektedir. Sultan Abdülhamit’in gösterdiği çabaların arkasında ciddi bir danışman desteği bulunmaktadır. Bunlar arasında dönemin önemli isimleri olan Ahmet Cevdet Paşa, Tunuslu Hayrettin Paşa ve Küçük Sait Paşa önde gelir. Osmanlı’nın içinde bulunduğu durum düşünüldüğünde 33 sene ülkeyi çok fazla bir kayba uğratmadan tahta kalmış olmasının temel dayanaklarından biri de modern eğitime verdiği önem ve destektir. Sultan modern eğitimi desteklerken diğer taraftan geleneği de ezdirmemenin ve sahip çıkmanın gayretini verir (Gündüz, 2015, s.77-80).

II. Abdülhamit Osmanlı’nın içinde bulunduğu durumu ve tehlikeyi iyi tahlil etmiş ve siyaset alanında bir ‘diplomasi kurdu’ olmuş, eğitim alanında ise ayakları yere basan bir sonraki nesli ve devleti kurtaracak reformcu kadronun yetiştirilmesini sağlamıştır. Bu dönemin eğitim politikalarının temelinde daha çok batı ile rekabet edebilmenin

yolu onların pedagoji ve tekniklerinin seçici olarak alınması olarak özetlenebilir. Eğitim dönüşüm ve değişim için devletin temel aracı olarak görülmüştür (Gündüz,2015, s.93-97).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde Fransa örnek alınarak teoride ortaya konulmuşsa da sistemin uygulamaya geçmesi ve yaygınlık kazanması 1880 sonrasıdır (Gündüz, 2016 s.213). II. Abdulhamit'in 1878 yılında parlamentoyu süresiz tatil etmesinden sonra I. Meşrutiyet Dönemi sona ermiş ve 1908 yılına kadar Mutlakiyet dönemi başlamıştır. Bu dönem yaklaşık 30 yıl sürmüş olduğu için eğitim alanında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Dönemin eğitim özellikleri incelendiğinde (Akyüz, 2015, s.225);

- Bir çok meslek ve sanat okulunun açılması,
- İlk kez üstün zekalılar dışında özel eğitim için çeşitli okullar açılması,
- Genel eğitimde okulların hızla yaygınlaşması,
- Programlardan hayata dönük derslerin çıkartılarak Din ve Ahlak ders saatlerinin artırılması,
- Öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin kağıt üzerinde de kalmış olsa bazı hukuki düzenlemeler yapılması şeklinde özetlenebilir.

Mutlakiyet Dönemi'nde Tanzimat Dönemi'nde açılmış olan Darulmuallim okullarının devam ettiğini ancak bazı değişikliklere gidildiğini görülmektedir. Bu dönemde Darulmuallim'in İdadi şubesinin kapatılarak üç şubeye ayrılmış ve her şube 2 yıl olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu şubelerden Darulmuallimin-i Aliye ilk öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulu olmuştur. Bayan öğretmen yetiştiren Darulmuallimatlar'ın durumuyla ilgili olarak ise ilginç bir değişiklik yapılarak bu okulların mutlaka bir erkek müdür tarafından idare edileceği ve yardımcısının bayan olacağı şeklinde yeni bir uygulama getirilmiştir. Talimata göre erkek müdürün okulun tüm yazışma ve dış işlerinden sorumlu olacağı vurgulanırken bayan olan müdür yardımcısının ise okulun iç işleriyle ilgileneceği ancak bunu da yine müdürün onayıyla yapacağı belirtilmiştir (Akyüz, 2015,s.248-249).

Mutlakiyet Dönemi içinde de öğretmen yetiştirme sorunu niceliksel olarak çözülemediği için mülkiye okullarından mezun olanlar idadilere doğrudan idareci ya da öğretmen olarak atanmıştır. Akyüz'e (2015) göre mülkiyeli öğretmen ve yöneticiler eğitimin yenileşmesine büyük katkıda bulunmuşlardır. Yine bu dönemde

çok önemli bir gelişme olarak uygulamalı eğitime başlandığı görülmektedir. 1882 yılında Darulamelihat adında bir uygulama okulu açılarak bazı öğretmen okulu öğrencilerinin uygulama yapmasına olanak sağlanmıştır. Taşrada öğretmen yetiştirmeye yönelik çabalar mutlakiyet döneminde artış göstermiş ve 1875’li yıllardan itibaren ilkokul öğretmeni yetiştirmeye yönelik 18 den fazla okul açılmıştır. Ancak bu sayı öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmediği için taşrada öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli kurslar açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2015, s.250).

Bu dönemin öğretmen yetiştirme politikaları açısından olumlu değerlendirilebilecek bir diğer gelişme ise öğretmenliğin meslekleşmesi için çıkarılan Talimat’tır. Tam adı Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat olan yönetmeliğe göre (Akyüz, 2015, s.251);

- İyi ahlaklı ve davranışlı olmak,
- Öğretim görevinden başka bir işle uğraşmamak,
- Yükümlü olduğu derslere bağlılık ve ihtisasa uymak.

Bu talimatın maddeleri incelendiğinde içinde geçen maddelerin günümüzde de hala geçerliliğini koruduğunu görmekteyiz. Talimat’ın bağlayıcılık özelliğinin ise yalnızca Darulmuallim mezunları için olduğu ve Darulmuallim mezunlarının İstanbul okullarında 6 ay kadar bir staj sonrasında göreve atanacakları da belirtilmiştir. Talimat ayrıca öğretmenleri kadrolu ve seyyar olmak üzere iki gruba ayırmış ve kadrolu olanların kendi okulları dışında başka okullara göreve gidemeyecekleri belirtilmiştir. Ayrıca bir başka maddeye göre bir öğretmene kendi alanından başka bir ders verilmesi gerektiğinde, kendi alanıyla mümkün olan en ilişkili dersin verilmesine dikkat edilmesi istenmiştir (Akyüz, 2105, s.252).

Dönem içinde eğitimle ilgili olumlu ilerlemeler arasında sayılabilecek bir gelişme ise kızlar için ilk defa bir yükseköğrenim kurumunun açılması olmuştur. Kadınlar öğretmenlikten başka ilk defa başka memuriyetlerde de çalışmaya bu dönemde başlamışlardır (Öztürk, 1996). Ayrıca ilk resmi anaokulu bu dönemde açılmış ve medreselerin iyileştirilmesi gerektiği fikri daha çok kabul gören bir düşünce olmuştur. Eğitimde daha çok niceliğe önem verilirken, nitelik konusu ise sadece tartışmalara konu olmuş ancak kayda değer çok fazla somut girişimler olmamıştır (Akyüz, 2015, s. 266-267).

I. Meşrutiyet döneminde hem nitelikli hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi önem kazanmış ve bu düşünce ışığında bazı uygulamalara gidilmiştir (Öztürk, 1996). İlk olarak Darulmuallimin'lerin İptidaiye kısımları ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Meşrutiyetin ilanından sonra okula 900 öğrenci alınmış ve bunların çoğunluğu medrese öğrencilerinden oluşmuştur. Mart 1909'da Darulmuallimin'e döneme önemli katkılar sunacak olan Satı Bey müdür olarak atanmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine çağdaş eğitim akımlarının girmesinin öncüsü hiç şüphesiz Mustafa Satı Bey'dir. Eğitim alanında Sosyal Pedagojiden ziyade, Psikolojik Pedagojiden giren Satı Bey, eğitimi ruhi ve ferdi bir olay olarak görmekle beraber entellektüalist eğitimcilerin düşmüş olduğu tek yanılığa da düşmemiştir. Eğitimi, çağdaş pedagoglar gibi üç boyutlu olarak düşünmüş ve eğitimde reforma yükseköğretimden değil ilköğretimden başlamak gerektiğini savunmuştur (Taşdemirci, 1999).

Satı bey göreve geldikten sonra öğretmen okullarında önemli değişiklikler yapmak için çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Alınan öğrencilerin yeniden sınava tabi tutmuş ve bunlardan yaklaşık 150 tanesini sınavdan başarılı saymış ve diğerlerini okuldan çıkarmıştır. Aynı zamanda okul dışında ek bir işle uğraştığını tespit ettiği öğretmenleri de görevden uzaklaştırmıştır. Satı Bey'in yapmış olduğu bu yenilikler öğretmen olmanın aslında ne kadar hassas ve önemli bir iş olduğuna inanmasından kaynaklanmaktadır (Akyüz, 2015, s.280).

Satı Bey kendi süzgecinden geçirerek kurmuş olduğu eğitim kadrosuyla Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası adıyla eğitim tarihimizde önemli bir gelişme olan dergiyi çıkarmış ve öğretim yöntemleri ve eğitim bilimleri ile ilgili derslerin önemini ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Ayrıca Darulmuallimin'e bağlı bir uygulama okulu açmış ve bu sayede öğrencilere göreve başlamadan önce staj yapma imkanı sunmuştur. Satı Bey okulda çok sayıda konferans düzenlenmesini sağlamış ve öğrencileri tek mekana bağlı yetiştirmekten çok inceleme gezilerine götürmüş, tarihi ve sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlamaya çalışmıştır. Okulda deney, gözlem ve araştırma gerektiren yöntemlerin kullanılmasını sağlayarak önceki dönemlere göre çok daha ileri düzeyde gelişmeler yapmıştır (Akyüz, 2015, s.280). Baltacıoğlu'na (1998, s.394) göre yapılan bu yenilikler çok büyük bir adım ve inkılap olarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu yeniliklerin ardından İstanbul'da bulunan Darulmuallimin önemli bir okul haline gelmiştir.

1915 Nizamnamesinde okulun teşkilatlanması ise şu şekildedir: İstanbul'daki okul yatılıydı ve İptidai, İhzari ve Àli kısımlarından oluşuyordu. İptidai kısım 4 yıllıktı ve ilkokul öğretmenleri burada yetişiyordu. İhzari kısmı 2 yıllıktı ve İptidailere öğretmen ve ilkokullara müfettiş yetiştiriliyordu. Àli kısmı ise 4 yıllıktı ve kendi içinde 3 şubeye ayrılıyordu. Buradan mezun olanlar da alanlarına göre ortaokul ve liselere öğretmen olarak atanıyordu (Akyüz, 2015, s.280).

Nizamname' de Satı Bey'den sonra çıkan bir hükme göre; Sultani mekteplerinde okuyan ancak tembel ve yaşlı olan öğrenciler cezalandırılmak için zorla İstanbul Darulmuallimin'e aktarılacaktır. Bu hüküm Akyüz'e (2015) göre meşrutiyet gibi bir uyanma döneminde bile öğretmenlik mesleğinin resmi makamlarca ne kadar önemsiz görüldüğünü göstermektedir şeklinde yorumlamıştır.

II. Meşrutiyet ile ilgili yukarıda geçen gelişmeler daha çok İstanbul Darulmuallimin'leri içinde olmuştur. Ancak taşrada da önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Yaklaşık olarak İstanbul dışında 30 tane Darulmuallimin açılmış, ancak, plansız hareket edildiği için bu okulların hepsine öğretmen bulunamamıştır. Bu sıkıntıların giderilmesi için farklı kesimlerden bu okullara öğretmen ataması yapılarak öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır. Yaklaşık 100 yıl önce yaşanan bu plansızlık örneği yakın geçmişimizde de eğitim fakültesi mezunu olmayan birçok gencin öğretmen olarak atanması olayına ne kadar çok benzemektedir (Öztürk, 1996).

Meşrutiyet Döneminde hızla öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmış olsa da plansızlık ve resmi makamların gerekli önemi vermemesi nedeniyle öğretmen okulları dışından da birçok kesimden öğretmen ataması yapılmıştır. Hatta olay o kadar vahim bir hal almış ki, 1910 yılında Emrullah Efendi tarafından gazetelerde yalnızca okuma yazma bilenlere bile öğretmenlik sertifikası verileceğini duyurmuştur. Bu dönemde Baltacıoğlu'na göre 'milli konulardan uzak, kuru ve kitabi bilgilere sahip' öğretmenler yetiştirilmiştir (Akyüz, 2015, s.282).

Bu dönem Tanzimat'ın devamı niteliğinde olduğu için yine Tanzimat Dönemi ile aynı paradigmalara şekillenmeye devam etmiştir. Bu dönemde de yine tanımlanabilecek bir öğretmen yetiştirme paradigmasının mevcudiyetinden söz etmek pek mümkün değildir. Çünkü hızla açılan okullara öğretmen bulmaya

çalışmak, kısa dönemli çözüm arayışları, açık ve net bir öğretmen yetiştirme politikası ve paradigmasının oluşmadığının göstergesidir.

3.2.Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Cumhuriyet Dönemi'nde Öğretmen Yetiştirme Politikaları Erken Cumhuriyet Dönemi, 1960-1980 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme, 1980'den Günümüze Öğretmen Yetiştirme olarak 3 ayrı dönemde incelenmiştir.

3.2.1. Erken Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme

Milli Mücadelenin kazanılmasından sonra Osmanlı Devleti yerine Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve bu dönemde önemli siyasi, ekonomik ve kültürel değişimler gerçekleşmeye başlamıştır. Bu değişimlerin en hızlı etkilediği konulardan biri de elbette ki eğitim sistemi ve öğretmenler olmuştur. Yeni bir rejim ve düzen kurulmaya çalışılması eğitim politikalarına yön vermiş ve eğitim; yeni toplum ve düzen anlayışının yaygınlaştırılmasının ve kabullenilmesinin en önemli aracı olarak görülmüştür (Demirtaş, 2008). 2. Mahmut dönemiyle başlayan ve Cumhuriyet döneminde zirveye oturan değişimin ve dönüşümün temelinde ise batılılaşma ve modernleşme yer almıştır.

