



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AZERBAYCAN’DA SINIF ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Elmira ÜZEİRLİ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİŐİ
BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AZERBAYCAN’DA SINIF ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Elmira ÜZEİRLİ

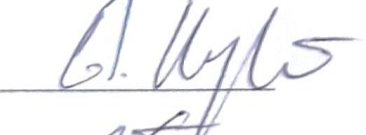
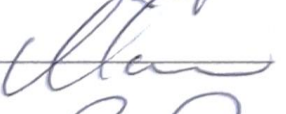
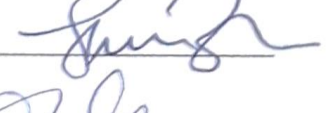
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KILIÇOĞLU

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elmira ÜZEİRLİ tarafından hazırlanan “Türkiye ve Azerbaycan’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi” başlıklı bu tez, 06/11/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Ayhan AYDIN	
Danışman:	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KILIÇOĞLU	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN	
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	


Prof. Dr. Eyüp ARTVINLI
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkiye ve Azerbaycan’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

20/09/2018

Elmira ÜZEİRLİ

Teşekkür

Tez yazım sürecinde bana hep destek olan, her sorumu sabırla cevaplayan, her zaman bana yeteri kadar vakit ayıran, bana güvenen ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KILIÇOĞLU'na sağladığı rehberlikten dolayı saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde zaman, bilgi ve paylaşımlarım ile kendimi geliştirmemde sağladıkları katkılardan dolayı tüm bölüm hocalarıma ve jüri üyelerine teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca bana hep destek veren, her zaman beni destekleyen, yapamam deyip pes etmek istediğim anda beni motive eden aileme maddi ve manevi desteklerini esirgemedi hep yanımda oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma proje olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017-1357 proje numarası ile desteklenmiştir. Bilimsel Araştırma Koordinasyon Birimi'ne desteğinden ötürü teşekkür ederim.

Buna ek olarak, araştırmaya katılan eğitim uzmanları, akademisyenler ve öğrencilere bana zaman ayırıp sorularımı sabırla cevapladıklarından dolayı teşekkür ederim.

Elmira ÜZEİRLİ

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	viii
Özet	1
Abstract	2
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Alt Amaçlar	7
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	10
2.1.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları.....	13
2.1.2. Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	13
2.1.3. Öğretmenlerin istihdamı.....	16
2.1.4. Hizmet içi eğitim.....	17
2.2. Azerbaycan’da Öğretmen Yetiştirme	18
2.2.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları.....	21
2.2.2. Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	24
2.2.3. Öğretmenlerin istihdamı.....	24

2.2.4. Hizmet içi eğitim	25
2.3. Diğer Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme	26
2.3.1. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme.....	26
2.3.1.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	26
2.3.1.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	27
2.3.1.3. Öğretmenlerin istihdamı	30
2.3.1.4. Hizmet içi eğitim	31
2.3.2. İngiltere’de öğretmen yetiştirme	32
2.3.2.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	33
2.3.2.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	33
2.3.2.3. Öğretmenlerin istihdamı	34
2.3.2.4. Hizmet içi eğitim	36
2.3.3. Almanya’da öğretmen yetiştirme	37
2.3.3.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	37
2.3.3.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	38
2.3.3.3. Öğretmenlerin istihdamı	38
2.3.3.4. Hizmet içi eğitim	39
2.3.4. Güney Kore’de öğretmen yetiştirme	40
2.3.4.1. Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	40
2.3.4.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	41
2.3.4.3. Öğretmenlerin istihdamı	41
2.3.4.4. Hizmet içi eğitim	44
2.4. İlgili araştırmalar	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
3. Yöntem	52
3.1. Araştırma Deseni	52
3.2. Çalışma Grubu.....	52

3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	55
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	58
4. Bulgular.....	58
4.1. Türkiye’deki görüşmelerden elde edilen bulgular.....	58
4.1.1. Sınıf öğretmeninin niteliğine ilişkin görüşler.....	58
4.1.2. Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına ilişkin görüşler.....	61
4.1.3. Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler....	62
4.1.4. Hizmet öncesi eğitim programı ve staja ilişkin görüşler.....	66
4.1.5. Mesleğe atanma koşullarına ilişkin görüşler.....	68
4.1.6. Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler	70
4.1.7. Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliğine ilişkin görüşler.....	72
4.2. Azerbaycan’daki Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	75
4.2.1. Sınıf öğretmeninin niteliğine ilişkin görüşler.....	76
4.2.2. Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına ilişkin görüşler.....	78
4.2.3. Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler....	79
4.2.4. Hizmet öncesi eğitim programı ve staja ilişkin görüşler.....	84
4.2.5. Mesleğe atanma koşullarına ilişkin görüşler	86
4.2.6. Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler	89
4.2.7. Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliğine ilişkin görüşler.....	91
BEŞİNCİ BÖLÜM	95
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	95
5.1. Sonuç ve Tartışma	95
5.1.1. Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme.....	95
5.1.2. Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları	96

5.1.3. Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar	97
5.1.4. Hizmet öncesi eğitim programı ve staj	98
5.1.5. Mesleğe atanma koşulları	99
5.1.6. Hizmet içi eğitim	101
5.1.7. Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliği	102
5.2. Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	118
ÖZGEÇMİŞ	125



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	22
2.2	Türkiye ve Azerbaycan'daki öğretmen yetiştirme sürecinin kaşılaştırılması	25
2.3	Finlandiya, İngiltere, Almanya, Güney Kore'deki öğretmen yetiştirme sürecinin karşılaştırılması	44
3.1	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı	53
3.2	Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı	53
3.3	Katılımcıların Ünvana Göre Dağılımı	53
3.4	Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı	54
4.1	Türkiye'deki Katılımcıların Sınıf Öğretmeninin Niteliğine İlişkin Görüşler	58
4.2	Türkiye'deki Katılımcıların Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşullarına İlişkin Görüşleri	61
4.3	Türkiye'deki Katılımcıların Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri	62
4.4	Türkiye'deki Katılımcıların Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staja İlişkin Görüşleri	66
4.5	Türkiye'deki Katılımcıların Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşleri	69
4.6	Türkiye'deki Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri	71
4.7	Türkiye'deki Katılımcıların Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliğine İlişkin Görüşleri	73
4.8	Azerbaycan'daki Katılımcıların Sınıf Öğretmeninin Niteliğine İlişkin Görüşleri	76
4.9	Azerbaycan'daki Katılımcıların Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşullarına İlişkin Görüşleri	78
4.10	Azerbaycan'daki Katılımcıların Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri	80

4.11	Azerbaycan'daki Katılımcıların Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staja İlişkin Görüşleri	84
4.12	Azerbaycan'daki Katılımcıların Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşleri	87
4.13	Azerbaycan'daki Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri	89
4.14	Azerbaycan'daki Katılımcıların Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliğe İlişkin Görüşleri	91



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	15



Özet

Türkiye ve Azerbaycan'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi

Elmira ÜZEİRLİ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KILIÇOĞLU

2018

Amaç: Bu araştırma, Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu araştırma ülkeler arası karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye ve Azerbaycan'dan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 3'er uzman, akademisyen, öğretmen ve öğretmen adayları olmak üzere toplam 24 eğitimci oluşturmaktadır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada öğretmen yetiştirme kurumlarına giriş koşullarının yeterli olmadığı, toplumda öğretmen statüsünün düşük olması ve bundan dolayı öğretmenlik mesleğinin saygı görmediği, teorik ağırlıklı eğitime daha çok yer verildiği, staj eğitiminin nitelikli uygulanmadığı, hizmet içi eğitim kalitesinin yeterli olmadığı, Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim konusunda işbirliklerinin sayısının artırılması gerektiği bulgusuna varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre toplumda öğretmen statüsünün yükseltilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarının değiştirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, iki ülke arasında işbirliğinin sayısının artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biri uygulamanın yetersiz kalması ve artırılması gerektiği sonucudur. Bunun için eğitim fakültelerinin uygulama okullarının olması ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin nitelikli olması için çalışılması önerilmektedir. Eğitim fakülteleri öğrencileri eğitim gördükleri 4 yıl boyunca uygulama okulları ile bağlantıda olabilir, son dönemde ise dönem boyunca sadece okula gidebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme politikaları, Öğretmen yetiştirme modeli, Sınıf öğretmeni yetiştirme, Türkiye, Azerbaycan.

Abstract

An Investigation of Teacher Training Process in Turkey and Azerbaijan

Elmira ÜZEİRLİ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration, Supervision, Economics and Policy

Advisor: Ass. Prof. Dr. Gökhan KILIÇOĞLU

2018

Purpose: This research aims to review opinions on teacher training process of educationists in Turkey and Azerbaijan.

Method: In this research, Comparative Case Study design, which is one the qualitative research methods, was used. Sample of study consists of experts, academicians, teachers and teacher candidates from Turkey and Azerbaijan. Participants were selected by using purposive sampling method. Sample of study consists of each with three experts, academicians, teachers and teacher candidates from Turkey and Azerbaijan and 24 educationists in total.

Results: In this research, it has been concluded that the entrance conditions to the teacher training institutions are not sufficient; the teacher's status in society is low and therefore the teaching profession is not respected; the quality of internship training and in-service education is not enough; the number of partnership in education should be increased between Turkey and Azerbaijan.

Conclusion and Suggestions: According to findings from the research, it has been concluded that raising teacher status in society and changing entrance conditions to teacher training institutions, raising the quality of pre-service and in-service training, and increasing the number of cooperation between the two countries are needed. One of the most important results obtained in the study is that the application is inadequate and should be increased. For this purpose, it is recommended that education faculties to have practice schools and the teachers working in these schools should be qualified. Education faculty students may be connected to the schools of practice during their study years, and in the last period, they can only go to school.

Keywords: Teacher training politics, Teacher training model, Primary school teacher training, Turkey, Azerbaijan.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi ortaya konularak, sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili temel terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Ülkenin gelişmesi için iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağına sahip olmak önemli hususlardandır. Nitelikli insan kaynağına sahip olmak, kuşkusuz ülkenin eğitim sistemi ile ilişkilidir. Eğitim sisteminin başarısında ise en önemli etkenler arasında yetiştirilen öğretmenlerin niteliği yer almaktadır (Erden, 1998, s. 14). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Baskan, Aydın ve Madden, 2006, s. 36).

Türkiye’de eğitim ve öğretim üzerine düşünen çevreler, bu alanla ilişkili birçok konuda farklı tutum ve algıya sahip olsalar da öğretmen yetiştirme sürecinin eğitim sistemi içindeki önemi hususunda fikir birliği içerisindeyler. Her ne kadar öğretmenin niteliği hakkındaki görüşler farklılık arz etse de öğretmenin mesleki donanımının eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkilediği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Kuşkusuz eğitim ve öğretim sürecinin başarısı ya da başarısızlığı çok farklı faktörler üzerinden izah edilebilir. Eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki yapısı, eğitsel araç-gereçlerin kalitesi ve erişilebilirliği, teknolojik olanakların varlığı, okulun yönetim şekli, okul-aile birliğinin varlığı ve işlevselliği vb. faktörlerin hemen hepsi verilen eğitimin kalitesi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Ancak, öğretmenin belirtilen bu faktörler içerisindeki ve üzerindeki aktif rolü, onu bu faktörlerin ötesinde değerli kılmaktadır (Özoğlu, 2010, s. 4).

Toplunun ilerleyebilmesi ve ülkenin refah seviyesinin artması, okullarda verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Bu da eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerin arttırılmasını gerektirmektedir. Öğretim mesleği ve öğretmen niteliği arasındaki ilişkinin toplumu önemli derecede etkilediği araştırmacılar tarafından kabul edilmiş bir gerçektir (Aras ve Sözen, 2012, s. 1).

Eğitim ve becerilerini devamlı arttıran öğretmenler eğitim görenlerin başarılarına önemli katkıda bulunmaktadır. Profesyonelliği esas alan teşvik edici ücretlendirme sisteminin olmaması, eğitim kurumlarının etkili olmaması ve öğretmen yetiştirmeye dayalı altyapının zayıf olması öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel açıdan gelişimine etki eden faktörler arasındadır. Bu açıdan eğitim reformlarının başarıyla uygulandığı ülkelerde öğretmenlerin profesyonelleştirilmesi ve öğretmen yetiştirmenin gelişimi için teşvik edici adımlar atılması önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği ve öğretmen niteliği bir çok ülkede sıkça gündeme gelen bir konu olmuştur. Öğretmen yetiştirme sistemleri ve üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi üzerine yapılan araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere ülkelerin öğretmen yetiştirme ile ilgili kendine özgü sistemleri olup; üniversitelerde farklı eğitim programları uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin yetiştirilmesi kapsamında üniversitelerin kabul koşulları, eğitimin niteliği, değerlendirme sistemleri de ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak öğretmen yetiştirme konusunda istenen niteliğe henüz ulaşılmış değildir (Aras ve Sözen, 2012, s. 1).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme, yerleştirme ve atama sorunları devam etmekte ve bu sorun başlıkları hakkındaki tartışmalar güncelliğini korumaktadır. Çok sayıdaki işsiz eğitim fakültesi mezununa rağmen, öğretmen açığı devam etmektedir (Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği, 2007, akt. Gül, 2008, s. 185). Ayrıca öğretmenler ekonomik açıdan son derece yetersiz durumda ve öğretmen yetiştirme ile ilgilenen kurumlar ise ciddi sıkıntılar içersindedir. Bu sıkıntılardan bazıları, öğretim elemanının niteliksizliği, öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazlalığı, öğretim programlarının yetersizliği olarak belirtilebilir.

Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumsal statü ve rolleri konusundaki kaynak araştırmaları ise öğretmenliğin her toplumda profesyonel bir meslek olarak ele alındığını, öğretmenliğin toplumsal statüsünde zaman içinde dalgalanmalar olduğunu göstermektedir. Son yıllarda Türkiye’de de öğretmenliğin ciddi statü kaybına uğradığı

görülmektedir. Buna neden olarak öğretmen yetiştirme sistemindeki eksiklikler, öğretmenlerin ekonomik yetersizlikleri, öğretmenliğe atanma ölçütlerinin sık sık değiştirilmesi ve değişikliklerin öğretmenlik mesleğinin niteliğini olumsuz yönde etkilemesi gösterilmektedir. Öte yandan, değişen koşulların paralelinde öğretmen rollerinde de değişiklikler gerektirdiği ve öğretmenlerin bu değişime nasıl uyum sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır (Baskan, 2001, s. 17).

Öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye’de bugüne kadar uzun dönemli ve tutarlı bir uygulamanın henüz hayata geçirilememiş olması ise programlarda yapılan değişikliklerin çoğunlukla okutulacak dersler; bu derslerin süreleri, dönemleri, isimleri gibi boyutlarda gerçekleşmesine bağlanabilir (Ünver, Bümen, Başbay, 2010, s. 76).

Öğretmen yetiştirme Azerbaycan’da da güncel eğitim problemlerinden biridir. Eğitimin kalitesini yükseltmek için eğitim sisteminin yeniden kurulması, bu alanda insan kaynaklarının geliştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin nüfusunun artırılması önemlidir. 2013-2017 yıllarında Azerbaycan’ın eğitim bakanı olmuş Mikayıl Cabbarov’a (2012) göre Azerbaycan’da uygulanan mevcut eğitim müfredatları çağın taleplerini yerine getirmemektedir. Öğretmen yetiştirme alanında yeni müfredatlar uygulansa da genellikle yükseköğretim kurumlarında uygulanan müfredatlar emek piyasasının güncel taleplerine uymamaktadır. Ayrıca uygulamaya dayanmayan, emek piyasasında yeteri kadar rekabet gücü olmayan ücretlendirme sisteminin mevcut olması eğitimde öğretmenlik mesleğinin profesyonel açıdan gelişimine olumsuz etkisini göstermektedir. Bu yüzden de eğitim sisteminin bütün basamaklarında öğretmenlerin bilgi, beceri ve profesyonellik kabiliyetlerinin çağdaş beklentilere uygun olarak yükseltilmesi gerekmektedir.

Son yıllarda Azerbaycan’da öğretmen yetiştirme sorunu üzerinde daha çok durulmakta ve probleme çözüm yolları üretebilmek için araştırmalar yapılmaktadır. Bu doğrultuda Azerbaycan, 2013 yılında “Azerbaycan Cumhuriyeti’nde “Eğitimin İnkişafı için Devlet Stratejileri” adlı faaliyet planını hazırlayarak uygulamaya başlamıştır (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, 2015). Ayrıca Azerbaycan hükümetinin ve üniversitelerin de girişimleriyle eğitim stratejileri ve öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve profesyonelleşmesi gibi güncel eğitim sorunları üzerinde birçok ulusal ve uluslararası konferans düzenlenmekte ve bu sorun başlıkları derinlemesine tartışılmaya çalışılmaktadır (ARTN, 2014; ARTN, 2015; ARTN, 2016). Öte yandan bu konferanslarda uluslararası deneyimlere ve çağdaş taleplere uygun öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmak, yeni teknolojilerin eğitimde profesyonel

şekilde kullanılma yolları, eğitim personeli teminatı gibi konular diğer tartışma başlıkları olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması, bu mesleği seçenlerin büyük çoğunlunun kadınlar olması, öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adaylarının düzgün seçilmemesi, öğrencileri seçerken onların bu mesleğe ilgisi, konuşma becerileri, özellikle sınıf öğretmenliğini seçenlerin yazı becerilerinin ölçülmemesi, öğretmen eğitimde staj eğitiminde niteliğin olmaması, pedagojik açıdan güçlü olmayan yüksek öğretim kurumlarının da ilkökul öğretmeni yetiştirmek gibi zor görevi üstlenmesi ve çok da başarılı olamamaları gibi sorunlar Azerbaycan'da yaşanan sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Rüstamov, 2007, s. 916)

Anlaşılabacağı üzere öğretmen yetiştirme konusu gerek Türkiye gerekse Azerbaycan için eğitimin güncel sorunlarında önemli bir yer teşkil etmektedir. Türkiye ve Azerbaycan özellikle Azerbaycan'ın özgürlüğünü kazandığı dönemden itibaren askeri, enerji, sağlık, sanayi, tarım ve hayvancılık ve başka alanlarda birçok ortak çalışmalar yapmakta ve ortak politikalar geliştirmeye çalışmaktadır (TİKA, 2012, s. 103). Bu iki ülkenin ortak çalışmalarının artırılması, kalıcı ve stratejik ortak politikalar geliştirmesi her iki ülkenin de gerek insani açıdan gelişimi ve gerekse birçok açıdan kalkınmalarına katkı sağlayabilir. Eğitim de Türkiye ve Azerbaycan arasında stratejik işbirliği yapabileceği ve ortak politika belirleyebileceği bir alan olarak görülebilir ve eğitim sistemlerinin başarısında öğretmenlerin nitelikleri, nasıl yetiştirildikleri ve bu sürece dair politikalarının nasıl belirlendiği son derece önemlidir.

Literatür incelendiğinde Türkiye ve Azerbaycan'ın eğitim, sağlık, enerji gibi alanlarda karşılaştırıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme süreçlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Her iki ülkedeki eğitimcilerin öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırmanın öğretmen yetiştirme literatürüne katkı sağlayacağı, sorunların daha yakından tanınmasına ve çözülmesine katkı yapacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Alt Amaçlar

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Azerbaycan’da Eğitim Bakanlığı’nın merkez teşkilatındaki politika yapıcılarının, akademisyenlerin; devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ve üniversitelerdeki son sınıftaki öğretmen adaylarının;

1. sınıf öğretmenin niteliği ve öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına;
2. sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara;
3. hizmet öncesi eğitim programı ve staja;
4. sınıf öğretmenlerinin mesleğe atanma kriterlerine;
5. sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitime;
6. Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yaşam tarzı, değerleri, eğitime bakış açıları vb. bakımından benzerlikleri olan bu iki ülkenin araştırma kapsamında ele alınması, her iki ülke için mevcut öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi, değerlendirilmesi ve kıyaslanmasına yardımcı olabilecektir. Ayrıca elde edilen bulguların araştırma konusu olan öğretmen yetiştirme literatürüne ve her iki ülkenin öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmada Türkiye ve Azerbaycan’daki uzman, akademisyen, öğretmen ve öğrencilerin öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili düşüncelerinin öğrenilmesinin bu konuya daha da dikkat çekeceği ve gerekli düzenlemeler için ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme ile ilgili literatür incelendiğinde genellikle öğretmen yetiştirme programları ile ilgili karşılaştırmalı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye ve Azerbaycan ile ilgili yapılmış karşılaştırmalı araştırmalar içerisinde ise öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Ayrıca, yapılan çalışmalarda eğitim programları, eğitim sistemleri araştırılmış; ancak uzman ve akademisyenlerin bu konularda görüşleri öğrenilmemiştir.

Buna ek olarak araştırmanın ulusal ve uluslararası literatürde öğretmen yetiştirme konusundaki araştırmalara katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda Türkiye ve Azerbaycanda’daki öğretmen yetiştirme politikalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen öncü araştırmalardan biri olabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılları ile;
- Eğitimci ve uzmanların veri toplama aracında bulunan sorulara verdikleri cevaplarla;

1.6. Tanımlar

“Geleceğin Öğretmeni” programı: Başarılı öğrencileri öğretmenlik bölümünü seçmeleri için teşvik etmek için 2014 yılından itibaren Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan programdır. Bu uygulamaya göre üniversite giriş sınavında 500 üzeri puan toplamış ve öğretmenlik bölümünü 1. veya 2. olarak seçmiş ilk 300 öğrenciye burs verilmektedir.

Güney Kafkas Öğretmenler Seminariyası: 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın başlarında faaliyet göstermiş öğretmen yetiştiren eğitim kurumudur. Gürcistanın Gori şehrinde yerleştiği için Gori Öğretmenler Seminariyası olarak da adlandırılmaktadır.

İrevan Öğretmenler Seminariyası: Azerbaycan’ın İrevan şehrinde 1881 yılında öğretmen yetiştirmek için açılmış eğitim kurumudur.

Gence Öğretmenler Seminariyası: 1914 yılında Azerbaycan’ın Gence şehrinde açılmış öğretmen yetiştiren kurumdur. Burada sadece erkekler eğitim görebilmekte idiler.

Bakü Öğretmenler Seminariyası: 1916 yılında Azerbaycan’ın başkenti Bakü şehrinde açılmış öğretmen yetiştiren kurumdur. Burada sadece kızlar eğitim alabilmekte idiler.

Azerbaycan Halk Maarif Komisarlığı: 28 Mayıs 1918 tarihinde Cumhuriyet döneminde kurulan ilk bakanlık, ilk Eğitim Bakanlığıdır. Halk Maarif Bakanlığı adı ile kurulsa da 1920 yılında Sovyet Rusyası’nın işgalinden sonra Azerbaycan Halk Maarif Komisarlığı olarak adlandırılmıştır.

1.7. Kısaltmalar

TU: Türkiye’deki Uzman

TA: Türkiye’deki Akademisyen

TÖ: Türkiye’deki Öğretmen

TÖA: Türkiye’deki Öğretmen Adayı

AU: Azerbaycan’daki Uzman

AA: Azərbaycan'daki Akademisyen

AÖ: Azərbaycan'daki Öğretmen

AÖA: Azərbaycan'daki Öğretmen Adayı

AHC: Azərbaycan Halk Cumhuriyeti

AMİM: Azərbaycan Müəllimlərinin İnkişafı Mərkəzi (Azərbaycan Öğretmenlerinin Gelişimi Merkezi)

ARTN: Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi (Azərbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı)

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DİM: Devlet İmtihan (Sınav) Merkezi

MİQ: Müəllimlərim İşə Qəbulu (Öğretmenlerin İşe Kabulü)

OTGM: Okul Temelli Mesleki Gelişim

TİPİİ: Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu (Eğitim Personellerinin Profesyonel Gelişimi Enstitüsü)

TQDK: Tələbə Qəbulu üzrə Dövlət Komissiyası (Öğrenci Kabulü Devlet Komisyonu)

VAKAVA: Ulusal Eğitim Seçimi İşbirliği Projesi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, literatür taraması yapılarak başta Türkiye ve Azerbaycan olmakla Finlandiya, İngiltere, Almanya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemleri hakkındaki ilgili literatürden ulaşılan bilgilere yer verilmektedir.

2.1 Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana vazgeçilmez bir olgudur. Eğitim, bütün toplumlar için temel sorulardan biri olmaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Aras ve Sözen, 2012, s. 5). Ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin, çoğu zaman nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için karmaşık ve yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sorunların yeniden yaşanmaması için eğitim tarihinin öğrenilmesi, geçmişteki yanlışların incelenmesi ve olumlu gelişmelerin öğrenilmesi önemlidir. Bu yüzden öğretmen yetiştirme tarihini gözden geçirmekte fayda vardır (Azar, 2011, s. 36).

Osmanlı döneminde sıbyan okullarının öğretmenleri, on dokuzuncu yüzyılın yarısına kadar medreselerde yetiştirilmiştir. Sıbyan okulları dinsel eğitimin verildiği geleneksel ilköğretim kurumlarından. Fatih Sultan Mehmet, sıbyan okullarında sıradan medrese mezunlarının öğretmenlik yapmalarını yeterli bulmamıştır. Bunun için Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde öğretmenlik mesleğine uygun derslerin okutulmasını sağlamıştır (Büyükduman, t.y, s. 3).

Daha sonra Tanzimat döneminde 1848’de 16 Mart 3 yıl süreli “Darül Muallimin-i Rüşdi” adında bir okul kurulmuştur. Bu okul Rüştîyelere öğretmen yetiştirmek için kurulmuştur. Bu tarih “Öğretmen Okulları”nın kuruluş tarihidir. Öğretmen yetiştirmede standartı yakalamak Darülmualliminin kurulmasındaki temel amaçlardan birisiydi (Ergin, 1977, akt. Gurbetoğlu, 2015, s. 81). Lakin o dönemde Darülmuallimin-i Rüşdi öğretmen yetiştiren tek okul olduğundan ve yeterli planlama yapılamadığından zamanla artan öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir. Süreç içerisinde ihtiyaç durumu gözetilerek öğrenci sayısında gerekli artışlara gidilmemesi, sayısal yetersizlikler yüzünden alan dışı atamalara sebebiyet vermiştir. 1861’de Darülmuallimin nizamnamesine eklenen “ihtiyaç kalmayıncaya kadar geçici” olarak

alandışı atamalara imkan veren hüküm yasal olmayan uygulamaları yasallaştırmanın yolu olarak kullanılmıştır (Gurbetoğlu, 2015, s. 82).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte M. K. Atatürk'ün önderliği ve fikirleri doğrultusunda 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmıştır. 1927-1928 öğretim yılında, kırsal bölgelere dönük öğretmen yetiştirme konusunda bir uygulamaya başlanmış, üç sınıflı köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de iki “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. Dört yıl süren bu uygulamadan beklenen sonuç alınamamıştır. 1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 köy enstitüsü açılmış ayrıca Hasanoğlu Köy Enstitüsünde, ilkokullara geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek amacıyla üç yıllık yükseköğrenim veren yüksek köy enstitüsü kurulmuştur (M.E.B T.T.K.B, 1992; Sakaoğlu, 1992, akt. Üstüner, 2004).

Köy yerleşimlerinde, şehir merkezlerinden uzakta, işbaşında öğrenme ve öğretme kuramına dayalı bir program yürüten Köy Enstitüleri, kuşkusuz toplumun en alt tabakalarından başlayarak büyük bir değişime öncülük etmiştir. Böylece, Anadolu’nun her köşesinden ilkokul mezunu zeki köy çocuklarının bu okullarda eğitim alarak yeniden köylere öğretmen olarak gönderilmeleri projesi hayata geçirilmiştir (Takkaç, 2012, s. 43). Mezun olan öğretmenlerin geleneksel öğretmen okullarında yetiştirilen öğretmenlerden farkı taşrada görev alacaklarının bilinci ve sorumluluğuyla olmaları ve gönüllü bir şekilde köy öğretmenliği yapmaları gerekmekte idi (Akdemir, 2013, s. 18).

Ancak Köy Enstitüleri birçok sorunlar ve engellerle karşılaşmış, siyasi nedenlerle bu müesseselerin temelleriyle oynanmış ve 1951 yılında Köy Enstitülerinin programı klasik ilköğretmen okullarının programıyla birleştirilmiştir (Kaya, 1984, akt. Akdemir, 2013, s. 19). 1981 yılında ise Yüksek Öğretim Kanunu ile Türkiye’de bütün yüksek öğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanmıştır ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan öğretmen yetiştirme kurumları üniversiteye bağlanmıştır. Eğitim Enstitüsü adını taşıyan bütün öğretmen yetiştirme kurumları, Eğitim Fakültesi adını almıştır (Eşme, 2001, s. 158).

Eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması ve eğitim fakülteleri altında bölüm haline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla

çıkartılması, ilkokul öğretmeninin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. önceden 2 yılda yetişen ilkokul öğretmeni bu değişiklikle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece sınıf öğretmenliği bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür.

Sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere pedagojik formasyon sertifikası olan fakülte mezunlarının öğretmenliğe atanmalarına gerek duyulabileceğini belirterek bu nedenle en az 26 hafta süreli ve 21 kredi/saatlik pedagojik formasyon kursları açılmıştır. Bundan altı ay geçmeden öğretmenlik için yapılan taleplerin ihtiyaçtan çok fazla olduğu için, pedagojik formasyon kurslarının, bu dersleri program bütünlüğü içinde alan fakültelerin dışındaki fakültelere açılmamasını ve bu programların Bakanlık ile koordineli olarak yürütülmesi kararı alınmıştır.(YÖK, 2007, s. 43). Daha sonra öğretmen yetiştirme sisteminde bazı yenilik ve değişikliklerin gerekli olduğuna karar verilmiş, 1997 yılında YÖK ve Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerin eğitim fakülteleri temsilcileri ve YÖK birlikte çalışma yapılmıştır. Bu çalışmayla eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Projenin amacı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması olmuştur (YÖK, 1999, s. 53)

Yeni yapılanma 1998 yılında uygulamaya geçti. Bu düzenlemenin olumlu yanları bulunduğu gibi Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uyma bakımından tartışılacak yanları da bulunmaktadır. Özellikle nitelikli öğretmen ve uygun sayıda öğretmen yetiştirme bakımından bu düzenlemenin yeterli ve gerçekçi olduğunu söylemek güçtür. *Standart program yaklaşımı, sınıf öğretmenliğine ciddi el atılması, eğitim fakültelerinden öğretim elemanlarının lisansütü öğretim için yurt dışına gönderilmesi, yan alan uygulamasına geçilmesi, tüm öğretmen yetiştiren programlara bilgisayar derslerinin konulması yeni yapılanmanın olumlu yanları, programlardaki derslerin düzenlerinde sistematik açıdan yanlışlıklar olması, öğretmenlik için çok gerekli olan “genel kültür” boyutunun göz ardı edilmesi, öğrencilerin eğitim fakültelerine seçimine değilmemesi, uygulamalarda Türkiye gerçeği ve koşullarının göz önünde bulundurulmaması ise yeniden yapılandırmanın olumsuz yanlarıdır* (Kavcar, 2002, s. 6).

2006-2007 yılına gelindiğinde ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir. Burada amaç 1997-98 yapılanmasını değiştirmek değil, programın güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzeltmek olmuştur (YÖK, 2007, s. 62).

Eğitim programları en son 2018 yılında güncellenmiştir (YÖK, 2018). Sonuç olarak 1924 yılında kabul edilen Maarif Kanunu'nun üzerinden doksandan fazla uzun bir zaman geçmiş olmasına karşın bugün hala öğretmenlik mesleği, adayların orta ve yüksek öğretim kurumlarına seçimi ve yetiştirilmesi, eğitimlerinin sonunda atanacak olanların belirlenmesi ve hizmet içi eğitim gibi süreçlerde tamamen uzmanlığa veya profesyonelliğe ulaşamadığı görülmektedir (Takkaç, 2012, s. 49).

2.1.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitimi üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Eğitim fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakülteleri öğretmen yetiştirmedeki ana kaynaklardır. Öğretmen eğitiminin yapı ve programlar bakımından ana yönlendiricisi Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'dur. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017a, s. 135). Günümüzde Eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümünde eğitim 4 yıl, ortaöğretim öğretmenliklerinin eğitimi ise 5 yıl sürmektedir. Fen edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan öğrenciler lisans eğitiminden sonra 1 yıl formasyon eğitimi alarak ortaöğretim alanında öğretmen olabilmektedirler (Özer ve Alkan, 2017, s. 69).

Türkiye'de öğrencilerin üniversitelere başvurabilmeleri için akademik ya da mesleki teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olmaları ve Yüksek Öğretim Kurulu(YÖK) tarafından uygulanan Öğrenci Seçme Sınavı'nda (ÖSS) başarılı olmaları gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının hem giriş koşullarını hem de kendi öğrencilerini seçme konusunda bir yetkileri yoktur. Her aday sadece bir programa yerleşebilmektedir (Kilimci, 2009, s. 1976; MEB, 2017a, s. 135).

Türkiye'de öğrenciler kendi üniversitelerinin değerlendirme koşullarına göre ders öğretmenleri tarafından değerlendirilirler. Öğretmenlik diplomasına sahip olmak için öğretmen adaylarının dört yıllık öğretmenlik eğitim programını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir (Kilimci, 2009, s. 1977).

2.1.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Türkiye'de öğretim yöntemlerinin seçimine ilişkin ulusal veya kurumsal düzeyde bir düzenleme bulunmamaktadır. Genel olarak öğretim elemanları okuttukları derslere uygun öğretim yöntemlerini seçme konusunda serbesttirler. Derslerin verilmesinde de farklı malzemeler/yöntemler kullanılabilir. Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından düzenlenmektedir. Eğitim

fakültelerinin kısmi özerkliği vardır (toplam programın %25'i oranında). Hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programları genel kültür (%15-20), alan eğitimi (%50-60), öğretmenlik meslek dersleri (%25-30) olarak ele alınmaktadır. Öğretim programları; zorunlu dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Seçmeli derslerin oranı programlara göre değişmektedir (MEB, 2017a,s. 137).

Eğitim/Eğitim Bilimleri fakülteleri öğrenciler; öğretim üyeleri ve öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullardaki derslerin öğretmenleri tarafından izlenmekte ve değerlendirilmektedirler. Öğrencilerin derslerdeki başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi yazılı sınavlar, ödevler, portfolyo değerlendirmeleri, öğretme performansının gözlenmesi vb yollarla olmaktadır. Mezun olabilmek için, öngörülen toplam kredinin elde edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olunması gerekir. Öğretmen yetiştiren programlar dışındaki diğer programlardan mezun olanların öğretmenlik hakkını elde edebilmesi için iki yarı yıllık pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları düzenlenmektedir (MEB, 2017a, s. 138).

Lisans eğitimi programlarında öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6 (altı) ders saatidir. Her bir dönemde uygulama öğrencisi uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az 4 (dört) defa fiilen ders anlatılmaktadır. Uygulama öğrencisinin fiilen anlatacağı ders saati; ilgili dersin haftalık ders çizelgesinde ders saati 1-2 saat olanlarda en az toplam 14 (on dört), 3 (üç) ve üzeri olanlarda ise toplam 24 (yirmi dört) saatten az olmayacak şekilde planlanmaktadır (MEB Mevzuat, 2018). Türkiye’de uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programı Şekil 2.1’de verilmiştir.

