T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN EKONOMİK VE POLİTİK OLGULARIN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINA YANSIMASI

ABDULLAH AÇAR
15706014

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKOTRA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN EKONOMİK VE POLİTİK OLGULARIN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINA YANSIMASI

ABDULLAH AÇAR
15706014

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN EKONOMİK VE POLİTİK OLGULARIN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINA YANSIMASI

ABDULLAH AÇAR
15706014

Tezin Savunulduğu Tarih: 09.07.2021
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**: Doç. Dr. Banu Yücel Toy**	
Jüri Üyeleri	**: Prof. Dr. Sedat Yüksel**	
	Doç. Dr. Sertel Altun	
	Prof. Dr. Vefa Taşdelen	
	Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti	

İSTANBUL
TEMMUZ, 2021

ÖZ

HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN EKONOMİK VE POLİTİK OLGULARIN ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARINA YANSIMASI

Abdullah Açar

Temmuz, 2021

Bu çalışmanın amacı, uluslararası ve ulusal düzeydeki çeşitli kuruluşların dokümanlarındaki öğretmen eğitimine yönelik ekonomik ve politik olguları incelemek ve Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarına yansımalarını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaca yönelik olarak nitel doküman analizi şeklinde tasarlanmış olan çalışmada uluslararası düzeyde Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği ve OECD; ulusal düzeyde ise bazı Sivil Toplum Kuruluşları, kamu kurumları ve siyasi partilerin eğitim ile ilgili olan ve öğretmen eğitimine ilişkin içeriğe sahip olan dokümanları analiz edilmiştir. Ayrıca 2018, 2007 ve 1998 Eğitim Fakültesi programları ekonomik ve politik olgular bakımından analize tabi tutulmuştur. Doküman analizi boyunca mikro analiz, açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama adımları çalışmanın verilerine ve amaçlarına uygun olacak şekilde takip edilmiştir. Bu süreçte MAXQDA2018 yazılımından yararlanılmıştır.

Dokümanların ve programların analizinde öne çıkan ekonomik olgular girişimcilik, hayat boyu öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri, ekonomik verimlilik, finansal okuryazarlık ve STEM olmuştur. Politik olgular ise, öğretmen adaylarını çeşitlik içeren gruplara öğretime hazırlama, toplumsal cinsiyet, değerler eğitimi, demokrasi ve insan hakları gibi sosyal konular; bazı ideolojik konular; hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesine ilişkin hesap verilebilirlik, akreditasyon ve standartlaşma olguları; ve yapısına ilişkin esneklik, otonomi ve katılım olguları şeklindedir. Bu olguların dokümanlarda ve programlarda yer alıp almama durumu ve nasıl vurgulandıkları değişkenlik göstermektedir. Genel olarak, programlardaki ekonomik olguların uluslararası dokümanlar ile politik olguların ise ulusal dokümanlar ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca ekonomik ve politik olgular, 2018 programlarında çoğunlukla meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli derslerinin içeriklerinde yer almaktadır. Çalışmada söz konusu dersler ve içeriklerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Dokümanların ve programların, ekonomik ve politik olguların ele alınışı bakımından uzlaşmacı yaklaşım ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde, literatürde de önemli yer tutan eleştirel bakış açılarının da dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, ekonomik olgular, politik olgular, doküman analizi.

ABSTRACT

REFLECTION OF ECONOMIC AND POLITICAL ISSUES CONCERNING PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION ON TEACHER EDUCATION CURRICULA

Abdullah Açar

July, 2021

Aim of this study is to examine economic and political issues in the documents of national and international institutions and to reveal reflections of these issues on curricula of faculties of education in Turkey.

In line with this aim, the study is designed as a qualitative document analysis. United Nations, European Union, and OECD at international level, and public institutions, political parties and four non-governmental organizations at national level were selected and their teacher education related documents were analyzed. Besides, 2018, 2007 and 1998 curricula of faculties of education were analyzed in terms economic and political issues. In document analysis, microanalysis, open coding, axial coding, and selective coding steps were followed and MAXQDA2018 software was utilized at each of these steps.