Bu dönemde hakim paradigma Fransız ve Alman Aydınlanma zihniyeti odaklı 'bilim ve aklın aydınlığı' idi (Gündüz, 2016, s.508). Dönemin temel eğitim özellikleri eğitim tarihçisi Akyüz (2015, s.327-328) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

- Okuma yazma oranı yüzde 10 olan bu dönemde okuma- yazma öğrenmeye oldukça önem verilmeye çalışılmıştır.
- Eğitimde sayısal bakımdan önceki dönemlere göre ciddi artışlar sağlanmıştır.
- Tevhidi Tedrisat Kanunuyla tüm okullar Maarif Bakanlığı'na bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır.
- Eğitim demokratikleştirilmiş ve laikleştirilmiştir.

- Latin alfabesi kabul edilmiştir.
- Bir süre, köy için eğitim ve öğretmen konusu üzerinde durulmuş ve bu düşünce 1940'larda açılacak olan köy enstitülerinin temelini oluşturmuştur.
- Atatürk ilkelerine bağlı laik, aktif, yeni bir insan tipi oluşturmak eğitimin en önemli amaçlarından biri olmuştur.

TBMM hükümeti Milli Eğitim Bakanlığı'nı 1920'de kurmuş ve hükümetin eğitimle ilgili programını belirlemiştir. Eğitimle ilgili toplantılar yapılmış ve bu toplantılarda öğretmen okullarının durumu da tartışılmıştır. Çünkü savaş sonrasında bazı öğretmen okulları işgalci devletler tarafından kapatılmış ya da farklı amaçlar için kullanılmıştır (Öztürk, 1996). Bu nedenle bu okulların durumu ile ilgili yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. Bu dönemde 1923'te toplanan 1. Heyeti İlmiye'de öğretmen okullarının programları gündeme alınmış ve Yüksek Öğretmen Okulu'nda okuyan öğrencilere mesleki bilgi verilmesi konuları tartışılmıştır. Ayrıca öğretmen okullarının süresinin 5 yıl olması ve her tatil döneminde öğretmenlik yeterliliği için sınavların devam etmesine karar verilmiştir (Cenan, 2015).

Öğretmen yetiştirme konusunda ise önemli politikalardan biri köye uygun öğretmen yetiştirme düşüncesi, Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının temelini oluşturmuştur (Kapluhan, 2012). Cumhuriyet'in ilk 10 yılında öğretmenlik mesleğini, statülerini ve öğretmen okullarını ilgilendiren çok sayıda yasal düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden bazıları aşağıdaki gibidir (Cenan, 2015).

1923'te çıkarılan 326 sayılı kanunla Kız ve Erkek İlköğretmen okulları Maarif Vekaleti bütçesine bağlanmış ve hızla artan öğretmen ihtiyacına çözüm bulmak için Öğretmen Okulları on beş bölgede toplanmıştır (Taşdemirci, 1999). 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek eğitimde birliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kanunla okulların program, yönetim ve denetim açısından bir çatı altında toplanacağını habercisi olmuştur. Cumhuriyetten önce böyle bir birlikteliğin olmaması zaman zaman farklı yapıda ve kaynakta birçok okulun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle azınlıklar ve yabancılar tarafından açılan okullar Osmanlı Devleti'nin yönetim ve denetim yetkisinden oldukça uzak kalmışlardır. Bu yasayla birlikte eğitim demokratikleştirilmiş ve laikleştirilmiştir. Sıbyan mektepleri ile medreseler kapatılmış ve karma eğitime geçilmiştir. 1924 yılında İkinci Heyet-i İlmiye toplanmış ve bu toplantıda öğretmen okullarının müfredatlarında değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen okullarının süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmış, kız ve erkek

öğretmen okullarının programları aynı seviyeye getirilmiştir. Bu okullarda edebiyat ve sosyal bilimler dersinin saatleri azaltılırken, genel kültür ve Fen Bilimleri derslerinin saati artırılmıştır (Şahin, 1996, s.267).

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde olduğu gibi öğretmenlerin sayısal olarak ihtiyacı karşılamaktan epey uzak oluşu ve bu ihtiyacın farklı kaynaklardan gelen kişilerle karşılanmaya çalışılmış olması en önemli sorunlardan biri olmuştur. Bu nedenle 1924 tarih ve 439 sayılı kanunla öğretmenler çalıştıkları okulun tür ve derecelerine göre sınıflara ayrılmış ve öğretmenlik özel uzmanlık gerektiren müstakil bir meslek olarak kabul edilmiştir (Okçabol, 2005). Bu kanunun 1. maddesinde ‘ Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üstüne alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.’ şeklinde tanımlanmıştır. Bu yasada ayrıca öğretmen olabilme koşulları da ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Buna göre; öğretmen olmak isteyen diğer okul mezunları da sıkı bir elemekten geçirilecek ve hangi daldan olursa olsun Türkçe sınavında başarılı olmak zorundadırlar. Ancak bu yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesinde daha önceki dönemlerde olduğu gibi sağlıklı bir politika takip edilememiştir (Üstüner, 2004). İlerleyen dönemlerde öğretmen ihtiyacını hızlı bir şekilde kapatabilmek için değişik sınavlar ve kurslar yoluyla okullara öğretmen alımları yapılmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk çok sayıda bilim adamı ve felsefeciyi Türkiye’ye incelemeler yapmaları ve öneriler sunmaları için davet etmiştir. Bunlardan en önemli isim John Dewey’dir. Dewey 1924 yılında Türkiye’ye gelerek Türk eğitim sistemi ile ilgili iki farklı rapor hazırlamıştır. Bu raporlarda öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili ayrı tipte öğretmen okulları açılmasını ve her öğretmen okulu derslerinde çeşitlilik getirilmesini önemli bir ihtiyaç olarak görmüştür. John Dewey’in hazırlamış olduğu raporda öğretmenlerle ilgili iki tespit ve önerisi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenler maaşlarının yetersiz olduğu ve bunların artırılması gerekliliği, ikincisi ise köy koşullarına uygun öğretmen yetiştirilmesidir. Çünkü Dewey’e göre nüfusun büyük çoğunluğu köyde yaşamaktadır ve öğretmenlerin köy şartlarına göre çok fonksiyonlu olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Akt. Ada ve Baysal, 2013, s.122). Dewey’in bu tavsiyeleri üzerine Köy Enstitüleri şekillendirilmiş ve açılmıştır. John Dewey’den sonra Kühne ve Omer Buyse’de Türkiye’de incelemeler yapmışlar ve 1940’lı yıllara kadar öğretmen yetiştirme politikalarını yönlendirmişlerdir (Öztürk,

1996). Dewey'in tavsiyelerinin çoğu Mustafa Necati Bey tarafından hayata geçirilmiş olsa da nicelik olarak istenilen sonuca ulaşılammıştır (Cenan, 2015).

1926 tarihinde Maarif Vekili Mustafa Necati Bey zamanında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile dönemin eğitim ve öğretim sistemi hazırlanmış ve aynı kanunun 7. Maddesiyle muallim mektepleri İlk Muallim ve Köy Muallim Mektepleri diye ikiye ayrılmıştır. 1927 yılından itibaren de Köy Öğretmen okulları açılmaya başlamıştır. Köy Öğretmen Okulları üç bölümden oluşmuş ve buna göre ilkokul, orta kısım ve öğretmen okulları şeklinde yapılandırılmıştır. Bu okullar çok uzun ömürlü olmamış ve 1933 yılında kapatılmıştır (Doğan, 2005).

1930'lu yıllarda köy meselesi önemli bir konu olmuş, Köy Öğretmen Okullarının açılması yeniden gündeme gelmiş ancak köylerde, şehirlerden mezun olan öğretmenlerin köylere ayak uyduramaması nedeniyle farklı bir çözüm yoluna gidilmiştir. Bu nedenle Köy Enstitülerinin öncüsü olarak ifade edilen Köy Eğitim Kursları 1937 yılından itibaren Maarif Vekili Saffet Arıkan döneminde açılmaya başlamıştır. Köy Eğitim Kanunu ile açılan bu okulların amacı ise şu şekilde ifade edilmiştir: "Nüfusları öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan köylerin eğitim-öğretim işlerini görmek, ziraat işlerinin fenni bir şekilde yapılması için köylülere rehberlik etmek üzere köy eğitimleri istihdam edilir" (Resmi Gazete, Sayı:3639: 1). Köy öğretmenlerini yetiştirmek için askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapmış köy gençleri, altı ay süren bir eğitimden geçirilerek köy ilkokullarının ilk 3 sınıfında öğretmenlik yapmaları için yetiştirilmiştir (Torun, 2010).

1939 yılında toplanan 1.Milli Eğitim Şurasında üç yıldan beş yıla çıkarılması kararı alınmıştır. Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olmasıyla köye öğretmen yetiştirme işi hız kazanmaya başlamıştır. 1940 yılında Köy Eğitim Kurslarından iyi geribildirimler alınmasıyla Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun'un TBMM' de kabul edilmesiyle ülke genelinde yaygınlaşması sağlanmıştır (Erdem, 2008). Bu kanunla birlikte Köy Enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. Öğrencilerini köy okullarından mezun köy çocukları arasından sınavla alan ve mezuniyet sonrası köyde istihdam eden Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüş ve yeni enstitüler açılmıştır.1948 yılına gelindiğinde enstitülerin sayısı 21'e ulaşmıştır. Köy öğretmen uygulamasıyla köylerin eğitimden

başka birçok ihtiyacı karşılanmaya çalışılmış ve hemşire, sağlıkçı, ziraatçı vb. meslek erbabını da yetiştirme amaçlanmıştır (Bilir, 2011).

Birinci Dünya savaşının çıkmasının ve çok partili döneme geçişin ardından iktidarların köy enstitülerine yaklaşımları değişmiş, programların içi zamanla boşaltılmış ve ilk kuruluş amaçlarından uzaklaşmıştır. 1954 yılına gelindiğinde çıkarılan yasa ile köy enstitüleri kapatılarak 6 yıllık ilköğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Günümüzde hala sıcak bir tartışma konusu olan Köy Enstitüleri meselesi bazı siyasi kesimlerin karşıt görüşleriyle bütünleşmiş gibi görünse de aslında Gündüz'e (2016) göre köy enstitüleri ile sağlıklı bir modernleşmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Türkiye'de şehirleşmenin 1950'li yıllardan sonra hızla arttığı düşünüldüğünde Köy Enstitüleri'nin modernleşme ve şehirleşme ile ters düşecek olması da bir gerçektir.

Erken Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikaları tamamen batı paradigmasının etkisine girmiştir. Yabancı uzmanların getirilerek incelemeler yapılması ve onların raporlarına göre okullar açılması bunun en önemli kanıtıdır. Tanzimat Dönemi'nde geleneksellikten modernliğe geçiş aşamasında yaşanan çatışma durumu, yerini tamamen batıya tabi olma ve batıyı taklit etmeye bırakmıştır. Döneme en önemli etki eden paradigma Davranışçı Öğretmen Eğitimi paradigmasıdır. Çünkü bu dönemde Cumhuriyet ve getirdiği yeniliklerin kabul edilmesini sağlayacak ve toplumu ikna edecek öğretmenlere ihtiyaç vardır.

3.2.2. 1960-1980 Yıllarında Öğretmen Yetiştirme

1950'li yıllarda göreve gelen Demokrat Parti Hükümeti'nin öğretmen yetiştirme sistemi bazı küçük değişikliklerle 1974 yılına kadar devam etmiştir. Hükümet radikal değişiklikler yapmak istemiş ve Atatürk döneminde Avrupa'dan uzmanlar davet edildiği gibi bu dönemde de ABD'den uzmanlar çağrılmıştır (Taşdemirci, 1999). 1961 yılına gelindiğinde yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1960'dan sonra lise ve dengi okullardan mezun olan öğrenciler fark sınavlarına girerek ve staj yaparak yeterlilik belgesi verilmiş ve ilköğretmeni olmalarına olanak tanınmıştır (Bilir, 2011).

Bu yıllarda yaşanan bir başka gelişme ise 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile zorunlu eğitim süresini 8 yıla çıkarılmasının yolunu açılmış ve her tür ve derecede görev alacak öğretmenlerin en az yüksekokul mezunu olma şartı getirilmiştir. Bu kanunda öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmıştır (Taşdemirci, 1999).

1974 yılında İlköğretmen Okulları da Öğretmen Lisesi adını almış, modern fen ve matematik programları uygulayan genel liselere dönüştürülmüştür. Formasyon derslerinin bir kısmı kaldırılarak yerine felsefe grubu dersleri konulmuştur. İlkokullara öğretmen yetiştirmek için ise 6 yıllık orta öğretimin üstüne iki yıl öğretim süresi olan Eğitim Enstitüleri açılmıştır (Taşdemirci, 1999).

Cumhuriyetin kuruluşundan 1970'lere kadar sürekli değişen ve farklılaşan eğitim kurumlarıyla ilk ve orta öğrenimini tamamlayan öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilerek öğretmen ihtiyacını karşılama amacı güdülmüştür. Ancak uzun bir süre boyunca okulların müfredatı, öğrenci seçimi ve teşkilatlanması sürekli tartışılmış ve gündeme gelmiş olsa bile ayakları yere basan bir sistem kurulamamıştır. 1970'li yıllardan önce öğretimin ilk kademesinde oluşan öğretmen açığı bu dönemden sonra daha fazla öğrencinin devam etmesi nedeniyle ortaokul ve liselerde artmaya başlamıştır. Bu nedenle artan öğretmen açığını kapatabilmek için daha önceki yıllarda da yapıldığı gibi farklı yöntemlerle öğretmen yetiştirme uygulamalarına gidilmiştir. Bu uygulamalar (Akdemir, 2013):

1. Yedek Subay Öğretmenler: Lise mezunları, öğretmenlik kurslarına tabi tutulmuş ve sonrasında askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca 1963'te çıkarılan bir yasa ile bu öğretmenlerden isteyenlerin sürekli kadroya geçmelerine olanak sağlanmıştır (Özoğlu, 2010).