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3	MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK Yabancı Dil 1	2	0	2	3	GK Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK Türk Dili 1	3	0	3	5	GK Türk Dili 2	3	0	3	5
GK Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5	AE Çevre Eğitimi	2	0	2	4
AE İlkokulda Temel Matematik	3	0	3	5	AE İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3	5
AE Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2	3	AE Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	4
Toplam	19	0	19	30	Toplam	18	0	18	30
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 1	2	0	2	4	MB Seçmeli 2	2	0	2	4
GK Seçmeli 1	2	0	2	3	GK Seçmeli 2	2	0	2	3
AE Seçmeli 1	2	0	2	4	GK Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE İlkokulda Drama	2	0	2	4	AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1	3	AE Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3	5
AE İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3	6	AE Türkçe Öğretimi	3	0	3	5
Toplam	15	2	16	30	Toplam	17	2	18	30,0
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4	MB Seçmeli 4	2	0	2	4
GK Seçmeli 3	2	0	2	3	GK Seçmeli 4	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4	AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	5	AE Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	5
AE Matematik Öğretimi 1	3	0	3	4	AE Matematik Öğretimi 2	3	0	3	4
AE Fen Öğretimi	3	0	3	4	AE Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	19	0	19	30	Toplam	19	0	19	30
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	MB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	12
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4	MB Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4	AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Müzik Öğretimi	3	0	3	4	AE Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
AE İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	5	AE Görsel Sanatlar Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	14	6	17	30	Toplam	13	6	16	30

Şekil 2.1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018)

2.1.3 Öğretmenlerin istihdamı

Öğrencilerin mezun olduktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarına atanabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak adlandırılan çoktan seçmeli sıralama sınavına girmeleri ve bu sınavda genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanında başarılı olmaları gerekmektedir. (Kilimci, 2009, s. 1977). KPSS-Öğretmenlik, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan eğitim kurumlarında kadrolu olarak öğretmenlik yapmak isteyen tüm adayların girmesi gereken sınavdır. Eğitim fakültelerinden mezun olan adaylar bu sınava girebilmektedirler. adayların, KPSS'den almış oldukları puan ile öğretmen kadroları için Millî Eğitim Bakanlığına başvurdukları tarihte mezun durumda olmaları şarttır. KPSS Öğretmenlik sınavında, Genel Yetenek bölümünde 60, Genel Kültür bölümünde 60 soru olmak üzere toplam 120 soru bulunur. Sınav süresi ise 130 dakikadır. Eğitim Bilimleri sınavında 80 soru bulunur ve sınav süresi 100 dakikadır (KPSS, 2017). Buna ek olarak öğretmen adaylarının öğretmen olarak atabilmeleri için 2016 yılından itibaren MEB tarafından uygulanmakta olan mülakatı başarı ile geçmeleri gerekmektedir (Aktekin, 2017).

Türkiye'de aday öğretmenlerin yetiştirme ve değerlendirme süreci MEB'e atandıktan sonra da devam etmektedir. 2016 yılı Şubat ayından itibaren kadrolu veya sözleşmeli olarak atanan tüm aday öğretmenlere "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" (654 saat) uygulanmaktadır (MEB, 2017b). Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadırlar. Uygulanacak olan sözlü sınavda aday öğretmenler; a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, b) İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti, c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, yönlerinden Bakanlıkça oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilmektedirler (MEB, 2017a, s. 141).

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde bulunan aday öğretmen günde 8 saat görevde olmakta, ders ve diğer görevleri dışındaki sürede adaylık eğitimiyle ilgili faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu sürede aday öğretmene fiili olarak girmiş olduğu dersler dışında, yetiştirme süreci kapsamındaki faaliyetler için herhangi bir ücret ödenmemektedir. Eğitim öğretim döneminde, aday öğretmenler "Ders Planlama Hazırlık ve Değerlendirme" (144 saat) ile "Ders uygulaması" (90 saat) faaliyetlerini adaylık eğitimi süresince fiilen girdikleri derslerde ve bu derslere hazırlık safhasında gerçekleştirmektedirler. Aday öğretmenler toplam 90 saat okul dışı faaliyetlerde

bulunmaktadırlar. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri bu konuda öğretmenlere rehberlik yapmaktadır. Bu süreyi başarıyla tamamladıktan sonra sınavda başarılı olanlar öğretmen olarak atanır. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler il içinde veya dışında başka bir okulda görevlendirilerek bir yılın sonunda yukarıda belirtilen değerlendirmeye tekrar tabi tutulmaktadırlar (MEB, 2017b).

Aday öğretmen okul içi ve okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan çalışmalarda izleme, ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla okul içi ve okul dışı her tür faaliyeti ile ilgili standart formları doldurmaktadır. Bakanlıkça hazırlanan formlar okullar ve danışman öğretmenler tarafından kendi okul, sınıfı ve çevre şartlarına göre gerekli değişiklikler yapılarak kullanılabilir. Bu çalışmalara ait diğer belge ve materyallerle birlikte bu formlar, adaylarca oluşturulacak Kişisel ve Mesleki Gelişim Dosyasında saklanmaktadır. Bu dosya Performans Değerlendirme sürecinde ve sözlü sınavda veri olarak kullanılmaktadır (MEB, 2017b).

Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulmaktadırlar. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülmektedir. Sınav çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular ile yapılır, uygun görülen soru çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir. Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler bakanlık tarafından sözlü sınava tabi tutulabilmektedirler. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı bakanlık tarafından önceden ilan edilmektedir. Sözlü sınav illerde veya bakanlık merkezinde oluşturulan sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılmaktadır. (MEB, 2015a)

2.1.4 Hizmet içi eğitim

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sürekli destek sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin meslek içinde yetiştirilmesine yönelik hizmetler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Daire Başkanlığı merkez ve taşra teşkilatında görevli tüm öğretmenlerin yetiştirilmelerine yönelik meslek içi eğitim çalışmalarını yürütmektedir (MEB, 2015b). Türkiye’de hizmet içi eğitim etkinlikleri, çoğunlukla yaz tatillerinde, ara tatilde, hafta sonları veya ders saatleri dışındaki sürelerde gerçekleştirilmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2011, s. 4).

Türkiye’de Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTGM) modeli uygulanmaktadır. OTMG, öğretim ve öğrenimin kalitesini artırmak için eğitim reformunun en önemli unsurlarından biridir. Öğretmen ve yönetici yeterlikleri, performans yönetim sistemi, hizmet içi eğitim konuları, okulun gelişimi açısından, öğretmen ve yöneticilerin mesleki bilgi ve bakış açısını, bireysel ve mesleki becerilerini ve mesleki tutumlarını geliştirilmeleri açısından Okul Temelli Mesleki Gelişim uygulamaları önem teşkil etmektedir (MEB,2010,s. 3).

2.2 Azerbaycan’da Öğretmen Yetiştirme

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Azerbaycan’nın en önemli pedagojik sorunlarından biri milli öğretmenlerin yetiştirilmesi idi. Azerbaycan’da öğretmen yetiştiren kurumların olmaması bu sorunu daha da büyötmekteydi. Öğretmenler genellikle Gürcistan’da Gori Öğretmenler Seminariyası’nda ve Tiflis Öğretmenler Enstitüsü’nde yetiştirilmekte idi (Azərbaycanda İlk Ali Təhsil Müəssisəsi, t.y)

Azerbaycan öğretmen yetiştirme tarihinde en önemli olaylardan biri Çarlık Döneminde 1879 yılında Gori’de Güney Kafkas (Gori) Öğretmenler Seminariya’sının Azerbaycan şubesinin açılması olmuştur. Bu Seminariya 1876 yılında Güney Kafkasya’da eğitim dili Rusça olan okullarda öğretmen ihtiyacının karşılanması için Gürcistan’nın Gori şehrinde açılmış Öğretmenler Seminariyası’nın bir şubesi idi. Gori Öğretmenlerin Seminariya’sının Azerbaycan şubesi ilkokul ile birlikte açılmıştır. Buradaki amaç Azerbaycan Türklerinin bu ilkokulda eğitimlerini aldıktan sonra seminariyada eğitimlerini devam ettirebilmeleri idi. Diğer bir amaç ise seminariyada eğitim gören öğrencilerin bu ilkokulda staj eğitimi alabilmeleri idi. Azerbaycan’nın özgürlüğünü kazandığı 1918 yılında Gori Öğretmenler Seminariya’sının Azerbaycan şubesi Azerbaycan’ın Gazak (Qazax) şehrine taşınıldı (Ahmedov, 2010, s. 28).

Daha sonra 1881 yılında İrevan Öğretmenler Seminariya’sı açılmıştır. Bu seminariyanın faaliyetinde Gori Öğretmenler Seminariya’sının mezunlarının büyük rolü olmuştur. İrevan Öğretmenler Seminariya’sının da uygulama ilkokulu vardı ve öğrenciler burada staj eğitimi görmekte idiler (Merdanov, 2011, s. 90). Bundan başka 1914 yılında Gence şehrinde ve 1916 yılında ise Bakü şehrinde öğretmenler seminariyası açılmıştır. Gazak ve Gence Öğretmenler Seminariyası’nda erkekler, Bakü Öğretmenler Seminariyası’nda ise kızlar eğitim alabilmekte idiler. Bu seminariyalar

gerekli öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için açılmıştır. Ancak bu seminariyalar sonradan kapatılmıştır (Azerbaycan Tarihi, 2008, s. 165).

Cumhuriyet döneminde (1918-1920) eğitim alanında atılmış ilk ve en önemli adımlardan biri devlet dilinin ve eğitim dilinin Azerbaycan Türkçesi olarak kabul edilmesi, eğitimin ve öğretmenlerin millileştirilmesi olmuştur. Bu dönemde seminariyalara ilave Bakü’de Darümuallimin ve Darulmuallimat’lar da açılmıştır. Darümuallimin erkek öğretmen okulu, Darulmuallimat ise kız öğretmen okulu olarak faaliyet göstermekteydi. Ancak hala öğretmen ihtiyacı tam karşılanamıyordu. Bu yüzden kısa süreli pedagojik kurslar açıldı ve ilkin ihtiyacı karşılamak için Türkiye’den 50 öğretmen davet olundu. Onlar millileştirilmiş okullarda dersliklerin hazırlanmasında yardımcı olmakta idiler. Onlara diğer öğretmenlerin maaşından %50 daha fazla maaş verilmekteydi (Merdanov, 2011a, s. 190).

1920 yılı 27 Nisan’da Sovyet Rusyası işgal planı uygulayarak Azerbaycan Halk Cumhuriyetini (Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti, t.y) işgal etmiştir. Cumhuriyetin, faaliyeti 23 ay devam etse de bu sürede bütün zorluklara rağmen halkın eğitilmesinde, öğretmenlerin yetiştirilmesinde, devlet ve eğitim dili olarak Azerbaycan Türkçesinin kabul edilerek millileştirmede, ilk üniversite olan Azerbaycan Devlet Üniversitesi’nin (şimdiki Bakü Devlet Üniversitesi’si) açılmasında, o devir için çözülmesi mümkün olmayan birçok problemlerin aradan kaldırılmasında şüphesiz çok önemli rolü olmuştur ve sonraki devirlerde eğitim, mariflendirme, medeniyet alanlarında uygulanan yeniliklerin esasını, temelini koymuştur (Merdanov, 2011a, s. 227). Tarihi boyunca birçok haksızlığa ve acıya maruz kalmış Azerbaycan’ın daha büyük bir acısı ise Cumhuriyetin birçok zorluklarla; ancak nitelikli bir şekilde yetiştirdiği eğitilmiş, alanında uzman kişilerin, doktorların, öğretmenlerin kısacası halkı eğiterek iyi yerlere getirebilecek kişilerin büyük çoğunluğunun Cumhuriyetin işgalinden sonraki dönemde 1937-1938 yıllarında (Merdanov, 2011a, s. 255) Sovyet Rusya’sı tarafından kasıtlı olarak “halk düşmanı” olmaları ile suçlandırılarak öldürülmeleri olmuştur.

Azerbaycan’ın Sovyet Rusyası’nın işgalı altında olduğu dönemde (1920-1991) de öğretmen eksikliği sorunu hala devam etmekteydi. Bunun için 3 aylık (Haziran-Ağustos) pedagojik kurslar açılmıştır. Bu kurslar Bakü, Şamahı, Gusar ve diğer 5 şehir olmakla toplamda 8 şehirde faaliyet göstermektedir. Bu adımlar da yeterli olmadığı için Bakü, Gazak, Gence Öğretmenler Seminariyası’nın yeniden açılması, ilave olarak Şeki, Şuşa, Guba, Lenkeran, Zagatala şehirlerinde de Öğretmenler Seminariyası’nın açılması planlanmıştır (Merdanov, 2011b, s. 217).

1921 yılında Azərbaycan Halk Maarif Komissarlığı tarafından kabul edilmiş “Öğretmenler Seminariyası hakkında” Esasnameye göre öğretmenler seminariyalarında eğitim 4 yıl sürmekte idi ve 13-15 yaş arası hem erkekler hem de kızlar başvurabilmekte idiler. Daha sonra Bakü’de 1 yıllık Ali Pedagojik kurslar faaliyete başladılar. Bu kurslar sonradan Ali Pedagojik Enstitüsünün açılmasında temel rol oynamıştır (Merdanov, 2011b, s. 215). Bu enstitü 1927 yılında Azərbaycan Devlet Enstitüsünün Pedagoji Fakültesine birleştirilmiştir (Merdanov, 2011b, s. 372). 1934 yılında ise tamamen Azərbaycan Devlet Üniversitesi’nin Pedagojik fakültesinden ayrılarak ayrıca Azərbaycan Devlet Pedagojik Enstitüsü (şimdiki adıyla Azərbaycan Devlet Pedagojik Üniversitesi) oldu (Merdanov, 2011b, s. 450). Bundan dört yıl sonra 1938 yılında Gence şehrinde Gence Devlet Pedagojik Enstitüsü açılmıştır. Burada eğitim 2 yıl devam etmekteydi. 1943 yılında itibaren ise 4 yıllık eğitim vermeye başladı. (Merdanov, 2011b, s. 515). 1973 yılında ise Hankendi Pedagojik Enstitüsü açılmıştır (Merdanov, 2011b, s. 566).

İkinci Dünya Savaşının başlaması ülkenin eğitim sistemine ve okulların faaliyetine ciddi zarar vermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun seferberliğe çağırılması ve okul binalarının askeri amaçla kullanılması bu yılların Azərbaycan’da eğitimin inkişafında çok zor ve buhranlı dönem olmasına sebep olmuştur. 1937 yılı represyonunda yeniden öğretmen eksikliği ile karşılaşmış okullar II Dünya Savaşının başlaması ile daha da zor durumda kalmıştır (Merdanov, 2011b, s. 61). Savaşın sonrakı dönemde ise bütün zorluklara, Sovyet Rusyası ve Ermenistan tarafından vurulan manevi darbelere, sürgünlere, haksızlıklara rağmen Azərbaycan aydınları eğitim alanında reformlar yaparak öğretmen eksikliği sorununu tamamen olmasa da çözmüşlerdir. 1981-82 eğitim yılında öğretmen sayısı 101.4 bin, 1990 yılının başlarında bu sayı 132 bin olmuştur (Merdanov, 2011b, s. 104).

Azərbaycan’ın 1991 yılında yeniden özgürlüğünü kazanması ile bütün alanlarda özellikle de eğitim alanında kendini daha rahat geliştirebileceği, milli ruhlu öğretmenler yetiştirebileceği düşünülmekteydi. Ancak özgürlüğünün ilk yıllarında (1991-1993 yıllarında) Ermenistan tarafından arazisi işgal edilen Azərbaycan hem manevi hem de maddi sıkıntılar içindeydi. İşgal sırasında kendi evlerinden, memleketlerinden kovulan insanlar, 97.779 öğrenci, 12.705 öğretmen mecburen diğer şehirlere akın etmiş, buradaki eğitim binalarında, kreşlerde, öğrenci yurtlarında yaşamak mecburiyetinde kalmışlardır. İşgal edilen şehirlerde (Hankendi, Hocavend, Hocalı, Şuşa, Laçın, Kelbecer, Ağdere, Ağdam, Cəbrayıl, Füzuli, Qubadlı, Zəngilan)

olan kreş, okul, enstitü, pedagoji fakülte olmakla 1000'den fazla eğitim kurumu Ermeniler tarafından dağıtılmıştır. Toplumda bir zamanlar saygı gören öğretmenlere, aydınlara saygı azalmış, okula ve eğitime ilgi gösterilmemeye başlanmıştır. Böylece Azerbaycan yine ciddi sorunlarla yüz yüze kalmıştır (Merdanov, 2011c, s. 61; İsmayılova, 2013, s. 91).

Bu sorunların aradan kaldırılması için göçmenlerin yerleştikleri şehirlerde 692 okul açılmıştır. Bu okullarda 86.000'den fazla öğrenci eğitim alma şansına sahip olmuştur. 12.420 öğretmen ise bu okullarda çalışmaya başladı. 1994 yılında Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile öğretmenlerin denetlenmesine başlanılmıştır. Denetleme sonucunda öğretmenlere eğitiminden, stajından, akademik faaliyetine göre farklı maaşlar verilmeye başlanılmıştır. Bu denetlenmenin her 3 yıldan bir yapılması düşünülse de bazı sebeplerden dolayı bu yapılamamış; 2007 yılından sonra öğretmenlere pedagoji staj süresine ve eğitimine göre maaş verilmesi planlanmıştır (Merdanov, 2011c, s. 75).

2008 yılından sonra da öğretmen yetiştirme sisteminde köklü değişiklikler yapılmış ve yeni program esasında öğretmen yetiştirilmeye başlanılmıştır. Eğitim programlarının, ders kitapların yeniden işlenip hazırlanması için en iyi öğretmenlerden yardım alınmıştır (Merdanov, 2011c, 144). Bundan başka uygulanan yeniliklere ilave olarak özgürlük kazanıldıktan sonra Azerbaycan'ın Türkiye ile bir çok alanda aynı zamanda eğitim alanında yaptığı işbirliklerini vurgulayabiliriz. Bu dönemde karşılıklı öğretmen ve uzmanlarının 3, 6 aylık ve 1 yıllık tecrübe programı çerçevesinde değişimi, bakanlık çalışanlarının bilgi ve tecrübelerinin artırılması için personel değişimi ve başka bu gibi önemli işbirlikleri gerçekleştirilmiştir (Huseynova, 2007, s. 113). Bu işbirliği günümüzde de devam etmektedir.

2.2.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

Günümüzde Azerbaycan'da öğretmenler yüksekokullarda, Pedagogjik Üniversitelerde ve Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yetiştirilmektedir (ARTN, 2007). Azerbaycan'da en esas öğretmen yetiştiren kurum Azerbaycan Devlet Pedagogjik Üniversitesi'dir. Öğretmen olmak isteyenlerin Talebe Kabulü Devlet Komisyonu (Tələbə Qəbulu üzrə Dövlət Komissiyası, TQDK) tarafından uygulanan Üniversite Giriş Sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Üniversite Giriş Sınavı 5 grup(alan) üzere geçirilmektedir. İlkokul öğretmeni olmak isteyenlerin 3. grubu seçerek Azerbaycan dili, Matematik, Tarih, Edebiyat ve Yabancı dil'den (İngilizce, Rusca,

Almanca, Fransızca veb.) gerekli puan toplayarak sınavı geçmeleri gerekmektedir (Bakalavriat, t.y).

Azerbaycan’da öğrenciler üniversitelerde ücretli (katkı payı ödeyerek) ve ücretsiz (katkı payı ödemedi) olarak eğitim almaktadırlar. Puanları yüksek olan öğrenciler ücretsiz, puanları daha düşük olan öğrenciler ise ücretli olarak eğitim alma hakkı kazanmaktadırlar. En yüksek puan 700 puandır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenciler sınıf öğretmenliği bölümünü en düşük 200(ücretli)/371(ücretsiz) puanla, en yüksek ise 380(ücretli)/425(ücretsiz) puanla tercih etmişlerdir (DİM, 2017, s. 26). Buna ek olarak başarılı öğrencileri öğretmenlik bölümünü seçmeleri teşvik etmek için 2014 yılından itibaren Eğitim Bakanlığı tarafından “Geleceğin Öğretmeni” programı uygulanmaktadır. Bu uygulamaya göre üniversite giriş sınavında 500 üzeri puan toplamış ve öğretmenlik bölümünü 1. veya 2. olarak seçmiş ilk 300 öğrenciye “Geleceğin Öğretmeni” bursu verilmektedir (ARTN, 2016).

Azerbaycan’da da Türkiye’de olduğu gibi öğretim yöntemlerinin seçimine ilişkin ulusal veya kurumsal düzeyde bir düzenleme bulunmamaktadır. Genel olarak öğretim elemanları okuttıkları derslere uygun öğretim yöntemlerini seçme konusunda serbesttirler. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerinin kısmi özerkliği vardır. Öğretim programları genel kültür (25 AKTS), alan eğitimi (96 AKTS), öğretmenlik meslek dersleri (119 AKTS) olarak ele alınmaktadır. Öğretim programları; zorunlu dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır (ARTN, 2014)

Azerbaycan’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programı (ARTN, 2014) Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

Derslerin adı	AKTS
Azerbaycan tarihi	6
Yabancı dil	13
Konuşma kültürü	5
Seçmeli dersler (Genel Kültür)	6
Pedagoji	7
Psikoloji	7
Eğitim sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma	4

İlköğretim pedagojisi	9
Azerbaycan dili	20
Azerbaycan dilinin öğretim yöntemi	10
Matematiğin ilköğretim seviyesinde teorik temel kavramı	20
Matematiğin ilköğretim seviyesinde öğretim yöntemi	10
Bilgisayar ve onun öğretim yöntemi	5
Hayat bilgisi ve onun öğretim yöntemi	9
Çocuk anatomisi, fizyolojisi ve hijyeni	6
Müzik ve onun öğretim yöntemi	6
Güzel sanatlar ve onun öğretim yöntemi	6
Beden eğitimi ve onun öğretim yöntemi	5
Oyun ve fiziki etkinlikler öğretim yöntemi	5
Çocuk edebiyatı	5
Sivil savunma ve sağlık bilimlerinin temel kavramları	10
Seçmeli dersler (Meslek Bilgisi)	36
Uygulama	21
Nihai devlet sınavı/bitirme tezi	9

2.2.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Eğitim fakültelerinde eğitim 4 yıl devam etmektedir. Uygulanan eğitim programı dersler meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Programın %25-30'unu seçmeli dersler oluşturmaktadır (ARTN, 2010). Öğrenci öğretmenler 3. sınıfta ve 4. sınıfta staj eğitimi almaktadırlar. Staj eğitimi 14 hafta devam etmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin staj süresi boyunca Azerbaycan dili ve Matematik olmakla en az iki ders vermeleri gerekmektedir (Rahimov, 2017).

Eğitimin geliştirilmesi üzere Devlet Stratejisi'nde (ARTN, 2013) öğretmen yetiştirme sisteminde “aday öğretmenlik” sürecinin uygulanması düşünülmüş ancak şimdiye kadar uygulanılmamıştır. Bu sürecin nasıl uygulanacağı üzerine düşünülmektedir.

2.2.3 Öğretmenlerin istihdamı

Azerbaycan'da öğretmen olarak atanabilmek için adayların yükseköğretim kurumlarının pedagojik ihtisasları üzere mezun olmaları gerekmektedir. Bu şartlara uygun adaylar Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Öğretmenlerin İşe Kabulü (Müəllimlərin İşə Qəbulu, MİQ) sınavına girmeleri gerekmektedir (ARTN, 2017a).

MİQ sınavı 60 soruluk test şeklinde uygulanmaktadır. Bu sorulardan 40-ı ihtisas, 10-u metodik, 10-u mantık sorularıdır. Sınıf öğretmenleri için ihtisas soruları 20 soru Azerbaycan dili'ni ve 20 soru ise Matematik'i kapsamaktadır (Nağıyev, 2015). Sınav bilgisayarla uygulandığı için öğretmen adayları sınavı bitirdiklerinde sonuçlarını öğrenmiş olmaktadır. Daha sonra çalışmak istedikleri 8 okulu seçme hakları vardır (ARTN, 2017b). Bu aşamalardan sonra uygun görülen adaylar görüşme için çağırılmaktadırlar. Görüşmeler tecrübeli uzmanlar, Eğitim Bakanlığı ve Bakü Tahsil İdaresi tabiliğinde olan en iyi okul müdürleri tarafından yapılmaktadır. Bu aşamayı da başarıyla tamamlayan adaylar öğretmen olma hakkı kazanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu sınavdan topladıkları puanlar bir yıl geçerlidir (ARTN, 2017a). Buna ek olarak MİQ sınavına girmeden de öğretmen olunabilmektedir. Okullarda kendi alanında 10 yıl aralıksız çalışmış ve 3 yıldan az olmak şartıyla işinden ayrılmış öğretmenler sınava girmeden sadece Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan görüşmeler ile yeniden öğretmen olarak atanabilmektedirler. Ayrıca yapılan yeni değişikliğe göre 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen güvenilir, akademik başarısı yüksek olan 10 okulun müdürüne kendi öğretmenini seçme hakkı tanınmıştır. Ancak bu okullara başvuruda bulunan adayların MİQ sınavına girmeden öğretmen olabilme hakları olsa da bu Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmalıdır (ARTN, 2017b).

Azerbaycan'da yaşı 35'i geçmeyen genç öğretmen adaylarının öğretmen olmak için farklı şehirlerin köylerdeki okulları seçmeleri ve böylelikle o okullardaki öğretmen ihtiyacının karşılanması için 2009 yılından itibaren Eğitim Bakanlığı tarafından heveslendirici tedbirler görülmektedir. Şöyle ki, öğretmen olmak için köy okulunu seçen, yaşı 35'i geçmeyen ve 3 yıl boyunca atandığı okulda hizmet eden öğretmenlere farklı şartlara göre kira ve elektrik/su/gaz faturalarının ödenmesi, eşyalarının taşınması veya okula gidip gelmeleri için yol masraflarının karşılanması için devlet tarafından belli miktarda maddi yardımın yapılması, gittiği köyde daimi yaşamak için arsanın verilmesi gibi farklı heveslendirici tedbirlerle genç öğretmenler heveslendirilmektedirler (ARTN, 2009).

2.2.4 Hizmet içi eğitim

Azerbaycan’da hizmet içi eğitim Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmiş Azerbaycan Öğretmenlerinin Gelişimi Merkezi (Azərbaycan Müəllimlərinin İnkişafı Mərkəzi, AMİM), Eğitim Personellerinin Profesyonel Gelişimi Enstitüsü (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu, TİPİİ) ve Eğitimde Yenilikçi Teknologiler (Təhsildə İnnovativ Texnologiyalar) gibi kurumlar tarafından hayata geçirilmektedir.

Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan, alınması zorunlu olan müfredat, Bilgi İletişim Teknolojisi (ARTN, 2015) ve başka konulardaki hizmet içi eğitimler ücretsiz; öğretmenlerin kendi istekleri katıldıkları ve özel hizmet içi eğitim kurumları tarafından sunulan eğitimler ise ücretli olmaktadır. Konular öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara, onların isteklerine göre uzmanlar tarafından değerlendirilerek belirlenmekte ve hizmet içi eğitimleri başarıyla tamamlayanlar sertifika almaktadır.

Türkiye ve Azerbaycan’daki öğretmen yetiştirme süreci karşılaştırmalı olarak Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2

Türkiye ve Azerbaycan’daki öğretmen yetiştirme sürecinin karşılaştırılması tablosu

	Türkiye	Azerbaycan
Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	• Akademik ya da mesleki teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olmak; • Öğrenci Seçme Sınavı’nı başarıyla geçmek	• Akademik ya da mesleki teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olmak; • Üniversite Giriş Sınavı’nı başarıyla geçmek
Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	• Eğitim süresi 4 yıldır; • Öğretmenlik uygulaması dersi iki dönem süre ile haftada 6 ders saatidir	• Eğitim süresi 4 yıldır; • Öğrenciler 3. ve 4. sınıfta toplamda 14 haftalık staj eğitimi almaktadırlar.
Öğretmenlerin istihdamı	• Eğitim fakültesinden mezun olmak; • Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sınavında başarılı olmak;	• Yükseköğretim kurumlarının pedagojik ihtisasları üzere mezun olmak; • Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Öğretmenlerin

	• MEB tarafından uygulanmakta olan mülakatı başarı ile tamamlamak.	İşe Kabulü (MİQ) sınavını başarıyla tamamlamak; • Jürilerin önünde konu seçerek ders anlatmak.
Hizmet içi eğitim	• Okul Temelli Gelişim Modeli (OTGM) uygulanmaktadır	• Hizmet içi eğitim Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmiş kurumlar tarafından verilmektedir.

2.3 Diğer Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme

Bu bölümde Finlandiya, İngiltere, Almanya ve Güney Kore’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemleri incelenmiştir.

2.3.1 Finlandiya’da öğretmen yetiştirme

2.3.1.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

İlkokul öğretmenliği Finlandiya’daki en popüler eğitim programlarından biridir ve uzun süredir ortaokul diplomasına sahip öğrencileri cezbetmektedir (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012, s. 571). İlkokul sınıfı öğretmenleri ve öğretmen adayları için Fin okul sisteminin yapısını yansıtan farklı öğretmen eğitimi programları bulunmaktadır. Finlandiya’da temel eğitim, ilkokul (1-6. Sınıflar) ve ortaokul (7-9. Sınıflar) olmakla dokuz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İlköğretim okullarında, sınıf öğretmenleri genellikle aynı öğrenci grubunu birkaç yıl boyunca öğretmektedir (Malinen, vd., 2012, s. 569).

Genç Finler arasında öğretim, lise mezunlarının normal anket sonuçlarında en çok takdir gören meslektir (Helsingin Sanomat, 2004). Finlandiya’da bir ilkokul öğretmeni olmak çok rekabetçi bir süreçtir ve yalnızca Finlandiya’nın en iyileri seçilmektedirler. Her bahar, binlerce lise mezunu Finlandiya üniversitelerinde Öğretmenlik Eğitimi Bölümlerine başvurumaktadır. Tüm öğretmen eğitimi kategorileri arasında yaklaşık 20.000 başvurudan yaklaşık 5.000 öğretmen seçilmektedir (Sahlberg, 2010, s. 2).

Finlandiya’da da Türkiye ve Azerbaycan’da olduğu gibi öğrenciler eğitim fakültelerine sınavla alınmaktadırlar. 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, VAKAVA (Ulusal Eğitim Seçimi İşbirliği Projesi için Fince kısaltması) adı verilen ülke çapında

bir test başlatarak, sınıf öğretmenliği eğitiminin iki aşamalı seçim sisteminin ön seçim aşamasını değiştirmeye karar vermiştir (Malinen, vd., 2012, s. 569). 2015 VAKAVA giriş sınavı, aday öğrencilerin aynı anda yedi üniversiteye ve 34 derece programlarına başvurmalarını sağlamaktadır. Başvuru sahipleri, ülke çapında maksimum altı derece programına başvurabilmektedirler.

Sınıf öğretmenliği eğitimi için ortak seçim, farklı üniversitelerdeki dokuz sınıf öğretmen programından oluşmaktadır. Başvuru sahipleri başvuru formunda tercih sırasına göre listelenen en fazla üç programa başvurabilmektedirler. İlk tercihleri için yeterli puanı elde eden adaylar, birinci tercih programında ikinci aşamaya (yetenek testi) davet edilmektedirler (About Vakava, t.y)

VAKAVA sınavı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır ve sınavın amacı, başvuru sahiplerinin eğitsel bağlamlarda karşılaşılan farklı sorunları çözmek için bilgiyi ne kadar iyi kullanıp kullanabileceklerini değerlendirmektir. VAKAVA sınavından kazanılan puanlar, seçim prosedürünün ikinci aşaması için başvuru sahiplerini seçmek için kullanılmaktadır (Tan, 2017, s. 25). Ancak VAKAVA'yı yüksek puanla geçmek kabul edilmeyi garantilememektedir, çünkü adaylar öğretmek için gerekli becerileri göstermeleri gerekmektedir (Hammond, 2017, s. 297).

Türkiye ve Azerbaycan'dan farklı olarak Finlandiya'da üniversiteye giriş sınavına ek olarak adaylar yetenek testine tabi tutulmaktadır. Başvuru sahipleri, ortak seçim sürecinde yer alan sınıf öğretmenliği programlarından yalnızca birinde yetenek testine davet edilir. Kazanılan puanların üç seçeneğe de davetiye verecek kadar yüksek olmasına rağmen, başvuranlar ilk seçim programında sınava davet edilmektedir. Bu aynı zamanda, diğer seçimler için bütün giriş sınavına katılmadığı için, başvuranlar yalnızca son seçimde ilk tercihlerine kabul edilebilirler demektir (About Vakava, t.y)

Bu aşama üniversiteye özgü olduğundan her üniversite yetenek testi ile ilgili farklı kararlar alabilmektedirler. Genellikle her üniversiteye mevcut yerlere kıyasla yaklaşık üç ila dört kat daha fazla başvuru yapılmaktadır. Yetenek testinde başvuranların uygunluğunu, motivasyonunu ve öğretmen eğitimine olan bağlılığını ve çalışmalarını değerlendirmek için röportaj, grup egzersizleri ve farklı yazılı test türleri kullanılabilir (Malinen, vd., 2012, s. 572)

2.3.1.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Finlandiya'da öğretmen eğitiminin ana unsurları aşağıdakilerdir: (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2006, s. 56)

- Akademik disiplinler. Bunlar okullarda ya da eğitim kurumlarında ya da eğitim bilimlerinde öğretilen disiplinler olabilir.

- Araştırma çalışmaları, metodolojik çalışmalar, bir Lisans tezi ve bir Yüksek Lisans tezi

- Bütün öğretmenler için pedagojik çalışmalar (en az 60 AKTS) zorunludur. Öğretmenlik uygulaması da pedagojik çalışmalara dahildir.

- İletişim, dil ve BİT çalışmaları da zorunludur.

- Kişisel bir çalışma planının hazırlanması Finlandiya'daki üniversite çalışmalarında yeni bir unsurdur. Bunun amacı, öğrencilere kendi etkin programlarını ve kariyer planlarını geliştirmelerinde rehberlik etmek ve amaçlarına ulaşmayı öğretmektir.

Güçlü teorik ve pratik içeriğe sahip öğretmen eğitimi, pedagojik bilginin geliştirilmesine ağırlık vererek araştırmaya dayalıdır. Öğretmenler, öğretimlerini farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenci stillerine uyarlamak üzere eğitilirler. Klinik bileşen üzerinde de vurgu yapılmaktadır ve öğretmenlerin, üniversite veya bağlı okullarda çalışan öğretmen yetiştirme okullarında öğretim uygulama olması gerekmektedir (OECD, 2013). Türkiye ve Azerbaycan'da eğitim fakültelerinde lisans eğitimi dört devam ettiği ve yüksek lisans eğitimi zorunlu olmadığı halde Finlandiya'da bu süreç üç yıllık lisans derecesi ve uygun konularda iki yıllık Yüksek Lisans derecesinin kombinasyonundan oluşmaktadır. Bologna sürecine geçtikten sonra tüm öğretmenler yüksek lisans derecesine sahip olmalıydılar (Niemi,2013, s. 123). Yüksek lisans eğitiminin başarıyla tamamlanması (lisans eğitimi de dahil olmak üzere) genellikle beş yıldan yedi buçuk yıla kadar sürmektedir (Finland Ministry of Education, 2007).

Finlandiya'da araştırma temelli öğretmen eğitimi dört özelliğe sahiptir. İlk olarak, çalışma programı eğitimin sistematik analizine göre yapılandırılmıştır. İkincisi, tüm öğretim araştırmaya dayanır. Üçüncüsü, etkinlikler, öğrencilerin pedagojik problemleri araştırıp çözerken tartışma, karar verme ve haklı çıkarma yapabilecekleri şekilde düzenlenir. Dördüncüsü, öğrenciler akademik araştırma becerilerini öğrenirler. Araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi, araştırma becerilerini öğrenmek, öğrencilerin niteliksel, niceliksel ve karışık araştırma yöntemlerini öğrenmeye başladıkları anlamına gelir (Toom vd., 2010, s. 333).

Sınıf öğretmenleri için eğitimde yapılan çalışmalar, öğretmenler için pedagojik çalışmalar, eğitimde teorik çalışmalar, eğitimdeki isteğe bağlı çalışmalar ve araştırma

ve öğretme metodlarını içermektedir (yüksek lisans tezi de dahil olmak üzere). Yüksek lisans tezinin konusu genellikle okulla ilgilidir (Niemi ve Jakku-Sihvonen 2006, s. 38).

Pedagojik çalışmalar (60 AKTS) bir öğretmen niteliği için zorunludur ve ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için yaklaşık olarak aynıdır. Pedagojik çalışmaların amacı, pedagojik etkileşimi öğrenmek için fırsatlar yaratmak, kendi öğretim becerilerini nasıl geliştireceklerini, nasıl plan hazırlayacaklarını, öğreteceklerini ve müfredat, okul topluluğu, öğrencilerin yaşları ve öğrenme kapasiteleri açısından nasıl değerlendireceklerini öğretmektir. Öğretmenlerin pedagojik çalışmalarına rehberli öğretim uygulaması da dahildir (yaklaşık 20 ECTS). Rehberli pratik çalışmaların amacı, öğrencileri öğretim ve öğrenme süreçlerinde araştırma, geliştirme ve değerlendirmede mesleki beceriler edinme çabalarında desteklemektir. Buna ek olarak, öğrenciler, öğretim ve öğrenme durumlarında kendi uygulamaları ve sosyal becerileri üzerine eleştirel düşünebilmelidir (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2006, s. 57).