In the analysis of the documents and the curricula, entrepreneurship, lifelong learning, information and communication technologies, economic efficiency, financial literacy, and STEM have step forward as economic issues. In terms of political issues, social themes as preparing teacher candidates for diversity, gender, values education, democracy and human rights, ideological themes; quality issues as accountability, accreditation and standardization; and structural issues as flexibility autonomy and involvement revealed. According to results, it varies that whether the documents and the curricula include or not these issues and how much importance they attach to the issues. In general, it can be said that economic issues in the curricula are compatible with international documents while the political issues are compatible with the national documents. Results showed that economic and political issues were covered by the 2018 curriculum mostly in elective courses. The study provides several suggestions about these courses and their content. It can also be said that in the documents and the curricula, featured perspective on economic and political issues is accordance with consensus approach to education. However, it is thought that critical perspectives underlined in teacher education literature should also be considered in development and practice of pre-service teacher education curricula.

Key Words: Curricula of pre-service teacher education, economic issues, political issues, document analysis.

ÖN SÖZ

Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına ilişkin tartışmaların çoğunlukla Eğitim Fakültesi programların geliştirilme biçimine veya programların pedagojik boyutuna odaklandığını söyleyebiliriz. Ancak eğitime atfedilen toplumsal roller düşünüldüğünde hem ilk ve ortaöğretim hem de öğretmen eğitimi programlarının sosyolojik açıdan tartışılmasının da önemli olduğunu düşünüyorum. Bu çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin ekonomik ve politik olguları, eğitim ile ilgili kurumsal dokümanları ve Eğitim Fakültesi programlarını inceleyerek ortaya koymaya ve toplumu farklı şekilde tanımlayan bakış açılarına göre tartışmaya çalıştık. Beklentimiz, bir taraftan çalışmanın sonuç ve önerilerinin, yakın zamanda Eğitim Fakültelerine programlar konusunda verilen özerklikle birlikte yoğunlaşmakta olan program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması; diğer taraftan ise ortaya konan ekonomik ve politik olgulara ilişkin tartışmaların bu olgulara farklı bakış açılarının mümkün olduğu fikrini desteklemesidir.

Bu çalışmanın her bölümüne yönelik emek ve katkılarının yanında, süreçteki akademik titizlik, objektiflik ve bilimsellik bakımından yönlendirme ve desteklerinden dolayı danışmanın Doç. Dr. Banu Yücel Toy'a,

Bu çalışmaya yönelik kritik geri bildirimler ve değerlendirmeler sunan tez izleme komitesindeki hocalarımdan

Doktora eğitimimin hem ders, hem de tez sürecinde önemli deneyim ve beceriler edinmemdeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Sertel Altun'a,

Akademik gelişimimdeki yönü tayin etmemdeki rehberliğinden ve akademik hayatın ötesine geçen katkı ve desteklerinden dolayı Prof. Dr. Sedat Yüksel'e,

Çalışma sürecinde beni her zaman destekleyen ve düştüğüm anlarda kalkmama yardımcı olan eşim Merve Gizem'e

Teşekkürlerimi sunarım.

Defne'ye.

İstanbul; Temmuz, 2021 Abdullah AÇAR

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR ..... **xii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Tanımlar 10
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE **12**
2.1. Öğretmen Eğitimi 12
2.1.1. Yaklaşımlar, Paradigmalar, Problemler 12
2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Odak Noktaları 13
2.1.3. HÖE'de İçerik 14
2.1.4. Uluslararası Etkiler 15
2.1.5. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi 16
2.1.5.1. Yüksek Öğretime Geçiş 17
2.1.5.2. Yeniden Yapılanma 18
2.1.5.3. 2006-2007 Yılı Eğitim Fakültesi Programlarının Güncellenmesi 20
2.1.5.4. 2018 Eğitim Fakültesi Programları ve 2020 Yetki Devri 21
2.2. Eğitime Sosyolojik Bakış 23
2.2.1. Eğitim Sosyolojisi Kuramları 23
2.2.2. Uzlaşmacı Yaklaşım 24
2.2.2.1. Toplumsallaştırma işlevi 26
2.2.2.2. Seçme işlevi 27
2.2.3. Çatışmacı Yaklaşım 28
2.2.3.1. Neo-Marksist Görüşler 30
2.2.3.2. Weberyan ve Neo-Weberyan Görüşler 34
2.2.3.3. Post-yapısalcı Fikirler 37
2.3. Ekonomi ve Politik Olgular Kavramsallaştırması 40
2.3.1. Uzlaşmacı ve Çatışmacı Yaklaşım Sınıflandırmasına Dönüş 40
2.3.2. Ekonomik ve Politik Olgu Kategorilerinin Oluşturulması 41
2.3.3. Öğretmen Eğitimindeki Ekonomik Olgular 43
2.3.4. Öğretmen Eğitimindeki Politik Olgular 44
3. YÖNTEM **46**
3.1. Araştırmanın Deseni 46
3.2. Veri Kaynakları 48
3.2.1. Uluslararası Organizasyonların Dokümanları 49