2. Mektupla Öğretmen Yetiştirme: 1974'te bütün lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla öğretim denen bir uygulama yapmış ve 46.000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. Toplamda 15 haftayı bile geçmeyen bir sürede öğretim yapılmaya çalışılmış ve batıdan örnek alınarak yapılan mektupla öğretim bizde oldukça basit ve kısa süreye indirgenerek iyi

yetiştirilmemiş binlerce öğretmenle mesleğe bir darbe daha vurulmuştur (Akyüz, 2015, s:391).

3. Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme: 1975 yılından sonra siyasal ve ideolojik olaylardan dolayı örgün eğitime öğrenciler devam edemez duruma geldikleri için 1978 yılında bu duruma çözüm olabilmesi amacıyla hızlandırılmış programlarla birkaç ay eğitim verilerek çözüm üretilmeye çalışılmıştır (Özoğlu, 2010).

Yukarıda bahsedilen uygulamaların ortak özellikleri kısa sürede öğretmen yetiştirmeye çalışılmasıdır. Bu programdan Dursunoğlu (2003)'nin verdiği bilgiye göre 120 bin civarında olduğu ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze bu uygulamalara baktığımızda, siyasi otoriteler nicelik sorununu çözmek isterken; yıllar boyunca tarihin tekrür etmesine göz yummuş ve nitelikten günü kurtarma çabaları nedeniyle hep taviz vermişlerdir (Akdemir, 2013).

Yabancı uzmanlardan destek alınmaya devam edilmesi Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme politikaları ile paralellik göstermekte, sadece örnek alınan ülkeler değişmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili paradigmanın da devam ettiği hem yabancı uzmanların davet edilmesinden hem de öğretmen ihtiyacının yine farklı kaynaklarla kapatılmaya çalışılmasından açıkça görülmektedir. Davranışçı Öğretmen Yetiştirme Paradigması etkisini bu dönem de korumaya devam etmiştir.

3.2.3. 1980' den Günümüze Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarında radikal denilebilecek değişiklikler bu yılların başında oluşmaya başlamıştır. 1980'li yılların başından itibaren eğitim politikaları dünya genelinde bir hareketlenme ile karşı karşıya kalmıştır. Özellikle öğretmen eğitiminin kapsam ve yapısında da değişikliklere gidilmesi ve reformlar yapılması Türk eğitim politikalarına da yansımıştır (Güven, 2008, s.8).

1982 yılına girildiğinde 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanmıştır (Taşdemirci, 1999). 1982 yılından itibaren kurulan eğitim yüksekokulları 1989-1990 öğretim yılında eğitim süresi 4 yıl olarak değiştirilmiştir (YÖK, 1999). Bu uygulamayla standart bir model

oluşturulmaya çalışılmış ve Eğitim Fakülteleri YÖK'e devredilerek öğretmen yetiştirme politikalarından kısmen uzaklaşmış olması olumlu bir gelişme olmasına rağmen Bakanlık ile YÖK arasında oluşan koordinasyon eksikliği farklı sıkıntılar yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda geçmişteki hatalar yinelenmiş ve nicelik sorununu çözmeye meselesi niteliğin önüne geçmiş ve göz ardı edilmiştir. Bunların başlıca nedenlerinden birisi de henüz bu konuda deneyim sahibi olmayan üniversitelerin öğretmen adaylarına ders verecek öğretim görevlisi konusunda sıkıntı yaşamasıdır (Akyüz, 2015).

1990'lı yıllara girildiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmış ve üniversiteler bünyesinde 1994-1998 yılları içinde YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırılmasına gidilmiştir. YÖK Eğitim Fakülteleri'nin o zamana kadar ihmal edildiğini kendi yayınladığı bir yazıda şu şekilde ifade etmektedir: "Bugün gelinen nokta dikkate alındığında, eğitim fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir" (YÖK, 1998, s. 46).

Dünya Bankası ile yürütülen çalışmalar sonucunda yeni bir sistem kurulmuş ve bu sisteme göre ilköğretim, yabancı diller, bilgisayar eğitimi, beden eğitimi ve güzel sanatlar öğretmenleri 4 yıllık lisans programlarında yetiştirilirken, ortaöğretimin diğer alanlarına öğretmen yetiştirmek üzere iki uygulama getirilmiştir. Birincisi Eğitim Fakültesi'nde yetiştirilen öğrenci 3.5 yıllık alan derslerini Fen-Edebiyat Fakültelerinde okuyacak ve 1,5 yıl öğretmenlik formasyonu derslerini alarak yüksek lisans mezunu olarak okulu bitirecektir. İkinci kaynak ise Fen-Edebiyat Fakültelerine alınan öğrenciler mezun olduktan sonra öğretmenlik formasyonunda 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olabilecektir (Bilir, 2011).

Tezsiz Yüksek Lisans programları o dönemden günümüze kadar pek çok kişinin tartışma konusu olmuş ve olmaya devam eden bir konudur. Eğitim Fakültesi alanından mezun olan adaylarla, çoğunlukta daha düşük puanlarla Fen-Edebiyat Fakültelerine giren adaylara öğretmenlik hakkının verilmesi bir haksızlık olarak görülmektedir. Diğer taraftan sadece bir yıl daha fazla lisans dersi okuyarak tezsiz yüksek lisans mezunu olarak okulu bitiren ortaöğretim öğretmenlerinin 4 yıllık lisans

programının ardından ileri düzeyde araştırma ve inceleme gerektiren yüksek lisans dersleri alan öğretmenlerle aynı mezuniyet derecesinde olması ise ayrı bir tartışma konusudur (Kavcar, 2002). 1990'lı yılların ortasına gelindiğinde MEB ve YÖK'ün arasında yaşanan koordinasyon ve planlama eksikliği Türk Eğitim Sistemi'ne; kadrolu sınıf öğretmenliğine atanan Ziraat Fakültesi, İşletme Fakültesi vb. mezunlarını dahil etmiş oldu. Ardından YÖK ve MEB bu duruma çare bulmak için hızla sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğrenci sayılarının artırılmasını sağladı. Ancak yine hesap edilmeyen bir nokta ise 1990'lı yıllarda farklı fakülte mezunlarını alan MEB'de artık yetişen sınıf öğretmeni adayı kadar ihtiyacın kalmamış olmasıydı (Akyüz, 1998).

Günümüzde ise öğretmenlik, eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakültelerin Talim ve Terbiye Kurulunun belirlediği öğretmen olabilecek bölümlerin Eğitim Fakültelerince açılan pedagojik formasyon derslerini alan mezunlardan oluşmaktadır.

21.Yüzyılın bilgi çağı olduğu düşünüldüğünde bu kadar basit bir planlama hatası yapılması sisteme öğretmen olarak yetiştirilmemiş ancak iş bulma niyetiyle öğretmen olan kişilerle, özel bir ihtisas alanı olan öğretmenlik mesleği bir kez daha yaralanmıştır. Öğretmenlik mesleği Tanzimat'tan günümüze kadar her zaman günü kurtaracak politikaların gölgesinde kalarak nicelik sorunu her dönemde niteliğin önüne geçmiştir. Nitelik sorunu ise akademisyenler ve politikacılar tarafından sık sık tartışmalara ve makalelere konu olsa bile hala çözülmeyi bekleyen bir durumdadır. Dönemin, öğretmen yetiştirme paradigmalarının yavaş yavaş değişime gittiği gözlemlenmektedir. Özellikle 90'lı yıllardan sonra öğretmen yetiştirme programlarında reforma gidilmesi yorumcu paradigmanın etkisinin kuramsal bağlamda hissedilmeye başladığını göstermektedir. Uygulamaya ağırlık verilmesi ve yeni çıkan aday öğretmen yönetmeliği incelendiğinde geleneksel usta- çırak paradigmasının etkileri görülürken, kuramsal bağlamda araştırma temelli bilgi paradigmasının özelliklerini göstermektedir. Ancak yine öğretmen yetiştirme sistemimize belirgin bir paradigmanın etkisinden söz etmek güç görünmektedir.

IV. BÖLÜM

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARINA YÖN VERMEYE ÇALIŞAN UNSURLAR

Bu bölümde Öğretmen Yetiştirme Politikalarına etki etmeye çalışan unsurlardan Milli Eğitim Şuraları, Kalkınma Planları ve Hükümet Programları öğretmen yetiştirme politikaları açısından incelenmiştir.

4.1. Milli Eğitim Şuraları

Türkiye’de daha Kurtuluş Savaşı devam ederken Milli Eğitim Şuralarının ön adımı niteliğinde sayılabilecek Maarif Kongresi 1921 yılında Mustafa Kemal önderliğinde düzenlenmiştir. Bu kongrenin akabinde Heyet-i İlmiye çalışmalara başlamış ve 1921-1926 yılları arasında süreç devam etmiştir. Heyet-i İlmiyeler bu beş yıllık süreçte 3 defa toplanmışlar ve Talim Terbiye Dairesi ve Milli Eğitim Şuralarının daha sonraki yıllarda yapmış olduğu görevi o dönemde üstlenmiştir. Heyet-i İlmiyeler, eğitim yöneticilerinden üniversite hocalarına kadar bütünüyle eğitimcilerden oluşan bir kuruldur. Toplanış amaçları ise yeni devletin eğitim yapısını, biçimini ve programını ortaya koymaktır (Deniz, 2001).

1921 yılında toplanan 1. Heyet-i İlmiye çalışmalarında öğretmen yetiştirme konusunu ilgilendiren şu konulara değinilmiştir; Kız ve Erkek Öğretmen Okulları tüzük ve programları, İstanbul Kız ve Erkek Öğretmen Okullarına orta kısım açılması, Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerine mesleki bilgi verilmesi konuları yer almıştır. 1924 yılında toplanan 2. Heyet-i İlmiye çalışmalarında öğretmen yetiştirme ile ilgili kararlar ise şu şekildedir; Öğretmen yetiştiren okulların süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarılmıştır. 1925 yılında toplanmış olan 3. Heyet-i İlmiye’de öğretmenlerle ilgili alınan kararlar ise Öğretmen okullarının belirli merkezlerde toplanması ve

güçlendirilmesi, stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik formasyonun tespit edilmesi ve öğretmenlerin terfileri için kanuni esaslar hazırlanması şeklindedir (Dinç, 1999).

Heyet-i İlmîyelerin ardından 1933 yılında Milli Eğitim Şuralarının yasal dayanağı oluşturulmuş ve 1939 yılında da 1. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Milli Eğitim Şuraları yıllardır Türk Eğitim Politikalarına yön vermeye çalışmış olsa da daha çok öneriler üretmenin dışına çıkamayan bir yapı olarak sistemde kalmıştır. Şuralarda alınan bazı kararlar uygulanırken önemli olabilecek birçok tavsiye ise dikkate alınmamıştır (Deniz, 2001). Birincisi 1939 yılında yapılan Milli Eğitim şuraları toplam 19 tanedir ve son olarak 2014 yılında yapılmıştır.

4.1.1. Milli Eğitim Şurası (1939)

Hasan Âli Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı dönemde toplanmış olan şura kararları arasında öğretmen yetiştirme politikalarına yön verebilecek bir maddeye rastlanmamaktadır. Ancak 1. Şura'da Hasan Ali Yücel'in yaptığı açılış konuşmasında Köy Enstitüleri ve öğretmen yetiştirilmesinin köye yönelik eğitim ve öğretim faaliyetlerini hızlandıracağını belirtmiştir. Ayrıca konuşmasının devamında köy öğretmenlerinin köyde doğmuş, büyümüş ve köy hayat şartlarını yakından tanıyan gençler arasından seçmeyi prensip olarak aldığını ifade etmiştir. Şurada görevli olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu da lise öğretmenlerinin ilmi ve branş bilgilerinin yanı sıra pedagojik bilgilere sahip olması gerekliliğini vurgularken üniversitelerde bu eğitimden geçirilmesinin önemli bir husus olduğunu belirtmiştir (Deniz, 2001). 1. Milli Eğitim Şurası'nda birkaç kişinin öğretmen yetiştirme konularını gündeme getirmeye çalışmasından daha öteye gidilmemiş ve öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili karar ve tavsiyelere çok fazla yer verilmemiştir.

4.1.2. Milli Eğitim Şurası (1943)

II. Dünya Savaşının yakından hissedildiği bir dönemde toplanan 2. Milli Eğitim Şurası ahlak eğitimi, Türkçe ve Tarih eğitimi konularını görüşmek üzere 1943 yılında Ankara'da yine dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanmıştır. 1. Milli Eğitim Şurasının kapsamına göre daha dar kapsamlı eğitim konularını görüşmek üzere toplanan şurada öğretmen yetiştirme politikaları açısından önemli karar bulunmamaktadır (MEB, 2017). Ancak şurada yapılan görüşmelerden sonra uygulamalara yansıyan tavsiyeler olmuştur. Bunlardan birincisi öğretmen okullarında Türkçe ders saatinin artırılması olmuştur. Ayrıca Türkçe, Edebiyat, tarih ve Coğrafya bölümlerinin son sınıflarında yarıyıl tatilinde seminer zorunluluğu getirilmiş ve seminerde başarılı olamayanlara mezuniyet sınavına girme hakkı verilmeyeceği belirtilmiştir (Duman 1991,s.51).