Her üniversitenin öğretmen denetiminde uzmanlaşmış 1-2 öğretmen yetiştirme okulu bulunmaktadır. Finlandiya’da öğrenciler Türkiye ve Azerbaycan’daki öğrencilerden farklı olarak staj eğitimlerini bu okullarda alırlar. Öğretmen yetiştirme okulları Kültür ve Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir. Üniversiteler, öğretmen eğitimi müfredatını planlamada ve bunu öğretmenlik uygulamasında nasıl uygulacaklarını seçmekte özgürdürler (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011, s. 43; Eknici ve Öter, 2010, s. 27).

Öğretmen adaylarının staj eğitimine ilk seneden başlanılmaktadır. Stajlar üniversitelerin öğretmen yetiştirme okulunda yapılmaktadır. Öğretmen adayları ilk senelerinde bu okullarda üç haftalık bir staja katılmaktadırlar. Bu staj “uyum stajı” adı altında yapılmaktadır. Bu süreç öğrencilerin uygulama okulunu, eğitim yapısını tanımaları, öğrenci ve öğretmenler arasındaki ilişkileri gözlemlemeleri açısından önemlidir. Bu üç haftalık eğitimde öğrenciler kendi konularını anlatır, süpervizörler ve o sınıfta görev yapan ilgili öğretmen de öğrencilerin performansını izler ve ayrıntılı bir geribildirim sağlamaktadır (Ekinci ve Öter, 2010, s. 29; Özcan, Günal ve Yılmaz, 2015, s. 5).

Öğrencilerin ikinci senelerinde tabi tutuldukları ve “temel staj” olarak tanımlanan staj programı bir aydan daha fazla süreyi kapsamakta ve birinci sene girdiklerinden farklı bir düzeydeki sınıfta staj yapmaktadırlar. Öğrenciler hangi gün, hangi konuyu, nasıl anlatacaklarını danışman öğretmenleriyle birlikte

kararlaştırmaktadırlar. Daha sonra süpervizörler bu derslerden birkaç dersi izlerler ve bunlar hakkında geribildirim sağlamaktadırlar ama sınıfın ilgili öğretmenleri her dersi öğrencilerle birlikte geçirmekte ve onlara ayrıntılı geribildirim vermektedirler (Ekinci ve Öter, 2010, s. 29; Özcan, vd., 2015, s. 5).

Staj eğitiminin üçüncü aşaması ise öğretmen adaylarının, uygulama okulu dışında bir devlet okulunda eğitim faaliyetlerini gözlemlemeleri ve orada pratik yapmaları ile devam eder. Bu süreç “alan stajı” olarak adlandırılmaktadır ve öğrencilerin bu süreci devlet okulunda geçirmeleri onların diğer okulları ve eğitim ortamlarını tanıtmaları, okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini gözlemleyebilmeleri açısından önemlidir (Ekinci ve Öter, 2010, s. 30).

Son sınıfta ise final pratiği denilen bir dönem vardır. Bu dönemde bir sınıfa iki öğrenci girmektedir. Staj 1 aydan daha fazla bir süre devam eder ve öğretmen adayları geribildirim alarak pratiklerini tamamlarlar (Özcan, vd., 2015, s. 6). Öğretmen adayları başarısız kabul edildiklerinde staj eğitimini yeniden almak zorunludurlar (Kazu ve Aşkın, 2007).

Uygulama çalışmaları öğrenci öğretimine odaklanmakta ve öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili dersler içermektedir. Uygulama, temel uygulama ve ileri uygulama bölümlerine ayrılmaktadır. Temel uygulama bölümünde, öğrenciler eğitim okullarında ve saha okullarında eşit derecede eğitim almaktadırlar. Bu okullarda yaşamı takip etmekte ve etkinliklere katılmaktadırlar. Değerlendirme becerileri ve düşünceye özel dikkat gösterilmektedir. İleri uygulama aşamasında, öğretmen adayı giderek daha bağımsız hale gelmekte ve denetçilerle olan tartışmaların derin ve ayrıntılı olması beklenmektedir. Adaylar hem üniversite eğitim okullarında, hem de bazı alan okullarında uygulama öğretim çalışmalarına katılmaktadırlar (Kansanen, 2003, s. 100).

2.3.1.3 Öğretmenlerin istihdamı

Finlandiya’da ilkokul öğretmenliğinin en çok tercih edilen mesleklerden biri olmasının en başlıca sebeplerinden biri, Finlandiya toplumundaki ilkokul öğretmenlerinin özel statüleridir. Yaklaşık 150 yıl boyunca okuma yazma öğretimi, daha önce bir kutsal örgüt olan kilise tarafından üstlenilen bir görev olan ilköğretim öğretmenlerinin sorumluluğundadır. 1921 yılında İlköğretim Okullarında Zorunlu Eğitim Yasası nedeniyle her köyde ilkokul kurulmuş ve İlköğretim öğretmeni topluluk için 'aydınlatıcı mum' haline gelmiştir. 1974 yılından itibaren, ilköğretim öğretmenliği

eğitimi, üniversitelere tamamen aktarılarak öğretmen yetiştirme eğitimine daha fazla ilgi gösterilmektedir (Malaty, 2006, s. 60).

Finlandiya’da öğretmen olmak için liseyi yüksek puanla bitirmek ve sıkı bir giriş sınavına girmek yeterli değildir, başarılı adayların en yüksek puanlara ve mükemmel kişilerarası becerilere sahip olması gerekir. Örneğin, her 10 başvuru sahibinden sadece 1’i Fince ilköğretim okullarında öğretmen olmak için çalışmaya kabul edilmektedir. Fince temel ve lise düzeylerinde öğretmen olarak sürekli istihdam şartı yüksek lisans derecesidir (Sahlberg, 2010, s. 2)

Türkiye ve Azerbaycan’dan farklı olarak Finlandiya’da öğretmen ataması ile ilgili ulusal düzeyde uygulanan bir sistem mevcut değildir. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır (Kazu ve Aşkın, 2007). Finlandiya’da öğretmenler çalışmaya başlamak için okullara başvururlar. Her okul öğretmene ihtiyaçları olduğunda belli dönemlerde öğretmene ihtiyaç duyduklarını açıklar ve adaylar başvurur. Okullar genelde master’a sahip öğretmenlere iş vermeyi tercih ederler. Master sahibi olmayan öğretmenler genellikle sürekli iş bulamaz ve diğer sürekli öğretmenlere göre çok daha düşük maaş alırlar (Özcan, vd., 2015,s. 6). Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının mastır derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi gibi hususlar dikkate alınmaktadır (Kazu ve Aşkın, 2007).

2.3.1.4 Hizmet içi eğitim

Öğretmen personelinin hizmet içi eğitiminden Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, Azerbaycanda ise Eğitim Bakanlığı ve bakanlık tarafından belirlenen bazı özel kurumlar sorumlu olsa da Finlandiya’da sorumlu olan taraflar, öğretmenlerin kendileri, işverenler ve belediyelerdir. İşveren, kamu görevlileri için toplu sözleşmeye dayalı eğitimden sorumludur; bu eğitimin asgari süresi akademik yıl başına okul günü dışında üç iş günüdür. İşverene ek olarak, Eğitim ve Kültür Bakanlığı da öğretmenlerin hizmet içi eğitimini desteklemektedir. Devlet tarafından finanse edilen hizmet içi eğitimin amacı, müdürlere ve öğretmenlere yetkinliklerini geliştirme fırsat eşitliği sağlamaktır (Finland Ministry of Education and Culture, 2016, s. 2).

Finlandiya’da bazı belediyeler tüm öğretmenler için hizmet içi programlar düzgün bir şekilde organize ederken, diğerlerinde ise, öğretmenler veya okul müdürleri bireysel olarak ne kadar mesleki gelişim gerektiğine ve bu müdahalelerin finanse edilip edilmeyeceğine karar vermek zorundadırlar (Sahlberg, 2010, s. 6).

Hizmet içi eğitim bazen ücretsiz yapılır, ücretsiz olmadığında öğretmenlerin katılım ücretleri bazen okulları tarafından karşılanıyor. Bazı durumlarda, öğretmenler ilgilerini çeken hizmet içi derslere katılmak için kendileri ödeme yaparlar. Bu da Finlandiya'daki öğretmenlerin mesleğine ve gelişimine ne kadar ilgi gösterdiklerinin bir göstergesidir (Malaty, 2006, s. 61). Görevli öğretmenler için hizmetiçi eğitim fırsatlarını öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve uygulama okulları sağlamaktadırlar. Ayrıca uygulama okulunda görevli öğretmenler profesyonel düzeyde hizmetiçi eğitim almaktadır (Ekinci ve Öter, 2010, s. 33).

2.3.2 İngiltere’de öğretmen yetiştirme

İngiltere’de, ilkokullar genellikle 5 ila 11 yaş arasındaki çocukları eğitmektedir ve bu nedenle diğer ulusal eğitim sistemlerinde ilkokulların eşdeğeri olarak görülebilir. İlköğretim Öğretmenliği Eğitimi (Initial Teacher Training) veya hizmet öncesi programlarla, aday öğretmenler bu tür okullarda yetiştirmektedir (Murray ve Passy, 2014, s. 492)

İngiltere’de 'Temel' okul müfredatı, "ulusal müfredat"ın (National Curriculum, 2014) yanı sıra din eğitimi ve cinsel eğitim içermektedir. Ulusal müfredat, ilkokul ve orta dereceli okullar tarafından kullanılan bir dizi konu ve standarttır (Types of Schools, 2014), böylece çocuklar aynı şeyleri öğrenmektedirler. Konuların ne öğretildiğini ve çocukların her konuda hangi standartlara ulaşması gerektiğini kapsamaktadır.

Akademiler (Academies, 2014) ve özel okullar (Private Schools, 2014) gibi diğer okul türleri (Types of Schools, 2014) ulusal müfredatı izlemek zorunda değildir. Akademiler İngilizce, matematik ve bilim de dahil olmak üzere geniş ve dengeli bir müfredat öğretmelidir. Ayrıca din eğitimi de öğretmek zorundadırlar (The National Curriculum, t.y)

İngiltere öğretmen yetiştirme sistemi de sürekli olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemlerine ulusal standartlar getirilerek etkili liderlik, başarılı öğretmenlik, daha fazla nitelik, daha fazla maaş şeklinde bir takım çalışmalar yapılmıştır. İlkeğitim öğretmeni yetiştirme programında değişiklikler yapılması, öğretmenlik şartlarının iyileştirilmesi ve bu gibi gerekçelerle 1997 yılında, Genel Öğretmenlik Konseyleri (General Teaching Councils) tarafından Ulusal Program sistemi geliştirilmiştir (Kilimci, 2006, s. 12)

2.3.2.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

Üniversiteler öğretmen yetiştirme sisteminde, yeni modellerinin geliştirilmesinde kritik ve yapıcı bir rol oynamakta ve öğretmen yetiştirme konusunda ortak okullarla her zaman birlikte çalışmaktadırlar (Parliamentary Briefing, 2017).

İngiltere’de öğretimde kariyer yapmak ve Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status) ile mezun olmak isteyenlerin Eğitim Fakültesi (Bachelor of Education, BEd) öğretmen eğitimi programına başvurmaları gerekmektedir. Bu program, 3 yıl devam etmektedir ve ilkokul öğretmeni olmak isteyenler arasında popülerdir. Eğitim Fakültesi programları, akademik çalışmayı ve en az iki okuldaki yerleştirmeleri kendinde birleştirmektedir (Undergraduate Initial Teacher Education, t.y)

Genel olarak, nitelikli bir öğretmen olmak yolunda 2 ana rota vardır-Eğitim Fakültesi (Bachelor of Education/BEd) programlarından birini bitirmek ya da üniversite mezunu olanlar için bir yıllık bir öğretmenlik eğitiminden sonra Lisansüstü Öğretmenlik Sertifikası (Post Graduate Certificate in Education/PGCE) almak (Department for Education, 2010; (Kilimci, 2006, s. 135).

Türkiye ve Azerbaycan’da eğitim programlarına başvurabilmek için sadece akademik ya da mesleki teknik ortaöğretim okullarından birisinden mezun olmak yeterli olduğu halde İngiltere’de İlköğretim Öğretmenliği Eğitimi programına başvurmak isteyen öğrenciler birkaç minimum standartları karşılamalıdır.Genel Ortaokul Sertifikalarında (General Certificate for Secondary Education) İngilizce, Matematik ve Bilim dereceleri C derecesinde / 4 ya da daha yüksek bir seviyede olmalıdır. Buna ek olarak, Eylül 2013’ten beri öğrenciler programa başlamadan önce okur yazarlıkta ve aritmetik alanda mesleki beceri testlerine tabi tutulmaktadırlar. 2013’ten önce ise bu testlerin geçilmesi bu programdan mezun olmak için gereken şartlardan biriydi (Becoming a Teacher in UK, t.y).

2.3.2.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Yaklaşık 30.000 kişi her yıl İlköğretim Öğretmen Eğitimi (Initial Teacher Training) programlarından birine girmektedir. İlköğretim Öğretmen Eğitimi programları rotaları bazı farklılıklar vardır (Roberts ve Foster, 2017, s. 3). İngiltere’de öğretmenler uzmanlık alan dersi, eğitim dersleri, uygulama ve stajların yer aldığı bir lisans programı çerçevesinde yetiştirilmektedirler. İngiltere’de staj 24-32 hafta devam etmektedir.

Eğitim Fakültesi ve Edebiyat/Fen Fakültesi öğrencileri için derece müfredatları, çocuk gelişimi, psikoloji ve eğitim sosyolojisi gibi fen, matematik, İngilizce ve benzeri belli başlı okul konularının yanı sıra okullarda pratik eğitim deneyimlerini de içeren bir dizi çalışmayı kapsar. Buna ek olarak, tüm öğretmen adaylarının aritmetik ve okur yazarlık becerilerini çevrimiçi test etmeleri gerekmektedir (Franks, 2013, s. 2). Uygulamaya devam ederken, öğrenciler günlük olarak öğretimden sorumlu öğretmenlik deneyiminden sorumlu okul tabanlı bir danışmana sahip olurlar. Danışmanın rolü, öğretim deneyimi, ders gözlemleme, tartışma ve yazma yoluyla geribildirim vermektir (Christie vd. 2004; Hobson 2002).

Lisans eğitimi sonrası öğretmen adayları ek olarak bir yıl daha üniversitede eğitimlerine devam edebilmektedirler. Bu sürede 24 hafta staj yapabilmekte veya doğrudan okullarda maaş alarak ya da burslu bir biçimde eğitimlerini sürdürebilmektedirler (Maden, 2014, s. 86; Routes into teaching in England, t.y). İngiltere’de de Türkiye ve Azerbaycan’da olduğu gibi aday öğretmenler için Yüksek Lisans zorunlu değildir ve kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenler yüksek lisans eğitimlerine devam edebilmektedirler (Maden, 2014, s. 86). Yüksek Lisans programı bir yıl (tam zamanlı) sürmektedir. Bu eğitimi tamamlayanlar öğretmen adayları Nitelikli Öğretmen Statüsü almakta ve Eğitimde Yüksek Lisans Sertifikası elde etmektedirler. Üniversitede veya kolejde eğitim görmenin yanı sıra, stajyerler en az 24 haftalarını yerleşim okullarında geçirmektedirler. (Roberts and Foster, 2017, s. 7).

Yalnızca Değerlendirme rotası (Assessment Only route) programı da vardır ki bir dereceye sahip tecrübeli öğretmenler, bu yolla başka herhangi bir eğitim almadan Nitelikli Öğretmen Sertifikası’nı elde edebilmektedirler. Bu sadece en az iki okulda ders vermiş ve mesleki beceri testlerini almış olan niteliksiz öğretmenler için geçerlidir (Routes into teaching in England, t.y).

2.3.2.3 Öğretmenlerin istihdamı

Türkiye ve diğer birçok Avrupa ülkesindeki sistemin aksine, İngiltere’de Azerbaycan’da olduğu gibi öğretmenlerin devlet memuru statüsü yoktur. Öğretmen istihdamı ise Türkiye ve Azerbaycan’dan farklı olarak doğrudan devlet tarafından yapılmamaktadır. 1980’lerin başında, öğretmenler bir Yerel Eğitim Otoritesi tarafından istihdam edildi ve belirli bir okula atandı. Bununla birlikte, 1990’ların başından bu yana bütçeler ve sözleşme yetkileri giderek okullara devredilmiştir ve öğretmenler devlet

tarafından desteklenen akademilerin bazı 'zincirleri' durumunda olduğu gibi doğrudan okul veya bir grup okul tarafından çalıştırılmaktadır (Franks, 2013, s. 5).

İngiltere'de ğretmen olmak isteyen Avrupa Ekonomik Alanı (AEA) dışında eğitim görmüş ğretmenlerin, İngiltere'de ilk öğretimin yapıldığı dört yıl içinde Nitelikli ğretmen Statüsü (QTS) edinmeleri gerekir. Bu çoğunlukla Yurtdışı Eğitimi ğretmen Programı (OTTP) aracılığıyla sağlanmaktadır. İngiltere'de ğretim mesleğine girmek için temel şartlar şunlardır (Department for Education Report,2012):

- Lisans derecesi- İngiltere'deki ğretim mesleği sadece mezunlara açıktır. Bireyler, belirli üniversitelerde Nitelikli ğretmen Statüsü veren Edebiyat/Fen Fakültesi veya Eğitim Fakültesini bitirerek lisans derecesine sahip olabilmektedirler.
- Bundan ilave Lisansüstü Eğitim Sertifikası (PGCE), Okul Merkezli İlk ğretmen Yetiştirme (SCITT) ve Lisansüstü ğretmen Programı (GTP) gibi Lisans derecesi sahipleri ğretmen olabilmektedirler.
- İngilizce ve matematikte C derecesinde Lisansüstü Eğitim Sertifikası'na (GCSE) eşdeğer bir standart.

Öğretim ve Liderlik için Ulusal Okul (National College for Teaching and Leadership), Nitelikli ğretmen Statüsünün verilmesinden sorumludur ve genellikle ğretmen eğitiminin sonunda verilmektedir. Yalnız ğretim ve Liderlik için Ulusal Okul tarafından akredite edilmiş olan İlköğretim ğretmen Eğitimi sağlayıcıları, Nitelikli ğretmen Statüsü için kursiyerleri nerebilmektedirler. Nitelikli ğretmen Statüsü (QTS) ile ğretmen olma süreci, katılımcıların ulusal düzeyde 16+ akademik başarı notu, matematik ve İngilizce sınavlarına ek olarak, ilkokul mezunu ğretmen adaylarının fen bilgisine sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmen olmak isteyen adaylar her biri belirli bir konuda veya bir grup konuda lisans derecesine sahip olmak zorundadırlar (Franks, 2013, s. 2; Roberts and Foster, 2017, s. 4).

Devlet tarafından finanse edilen bağımsız devlet okulları olan Akademi ve Serbest Okullar ise kendi şartlarını koyabilmektedir; ancak diğer okullar ulusal olarak müzakere edilen şartlar ve çalışma koşulları altında öğretmenler istihdam etmek zorundadır. Bununla birlikte, her yeni ğretmen, en az bir yıl Yeni Nitelikli ğretmen (Newly Qualified Teacher) olarak hizmet etmek zorundadır. Bu sayede, kendi standartlarını inceleyen üst düzey ğretim üyeleri tarafından en az üç gözlem yapılmaktadır. Yeni Nitelikli ğretmenlerin kabul edilebilir standartlara cevap verdikleri görülürse, tam Nitelikli ğretmen Statüsü verilmektedir (Franks, 2013, s. 4).

2.3.2.4 Hizmet içi eğitim

İngiltere’de, hizmet içi eğitimlerin planlanmasında öğretmenlerin etkin rolü vardır. Planlama, hazırlık ve değerlendirme öğretmenlerin bireysel veya işbirlikli mesleki etkinlikler ile niteliklerini arttırmayı, mesleki gelişimi sağlamayı amaçlamaktadır. İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlayan eğitim programları son yıllarda birbiriyle ilişkili dört konudan etkilenmiştir (OECD, 1998):

1. Öğretmenlerin niteliklerinin ulusal eğitim programının gereklerini karşıladığından emin olma gereksinimi,
2. Öğretmenlerin gelişimini okul gelişiminde bir araç olarak kullanma isteği,
3. Okuryazarlık ve temel matematik hesaplamaları gibi temel becerileri geliştirmede daha işlevsel tekniklerin gerekli olduğu düşüncesi,
4. Okul teftişinin önemi.

İngiltere’de, okullar kendi gelişmelerini organize etme kontrolünü ele alırken, merkezi yönetim iş takvimini belirlemede gittikçe artan bir rol üstlenmiştir. Ülkedeki her okulun denetimi her iki-altı yılda bir Eğitimde Standartlar Bürosu (Office for Standards in Education) tarafından yapılmaktadır (En-Eurydice, 2009). Denetimler temelde öğretmenlerin etkililiği ve kullandıkları yöntemleri değerlendirmekte ve sınıf gözlemleri ile yapılmaktadır. (OECD, 1998).

Nitelikli öğretmenlerin Devam eden Mesleki Gelişimi (Continuing Professional Development) 2005 yılından itibaren Okullar için Eğitim ve Gelişim Ajansı'nın (Training and Development Agency for Schools) sorumluluğundadır (Franks, 2013, s. 7).

İngiltere’de personellerin hizmet içi eğitim aktiviteleri okullar tarafından seçilmektedir. Hizmet içi eğitimin amacı katılımcıların mesleki uzmanlıklarını arttırmalarını sağlamaktır. Mesleki uzmanlığın çeşitli boyutları vardır (DfES, 2005). Bunlar;

- Yeni alan bilgisi edinme- öğretmenin rolünün vazgeçilmez bir özelliği olmaya devam etmektedir;
- Yeni pedagojiler, beceriler, stratejiler ve teknikler öğrenme- yetkinlik ve verimliliğin artmasına yol açmaktadır. Örneğin, sorgulayıcı becerilerin geliştirilmesi, yeni bir öğretim modeli öğrenilmesi ya da sağlık ve güvenlik amaçlarıyla bir risk değerlendirmesinin nasıl yürütüleceğinin öğrenilmesi;
- Yeni teknolojiler öğrenme – yeni teknolojileri başkaları ve kendileri için nasıl öğrenmeyi arttırmak için kullanabileceklerini öğrenme;

- Yeni rolde nasıl çalışacağını öğrenme;
- Problem çözme, yenilikçilik ve yeni stratejiler geliştirme- verimlilik, motivasyon veya etkililiğin artmasına yardımcı olma.

2.3.3 Almanya’da öğretmen yetiştirme

Almanya'da, öğretmen eğitim kurumları - hem üniversiteler hem de öğretmen eğitim kolejleri- öğretmen eğitim müfredatından sorumludur. Okullarda, stajyer öğretmenler, danışmanlar tarafından denetlenmektedir. Danışmanın rolü, temel olarak öğretmen adayının eğitmeni olarak değil, destek veren “eleştirici bir arkadaşı” olarak görülmektedir (Jones, 2001, s. 77).

Öğretmen eğitimi temel olarak iki aşamaya ayrılmaktadır; bir okul ortamında pratik eğitim ve pratik eğitim dönemleri de dahil olmak üzere yüksek öğrenim kursu. Öğretmen eğitim kursları üniversitelerde, Technische Hochschulen / Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen'de (eğitim kolejleri), sanat ve müzik kolejlerinde sunulmaktadır. Bir Vorbereitungsdienst (hazırlık hizmeti) şeklinde pratik öğretmen eğitimi, öğretmen eğitim kurumlarında (Studienseminare) veya eğitim okullarında gerçekleştirilmektedir (KMK, 2017, s. 185).

2.3.3.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

Almanya’da öğretmen yetiştiren kurumlara başvurmak isteyen öğrencilerin lise mezuniyet sertifikasına (Abitur) sahip olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak öğrenciler herhangi bir gereksinimi karşılamaları istenmeden öğretmen eğitimi programları da dahil olmak üzere üniversitede eğitim alma hakkı kazanmaktadırlar (Eurydice, 2002; Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 75).

Almanya'daki öğretmen eğitimi federal bir mesele değildir ve bu nedenle Türkiye ve Azerbaycan’dan farklı olarak eyaletler tarafından düzenlenmekte ve kontrol edilmektedir. Tüm Almanya genelinde öğretmenlik eğitimi derslerinin ve derecelerinin asgari bir bütünlüğü ve karşılaştırılabilirliğini sağlamak için, “Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı”, okullaşma ve öğretmen eğitimi ile ilgili yapısal konuları koordine etmektedir (Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 75). Öğretmen adaylarının yeterliliğinin değerlendirilmesi ise eğitimin son iki ayında yoğunlaşan resmi değerlendirme ile özetlenmektedir. (Jones, 2000, s. 75).

2.3.3.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Öğretmen eğitimi, eğitim düzenlemeleri, eğitim ve sınav yönetmelikleri ilgili yasal hükümler aracılığıyla eğitimi düzenleyen Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları ve Eyalet Bilim Bakanlıkları'nın sorumluluğundadır (KMK,2017, s. 192). Almanya'daki ilk öğretmen eğitimi bazı benzersiz özelliklere sahiptir ve Avrupa'da en uzun olanıdır. Ortaokul öğretmenleri için en az altı yıl ve ilkokul öğretmenleri için beş yıl sürmektedir (Eurydice, 2002; Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 76). Öğretmen eğitimi, iki aşamadan oluşmaktadır. Her iki aşama devlet yetkilileri tarafından düzenlenen bir sınavla sona ermektedir (Eurydice, 2002; Viebahn, 2003, s. 89).

İlk aşama, üniversite içinde gerçekleştirilir ve her bir eyaletin bireysel düzenlemelerine bağlı olarak, "İlk Devlet Sınavı" ile tamamlanmaktadır. İlk üniversite temelli aşama, ilkokul öğretmenleri için en az 6-7 dönem ve dilbilgisi öğretmenleri için ise 8-9 dönem arasında sürebilmektedir. Bu aşama, akademik konu bilgisinin ve ilgili konu didaktiğinin (Fachdidaktik) kazanılmasına yöneliktir (Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 76; Ostinelli, 2009, s. 296). "İlk Devlet Sınavı" üniversiteler ile Öğretmen Sınav Kurumu tarafından ortak bir şekilde yapılmaktadır (Özer ve Alkan, 2017, s. 76).

İkinci aşama daha pratiktir ve genç öğretmenleri mesleki görevlerine ve okuldaki çalışmalarına hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu aşama 1,5 ve 2 yıl arasında devam etmektedir. İkinci aşama, üniversitelerden bağımsız olup, her bir Eyalet Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenen özel öğretmen eğitimi seminerleri ve eğitim okulları tarafından düzenlenmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları danışman akademisyen gözetiminde okullara giderek dersleri dinlemekte ve ders anlatmaktadırlar. Bundan ilave, üniversitede her hafta beş-on kez olmakla 45 dakikalık eğitim teorisi ve öğretim yöntemleri dersleri verilmektedir. Pratikte kazanılan deneyimin eleştirel yansımasına da dikkat çekilmektedir (Maandag, Deinum, Hofman ve Buitink, 2007, s. 156; Ostinelli, 2009, s. 296).

2.3.3.3 Öğretmenlerin istihdamı

İkinci aşamanın başarıyla tamamlanmasından sonra "İkinci Devlet Sınavı" (Zweites Staatsexamen) verilmektedir (Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 76; Eurydice, 2002). Bu sınav devamlı olarak bir öğretmen olarak atanmak için ön şarttır ancak bu kadro hiçbir zaman garanti değildir. "İkinci Devlet Sınavı"nı yapan kurum Devlet Sınav Komisyonu'dur (Özer ve Alkan, 2017, s. 76).

Yeni öğretmenlerin çoğunluğu sorumlu okul idaresi tarafından öncelikle iki sınav notuna dayanarak ve bir dereceye kadar kişisel veriler de dikkate alınarak (örneğin medeni durum veb.) boş pozisyona atanmaktadırlar. Bir başvuru prosedüründe, yetenek, yeterlilik ve başarı kaydı kriterlerine göre ve mevcut açıklıklar bazında yapılmaktadır. Bazı eyalarda, açık pozisyonlar okulların kendileri tarafından ilgili bir talep profili ile ilan edilmektedir (Kultusministerkonferenz, 2017, s. 192).

Almanya'da öğretmen statüsü genel istihdam mevzuatına tabi olan kamu çalışanları ve sözleşmeli çalışanlar olara ikiye ayrılmaktadır. Yeni atanmış bir öğretmen bir terfi istemiyorsa, resmi olarak değerlendirilmeksizin, emekliliğine ulaşıncaya kadar kariyerleri boyunca öğretmenlik yapmaya devam edebilmektedirler (Eurydice, 2004; Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 76).

2.3.3.4 Hizmet içi eğitim

Almanya'da hizmet içi öğretmen eğitimi kursları farklı kurs programları tarafından sağlanmaktadır. Bu programlar normal olarak, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı, hizmet içi öğretmen eğitim kurumları veya hizmet içi öğretmen eğitimi veren diğer düzenleyiciler tarafından yayınlanmaktadır. Kurslar, farklı okul türlerine veya seviyelerine ve farklı öğretim niteliklerine göre, farklı öğretmen grupları için merkezi olarak veya bölgesel veya yerel düzeyde sağlanmaktadır (Zang ve Hao, 2016, s. 216).

Hizmet içi öğretmenlik eğitiminin amacı, çoğu eyalet tarafından öğretmen eğitimi veya okul mevzuatı için yasa ve yönetmeliklerde belirlenmiştir. Hizmet içi öğretmenlik eğitimi veren kuruluşlar ve başvuruların kabul edilmesi, derslere katılım için öğretim görevlerinden kabul ve kabulü ile ilgili diğer detaylar yönergelerle düzenlenmektedir (Kultusministerkonferenz, 2017, s. 205). Almanya'da, bazı eyaletlerde üniversiteler içinde öğretmen eğitimi merkezleri kurulmuştur. Bu eğitim merkezlerinin kurulmasındaki amaç, ilk öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim sağlayıcılarından sorumlu olan üniversiteler ile ilişkileri sürdürmektir (Eurydice, 2004, s. 21). Ayrıca Almanya'da hizmet içi mesleki gelişim öğretimde resmi bir gereklilik olarak görülmektedir (Karpati, 2009, s. 222).

İlk öğretmen eğitimi sistemi, zaman ve parayla ilgili olarak çok iddialı ve pahalı olsa da, hizmet içi öğretmen eğitimi sistemi zayıf gelişmiştir. Ancak diğer ülkelerde (ör. Kanada, Finlandiya, İngiltere ve Hollanda) hizmet içi eğitim düzenlemeleri ile karşılaştırıldığında, Almanya'daki geleneksel hizmet içi öğretmen eğitimi hizmetinin

belirli alanlarda (örneğin, öğretim yöntemleri, multimedya) olduğu ve temel olarak öğretmenlerin bireysel tercihlerine dayanmaktadır. Bu eğitim zorunludur, ancak öğretmenlerin bu yükümlülüğü tam olarak nasıl yerine getirdikleri tamamen bireye aittir ve okul ya da ilgili okul yetkilileri tarafından ayrıntılı olarak açıklanmamıştır (Kotthoff ve Terhart, 2013, s. 78).

2.3.4 Güney Kore’de öğretmen yetiştirme

Eğitim Bakanlığı, 1948'den beri Güney Kore'deki her türlü eğitimden sorumlu olmuştur. Diğer şeylerin yanı sıra, Eğitim Bakanlığı, akademik faaliyetler, bilim ve eğitim alanında politikaların oluşturulması ve uygulanması ile görevlendirilmiştir. Bakanlık, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumları için politikalardan, yeni ders kitaplarının ve müfredatların oluşturulmasından ve yayınlanmasından, tüm okul sistemine idari ve mali desteğin sağlanmasından ve öğretmen yetiştirme kolejlerinin ve insan kaynakları politikasının denetlenmesinden sorumludur (Nuffic, 2015, s. 5).

Azerbaycan'dan farklı Türkiye’de olduğu gibi Güney Kore’de de devlet okulu öğretmenleri devlet memuru sayılmaktadırlar. Hakları ve statüleri eğitim yasalarıyla korunmaktadır. Özel okul öğretmenleri de benzer haklara ve statüye sahiptirler. Öğretmenlerin zorunlu emeklilik yaşına gelene kadar görev süresi garantilenmektedir. Öğretmenlerin sabit çalışma saatleri ve yeterli miktarda tatilleri vardır. Devlet okullarındaki öğretmenlerin genel olarak her 5 yılda bir farklı bir okula gitmeleri gerekmektedir (Park, 2010, s. 7).

2.3.4.1 Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları

Güney Kore’nin eğitim politikasında, adayların seçme, eğitim ve belgelendirme, öğretimle ilgili konular için değerlendirme standartlarının güçlendirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi sürecindeki karakter ve yeteneklerini vurgulamaktır (Korean Educational Development Institute, 2016, s. 31). Güney Kore’de öğretmenlik mesleği cezbedici bir meslektir. Değişen sosyo-ekonomik ve kültürel koşullar nedeniyle öğretmenin rolü saygınlık tehdidi altında olsa da hala bir miktar güce sahiptir. Birçok aday öğretmen, öğretmenin rolünü çok anlamlı ve tatmin edici olarak görmektedir. Aday öğretmenler, Kore toplumundaki güçlü eğitim profilinden de etkilenmektedirler (OECD, 2004, s. 16).

Öğretmen eğitimi, her yıl yaklaşık 25.000 öğretmenin katıldığı eğitim ve öğretim sertifika programları, ortaokullar ve Hava ve Yazışmalar Üniversitesi (Air and

Correspondence University) ile eğitim, yüksek okullar, yüksek öğretim okulları, genel kolejler ve üniversiteler tarafından verilmektedir (South Korea-Teaching Profession, t.y).

Türkiye ve Azerbaycan'da üniversite eğitime devam etmek için sınav uygulandığı gibi Güney Kore'de de öğrencilerin üniversite eğitimlerine devam edebilmeleri için Yüksekokul Akademik Beceriler Testi'ne (The College Scholastic Ability Test) girmeleri gerekmektedir. Bu merkezî sınav her yıl Kasım ayında öğrencilerin tercih ettikleri sosyal bilimler, fen bilimleri ya da mesleki eğitim olmak üzere ayrılan üç yetenek alanından birinde Kore Program ve Değerlendirme Enstitüsü tarafından yapılmaktadır (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek ve Uça, 2014, s. 425).

2.3.4.2 Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci

Güney Kore'deki her öğretmenin, kendi öğretim sertifikasında listelenen bir ana konunun olması gerekmektedir. Aday öğretmenler kredilerinin yaklaşık üçte ikisini kendi branşlarında ve kredilerinin üçte birini öğretmenlik mesleğinde kazanmalıdırlar. Eğitim fakültelerinde dersler, mevcut sosyal konulara göre hazırlanmış eğitim teorisi ve kursları ile pratik bir zorunluluktur. İlköğretim öğretmen adayları için, staj dokuz ila on hafta arasındadır ve gözlemlene pratiği, katılım pratiği, öğretim pratiği ve idari iş pratiğini içermektedir (National Center on Education and the Economy, t.y).

Güney Kore'deki ilköğretim öğretmen adayları, on ulusal eğitim üniversitesinde, iki devlet üniversitesinde eğitim görmektedirler ve bu eğitim Türkiye ve Azerbaycan'da olduğu gibi dört yıl devam etmektedir. Mezunlar, sadece verilen programı bitirdikten sonra ilköğretim öğretmeni 2. Derece (Grade II) sertifikası alabilmektedirler (Korean Educational Development Institute, 2016, s. 31; National Center on Education and the Economy, t.y). Sertifikalandırdıktan sonra, öğretmenler ulusal ve devlet okullarında çalışmak için Ulusal İşe Alım Sınavını geçmeleri gerekmektedir (Korean Educational Development Institute, 2016, s. 31).

2.3.4.3 Öğretmenlerin istihdamı

Öğretim Güney Kore'de yüksek statülü ve iyi ücretli bir iştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin işe alımı ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri için çok farklıdır. Güney Kore, ülkede sadece 13 kurumda eğitim görmüş ilköğretim öğretmenlerinin işe alımını düzenlerken; çok daha geniş bir kurum ve programda eğitim gören ortaokul

öğretmenlerinin atanmasını yakından düzenlememiştir (National Center on Education an the Economy, t.y).