3.2.2. Ulusal STK'ların Dokümanları 49
3.2.3. Siyasi Partilerin ve Kamu Kurumlarının Dokümanları 51
3.2.4. YÖK'ün Yayınladığı Eğitim Fakültesi Programları 52
3.3. Veri Analizi 52
3.4. İnandırıcılık, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik 56
3.5. Araştırmacının Rolü 57
4. BULGULAR 58
4.1. HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular 58
4.1.1. Uluslararası Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular 58
4.1.1.1. Tema 1: Girişimcilik 58
4.1.1.2. Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) 60
4.1.1.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) 61
4.1.2. STK Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular 63
4.1.2.1. Tema 1: Ekonomik Verimlilik 63
4.1.2.2. Tema 2: Beceri Temelli Eğitim 64
4.1.2.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri 66
4.1.3. Kamusal Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular 69
4.1.3.1. Tema 1: İnsan Gücünü Geliştirmek 69
4.1.3.2. Tema 2: Beceri Geliştirmek 70
4.1.3.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri 72
4.1.4. Eğitim Fakültesi Programlarında HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular 74
4.1.4.1. Tema 1: Düşünme Becerileri 74
4.1.4.2. Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme 76
4.1.4.3. Tema 3: Girişimcilik 77
4.1.4.4. Tema 4: Finansal Okuryazarlık 78
4.1.4.5. Tema 5: Bilgi ve İletişim Teknolojileri 79
4.2. HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular 81
4.2.1. Uluslararası Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular 81
4.2.1.1. Tema 1: Sosyal Konular 82
4.2.1.2. Tema 2: Hareketlilik 84
4.2.1.3. Tema 3: HÖE'de Kalite 85
4.2.1.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı 87
4.2.2. STK Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular 88
4.2.2.1. Tema 1: Sosyal Konular 88
4.2.2.2. Tema 2: HÖE'de Kalite 93
4.2.2.3. Tema 3: HÖE'nin Yapısı 95
4.2.3. Kamusal Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular 99
4.2.3.1. Tema 1: Sosyal Konular 99
4.2.3.2. Tema 2: İdeolojik Konular 104
4.2.3.3. Tema 3: HÖE'de Kalite 105
4.2.3.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı 109
4.2.4. Eğitim Fakültesi Programlarında HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular 111
4.2.4.1. Tema 1: Sosyal Konular 111
4.2.4.2. Tema 2: İdeolojik Konular 116
4.2.4.3. Tema 3 HÖE'de Kalite 117
4.2.4.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı 119