4.1.3. Mili Eğitim Şurası (1946)

3. Milli Eğitim Şurası çok partili döneme geçişten sonra yapılan ilk şura olma özelliğine sahiptir. Aynı zamanda Teknik ve Mesleki öğretime yönelik yapılan ilk şuradır. Bunda Türkiye'nin 1945'ten sonra dışa açılma ve batı ile entegrasyon kurma politikalarının eğitime yansımalarından kaynaklanmaktadır. Çok partili döneme geçiş süreci CHP'den koparak kurulan Demokrat Parti'nin iktidar olmaya yakın olması eğitim ve öğretimde de yeni bir anlayış ve yeni politikalar getirmiştir (Dinç, 1999).

Bu gelişmeler ışığında 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şurası Ankara'da dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sırer başkanlığında toplanmıştır. Şuranın ağırlıklı gündemi teknik ve mesleki eğitim ve buna ek olarak okul ve aile arasında işbirliğini güçlendirmek konuları olmuştur. Öğretmen Yetiştirme Politikaları açısından da yine bazı tavsiye ve kararlara rastlamaktayız. Bunlar (MEB, 1991);

1. Öğretmen yetiştiren kurumların tek bir yönetim altında olması ve çeşitliliği azaltarak;

a-Köy Enstitüleri ve Yüksek Köy Enstitüleri,

b-Eğitim Enstitüleri, c-Kız ve Erkek Meslek Öğretmen Okulları, d-Üniversitelerin edebiyat ve fen fakülteleri (öğretmenlik lisansı veren), e-Yüksek derecede meslek okulları, olarak beş kurumda toplanması

2. Liselere öğretmen yetiştiren kaynaklar ise yüksek öğretmen okulları ile üniversitelerin fakülte ve yüksekokulları olması,

3. Yönetici yetiştiren bir kaynak olarak “Yönetici Enstitüsü ve ya Akademisi” kurulması,

4. Öğretmen okullarının yüksek dereceli eğitim enstitüsü olarak düzenlenmesi,

5. Kız meslek öğretmen okulları ile erkek meslek öğretmen okullarının sürelerinin dört yıla çıkarılması,

6. Öğretmenlerin özlük haklarının, sicil durumlarının günün ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve ekonomik iyileştirilmeler yapılması.

Yukarıda belirtilen önerilerden daha önceki şuralarda da olduğu gibi bazılarının dikkate alınarak uygulamaya geçildiği ancak bazılarının ise sadece tavsiye olarak kağıt üzerinde kaldığını görmekteyiz. Teknik öğretmen okullarının süreleri şura tavsiyeleri doğrultusunda 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış ve aynı şekilde şura kararlarına uygun olarak ders dağılım cetvelleri yeniden düzenlenmiştir. Yine alınan kararlar gereği 1945’te açılan Necatibey Enstitüsü’nün yanı sıra İzmir, İstanbul, Bursa ve Buca’da eğitim fakülteleri açılmıştır. Bu kararlardan yöneticilerle ilgili olan Yönetici Enstitüsü önerisi ise 1980’li yıllarda ancak gerçekleştirilebilmiştir (Duman, 1991).

4.1.4. Milli Eğitim Şurası (1949)

4.Milli Eğitim Şurası çok partili hayata geçişten sonraki ikinci şura olması sebebiyle gündemine demokratik eğitim kavramının alınması bakımından dikkat çekmektedir. Şura dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu başkanlığında 1949 yılında Ankara’da gerçekleşmiştir. Ağırlıklı olarak şuranın gündemini ilkökul, yeni ortaokul

müfredatı, ortaokul ve liselerde öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri ile Yüksek Öğretmen Okulları'nın yeniden teşkilatlanması, eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik temeller olmuştur (Dinç, 1999).

İlk defa 4. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme konusu önemli bir gündem maddesi olmuştur. Bu konu üzerinde çalışmak üzere 38 kişiden oluşan ayrı bir komisyon kurulmuştur. Komisyon yaptığı inceleme ve çalışmalar sonucunda bir rapor hazırlamıştır. Raporda geçen önemli maddeler aşağıda özetlenmiştir (MEB 1991, s.140-143):

1. İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu haricinde Ankara'da yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmalıdır.

2. Yüksek Öğretmen Okulu Öğrencileri gözleme tabi olmalı, sağlık ve pedagojik şartları dikkate alınmalıdır.

3. Mesleki Formasyon 5. Yarıyıldan sonra başlamalıdır.

4. Özel öğretim dersleri ilgili öğretim elemanı tarafından verilmeli ve yüksekokulda Edebiyat ve Fen Fakültesinin onaylayacağı iki üyeden oluşan bir danışma kurulu kurulmalıdır.

5. Stajyerlik dönemleri daha işlevsel hale getirilmeli ve stajlar ilgili yüksekokulun bulunduğu ilde yapılmalı ve gözlemlenmelidir. Staj bitiminde danışman kurul tarafınca stajın kalkıp kalkmaması onaylanmalıdır.

4. Milli Eğitim Şurasının ardından yapılan öneriler bazıları gecikmeli olsa da uygulamalarda yer bulmuştur. Bunlardan bazıları; köy enstitüleri ve öğretmen okullarının öğretim programları 1952-1953 yıllarında uygulamaya konulmuştur ve öğretim süreleri 5 yıldan 6 yıla çıkarılmıştır. Eğitim Enstitülerinin Fen ve Edebiyat olarak toplu derslerin iki bölüme ayrılarak öğretime başlanmış ve yabancı dil bölümleri 3 yıla çıkarılmıştır. Yüksek Öğretmen Okullarının teşkilatlanması yenilenmiş ve Eğitim Enstitülerinin staj uygulamalarında fonksiyonellik artırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması için süreli yayınlar çıkarılmaya başlanmıştır (MEB, 1991).

4.1.5. Milli Eğitim Şurası (1953)

1953 yılında Ankara’da Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri başkanlığında toplanan 5. Milli Eğitim Şurasının öğretmenlerle ilgili gündem maddesi; “İlkokullara Öğretmen Yetiştirilmesi, Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Yeni Öğretim Programı ve Meslekte Olgunlaşma Konularının İncelenmesi” ve “ İlkokul Öğretmenlerini İlgilendiren Diğer Mevzular ve Genel Olarak İlköğretim Meseleleri Etrafında Şura Üyelerinin Tekliflerinin İncelenmesi” şeklinde olmuştur (Dinç, 1999).

89 üyeden oluşan komisyon 5.şuranın en kalabalık komisyonudur. Komisyon üyelerinin yaptıkları çalışma sonucunda hazırladıkları rapora göre; öğretmenlerin seminer ve toplu çalışmalarda atölyelerdeki çalışmalarına yardımcı olacak seviyede olması, film ve yayın organları vasıtasıyla öğretmene yardımcı araçların sağlanması, öğretmen yetiştiren kurumlarda deneme derslerinin yapılması, konferans toplantı ve seminerlerle çevredeki öğretmenlerin yetiştirilmesine katkıda bulunan pedagoji merkezlerinin kurulması, öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda uygulama okulunun açılması ve haftalık ders saatlerinin düzenlenmesinde öğretmenler kurulunun daha yetkili kılınması istenmiştir. Bunların dışında ilkokul öğretmenlerinin ortaokullara öğretmen olarak geçebilmelerinin altyapısının oluşturulması, eğitim enstitüsü bulunan merkezlerde akşam ve yaz seminerleriyle geçiş bilgilerinin verilmesi teklif edilmiştir. Böylece ortaokul öğretmen ihtiyacının bir kısmının karşılanabileceği öngörülmüştür. Öğretmenler için çeşitli müsabakalar yapılması, öğretmenlerin ödülle taltif edilmesi raporda sunulmuştur (Dinç, 1999).

5. Milli Eğitim Şurasının ardından uygulanan konular incelendiğinde özel eğitim başlığı adı altında verilen öneri doğrultusunda Gazi Eğitim Enstitüsü’nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Şuranın en önemli kararlarından biri olan ilköğretmen okulları 1954 tarihli kanunla oluşturulmuş ve aynı kanunla Köy Enstitüleri kaldırılmıştır. Genel olarak ilkokul üzerine yoğunlaşan 5. Milli Eğitim Şurasının ardından yine nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları üzerinde kayda değer bir çalışma yapılmamış, hızla ortaokullarda büyüyen öğretmen açığını nicel olarak kapatma gayesi güdülmüştür (Dinç, 1999).

4.1.6. Milli Eğitim Şurası (1957)

1950’li yıllardan sonra sanayileşmenin hızlanması, Avrupa ve Amerika ile işbirliğini artırma çabaları nitelikli iş gücüne olan ihtiyacı tetiklemiştir. Bu nedenle 1957 yılında toplanan 6.Milli Eğitim Şura toplantısının temel iki gündemi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Mesleki ve Teknik Eğitim, ikincisi ise Halk Eğitimi konularıdır. 6. Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirme ile ilgili herhangi bir tavsiye ya da karar bulunmamaktadır. 6. Milli Eğitim Şurası daha çok yabancı uzman ve kurul raporlarının etkisi altında yapılmış bir şuradır. Kurulan komisyonlar ve alınan kararlara bakıldığında ICA, UNESCO, ILO raporlarının etkisi açıkça görülmektedir (Deniz, 2001).

4.1.7.Milli Eğitim Şurası (1962)

1962 yılında toplanan 7.Milli Eğitim Şura’sının gündem başlıkları eğitimle ilgili oldukça geniş bir bölümü kapsamaktaydı. Bu maddelerden biri de öğretmen yetiştirme konusu olmuştur. Aşağıda maddeler halinde verilen ilkelerin öğretmen yetiştiren tüm kurumlar için esas olarak kabul edilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Buna göre her öğretmen (Eriş, 2006);

1. Milli Eğitimin temel ilkelerini benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olması,
2. Meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması,
3. Mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile cihazlanmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunması,
4. Türk Cumhuriyeti’nin devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlaki karakter sahibi mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş olması.

Şurada İlköğretmen Okulları ile ilgili aşağıdaki maddeler dile getirilmiştir (MEB, 1991):

1. En az lise seviyesi ile ifade olunan bir genel kültür seviyesine erişmiş,
2. Sağlam bir mesleki formasyon almış ve her türlü uygulamaları geçmiş,
3. İş eğitimi ilkelerine göre genişlemesine bir takım beceriler kazanmış ilkokul öğretmenleri yetiştirebilmek için eksikliklerin süratle tamamlanması kadar öğretim süresinin de uzatılması gerekli görülmüştür.

Şura'da ilkokul öğretmenlerinin öğrenim sürelerinin uzatılmasının gerekliliği kabul edilmiş ancak kısa sürede daha çok öğretmene ihtiyaç duyulduğundan ve gerekli alt yapının yetersiz olmasından dolayı bu öneri o yıllarda gerçekleştirilememiştir (MEB, 1991).

Eğitim Enstitüleri ile ilgili olarak bütün bölümlerin 3 yıla çıkarılması önerilmiş ve uygun görülmüştür. Diğer taraftan eğitim enstitülerinin ilmi hüviyetlerinin yükseltilmesi, bu kurumların her yönden istikrara kavuşturulması ve öğretmenlerinin ilmi ehliyetlerinin belirtilmesi için bir Eğitim Enstitüsü Kanunu hazırlanması, Koordinasyon Grubunca teklif ve Milli Eğitim Şurasınca da kabul edildiği uygun görülmüştür (MEB, 1991).

Yüksek Öğretmen Okulları ile ilgili olarak şurada; yüksek öğretmen okullarının üniversiteye bağlı veya müstakil bir eğitim fakültesi haline getirilmesi, öğrencilerinin branş öğrenimlerini üniversitenin ilgili fakültelerinde, meslek formasyonlarını da eğitim fakültesinde almaları tavsiye ve teklif edilmiştir. Bu tavsiyelerin ardından branş öğretimi bakımından üniversiteye bağlı kalmaları uygun görülmüştür. Eğitim fakültelerine dönüştürülmesi durumu ise şurada alınan karara göre Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü açılması için çalışmalar yapılmış ve ardından bu kurumların Eğitim Fakülteleri olarak açılmasına karar verilmiştir. Böylece şurada alınan Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü kararı uygulanmamış olurken, yine şurada alınan Eğitim Fakültesi önerileri uygulamaya konulmuştur (MEB, 1991).

Şura'da Kadın Meslek Öğretmen Okulu ile ilgili olarak bu okulların akşam kız sanat okulları için atölye elemanlarını yetiştiren iki yıllık bir öğretmen okulu olarak öngörülmüş ve nihai olarak program taslağının hazırlanması ve 1962-1963 eğitim öğretim yılı başında uygulanmaya başlanması önerilmiştir (MEB, 1991).

Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için de şurada çeşitli konular görüşülmüş ve öneriler sunulmuştur. Öğretmenlik mesleğini cazip kılacak tedbirlerin alınmaması durumunda öğretmen yetiştirmek için yapılan büyük yatırımlar ve büyük gayretlerin arzu edilen neticeye ulaşmayacağı belirtilmiştir. Bu nedenle mesleğin cazip kılınması konusunda Milli Eğitim Şurasınca kabul ve ilan edilen tekliflerin tek bir kanun tasarısı haline getirilerek bu tasarıların en kısa zamanda yasama organlarına sunulması için gerekli bütün tedbirlerin alınması bakanlık olarak neticelendirilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmiştir (MEB, 1991).

7. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar incelendiğinde öncelikle o güne kadar yapılmış en geniş kapsamlı şura özelliğini taşımakla beraber, öğretmen yetiştirme konusunda nicelikten çok nitelik yönünden öğretmen yetiştirme üzerinde durulmuş olması önemli bir gelişmedir. Şura'da eğitimle ilgili geniş konulara yer verilmesi ise devletin planlı döneme geçmesinin bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu sebepten dolayı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için iyi planlanması gerekliliği bu şurayı daha farklı kılmıştır. Ayrıca önceki şuralarla karşılaştırıldığında alınan kararlardan çoğunun uygulanması bakımından öne çıkmaktadır.