Öğretmen adayları ilk öğretmen eğitim programından mezun olduktan sonra bir öğretmen sertifikası alırlar. Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenlerin atanması için sınav uygulandığı gibi Güney Kore'de de öğretmen olarak atanmak için Öğretmen İstihdam Sınavı'na girmektedirler; ancak sınav içeriği farklılaşmaktadır. İstihdam sınavının içeriği her yıl ulusal bazda belirlenir; ancak her bir büyükşehir ve il eğitim merkezi, bilgi teknolojisi gibi aradıkları belirli noktalara ek ağırlık verebilir. Sınav, büyükşehir ve il ofisleri tarafından yönetilmektedir. Sınav için, öğretmen adayları öğretmek istedikleri alanın büyükşehir veya il eğitim merkezlerine başvurumaktadırlar (OECD, 2004, s. 21).

Sınav testleri alan bilgisi, pedagojik ve öğretmen mesleği becerilerinin ölçülmesi ve derinlemesine görüşmeden oluşmaktadır. Öğretmenler puanlarına göre sıralanmaktadırlar. Özel okullar ise açık rekabet veya görüşme gibi özerk yöntemlerle öğretmenleri işe almaktadırlar (National Center on Education an the Economy, t.y; Park, 2010, s. 9).

Öğretmen atama süreci, sözleşmeli öğretmenler ve özel okullardaki öğretmenler için farklıdır. Sözleşme öğretmenleri iş sınavına girmeden işe alınabilir; ancak bir öğretmenlik sertifikası bulundurmaları gerekir. Genel olarak, sözleşmeli öğretmenler geçici nitelikteki boş yerleri doldurmak ve eksiklikteki pozisyonları kapatmak için işe alınırlar. Devlet okullarındaki öğretmenler öğretmeyi bıraktıklarında, öğretmen İstihdam Testine tekrar girip geçmedikçe sadece sözleşme olarak geri dönebilirler. Özel okullar ise kendi seçim sistemlerini kullanmakta serbesttirler ve öğretmenler sadece öğretmen sertifikası varsa istihdam edilebilirler. Ayrıca özel okulların, öğretmen istihdam sınavı yoluyla seçilmiş olan öğretmenleri atamasına da izin verilir (OECD, 2004, s. 21).

Öğretmenler işe alındıktan sonra üç aşamadan geçmelidirler: istihdam öncesi eğitim, istidan sonrası eğitim ve takip eğitimi. İstihdam öncesi eğitim genellikle iki hafta sürer ve sınıf yönetimi gibi iş hazırlığının pratik öğelerine odaklanılır. Bunu, genellikle müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmen danışmanları tarafından sağlanan altı aylık işten ayrılma sonrası eğitim takip eder ve bu eğitim eğitimsel rehberlik ve değerlendirme, sınıf denetimi ve büro çalışması ve öğrenci rehberliği ile ilgili talimatları içerir. Son olarak, iki haftalık takip eğitimi sırasında, yeni öğretmenler öğrendiklerini sunumlar, raporlar veya akranlarla tartışma yoluyla paylaşırlar. Öğretmenler, üç yıllık deneyim ve gerekli hizmet içi yeterlilik eğitiminden sonra 1.

Derece (Grade I) sertifikasını almaktadırlar. Bu sertifika, öğretmenlerin asıl veya Usta Öğretmen (Master Teacher) gibi daha gelişmiş pozisyonlar için mesleğe başvurmalarını sağlamaktadır (NCEE, t.y).

2.3.4.4 Hizmet içi eğitim

Güney Kore’de yeni öğretmen eğitimi, daha yüksek kademelere (1. sınıf öğretmen sertifikası, müdür yardımcısı, vb.) veya belirli niteliklere ulaşmak için yeterlilik eğitimi (danışmanlar, vb.) ve mesleki gelişim için genel eğitim (bilgi ve beceri) gibi hizmet içi eğitim programları vardır (Park, 2010, s. 10).

Güney Kore’de ülke çapında 130 lisansüstü okul vardır ve lisansüstü eğitim okulları ilköğretim öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimin her iki işlevini de yerine getirmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimle, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenleri mesleki bilgilerini genişletmek için eğitim almakta ve mezun olduktan sonra terfi için gereken puanlara eklenebilecek bir yüksek lisans derecesine sahip olmaktadır (Kim ve Han,2002, s. 5)

Finlandiya, İngiltere, Almanya, Güney Kore’deki öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bilgiler karşılaştırmalı olarak Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2.3

Finlandiya, İngiltere, Almanya, Güney Kore’deki öğretmen yetiştirme sürecinin karşılaştırılması tablosu

	Finlandiya	İngiltere	Almanya	Güney Kore
Öğretmen yetiştirme kurumları: başvuru ve mezuniyet şartları	- Lise mezunu olmak; - Öğrenci Seçme Sınavı’nı (VAKAVA) başarıyla geçmek; - Eğitim fakültelerinin uyguladığı yetenek testini başarıyla geçmek.	- Genel Ortaokul Sertifikalarında (General Certificate for Secondary Education) C derecesinde / 4 ya da daha yüksek bir seviyede olmak; - Beceri testlerini başarıyla tamamlamak.	Lise mezuniyet sertifikasına (Abitur) sahip olmak.	Yüksekokul Akademik Beceriler Testi’nde (The College Scholastic Ability Test) başarılı olmak.
Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci	- Eğitim süresi 5 yıl; - İlk seneden başlayan staj eğitimi.	- Eğitim süresi 4 yıl; 24-32 haftalık staj eğitimi.	- Eğitim süresi 4,5-5,5 yıl; 1,5-2 yıllık staj eğitimi.	- Eğitim süresi 4 yıl; 9-10 haftalık staj eğitimi.
Öğretmenlerin istihdamı	- Ulusal düzeyde uygulanan atama sistemi yok; - Okullar tarafından yüksek lisans derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmen yeteneklerine göre seçim.	- Ulusal düzeyde uygulanan atama sistemi yok; - Okullar tarafından belirlenen özel şartlar.	“İkinci Devlet Sınavı”nı başarıyla tamamlamak; - Yetenek ve yeterliliklerin ölçülmesi.	“Öğretmen İstihdam Sınavı”nı başarıyla geçmek; - Derinleme görüşme yolu ile öğretmen mesleği becerilerinin ölçülmesi.
Hizmet içi eğitim	- İşverenler ve belediyeler tarafından sağlanmaktadır; - Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından finans desteği.	Okullar tarafından sağlanmaktadır.	Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı, hizmet içi eğitim kurumları tarafından sağlanmaktadır.	Lisansüstü eğitim okulları tarafından sağlanmaktadır.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili literatür taranarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar belirlenmiştir.

Kavcar'ın (2002) yaptığı “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme” çalışmasında 1982 yılında itibaren öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanan yenilikleri araştırmıştır. Bu araştırmada üniversite mezunu olan her kesin öğretmen olmaması, eğitim fakültelerine nitelikli ve yetenekli adayların seçilmesi, nitelikli öğretmen yetitirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmacı yetenekli ve başarılı gençleri mesleğe çekmek için özendirici önlemlerin (burs, yurt, yatılılık, donatım vb.) alınmasını, daha önceden mesleğe çok değişik kaynaklardan alınan öğretmenlerin, gerçekçi ve etkili bir hizmet içi eğitiminden geçirilmesi ve başarılı olamayanların, başka görevlere aktarılmasını, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde çok iyi yetiştirilmesi, adaylara meslek sevgisi, yurt sevgisi, hizmet duygusu ve öğretmenlik ruhunun kazandırılmasını, her türlü planlama ve düzenlemenin nitelikli ve yeteri sayıda öğretmen yetiştirecek şekilde yapılmasını önermektedir.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007) Türkiye’de gerçekleştirilmiş oldukları “Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri” adlı araştırmalarında öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 140 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler “alanına hakim olma ve öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma”, en önemli kişisel özellikler “hoşgörülü olma ve saygılı olma, iletişim becerisine sahip olma, hümanist olma” dır. Eğitim programlarıyla ilgili olarak da “programın uygulamaya yönelik olması”, fakülte yönetiminin “demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması”, finansal açıdan “öğrenciler ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilecek yeterlikte olması”, tesis ve donanım açısından “bilgisayar sayısının yeterli sayıda olması ve internete erişimin sınırsız olması”, yerleşkelerde “ulaşılabilir” bir PDR hizmetinin sunulması, bilgi teknolojileri açısından ise “bilgi teknolojileri salonunun olması” gerektiği ön plana çıkmıştır. Bulgular literatür ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

Yetim ve Göktaş'ın (2004) “Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri” adlı araştırmasında amaç eğitim bütünlüğü içinde insan gelişimine çok önemli katkıları olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel niteliklerini tespit etmek ve öğretmen yetiştirilmesine

temel teşkil eden içerik katagorilerini belirlemek, öğretmenlik mesleğinin önemini ve mesleki rollerini ortaya koymaktır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen öğrencisini sevmeli, bilgi ve becerilerini sürekli olarak yenilemeli, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmalı, bu önemli mesleğin bilincinde olarak mesleki ve kişisel niteliklerini geliştirerek mesleğin gereklerini yerine getirmelidir.

Polat ve Arabacı'nın (2012) "Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" adlı araştırmasında karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden biri olan yatay yaklaşım modeline göre Türkiye, ABD, Finlandiya, Japonya ve Çin öğretmen yetiştirme sistemlerinin, istatistiksel veriler ve alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda analiz edilmesini ve bir model geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel bir yöntem ve nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Araştırmada eğitim fakültelerine öğrenci alımı esnasında ülke ihtiyaçları doğrultusunda istatistik bilgilerden yola çıkarak kontenjanlar belirlenerek öğrenci alımı olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci alımında her üniversitenin belirli kriterlerde yetenek, tutum, kişilik vs. testleri uygulamaları, bireysel mülakatlarla bu testleri desteklemenin faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Orhan ve Ok'un (2014) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olduğu "Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları" adlı çalışmasının amacı öğretmen yetiştirme programlarını tercih eden birinci sınıf öğretmen adaylarının giriş özelliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen başlıca faktörleri araştırmaktır. Nicel araştırma geleneğinde kurgulanan bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmış ve çalışmanın örneklemini Türkiye'deki bir eğitim fakültesinin öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı 312 birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğretmenlik bölümleri, öğretmen olmak isteyip istemedikleri, bölümlerinden ve ülke şartlarından memnuniyetleri ve genel yaşam doyumları öğretmenliğe yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilemektedir. Öte yandan, adayların anne ve babalarının eğitim durumları, mezun oldukları lise türünün ve ailelerinde öğretmen olup olmamasının öğretmenliğe yönelik tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Şahin, Turan ve Toprak'ın (2010) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olduğu "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri" adlı araştırması nitel bir araştırma olup; amacı İlköğretim Bölümü, Türkçe

Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan üçüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirmede kullanılan modeller olan Yansıtma, Beceri ve Uygulanmış Bilim Modellerine ve bunların etkililiğine yönelik düşüncelerini ortaya koymaktır. r. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonunda öğretmen adaylarının tamamı, modellerin tümüne ilişkin görüşlerinde hemfikirlik göstermişlerdir. Öğretmen adayları, eğitimleri için Yansıtma Modeli'nin daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları bilimsel bilgileri daha üniversitedeyken uygulamaya aktarmalıdır; çünkü mesleğe başladıktan sonra uygulamaya aktarılmaya başlandığı takdirde kendilerini geliştirene kadar okuttukları öğrencilerin bundan kötü etkileneceği ve uygulamaya ayrılan zamanın yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda görüşülen öğretmen adayları, sekiz dönem halinde aldıkları eğitimin sadece ikisinde öğretmenlik uygulaması dersini aldıklarını, yeterli dönüt alamadıklarını bildirmişlerdir.

Çakır, Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker'in (2010) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olduğu "Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerini alarak, modelin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada eleştirel teori paradigması altında durum çalışması dizaynı kullanılmıştır. Fakülte-Okul İşbirliği'ni oluşturan boyutlara dayanarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket geliştirilmiş ve bu anket toplam 224 fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular fen alanları öğretmen adaylarının genel olarak Fakülte-Okul İşbirliği modelinden memnun olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları bu işbirliği sayesinde kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini, teoride öğrendiklerini pratiğe dökme imkanı bulduklarını ve özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, aday öğretmenler kendilerini pasif hissettikleri birçok etkinliğin olmasından, uygulama öğretmenlerinin ilgisizliğinden ve işbirliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından yakınmışlardır. Makalenin sonunda işbirliğinin geliştirilmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur. elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Göçke'nin (2013) Türkiye'de 112 katılımcının görüşüne başvurduğu "Lisans Öğrencileri İle Formasyon Programına Devam Eden Kursiyerlerin KPSS Konusundaki Görüşleri" adlı araştırması lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS sınavına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilmiştir. Görüşlerin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; lisans öğrencilerinin %41'i öğretmenliğe giriş sınavının gereksiz, %38,3'ü ise gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Formasyon grubunun %53,8'i sınavın gerekli olduğu görüşündedir. Lisans öğrencilerinin %60'ı formasyon grubunun %78,8'i ders başarısı ile KPSS'den alınan puanlar arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Lisans öğrencilerinin % 86,7'si formasyon grubunun ise 84,6'sı KPSS'nin öğretmenlik için tek başına yeterli olmadığı görüşündedirler. Her iki grubun da yarısından fazlası KPSS'nin içeriği ile fakültedeki derslerin içeriğinin kısmen örtüştüğünü belirtmişlerdir. Lisans öğrencilerinin %55'i formasyon grubunun ise %84,6'sı dershaneye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Her iki grubun da yaklaşık yarısı öğretim elemanların KPSS hakkında kendilerini kısmen bilgilendirildiklerini fakat fakülte yönetiminin bu konuda yeterli çaba göstermediğini belirtmişlerdir. Her iki grubun %60'ından çoğu —alan sınavının gerekliliğine inanmaktadırlar. Bu sonuçlara göre KPSS'nin sınava giren öğretmen adaylarınca kabul edilebilirliğinin tartışmalı olduğu söylenebilir.

KPSS ile ilgili var olan durumun sınava giren öğretmen adayları açısından ortaya konması ve tartışılması Atav ve Sönmez (2013) tarafından Türkiye'de öğretmen adayları ile gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının amacını oluşturmaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya farklı üniversite ve farklı bölümlerden sınava hazırlanan 300 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının sınav içeriği ile eğitim aldıkları öğretmenlik programlarının içeriğinin birbirine uygunluğunu yeterli olarak değerlendirmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu sınavda başarılı olabilmek için dersane desteğine ihtiyaç duyduklarını, sınavın kendilerini, sosyal yaşantılarını ve lisans eğitimlerini olumsuz etkilediğini, nitelikli öğretmeni seçen bir sınav sistemi olmadığını, bu teorik sınava ek olarak sözlü, uygulamalı aşamaların olması ve bu sınavların hizmet sırasında da tekrar edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Gök ve Yıldırım'ın (2016) öğretmenlerle yaptığı “FATİH Projesi Kapsamındaki Hizmetiçi Eğitimler Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri ve İhtiyaçları” konulu araştırmasında Türkiye'deki eğitim sistemine mobil ve etkileşimli teknolojilerin entegrasyonunu amaçlayan FATİH Projesi hizmetiçi eğitimleri hakkında öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel durum çalışması kullanılmıştır. Veriler bir lisedeki 15 öğretmenden yarı

yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin daha çok uygulama ağırlıklı, daha uzun ve çeşitli zaman aralıklarında tekrarlanan, farklı branşlar için özel hizmetiçi eğitimleri tercih ettiklerini göstermektedir.

Arnon ve Reichel (2007) İsrail’ de yaptığı “Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers” adlı araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin ideal öğretmen algısını ve kendilerini nasıl bir öğretmen olarak algıladıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Veriler, nitel olarak analiz edilen açık uçlu soruları içeren bir anket aracılığıyla iki kolejde 89 öğrenciden toplanmıştır. İdeal öğretmenin öğretmek becerisine sahip olması, alanını iyi bilmesi, kendini geliştirmeye açık olması, farklı metotlarla ders işlemesi, beklenmedik durumlarda sorunları çözebilmesi, yeni imkanlar sunabilmesi, her çocuğa özel yaklaşması, saygılı, teşvik edici olması gibi niteliklere sahip olması bu çalışmada elde edilen bulgulardır.

Liakopoulou (2011) ise Yunanistan’da gerçekleştirdiği “The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher’s effectiveness?” araştırmanın amaçlarından biri öğretmenlerin, pedagojik ve didaktik görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli gördüğü niteliklerin neler olduğunu bulmaktır. Bu araştırma sonucunda öğretmenin alanında uzman olma, çocuklarla iyi iletişim kurabilme, derste yeni metotlar uygulama, öğrencileri anlayabilme, velilerle iletişim kurabilme gibi niteliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Walker (2008) Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Bermuda ve Karayiplerden olan öğrencilerle yapmış olduğu “Twelve Characteristics of an Effective Teacher” araştırmasında da etkili öğretmende olması gereken nitelikleri bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin pozitif, öğrencilerini teşvik eden, yenilikçi, adaletli, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, merhametli, sevecen, saygılı olması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Casey ve Childs’ (2007) “Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to know to be Successful Teachers” araştırmasında aday öğretmenlerin eğitim programlarına seçmek için Kuzey Amerika genelinde kullanılan kriterleri gözden geçirilerek her bir ölçütün güçlü ve zayıf yanları tartışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumları, öğretmen eğitim programlarının hazırladıkları hazırlıkları ve programın uygulama kriterlerini birbirine bağlayan kavramsal bir çerçeve önerilmektedir.

İlköğretmen eğitim programları, kabul kriterlerinin sürekli olarak yeniden değerlendirmesi, öğrenci alımında genel not ortalamasının esas alınması ve bununla birlikte başvuranların bu programa giriş için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlarının ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Adaylara bunu göstermelerine fırsatlar sağlamak için bu kriterlerin düzenli olarak gözden geçirilmesi, her bir ölçütün açık bir şekilde kullanıldığına dikkat edilmesi gerektiği araştırmada elde edilen sonuçlardandır.

Lukas ve Samardzie'in (2015) "Admission Requirements For Teacher Education As A Factor Of Achievement" araştırmasının amacı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlik kolejlerine kabul şartlarının çeşitliliğini vurgulamaktır. Araştırma sonuçları, gelişmiş ülkelerin öğretmen kolejlerine katı giriş şartlarına sahip olduklarını ve öğretmen adaylarına en iyi adayları seçmenin önemini daha iyi anladıklarını göstermektedir. Araştırmaya göre gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler geleneksel olarak lise derecesi, yüksek lisans veya giriş sınavı gibi şartlarla öğrenci alımını gerçekleştirmektedirler. Ayrıca araştırmada gelişmiş ülkelerin bu kriterlerden ilave adayların öğretmenlik mesleğine yönelik, yeterlilikleri, tutumları ve motivasyonlarını inceleme gibi özel giriş şartlarının uygulandığı ve böylece en iyi öğretim kadrosunu seçimini sağladıkları sonucuna da varılmıştır. Araştırma, öğretmen rolünün çok önemli olduğunu ve ilköğretimin gelecekteki reformlarının yüksek öğretime, öğretmen eğitiminin de öğretmenler eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığı için genişletilmesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Himmat'ın (2017) Hindistan'da gerçekleştirdiği "Challenges and Remedy of Teacher Education" araştırmasında öğretmen eğitiminde bu sorunları çözmek için önemli problemleri ve bazı önerileri vurgulanmakta ve bu önerilerin öğretmen eğitiminin kalitesini ve standardını geliştirmek için eğitimci, Politika Yapıcılar, üniversiteler ve kolejlere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğrenci alımı sisteminin geliştirilmesi, mülakat ve grup tartışmaları gibi koşulların ilave edilmesi, öğretmen yetiştirme kurumlarının ara sıra denetlenmesi, staja gidilen okulların ve stajın niteliğinin artırılması, okul üniversite işbirliğinin kurulması, öğretim üyelerinin alanlarında uzman olmaları, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini sonucuna varılmıştır.

Sanholtz'ın (2002) Kaliforniya eyaletinde öğretmenlerle yaptığı "Inservice Training or Professional Development: contrasting opportunities in a school/university partnership" araştırmasında aynı okul / üniversite ortaklığı ile bağlantılı dört ortaokulda

öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarını araştırılmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitimin bilgi alış verişi, hizmet içi eğitime katılanların birbirinden öğrenmesi, birbirinin tecrübesinden yararlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Buna ek olarak mesleki gelişim, bu konuda okul üniversite işbirliğinin olması ve bu sayede öğretmenlere farklı hizmet içi eğitim imkanı sunması açısından hizmet içi eğitimin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Mammadov (2013) ise “Azerbaycan ile Türkiye Arasında Öğrenci Değişimi (2003-2010 yılları arası)” adlı araştırmasında Azerbaycan ve Türkiye arasında ilişkilerin daha da genişletilmesinin bu devletlerin gelişimi ile birlikte bölgenin de genel gelişimine ve istikrarının sağlanmasına büyük ölçüde katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Ayrıca araştırmada Azerbaycan ve Türkiye arasında eğitim, öğrenci değişimi alanında işbirliğinin geliştirilmesi hiç kuşkusuz, iki kardeş ülkenin daha da yakınlaşmasına, ülkeler arasında çok yönlü işbirliklerinin sayının artırılmasına olanak sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Nesibli (2016) “Allah’ın Lutfu: Azerbaycan-Türkiye İlişkilerinde Gereken Algı” adlı araştırmasında Türkiye ve Azerbaycan’ın işbirliğinin önemli olduğunu vurgulayarak; Türk devletleri ve toplumlarının birbirine ihtiyacı olduğunu, bu devlet ve toplumlarının ancak birliklerini kurdukları takdirde Karabağ, Kıbrıs ve diğer milli meselelerde çözüme ulaşılabileceklerini ve ortak Türk tarihi konseptinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Mesimov’un (2001) “Bağımsız Yıllarında Azerbaycan-Türkiye İlişkileri” araştırmasında elde edilen sonuçlara göre Azerbaycan-Türkiye ilişkilerini geliştirerek yeni bir aşamaya yükseltmek için Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan’ın dostluğunda manevi ve milli değerlerle karşılıklı saygı ve sevginin elde edilmesine çalışılmalı, bu iki ülkenin devlet organlarının ilişkilerinin genişletilmesinin yanısıra sivil toplum örgütlerinin ve bilim adamlarının ilişkilerinin de genişletilmesi yönünde çabaların artırılması gerekmektedir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntem kısmına geçilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma olup; konusu gereği ülkeler arası karşılaştırmalı bir eğitim araştırmasıdır. Araştırmada karşılaştırmalı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, görüşme, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri tekniğinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Jensen ve Rodgers'e (2002) göre karşılaştırmalı durum çalışmalarının amacı bir araştırma konusunda belirlenen araştırma biriminin çaprazlama şeklinde karşılaştırılmasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye ve Azerbaycan'dan 3'er uzman, akademisyen, öğretmen ve öğretmen adayı olmak üzere toplam 24 eğitmeni oluşturmaktadır. Türkiye'deki akademisyenler Ankara ve Eskişehir illerinde görev yapmaktadırlar ve profesör ünvanına sahiptirler. Azerbaycan'daki akademisyenler Bakü'de görev yapmaktadırlar ve Prof. Dr., Doç. Dr. ve Dr.Öğr. Üyesi ünvanlarına sahiptirler.

Çalışma grubu seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak; uzmanlar için “en az 3 yıl bakanlık teşkilatında öğretmen yetiştirmeyle ilgili alanda çalışıyor olma”, akademisyenler için “öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili yayını olma”, öğretmenler için “en az beş yıl devlet okulunda öğretmenlik yapmış ve alanında yüksek lisans yapmış olma”; öğretmen adayları içinse “eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde son sınıfta eğitim görüyor olma” kriteri belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılım bilgileri Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılım Tablosu

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	12	50
Erkek	12	50
Toplam	24	100

Katılımcıların yaşa göre dağılım bilgileri Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2

Katılımcıların Yaşa Göre Dağılım Tablosu

Yaş	<i>f</i>	%
21-25 arası	6	25
31-35 arası	4	16.7
36-40 arası	3	12.5
41-45 arası	1	4.2
46-50 arası	5	20.8
51-55 arası	1	4.2
56-60 arası	1	4.2
66-70 arası	3	12.5
Toplam	24	100

Katılımcıların ünvana göre dağılım bilgileri Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3

Katılımcıların Ünvana Göre Dağılım Tablosu

Ünvan	<i>f</i>	%
Öğrenci	6	25
Öğretmen	6	25
Dr. Öğr. Üyesi	2	8.3
Prof. Dr.	4	16.7
Uzman	6	25
Toplam	24	100

Katılımcıların kıdeme göre dağılım bilgileri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4

Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılım Tablosu

Kıdem	<i>f</i>	%
Kıdemsiz	6	25
1-5 yıl	4	16.7
6-10 yıl	2	8.3
11-15 yıl	7	29.1
16-20 yıl	3	12.5
21-25 yıl	1	4.2
26-30 yıl	1	4.2
Toplam	24	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubu belirlendikten sonra katılımcılarla yüzyüze görüşmeler yapmaya başlamadan önce, görüşme formunda soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve geçerli soruların sorulup sorulmadığının sınanması amacı ile iki kişiyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere göre bir sorunun içeriği değiştirilerek görüşme formuna son şekil verilmiştir. Azerbaycan'daki görüşmeler için görüşme soruları araştırmacı tarafından Azerbaycan Türkçesine çevrilmiş ve çevirinin doğruluğunu kontrol etmek için uzman yardımı alınmıştır. Uzman yardımıyla yanlış çevirilmiş 2 kelime doğru kelimeler ile değiştirilmiş daha sonra görüşmelere gidilmiştir. Araştırma kapsamında görüşmelerin süresi, 25-55 dakika arasında değişmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Veriler görüşme yolu ile toplanmıştır. Katılımcılara görüşme esnasında sorulacak sorularla ilgili kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybının yaşanmaması için ses kayıt cihazı ile kayıt alınması ile ilgili gerekli izinler alınmış ve bu bilgilerin gizli tutulacağı katılımcılara bildirilmiştir. Görüşmeler esnasında bir kişi sesinin kaydedilmesine izin vermemiş, verilen cevaplar araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 26 kişi ile yapılmış, 2 kişi ile

yapılan görüşmelerden ise nitelikli veri elde edilmediği için kullanılmamış ve araştırmada toplamda 24 kişi ile yapılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Yapılan görüşmeler telefon görüşmesi ve e-posta yolu ile yapılan randevu talebi sonrası belirlenen tarihte yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan uzmanlarla Milli Eğitim Bakanlığı'nda, öğretmenlerle çalıştıkları okullarda, öğrencilerle ise üniversitede ve kaldıkları yurttaki görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından 17 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili kişilerle görüşmeler yapılarak alan yazın incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu katılımcıların açıklama yapmasını ve ayrıntılı konuşmasını sağlayacak şekilde, amaç ve alt amaçlara cevap olabilecek açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Soru cümlelerinde yanlış anlamaya sebebiyet verebilecek ifadelerden ve kavramlardan kaçınılmış ve cevabı evet ya da hayır olabilecek soru türleri kullanılmamıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin uzman görüşleri alınmış ve görüşme formuna son şekil verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda alt amaçlara yönelik aşağıdaki gibi sorular sorulmuştur. Görüşme sorularının tamamını EK'2'de görebilirsiniz:

- 1) Sizce sınıf öğretmeninde olması gereken nitelikler nelerdir? Neden?
- 2) Sizce sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
- 3) Öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmelerinde sizce hangi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır? Neden?
- 4) Öğretmen yetiştirme kurumlarında/Eğitim fakültelerinde öğretmenlere verilen eğitimin içeriğine dair düşünceleriniz nelerdir? Neden?
- 5) Öğretmenlerin atanma kriterlerinde değiştirilmesi veya ilave edilmesi gerektiğini düşündüğünüz kriterler var mı? Nelerdir? Neden?
- 6) Öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 7) Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliğinin yapılması sizin açınızdan önemli midir? Neden?

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen bulgular nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi tekniklerinden olan frekans analizi tekniği kullanılarak analiz yapılmış ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2003)'e göre, içerik analizinde

temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen kodları belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Elde edilen kodlardan içeriğe bağlı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler *Sınıf Öğretmeninin Niteliği, Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar, Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staj, Mesleğe Atanma Koşulları, Hizmet İçi Eğitim, Türkiye ve Azerbaycan arasında Eğitim Alanında İşbirliğinin önemi, Türkiye ve Azerbaycan arasında Eğitim Alanında İşbirliğinin konusu* temaları olarak toplamda sekiz tema altında toplanmıştır.

Katılımcıların gizliliği için katılımcılardan Türkiye'deki uzmanlar TU₁, TU₂, TU₃, akademisyenler TA₁, TA₂, TA₃, öğretmenler TÖ₁, TÖ₂, TÖ₃, öğretmen adayları ise TÖA₁, TÖA₂, TÖA₃ olarak, Azerbaycan'daki uzmanlar ise AU₁, AU₂, AU₃, akademisyenler AA₁, AA₂, AA₃, öğretmenler AÖ₁, AÖ₂, AÖ₃, öğretmen adayları ise AÖA₁, AÖA₂, AÖA₃ olarak kodlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması amacıyla ses kayıtları yazıya döküldükten sonra teyit edilmesi için iki öğrenci, bir öğretmen ve bir akademisyen olmakla toplamda dört kişiye gönderilmiş ve teyit edilmiştir. Dış geçerlilik için ise araştırma örnekleme ve ortam özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Tablolarda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, sorulara verilen yanıtlar sınıflanarak temalar ve kategoriler(alt kategoriler) oluşturulmuştur.

Bu çalışmada içerik analizinin güvenilirliğinin sağlanması için içerik farklı uzmanlar tarafından birden fazla kez analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirliği hesaplamak için ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Türkiye'de yapılan görüşmelerde içerik analizi ile 57 kategori oluşturulmuş ve oluşturulan bu kategorilerden 44'ü araştırmacılarca kabul edilmiştir. Elde edilen kodlamaların uygunluğu konusunda araştırmacılar $(44/57) \times 100 = \%77.19$ oranında görüş birliğine varmıştır.

Azerbaycan'da yapılan görüşmelerde ise içerik analizi ile oluşturulan 46 kategoriden 45'i araştırmacılarca kabul edilmiştir. Buradan elde edilen kodlamaların

uygunluğu konusunda ise araştırmacılar $(45/46) \times 100 = \%97.82$ oranında görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın güvenilir sayılması için sonucun $\%70$ 'in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu yüzden burada elde edilen sonuçlar, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilmiş bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, aşağıdaki başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1 Türkiye’deki Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Türkiye’deki görüşlerden elde edilen bulgular *sınıf öğretmenin niteliği, öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları, sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar, hizmet öncesi eğitim programı ve staj, mesleğe atanma koşulları, hizmet içi eğitim ve Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliği* başlıkları altında ele alınmıştır.