4.3. ÖE ile ilgili dokümanlardaki Ekonomik ve Politik Olguların EF Programlarına Yansımasına İlişkin Bulgular 121
4.3.1. Dokümanlardaki Ekonomik Olguların EF Programlarına Yansıması 121
4.3.2. Dokümanlardaki Politik Olguların EF Programlarına Yansıması 125
4.3.3. Yansımaların Kesişim ve Akış Şemaları ile Modellenmesi 130
4.3.4. Ekonomik ve Politik Olguların Yıllara Göre Dağılımı 132
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 135
5.1. Ekonomik Olgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç 135
5.1.1. Girişimcilik 135
5.1.2. Hayat Boyu Öğrenme 138
5.1.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri 140
5.1.4. Ekonomik Verimlilik, STEM ve Finansal Okur Yazarlık 143
5.2. Politik Olgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç 144
5.2.1. Sosyal Konular 145
5.2.2. HÖE'de Kalite 153
5.2.3. HÖE'nin Yapısı 157
5.3. Genel Sonuç 159
5.4. Öneriler 162
5.4.1. Uygulayıcı ve Karar Vericilere Yönelik Öneriler 162
5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 164
KAYNAKÇA 166
EKLER 197
EK-1: Analiz Edilen Uluslararası Dokümanların Listesi 197
EK-2: Analiz Edilen STK Dokümanlarının Listesi 200
EK-3: Analiz Edilen Siyasi Parti Dokümanlarının ve Kamusal Dokümanların Listesi 203

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uluslararası Dokümanlara ilişkin Özet Bilgiler..... 49
Tablo 2: Ulusal STK Dokümanlarına ilişkin Özet Bilgiler..... 50
Tablo 3: Siyasi Parti Dokümanlarına ve Kamusal Dokümanlara ilişkin Özet Bilgiler 52
Tablo 4: Girişimcilik Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar... 58
Tablo 5: Hayat Boyu Öğrenme Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar..... 60
Tablo 6: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 62
Tablo 7: Ekonomik Verimlilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar..... 63
Tablo 8: Beceri Temelli Eğitim Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 64
Tablo 9: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 67
Tablo 10: İnsan Gücünü Geliştirmek Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 69
Tablo 11: Beceri Geliştirmek Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 70
Tablo 12: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 72
Tablo 13: Düşünme Becerileri Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 74
Tablo 14: Hayat Boyu Öğrenme Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar..... 76
Tablo 15: Girişimcilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 77
Tablo 16: Finansal Okuryazarlık Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 78
Tablo 17: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 79
Tablo 18: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 82
Tablo 19: Hareketlilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar..... 84
Tablo 20: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 85
Tablo 21: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 87
Tablo 22: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 89
Tablo 23: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 93
Tablo 24: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 96
Tablo 25: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 100
Tablo 26: İdeolojik Konular Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar 104

Tablo 27: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 105
Tablo 28: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 109
Tablo 29: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 111
Tablo 30: İdeolojik Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 116
Tablo 31: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 118
Tablo 32: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar 119
Tablo 33: ÖE ile ilgili Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Ekonomik Olgular 122
Tablo 34: ÖE ile ilgili Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Politik Olgular . 126
Tablo 35: Ekonomik ve Politik Olguların Dokümanlardan Programlara Yansımasına ilişkin Modeller 131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Uzlaşmacı ve Çatışmacı Yaklaşımlar için Kavramsal Model 3
Şekil 2: Doküman Analizi Süreci ve Doküman Grupları 47
Şekil 3: Mikro analiz Adımı MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü 54
Şekil 4: Açık Kodlama Adımı MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü 54
Şekil 5: Geri Çağırılan Bölümler MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü..... 55
Şekil 6: Seçici Kodlama Adımı Ekran Görüntüsü 56
Şekil 7: Olgulara EF Programları ile Uyumlu Olarak Yer Veren Doküman Türleri 130
Şekil 8: Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Ekonomik ve Politik Olguların Yıllara Göre Dağılımı 133

KISALTMALAR

AB **:** Avrupa Birliği

Ak Parti : Adalet ve Kalkınma Partisi

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BM : Birleşmiş Milletler

BYKP : Beş Yıllık Kalkınma Planı

CHP : Cumhuriyet Halk Partisi

EF : Eğitim Fakültesi

ERG : Eğitim Reformu Girişimi

HBÖ : Hayat Boyu Öğrenme

HDP : Halkların Demokratik Partisi

HÖE **:** Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MEŞ : Millî Eğitim Şûrası

MHP : Milliyetçi Hareket Partisi

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

ÖE **:** Öğretmen Eğitimi

SETA : Siyaset, Ekonomi, Toplum Araştırmaları Vakfı

TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim çoğunlukla toplumların var olma, varlığını sürdürme ve geliştirme süreçlerini gerçekleştirebilmeleri için temel faktörlerden biri olarak gösterilir. Eğitimin bu süreçlerde önemli bir rolü olduğu üzerinde uzlaşılmakla birlikte, bu rolün nasıl işlediği farklı bakış açılarına göre değişmektedir.

Uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar, eğitimi sosyolojik olarak farklı bakış açıları ile ele almakta ve eğitim içindeki süreçleri birbirinden farklı ve çoğunlukla çelişen tanımlamalarla ifade etmektedirler (Lauder ve diğ., 2006). Uzlaşmacı yaklaşımların, eğitim denildiğinde "ana akım" olarak akla gelen fikirleri temsil ettiği söylenebilir. Bu yaklaşıma göre toplum gelişmekte olan bir organizma olarak görülürken, eğitim sağladığı "toplumsallaştırma" ve "seçme" işlevleri ile organizmanın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Durkheim, 2006). Kişilerin eğitim almasındaki amacın tanımlanmasında kullanılan 'vatanına milletine yararlı bir insan olma', 'kişiyi topluma kazandırma' gibi ifadelerin bu işlevlerden biri olan toplumsallaştırmaya karşılık geldiği söylenebilir. Çünkü eğitim, bireylerin "içinde bulunmak kaderleri olan topluma" uyum sağlamalarına yardımcı olur (Durkheim, 2006). Öte yandan, 'hem kendine hem de topluma faydalı olacağı bir meslek sahibi olma' gibi eğitimin amacını iş, meslek, kariyer bağlamında tanımlayan ifadelerin ise, eğitimin seçme işlevi ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü bu işlev, bir iş için en uygun kişinin seçilmesini mümkün kılmaktadır. Eğitimin amacını tanımlamaya yönelik bu ifadelerin sıradan kişilerin görüşlerinde olduğu kadar, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) belirtilen Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında da yer alması yukarıda bahsedilen ana akım iddiasını kuvvetlendirmektedir.

Uzlaşmacı yaklaşımlarda, bireylerin çıkarlarının ancak toplumun çıkarları ile birlikte mümkün olacağı temel bir varsayımdır. Ancak bunun yanında, eğitime atfedilen işlevlerin amaçlandığı gibi gerçekleşebilmesi için, sosyal adaleti garanti eden bir demokrasi ortamının varlığı da varsayılmaktadır. Buna göre, topluma uyum sağlamak

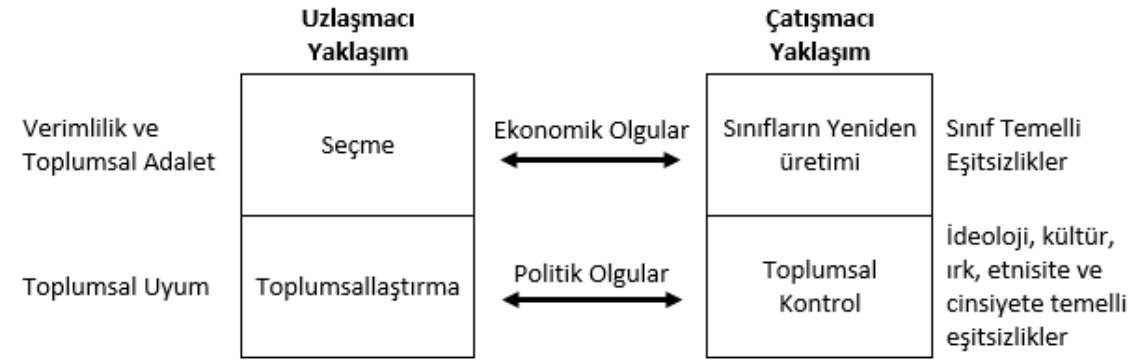
toplum kadar bireyler için de istenen bir süreçtir ve bu süreç herkes için eşit şartlarda işlemektedir. Aynı zamanda eğitimin seçme işlevi, ekonomik verimlilik ve sosyal adaleti sağlayacak şekilde bütün öğrencilere yüksek veya düşük statülü iş imkânlarını elde etmede eşit şanslar tanımaktadır. Öğrenci, Young'ın (1961) meritokrasi kavramsallaştırmasındaki gibi salt kendi yetenek ve çabası ile eğitim başarısına ulaşmaktadır. Buna bağlı olarak da toplumda kendisine uygun olan iş ve hayat rolünü üstlenmektedir.