4.1.8. Milli Eğitim Şurası (1970)

8. Milli Eğitim Şurası 1970 yılında ağırlıklı olarak iki gündem maddesini görüşmek üzere toplanmıştır. Bu maddelerden birincisi ortaöğretim sisteminin kuruluşu, ikincisi ise yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesidir. Bu şura öğretmen yetiştirme politikaları açısından tamamen kısır geçmiş bir şuradır. Alınan tüm karar ve tavsiyeler ortaöğretim ve yükseköğretim ile ilgilidir (MEB, 1991).

4.1.9. Milli Eğitim Şurası (1974)

1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurasında temel olarak iki konu gündeme alınmıştır. Bunlardan birincisi; Milli Eğitim sistemimizin bütünlüğü içinde programlar, ikincisi ise öğrenci akışını düzenleyen kurullardır. Şura'da öğretmen

yetiştiren kurumların yeniden düzenlenmesi gerektiği ve yeni yürürlüğe girmiş olan Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde tekrar yapılandırılması kararı alındı. Öğretmenlik bölge hizmeti düzeni getirileceği, hizmet bölgesi ve ihtiyaçlara göre bu bölgeler arası yer değiştirme esaslarının yönetmeliklerle düzenleneceği belirtildi. Ayrıca meslek kademeleri ve mesleki unvan, görev yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenecektir. Şura'nın ardından bütün öğretmenlerin yükseköğrenimden geçirilmesi gereğince ilkokul öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan ve lise üzerine iki yıl eğitim veren İki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur (Kalaycı, 1988,ss.97).

4.1.10. Milli Eğitim Şurası (1981)

10. Milli Eğitim şurası ülkemizde yapılan darbenin ardından toplanan ilk şuradır. 9. Milli Eğitim Şurası kararı gereğince bu şuranın tek gündem maddesi öğretmen yetiştirme konusu olacaktır ancak askeri yönetim, yönetime geliş amaçlarını ve nedenlerini eğitime yansıtmak istemiştir. Böylece şurada Türk Eğitim sisteminin yeni anlayışa göre bütünü üzerinde kararlar alınması amaçlanmıştır (Deniz, 2001).

10. Milli Eğitim Şurasında Öğretmen Yetiştirme konusu ile ilgili alınan kararlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir (MEB, 1991).

1. Halen görev yapmakta olan temel eğitim kurumu öğretmenlerinden yüksek öğrenim görmüş olanların imkanlar ölçüsünde bu eğitimden geçmeleri sağlanmalı. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, alan öğretmenliğine geçişlerinin açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması,

2. Mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi,

3. Yeni öğretmen yetiştirme modeline göre; okulöncesi eğitim ile temel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi için lise üzerine 2 yıllık öğretmen yetiştirme kurumu öngörülmüş olup bu okullara öğrenci alımında öğretmen liseleri ile bazı mesleki-teknik okullara özel kontenjan tanınmalıdır.

4. Temel eğitim ikinci kademe öğretmenleri ile tüm ortaöğretim kurumlarının öğretmenleri 4 yıllık yüksek öğretmen okullarında yetiştirilmelidir.

5. Halen değişik üniversitelerce yürütölen Öğretmenlik Sertifika Programları sürmelidir.

6. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen ve eğitim personeli yetiştirilmesi lisans üstü öğretim programları yoluyla olmalı, zamanla doktora doğru uzatılmalıdır.

7. Önceki dönemlerde ‘mektupla öğretim’ ve ‘hızlandırılmış programlar’ yoluyla yetiştirilen 45.000 ilköğretim, 45.000’i de ortaöğretimde çalışmakta olan 90.000 öğretmenin temelde lise mezunu oldukları ve bu öğretmenlerin özellikli olarak hizmet içi eğitime alınmaları gerekmektedir.

8. Tüm öğretmen yetiştirme çalışmalarının planlanıp yürütölmesinde sorunlu olacak sürekli bir birimin oluşturulması gerekmektedir.

4.1.11. Milli Eğitim Şurası (1982)

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında gerçekleştirilen 11. Milli Eğitim şurasının en önemli farkı ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme konusu üzerinde durulmuş olmasıdır. 11. Milli Eğitim Şurasının gündem maddeleri aşığıdaki gibidir (MEB,1991).

- 1.Öğretmen eğitiminin gelişimi
- 2.Öğretmen eğitimde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler
- 3.Eğitim Uzmanlarının eğitimi
- 4.Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi
- 5.Öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri.

Şurada alınan kararlardan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinin 2 yıldan 4 yıla çıkarılması uygulamaya geçirilmiştir. Ancak bu uygulamanın yapılması 90’lı yılları da içine alacak şekilde büyük bir sınıf öğretmeni açığı doğurmuş ve bu açığın kapatılabilmesi için bulunan çözümler ise yanlış uygulamalara neden olmuştur. On birinci şûrada ‘Eğitim hizmetindeki öğretmen ve eğitim uzmanlarının durum ve

sorunları” tek maddelik gündeminin uzun uzun tartışılması, Türkiye gerçeklerine göre öneriler getirilmesi, öğretmenlik standartlarının ortaya konulması; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle geçiştirilemeyecek bu sorunun bir bütün olarak ele alınması; öğretmenlik davranışının, özel bir meslek bilgisi programıyla kazandırılabilceği ve Hizmet içi Eğitim Dairesi'nin çalışmalarının yetersiz kaldığı vurgulamaları da somut ve inandırıcı teşebbüslere dönüşmemiştir (Sakaoğlu, 2003,s. 275).

4.1.12.Milli Eğitim Şurası (1988)

12. Milli Eğitim Şurasının gündem maddeleri aşağıdaki gibidir (MEB,1991):

- 1.Türk Eğitim Sistemi
- 2.Yüksek Öğretim
- 3.Öğretmen Yetiştirme
- 4.Eğitimde Yeni Teknolojiler
- 5.Türkçe ve Yabancı Dil Eğitimi
- 6.Eğitim Finansmanı
7. Öğretim Programları

Şura'nın 3.gündem maddesi olan öğretmen yetiştirme komisyonun aldığı kararlar şöyledir (MEB, 1991):

1. Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması ve;

a) Toplum tanıma ve yöneltme bilimleri derslerinin artırılması (sosyoloji, felsefe, din ve ahlâk bilimleri, liderlik, sosyal tarih

b) Kalkınma şuurunun yeni nesillere kazandırılması için Türkiye'nin kalkınma hedefleri, sınıfta işlenen konularla, Türkiye'nin ihtiyaçlarının nerede ve

niçin kullanıldığı konusunda irtibat kurulması; öğrencilere çeşitli mesleklerle ilgili bilgiler verilmesi

c) Demokratik kişilik kazandırma, bunun için de çözüm üretme teknikleri konusunda öğretmenlere uygulanan genel kültür programının takviye edilmesi,

2. Anaokulu ve ana sınıfı öğretmeni ihtiyacının yükseköğretim tarafından karşılanması mümkün oluncaya kadar, mevcut öğretmenlerin yanına "öğretmen yardımcısı" veya "eğitici" verilmesi konusunda, gerekli çalışmaların yapılması; lise ve dengi okul mezunlarının, kendilerine verilecek pedagojik formasyondan sonra bu amaçla istihdam edilmeleri,

3. Öğretmenlerin hizmet öncesiyle hizmet içi eğitiminde esas olan alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi, genel kültür yanına bir de "Millî Kültür" unsurunun eklenmesi,

4. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına alınacak öğrencilerin ortaöğretim kademesinde yönlendirilmesi; bu amaçla, öğretmen liselerinin Devlet Planlama Teşkilatı Beş yıllık kalkınma planının destek çalışmalarında gösterildiği gibi yeniden öğretmen adayı yetiştirmeye temel teşkil edecek tarzda birer kaynak hâline getirilmesi ve sayıları ile kapasitelerinin artırılması; bu liselere gerek yatılı gerekse gündüzlü olarak alınacak öğrencilerin sınavla ve mülakatla seçilmesi,

5. Eğitim yüksekokullarının dört yıla çıkarılması,

Öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili önemli bir adım; Yüksek Öğretim Daire Başkanlığı'nın Önerisiyle Talim ve Terbiye Kurulunca 27.11. 1989 da uygulanmaya başlanan, "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim kurumlarında parasız yatılı veya burslu öğrenci okutma ve bunlara yapılacak sosyal yardımlara ilişkin yönetmelik" tir (Deniz, 2001).

4.1.13.Milli Eğitim Şurası (1990)

On üçüncü Milli Eğitim Şurasının gündemi yaygın eğitimle ilgilidir. Gündem maddeleri içinde öğretmen yetiştirme konusuna değinilmemiştir.

4.1.14. Milli Eğitim Şurası (1993)

14. Milli Eğitim Şurası eğitim yöneticiliği ve eğitim yönetimi konularına değinmiştir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili bir konu bu şurada ele alınmamıştır.

4.1.15. Milli Eğitim Şurası (1996)

On beşinci Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerle ilgili olarak ilişkili oldukları gündem maddeleri gereğince alınan kararlardan bazıları şunlardır(MEB, 1991).

- 1.Öğretmenler, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmelidir.
2. Öğretmen yetiştiren fakülteler, gelişmiş çevrelerde açılmalıdır.
3. İlköğretim öğretmenleri (sınıf ve dal öğretmenleri) aynı tip kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir.
4. Öğretmen olmak isteyen adaylar, öğretmenlik mesleğine uygun olanlar arasından titizlikle seçilmelidir.
5. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin, eğitim programlarında birlik sağlanmalıdır. Programlar, ilköğretim programları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir.
6. Üniversitelerde farklı branşlardaki yükseköğretim mezunları için düzenlenen pedagojik formasyon kurslarına mutlaka son verilmelidir.
7. İlke olarak alanda yetişmemiş olan üniversite mezunları, ilköğretim okullarına (sınıf ve dal öğretmeni olarak) atanmamalıdır.

4.1.16. Milli Eğitim Şurası (1999)

On altıncı Milli Eğitim Şurasının gündemi mesleki teknik eğitimidir. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili olmayan ama öğretmenin sosyal ve ekonomik olarak geliştirilmesini dile getiren kimi öneriler şurada gündeme gelmiştir (MEB, 2017)

4.1.17. Milli Eğitim Şurası (2006)

17. Milli Eğitim Şurasında öğretmen yetiştirme konusun da alınan kararlarda; öğretmenin hizmet içi eğitimi, rehber öğretmen konusunda, sınıf öğretmenleri ile ilgili konularda kimi iyileştirme kararlarının alındığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılması gerektiği; öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmalar oluşturulması gerektiği konularına değinilmiştir (MEB,2017)

4.1.18. Milli Eğitim Şurası (2010)

18. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlik alanıyla ilgili olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, öğretmen yetiştirilmesinin üniversite bazında ele alınması, öğretmenlik veya eğitim üniversitesinin kurulması, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi konuları ele alınmıştır (MEB,2017).

4.1.19. Milli Eğitim Şurası (2015)

19. Milli Eğitim Şurasında ise; öğretmen niteliklerinin artırılmasının ön koşullarından biri istekli, başarılı ve mesleğin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psiko-motor yeterliklerini de taşıyan öğrencilerin mesleğe

kazandırılmasıdır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçim sürecinde; öğretmen yeterlikleri doğrultusunda öğretmen ilgi ve yetenekleri temel alan çoklu değerlendirme ilkelerinin hayata geçirilmesi, öğretmenlik mesleğine akademik/sosyal/psikolojik açıdan uygun olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere yatay ve dikey geçiş imkânları sunulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

Cumhuriyetten günümüze kadar yapılmış olan Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar bağlamında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, birçok şurada öğretmen yetiştirme konusuna hiç değinilmediğini ancak son dönemlerde yapılan şuralarda ise gündem maddelerinden birini öğretmen yetiştirme konusunun oluşturduğunu görmekteyiz. Şuralarda öğretmen yetiştirme konusunda alınan ya da tavsiye edilen birçok karar önemli ve çözüm odaklı olmasına rağmen ne yazık ki çok fazla hükümetler ve bakanlık tarafından uygulamaya geçirilmemiştir. Ancak her ne kadar uygulama konusunda çok değer bulamamış olsa bile ülke genelinde eğitim sorunlarının tartışılıp, tavsiyelerin yapıldığı bir şura ortamının olması eğitim sistemimiz için bir katkı olarak önemlidir.

Şuralar her ne kadar iktidarlardan bağımsız bir yapı bir görünse de sık sık iktidarların etkilerinde kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme paradigmaları açısından bu noktada daha önceki bölümde incelediğimiz geçmişten günümüze Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarındaki paradigmalara paralellik göstermektedir. Bununla birlikte son yıllarda yapılan şuralar sorgulamaya yönelik öğretmen yetiştirme paradigmasına doğru bir yönelim içindedir. Ancak davranışçı paradigmanın etkisinden tamamen kurtulmak henüz mümkün görünmemektedir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili birçok karar daha öncekilerin tekrarı niteliğindedir. Bunun nedeni ise alınan kararların uygulamaya geçirilmemesi ve bu nedenle bir sonraki şurada tekrar gündeme getirilmesidir. Şuralar eğitimle ilgili konulara daha akılcı, uygulanabilir ve Türkiye'nin yapısı ile uyumlu olabilecek öneriler geliştirmelidir.

4.2. Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme

4.2.1. Birinci Kalkınma Planı (1963)

Ülkemizde düzenli olarak 1963 yılından itibaren 5 yılda bir hazırlanan kalkınma planları ile planlı yönetime geçilmiştir. Genel olarak öğretmen yetiştirme politikaları açısından 1. Kalkınma planı incelendiğinde eğitim bölümünde bu hususa çok az yer verildiğini görmekteyiz. ‘Eğitimde Bugünkü Durum’ başlığı altında eğitim sistemine bir bütün olarak bakılmayışı ve eğitimin uzun süreli bir çerçeve içinde planlanmayışı, eğitim teşkilatındaki dağınıklığın eğitim düzeninde dengesizlikler ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Eğitim teşkilatının bir düzen içinde ilerleyemeyişinin en önemli sebebi olarak ta öğretmen sayısının yetersizliği belirtilmiş ve öğretmen öğrenci dengesizliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca eğitim yöneticisi yetiştirilmemesi de başka bir aksaklık olarak belirtilmiştir (KB, 2017).

Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak kalkınma planında niceliksel değerler üzerinde durulmuş olup önerilen çözüm yolları ise eğitim sistemimizin köklü geçmişe dayanan, öğretmen açığını kapatabilmek için yıllardır yapılan hataların tekrarından ibaret kalmıştır. Vekil ve geçici öğretmen uygulamaları ile nitelikli bir eğitim yine göz ardı edilmiştir.

4.2.2. İkinci Kalkınma Planı (1968)

İkinci Kalkınma planında eğitimle ilgili bölüm incelendiğinde öncelikle yine durum tespitlerinin yapıldığını ancak getirilen rasyonel bir çözüm olmadığını görmekteyiz. Yapılan durum tespitinde öğretmen durumunun eğitimin bütün kademelerinde gelişmeyi ve eğitimin niteliğini sınırlamakta, öğrenci-öğretmen oranlarının bozulmakta olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen sayısının yetersizliği meslekte olmayan elemanlarla kısmen kapatılmaya çalışılması eğitimin niteliğini bozmaktadır şeklinde ifade edilmiştir. Sonuç olarak 2. Kalkınma Planı’nda da birinciden farklı bir durum yaşanmamıştır (KB,2017).

4.2.3. Üçüncü Kalkınma Planı (1973)

Üçüncü Kalkınma Planı'nın eğitimle ilgili bölümünde öncelikle geçmiş yılların durum tespitleri yapılmış ve öğretmenlerle ilgili olarak ihtiyacın kapatılmadığı tespitinde bulunulmuştur. Bunun dışında öğretmen ihtiyacını giderme çabası içinde hedefler konulmuş, hükümetlerin Türkiye'de yıllardır yaptığı hatalar tekrarlanmaya devam edilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Politikaları açısından incelediğimizde nitelikle ilgili herhangi bir amaca bu planda rastlanmamaktadır (KB,2017)

4.2.4. Dördüncü Kalkınma Planı (1979)

Dördüncü Kalkınma Planı'nda eğitimle ilgili hedefler incelendiğinde öğretmen yetiştirme politikalarına yön verecek bir hedef ya da tespiti rastlanmamaktadır.

4.2.5. Beşinci Kalkınma Planı (1985)

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planda öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak öğretmenlerin eğitimi için TV'den yararlanılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin bir düzene kavuşturulması gereği, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi, daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmenliği meslek olarak seçecek gençlerin ortaöğretim seviyesinden itibaren yetiştirilmesinin sağlanması için öğretmen liselerinin yeniden açılması çalışmalarının tamamlanması konuları ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme konusu üzerine nitelik açısından ilk defa beşinci kalkınma planında yer verilmeye başlandığını görmekteyiz. Daha önce yapılan planlarda daha çok sayısal veriler üzerinde durulurken bu planda yine aynı konu gündeme gelmiş ama en azından nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları da gündeme gelmiştir (KB, 2017).

4.2.6. Altıncı Kalkınma Planı (1990)

Öğretmen yetiştirme konusunda Altıncı Kalkınma Planında iki madde gündeme gelmiştir. Bunlar (KB,2017):

1.Eğitim sisteminin bütününe kapsayan bir eğitim insan gücü planlaması sistemi kurulacak ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları standart biçimde saptanarak bunlara uygun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları uygulanacaktır.

2. Yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve üniversite öğretim üyeliğine cezbedilmesi için mahalli katkılar da dahil, gelir artırıcı ve eğitim yönetimini iyileştirici düzenlemelere gidilecektir.

Bu dönemde yıllardır olduğu gibi yine özellikle sınıf öğretmeni eksikliği nedeniyle sınıf öğretmeni olarak atanacaklarda “sınıf öğretmenliği bölümünü bitirme” kuralı 22.1.1992 tarih ve 456 sayılı kanuna göre bir defaya mahsus kaldırmış ve bu dönemde Fen-Edebiyat Fakültesi başta olmak üzere, Eğitim Fakülteleri dışından birçok kişi öğretmen olarak kırsal kesimlere atanmıştır. Bu uygulama özellikle sınıf öğretmeni açığının hızla kapatılmasını sağlamış ancak nitelik açısından öğretmenlik mesleği bir kez daha zayıflatılmıştır.

4.2.7. Yedinci Kalkınma Planı (1996)

Yedinci Kalkınma Planı döneminde öğretmenlerle ilgili koyulan hedefler aşağıdaki maddelerde özetlenmiştir (KB,2017):

1. Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, öğretmen yetiştirme düzeninin lisans sonrası eğitim akademileriyle mesleki eğitimleri verilmek üzere yeniden yapılandırılması,

2. Öğretmen ve öğretim üyelerinin sayılarının artırılması, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesinin sağlanması, öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesinde yurt dışı imkânlarından yararlanılması.

Bu dönemde öğrenci sayılarının artışına paralel öğretmen sayılarının da aynı oranda artmasında, 1996-1997 öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi mezunları dışında, tüm 4 yıllık fakülte mezunlarını öğretmen olarak atanmış olması yatmaktadır. Bu dönemde alan dışı 31 bin kişi öğretmen olarak atanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu bu öğretmenlere daha sonra pedagojik formasyon verme kararı almıştır. Bu döneminin 1997–1998 öğretim yılında, 18.08.1997 tarihinde 4306 sayılı kanunla sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bu reform yeniden öğretmen açıklarını artırmıştır (Mete, 2009, s.147).

4.2.8. Sekizinci Kalkınma Planı (2000)

Sekizinci Kalkınma Planı'nda öğretmen yetiştirme politikaları konusunda aşağıdaki maddeler yer almaktadır (KB, 2017):

1. Eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmesi, nitelikli öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilmesi, yurt dışında dengeli dağılımın sağlanması ve hizmet içi eğitimlerin özlük haklarına yansıtılması,
2. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmaların başlatılması.

Sekizinci Kalkınma Planı döneminde öğretmen yetiştirme ile ilgili yine çok az maddeye rastlamaktayız. Hatta daha öncekilerin neredeyse tekrarı olmuş ve hem diğer kalkınma planlarında hem de Milli Eğitim Şuraları'nda yıllardır öğretmen mesleğinin cazip hale getirilerek daha zeki ve başarılı öğrencilerin bu mesleği seçmelerinin sağlanması defalarca vurgulanmıştır. Bu kadar çok gündeme getirilmiş olan bu çözüm önerisi için yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması ise oldukça ilginçtir.

Sözleşmeli öğretmenlik, bu kalkınma planında gündeme gelmiş olup ilerleyen yıllarda uygulamaya konulmuş ve öğretmenlik mesleği için yeni bir istihdam tipi ortaya çıkmıştır. Yine kendi içerisinde çelişmekte olan bu plana göre sözleşmeli

öğretmenlik uygulamasıyla öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ilginç bir tezatlık taşımaktadır.

4.2.9. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007)

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda mevcut durumla ilgili yapılan tespitler arasında, 'Eğitimin hemen her kademesinde, ayrılan kaynaklarla öncelikle artan öğrenci sayılarının doğurduğu zorunlu ihtiyaçlar karşılanabilirken, eğitimde *nitelik* sorunu önemini korumaktadır.' ifadesinde nitelik kavramına vurgu yapılmış olması yıllardır üzerinde durulması gereken önemli bir konuya vurgu yapmaktadır.

Planda öğretmen yetiştirme konusuyla ilgisi bulunan hedefler aşağıda sıralanmıştır (KB, 2017);

1.Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanacaktır.

2. Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemler uygulanacaktır.

3.Yeni kurulan üniversiteler başta olmak üzere, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtiçi ve yurtdışında öğretim üyesi yetiştirme programlarına devam edilecektir.

4.2.10. Onuncu Kalkınma Planı (2014)

Onuncu Kalkınma Planı'nının 141.maddesindeki durum tespitine göre; eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının

azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir.

Öğretmen Yetiştirme Politikalarıyla ilgili belirlenen politikalar ise şöyledir (KB, 2017):

1. Öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir.

2. Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda uzun süreli çalışması özendirilecektir.

3. Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programları ulusal meslek standartlarına göre güncellenecek, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilecektir.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde yine öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesinde bahsedilmektedir. Ancak bu plan döneminin de sonlarına yaklaşmış olmamıza rağmen bu konuda yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aynı şekilde deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalışmalarını sağlayacak bir gelişme de bulunmamaktadır. Yine son zamanlarda birçok kesim tarafından ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmesinin önüne geçmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yapılması istenen koordinasyon ise atama bekleyen öğretmen sayısına bakıldığında eksik kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda eğitimle ilgili gerçekleştirilen politikalar altyapı ve istihdam olanakları düşünülmeden kısa

vadeli olarak planlandığı için her dönemde eğitim mağdurları ortaya çıkmaya devam etmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme açısından bir adım daha ileri gidilmesini sağlayan bu plan sonrasında 2017 yılında Öğretmen Strateji Belgesi yayımlanmıştır.

Kalkınma planlarında görülüşü üzere öğretmen yetiştirme konusu önemli bir gündem oluşturmamakta ve en çok öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesinden bahsedilmektedir. Kalkınma planlarının öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili herhangi bir kaygı ya da endişe taşımadığı ortadadır. Genel olarak kalkınma planlarında bir bölüm eğitime ayrılmış olmasına rağmen öğretmen yetiştirme konusu dikkate değer bulunmamıştır. Bu nedenle kalkınma planlarında öğretmen yetiştirme paradigmalarından söz edilmesi mümkün değildir.

4.3. 1980 Sonrası Hükümet Programlarında Öğretmen Yetiştirme

1980’li yıllar sağ ve sol çatışmalarının ardından askeri darbe ile yönetime el konulmasına şahitlik ederek başlamıştır. Yönetime el konulmasının ardından kurulan ilk Hükümet Saim Bülend Ulusu’nun başbakanlığı ile 44. Hükümet kurulmuştur. Hükümet programı çok kapsamlı başlıklar içermediği için eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili de çok fazla madde bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerden hükümetin neler beklediğini ise; “ülkemizi ve ulusumuzu, Atatürk’ün hedeflerine ulaştırmada, çağdaş gelişmelere uyumda, milli ve tarihi sorumlulukları yüklenmede, gençlerimizi ve çocuklarımızı nitelik ve yetenekler yönünden üst düzeye çıkarmada eğitim ve öğretimin temel unsur olduğu inancındayız. Bunun mimarları da öğretmenler ve yöneticilerdir” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin tümünün politikadan tamamen arındırılacağı ve gerekli siyasal düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. Programda öğretmen yetiştirme politikasına dair başka bir ifade yer almamaktadır (TBMM, 2017).

45. ve 46. Özal Hükümetlerinde öğretmen yetiştirmeye yönelik hükümet programlarında herhangi bir ifade rastlanılmamaktadır.

47. Akbulut hükümetinde ise öğretmenler eğitim ve toplumun temel yapı taşı olarak tanımlanmış ve mesleğin cazip hale getirilmesi için özendirici tedbirler alınmaya

devam edileceğinden bahsedilmiştir. Başka bir madde de ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine önem verilerek, devamlı gelişmeleri sağlanacağı belirtilmiştir (TBMM, 2017).

48. 1.Yılmaz Hükümet Programında; Milli Eğitim sistemimizin en önemli unsuru olan öğretmenlerimiz ile öğretim elemanlarının toplumda layık oldukları statüye kavuşturulmalarının gerektirdiği yönde alınan tedbirler ve sağlanan imkanlar temel alınarak bugünün ihtiyaçlarına uygun seviyeye ulaştırılmasının sağlanacağı ve Milli Eğitim Akademisinin kuruluşunun tamamlanacağı ifade edilmiştir (TBMM, 2017).

49. Demirel Hükümeti, 50.1 Çiller Hükümeti ve 51. 2. Çiller Hükümeti, 52.3. Çiller Hükümeti, 53. 2. Yılmaz Hükümeti, 54. Erbakan Hükümeti, 55. 3. Yılmaz Hükümeti, 56. 4. Ecevit Hükümeti, 57.5. Ecevit Hükümeti'ne kadar öğretmen yetiştirme konusuna hükümet programlarında yer verilmemiştir.

58. Gül Hükümet programında ise; “öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği itibarı yakalayabilmesi için öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine paralel olarak çalışma şartları iyileştirilecektir” ifadesinden başka öğretmen yetiştirme konusuna değinilmemiştir. Aynı ifade 59. 1. Erdoğan Hükümeti'nde de geçmiş ve yeni bir ifade eklenmemiştir. 60. 2. Erdoğan Hükümeti'nde de öğretmen yetiştirme konusunda bir ifadeye yer verilmemiştir (TBMM, 2017).

61. 3. Erdoğan Hükümeti Programı'nda öğretmen yetiştirme konusuna sadece fikri, vicdani ve irfanı hür gençlerin yetişmesinin eğitimle ilgili çalışmaların özünü oluşturacağı ve bu kapsamda, “eğitim yönetimi, öğretmen yetiştirme süreçleri, müfredat, eğitim ortam ve araçları dönüşüm sürecini destekleyecek şekilde güçlendirilecektir” şeklinde değinilmiştir (TBMM, 2017).

62. Davutoğlu Hükümet Programı'nda Öğretmen Strateji Belgesi'nin yayınlanacağı belirtilmiş ve öğretmen yetiştirme konusunda başka bir hususa değinilmemiştir.