4.1.1 Sınıf öğretmenin niteliğine ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *sınıf öğretmenin niteliğine* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Sınıf Öğretmenin Niteliği*” teması altında “*Mesleki Nitelikler*” ve “*Kişisel Nitelikler*” olarak iki kategoride incelenmiştir. “*Mesleki Nitelikler*” ve “*Kişisel Nitelikler*” kategorileri altında belirlenen alt kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.1’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.1

Sınıf Öğretmenin Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Sınıf öğretmenin niteliği	Mesleki niteliler	Alanını iyi bilme	9	75
		Çocuklarla uygun iletişim	5	41.7
		Mesleğini sevme	4	33.3
		Teşvik edici olma	2	16.7
		Ailelerle yakından çalışma	1	8.3
		Sınıf yönetimi becerisi	1	8.3
	Kişisel nitelikler	Sabırlı	3	25
		Güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü	2	16.7

Tablo 4.1 (Devam)

Sınıf Öğretmeninin Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Sınıf öğretmenin niteliği	Kişisel nitelikler	Kendine güvenme	2	16.7
		Saygılı	1	8.3
		Sorumluluk sahibi	1	8.3

Katılımcıların öğretmenlerin mesleki niteliklerine ilişkin görüşlerine göre, *alanının iyi bilme* öğretmende olması gereken en önemli niteliktir. Görüşülen 12 kişiden 5'i sınıf öğretmenin *çocuklarla uygun iletişim kurma*, 4'ü *mesleğini sevmesini* gerekli nitelik saymaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenin *teşvik edici olması*, *sınıf yönetimi becerisi* ve *ailelerle yakından çalışması* da öğretmende gerekli olduğu düşünülen niteliklerdendir. Katılımcılar öğretmenlerin alanlarını iyi bilmeleri, çocukların eğitimle tanıştığı ilk zamanlarda onların tüm sorularına cevap verebilir durumda kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişler:

“Nitelikli bir sınıf öğretmeni her alanda kendini yetiştirmiş olmalıdır. Yani hayat bilgisinden tutun da Türkçeye, matematiğe aynı zamanda kültür, serbest etkinlikler dersine kadar bütün dersleri iyi bilmelidir, kendini geliştirmelidir. Aynı zamanda çocuğun ilk öğretmeni olduğunuz için sizin verdiğiniz bilgiler çok önemli.” (TÖ₁)

“Kendini her alanda yetiştirmesi gerekiyor, çünkü sınıf öğretmeni çocukların eğitimle tanıştığı ilk zamanlarda onların tüm sorularına cevap verebilir durumda kendini yetiştirmesi gereklidir diye düşünüyorum.” (TÖ₃)

“Sınıf öğretmenin teorik olarak belirlenmiş belli nitelikleri var. Örneğin pedagojik formasyonun olması, genel kültür boyutunun olması, alan bilgisinin olması gerekiyor.” (TA₁)

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin çocuklarla uygun iletişim kurma bulgusuna ilişkin katılımcılar öğretmenlerin çocukların seviyesine inebilmeleri, çocukları sabırla dinleyebilmeleri gerektiği, çocukları sevmekten bu işi yapamayacaklarını düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“Çocukların yaş grubu itibarıyla hala oyun çağındaki bir çocukla iletişim kurmasında çok önemli faktörler vardır. Bunlardan en önemlisi çocuğun seviyesine inebilmesidir, çocuğu dinleyebilmesidir, anlayabilmesidir, çocuğu sevmesidir diyebiliriz. Zaten onlarla beraber haşır neşir oldukça, onları arkadaş gibi gördükçe çocuğun okula ilk başladığı çağlarda okula alışması uyumu da çok daha sıcak karşılanacaktır. Sınıf öğretmenliği diğer branş derslerinden diğer tüm

alanlardan farklı olduğunu, çocukların seviyesine inmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum” (TÖ₃)

“Çocukları sevmelidir. Çocukları sevmeden bu işi yapamayacağını bilmeli ve sabrını ona göre kullanmalıdır.” (TÖA₃)

Katılımcıların öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, bu işi severek yapmaları gerektiği, mesleğini sevmeden öğretmenlik yapanların öğretmen niteliğini düşürdüğü ile ilgili görüşleri ise aşağıdaki şekildedir:

“Mesleğine adanmış olmalı. Çünkü gerçekten bu işi sevmeyen yapamaz.” (TÖA₁)

“ Bu mesleği sadece yapabilecek, bu mesleği seven kişilerin seçmesi değil de hiçbir şey olamadım öğretmen olayım mantığının gündemde olması. Bunun neticesinde de bu kişiler mesleğe gerekli, değerli önemi vermiyorlar. Görüyoruz yani çevremizde de sırf akademisyen olmak için bu mesleği seçmiş ya da akademisyen olamasam da en azından sınıf öğretmeni olurum mantığıyla yürüyen kişiler var ve bu da ilerde nitelikli öğretmen olmaması gibi sorunlara neden oluyor.” (TÖA₂)

Öğretmenlerin kişisel niteliklerine ilişkin katılımcıların düşüncelerine göre sınıf öğretmenin *sabırlı, kendine güvenli, sorumluluk sahibi, saygılı, güleryüzlü, sevecen ve hoşgörülü olması* öğretmen adaylarında gerekli olduğu düşünülen niteliklerdendir. Katılımcılar sınıf öğretmenin daha küçük yaş grubundan olan çocuklarla çalıştığı ve onların sonraki okul hayatının etkilediği için diğer öğretmenlere göre daha sabırlı davranması, saygılı, güleryüzlü ve sevecen olması gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Girişken, güleryüzlü, iletişim noktasında çok kabiliyetli olması gerekir. Çünkü çocuk okula ilk başladığında sınıf öğretmenini severse okul hayatı o şekilde devam eder. Ama sınıf öğretmenine karşı herhangi bir olumsuz tutum içerisine girerse bu onun bütün eğitim öğretim hayatını etkiler.” (TÖ₁)

“Kişisel özellikler doğuştan geliyor ve çok kolay da değiştirilemiyor. Ancak mesleki nitelikler değiştirilebiliyor. Bu açıdan genelde bir sınıflama var. Kişisel özellikleri açısından bakıldığında sevecen, sabırlı, hoşgörülü, saygılı olmalı. Ben genellikle şöyle söylüyorum, Bir insanda ne kadar güzel nitelikler varsa sınıf öğretmeninde olması gerek.” (TA₂)

“İyi bir sınıf öğretmeni öncelikle yapacağı mesleğe uygun olmalıdır. Çünkü uğraştığı yaş grubu diğer öğretmenlere göre daha özeldir, dolayısıyla bir azıcık sabır, sevgi, o profesyonelliğin yanında birazcık mesleki heyecan ve idealizm de olmalıdır.” (TU₃)

“Öğretmen çocukların çok yönlü gelişimine katkı sunabilen, okula uyumlarına katkı sağlayabilen bir yapıda olmalı diye düşünüyorum. Kişisel özellikleri

açısından da bence gülyüzlü, sevecen, hoşgörülü olmalı, çocukları anlamalı.” (TU₂)

4.1.2 Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları*” teması altında incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. Belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.2’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.2

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşullarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Kişisel nitelikler	10	83.3
Psikolojik durum	4	33.3

Katılımcıların göre, *öğretmenlik mesleğine uygun kişisel niteliklerin ölçülmesi* öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulu olarak olması gereken en önemli koşuldur. Görüşülen 12 kişiden 4’ü öğretmen adaylarının *psikolojik durumunun ölçülmesi* gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların giriş koşulu olarak öğrencilerin kişisel niteliklerinin ölçülmesi ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Öğrenci alımında onların kişisel niteliklerine bakamıyoruz. Bu sistemin eksikliği. Öğrenciler genellikle bölüm seçerken kendi kişisel niteliklerine bakmıyorlar. Atanma garantisi olan bölümleri tercih ediyorlar. Keşke her alan kendi sınavını yapabilse.” (TA₂)

“Önceki soruda söylemiştim nitelikli öğretmen olmak için içten, sevecen, hoşgörü ve sabrı öğretmenin kendisinde barındırması gerekir. Eğitim fakültelerine girişte bu yeterlilikler gözlemlene, ölçülebilirse o şekilde alınmalı. Buna bir ölçüm getirilmesi lazım yani. Sınava ona göre girilmeli. Mesela güzel sanatlar gibi bölümlerde özel mülakat ya da özel yetenek sınavları oluyorsa bence eğitim fakültelerine de bu tarz bir yeterlilik sınavı getirilmeli fakülteye girmeden önce.” (TÖA₃)

Katılımcılar eğitim fakültelerine öğrenci alımı zamanı öğrencilerin psikolojik durumunun ölçülmesi gerektiğini düşünmektedirler ve nedenini aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“İlk önce bence öğrencinin psikolojik açıdan öğretmenliğe uygun olup olmadıklarına bakılması gerekir. Çünkü bir sürü psikolojik bozukluğu arkadaşımız var. Belki bizde bile olabilir bilmiyoruz. Bunun için sınavdan, başarıdan ve bilgidan önce insanların psikolojik durumlarını

ölçmeleri gerekir. Nasıl yaparlar bilmiyorum ama psikolojik açıdan değerlendirilmeleri gerekiyor öğretmenliğe uygun olup olmadıkları.” (TÖA₁)

“Öncelikle psikolojik teste tabi tutulmalılar. Herhangi bir hastaneden alınmış rapor yeterli değil. Görüşmeler yapılmalı, bu mesleğin o öğrenciye uygun olup olmadığı önceden belirlenmeli. Buna ek olarak bu süreçte takip edilmeli. Yani öğrencinin fakülte hayatı boyunca psikolojik sorunlar yaşayabilir, belki travma geçirmiş olabilir, belki bir terör örgütüne katılabilir, her şey olabilir. Takip edilmeli, bu mesleğe uygun olmazsa başka bölüme yönlendirilmelidir.” (TÖ₂)

4.1.3 Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.3’te yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.3

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Uygulama yetersizliği	7	58.3
Eğitim müfredatı	6	50
İhtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirme	4	33.3
Öğretmenlik mesleğinin statüsü	4	33.3
Öğretim üyelerinin niteliği	4	33.3
Okul-üniversite işbirliği	4	33.3
Mesleği istemeyerek seçme	3	25
Eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği	2	16.7
Kalıcı olmayan politika	1	8.3
Prosedürlere çok fazla bağlılık	1	8.3

Katılımcıların görüşlerine göre, *uygulamanın yetersiz olması* sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan en büyük sorunlardandır. Görüşülen 12 kişiden 6'sı *yetersiz ve zengin olmayan eğitim müfredatının olmasını*, 4'ü *ihyaıçtan fazla öğretmen yetiştirmeyi*, diğler 4'ü *öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasını*, diğler 4'ü ise *öğretim üyelerinin yeterli niteliğe sahip olmamalarını* öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların görüşlerine göre, *okul üniversite işbirliğinin olmaması*, *öğrencilerin öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmeleri*, *eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği*, *kalıcı politikanın olmaması*, *prosüderlere çok fazla bağı kalma* gibi sorunlar da öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlardandır. Katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde verilerin teorik bilgilerin uygulamayla desteklenmemesi/uygulamaya dönük olmaması, öğrenciye teorik bilgilerin verilmesi ancak öğrenciye bu bilgileri çocuğa nasıl öğreteceğinin öğretilmemesi, eğitim fakülteleri ve mevcut kurumlar arasında işbirliğinin olmaması nedeni ile öğrencilerin pratik bilgilerden yoksun kalması gibi sorunların yaşandığını düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişler:

“Günümüzde uygulanan programda pedagojik formasyon boyutu var, yeteneğe yönelik derslerimiz var, alan eğitime yönelik dersler var. Burda sorun olan şey uygulamaya yönelik olmaması. Biz verdiğimiz şeyleri çok fazla teorik olarak veriyoruz. Öğretmen adayına çok fazla bilgi yüklüyoruz. Öğrenci aldığı bilgiyi bir biri ile ilişkilendiremiyor. Aldığı bilgiyi çocuğa nasıl öğreteceğine ilişkin bir bilgisi yok. Biz sadece teorik bilgiler veriyoruz ama öğrencilerden öğretmen olduklarında bu bilgileri uygulamalarını istiyoruz. Unutuyoruz ki kendimiz öğrenciye nasıl öğretmesi gerektiğini öğretmiyoruz. En büyük sorunumuz burada. Uygulama saatleri de çok az. Bu da büyük sorunlardan biri.” (TA₁)

“Bilginin uygulamaya dökülmesi kısmında sıkıntı var. Teorik bilgi ve uygulama arasında farklılık var. Yani üniversitelerde daha doğrusu eğitim fakülteleri ile mevcut kurumlar arasında işbirliği bir az daha fazla olsa ya da farklı zamanlarda bir araya gelebilirlerse sınıf öğretmenleri ile çok daha faydalı olur.” (TÖ₁)

“Ders içerikleri daha çok kuru bir teknik bilgiye dayanıyor. Matematik öğretimi, fen öğretimi işte sosyal bilgiler öğretimi ve bunlar da bölümde yapay bir ortamda yapılıyor. Mesela sınıf yönetimi dersinde sınıfta 2 tane çocuk şımarıklık yapıyor gibi düşünülüyor. Öğretmen rolünü üstlenenden de onları nasıl susturacağını söylemesi isteniyor. Her şey yapay. Gerçek hayattaki şımarık çocuk, sorunlu çocuk, hiperaktif çocuk bambaşka oluyor. Böylece sorunlar yaşanıyor. Bunun için de teorik bilginin yanında çok fazla uygulamaya dönük dersler işlenmelidir. Teorik bilgiler gerekli, sadece veriliş biçimi, yöntemi doğru değil.” (TÖ₂)

“Bence bilgiler sadece teoride kalıyor. Uygulamaya yönelik bir aktivasyon söz konusu değil. Sadece üniversitede aldığımız bilgilerde kalıyor. Hep ezbere dayalı bir mod var yani. Bunu eğitim aldığım ilk 3 yılda gördüm. Staja gittiğimizde de sadece gözlem yoluyla bir şeyler öğrenmeye çalışıyorduk. Bu da bence yetersiz kalıyor. Bir az daha uygulamaya yönelik olursa daha etkili olacağını düşünüyorum. Pratiğe dökülememesi, sadece ezberde kalması başlıca sorunlardan.” (TÖA₃)

Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirme sorununa ilişkin TA₂ kodlu katılımcının düşünceleri ise şu şekildedir:

“En büyük sorun Türkiye’nin ihtiyacından daha fazla sınıf öğretmeni yetiştirmemiz. Bu sayısal sorunun baskısı da kuşkusuz niteliği etkiliyor. Çok fazla öğrenci alıyoruz. Çok fazla öğrenci alınca da nitelik düşüyor.”

Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sosyal açıdan, öğrencilerin sportif, sanatsal, kültürel, düşünsel becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz ve güncel olmayan eğitim müfredatının olması sorununa ilişkin düşünceler ise aşağıdaki şekildedir:

“Daha sonra öğrencileri sosyal açıdan yetiştirme, onları yönlendirme konusunda da çok ciddi problemimiz olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler geliyorlar buraya, burada derslerini alıp bir an önce mezun olup; bir an önce işe başlama kaygısında oluyorlar. Buradaki süreci değerlendirmiyorlar, biz de yeterince yönlendiremiyoruz.” (TA₃)

“Müfredatın bir insanın kendi zenginliğini ortaya koyabileceği alanları, sportif, sanatsal, kültürel, düşünsel, farklı becerileri geliştirmesine dönük hala çok eksiklerimiz var.” (TU₃)

Katılımcıların araştırmada elde edilen öğretmenlik mesleğinin her kes tarafından yapılabilecek meslek olduğunun düşünülmesi, bu mesleği sevmeyenler tarafından “hiç olmazsa öğretmen olayım” mantığıyla seçilmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün düşük olduğu bulgusuna ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

“Sadece bu mesleği yapabilecek, bu mesleği seven kişilerin seçmesi değil de hiçbir şey olamadım öğretmen olayım mantığının gündemde olması. Bunun neticesinde de bu kişiler mesleğe gerekli değeri, önemi vermiyorlar.” (TÖA₂)

“Şöyle bir durum var. Öğretmene olan bakış açımız, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabilecek meslek olmasının kamuoyunda fazla dile getirilmesi vesaire gibi yıpratıcı durumların öğretmen yetiştirme sistemini etkilediğini ve sistemi zayıflattığını düşünüyorum. Sistem birçok unsuru kendinde barındıran bir yapı. Sistemin özelliği de bir yerde bulunan bir sıkıntının diğer bütün öğeleri etkileyebilmesidir. Şimdi şöyle düşünelim biz öğrencileri sisteme kazandırırken belli bir sınavla ÖSYM sınavı ile ediyoruz. Düşünün ki orda gerçekten öğretmen olmak istemeyen birey geldi, 4 yıl boyunca eğitim aldı ve çıktığında öğretmen oldu. Çıktı olarak da işte biz sistemi ne kadar iyi kurgulasak da girdimiz uygun değil. Girdi,

süreç, çıktı diye bakarsak biz en çok aslında süreçle ilgileniyoruz. Ama girdi ve çıktıyı da göz önünde bulundurmamız lazım.” (TU₂)

Katılımcıların eğitim fakültelerinde bazı derslerin alanında yeterli bilgiye sahip olmayan ve uzman olmayan kişiler tarafından verilmesinden dolayı öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan öğretim üyelerinin niteliği sorunu ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Nitelikli öğretim elemanımız çok var sayılmaz. Hala öğretim elemanı, öğretim üyesi eksikliğimiz var. Öğretim elemanları ve üyeleri hem sayısal hem de nitelik açısından sorun. (TA₂)

“Bir de gerçekten verilmesi lazım olan dersin alanda uzman kişiler tarafından verilmemesi. Yani bu gün üniversitelerde gerçekten de akademisyenlere bir çok görev yüklendi. Şunu görüyoruz bize fen bilgisi dersi veren hoca aynı zamanda trafik ve ilk yardım dersi veriyor. Ya da diğer alanlarda farklı dersler verdiğini görebiliyorsunuz. Böylece o hoca alanda yeterli bilgiye sahip olmadığı için size de yeterli bilgi veremiyor. Bunu hissettiriyor zaten. Herkes alanında uzman olduğu konularda ders vermeli. Bu da işte sistemin akademisyenlere yüklediği bir dezavantaj.” (TÖA₂)

Araştırmanın bulgularından olan okul-üniversite işbirliğinin olması gerektiği ile ilgili katılımcılar sadece öğrencilerin değil akademisyenlerin de aynı şekilde uygulamanın içinde olması, öğrencilerin gittikleri stak okullarında sorunlar yaşamaması için okul-üniversite işbirliğinin olması gerektiğinin düşünmekte ve düşünceleri aşağıdaki şekilde ifade etmektedirler:

“Eğitim fakülteleri okullarla işbirliği içinde olmalılar. Bizim en büyük çabamızda, öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü olarak da bu. Yalnızca öğrencinin değil aslında biz şunu gözlemledik, akademisyenlerin de okullarla bağları çok zayıf. Yani anlatıyor, ama başka bir dünyada anlatıyor. 20 yıldır belki hiç öğretmenlik yapmamıştır ve profesör olmuş. Ama sana öğrencisi olduğundan da bahsediyor. Gördüğü en küçük öğrenci 19 yaşında ve sen okul öncesine belki 6 yaş grubuna sorun çözeceksin. Dolayısıyla bu teorik olmaz. Yalnız öğrencilerin değil akademisyenlerin de aynı şekilde daha çok uygulamanın içinde olması gerekiyor.” (TU₃)

“Çok fena bir kopukluk var kurumlar arasında. Özellikle bizim üniversite ile okul arasında. Ben bu yıl bu sıkıntıyı çok fazla çektim. Gidiyorum hoca diyor ki işte biz bilmiyoruz. Staj yaptığınız okulun sistemi farklı oraya sor. Oraya soruyorum gidin fakültenizden öğrenin diyorlar. Böyle dönem boyunca sürekli git gel yaşandı. Bence hizmet içi eğitimde bu kişilere öncelikle bir eğitim verilmesi gerekli. Bir sistem geliyorsa öncelikle sistemin altyapısı olacak. Çünkü gerçekten de bilmiyorlar.” (TÖA₂)

Araştırmadan elde edilen kalıcı politikanın olması gerektiği bulgusu ile ilgili TU₃ kodlu katılımcının düşüncesi aşağıdaki şekildedir:

“Türkiye’nin önünde engel işte maliyet, zaman gibi bir de politik yapı çok kısa zaman diliminde değiştiği için Türkiye’de bu da etkili olmuştur. Çok kararlı politikacı bile 2-3 sene genel müdür... Bizim mesela genel müdürlük süremiz iki yıl, bakanımız ortalama 2 yılda bir değişiyor. Böyle değişken bir ülkede kalıcı politika bekleyemiyoruz.”

4.1.4 Hizmet öncesi eğitim programı ve staja ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *hizmet öncesi eğitim programı ve staja* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staj*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.4’te yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.4

Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staja İlişkin Görüşler

Kategoriler	<i>f</i>	%
Staj okullarının ve rehber öğretmenlerin niteliği	7	58.3
Staj süresi ve içeriği	6	50
Yetersiz eğitim programı	5	41.7
Uygulama okulları	1	8.3

Katılımcıların görüşlerine göre, *staja gidilen kurumların niteliği artırılması/okuldaki öğretmen ve rehber öğretmenin nitelikli ve deneyimli olması* hizmet öncesi eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus olarak göze çarpmaktadır. Görüşülen 12 kişiden 6’sı hizmet öncesi eğitim sürecinde *staj süresinin ve içeriğinin değiştirilmesi*, 5’i *eğitim programının güncellenmesi* gerektiğini düşünmektedir. Görüşlere göre *eğitim fakültelerinin uygulama okulların olması* da gerekli hususlardandır. Katılımcılar rehber öğretmenlerin bazen iyi rehberlik yapamamaları, öğrencilerin staja gittikleri okullarda öğretmenlerin nitelikli olmaması ve stajere yeni bir şeyler katmak gibi kaygısının olmaması, staj sürecinde bazı durumlarda öğrencilerin okullara sadece imza atmak için gitmesi gibi söz konusu durumlardan dolayı staj okullarının ve rehber öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiği ile ilgili

düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Rehber öğretmen sıkıntısı olabiliyor. Yani bazen iyi rehberlik yapmayabiliyorlar. Ben mesela staja gittiğimde rehber öğretmeninden rehberlik görememiştım, ondan yardım alamamıştım.” (TÖ₁)

“İçerik anlamında yeterli buluyorum ama dediğim gibi biraz teorikten pratiğe geçişte önemli sıkıntılar yaşanıyor. Pratiğe yönlendirilmesi gerekiyor. Gerçekten pratiğe sadece imzayla geçilen pratiğe değil.” (TÖ₃)

“Bu süreçte size rehberlik yapacak kişi çok önemli. Sizi kendi başınıza bırakmamalı. Size iyi bir rehber olabilmeli. Bir de şimdiki durumda imza at çık gibi olumsuz durumlar oluyor. Bu hiç güzel bir şey değil.” (TU₂)

“Rehber öğretmenin deneyimi, niteliği çok önemli. Rehber öğretmenler nitelikli değilse, işlerini sevmiyorlarsa vs. bu gibi durumların stajyer öğretmenleri ne kadar olumsuz etkileyebileceğini düşünebiliyor musunuz?” (TA₂)

“Staja gönderilen okullardaki öğretmenler bir kere çok iyi seçilmeli. Çünkü bir çok öğretmen stajyer öğrenciye bir şeyler öğretmek yerine, zaten stajyer öğrenci gelsin gitsin zaten paramız yatıyor mantığıyla yaklaşıyor. Ya da bir şey öğretmekte aciz kalıyor” (TÖ₂)

Katılımcıların staj süresinin yeterli olmaması, uygulamaya gidilen okullarda sorunlarla karşılaşılması nedeniyle staj süresi ve içeriğin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde belirtmişler:

“Bence eğitim fakültelerinde staj süresi boyunca öğrenciler 3. sınıfta yarı yarıya 4. sınıfta ise tamamıyla okulda olmalılar. Bir de uygulamaya gönderilen okullarda sıkıntı oluyor. Şöyleki öğrenciler belki bir köy okuluna, farklı bir kültürün olduğu bölgedeki okula, tezек yakıldığı, çatısının aktığı bir okula öğretmen olarak atanacaklar. Ancak staj gördükleri okullar ise gerekli fiziki niteliklere sahip normal okullar oluyor. Bu zaman da çok ciddi sıkıntılar yaşanıyor. Bu yüzden gidecekleri şartlara uygun staj koşullarının oluşturulması lazım” (TÖ₂)

“Şimdiki staj süreci yeterli değil. Sürecin 3 döneme çıkarılacağı üzerine düşünülüyor. Sınıf öğretmenliği programı için 3 dönem diğer programlar için 2 dönem olmasını istiyoruz.” (TU₁)

“ Staj süresine gelince şöyle bir şey olabilir son dönem boyunca sadece staja gidebilir. Haftada bir gün giderse böyle yarım oluyor sanki. Şimdiki durumda ise okula mı gidecek, fakülteye mi gidecek, KPSS’ye mi hazırlanacak kafası karışıyor. Tamamen staja odaklanırlarsa daha faydalı olur diye düşünüyorum.” (TU₂)

“2 dönem staj kesinlikle yeterli değil. Belki her dönem 1 saat, 2 saat. Yani öğrencinin eğitim fakültesi okuduğunun, ilerde okulda görev yapacağının farkında olması lazım. Bu son yıla kadar ne yazık ki uygulama dersi

yapılana kadar bir öğrenci okulda görev yapacağını hayal bile etmiyor, başka bir yerde çalışmıyorsa. Dolayısıyla bunun başından sonuna kadar dediğim gibi daha basitten karmaşığa doğru yapılması lazım.” (TU₃)

“Lisans eğitimi boyunca olan staj süresi yeterli değil. Şimdi yeni program geliyor. Artık 2 dönem olacak bu süre. Uygulama 1 ve uygulama 2 şeklinde. İyi bir mentorluk yapılırsa bu süre yeterli olur.” (TA₁)

Eğitim fakültelerinin uygulama okullarının olması gerektiği ile ilgili TU₁ kodlu katılımcının düşüncesi ise şu şekildedir:

“Uygulama okulu olmayan, öğretmenlik uygulamasına katılmayan eğitim fakültelerinin varlığının sorgulanması lazım.”

Son olarak katılımcıların eğitim programlarının çok fazla teorik ağırlıklı olduğu ve mevcut ihtiyaçlara cevap vermediği için güncellenmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri ise şu şekildedir:

“Biz verdiğimiz şeyleri çok fazla teorik olarak veriyoruz. Öğretmen adayına çok fazla bilgi yüklüyoruz. Öğrenci aldığı bilgiyi birbiri ile ilişkilendiremiyor. Aldığı bilgiyi çocuğa nasıl öğreteceğine ilişkin bir bilgisi yok. Biz sadece teorik bilgiler veriyoruz ama öğrencilerden öğretmen olduklarında bu bilgileri uygulamalarını istiyoruz. Unutuyoruz ki kendimiz öğrenciye nasıl öğretmesi gerektiğini öğretmiyoruz. En büyük sorunumuz burda. Bu yüzden program güncellenmeli ” (TA₁)

“Mevcut ihtiyaçların şu aşamada yeterince cevap vermediğini, yaptıkları uygulamaların, hem sınıf içi uygulamaların hem sınıf dışı uygulamaların... Yani program boyutu... Hem ders programlarında, içerik boyutunda hem de öğrenme öğretme konusunda ciddi eksikler olduğunu düşünüyorum.” (TA₃)

4.1.5 Mesleğe atanma koşullarına ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *mesleğe atanma koşullarına* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Mesleğe Atanma Koşulları*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.5’te yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.5

Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Öğretmenlik becerileri ve alan yeterlilikleri	6	50
Mülakatın içeriği	4	33.3
Psikolojik durum	3	25
Sınav içeriği	2	16.7
Sınavsız atanma	2	16.7
Okul merkezli seçim	1	8.3

Katılımcıların görüşlerine göre, adayların *öğretmenlik becerileri/alan yeterlilikleri* öğretmen atamada ölçülmesi gereken en önemli koşuldur. Görüşülen 12 kişiden 4'ü mesleğe atanma koşullarında *mülakatın içeriğinin değiştirilmesi*, 3'ü adayların *psikolojik durumunun ölçülmesi* gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre *sınav içeriğinin genişletilmesi/değiştirilmesi*, *lisans eğitimi bitirenlerin sınavsız atanması*, *okul merkezli seçim* de üzerinde durulan noktalardır. Katılımcıların araştırma bulgularından olan öğretmenlik becerilerinin ve alan yeterliliklerinin ölçülmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Atanma koşullarına ilave edilmesi gereken kriter olarak uygulamayı ölçmek diyebilirim. Yani öğretmen öğretebiliyor mu? Zaten bunu ölçtüklerinde sizi gözlemledikleri için o yeterliliğe sahip olup olmadığımızla ilgili bilgi sahibi olacaklardır.” (TÖA₃)

“Öğretmenlerin sadece KPSS puanı ile alınmaması gerekiyor. Alan yeterliliklerini çok iyi şekilde geliştirmiş ölçeklerle ya da performans değerlendirme ölçekleri ile nitelikli öğretmen diyebileceğimiz insanları seçmemiz gerekiyor.” (TU₁)

Katılımcılar uygulanmakta olan sınavının içeriğinin mevcut içerikle uyumlu olmadığı, öğretmen adayının niteliklerini ölçmediği için değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler ve bununla ilgili düşüncelerini ise aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“Öğretmen atamaları sistemin en büyük sorunu. KPSS'nin bir sürü sorunu var. Çünkü mevcut içerikle uyumlu bir sınav değil. Alan yok. Her alandan soruyorlar. Öğretmenlik meslek bilgisi soruyorlar. Orada da çok ayrıntı soruyor.” (TA₂)

“KPSS sınavı ile öğretmen ataması oluyor. Ben bu sınavın öğretmen adayının niteliklerini ölçtüğünü düşünmüyorum. Bu bir az elemeye yönelik bir sınav. Bir ölçüt kullanılması lazım ve KPSS kullanılıyor. Ancak bu sınav öğretmenin sınıf yönetimi becerisini, yaklaşımını ve başka nitelikleri ölçecek bir sınav değil.” (TA₁)

Öğretmen atamasında okul müdürlerine çalışmak istedikleri öğretmeni seçme hakkı tanıyarak okul merkezli seçim yapılması ile ilgili TÖ₁ kodlu katılımcının düşüncesi şu şekildedir:

“Öğretmen atamasında mülakat okul müdürleri tarafından yapılmalı bence. Okul müdürleri hangi öğretmenle çalışmak istediklerine karar verebilmeliler bence. Nasıl olur? Öğretmenler CV hazırlarlar, başvuru yaparlar sonra da uygun görülürlerse mülakata çağırırlar. Ancak burada da yine adillik söz konusu. Ahbapçılık ilişkisi olmamalı.”

Katılımcılar mülakatın içeriğinin değiştirilerek kişinin hitap etme, konuşma, kendini ifade etme becerilerini ölçecek şekilde değiştirilmesi gerektiği ile ilgili düşünceler ise aşağıdaki şekildedir:

“Lise sınavından sonra yeterli puan aldıktan sonra kişinin kendini ifade etme ne bileyim bir şeyleri anlatabilme, karşısındaki kişiye hitap etme becerilerinin de baz alındığı bir mülakat düzenlenebilir. Tabii ki de eğitime başlamadan kişi bunların hepsini yeterli derecede sağlayamayacaktır ama hiç olmasa onun ışığını görebilmek lazım.” (TÖA₂)

“Gerçekten adını söyleyemeyen arkadaşımız benimle beraber öğretmen olarak atandı. Şimdi bu tip kriterlerin de ortaya konması lazım. Bu tip sorunların mülakatla aşılması için belki de mülakat sistemi geldi, tam olarak da bilemiyorum ama bu tip şartların kesinlikle göz önünde bulundurulması lazım, her şey sınav değil.” (TÖ₃)

4.1.6 Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *hizmet içi eğitime* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Hizmet İçi Eğitim*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.6’da yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.6

Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Güncellik ve kendini geliştirmek	9	75
Nitelikli uygulanmalı	6	50
Okul temelli mesleki gelişim	3	25
Üniversitelerle işbirliği	1	8.3

Katılımcıların görüşlerine göre, hizmet içi eğitim *güncel kalmak, kendini geliştirmek ve bilgi alış verişi açısından* en önemli husustur. Görüşülen 12 kişiden 6'sı *hizmet içi eğitimin nitelikli uygulanması*, 3'ü *okul temelli mesleki eğitimin geliştirilmesi* gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre *MEB'in üniversitelerden hizmet içi eğitimleri satın alması ve kalıcı politika olması* gerekmesi de değinilen noktalardır. Araştırma bulgularından biri olan hizmeti içi eğitimin güncel kalmak ve kendini geliştirmek açıdan önemli olmasıyla ilgili katılımcılar aşağıdaki şekilde düşünmektedirler:

“Bir kere öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri için önemli. Her şeyi internetten araştırarak öğrenebiliyorsun ama bilen birinden öğrenmek çok daha farklı, faydalı olur. Çok daha hızlı olur bizim için.” (TÖA₁)

“Hizmet içi eğitimin önemini de şöyle söyleyebilirim. Zaman içerisinde öğretmen doğal olarak bazı şeyleri unutabiliyor, bazı yeni bilgilerden uzak kalıyor. Bazıları da aynı okulda aynı öğretmenlerle çalıştığı için bilgi birikimi kısıtlanıyor. Hizmet içi eğitimlerde ise farklı farklı okullarda çalışan öğretmenler bir araya geliyorlar. Eğitimde öğretilerden ilave bir birileriyle düşüncelerini, metodlarını, deneyimlerini vs. paylaşarak, paylaşılanları dinleyerek kendilerini geliştiriyorlar. Bu çok önemli.” (TÖ₂)

“Önemli olduğunu düşünüyorum. Eğitim aldınız, atandınız, öğretmensiniz bitti. Böyle olmamalı. Öğretmen her daim kendini geliştirmelidir. Hem mesleki hem de alan bilgileri açıdan öğretmenin kendine bir şeyler katmasında hizmet içi eğitimin büyük rolü var diye düşünüyorum.” (TU₂)

“Hizmet içi eğitim öğretmenlerin zaman zaman mevcut gelişmelerden haberdar edilmeleri, farklı alanlardaki mesleki gelişimlerinin sağlanması açısından önemli.” (TA₃)

“Hizmet içi eğitimi gerekli buluyorum. Dediğimiz gibi güncel olaylar olsun, bilgi birikimimizi artırmak adına olsun, bir çok şeyden haberimiz

oluyor. Uygulanan yeni projeler mesela Fatih projesi ya da herhangi başka bir projeden önce öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ki projeyi uygulamada kolaylık sağlansın. Bu yüzden hizmet içi eğitimin her konuda gerekli olduğunu düşünüyorum.” (TÖA₃)

Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin gerçek ihtiyaçları doğrultusunda belirlenerek, nitelikli uygulanması gerektiği ile ilgili düşünceler katılımcılar tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Düzgün bir şekilde uygulanırsa çok önemli. Söz konusu nitelikli uygulanması. Bu eğitimlerin kimin verdiği ve nasıl verildiği çok önemli.” (TÖ₂)

“Hizmet içi eğitime alınacak bir öğretmen bunu niye alıyor, ihtiyacı ne, bu ihtiyacı belirleyen ölçütler ne, bu ölçütlerin hizmet edebileceği eğitim programları var mı, bu programın uygulanabilirliği üzerine bir araştırma var mı? Bu soruların cevabı yok. Bu durumda uygulanan hizmet içi eğitimler ne kadar nitelikli belli değil.” (TU₁)

Araştırma bulgularından olan üniversitelerden hizmet içi eğitimin satın alınması gerektiği ile ilgili düşüncelerini TA₂ kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir de Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim yapmamalı bence. İş çok zor zaten. Niye bununla uğraşıyor? Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim merkezleri olsun ama üniversitelere de versin bu işi. Hizmet satın alsın. Sadece denetlesin.”

4.1.7 Türkiye ve Azerbaycan’ın eğitim alanında işbirliği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliğine* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Türkiye ve Azerbaycan’ın Eğitim Alanında İşbirliği*” teması “*İşbirliğinin Önemi*” ve “*İşbirliği Konuları*” olarak iki kategori altında incelenmiştir. “*İşbirliğinin Önemi*” ve “*İşbirliği Konuları*” kategorileri altında belirlenen alt kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.7’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.7

Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliği	İşbirliğinin önemi	Karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı	10	83.3
		İki kardeş ülkenin yakınlaşması	6	50
		Ortak kültür ve tarih bilinci	2	16.7
	İşbirliğinin konuları	Öğretmen yetiştirme	7	58.3
		Öğrenci/öğretmin elemanı değişikliği	5	41.7
		Dil, tarih ve eğitim araştırmaları	5	41.7
		Eğitim ve öğretim programları	3	25
		Eğitim kurumların işbirliği	2	16.7
		Çift diploma uygulaması	1	8.3
		Pedagojik konular	1	8.3
		Sanat eğitimi	1	8.3
		Üstün yetenekli/dezavantajlı öğrencilerin eğitimi	1	8.3

Katılımcıların işbirliğinin önemine ilişkin görüşlerine göre, Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanındaki işbirliği en çok *karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı* açısından önemlidir. Görüşülen 12 kişiden 6'sı işbirliğinin *iki kardeş ülkenin yakınlaşması*, 2'si ise *ortak kültür ve tarih bilinci* açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar toplum ve kültür benzerliğinin olduğunu, karşılıklı olarak her iki ülkenin birbirinden bir şeyler öğrenebileceğini, işbirliği sayesinde her iki ülkenin birbirini daha yakından tanıyacağını ve işbirliklerinin karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı açısından önemli olduğunu şu şekilde ifade etmişler:

“Azerbaycan’ı seviyorum. Eğitim açısından bir işbirliği yapıldığında çok engel olacak bir nokta görmüyorum. Çünkü kültürler benziyor, insanlar benziyor. Bu yüzden olumlu olacağını düşünüyorum. Bizim onlardan öğrenebileceğimiz, onların bize katabileceği çok şey var. Bunları görmek adına etkili olabilir. Kültürümüzü geliştirmek adına, farklı yeniliklere açık olma açısından olabilir. Ben gerekli, önemli görüyorum.” (TÖA₃)

“Herkes mutlaka birbirinden bir şeyler öğrenir. Biz de işbirliği içinde karşılıklı olarak bir şeyler öğreniriz diye düşünüyorum.” (TÖ₁)

“Azerbaycan hem komşumuz, hem aynı dili konuşuyoruz, hem aynı kökenden geliyoruz. Ortak yönlerimiz çok fazla. Azerbaycan’ın farklı deneyimleri, Türkiye’nin farklı deneyimleri var. Bu deneyimlerin paylaşılması önemli.” (TÖ₂)

“İşbirliği önemli. Dil açısından da yakınız, kültürel olarak yakınlığımız var. Ben Azerbaycan’da hangi alanlar öne çıkmış bilmiyorum açıkcası. Türkiye’de öne çıkan ya da iyi durumda olduğu düşünülen uygulamalar Azerbaycan’a transfer edilebilir. Orada da mutlaka iyi uygulamalar vardır. Biz de bu uygulamalardan yararlanabiliriz. İşbirliği ile karşılıklı olarak tecrübeler, deneyimler paylaşılabilir.” (TU₂)

Katılımcıların işbirliği sayesinde iki kardeş ülkenin yakınlaşması ile ilgili düşünceleri ise aşağıdaki şekildedir:

“Sadece Azerbaycan ile değil diğer ülkelerle işbirliği yapılması önemli. Ulusal anlamda işte sizlerin buraya gelmesi, bizim oraya gitmemiz, işbirliği, proje yapılması gerek. İki ülkenin birbirine yakınlaşması açısından son derece önemli olan husus bu.” (TA₃)

“Her şeyden önce Türk Cumhuriyetleriyle inanılmaz bir gönül bağımız var. Azerbaycanla da ilgili hep söylüyoruz zaten biz bir millet iki devletiz. Onların bizden bizim onlardan vazgeçmemiz mümkün değil. Böyle bir lüksümüz de yok. Bu yüzden birlikteliğimiz çok önemli ve biz bu birlikteliği çok ileriye taşımalıyız. Bu birliktelikleri sadece ekonomik bağlamında değil eğitim bağlamında da yapmalıyız. Bu alanda birlikte yapabileceğimiz çok işin olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bir an önce bu köprüyü kurup bu günden yarına bir köprü oluşturmamız gerek.” (TA₂)

“Şimdi ortak bir tarihimiz var, ortak bir kültürümüz var. Bir kardeşlik ki anlatılamaz kardeşlik. Yani bu bağların hiçbir zaman birbirinden kopmaması gereklidir. Kesinlikle ecdadımızı unutmadan, birlik beraberlik içerisinde gerek milliyet anlamında gerek eğitim anlamında gerek sanayi anlamında, gerek ekonomik anlamda işbirliğinin çoğaltılmasını isteriz” (TÖ₃)

Katılımcılara göre Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında yapılması gereken en önemli işbirliği konusu *öğretmen yetiştirme* konusudur. Görüşülen 12 kişiden 5’i *öğrenci/öğretmen elemanı değişikliği*, 5’i *dil, tarih ve eğitim araştırmaları*, 3’ü *eğitim ve öğretim programları* konularını işbirliği konusu olarak düşünmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, *eğitim kurumlarının işbirliği*, *çift diploma uygulaması*, *pedagojik konular*, *sanat eğitimi*, *üstün yetenekli/dezavantajlı öğrencilerin eğitimi* konuları da gerekli konulardandır. Araştırmada elde edilen öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştiren kurumların işbirliği bulgusu ile ilgili TU₁ kodlu katılımcı fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen yetiştirme konusu çok önemli. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlar, işbirliği halinde ortak olan noktaları paylaşmalı ve bu paylaşımları birbirlerinin yükünü alarak değil; birbirlerinin sorunlarını çözmeye yönelik olarak yapmaları gerek.”

Öğretmen yetiştirme ve öğretim elemanı değişikliği ile ilgili ise TA₂ kodlu katılımcının fikirleri aşağıdaki şekildedir:

“Öğretmen eğitimi bunların başında geliyor bana kalırsa. Öğretim elemanı değişimini daha da artırmalıyız. Mesela zorunlu kılsınlar. Git 6 ay orda çalış desinler. Güzel bir deneyim olur bence. Biz mesela Farabi yapabiliyorsak bunu da hayli halyi yapabiliriz. Devletler zaten yakın bir birini destekliyor biraz da biz fedakarlık yapalım.”

Katılımcılar ortak tarihin, ortak kültürün ve dil yakınlığının olması nedeniyle dil, tarih ve eğitim araştırmaları konusunun işbirliği konusu olarak seçilebilmesini düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişler:

“Kültür dersleri. Kültür olarak çok yakın çünkü. Dil üzerine yapılabilir. Sosyal dersler üzerinde, tarih dersleri üzerinde yapılması uygun olur.” (TÖA₂)

“Kültür konusunda ortak işler yapılabilir. Azerbaycan nasıl bir eğitim sistemi uyguluyor, nasıl bir deneyime sahip bilmiyorum, o yüzden aklıma başka konu gelmiyor. Ama ortak dil, ortak kültür, ortak tarihimizin olması aslında işbirliği yapmamızı bir bakıma zorunlu kılıyor.” (TÖ₂)

“Özellikle dil eğitimi çok basit bir şey aslında. Türk dili, Türk kültürü konusunda, Türk tarihi konusunda ortak çalışmalar yapılmalı. Bence buradan başlanmalı. Bir milletten bahsediyorsak, bunlardan başlanmalı.” (TU₃)

“Eğitim araştırmaları konusunda işbirliği yapılabilir. Aslında eğitim konusunda Azerbaycan’la işbirliği yapmak çok daha iyi. Çünkü biz eğitimi gün geçtikçe dinselleştiriyoruz. Azerbaycan’ın bu konuda bizi örnek almasını istemem. Onlar bilimsel ve laik bir eğitim yapıyorlar. Bunu çok önemsiyorum.” (TA₁)

Çift diploma uygulaması ile ilgili TA₂ kodlu katılımcı fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çift diplomayı çok yaygınlaştırmalıyız bence. İlk iki yılı orada sonraki iki yılı burada okuyacaklar. Bunun çok yararlı olacağını düşünüyorum. Her iki devletin kültürünü görmek, öğrenmek öğrencinin dünya görüşünü daha da artırır, daha da yakınlaşmamızı sağlar.”

4.2 Azerbaycan’daki Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Azerbaycan’daki görüşlerden elde edilen bulgular *sınıf öğretmenin niteliği, öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları, sınıf öğretmeni*

yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar, hizmet öncesi eğitim programı ve staj, mesleğe atanma koşulları, hizmet içi eğitim ve Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliği başlıkları altında ele alınmıştır.

4.2.1 Sınıf öğretmenin niteliğine ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *sınıf öğretmenin niteliğine* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Sınıf Öğretmenin Niteliği*” teması altında “*Mesleki Nitelikler*” ve “*Kişisel Nitelikler*” olarak iki kategoride incelenmiştir. “*Mesleki Nitelikler*” ve “*Kişisel Nitelikler*” kategorileri altında belirlenen alt kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.8’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.8

Sınıf Öğretmenin Niteliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Sınıf öğretmenin niteliği	Mesleki nitelikler	Alanını iyi bilme	11	91.7
		Çocuklarla uygun iletişim	8	66.7
		Çocuk psikolojisini iyi bilme	7	58.4
		Mesleğini sevmek	2	16.7
		Milli değerleri ve kültürü iyi bilme	1	8.3
		Sınıf yönetimi becerisi	1	8.3
	Kişisel nitelikler	Sabırlı	4	33.3
		Güleryüzlü, sevecen, hoşgörülü	1	8.3
		Saygılı	1	8.3

Katılımcıların öğretmenlerin mesleki niteliklerine ilişkin görüşlerine göre, *alanının iyi bilme* öğretmende olması gereken en önemli niteliktir. Görüşülen 12 kişiden 8’i sınıf öğretmenin *çocuklarla uygun iletişim kurmasını*, 7’si *çocuk psikolojisini iyi bilmesini* gerekli nitelik saymaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenin *mesleğini sevmesi*, *milli değerleri ve kültürü iyi bilmesi* ve *sınıf yönetimi becerisi* de öğretmende gerekli olduğu düşünülen niteliklerdendir.

Katılımcılar öğretmenlerin alanlarını iyi bilmeleri, eğitim tarihi, felsefesi ile ilgili bilgi sahibi olmaları, kendilerini geliştirmeye açık olmaları gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmişler:

“Alanında yeterli bilgilere sahip olmalıdır, eğitim nedir bilmeli, eğitimin tarihi, felsefesi ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Pedagojik alanda bilgisi olmalıdır tabi ki..” (AA₂)

“Öğretmenin alanıyla ilgili geniş bilgi ve beceriye sahip olması lazım, ne kadar alanına hakim olursa bir o kadar özgüvenli olur.” (AÖA₃)

“Sınıf öğretmeni yenilikçi olmalıdır. Kendini geliştirmeye, yeni şeyler öğrenmeye açık olmalıdır. Çocukların dikkatini çekebilmek için yeni yöntemler denemelidir. Çocukların anlama kabiliyeti farklıdır. Bunu önceden sezip her bir öğrencisinin anlaması için dersi farklı farklı yöntemler uygulayabilmelidir.” (AÖ₂)

“Daha sonra öğrencilerin yukarı sınıflarda elde edecekleri bilgilerin temeli sınıf öğretmeni ile koyulduğu için sınıf öğretmeni alanını çok iyi bilmeli ve geniş dünya görüşüne sahip olmalıdır.” (AU₂)

“Öğretmen araştırmacı olmalıdır. Kendini geliştirmeye açık olmalıdır. Araştırmayı bilmelidir. Sınıf öğretmeni hem de iyi alan bilgisine ve dünyagörüşüne sahip olmalıdır çünkü her konuda soru sorabilecek öğrencilerle çalışıyor.” (AA₁)

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin çocukları sevmeleri ve onların öğrenme ve gelişim seviyesine inebilmeleri bulgusu ile ilgili düşünceler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

“Sınıf öğretmeni çocukları daha çok sevmelidir. Onlarla nasıl iletişime geçilmeli bilmelidir. Çünkü karşısında her şeyi ondan öğrenecek, onu kendisine örnek alacak çocuklar var. Çocuklar büyüklerden sevgiyi görmelidirler ki büyüdüklerinde onlar da sevgilerini gösterebilirler.” (AU₁)

“Çocukları çok sevmesi ve onlarla çalışmaktan zevk alması gerekiyor. Bir çocuğun kalbine dokunmayı bilmelidir. Çünkü beyine giden yol da kalpten, sevgiden geçer.” (AÖA₃)

Katılımcıların öğretmenlerin çocuk psikolojisini iyi bilmeleri gerektiği ile ilgili görüşleri ise aşağıdaki şekildedir:

“Psikolojiyi iyi bilmeli; çünkü neredeyse hiç bir şey bilmeyen öğrencileri yetiştiriyorlar. Her çocuğun farklı psikolojisi oluyor. Öğretmen bu yüzden psikolojiyi iyi bilmeli, çocukların psikolojisini anlayıp ona uygun hareket etmelidir.” (AA₃)

“Sınıf öğretmeni çocuk psikolojisini iyi bilmelidir. Öğrenciler konuşup bir şeyler söylemese bile durumu anlamalı, onların neye ihtiyaçları olduğunu hissetmeli. Utangaç, konuşmayı sevmeyen, konuşmaktan çekinen, derdini anlatamayan öğrencisi olan sınıf öğretmeni için bu nitelik çok yardımcı olabilir.” (AU₁)

Öğretmenlerin kişisel niteliklerine ilişkin katılımcıların düşüncelerine göre sınıf öğretmenin *sabırlı, güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü ve saygılı olması* öğretmen adaylarında gerekli olduğu düşünülen niteliklerdendir. AÖ₃ ve AÖA₁ kodlu katılımcılar Sınıf öğretmeninde olması gereken nitelikler konusunda öğretmenin çocukları sevmesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, öğrenciler için iyi bir örnek olması gerektiği düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Sınıf öğrenmenliği çok zor bir meslektir. Sınıf öğretmeni alanını iyi bilen, çocuk psikolojisinden anlayan, çocukları seven, sabırlı, hoş görülü olmalı. Milli ruhta olmalıdır. Yani çocuğa milli değerlerimizi, kültürümüzün inceliklerini öğretebilmelidir. Geniş dünya görüşüne sahip olmalıdır. Çünkü öğretmen öğrenciler için hep örnek oluyor. İyi bir örnek olabilmek için de bu niteliklere sahip olmalıdır.” (AÖ₃)

“Çocuk psikolojisinden anlamalı, öğrencileri ile iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olmalı, yeri geldiğinde arkadaş gibi davranabilmeli yeri geldiğinde öğretmen gibi mesafeyi koruyabilmeli, öğrenci için iyi örnek olabilmeye çalışmalıdır.” (AÖA₁)

4.2.2 Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarına* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşulları*” teması altında incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. Belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.9’da yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Giriş Koşullarına İlişkin görüşler

Kategoriler	f	%
Kişisel nitelikler	11	91.3
Psikolojik durum	7	58.4
Düşük giriş puanı	4	33.3

Katılımcıların görüşlerine göre, *öğretmenlik mesleğine uygun kişisel niteliklerin ölçülmesi* öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulu olarak olması gereken en önemli koşuldur. Ayrıca görüşülen 12 kişiden 7’si öğretmen yetiştirme kurumlarına girişte öğretmen adaylarının *psikolojik durumunun ölçülmesini*, 4’ü ise *giriş puanının yükseltilmesini* belirtmektedir. Katılımcılar araştırmalardan elde edilen giriş koşulu olarak öğretmenlik mesleğine uygun kişisel niteliklerin ölçülmesi bulgusu ile ilgili

öğrenci alımında öğrencilerin pedagojik becerilerinin, konuşma becerilerinin, çocuklarla iletişim becerilerinin, davranışlarının, mesleğe uygunluklarının ölçülmesi gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Öğrenci müzik bölümüne giderse müzik becerilerine, ressamlık bölümüne giderse çizim becerilerine, beden eğitimi bölümüne giderse bu alanda becerilerine bakarlar. Eğitim fakültelerini seçen öğrencilerin de pedagojik becerilerine bakılmalıdır. Öğrencilerin konuşma becerisi, tavırları, sınıf öğretmenleri için çocuklarla iletişimi, davranışları, psikolojik durumu veb. ölçülmelidir. Mesleğe yararlılık testleri var mesela onlarla ölçülebilir bence.” (AA₁)

“Şimdi sadece sınav puanı ile geliyoruz bu bölüme. Çoğu kişi sadece puanı öğretmenlik bölümüne yettiği için eğitim fakültesini seçiyor. Bu da ileride sıkıntılar yaratıyor. Bence bu böyle olmamalı. Eğitim fakültelerini seçen öğrencilerin bu mesleğe ne kadar uygun olup olmadıkları ölçülmelidir. Onların çocuk sevgisi ölçülmelidir. Konuşma becerilerine bakılmalıdır.” (AÖA₁)

“Giriş sınav puanından ilave eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin becerileri de bir şekilde kontrol edilmelidir. Becerileri yani konuşma becerisi, hangi sözleri nasıl kullanması, öğretme becerisi veb.” (AU₂)

“Giriş sınavından ilave öğrenciye kişilik testi uygulanabilir. Ya da şöyle bir şey olabilir. Öğrenciler normal giriş sınavı ile eğitim fakültelerine alınabilir, 2. sınıftan sonra ise seçim hakkı tanınarak öğretmenliği seçenler çeşitli testler uygulanarak veya mülakat yapılarak bu mesleğe uygun olup olmadığına bakılarak yönlendirilebilirler.” (AÖ₃)

“Söylediğim gibi öğrencilerin bu mesleğe uygun olup olmadığına bakmalıyız. Öğretmenlik zor bir iş. Mesuliyeti büyük. Bu zor bir işi de ancak seversen yapabilirsin. Bu yüzden öğrencileri seçerken onların bu mesleğe uygun olup olmadıklarına, bu mesleği gerçekten öğretmen olmak istedikleri için mi yoksa aileleri öğretmen olmalarını istedikleri için mi yoksa sadece puanları bu bölüme yettiği için mi seçtiklerine bakıp değerlendirmeliyiz.” (AÖ₂)

“Mutlaka becerileri ölçülmelidir. Güzel Sanatlar fakültesinde nasıl yetenek sınavı yapılıyorsa eğitim fakültelerinde de aynı şekilde öğrencilerin öğretme becerileri ölçülmelidir.” (AA₃)

4.2.3 Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar*” teması altında

belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.10’da yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.10

Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Uygulama yetersizliği	9	75
Öğretim üyelerinin niteliği	9	75
Öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçme	7	58.4
Yetersiz ve güncel olmayan öğretim müfredatı	6	50
Maaş ve statü sorunları	3	25
Eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği	2	16.7
Öğretmenlik mesleğinin statüsü	2	16.7
Fazla öğrenci sayısı	1	8.3
Okul-üniversite işbirliği	1	8.3

Görüşülen 12 kişiden 9’u *uygulama yetersizliğini*, diğer 9’u *öğretim üyelerinin niteliğini*, 7’si *öğrencilerin öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmelerini*, 6’sı *yetersiz ve güncel olmayan öğretim müfredatının olmasını* öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar olarak ifade etmektedirler. Katılımcıların görüşlerine göre, *maaş ve statü sorunlarının olması, eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması, öğrenci sayısının fazla olması, okul ve üniversite işbirliğinin olmaması* gibi sorunlar da öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan diğer sorunlardandır. Katılımcılar sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde uygulamanın yetersiz olduğunu, içerikte uygulamalı derslere daha çok yer verilmesi, derslerin uygulamalı şekilde işlenmesi gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“Amacımız fazla ders geçmek yerine öğrencinin mesleğinde işine yarayacak, onu nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirecek dersler geçmek olmalıdır. Uygulamalı derslere yer verilmelidir. Buna ek olarak derslerin uygulamalı şekilde, göstererek öğretilmesine özen gösterilmelidir.” (AU₁)

“İçerikte uygulamalı derslere daha çok yer verilse daha iyi olur. İçerikteki dersler öyle olmalı ki mesela bize 5 artı 5 eşittir 10 öğretmesin. Bunu zaten okulda öğretiyorlar. 5 artı 5’in 10’a eşit olmasını öğrencilere nasıl, hangi metotlarla öğretebileceğimizi bize öğretsin.” (AÖA₁)

“Teorik kısım yeterlidir diyebilirim. Sadece bu teorik derslerin nasıl işleyişine de önem vermeliyiz. Dersler çok teorik ağırlıklı işleniyor. Bu dersleri daha farklı metotlarla, uygulamalı şekilde işlemeyi denemeliyiz. Böyle olduğunda öğrenciler de yorulmaz.” (AÖ₂)

“Çok teorik ağırlıklı dediğim gibi. Sınıf öğretmenliği programında derslerde ilköğretim seviyesinden yüksek bilgilerin verilmesi öğrencileri fazladan yüklemek olur. Gerek yok. Bunun yerine uygulamaya yönelik dersler olabilir. Verilen teorik dersler de uygulamalı şekilde işlenebilir.” (AA₃)

“Kitaptan oku, ezberle, sınava gir, yaz, puan al, bitti. Bunlar ne kadar faydalı olabilir, mezun olduktan sonra onların ne kadarını hatırlıyoruz? Onun için de kazandığımız bilgileri uygulamak için geniş imkanlar sunmalıyız bizlere. “Mevcut okullardaki problemleri öğrenmeli ve bizim öğrendiklerimiz o problemlerin çözümüne nasıl yarayacak?” düşüncesiyle yaklaşmalıyız öğrendiklerimize.” (AÖA₃)

Katılımcılar öğretim üyesi yetiştirme ile ilgili bir eğitim programının olmamasının, öğretim üyelerinde olması gereken niteliklerin neler olmasına dair anlayışın olmamasının, üniversitelerde derslere girecek öğretim üyelerinin doğru seçilmemesinin veya onların alanlarında uzman olmamalarının öğretim üyelerinin niteliksizliği sorununa sebep olduğunu düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“Öğretim üyesi niteliğinde sıkıntılar yaşıyoruz. Aslında eğitim programlarına bakılırsa durum çok iyi. Çünkü eğitim bakanlığı olarak nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için gerekli her şeyi düşündük ve programa ilave ettik. Üniversitelere de gerekli olduğunu düşündükleri dersleri ilave etmeleri için yetki verdik. Geriye kalan şeyler ise üniversitelerin bu derslere girecek hocaları doğru seçip seçmemesine göre değişiyor. Maalesef bunda çok başarılı olamıyoruz. Okul için öğretmen yetiştirme sorunumuzun yanında öğretmeni yetiştiren öğretmenleri yetiştirmede de sorunumuz var. İlk önce onlardan başlamamız lazım aslında. Söylediğim gibi öğretmeni yetiştiren öğretmenleri doğru yetiştirmekten başlamalıyız.” (AU₂)

“Daha bir sorun bazı öğretim üyelerinin alanlarında yeterli bilgi sahibi olmamaları, derslerinde hala eski yöntemler kullanmaları, bilgisayar kullanamamaları ya da yeni sistemi kabul etmemeleri, buna lakayit yanaşmalarıdır.” (AA₂)

“Sorunlardan biri ise budur ki yenilikleri bizlere öğretmeye çalışan hocaların kendileri o yenilikler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değiller. Mesela kurikulum sistemine geçtik ve bizi o sisteme hazırlamak için ona uygun dersler geçiriliyordu. Ancak bizim derslere giren hocaların bazıları kurikulumu gereksiz sayıyor ve onu öğretmeye hevesiz

yanaşıyordu, bazıları da vardı ki bununla ilgili detaylı bilgi sahibi değildi. (AÖA₁)

“Ders içeriği, uygulamayı falan söyledik ama hocaları da unutmamak lazım. Programı ideal bir şekilde yapsak bile derse giren hocalar iyi olmadığı sürece programın da faydasını göremiyoruz.” (AA₁)

“Burada suçun hem öğrencide hem de öğretmende olduğunu düşünüyorum. Öğrenci bölümünü, mesleğini önemsemediği, okumadığı, kendini geliştirmediği için suçlu. Onların derslerine giren hocalarsa öğretirken farklı metotlar kullanmadıkları, işlerini severek yapmadıkları, öğrencileri heveslendirmedikleri, nitelikli eğitim verip nitelikli öğretmen yetiştirmeye çalışmadıkları için suçlular. Mesela üniversitelerde neredeyse her bölümde “Sabah” grupları diye gruplar yaratıldı ve en iyi öğrenciler o gruplarda eğitim görmeye hak kazandı. O grupların derslerine giren hocalar da farklı metotlar uyguluyorlar. O hocalar neden diğer grupların derslerine girerken bu metotları kullanmıyorlar? “Sabah” gruplarındaki öğrencilere gösterdikleri özeni bütün öğrencilere niye göstermiyorlar? Öğretmene yakışmayan davranışlar bunlar. Onlar kendi mesleklerini doğru icra etmedikleri için de iyi bir öğretmen yetiştiremiyorlar. Onları düzeltebilirsek yetiştirdikleri öğretmenler de gayet iyi öğretmenler olacaklar.” (AÖ₁)

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmeleri bulgusuna ilişkin katılımcılar bazı öğrencilerin sadece puanları yetdiği için veya sadece diploma alma kaygısıyla bu mesleği seçtiklerini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişler:

“Bizde malesef puanı bu bölüme yettiği için bu bölüme gelen ve sadece bu bölümü kazandığı için mecburen bu bölümü bitiren birçok öğrenci var.” (AA₂)

“Giriş puanının düşük olması sebebiyle bu mesleği sevenlerden çok sevmeyenler seçiyor. Puanı düşük olan çoğu öğrenci sınıf öğretmenliğini seçiyor. Kendinin isteği değil de, aile baskısı, düşük puan, okuyayım da diplomam olsun düşüncesiyle bu mesleği seçen bu öğrenciler sonradan sistemde büyük sorunlara neden oluyorlar.” (AÖA₃)

“Böyle düşünmemin sebebi staj döneminde bizim okula gelen öğretmen adaylarıdır. Akademik bilgilerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Sınıf yönetimi becerileri de iyi değil. O yüzden sınıfı yönetmekte zorluk çekiyorlar. İşin üzücü tarafı ise onların istemeyerek burada olmalarıdır. Onlarla konuştuğumuzda %90'nın bu bölüme sadece puanları tuttuğu için geldiğini öğreniyoruz. Bu yüzden de kendilerini nitelikli bir öğretmen gibi yetiştirme gayretleri olmuyor.” (AÖ₁)

Katılımcıların öğretim müfredatı ve materyallerinin güncel olmadığı, eğitim fakültelerinde uygulanan eski materyalların, eski kitapların yenileriyle değiştirilmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

“En başta kullanılan eğitim materyalleri çok eski. Her şey değişiyor, yenilikler oluyor, yeni metodlar, uygulamalar çıkıyor. Biz ise hala Sovyet’lerden kalma materyallerle, eski ders kitaplarıyla öğretmen yetiştiriyoruz. Yeni metod kurikulum uyguluyoruz; ancak bu metodla çalışacak öğretmenleri eski kitaplarla eğitiyoruz. En büyük dezavantajlardan biri bu” (AU₁)

“İlk önce eğitim fakültelerinde kullanılan ders araç gereçlerinin geliştirilmemesi bir sorun bence. Kurikulum sistemine geçtik. Öğretmenleri de bu sistemle ders geçebilecek şekilde yetiştirmemiz lazım. Ancak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına okutulan kitapların bazıları geliştirilmediği için kurikulum sistemine hiç uygun gelmiyor. Bu eski kitaplarla eğitim verdiğimiz öğrenciden nasıl yeni sistemle ders geçmesini bekleyebiliriz ki?” (AA₂)

AÖ₁ kodlu katılımcı öğretmenlik mesleğinin maaşının düşük olmasının, eğitim fakültelerine başarısı yüksek olmayan öğrencilerin alınmasının öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenin küçük bir hatası öğrencisinin bütün hayatını etkileyebilir. Aynı bir doktorun hata yapıp hastayı sakat bırakabildiği gibi. Tıp fakültesine öğrenci seçerken bunu düşünüyoruz ve en iyilerini kabul edip yetiştirmeye çalışıyoruz. Eğitim fakültelerine ise neredeyse herkesi kabulediyoruz. Hiç bir şey olamadın bari öğretmen ol diyoruz yani. Öğretmenlik toplumda saygı görmüyor. Şimdi bu duruma bir de başka taraftan bakalım. Eğitim fakültelerine puanı düşük olanlar geliyor dedik. Düşünüyor muyuz başarılı bir öğrenci niye eğitim fakültesini seçmiyor, öğretmen olmak istemiyor diye? Yaşam şartlarını düşünüyor çünkü. Öğretmen olsa aldığı maaşla nasıl yaşabileceğini düşünüyor. Öğretmenlik sadece 4-5 saat ders verdin gittinle bitmiyor ki. Bir sınıf öğretmeni söz konusuysa o 4 saat değil 24 saat çalışıyor. Gece gündüz demeden veliler arıyor, sınıfta her şeyi tek tek, sabırla öğretmeli olduğu öğrenciler var. Karşılığında ne oluyor? Bu kadar zahmetinin karşılığında verdikleri maaş kendine zar zor yetiyor. Bir de aile geçindirmesi gerek o maaşla. Bu durumda tabi ki de başarılı öğrenci eğitim fakültesine gelmez. Daha değer verilen, iyi bir maaşı olan bir mesleği seçer. Başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerini de seçmesi için heveslendirme amaçlı adımlar atılabilir.”

Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği sorununa ilişkin AÖA₁ kodlu katılımcının düşünceleri şu şekildedir:

“ Üniversitelerde öğretmen adayları da farklı metotlar uygulayarak dersler hazırlamaya çalışırken üniversitedeki bilgisayar odası, malzeme web

eksikliklerinden dolayı hazırlayamıyorlar. Biz de bu sorunu çok sıklıkla yaşadık. Bu da bir dezavantajdır bence.”

4.2.4 Hizmet öncesi eğitim programı ve staja ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *hizmet öncesi eğitim programı ve staja* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staj*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.11’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.11

Hizmet Öncesi Eğitim Programı ve Staja İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Staj süresi ve içeriği	11	91.7
Staj okullarının ve rehber öğretmenlerin niteliği	6	50
Aday öğretmenlik uygulaması	5	41.7
Uygulama okulları	3	25
Yetersiz eğitim programı	2	16.7

Katılımcıların görüşlerine göre, staj süresi ve içeriği hizmet öncesi eğitim sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husustur. Görüşülen 12 kişiden 6’sı hizmet öncesi eğitim sürecinde *staj okullarının ve rehber öğretmenlerin niteliği artırılması*, 5’i *aday öğretmenlik uygulamasının getirilmesi*, 3’ü *eğitim fakültelerinin uygulama okullarının olması*, 2’si eğitim programının güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların staj süresinin yeterli olmaması, uygulamaya gidilen okullarda sorunlarla karşılaşılması nedeniyle staj süresi ve içeriğin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini şu şekilde belirtmişler:

“Öğretmen adayları uygulamaya 1. sınıftan itibaren gitmelidirler. Son sınıfta yapılan stajlar bence yetersiz kalıyor. Öğretmen adayları mezun olduklarında iyi bir staj eğitimi görmüş, öğretmenlik yapmaya hazır olmalıdırlar. Öğretmelik yapmayı okulda öğrenmemelidirler. Okulda öğrendiklerini geliştirmelidirler.” (AÖ₂)

“Lisans eğitimi boyunca verilen staj eğitiminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önce süresi çok az. Stajda olduğum dönemi hatırlıyorum. Tam okula, öğrencilere alışıyordum ki staj süresi bitti. Bir şeyler yarım kaldı sanki. Bence önceden gözlemlene süresi de olmalıdır öğretmen adayları için. Böyle olursa derslere girdiğimizde ortama alışmak için zaman kaybetmemiş oluruz derslere odaklanırsınız. 4 yıl üniversitede

eğitim görüp sonraki 1 yıl boyunca da okullarda staj görsek daha iyi olurdu. Buna ek olarak staj döneminde sadece Azerbaycan dili ve matematik derslerinden hazırlamış olduğumuz derslere göre değerlendiriliyorduk. Ancak öğretmen olduğumuzda ise bütün derslere girmek zorundayız. Stajda ise sadece iki derse göre değerlendiriliyoruz. Bu kısım bir az sıkıntılı bence. Bence bu yüzden de sınıf öğretmenleri genellikle dil ve matematik derslerine daha çok ağırlık veriyorlar. Çocuklar için önemli müzik, resim ve başka bu gibi dersler geri planda kalıyor.” (AÖA₁)

“Yine nasıl uyguladığımız önemli. Bir de eğitim fakültelerinin öğrencilerinin sadece son sınıf son dönemde okula gitmeleri bir garip. Demek istediğim öğrenciler okulla daha önceden tanış olmalılar. Öğretmen okulda yetişir. Öğrencilerin de 2. ve 3. sınıftan itibaren okulla irtibatta olmaları veya bazı derslerinin okulda geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci staja gittiğinde okula alışmak için zaman kaybetmemelidir. Okula gittiğinde artık okulla tanışmış olmalıdır.” (AU₂)

“ Staj süresi yeterli değil. Öğrenci 4 yıl öğretmenlik okuyor ve sadece 4. yılda yarım dönem geliyorsa staja tabii ki de yeterli değil. Eğitim fakültesi öğrencileri 4 yıl boyunca okullarla iletişimde olmalılar. Mesela, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri 4 yıl eğitim görüyorlar. İlk okullar da 4 yılı kapsıyor. Öğrenciler üniversitenin 1. sınıfından itibaren okullardaki 1. sınıf derslerini gözlemleseler, yukarı sınıflara doğru ara sıra kendileri konu seçerek öğretmeye çalışsalar, derslere girseler 4 yılın sonunda üniversiteden mezun olduklarında artık 4 yıllık bir stajları ve hatta mezun ettikleri bir ilkokul sınıfları bile olmuş olacak. Bu süreçte belki öğrenciler kendilerini öğretmenliğe uygun görmeyip akademik yönde ilerler ya da bölümlerini değiştirirler.” (AÖ₁)

“Lisans eğitimi boyunca gördüğümüz stajın süresi çok az. 1 dönem staja gittik. Bu 2 dönem olsaydı daha iyi olurdu bence. Buna ek olarak sadece matematik ve Azerbaycan dili derslerinde geçtiğimiz derslere göre değerlendiriliyorduk. Öğretmen olduğumuzda ise bir çok ders geçeceğiz. Ama mezun olabilmek için stajda sadece matematik ve Azerbaycan dili derslerini geçip puan almak yeterli oluyor. Bu hiç mantıklı değil bence.” (AÖA₃)

Katılımcılar rehber öğretmenlerin bazen iyi rehberlik yapamamaları, öğrencilerin staja gittikleri okullarda öğretmenlerin nitelikli olmaması, staj süresinin yeterli olmaması gibi söz konusu durumlardan dolayı staj okullarının ve rehber öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiği ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Staj süresi hem uzatılmalı hem de doğru şekilde uygulanmalı. İster öğrenciler ister de öğretmenler isterse de öğretim üyeleri bu staj süresini çok iyi değerlendirmeliler. Öğretmenler gerçekten, isteyerek öğretmeye çalışmalı, öğrenciler de bu sürecin onların meslek hayatına başladıklarında

ne kadar büyük rol oynayacağını anlamalı ve iyi derlendirmeliler. Süre ile beraber kalite de çok önemli.” (AU₁)

“Nitelik sıkıntısı var. Rehber öğretmenler kendi işlerini doğru yapmıyorlar bazen. Öğrenciyi bu süreçte okuldan bile soğutabiliyorlar.” (AÖA₂)

“Lisans zamanında stajyer olarak bu süreçten memnun kalmadım, zaman kısaydı. Aynı zamanda öğretmenin niteliğinde de sıkıntı var. Alanında en iyi öğretmenlerin yanında stajyer olmak daha iyidir. Durum böyle olmadığında bir şeyler öğrenmek yerine, aksine motivasyonun düşüyor. Ben kendi adıma söylüyorum. İki öğretmenin sınıfında oldum, alanına hakim olmayan, özgüvensiz, hep aynı metodlardan giden öğretmenlerdi, bu da çok sıkıcıydı.” (AÖA₃)

Katılımcıların öğretmen adaylarının mesleğe atandığı ilk yıllarda mesleğe alışması açısından aday öğretmenlik uygulaması getirilmesi gerektiği ile ilgili düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

“Aday öğretmenlik uygulaması her ne kadar Azerbaycan’da uygulanmasa da çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu süreç öğretmenin sisteme, sürece alışmasına yardımcı oluyor. Aslında kağıt üzerinde böyle bir kanun var. 1 yıl olması gerek ancak uygulanmadı hala. Son yıllarda Eğitim Bakanlığı bunun üzerine çalışmalar yapıyor, bu sürecin uygulanması düşünülüyor. Uygulanırsa da bence öğrenciler bütün dersleri bitirdikten sonra farklı bölgelerde 1 yıl staj yapmalı daha sonra üniversiteden mezun olabilmeliler.” (AA₁)

“Sisteme girdikten sonra staj bizde uygulanmıyor yanlış bilmiyorsam. Uygulanması gerek mi? Bence evet. Her şeyden önce yeni atanmış öğretmenin okula alışmama, mesleğinde başarısız olma, sınıf yönetiminde eksik kalma ve başka bu gibi kaygılardan kurtulmuş olur. Bu korkularını atlatmış olur. Kendi işine daha güvenli bir şekilde başlar.” (AÖA₂)

“Aday öğretmenlik kanunda var; ancak uygulamada yok. Ancak bu sürenin önemli olduğunu düşünüyorum. Önemli olduğu için de zaten bu konuyu yeniden gündeme getirmiş durumdayız. Uygulanması için üstünde çalışıyoruz.” (AU₁)

4.2.5 Mesleğe atanma koşullarına ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *mesleğe atanma koşullarına* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş, daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Mesleğe Atanma Koşulları*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.12’de yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.12

Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Yeterli kriterler	5	41.7
Psikolojik durum	3	25
Sınav içeriği	3	25
Diğer şehirlerdeki okulları seçme	2	16.7
Sınavsız atanma	1	8.3
Öğretmenlik becerileri ve alan yeterlilikleri	1	8.3

Görüşülen 12 kişiden 5'i *öğretmen atama kriterlerinin yeterli olduğunu*, 3'ü adayların *psikolojik durumlarının ölçülmesi*, diğer 3'ü *sınavda sınıf öğretmeninin gördüğü bütün derslerden soruların sorulması*, 2'si ise *öğretmenlerin diğer şehirlerdeki okulları seçmeleri için teşviklerin olması*, 1'i *lisans eğitimini bitirenlerin sınavsız atanması*, diğer 1'i *öğretmenlik becerileri ve alan yeterliliklerinin ölçülmesi gerektiğini* düşünmektedir. Katılımcılar sınıf öğretmenlerinin atanabilmek için geçmeleri gereken sınavın öğretmenlerin öğreteceği bütün dersleri değil sadece belirli dersleri kapsadığı için sınav içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Öğretmenler atanmak için devlet tarafından uygulanan sınavı geçmek zorundalar. Sınıf öğretmenleri için bu sınav 60 sorudan oluşan test şeklindedir. Bu sorular sadece Azerbaycan dili, matematik, mantık ve kurikulumla ilgili soruları kapsıyor. Sınıf öğretmeninin diğer derslerle ilgili bilgileri bu test vasıtasıyla ölçülemiyor. Bence sınıf öğretmenlerinin geçtikleri bütün dersleri kapsayacak bir test soruları hazırlanmalıdır. Tabii ki öğretmeni atamak için sadece test yeterli değil. Mülakat olmalı ve öğretmen adayı ders hazırlayıp sunmalıdır.” (AU₃)

“Öğretmen atanmasında durumun iyi olduğunu düşünüyorum. Adil bir şekilde uygulanıyor. Kolay şekilde başvuruluyor. Herkes kendi hesabından durumu izliyor vs. Genel olarak bu kriterlerin iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenin akademik bilgisini ölçüyoruz. Bundan sonra görüşme oluyor. Ders geçiyorlar ve değerlendiriliyorlar. Bu gayet iyi bence. Sadece akademik bilgi ölçümü ile ilgili belki ilaveler edilebilir. Mesela sınıf öğretmenlerinin sadece Azerbaycan dili, matematik bilgilerini teorik bir şekilde ölçüyoruz. Sınıf öğretmeni bir tek Azerbaycan dili ve matematik dersi geçmiyor ki. Diğer derslerden de bilgilerinin ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum.” (AU₂)

Katılımcıların öğretmenlerin atandıktan sonra psikolojik sorunlardan

kaynaklanan olumsuz davranışları ile karşılaşmamak için öğretmenlerin atanmadan önce psikolojik durumlarının ölçülmesi ile ilgili düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

“Yine burada da psikolojik testler uygulanmalıdır. Adayın psikolojik durumu ölçülmelidir. Adayın çocuklarla nasıl iletişim kurduğuna bakılmalıdır. Öğretmenin öğrenciği küçümsemesi, bazı durumlarda öğretmenin psikolojik rahatsızlığının olması ve öğrenciye vurması, öğrencileri korku altında tutması ve başka bu gibi hoş olmayan davranışlarla sonradan karşılaşmamak için öğretmen atanmasında söylediğim bu kriter üzerine de düşünmemiz lazım bence.” (AÖ₂)

“Aslında şimdiki kriterler yeter diye düşünüyorum. En fazla psikolojik testler uygulanabilir. Psikolojik durumunu ölçmek için. Sisteme girdikten sonra öğrenciye şiddet uygulayan öğretmenle karşılaşmayalım diye.” (AÖ₃)

Katılımcılar yüksek puan toplayan öğretmenlerin genellikle Bakü'deki okulları tercih etmesi, başarı puanı düşük olan öğretmenlerin diğer şehirlerdeki okulları seçmeleri ve böylece diğer şehirlerdeki öğrencilerin nitelikli öğretmenlerden yoksun kaldığını bu durumun karşısının alınması için de öğretmenlerin diğer şehirlerdeki okulları seçmeleri için teşvikler yapılması gerektiğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişler:

“Şimdiki atanma kriterlerinde doğru olmadığını düşündüğüm bir kriter de var ki bu da puanı yüksek olan öğretmenlerin Bakü'deki okulları kazanması ve Bakü'deki okulları seçmesi, puanları biraz düşük olan öğretmenlerin ise diğer şehirleri seçmesidir. Burda da haksızlık oluyor. En iyi öğretmenler yine Bakü'de toplanıyor, diğerleri ise diğer şehirlere gidiyor ve böylece diğer şehirlerimiz eğitim konusunda Bakü'ye göre geride kalıyorlar. Bir eğitimci olarak bu durum beni rahatsız ediyor. Bunun üzerine düşünülmesi ve çözüm yolu bulunması gerek.” (AA₂)

“Önceden zorunlu tayin vardı. Öğretmenler zorunlu görev yapıyorlardı farklı bölgelerde. Şimdi seçim öğretmenlerin kendisinde. Böylesi daha iyi herhalde. Ama şimdi düşündüm de bu bir az adaletli olmuyor. Öğrenciler açısından adaletli olmuyor yani. Yüksek puan toplayanlar Bakü'deki okulları kazanıyorlar. Puanları düşük olanlar ise bölgelerdeki okulları kazanabiliyorlar. Diğer şehirlerde yaşayan öğrencilerin de iyi öğretmenden eğitim görme hakkı var ve bu durumda bundan mahrum kalıyorlar.” (AÖ₁)

Lisans eğitimini bitirenlerin atanması ile ilgili AÖ₁ kodlu katılımcının düşünceleri şu şekildedir:

“Eğitim fakültelerine ciddi bir seçim olması şartıyla üniversiteyi bitirdikten sonra işle temin olunacaklarını bilmek öğrencilerin dikkatini çekebilir. Çünkü 4-5 yıl okuduktan sonra işsiz kalmak psikolojik bir darbe oluyor gençlere.”