64.2. Davutoğlu Hükümet Programı'nda öğretmen yetiştirme konusunda, bilgi tabanlı ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sisteminin oluşturulması, bu sisteme uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredatın geliştirilmesi ve uygun ortamların tesis edilmesi en temel öncelik olmaya devam etmektedir şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca okul türleri ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine bütün

boyutlarıyla hayatiyet kazandırılacağı, bu süreçle uyumlu bir şekilde öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi alanlarında da önemli dönüşümleri hayata geçirileceği vurgulanmıştır (TBMM, 2017).

Yine aynı hükümet programında, Milli Eğitim alanında uygulanacak politikaların odağında yer alan Öğretmen Strateji Belgesi'ni hazırlayıp yürürlüğe konulacağı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlayacak 'Öğretmen Akademisi' sistemini başlatılacağı, eğitim fakültelerini milli eğitim sistemindeki yeni yapılanmaya göre bölüm, anabilim dalı ve öğretmenlik genel ve alan yeterlilikleri ile ilişkilendirilmiş bir şekilde yeniden yapılandırılacağı, eğitim fakültelerinin müfredatını yenileneceği belirtilmiştir (TBMM, 2017).

65. Binali Yıldırımın 64. Hükümet programında ki öğretmen yetiştirme konusundaki ifadeler yinelenmiş ve farklı olarak 62. Hükümet Programı'nda da yer verilen Öğretmen Strateji Belgesinin yayımlanacağından bahsedilmiştir ve bu belge 2017 yılında Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın imzasıyla nihayet yayımlanmıştır. 2017 yılının Aralık ayında ise Öğretmen Strateji Belgesi ışığında 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri' belgesi yürürlüğe girmiştir (TBMM, 2017)

Hükümet Programlarında da kalkınma planlarında olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusu önemli bir problem olarak gözükmemektedir ve herhangi bir geliştirme ya da reform çabası bulunmamaktadır. Bu durumun öğretmen yetiştirme görevinin YÖK' e ait olmasının etkili olabileceği ihtimalini de göz ardı etmemek gerekir. Son dönemde iktidar sadece öğretmenlik yeterliliklerinin belirlenmesini üzerine görev bilmiş, bu yeterliliklerin belirlenmesi dışında öğretmen yetiştirme meselesinden uzak durmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda yıllardır hükümetlerin ve MEB'in batı paradigmasına odaklanması gerçekçi, geleceğe dönük Türkiye'nin kendi yapısına uygun bir bakış açısı oluşturmasına engel olmuştur.

4.4. Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)

Yukarıda hükümet programları ve kalkınma planlarını öğretmen yetiştirme politikaları açısından incelenmişti. 62. Hükümet programından itibaren öğretmen strateji belgesinin yayımlanacağı bahsi geçmeye başlamış ve 9 Haziran 2017 yılı

itibari ile 2017-2023 yıllarında geçerli olmak üzere bu belge Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz döneminde yayımlanmıştır. Belgenin sunuş bölümünde Milli Eğitim Bakanı tarafından bu belgeye neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmış ve bu bölümde yer alan ifadelerle göre; uluslararası tecrübeler, dünyada eğitimle ilgili reform çabalarında en kritik faktörün öğretmen olduğunun gösterilmesi, öğretmenlerin içselleştirmedeği ve benimsemediği hiçbir reform girişiminin başarılı olmadığı dile getirilmiştir. 77 paydaş kurum ve kuruluşun görüşlerine başvurularak geribildirimler alınmış ve 19. Milli Eğitim Şurası tavsiye kararları, 64. Hükümet Eylem Planı ve 65. Hükümet Programı doğrultusunda ‘Öğretmen Strateji Belgesi’ oluşturulmuştur (ÖSB, 2017)

Giriş bölümünde hem milli ve evrensel değerlere hem de uluslararası rekabette ileriye götürecek becerilerle donatan bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. ‘Milli kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır’ şeklinde yeni öğretmen modelini tanımlanmıştır (ÖSB, 2017)

Nitelik sorununun başlıca önem arz ettiği, mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili tartışmaların gündemde olduğu ve bu nedenle eğitim fakültelerinin belli standartlara sahip olması gerekliliği belirtilmiştir. Yine giriş bölümünde bir özeleştirici mahiyetinde KPSS sınavı ile ilgili sorunlardan bahsedilmiş ve öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin ölçülmesinin ikincil plana atılarak çoktan seçmeli sorularla eleme yapılması eleştirilmiştir. Bunun nedeni ise ihtiyaçtan fazla öğretmen adayının yetiştirilmiş olmasına bağlanmıştır. Kontenjanların öğretmen ihtiyacına uygun olarak belirlenmesi konusunda düzenlemelere ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir (ÖSB, 2017)

Son yıllarda öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik yapılan en önemli girişimin 2016 yılında uygulanmaya başlayan aday öğretmen yetiştirme programı olduğu ve aday öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerin danışmanlığında yoğun bir yetiştirme sürecinden geçtiği belirtilmiştir.

Öğretmen Strateji Belgesi, üç amaç üzerine geliştirilmiştir. Bunlar (ÖSB, 2017);

1. Amaç: Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak,

2. Amaç: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak,

3. Amaç: Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek.

Yukarıdaki amaçları gerçekleştirmek için 35 eylem belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme stratejisi için 6 ana tema belirlenmiştir. Bunlar; Öğretmenliğe yönelik hizmet öncesi eğitim, Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik mesleğinin statüsü, kariyer geliştirme ve ödüllendirme, öğretmenlik mesleğine adayların seçimi ve istihdamı, adaylık ve uyum eğitimi şeklindedir.

4.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmen Strateji Belgesi'nin yayınlanmasının ardından Aralık 2017 de 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesi yayımlanmıştır. Belgenin önsöz bölümünde Öğretmen Strateji Belgesi'ndeki tanıma benzer bir giriş yapılarak, modern toplumlarda öğretmenlerin yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görüldüğünden bahsedilmiştir. Bu sebepten dolayı yetkin bir öğretmenin yeniden tanımlanması gerektiği ve bu çerçevede hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını zorunlu kıldığı ifade edilmiştir. Bu belgenin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara temel bir referans olması amaçlandığı belirtilmiştir. Belgenin hazırlanmasının bir diğer gerekçesi ise Öğretmen Strateji Belgesi'nde 'Öğretmen yeterliliklerinin güncellenmesi' eylem maddesinin yanı sıra öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki bir çok faaliyet için öğretmen yeterliklerinin referans alınması anlayışıdır. Ayrıca ABD ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan, öğretmenlere ilişkin modern anlamda standartlar belirlenmesi yaklaşımının 2000'li yıllarda tüm dünya genelinde yayılmaya başlamış olması da bu belgenin oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (ÖMGY, 2017).

Daha önce 2006 yılında yayımlanmış olan Öğretmen Yeterlikleri Belgesi'nin özelliklerinden bahsedilmiş ve yeni yeterliklerle güncellendiği belirtilmiştir. Bu güncelleme sırasında YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile MEB'in diğer birimlerinin yanı sıra çok sayıda akademisyen

ve öğretmen ile de iş birliği gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNİCEF gibi kuruluşların eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politika metinleri ve ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong-Kong, Kanada ve Singapur gibi birçok farklı ülkenin yeterlik belgeleri incelenmiştir.

Oluşturulan belgeye göre 3 yeterlik alanı belirlenmiş ve her yeterlik alanı ile ilgili yeterlikler belirlenmiştir. Buna göre (ÖMGY, 2017);

A. Mesleki Bilgi

A1. Alan Bilgisi, A2. Alan Eğitimi Bilgisi, A3. Mevzuat Bilgisi

B. Mesleki Beceri

B1. Eğitim Öğretimi Planlama, B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma, B3. Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Yönetme, B4. Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Değerler, C2. Öğrenciye Yaklaşım, C3. İletişim ve İş Birliği, C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Hem öğretmen strateji belgesi hem de öğretmen yeterlilikleri belgeleri birbirine uyum içinde çıkarılmış iki belge olmasından dolayı tutarlılık sağlanmıştır ve sorgulamaya yönelik öğretmen yetiştirme paradigmasının baskınlığı belge üzerinde hissedilmektedir. Ancak bu iki belgede bulunan amaçların en büyük handikabı iki noktada dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi ütopyik yeterlilikler içermesi, diğeri ise bu yeterlilikler doğrultusunda YÖK tarafından ne ölçüde dikkate alınacağı sorusudur. Çünkü Türkiye’de mevcut öğretmen yetiştirme sistemi MEB ve YÖK’ün etkin bir işbirliğini gerektirmektedir. Tek başına bu yeterliliklerin bir belge olmaktan öteye gidemeyeceği gözden kaçırılmamalıdır.

V. BÖLÜM

Bu bölümde, önceki bölümlerde elde edilen bilgiler neticesinde öğretmen yetiştirme politikalarında paradigma sorunu ile ilgili varılan sonuçlar tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tanzimat'tan günümüze kadar öğretmen yetiştirme politikalarının tarihçesini ve hangi paradigmlar ışığında bu politikaların şekillendiğini inceledik. Bu bölümde yapılan araştırma ve incelemeler ışığında varılan sonuçlar tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Eğitimin, uzun yıllar boyunca farklı politikalarla ve paradigmlarla devletlerin ana politikalarına hizmet edecek şekilde düzenlenmeye çalışıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Aslında 'nasıl bir insan yetiştirmeliyiz' sorusundan çok 'nasıl bir insan yetişirse çıkarlarımıza daha uygun düşer' sorusunun ışığında eğitim politikaları oluşturulmuş ve eğitim politikaları içinde önemli bir unsur olan eğitim hizmetini sunmakla yükümlü olan öğretmenler de aynı paralel politikalarla yetiştirilmiştir..

Batı ülkelerinde sanayi devrimi, Türkiye'de ise Tanzimat Fermanı ile Pozitivist Paradigma'nın eğitim hayatında ilk yansımalarına rastlamaktayız. 1950'li yıllardan sonra yorumcu paradigma kendini göstermeye başlamış olsa bile doğu ülkelerine etki etmesi uzun sürmüştür ve kullanılan kuram ve modeller her ne kadar yorumcu paradigmların ışığında gelişmiş olsalar da uygulama konusunda hala pozitivist paradigmanın ülkemizde de etkileri devam etmektedir.

Kuramsal altyapı eksikliği ile uygulama ve kuram ilişkisinin kurulamamış olması, sadece popülaritesi için uygulanmaya çalışılması, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikalarında yaşadığımız paradigma sorununu ortaya çıkarmış ve çelişkili durumlara neden olmuştur. Özellikle uygulamada davranışçı paradigmanın

baskınlığını sürdürüyor olması kendini tekrar eden öğretmenlerin yetişmesine neden olmaktadır. Öğretmen yetiştirmeye alternatif programlar ise yararlı bilgi paradigmasının baskın olduğunun diğer bir göstergesi olup, üstün yetenekli öğretmenlerin (öğretmenlik mesleği yeterlilikleri belgesine göre) yetişmesini bekleyen MEB için yine kendi içinde bir çelişki kaynağıdır.

Farklı iktidarlar döneminde önceki yapılan reformların üzerine çizgi çekilmesi ve yeni reform yapma geleneği, geçmişteki iyi uygulamalardan faydalanmayı engellerken, yeni bir zaman kaybına daha yol açmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusu Tanzimat'tan günümüze kadar iyi planlanmamış, sağlam temeller üzerine oturtulamamıştır. Her iktidar kısa dönemli çözümlerin peşinde olmuş ve geleceğe yatırım yapmak adına çaba sarf edilmemiştir. Çünkü iktidarlar güçlerini korumanın peşindedir ve eğitime yapılacak uzun dönemli yatırımlar onların işine gelmez. Onlara göre önemli olan ses getirebilecek ve kısa dönemde etki gösterebilecek yenilik ve çözümlerdir. Türkiye'nin geçmiş ve mevcut zaman içinde hem eğitim hem de öğretmen yetiştirme paradigmasına yeni bir tanım getirmek gerekirse, bu, “şartların paradigması” adını verebiliriz. Çünkü bakış açısı gündemin gerektirdiği kadar çözümlere odaklanmak olmuştur, ne geçmiş deneyimlerin önemi, ne de gelecekte nasıl olacağı iktidarların dikkatinden çok uzaktadır.

Türk eğitim tarihi çok köklüdür ve içinden nice üstatlar ve bilim adamları yetiştirmişken, neden sürekli yüzümüzün batıya dönük olduğunu sorgulamak gerekir. Öğretmen yetiştirme konusunda ilk olarak paradigmalarımızı sorgulamamız öncelikle yapılacak olan bir durumdur. Bu konuda Tozlu (2015) bir makalesinde; ‘Lâle Devrinden beri dışımızdaki dünyayı anlamaya yönelik ciddi, düşünceye dayalı, orijinal bir mektep kuramamışız. Bütün gündemimiz taklide ayarlanmış: Batı’yı taklitte bir yerlere varılamayacağı bir türlü anlaşılamadığı gibi, bunu derinliğine vurgulayanlar neredeyse hain ilan edilir’ şeklinde ifade etmiştir. Programlar, yöntem ve teknikler, kısacası eğitim ve öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak her şey paradigmalara şekillenir. Elbette teknoloji çağından kendimizi soyutlayarak eğitim sistemimizi ve öğretmen yetiştirme politikalarımızı şekillendiremeyiz. Ama kökünden ve ruhundan kopuk bir eğitim sistemi ile de başarıya ulaşmamızın yolu kapalı görünmektedir. Akdemir (2013) bu konuyu kısaca şu şekilde özetlemiştir: *İki yüzyıllık bir süre boyunca kaynakların ve geri döndürülmesi imkânsız olan zamanın fazlasıyla boşa geçirildiği gerçeğini bütün sorumluların görmesi gerekmektedir.*

2000' li yıllarda başlayan KPSS ile öğretmen istihdamı uygulamasının 2013 yılı ile alan bilgisi sınavı, 2016 yılı itibari ile de mülakat sınavı uygulaması ile öğretmen seçiminin önemli bir husus olduğu, hükümet politikalarına da yansıdığı her ne kadar umut verici olsa bile bu konuda yapılması gerekenler bunlarla sınırlı kalmamalıdır. Öğretmen seçimlerinin, adaletli yapılması ve öğretmenlik mesleğine gönül verebilecek ruha sahip olan kişilerin seçilebilmesi, yetenekli ve gelişime açık olması ve tabii ki asıl problemimiz olan gerçek bir milli eğitim sistemi ile yetişmiş olması gereklidir. Tutkun ve Aksoyalp (2010), öğretmen nitelikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, yeni öğretmen modeli için; 'Günümüzün çok kültürlü ve çok boyutlu toplumlarında öğretmen de ezberci, kendisine dayatılan plan ve programları uygulayan robotlar olmamalıdır' sözleri ile ifade etmiştir.