4.2.6 Hizmet içi eğitime ilişkin görüşler

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *hizmet içi eğitime* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler incelenmiş daha sonra bu görüşler içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. “*Hizmet İçi Eğitim*” teması altında belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.13’te yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.13

Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler

Kategoriler	f	%
Kendini geliştirme ve bilgi alışverişi	9	75
İhtiyaç merkezli konu belirleme	4	33.3
Devlet kurumlarından eğitim alma	2	16.7

Görüşülen 12 kişiden 9’u *hizmet içi eğitimin kendini geliştirme ve bilgi alış verişi açısından önemli olduğunu*, 4’ü *konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi*, 2’si *hizmet içi eğitimin devlet kurumlarından alınması gerektiğini* düşünmektedir. Katılımcılar hizmet içi eğitimin kendini geliştirme ve bilgi alış verişi açısından önemli olduğunu şu şekilde ifade etmekte idiler:

“Tabii ki de önemlidir. Öğretmenin gelişmesi için önemlidir. Öğretmenler hizmet içi eğitimler sayesinde yeniliklerden haberdar oluyorlar, fikir alış verişinde bulunuyorlar, yeni bilgiler elde ediyorlar.” (AÖA₂)

“Mutlaka olmalıdır. Çok önemlidir. Nasıl derler kendi yağında pişmek olmaz. Öğretmen mutlaka kendini geliştirmelidir. Bunun için de hizmet içi eğitim önemlidir. Hizmet içi eğitime katıldığımız zaman öğretmenler arası fikir alış verişi oluyor. Bilmediklerimizi, yenilikleri öğreniyoruz. Biz kendimizi geliştirebiliriz. Ancak istikamet olması lazım. Bu istikameti de hizmet içi eğitimlerde eğitimciler bizlere veriyorlar. Böylece kendimizi geliştirme sürecimiz daha verimli oluyor. Gerek mesleki gerekse de alan bilgilerinin artırılması açısından çok önemlidir.” (AÖ₁)

“Çok önemli konu bu. Olması gerek. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları hem mesleki açıdan hem de alan bilgilerinin artırılması açısından önemlidir. Birkaç yıl bundan önce mezun olup öğretmenlik yapan öğretmenlerin bazen yeniliklerden haberleri olmayabiliyor. Şimdiki devrin taleplerine ayak uydurmalarında, kendilerini geliştirmelerinde, araştırmayı öğrenmelerinde, öğrencilere yeni bilgiler aktarabilmelerinde hizmet içi eğitimin büyük rolü olduğunu düşünüyorum.” (AA₁)

“Çok önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin her daim kendini geliştirmesi lazım. Bunda da hizmet içi eğitim büyük rol oynuyor. Ancak yine de nasıl uygulandığı önemlidir. Nitelikli bir şekilde

uygulanmasına çaba göstermeliyiz. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenler gerçekten bir şeyler öğrenmek için, bu eğitimi uygulayanlar da bu eğitimin gerçekten de öğretmenlere yararlı olması, onlara gelişmelerinde yardımcı olmak için çaba göstermelidirler.” (AÖ₂)

“Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmen her zaman kendini geliştirmelidir. Zaman geçtikçe bir çok şey değişiyor. Öğretmen de zamana ve değişikliklere uygun hareket edebilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde farklı farklı konular belirleniyor ve bunun da öğretmenlere kendilerini geliştirmekte faydalı olduğunu düşünüyorum Gerek mesleki gerekse de alan bilgilerinin artırılması açısından önemli.” (AU₂)

Katılımcılar öğretmenlerin dikkatini hizmet içi eğitimin önemine çekmek, bu eğitimin gerekliliğini ve önemini artırmak için hizmet içi eğitim konularının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerektiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Hizmet içi eğitimde konular öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre seçilmelidir. Öğretmenler kendilerinde bir konuda kendilerini eksik bulduklarında bu konu ile ilgili katılacak hizmet içi eğitim programı bulmalıdırlar. Bir de en önemlisi öğretmenlere araştırma becerilerini kazandırabilmektedir. Kabul edilen Devamlı Eğitim Konsepti’nin asıl amacı araştırma becerilerini öğretmenlere kazandırmaktır. Bu kazandırılırsa öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulmasına gerek kalmayacak. Kendileri araştırarak gelişmeye çalışacaklar. Hatta belki kendileri bile ilgilendikleri eğitim konuları ile ilgili eğitimler talep edebilirler.” (AU₁)

“Hizmet içi eğitim önemlidir. Çünkü eğitim alanı daim gelişmekte olan bir alandır. Bu yüzden öğretmenler bu gelişimleri takip etmelidirler. Bu işte de hizmet içi eğitimler onlara yardımcı oluyor diye düşünüyorum. Hizmet içi eğitimlerin sadece bir iki defa değil belli bir sıklıkla geçirilmesi daha faydalı olur. Buna ek olarak bu eğitimlerde öğretmenlerin ihtiyaçları, eksiklikleri incelenmeli ve konu bunlara yönelik seçilmelidir.” (AÖA₁)

Katılımcıların hizmet içi eğitimin devlet kurumları tarafından verildiğinde daha nitelikli olduğu ve bu yüzden hizmet içi eğitim veren kurumların özel kurumlar olmaması gerektiği ile ilgili düşünceleri aşağıdaki şekildedir:

“Hizmet içi eğitim veren kurumların özel kurumlar değil de devlet kurumları olması daha iyi olurdu. Çünkü özel kurumlar genellikle işin nitelik kısmına değil maddi kısmına odaklandıkları için hizmet içi eğitimlerin nitelikli uygulandığı düşüncesinde değilim. Buna ek olarak üniversiteler hizmet içi eğitimin önemli bir parçası olmalı, üniversiteler tarafından da hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.” (AA₂)

“Çok önemli ve üstünde durulması gereken bir konu bu. Öğretmenin gelişmesi, güncelleşmesi açısından çok önemli. Şimdiye kadar hizmet içi eğitimler çok iyi uygulanıyordu. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından devlet seviyesinde ciddi bir yaklaşım vardı. Özellikle de kurikulum sistemine

geçtikten sonra öğretmenlere bunu öğretmek için sık sık hizmet içi eğitimler verildi ve iyi sonuçlar elde edildi. Şimdi ise bu iş özel sektörlere verildi. Onlar da bu işte ne kadar uzmanlar onu bilemiyoruz. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan hizmet içi eğitimler hala var ama sayısı çok az. Bu işin özel sektörlere verilmesini doğru bulmuyorum.” (AA₃)

4.2.7 Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliği ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Yapılan çalışma kapsamında katılımcılara *Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliğine* ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar tarafından belirtilen görüşler “*Türkiye ve Azerbaycan’ın Eğitim Alanında İşbirliği*” teması “*İşbirliğinin Önemi*” ve “*İşbirliği Konuları*” olarak iki kategori altında incelenmiştir. “*İşbirliğinin Önemi*” ve “*İşbirliği Konuları*” kategorileri altında belirlenen alt kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4.14’te yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4.14

Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliğine İlişkin Görüşler

Tema	Kategoriler	Alt kategoriler	f	%
Türkiye ve Azerbaycan Arasında Eğitim Alanında İşbirliği	İşbirliğinin önemi	Karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı	11	91.7
		İki kardeş ülkenin yakınlaşması	6	50
		Türk Dünyası birliği	2	16.7
		Azerbaycan Türkçesi’ne ilgi	1	8.3
	İşbirliğinin konuları	Eğitim ve öğretim programları	7	58.3
		Dil, tarih ve eğitim araştırmaları	7	58.3
		değişikliği		
		Öğretmen yetiştirme	5	41.7
		Ders kitaplarının hazırlanması	4	33.3
		Öğrenci başarısının ölçülmesi	1	8.3
		Öğrenci/öğretim elemanı	1	8.3
		değişikliği		
		Yüksek öğretim yönetimi	1	8.3

Eğitim alanında işbirliğinin önemi konusunda görüşülen 12 kişiden 11’i Türkiye ve Azerbaycan arasındaki işbirliğinin *yakın kültürlerin birbirileri ile karşılıklı bilgi ve*

deneyim aktarımı, 6'sı iki kardeş ülkenin birbirine daha da yakınlaşması, 2'si Türk Dünyası işbirliği, 1'i ise Azerbaycan Türkçesi'ne ilginin artması açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların işbirliğinin karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı açısından önemli olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Azerbaycan’ın tek Türkiye ile değil başka ülkelerle de işbirliği yapması çok önemlidir. Mutlaka başka tecrübelerden yararlanmak lazım. Ancak her ülkenin uyguladığını da ülkemizde uygulayamayız. Çünkü her halk aynı değildir. Türkiye ise bizim için farklı. Biz aynıyız. Bir millet iki devletiz. Hemen hemen yaşam tarzımız aynıdır. Yani orda uygulanan ve elde edilen sonuç uygulanırsa bizde de aynı olur. Bu yüzden Türkiye tecrübesinden yararlanmak, kardeş ülke ile işbirliği yapmak önemlidir.” (AÖ₂)

“İşbirliği çok önemli. Çünkü benzerliklerimiz çok. Zaten Türkiye ile bir çok işbirliği yapmışlığımız var. Toplumumuz neredeyse aynı olduğu için orada uygulanan bir projeden elde edilen sonuç bizde uygulanırsa aynı sonuç elde edilir diyebiliriz. Bu yüzden de birbirimizin uyguladığı projelerden yararlanmakta fayda var.” (AA₂)

“Tarih boyunca farklı farklı alanlarda işbirliklerimiz olmuştur. Bu işbirlikleri günümüzde de devam ettirilmelidir. Bir millet iki devletiz biz. Birbirimizi anlayan iki devlet. Mutlaka karşılıklı olarak bir birimize katacağımız bir şeyler vardır. Bu yüzden işbirliği olmalıdır.” (AU₁)

“Kardeş Türkiyemiz ile her alanda işbirliği çok önemlidir. Her şeyden önce medeniyet, dil, tarih açısından çok ortak yanlarımız var. Bu zaten işbirliği yapmamız için önemli sebeplerden en başlıcasıdır. Farklı eğitim sistemlerimiz var. Eğitim alanında çok iyi fikir alış veriş yapabiliriz. (AÖA₁)

Katılımcıların işbirliği sayesinde iki kardeş ülkenin yakınlaşacağını şu şekilde vurgulamışlardır:

“Azerbaycan ile Türkiye arasında tek eğitim değil bütün alanlarda işbirliğinin olması çok önemlidir. Aslında komşu devletlerin hepsi ile işbirliği önemlidir. Ama Türkiye ile bu işbirliğinin olması çok daha önemlidir. Biz hep “Biz millet iki devletiz” diyoruz. Bu yüzden de işbirliği hep olmalı ve daha da genişletilmelidir. Bunun her iki taraf için ancak faydası olabilir. Zaten 90. yıllardan itibaren eğitim alanında anlaşmalar var. Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti kurulduğunda Türkiye’den 50 öğretmen davet olunmuştur. Onlardan bazıları Azerbaycan’da çalışmaya devam etmiş, bazıları ise geri dönmüşlerdir. Azerbaycan eğitimcilerinin de Türkiye için faydası olmuştur. Mesela alim Halil Fikret Türkiye’de Gazi Üniversitesi’nde Eğitim fakültesinin esasını koymuştur. Azerbaycanlı öğrenciler için Eğitim Tarihi kitabını yazmış, sonra bu kitap Türkiye’de de bir kaç kez basılmış ve öğrencilerin masa üstü kitabı olmuştur. Bu gün de Türkiye’de çalışan alanında çok iyi

Azerbaycanlı akademisyenler, uzmanlar var. Karşılıklı ilişkiler de devam ediyor.” (AA₁)

“İşbirlikleri birbirimizi daha da yakından tanımaya, birbirimizle daha çok şey paylaşmaya yardımcı olacaktır. “Bir elin neyi var, iki elin sesi var” diye ata sözümüz de var zaten. Bu soruya iyi bir cevap olur bence. Her konuda birbirine destek olan bu iki devlet neden eğitim alanında da işbirliği yapmasın ki...” (AÖA₁)

Katılımcıların işbirliğinin Türk Dünyası’nın birliği açısından önemli olması ile ilgili düşünceleri aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bir ülkenin başka ülkelerle işbirliği, fikir alış veriş yapması her zaman önemlidir. Mutlaka karşılıklı olarak tecrübelerden yararlanılmalıdır. Türkiye ile bir çok alanda çok sayıda işbirliği yapmış durumdayız. Bundan da memnunuz. Sevdiğimiz bir ülkenin tecrübesini öğrenmek, kendi tecrübelerimizi paylaşmak çok güzel bir his. Buna ek olarak de iki Türk dünyası ülkesinin birlikte çalışmalar yapması, bu kadar yakın olması gurur verici bence. Bu çalışmalar Türk Dünyası birliği adına çok önemli çalışmalardır. İşbirliğinin eğitim alanında olması daha çok önemlidir. Eğitimsiz bir Türk topluluğu düşünmek bile istemiyorum. Gelişmek istiyorsak eğitimden başlamalıyız. Türkiye ile eğitim alanında işbirliklerimiz var. Ancak sayısını daha da artırmalıyız. Tarih boyunca hep birbirini destekleyen iki ülke için şimdiki işbirliklerinin sayı çok az bence. Her iki ülkenin bi birine yararlı olacak tecrübeleri, fikirleri, projeleri var. Bunlardan işbirliği yaparak yararlanmak lazım.” (AU₂)

“Çok önemlidir. Zaten bir millet iki devletiz diyoruz. İşbirliği olmazsa bu dediğimiz doğru olmaz. Bu işbirlikleri hem bizi bir birimize daha da yakınlaştırır hem de Türk dünyası birliğine adına atılmış çok önemli adım olur. Bizim işbirliğimiz diğer Türk Dünyası ülkelerine de işbirliklerinde bulunmaları adına iyi bir örnek olabilir diye düşünüyorum” (AÖ₃)

Azerbaycan Türkçesine de ilginin artması açısından önemli olması ile ilgili AÖ₁ kodlu katılımcının düşüncesi şu şekildedir:

“Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesinin benzerliği gibi bir konu olabilir. Bizde çoğu kişi Türkiye Türkçesini anlıyor ve konuşabiliyor. Dil konulu işbirliğinde belki Türkiye Türklerinin de Azerbaycan Türkçesine ilgisi artar, anlaşılması kolay bir dil olduğunu görürler ve belki konuşmayı bile öğrenirler. Bu bizi kardeş ülke olarak daha da yakınlaştırır.”

Eğitim alanında işbirliğinin konusu ile ilgili görüşülen 12 kişiden 7’si *eğitim ve öğretim programları*, diğer 7’si *dil, tarih ve eğitim araştırmaları*, 5’i *öğretmen yetiştirme*, 4’ü *ders kitaplarının hazırlanması* konularını işbirliği konusu olarak düşünmektedir. Görüşlere göre, *öğrenci başarısının ölçülmesi*, *öğrenci/öğretim elemanı değişikliği*, *yükseköğretim yönetimi* konuları da gerekli konulardandır. Katılımcılar toplum, kültür, dil ve tarih benzerliğinin olduğundan dolayı bu konularda işbirliğinin

yapılabileceğini, ülkelerin eğitim sistemlerinin daha yakından tanınması için öğretmen yetiştirme, eğitim programları, öğretim kurumlarının işbirliği, çift diploma uygulaması gibi konular Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliğinin konusu olarak seçilebileceğini düşünmektedirler ve düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Eğitim programları, öğretmen yetiştirme konuları olabilir; çünkü her iki ülkede üzerine düşünülen konular bunlar. Daha sonra yüksek öğretim yönetimi olabilir. Bizim bu konuda eksikliğimiz var ve Türkiye ile işbirliği bu eksiklikleri aradan kaldırmamıza yardımcı olabilir.” (AA₃)

“İlk aklıma gelen tarih oluyor. Türk dünyası birliği için karşılıklı olarak tarihlerimizi iyi bilmeliyiz. Daha sonra edebiyat, dil, kültür gibi konularda işbirliği olabilir. Eğitim sistemleri, eğitim programları, ders kitapları konusunda karşılıklı tartışmalar yapıp, artılar eksiler bulunup, eksiklikleri aradan kaldırmak artıları da uygulamak adına ortak işbirlikleri yapılmalıdır.” (AÖ₃)

“Şimdi üzerine konuştumuz öğretmen yetiştirme konusu olabilir. Yüksek öğretim konusu olabilir. Eğitim programlarının hazırlanması konusu olabilir. Ortak Türk tarihi, Türk dünyası ülkelerinin kullandıkları farklı Türkçeler üzerine bir konu olabilir.” (AU₂)

“Öğretmen eğitimi olabilir. Eğitim programları üzerine işbirliği yapılabilir. Ara sıra ortak program yapma gibi düşünceler olmuştur şimdiye kadar. Ancak ben bunun taraftarı değilim. Aynı program hazırlamak değil de bu konuda profesyoneller görüşüp konuyu tartışabilirler, herkes kendi görüşünü bildirir, fikir alış veriş olur, farklı yöntemler öğrenilir ve eğitim programları hazırlanırken uygulanabilir.” (AU₁)

“Açıkcası bu konuda pek bir fikrim yok. Türkiye’yi haberlerden takip ediyoruz. Günlük yaşam tarzı falan ile ilgili bilgim var ama eğitim alanı ile bilgim yok malesef. Hangi çalışmalar yapılmış, ne ilerlemeler kaydedilmiş bunları bilmiyorum. Bu yüzden de kesin bir şey söyleyemiyorum. Dil, tarih, medeniyet açısından çok benzerliğimiz olduğu için bu gibi konularda ortak çalışmalar yapılabilir.” (AÖA₂)

“Kesin bir konu söyleyemem açıkcası. Belli bir konu yok aklımda. Her alandan uzmanlar bir araya gelebilir, problemler tartışılabilir, çözüm yolları üretilebilir birlikte. İşbirliği hangi konuda yapılırsa yapılsın mutlaka faydalı olacaktır.” (AÖ₂)

“Belli bir konu söyleyemem. Alanyazın taraması yapılarak her iki ülkenin eğitim alanında yaşadığı ortak problemleri belirlemek ve bu problemlerin çözümü için ortak projeler yürütmek, konferanslar düzenlemek mümkündür.” (AÖA₃)

Bir sonraki bölümde araştırmaya ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili amaç doğrultusunda Türkiye ve Azerbaycan'da Öğretmen Yetiştirme Sistemi konusunda yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1 Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme

Türkiye ve Azerbaycan'daki görüşmelere katılan katılımcılar sınıf öğretmeninin *kendini geliştirmeye açık olması, alanını iyi bilmesi, mesleğini sevmesi, sabırlı, güler yüzlü, saygılı olması ve sınıf yönetimi becerisine sahip olması* gerektiğini düşünmektedirler. Bu görüşlere ek olarak Türkiye'deki katılımcılar tarafından *teşvik edici olma, kendine güvenme, sorumluluğunun farkında olma* gibi nitelikleri de önemli nitelikler olarak belirtilmiştir. Azerbaycan'daki görüşmelerde ise farklı olarak öğretmenin *milli değerlerini ve kültürünü iyi bilmesi* gerektiği vurgulanmıştır.

Bu bulgular Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007, s. 191) Türkiye'de gerçekleştirilmiş oldukları "Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri" adlı araştırmalarında ve Yetim ve Göktaş'ın (2004, s. 549) Türkiye'de gerçekleştirilmiş oldukları "Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri" adlı araştırmalarında elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007, s. 191) araştırmasında öğretmenlerde esnek, anlayışlı, hoşgörülü, sevecen, güler yüzlü, etkili iletişim becerisine sahip, saygılı, kendine güvenli, mesleğini seven, profesyonel olma vb. niteliklerin olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yetim ve Göktaş'ın (2004, s. 549) araştırmasında ise elde edilen sonuçlara göre öğretmen öğrencisini sevmeli, bilgi ve becerilerini sürekli olarak yenilemeli, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmalı, bu önemli mesleğin bilincinde olarak mesleki ve kişisel niteliklerini geliştirerek mesleğin gereklerini yerine getirmelidir.

İdeal öğretmenin öğretmek becerisine sahip olması, alanını iyi bilmesi, kendini geliştirmeye açık olması, farklı metotlarla ders işlemesi, beklenmedik durumlarda sorunları çözebilmesi, yeni imkanlar sunabilmesi, her çocuğa özel yaklaşması, saygılı, teşvik edici olması gibi niteliklere sahip olması Arnon ve Reichel'in (2007, s. 451) İsrail'de yaptığı araştırmasında elde edilen bulgulardır. Liakopoulou (2011, s. 70) ise Yunanistan'da gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenin alanında uzman olma, çocuklarla iyi iletişim kurabilme, derste yeni metotlar uygulama, öğrencileri anlayabilme, velilerle iletişim kurabilme gibi niteliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Walker'in (2008, s. 65) Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Bermuda ve Karayiplerden olan öğrencilerle yapmış olduğu araştırmasında da öğretmenlerin pozitif, öğrencilerini teşvik eden, yenilikçi, adaletli, öğrencilerle iyi iletişim kurabilen, merhametli, sevecen, saygılı olması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

5.1.2 Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşulları

Her iki ülkedeki katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmen yetiştiren kurumlara girişte öğrencilerin öğretmenlik mesleğine uygun *kişisel niteliklerinin ve psikolojik durumlarının* ölçülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Buna ek olarak Azerbaycan'daki katılımcıların bazıları *giriş puanının düşük olduğunu ve yükseltilmesi* gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu bulgular Polat ve Arabacı'nın (2012, s. 82) "Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" adlı araştırmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Polat ve Arabacı'nın (2012, s. 82) çalışmasında eğitim fakültelerine öğrenci alımı esnasında ülke ihtiyaçları doğrultusunda istatistik bilgilerden yola çıkarak kontenjanlar belirlenerek öğrenci alımı olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci alımında her üniversitenin belirli kriterlerde yetenek, tutum, kişilik vs. testleri uygulamaları, bireysel mülakatlarla bu testleri desteklemenin faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Casey ve Childs (2007, s. 14) araştırmasında ilköğretmen eğitim programları, kabul kriterlerinin sürekli olarak yeniden değerlendirmesi, öğrenci alımında genel not ortalamasının esas alınması ve bununla birlikte başvuranların bu programa giriş için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlarının ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Adaylara bunu göstermelerine fırsatlar sağlamak için bu kriterlerin düzenli olarak gözden

geçirilmesi, her bir ölçütün açık bir şekilde kullanıldığına dikkat edilmesi gerektiği araştırmada elde edilen sonuçlardandır.

Lukas ve Samardzic'in (2015, s. 22) araştırmasına göre gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler geleneksel olarak lise derecesi, yüksek lisans veya giriş sınavı gibi şartlarla öğrenci alımını gerçekleştirmektedirler. Ayrıca araştırmada gelişmiş ülkelerin bu kriterlerden ilave adayların öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri, tutumları ve motivasyonlarını inceleme gibi özel giriş şartlarının uygulandığı ve böylece en iyi öğretim kadrosunu seçimini sağladıkları sonucuna da varılmıştır. Himmat (2017, s. 80) ise Hindistan'da gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenci alımı sisteminin geliştirilmesi, mülakat ve grup tartışmaları gibi koşulların ilave edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

5.1.3 Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar

Her iki ülkede sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlardan en çok vurgulananı *verilerin teorik bilgilerin uygulamayla desteklenmemesi, uygulamaya dönük olmamasıdır*. Türkiye ve Azerbaycan'daki katılımcılar aynı zamanda *öğretmenliğin herkesin yapabileceği kolay meslek gibi algılanması, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmeleri, derslerin alanlarında uzman kişiler tarafından verilmemesi, eğitim fakültelerinin fiziki yetersizliği* sorunlarını da öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar olarak düşünmektedirler.

Her iki ülkede ortak olarak yaşanan sorunlardan farklı olarak Türkiye'deki katılımcılar *öğretmen yetiştirme programının içeriğinin entellektüel, kişisel, sosyal, sanatsal ve kültürel gelişim açısından yetersiz kalmasını, ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirmeyi, prosedürlere çok fazla bağlı kalmayı* bu süreçte yaşanan sorunlar olarak vurgulamışlardır. Azerbaycan'daki katılımcılar ise ilave olarak *öğretim müfredatı ve materyallerinin güncel olmamasını, öğretmen maaşının düşük olmasını* Azerbaycan'da öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlardan biri olarak görmektedirler.

Belirtilen bulgular Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007, s. 203) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olduğu "Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri" adlı araştırmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007, s. 203) çalışmasında da katılımcılar teoriden ziyade uygulamaya yönelik, ezbere dayalı olmayan, sosyal ve kültürel öğelerin yer aldığı bir program olması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Aynı zamanda araştırmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminden hemen sonra öğretmenlerin uygulamada çalıştıklarından dolayı eğitim sürecinde ne

kadar çok uygulama görürlerse o kadar tecrübe ile öğretmenlik yapabilecekleri sonucuna da varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen *öğrencilerin öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmeleri* bulgusu ise Orhan ve Ok'un (2014, s. 81) Türkiye'de gerçekleştirilmiş olduğu "Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları" adlı çalışmasından elde ettikleri bazı bulgularla çelişmektedir. Şöyle ki, Orhan ve Ok'un (2014, s. 81) araştırmasında öğretmen adaylarının bölümlerini ilk sıralarda tercih etmekte öğretmen olma isteklerinin ön sıralarda yer aldığı ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca Flores, Santos, Fernandes ve Pereira'nın (2014, s. 49) Portekiz'de yaptıkları araştırmalarında ise katılımcıların büyük kısmı tarafından eğitim programında teori ile uygulama arasında boşluk ve öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olduğu; okul ve üniversite arasındaki zayıf işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

5.1.4 Hizmet öncesi eğitim programı ve staj

Hizmet öncesi eğitim programları ve staja ilişkin her iki ülkeden katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşü *staj okullarının ve rehber öğretmenin niteliğinin artırılması, staj süresinin ve içeriğinin değiştirilmesi* gerektiği yönündedir. *Eğitim programlarının güncellenmesi, eğitim fakültelerinin uygulama okullarının olması, okul-üniversite işbirliğinin olması* gerektiği de hem Türkiye ve hem de Azerbaycan'daki katılımcılar tarafından ortak olarak belirtilen görüşlerdendir. Bunlara ek olarak Azerbaycan'da aday öğretmenlik uygulaması olmadığından buradaki katılımcılar *aday öğretmenlik uygulamasının* getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Elde edilen bu bulgular Aydın ve Kaya'nın (2017, s. 195) "Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistemik Literatür İnceleme" adlı araştırmasında elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Aydın ve Kaya (2017, s.195) araştırmada nitelikli öğretmen yetiştirmek için fakülte-okul işbirliği modelinin öğretmen adayların öğretmenlikmesleği yeterliklerinin gelişimine etkisinin yetersiz olduğu, eğitim fakültelerinde öğretim elemanı ve yardımcı sayısının yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının niteliklerinin gelişiminde uygulama okulu, fakülte ve üniversite ortamlarının önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar eğitim fakültelerinin derslik, laboratuvar, atölye, kulüp odaları öğretimin kalitesini yükseltecek biçimde düzenlenmesini, öğretmen adaylarının akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini desteleyecek etkinlik ve projeler üretilmeli ve desteklenmesini, eğitim fakültelerinin

öğretmenlik mesleğine özgü bir öğrenme ve öğretim ortamı olarak düzenlenmesini önermektedirler.

Şahin, Turan ve Toprak'ın (2010, s. 250) Türkiye'de gerçekleştirmiş olduğu "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasından ve Çakır, Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker'in (2010, s. 155) Türkiye'de gerçekleştirmiş olduğu "Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Değerlendirilmesi: Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı araştırmasından elde edilen bulgular da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Şahin, Turan ve Toprak'ın (2010, s. 250) elde ettikleri sonuçlara göre öğretmen adayları bilimsel bilgileri daha üniversitedeyken uygulamaya aktarmalıdır; çünkü mesleğe başladıktan sonra uygulamaya aktarılmaya başlandığı takdirde kendilerini geliştirene kadar okuttukları öğrencilerin bundan kötü etkileneceği ve uygulamaya ayrılan zamanın yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda görüşülen öğretmen adayları, sekiz dönem halinde aldıkları eğitimin sadece ikisinde öğretmenlik uygulaması dersini aldıklarını, yeterli dönüt alamadıklarını bildirmişlerdir.

Çakır ve arkadaşları (2010, s. 155) ise Türkiye'de yaptıkları araştırmalarında uygulama öğretmenlerinin okul-fakülte işbirliği programından haberdar olmadıklarını, bu işbirliği konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğunu, okullardaki personellerin bu konuda bilgiye sahip olmadıklarını, eğitim fakültelerinin okul-fakülte işbirliği konusunda rehber öğretmenleri ve ilgili idarecileri bilgilendirmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Himmat (2017, s. 80) da Hindistan'da gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen yetiştirme kurumlarının ara sıra denetlenmesini, staja gidilen okulların ve stajın niteliğinin artırılmasını, okul üniversite işbirliğinin kurulmasını, öğretim üyelerinin alanlarında uzman olmalarını, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilerek ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin araştırmaya teşvik edilmesi, birbirleriyle fikir alış-verişinde bulunmaları, mesleki gelişimlerinin sağlanması, okul üniversite işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiği Vranješević'in (2014, s. 482) araştırmasında da elde ettiği sonuçlardandır.

5.1.5 Mesleğe atanma koşulları

Hem Türkiye'de hem de Azerbaycan'da katılımcılar mesleğe atanma koşulu olarak *öğretmenlik becerilerinin, alan yeterliliklerinin ve öğretmen adaylarının*

psikolojik durumlarının ölçülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlik alanında lisans eğitimini bitirenlerin sınava girmeden atanmaları gerektiği de ortak olarak belirtilen görüşler arasındadır.

Buna ek olarak Türkiye'deki bazı katılımcılar uygulanmakta olan KPSS sınavının ve mülakatın içeriğinin değiştirilmesi, müdürlere çalışmak istedikleri öğretmenleri seçme hakkının verilmesi gerektiği görüşündedirler. Azerbaycan'daki bazı katılımcılar ise sınıf öğretmenleri için sınavın içeriğinin genişletilmesi, öğretmenlerin diğer şehirlerdeki okulları seçmeleri için teşviklerin olması gerektiğini düşünmektedirler. Benzer sonuçlara diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır.

Aydın, Sarier, Uysal, Özoğlu ve Özer'in (2014) yapmış oldukları Türkiye'de Öğretmen İstihdamı Politikalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin istihdamında izlenen politikaların tutarlılık göstermediği, nitelikli bir planlamanın yapılamadığı ve çeşitli sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin istihdamında MEB ve YÖK arasında işbirliği ve eşgüdüm yapılarak uzun vadeli planlama ve tutarlı, kalıcı, etkin, sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulması, eğitim fakültesine öğrenci alımında ve istihdamında öğretmen adayının merkezi sınavlardan aldığı puanlar yanında okul başarısı, bedensel ve ruhsal sağlığı, sözlü sınavdan aldığı puanlar gibi çok yönlü değerlendirmelerin yapılmasına olanak verecek düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Göçke'nin (2013, s. 186) Türkiye’de 112 katılımcının görüşüne başvurduğu “Lisans Öğrencileri İle Formasyon Programına Devam Eden Kursiyerlerin KPSS Konusundaki Görüşleri” adlı çalışmada katılımcılardan 96’sının KPSS’yi öğretmenliğe girişte yeterli bir sınav olarak görmemeleri ve geliştirilmesi gerektiğinin belirtmeleri bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Atav ve Sönmez (2013, s. 6) tarafından Türkiye’de öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada da adaylar lisans program içeriği ile sınav içeriğinin çok uyuşmadığını, KPSS sürecinde adaylara sözlü sınav yapılması ve uygulamaya dönük sınav getirilmesi görüşünü desteklemektedirler. Karaca (2011, s. 11) ise Türkiye’de yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayları için KPSS’nin gerekli olduğunu, buna alternatif olarak ise “mesleki yeterlik sınavı” uygulamasınının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca KPSS’nin kaldırılması gerektiği düşüncesi katılımcıların bazıları tarafından savunulmuştur. Bunlara ek olarak seçme işleminin fakülteye girişte yapılması ve tüm mezunların atanması gerektiği görüşü de öğretmen adayları tarafından

ifade edilmiştir. Looney, Cumming, Der Kleij ve Harris'in (2017, s. 14) "Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity" adlı araştırmasında da katılımcılar tarafından mesleğe atanmadan önce öğretmenlerin akademik bilgileriyle birlikte psikolojik durumlarının, öğretmenlik ve uygulama becerilerinin de ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

5.1.6 Hizmet içi eğitim

Her iki ülkeden araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu *hizmet içi eğitimin uygulanmasının gerekli, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve bilgi alış verişi açısından önemli* olduğunu düşünmektedirler. Bazı katılımcılar Türkiye'de uygulanmakta olan *hizmet içi eğitimin nitelikli uygulanmadığını; okul temelli mesleki eğitimin geliştirilmesi, bu konuda üniversitelerden hizmet satın alınması ve hizmet içi eğitimde kalıcı politikaların uygulanması* gerektiği görüşündedirler.

Azerbaycan'daki katılımcılar ise farklı olarak *hizmet içi eğitim veren kurumların özel kurumlar olmaması ve konuların öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesine özen gösterilmesi* gerektiğini düşünmektedirler. Benzer sonuçlara diğer çalışmalarda da ulaşılmıştır.

Sanholtz'ın (2002, s. 826) Kaliforniya eyaletinde öğretmenlerle yaptığı araştırmasında hizmet içi eğitimin bilgi alış verişi, hizmet içi eğitime katılanların birbirinden öğrenmesi, birbirinin tecrübesinden yararlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Buna ek olarak araştırmada hizmet içi eğitim konusunda okul üniversite işbirliğinin öğretmenlere farklı hizmet içi eğitim imkanı sunması açısından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Kavak vd. (2012, s. 3509) araştırmasında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bazıları hizmet içi eğitimlerin üniversitedeki öğretim üyeleri, bazıları özel kurumlardaki uzmanlar tarafından verilmesini vurgulamışlardır. Öte yandan katılımcıların büyük kısmı bu eğitimlerin çalışma saatleri içinde; bazıları ise çalışma saatleri dışında veya uzaktan eğitim şeklinde, bazıları da yaz tatili döneminde ve hafta sonlarında verilmesi fikrini savunmaktadırlar. Gök ve Yıldırım'ın (2016, s. 1458) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında ise hizmet içi eğitimin akademik bilgi ve becerilerin gelişimi açısından gerekli olduğu; ancak sürenin yetersizliği, uygulama eksikliği, içerik yetersizliği, hizmet içi eğitimin yapısının uygunsuzluğu gibi sorunlar vurgulanmıştır.