Eğitim sistemimiz de öncelikle genel olarak eğitim paradigmalarımızı değiştirmemiz gerekliliği ön plana çıkmakta ve eğitim en önemli parçası olan öğretmen yetiştirme politikalarının da bu yönde şekillenmesi gerekmektedir. Türkiye'nin kendi gerçekleriyle örtüşen bir paradigma benimsemesi gerekmektedir. Bu nedenle önce Aydoğan (2015)'in da belirttiği gibi milli bir eğitim sistemi oluşturulmalı, kökünden neredeyse tamamen koparılmış olan eğitim sistemimiz kendi kültür ve tarihi dokusu içinde günümüz gerekliliklerini de göz ardı etmeyecek şekilde yeniden kendi ruhuna kavuşturulmalıdır. Bu bütüncül yaklaşımın sağlanabilmesi için eğitim fakülteleri ve MEB farklı bir oluşum içerisinde yer almamalıdır. Çünkü kuram ve uygulama bağında yaşanan kopukluğun temel sebeplerinden biri de MEB ve YÖK arasında olan koordinasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı bir kuruma bağlanmalı bu kurum iktidarlardan mümkün olduğunca bağımsızlaştırılmalı ve eğitim fakülteleri ayrı bir üniversite olarak düzenlenmelidir. Oluşturulacak bu kurumda görev alacak kişilerin en az 5 yıl okullarda görev yapmaları şartı getirilmelidir. Bu sayede sistemin mevcut sorunlarını yaşayarak keşfetmeleri, geliştirilecek yeni uygulamalarda büyük katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerden beklenen yeterlilikler daha gerçekçi bir düzeyde ve net ifade edilerek eğitim fakültelerinin içeriği de buna göre düzenlenmelidir.

Nitelikli yetişmiş, özenle seçilmiş öğretmenler karşılına çıkabilecek her olumsuzlukla baş edebilir ve eğitimin kalitesini en üst seviyelere çıkarabilir, mesleğin kaybettiği itibarı tekrar kazanabilirler. Bu sebeple, öğretmenlik mesleğine nitelikli ve özverili insanlar seçilmeli, bu seçimler öncelikle üniversiteye girmeden

önce başlamalıdır. En önemlisi de Türkiye'nin -uzun vadeli planlar yapıldığında- tüm sorunlarına (ekonomik, sosyal, sağlık vb.) çare olabilecek iyi bir öğretmen yetiştirme ve eğitim sisteminin kurulabilmesi için şartların belirleyiciliğinin tuzağından kurtulup, öğretmen yetiştirme konusunun milli bir mesele olduğu bilincinin uyandırılması en etkili çözüm olacaktır.



KAYNAKÇA

- Acat, M.B ve Babacan, T. (2014). *Eğitim Programlarında Alternatif Paradigmalar ve Bütüncül Yaklaşım*, Kamuda Sosyal Politika Dergisi, Yıl:8, Sayı:29 .
- Ada, S. ve Baysal, Z.N.(2013). *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akdemir, A. S. (2013). *Türkiye' de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/12, s. 15-28.
- Aksoy, E. ve Gözütok, F. D. (2017). *Farklı Öğretmen Eğitimi Programları ve Paradigmalarının Karşılaştırmalı Analizi*, İlköğretim Online, Sayı:16, s.1672-1688.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyüz, Y.(2008). *Türkiye' de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn' in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış*, Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM, 20 (20), 17-58. DOI: 10.1501/OTAM_0000000532.
- Aslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. (8. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Aslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). *Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160
- Arslanoğlu, İ. (2001). *Kültür ve Medeniyet Kavramları*, <http://w3.gazi.edu.tr/~iarslan/kulturvemedeniyet.pdf>
- Ataç, E. (2003). '21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye' de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi' konulu panelde yaptığı açılış konuşması.18 Nisan 2003/Anadolu Üniversitesi-Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 13, Sayı 2, ss. 1-31.
- Aydoğan, İ. (2015). *Türkiye' nin Eğitim Paradigması ve Yeni Paradigma Oluşturma Zorunluluğu Üzerine*, TYB Akademi, Sayı:15, s.25-37.

- Aydoğan, İ. (2016). *Kültür Temelli Eğitim*, Harf Yayınları, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve Paradigma*. Harf Yayınları, Ankara.
- Baltacıoğlu, İ. H. (2008). *Hayatım*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ. H.(1972). *Türk'e Doğru*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınevi, Ankara.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Kültür Bakanlığı Yayınları:1754, 1. Baskı, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Bayazıt, A. ve Seferoğlu S.S. (2009). *Türkiye'deki teknoloji politikalarında eğitimin yeri ve öğretmen yetiştirme politikaları*, TBD 26. Ulusal Bilişim Kurultayı, 12. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi (BTIE'2009) Bildiriler Kitabı, 7-11, Türkiye Bilişim Derneği, Ankara.
- Bilgin, V. (2002). 21. *Yüzyılda Türk Modernleşmesinde Paradigma Değişimi*, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Özel sayısı, s.65-81.
- Bilir, A. (2011). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:49, Sayı: 2.
- Börekçi, M. (2000). “*Yabancı Dille Öğretim*”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı, s.204-218.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyükbaş, N. (2013). *Osmanlı İnsan Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşuna Etkileri*. (<http://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/005-Nihat-Buyukbas.pdf> 16.01.2018 tarihinde indirilmiştir).
- Büyükkaragöz, S.(1996). *Genel Öğretim Metotları*, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Can, H. (2012). *Milli Eğitimin Neresindeyiz?* İkinci Adam Yayınları, İstanbul.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*, Say Yayınları, Ankara.
- Cevizci, A.(2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul.

- Covey, S. (1998). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*. (Çev. G. Suveren, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Deniz, M. (2001). *Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dilekçi, M.N. (2013). *Politika Analizi ve Kamu Politikalarının Analiz Edilmesine İlişkin Dünya Uygulamaları*, Yayınlanmamış Başbakanlık Uzmanlık Tezi, Başbakanlık, Ankara.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C. (2005). *Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları*, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:35.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*, İstanbul.
- Durkheim, E. (2004). *Ahlak Eğitimi*(Çev. Oğuz Adanır), Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- Dursunoğlu, H. (2003). *Cumhuriyet Döneminde İlkokula Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160.
- Dündar, S.(2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Erdem, Ç. (2008). *Cumhuriyet Yönetiminin 1930’lu Yıllarda Köyde Ve Köylülükte “Dönüşüm”ü Gerçekleştirme İsteğinin Bir Aracı Olarak Eğitim Kurulları*, Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, (10/3).
- Erdem, A. R, (2015). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin (A), (B), (Ç) si, Journal of Teacher Education and Educators, Cilt:4, No: 1, s.16-38.
- Ergün, M. (1990). *Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler*. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, s. 453-457.

- Ergün, M. (2006). *Eğitimin Felsefi Temelleri*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Eriş, S. (2006), *1961-1987 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ertürk, S. (1988). *Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:3, s.11-16.
- Gönülaçar, Ş. (2014). Kalkınma Planları ve Eğitim, www.acamedia.edu/8310870/Kalkınma_Planları_ve_Eğitim (27.07.2017 tarihinde indirilmiştir).
- Gündüz, M. (2016). *Maariften Eğitime*, Doğubatı Yayınları, Ankara.
- Güngör, E. (1986). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Güngör, S. (2014). *Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar*, Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1-3, s. 26-40.
- Güven, İ. (2008). *Teacher Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education*. International Journal of Social Sciences, 3(1).
- Hesapçioğlu, M. (2001). “*Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*” 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Sedar Yayıncılık, İstanbul.
- Hökka, P., Etelapelto, A., ve Rusku-Puttonen, H. (2009). *Recent Tensions and Challenges in Teacher Education as Manifested in Curriculum Discourse, Teaching and Teacher Education*, 26, s. 845-853.
- İbrahimoğlu, Z. (2011). *Değişen Paradigmaların Dünyasından Nitel ve Nicel Araştırmalara Bakmak*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:01, No:40, s.44-52.
- Kalaycı, N.(1988). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim* (Hükümet Programları ve Uygulamalar), Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Kalkınma B. (2017). Kalkınma Planları

<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx>

Kapluhan, E. (2012), *Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri*, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:26.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, 2014.

Kavcar, C. (2002). “*Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme*” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1)1-13.

Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Ayfon.

Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (Çev. N. Kuyaş), Alan Yayıncılık, İstanbul.

Küçüköğlü, A. (2007). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş içinde, Lisans Yayıncılık, Ankara.

MEB (1991) I. Maârif Şûrası (17-29 Temmuz 1939), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB (1991), VII. Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,

MEB (1991). II. Maârif Şûrası (15-21 Şubat 1943), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB (1991). III. Milli Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB, (1991). IV. Milli Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,

MEB (1991). IX. Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran- 4 Temmuz 1974), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

MEB (1991). V. Milli Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- MEB, (1991). VI. Milli Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991). X. Milli Eğitim Şûrası (23- 26 Haziran 1981), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB (1991). XI. Milli Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB, (1991).VIII. Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül- 3 Ekim 1970), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,
- MEB, (1999). XVI. Milli Eğitim Şûrası (22-26 Şubat 1999), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf (20.08.2017 tarihinde indirilmiştir).
- MEB, (2017). *Milli Eğitim Şuraları*, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> (21.12.2017 tarihinde indirilmiştir).
- MEB, (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Res_mi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf (21.12.2017 tarihinde indirilmiştir).
- MEB, (2018). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf (05.01.2018 tarihinde indirilmiştir.)
- Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Mete, A.Y. (2009). *Fırsat Eşitliği Temelinde Öğretmen Atama Politikaları -Nesnel Çözümleme/Öznel Tanıklıklar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Oğuz, E.S. (2011). *Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı*, Edebiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:2 Cilt:28

- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*, İstanbul, Ütopya Yayınları.
- Oktay, A.(1991). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri*, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:3, s. 187-193
- Oktay, B. (2013). *Düşünüyoruz, Konuşuyoruz, Üretiyoruz. Ben Bir Okul Uydurdum.* Pegem Akademi Yayıncılık. 33-36, Ankara.
- Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks
- Özgen, R. (2012). *Eğitime Alternatif Felsefi Yaklaşımlar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özoğlu, Murat. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Seta Analiz.*
- Öztürk, C. (1996), *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Resmi Gazete, (1937) <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3639.pdf> (11.12.2017 tarihinde indirilmiştir.)
- Sakaoğlu, N. , *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.
- Seven, M.A. (2004). *Eğitimde Bilginin Felsefi Temelleri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:4, Sayı:2
- Sönmez, V. (2006), *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Spodek, (1974). *Teacher Education: Of the Teacher, By teh Teacher, Fort he Child.* Washington DC, National Association Fort he Education of Young Children.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri*, İzmir.
- Şimşek, H. (1997). *Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(1), s.97-109.

- Şişman, M. (1998). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar*, Selçuk Üniversitesi, 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Şişman, M. (2009a). *Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı/Cilt:10, Sayı:3, s.63-82
- Şişman, M. (2009b). *Gelecek Kuşak Öğretmenlerin Nitelikleri: Mevcut Durum ve Öneriler*, Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu, 2-3 Kasım 2009, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, M. (2009c). *Öğretmen Yeterliliklerini Yeniden Düşünmek*, Türk Yurdu Dergisi, Mayıs, 29, 37-41
- Taşdelen, V. (2015). *Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları*, TYB Akademi, Sayı: 15, s.39-54.
- Taşdemirci, E. (1999). *Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:8
- TBMM, (2017). *Hükümet Programları*
https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukümetler.htm
1
- Topçu, N. (2015) *Maarif Davamız*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Torun, F. (2010). *Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Isparta Örneği) Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Tozlu, N. (2015). *İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz*, TYB Akademi, Sayı:15, s.11-25.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). *21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, s.361-370.
- Ülken, H.Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*, Doğubatı Yayınları, İstanbul.

- Ültanır, G. (2003). *Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı*, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:23, Sayı:3.
- Üstüner, M. (2013). *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları* , İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 7.
- Yayla, A. (2014). *Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:1
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı), SeçkinYayınevi, Ankara.
- Yıldırım, A. (2011). *Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(1), s. 3
- YÖK, (1998). “*Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi*” Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi ile İlgili Rapor. Ankara.
- Yüksel , M.(2014). *Bilgi Çağında Değişen Eğitim Paradigmaları Çerçevesinde Öğretmen İstihdamı:Türkiye Örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Zeichner, (1983). *Identifies Four Paradigms in Teacher Education: Behaviouristic, Personalistic, Traditional Craft, Enquiry Orientation : ‘Alternative Paradigms of Teacher Education’*, Journal of Teacher Education, vol. 34, pp. 3–9.