5.1.7 Türkiye ile Azerbaycan arasında işbirliği

Hem Türkiye hem de Azerbaycan'daki katılımcılar bu *iki ülke arasında yapılan işbirliklerinin karşılıklı bilgi ve deneyim aktarımı ve iki kardeş ülkenin yakınlaşması* açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca Türkiye'deki katılımcılar işbirliğini *ortak kültür ve tarih bilincine varma* açısından önemli bulmaktadırlar. Azerbaycan'daki katılımcılar ise işbirliğinin *Türk Dünyası birliği ve Türkiye'de Azerbaycan Türkçesi'ne ilginin artması* açısından önemli olduğu görüşündedirler.

Her iki ülkeden olan katılımcılar Türkiye ve Azerbaycan arasında yapılacak işbirliklerinin *dil, tarih ve eğitim araştırmaları, eğitim ve öğretim programları, öğretmen yetiştirme, öğrenci/öğretim elemanı değişikliği* gibi konularda olabileceği görüşündedirler. Bunlara ek olarak Türkiye'deki katılımcılar *öğretmen yetiştiren kurumların işbirliği, çift diploma uygulaması, sanat eğitimi, üstün yetenekli ve dezavantajlı öğrencilerin eğitimi* konularını, Azerbaycandaki katılımcılar ise *ders kitaplarının hazırlanması, öğrenci başarısının ölçülmesi, yükseköğretim yönetimi* konularını işbirliği konuları olarak düşünmektedirler.

Gaytancıoğlu (2010, s. 49) kendi araştırmasında Türkiye ve Azerbaycan arasında zaten devam ettirilmekte olan ekonomik, enerji vb. işbirliklerinin sürdürülebilir olması, daha sağlam bir temele oturabilmesi, birbirini gerçekten yürekten seven bu iki ülkenin kuracakları ekonomik, siyasal, kültürel, eğitim ve askeri işbirliklerinin daha kalıcı olması gerektiği sonucuna varmıştır. Benzer sonuçlara Mesimov'un (2001, s. 285) araştırmasında da rastlamak mümkündür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre Azerbaycan-Türkiye ilişkilerini geliştirerek yeni bir aşamaya yükseltmek için Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan'ın dostluğunda manevi ve millî değerlerle karşılıklı saygı ve sevginin elde edilmesine çalışılmalı, bu iki ülkenin devlet organlarının ilişkilerinin genişletilmesinin yanısıra sivil toplum örgütlerinin ve bilim adamlarının ilişkilerinin de genişletilmesi yönünde çabaların arttırılması gerekmektedir.

Mammadov (2013) ise "Azerbaycan ile Türkiye Arasında Öğrenci Değişimi (2003-2010 yılları arası)" adlı araştırmasında Azerbaycan ve Türkiye arasında ilişkilerin daha da genişletilmesinin bu devletlerin gelişimi ile birlikte bölgenin de genel gelişimine ve istikrarının sağlanmasına büyük ölçüde katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada Azerbaycan ve Türkiye arasında eğitim, öğrenci değişimi alanında işbirliğinin geliştirilmesi hiç kuşkusuz, iki kardeş ülkenin daha da yakınlaşmasına, ülkeler arasında çok yönlü işbirliklerinin sayının artırılmasına olanak sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Nesibli (2016, s. 415) de “Allah’ın Lutfu: Azerbaycan-Türkiye İlişkilerinde Gereken Algı” adlı araştırmasında Türkiye ve Azerbaycan’ın işbirliğinin önemli olduğunu vurgulayarak; Türk devletleri ve topluluklarının birbirine ihtiyacı olduğunu, bu devlet ve topluluklarının ancak birliklerini kurdukları takdirde Karabağ, Kıbrıs ve diğer milli meselelerde çözüme ulaşılabileceklerini ve ortak Türk tarihi konseptinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmeni yetiştirme sisteminin geliştirilmesi için şunlar önerilebilir:

1. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri her iki ülkede öğretmen statüsünün düşük olmasıdır. Bu doğrultuda ilk önce toplumda öğretmen statüsünü yükseltmek gerekmektedir. Öğretmen statüsünü yükseltmek için öğretmenlerin ekonomik durumlarının güçlendirilmesi atılması gereken en önemli adımlardan biridir. Ayrıca, toplumda öğretmenlik mesleğine karşı olumlu olgu oluşturmada da fayda vardır. Öğretmen eğitimi konusunda Finlandiya’da ilköğretim öğretmenliğinin en çok tercih edilen mesleklerden biri olmasının en başlıca sebeplerinden biri, Finlandiya toplumundaki ilköğretim öğretmenlerinin özel statüsüdür. Bu yüzden toplumda öğretmenlik mesleğine olan algının olumlu yönde değiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için medya kullanılabilir. Şöyle ki, öğretmenlerin toplumda önemli rolü olduğunu, öğretmenliğin ne kadar kutsal bir meslek olduğunu gösteren Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan reklamlar ya da kısa filmlerle toplumun algısı olumlu yönde değiştirilebilir. Azerbaycan’da Eğitim Bakanlığı tarafından “*El bilir ki, sən müəllimsən*” (“*Her kes biliyor ki sen öğretmensin*”) başlığı altında bu yöntem uygulanmakta ve olumlu yönde etkisini göstermektedir.
2. Her iki ülkeden araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından öğretmenlik mesleğinin, özellikle de sınıf öğretmenliğinin herkes tarafından yapılabilen kolay meslek gibi algılandığını, bu mesleğin kolay ulaşılabilir bir meslek olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sebeple eğitim fakültelerine giriş koşulları değiştirilebilir. Eğitim fakültelerine öğrenci alımında öğrencilerin hem Azerbaycan’dan hem de Türkiye’den araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından vurgulandığı gibi sınavda belirli puanı geçen öğrencilere ilave olarak ulusal düzeyde kabul edilmiş psikolojik testler, kişilik testi ve

mülakat uygulanması, başarılı olanların eğitim fakültelerine kabul edilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak eğitim fakülteleri öğrencileri Finlandiya’da uygulanmakta olan yetenek testi veya İngiltere’de uygulanmakta olan mesleki beceri testi uygulayarak seçebilir.

3. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun da vurguladığı gibi hizmet öncesi eğitim programı da güncellenmelidir. Verilen teorik bilgilerin uygulamayla desteklenmesine özen gösterilmelidir. Eğitim fakültelerinin uygulama okulları olmalı, iyi bir okul üniversite işbirliği kurulmalı ve bu çerçevede öğretmen adayları bu okullarda staj görmelidirler. Eğitim fakültelerinin uygulama okullarının ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örnek alınacak kadar nitelikli olması için çalışılmalıdır. Eğitim fakülteleri öğrencileri Finlandiya’da olduğu gibi eğitim gördükleri 4 yıl boyunca eğitimin ilk yılından başlayarak uygulama okulları ile bağlantıda olabilir.
4. Elde edilen sonuçlara göre mesleğe atanma kriterlerinin de değiştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda mesleğe atanmadan önce öğretmen adaylarının akademik bilgilerinin ölçülmesine ek olarak kişisel nitelikler ve Finlandiya, Almanya ve Güney Kore örneğinde olduğu gibi mesleki ve uygulama becerileri ölçülebilir. Mesleki beceriler ve kişisel niteliklerin mülakat yoluyla, uygulama becerilerinin ise sınavın ikinci aşaması olarak sınıf ortamı yaratılarak ölçülmesi önerilmektedir.
5. Sonuçlarda da görüldüğü üzere hem Türkiye’de hem de Azerbaycan’da hizmet içi eğitimlerin nitelikli bir şekilde uygulanmadığı ifade edilmektedir. Niteliğin artırılması için bu eğitimlerdeki konular sahaya inilerek, öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları konular araştırılarak belirlenebilir. Okullarda hizmet içi eğitimlerin verilmesi için uygun ortamlar olmalı, eğitimin içeriği güncel ve nitelikli hale getirilerek hizmet içi eğitimlerin verilmesinde Eğitim Bakanlığı üniversitelerle sıkı işbirliği kurulmalıdır. Almanya ve Güney Kore’de bu konuda üniversitelerle sıkı işbirliği söz konusudur. Şöyleki Almanya’da ilk öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim sağlayıcılarından sorumlu olan üniversitelerle ilişkileri sürdürmek amacıyla bazı eyaletlerde üniversite içinde öğretmen eğitimi merkezleri kurulmuştur. Güney Kore’de de ilköğretim öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim lisansüstü eğitim veren kurumlar tarafından yerine getirilmektedir.

6. Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliklerinin sayısı artırılmalıdır. Her alanda birçok ortak projeler yapılabilirdi gibi her iki ülke karşılıklı olarak tecrübelerinden yararlanılabilir ve ortak bir öğretmen yetiştirme politikası oluşturulabilir. Bu iki ülke arasındaki işbirlikleri diğer Türk dünyası ülkelerine iyi bir örnek ve Türk Dünyası birliğinin kurulmasında temel bir rol oynayabilir.
7. Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliğinin ise katılımcıların da büyük çoğunluğunun vurguladığı gibi öğretmen yetiştirme, eğitim ve öğretim programları, dil, tarih ve eğitim araştırmaları üzerine yapılması önerilmektedir. Bunun için ilk önce her iki ülkedeki üniversiteler sıkı bir işbirliği içinde olmalı, karşılıklı öğretim elemanı ve öğrenci değişikliği yapılmalıdır. Öğretmen yetiştirme konulu işbirliği çerçevesinde ortak düzenlenen sempozyumlara ek olarak devlet okullarında çalışan öğretmenler de karşılıklı olarak diğer ülkenin okullarına gönderilerek, okullardaki durumu gözlemlmeleri sağlanabilir. Buna ek olarak katılımcıların da vurguladığı gibi çift diploma uygulaması getirilebilir. Öğrenci ilk iki yılı kendi ülkesinde sonraki iki yılı ise anlaşmalı ülkede okuyabilir. Her iki ülkeyi ve kültürünü görmek, daha yakından tanımak ve öğrenmek Türkiye ve Azerbaycan'daki öğrencilerin birbirlerine dair dünya görüşlerini daha da artırabilir.

KAYNAKÇA

- About VAKAVA (t.y). <https://www.helsinki.fi/en/networks/vakava/about-vakava-0> adresinden erişilmiştir.
- Academies (2014). <https://www.gov.uk/types-of-school/academies> adresinden erişilmiştir.
- Ahmedov, H. (2010). *Azərbaycan Təhsilinin İnkişaf Strategiyası*. Bakı: Elm.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Aktekin, S. (2017). Öğretmenlere sınav "sıralama/eleme" amaçlı değil. http://www.meb.gov.tr/ogretmenlere-sinav-quotsiralamaelemequot-amacli-degil/haber_gorme_engelli/13907/tr adresinden erişilmiştir.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012, Nisan). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. Eğitim Bilimleri Kongresi. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464.
- ARTN (2007). *Azərbaycan Respublikasında fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiya və strategiyası*. <http://edu.gov.az/upload/file/fasilesiz-pedaqoji-tehsi-%20konsepsiyasi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- ARTN (2009). *Pedaqoji profilli ixtisaslar üzrə ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrini bitirmiş və ümumi təhsil müəssisələrində işə başlamış gənc mütəxəssislər üçün əlavə güzəştlər və stimullaşdırıcı tədbirlərin müəyyən edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabinetinin qərarı*. http://www.miq.edu.az/files/nazirler_kabineti_67.pdf adresinden erişilmiştir.
- ARTN (2010). *Ali təhsil pilləsinin dövlət standartı və proqramı*. <http://edu.gov.az/az/page/299/1722> adresinden erişilmiştir.
- ARTN (2013). *Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası*. <http://edu.gov.az/az/page/451/7492> adresinden erişilmiştir.

- ARTN (2014). *Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə təhsil proqramı*. Ali Təhsil Pilləsinin Dövlət Standartı. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 913 nömrəli 22 avqust 2014-cü il tarixli əmri.
- ARTN (2015). *Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası'nın həyata keçirilməsi ilə bağlı Fəaliyyət Planı'nın təsdiq edilməsi haqqında Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı*. <http://edu.gov.az/az/page/73/9964> adresindən ulaşılmışdır.
- ARTN (2015). *Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi sistemindəki ali təhsil müəssisələrində 2015-ci ildə keçiriləcək beynəlxalq və respublika səviyyəli elmi konfrans, simpoziumların siyahısı*. <http://edu.gov.az/upload/file/Tehsil-sisteminde-elm/2015/elmi-konfranslar.pdf> adresindən ulaşılmışdır.
- ARTN (2015). *İbtidai siniflərdə dərs deyəcək müəllim heyəti üçün tədris prosesində interaktiv texnologiyalardan və elektron məzmunundan istifadə*” və “Təhsil sisteminin inzibati-idarəetmə heyətləri üçün İKT üzrə savadlılığın artırılmasına yönəldilmiş trening xidmətləri” mövzusunda təlimlər keçirilib. <http://edu.gov.az/az/page/9/10703> adresindən erişilmiştir
- ARTN (2016). *Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi sistemindəki ali təhsil müəssisələrində 2016-ci ildə keçiriləcək beynəlxalq və respublika səviyyəli elmi konfrans, simpoziumların siyahısı*. <http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2016/120/konfrans-simpozium-siyahi-2016.pdf> adresindən ulaşılmışdır.
- ARTN (2016). “*Gələcəyin Müəllimi*” *təqaüdü*. <http://www.edu.gov.az/upload/file/teqdimat/2016/06.pdf> adresindən erişilmiştir.
- ARTN (2017a). *Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi sisteminə daxil olan ümumi təhsil müəssisələrində müəllimlərə tələbatın müəyyənləşdirilməsi, pedaqoji kadrların işə qəbulu və yerdəyişməsi qaydaları*. <http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2017/ische-qebul-qaydaları.pdf> adresindən erişilmiştir.
- ARTN (2017b). *Müəllimlərin işə qəbul qaydalarında mühüm dəyişikliklər*. <http://baku.edu.gov.az/az/page/9/2319> adresindən erişilmiştir.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 1-13.

- Aydın, A. ve Kaya, M. (2017). Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 186-198.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Özoğlu, E. A. ve Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim dergisi*, 1(1), 36-38.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi, (2014). *Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi sistemindəki ali təhsil müəssisələrində 2014-cü ildə keçiriləcək beynəlxalq və respublika səviyyəli elmi konfrans, simpoziumların siyahısı*. <http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2014/08.04.14-391-sayli-emre-elave.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Azerbaycan Tarihi (2008). *Cild 5*. Bakı: Elm.
- Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti (t.y). https://az.wikipedia.org/wiki/Az%C9%99rbaycan_Xalq_C%C3%BCmhuriyy%C9%99ti adresinden erişilmiştir.
- Azərbaycanda İlk Təhsil Müəssisəsi (t.y). http://adpu.edu.az/gen/html/azl/universitet/about/adpu_tarix-1.htm adresinden erişilmiştir.
- Bakalavriat (t.y). <http://tqdk.gov.az/activities/exams/bakalavr/> adresinden erişilmiştir.
- Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Baskan, G. A., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Becoming a Teacher in UK (t.y). <https://www.ucas.com/ucas/teacher-training>. adresinden erişilmiştir.
- Büyükduman, İ. (t.y). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. https://www.academia.edu/4120789/T%C3%BCrkiyede_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Ftirme adresinden erişilmiştir.
- Cabbarov, M. (2012). Söyleşiyi yapan İhtiyar Hüseyinli. *Azerbaycan Gazetesi*. 23 Kasım 2012. <http://edu.gov.az/az/page/431/8254> adresinden ulaşılmıştır.

- Çakır, M., Bekiroğlu, F. O., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 69-81.
- Casey, E. C. & Childs, R. A. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1-24.
- Christie, F., Conlon, T., Gemmell, T. & Long, A. (2004). Effective partnership? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education*, 27(4), 109-123.
- Department for Education Report (2012). *An assessment of international teacher training systems: equivalence for England*. The National Recognition Information Centre for the United Kingdom (UK NARIC).
- DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Leading and Coordinating CPD in Secondary Schools*.
http://www.standards.dfes.gov.uk/secondary/keystage3/downloads/ws_cpdlac_p018805sec.pdf adresinden erişilmiştir.
- DİM (2017). 2017/2018-ci tədris ili üçün Azərbaycan Respublikasının ali və orta ixtisas təhsili müəssisələrinə tələbə qəbulu və ümumtəhsil müəssisələri üzrə buraxılış imtahanları nəticələrinin elmi-statistik təhlili. *Abituriyent* 12, 1-508.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi*. Çalışma Ziyareti Raporu, 1-56.
- En-Eurydice (2009). Structures of Education and Training Systems in Europe United Kingdom. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek Öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı.
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, 3, 1-158.
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, 3, 1-99.
- Finland Ministry of Education (2007). *Teacher education 2020*. Committee Report 2007:44. Helsinki: Ministry of Education.

- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53.
- Franks, A. (2013). Becoming a teacher in England – education or training? *Scuola democratica*, 3, 1-7.
- Gaytancıoğlu, K. (2010). Son dönem Türkiye-Azerbaycan ilişkileri çerçevesinde yaşanan bayrak krizi'nin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 43-50.
- Gök, A. ve Yıldırım, Z. (2016). Fatih projesi Kapsamındaki hizmetiçi eğitimler hakkında öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1453-1468.
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (1), 171-190.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(13), 75-94.
- Hammond, L., D. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Himmat, D. (2017). Challenges and remedy of teacher education. *Global Journal of Special Education and Services*, 5(1), 77-81.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 5-20.
- İsmayılova, N. (2013). *Müstəqillik illərində Azərbaycanı ibtidai təhsilin inkişafı*. Bakı: Mürtəcim.
- Jensen, J. L. & Rodgers, R. (2002). Cumulating the intellectual gold of case study research. *Public Administration Review*, 61(2), 235-246.
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 63-80.

- Jones, M. (2001) Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75–94.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Studies in Higher Education*. UNESCO CEPES, 85-108.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karpati, A. (2009). Teacher training and professional training. Green book for the renewal of public education in Hungary. *Budapest: Ecostat Government Institute for Strategic Research of Economy and Society*. 1-306.
- Kavak, N, Yamak, H., Bilici, S. C., Bozkurt, E., Darici, O. & Ozkaya, Y. (2012). The Evaluation of primary and secondary teachers' opinions about in-service teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3507 – 3511
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 35(1-2).
- Kazu, H. ve Aşkın, Z. (2007). *Finlandiya ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırılması*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi içinde. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde yapılan sempozyum, Ankara.
- KEDİ (2016). *Education for the future*. Korean Education Policy Development, 1-44.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). <http://library.cu.edu.tr/tezler/6141.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 1975–1980
- Kim, E. Ve Han, Y. (2002). *Attracting, Developing and retaining effective teachers: Background Report for Korea*. Korea: Korean Educational Development Institute.
- Kotthoff, H. G. & Terhart, E. (2013). 'New' solutions to 'old' problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73-92.
- KPSS Öğretmenlik Sınavı Hakkında (2017) <https://www.pegemakademi.com/kurslar/kpss-ogretmenlik> adresinden erişilmiştir.
- Kultusministerkonferenz (2017). The education system in the federal republic of Germany 2014/2015, 1-301.

- Liakopoulou, M. (2011). The Professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. D. ve Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-26.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969594X.2016.1268090?needAccess=true>
- Lukas, M. & Samardzic, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. In SGEM2015, 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015, Conference Proceedings, Book 1, *Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education*, 2, 17-24.
- Maandag, D. W, Deinum, J. F., Hofman, A. W. H. & Jaap Buitink (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- Maden, S. S. (2013). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki (NRW) öğretmen yetiştirme programı ve kimi Avrupa Birliğine üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66.
- Malinen, O. P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Mammedov, Z. (2013). Azerbaycan ile Türkiye arasında öğrenci değişimi (2003-2010 yıllar arası). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- MEB (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara.
- MEB (2015a). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2015b). *Tanıtım*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7> adresinden erişilmiştir.

- MEB (2017a). *Türk eğitim sistemi*. S. 1-309. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2017b). *Aday öğretmen yetiştirme programı*, EK-1. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden erişilmiştir.
- MEB Mevzuat (2018). http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merdanov, M. (2011a). *Azərbaycan Təhsil Tarixi. I cilt*. Bakı: Təhsil.
- Merdanov, M. (2011b). *Azərbaycan Təhsil Tarixi. II cilt*. Bakı: Təhsil.
- Merdanov, M. (2011c). *Azərbaycan Təhsil Tarixi. III cilt*. Bakı: Təhsil.
- Mesimov, A. (2001). Bağımsızlık Yıllarında Azerbaycan-Türkiye İlişkileri. *Avrasya Dosyası*, *Azerbaycan Özel*, 7(1), 274-285.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Anlamlandırma: sonuç çıkarmak ve doğrulamak* (H. C. Yıldırım ve S. Akayoglu, Çev.), Nitel veri analizi. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ministry of Education (2016). *Teacher education in Finland*. <http://minedu.fi/documents/1410845/4150027/Teacher+education+in+Finland/57c88304-216b-41a7-ab36-7ddd4597b925> adresinden erişilmiştir.
- Murray, J. & Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 492-506.
- Nağıyev, İ. (2015). Söyleyişi yapan Terane Meherremova. *Kaspi Gazetesi*. 4 Haziran 2015. <http://kaspi.az/az/muellimlerin-merkezlesdirilmis-qaydada-ise-qebulu-seffaf-mexanizmdir/> adresinden erişilmiştir.
- National Center on Education and the Economy (t.y). *South Korea: Teacher and Principal Quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> adresinden erişilmiştir
- National Curriculum (2014). <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> adresinden erişilmiştir.
- Nesibli, N. (2016, May). *Allah'ın Lutfu: Azerbaycan-Türkiye ilişkilerinde gereken algı*. Aydın, S. & Caferov, C. (Başkan), I. Milletlerarası Türkiye-Azerbaycan

- Münasebetleri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Kastamonu Üniversitesi'nde yapılan sempozyum. Kastamonu.
- Niemi, H. (2013). The finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. *Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. 50-69.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education in Finland. In Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (Eds.) Research-based teacher education in Finland- reflections by Finnish teacher educators. *Turku: Finnish Educational Research Association*, 31-51.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*, 33-51.
- Nuffic (2015) Education system South Korea. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-south-korea.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (1998) *Education at a Glance 1998 - OECD indicators*. OECD: OECD.
- OECD (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. 1-47. <https://www.oecd.org/korea/31690991.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2013). Education policy outlook: Finland. http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf adresinden erişilmiştir.
- Orhan, E. E. ve Ok A. (2014). Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308.
- Özcan, B., Günal, A. ve Yilmazer, S. (2015). *Türkiye ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Sabancı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Programı Özgür Proje.
- Özer, B ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.

- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Dergisi*, 17, 3-37.
- Park, S. (2010). *Teacher policies in Korea*. 1-15. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Teacher_Policies_in_Korea1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Parliamentary Briefing (2017). *Ensuring sufficiency of supply in trainee teachers in England, Universities UK*.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. Bakır (2012). Türkiye’de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.
- Rahimov, N. (2017). *Bilik var, bəs bacarıq?* <http://baku.edu.gov.az/az/page/9/2318> adresinden erişilmiştir.
- Roberts, N. & Foster, D. (2017). *Initial teacher training in England*. House of Commons Library. Briefing Paper. www.parliament.uk/commons-library adresinden ulaşılmıştır.
- Routes into teaching in England (t.y). <https://www.ucas.com/teacher-training-routes-england/?filter> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, İ. (2011) Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, S., Turan, E. ve Toprak, N. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme modellerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 239-253.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland’s success: Educating teachers, stanford center for opportunity policy in education*. Research Brief, 1-8.
- Santholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B. ve Uça, S. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 417-433.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- South Korea-Teaching Profession (t.y).
<http://education.stateuniversity.com/pages/1406/South-Korea-TEACHING-PROFESSION.html>).
- Takkaç, M. (2012). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve sorunları*. 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 44-55.
- Tan, O. S. (2017). *Teacher polices: Global best practices for developing the teaching profession*. National Institute of Education, Singapore, 1-126.
- The National Curriculum (t.y). <https://www.gov.uk/national-curriculum> adresinden erişilmiştir.
- TİKA, (2012). Türkiye’nin kıtalara uzanan dost eli [Özel sayı]. *Türkiye İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Dergisi*.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestion for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), Part II, 331-344.
- Types of School (2014). <https://www.gov.uk/types-of-school> adresinden erişilmiştir.
- Undergraduate Initial Teacher Education (t.y) <https://www.ucas.com/undergraduate-initial-teacher-training-england#bed> adresinden erişilmiştir.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: *Ege Üniversitesi örneği*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 63-77.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Bahar).
- Viebahn, P. (2003). Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 87-100.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 46(2), 473-485.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers’ opinions. *Educational Horizons*, 87, 61-68
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri: Mersin

- Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye’deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 1-15.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. http://yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/2f55fd61-65b8-4a21-85d9-86c807414624 adresinden erişilmiştir.
- YÖK (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Ankara: *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12924/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlarla_ve_akreditasyon.pdf adresinden erişilmiştir.
- Zhang, Y. ve Hao, C. (2016). Comparative study of in-service teacher education between China and Germany. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 213-222.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Bilgilendirilmiş gönüllülü rıza formu	119
EK 2	Kişisel bilgiler/Sorular	120
EK 3	Bilgilendirilmiş gönüllülük rıza formu	122
EK 4	Şəxsi məlumatlar/Suallar	123



EK- 1

T.C.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ RIZA FORMU

Sizi **Elmira Üzeirli** tarafından yürütülen “**Türkiye ve Azerbaycan’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi**” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırma Türkiye ve Azerbaycan’daki eğitimcilerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada sizden tahminen **25 dakika** ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 23 kişi katılacaktır. ¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmacının amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya **e.uzeirli@gmail.com** e-posta adresi ve **05372966149** numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

EK- 2

A) Kişisel bilgiler

- 1) Cinsiyet:
- 2) Yaşınız:
- 3) Kıdem:
- 4) Ünvanınız:
- 5) Eğitim aldığınız/Çalıştığınız kurum:

B) Görüşme soruları

- 1) Sizce sınıf öğretmeninde olması gereken nitelikler nelerdir? Neden?
- 2) Şimdi uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sisteminin söylediğiniz niteliklerde öğretmen yetiştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 3) Sizce sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
- 4) Şimdi uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sisteminin avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?
- 5) Öğrencilerin eğitim fakültelerine seçilmelerinde sizce hangi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır? Neden?
- 6) Öğretmen yetiştirme kurumlarında/Eğitim fakültelerinde öğretmenlere verilen eğitimin içeriğine dair düşünceleriniz nelerdir? Neden?
- 7) Sınıf öğretmenliğini programında meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinden hangilerini öncelikli buluyorsunuz? Neden?
- 8) Bu derslere eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz dersler var mı? Nelerdir? Neden?
- 9) Öğretmen yetiştirme kurumlarında lisans eğitimi boyunca ve sisteme girdikten sonra stajyerlik alanında verilen eğitim ve staj dönemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Yeterli buluyor musunuz? Neden?
- 10) Öğretmenlik programlarından mezuniyet şartları sizce yeterli mi? Neden?
- 11) Öğretmenlerin atanma kriterlerinde değiştirilmesi veya ilave edilmesi gerektiğini düşündüğünüz kriterler var mı? Nelerdir? Neden?
- 12) Öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Sonda: Verilen eğitimin gerek mesleki gerekse de alan bilgilerinin artırılması açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Önemleri nelerdir? Neden?

13) Mesleğe atanan öğretmenlerin alanlarında lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Sonda: Öğretmenlerin kendi alanlarında lisansüstü eğitim almaları için yönlendirilmeleri mesleki açıdan sizce önemli midir? Neden?

14) Mesleğe atanan ve aynı zamanda lisansüstü eğitim almakta olan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar sizce nelerdir?

15) Bu süreçte öğretmenlere sağlanması gerektiğini düşündüğünüz kolaylıklar nelerdir?

16) Öğretmen yetiştirilmesi alanında niteliğin geliştirilmesi için sizce hangi noktalarda yenilikler yapılmalıdır? Neden?

17) Türkiye ve Azerbaycan arasında eğitim alanında işbirliğinin yapılması sizin açınızdan önemli midir? Neden?

Sonda: Bu iki ülke arasında eğitim alanında hangi konularda ortak çalışmalar yapılabilir? Neden?

EK- 3

T.C.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

BİLGİLƏNDİRİLMİŞ KÖNÜLLÜ RIZA FORMU

Sizi **Elmira Üzeirli** tərəfindən həyata keçirilən “**Türkiyə və Azərbaycandakı Sınıf Müəllimi Hazırlığı Prosesinin Araşdırılması**” başlıqlı araşdırmaya dəvət edirik. Bu araşdırmanın məqsədi Türkiyə və Azərbaycandakı pedaqoqların müəllim hazırlığı prosesi ilə bağlı fikirlərini öyrənməkdir. Araşdırmada sizdən təxminən **25 dəqiqə** ayırmağınız istənilir. Araşdırmaya sizdən başqa təxminən 23 nəfər qatılacaq. Bu araşdırmaya qatılmaq tamamilə **könüllülük** əsasında. Bu çalışmanın məqsədinə çatması üçün sizdən gözlənilən bütün sualları əskiksiz, heç kimin təzyiqi altında olmadan, sizə ən uyğun gələn cavabları səmimiyyətlə verəcək şəkildə cavablaşdırmağınızdır. Bu formu oxuyub təsdiqləməyiniz araşdırmaya qatılmağı qəbul etdiyiniz mənasına gələcəkdir. Ancaq çalışmaya qatılmama və ya qatıldıqdan sonra hər hansı bir anda çalışmanı yarıda buraxma haqqına da sahibsiniz. Bu çalışmadan əldə ediləcək məlumatlar tamamilə araşdırma məqsədilə istifadə ediləcəkdir və şəxsi məlumatlarınız **gizli saxlanılacaqdır**; ancaq məlumatlar nəşr məqsədilə istifadə edilə bilər. Əlaqə məlumatlarınız isə sadəcə icazənizlə və fərqli araşdırmaçıların sizinlə əlaqə qura bilməsi üçün “ortaq iştirakçı hovuzuna” lavə edilə bilər. Əgər araşdırmanın məqsədilə ilə bağlı verilən bu məlumatlar xaricində indi və ya sonra daha çox məlumata ehtiyacınız olarsa araşdırmaçıdan indi soruşa bilərsiniz. Bundan əlavə **e.uzeirli@gmail.com** e-poçt adresi və ya **+994552849883** nömrəli telefonu ilə əlaqə saxlaya bilərsiniz. Araşdırma tamamlandığında ümumi/sizə özəl nəticələrin sizinlə paylaşılmasını istəyirsinizsə, zəhmət olmasa, araşdırmaçıya bildirin.

Yuxarıda yer alan və araşdırmadan öncə iştirakçıya verilməsi lazım olan məlumatları oxudum və qatılmağım istənilən çalışmanın əhatə dairəsini və məqsədini, könüllü olaraq üzərimə düşən məsuliyyəti anladım. Araşdırma haqqında yazılı və şifahi açıqlama aşağıda adı vurğulanan araşdırmaçı/araşdırmaçılar tərəfindən edildi. Mənə çalışmanın ola biləcək riskləri və faydaları şifahi olaraq da izah edildi. Şəxsi məlumatlarımın diqqətlə qorunacağı mövzusunda kifayət qədər güvən verildi.

Bu şərtlərdə bu araşdırmaya öz istəyimlə, heç bir təzyiq altında qalmadan qatılmağı qəbul edirəm.

İştirakçının:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Əlaqə məlumatları: e-poçt:

Telefon:

Əlaqə məlumatlarımın digər araşdırmaçıların mənimlə əlaqəyə keçə bilməsi üçün “ortaq araşdırma hovuzuna” əlavə edilməsini; ☐ qəbul edirəm ☐ qəbul etmirəm (zəhmət olmasa, uyğun variantı işarətləyin)

Araşdırmaçının:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

A) Şəxsi məlumatlar

- 1) Cinsiyyətiniz:
- 2) Yaşınız:
- 3) Çalışdığınız müddət:
- 4) Titulunuz:
- 5) Təhsil aldığınız/İşlədiyiniz yer:

B) Müsahibə sualları

- 1) Sizcə sinif müəlliminə olması lazım olan xüsusiyyətlər nələrdir? Niyə?
- 2) İndi tətbiq edilməkdə olan müəllim hazırlığı sisteminin dediyiniz xüsusiyyətlərdə müəllim hazırladığını düşünürsünüzmü? Niyə?
- 3) Sizcə sinif müəllimi yetişdirmə prosesində yaşanan problemlər nələrdir?
- 4) İndi tətbiq edilməkdə olan müəllim hazırlığı sisteminin avantaj və dezavantajları sizcə nələrdir?
- 5) Tələbələrin pedaqoji fakültələrə seçilmələrində sizcə hansı xüsusiyyətlər nəzərə alınmalıdır? Niyə?
- 6) Müəllim yetişdirən qurumlarda/Pedagoji fakültələrdə müəllimlərə verilən təhsilin məzmununa dair düşüncələriniz nələrdir? Niyə?
- 7) Sinif müəllimliyi proqramında ixtisas dərsləri, pedaqojik dərslər və dünya görüşünü artırmaq üçün keçirilən dərslərdən hansılarını daha vacib görürsünüz? Niyə?
- 8) Sizcə bu dərslərə əlavə olunmalı dərslər var mı? Nələrdir? Niyə?
- 9) Müəllim yetişdirən qurumlarda bakalavr təhsili müddətində və müəllim olaraq fəaliyyətə başladıqdan sonra staj sahəsində verilən təhsil və staj dövrü haqqında nə düşünürsünüz? Kifayət etdiyini düşünürsünüzmü? Niyə?
- 10) Pedagoji fakültələrdən məzun olma şərtləri sizcə yetərlidirmi? Niyə?
- 11) Sizcə müəllimlərin işə qəbulu prosesində dəyişdirilməli və ya əlavə edilməli olan meyarlar varmı? Nələrdir? Niyə?
- 12) Müəllimlərin diplom sonrası təlimlərə tabe tutulması haqqında düşüncələriniz nələrdir?
Sonda: Keçirilən təlimlərin peşə bilgilərinin artırılması üçün önəmli olduğunu düşünürsünüzmü? Önemləri nələrdir? Niyə?
- 13) İxtisasları üzrə işləyən müəllimlərin öz sahələrində magistr (doktorantura, aspirantura və s.) təhsilinə yönləndirilmələri ilə bağlı düşüncələriniz nələrdir?
Sonda: Müəllimlərin öz sahələrində magistr (doktorantura, aspirantura və s.) almaqları üçün yönləndirilmələri ixtisasları üçün sizcə önəmliymi? Niyə?
- 14) Müəllim kimi işləyən və eyni zamanda təhsilini davam etdirməkdə olan müəllimlərin qarşılaşdıqları çətinliklər sizcə nələrdir?
- 15) Bu müddətdə müəllimlərə nə kimi güzəştlər edilə bilər?

16) Müəllim hazırlığı sahəsində keyfiyyətin artırılması üçün sizcə hansı yeniliklər edilməlidir? Niyə?

17) Türkiyə və Azərbaycan arasında təhsil sahəsində işbirliyinin olması sizcə önəmlidirmi? Niyə?

Sonda: Bu iki ölkə arasında təhsil sahəsində hansı mövzularda ortaq işlər görülmə bilər? Niyə?



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Elmira ÜZEİRLİ
Doğum Yeri* : Azerbaycan/Bakü
Doğum Tarihi* : 02.08.1994

Eğitim Durumu

Lise	“Zarifa Aliyeva” adına lise	2011
Lisans	Azerbaycan Diller Üniversitesi	
	Sınıf Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	
	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2018

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)
Rusca: Okuma (Orta), Yazma (Orta), Konuşma (Orta)

İletişim

E-posta adresi: uzeyirli@gmail.com