Burada, söz konusu kabullerin veya varsayımların karşılanmaması durumunda, bu işlevlerin nasıl gerçekleşeceği sorusu akla gelmektedir. Toplumda baskın olan anlayış ve değerler bazı bireyler veya gruplar için dışlayıcı olabilir. Kişilerin, eğitim yoluyla söz konusu anlayış ve değerlere uyum sağlaması onların çıkarına mıdır? Eğitimsel başarı veya eğitime erişime kadar götürülebilecek eğitimsel fırsatlar, gerçekten de toplumsal cinsiyet, sınıf, kültür, etnisite gibi özellikleri farklılaşan her kesim için eşit şekilde mi dağılmaktadır?

Çatışmacı yaklaşım, yukarıdaki sorulara verilen hayır cevaplarını temsil etmektedir. Farklı sosyal gruplardan gelen öğrenciler, statüsü ve geliri yüksek olan profesyonel ve idari işleri almada eşit şansa sahip olmamakta; hatta, bu şans eşitsizliği sistematik olarak sosyal sınıf tarafından belirlenmektedir (Bourdieu, 2015; Lauder ve diğ., 2006). Daha açık şekilde ifade etmek gerekirse, aileleri üst düzey işler yapan öğrencilerin kendilerinin de bu işleri yapma ihtimali oldukça yüksek görünmektedir. Buna dayanarak, yukarıda bahsedilen seçimdeki adalet varsayımının ihlal edildiği öne sürülmekte; bireysel zekâ ve çabanın başarıyı getirdiğine yönelik meritokratik kabulü zorlayan sınıfsal faktörlerin bulunduğu savunulmaktadır. Çatışmacı yaklaşımların ortak noktası meritokrasinin işlemediğine ve toplumda bir yeniden üretim sürecinin olduğuna ilişkindir. Ancak bu sürecin nasıl gerçekleştiği konusundaki görüşleri farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, devletin ve onun kontrolündeki eğitimin, ekonomik ilişkiler tarafından belirlendiği savunulmaktadır. Buna göre devlet, eğitim yoluyla ayrıcalıklı sınıfın baskın ideolojisinin yeniden üretilmesini sağlayarak (Althusser, 2016) eğitimdeki ve toplumdaki eşitsizlikleri meşrulaştırır (Bourdieu, 2015); dolayısıyla söz konusu sınıfın çıkarlarını korumuş olur. Bu anlayış, işçi sınıfın çocuklarının başarısızlığını bireysel özellik veya çabadan çok eşitsiz toplumsal koşulların kaçınılmaz ve doğal sonucu olarak görür (Lauder ve diğ., 2006). Çünkü, kapitalist eğitim anlayışı bu başarısızlıktan öğrencilerin kendilerini sorumlu tutarak

var olan ve olamaya devam edecek toplumsal eşitsizlikleri gizleme eğilimindedir. Ayrıca, Durkheim'in (2006) işaret ettiği eğitimin toplumsallaştırma işlevinin, ideoloji aktarımı (Althusser, 2016) anlamına geldiği ve baskın grubun hegemonyasının kurulması (Mouffe, 2014) yönünde kullanıldığı iddia edilmektedir. Eğitimin, toplumdaki baskın grupların kültür (Apple, 2004), etnisite (Ladson-Billings, Tate IV, 2006), toplumsal cinsiyet (Arnot, Dillabough, 1999) gibi olgular ile ilgili değer yargılarını ve davranış kalıplarını 'olması gereken' olarak tanımladığı ve toplumun tamamını bunlara uyum sağlamaya yönelttiği düşünülmektedir.

Şekil 1'de eğitime yönelik uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımların kullandıkları kavramlar ve bu çalışma kapsamında kurulan kavramsal model özetlenmiştir.



Şekil 1: Uzlaşmacı ve Çatışmacı Yaklaşımlar için Kavramsal Model

Şekil 1'de görüldüğü üzere uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımların ortaya koydukları eğitimin işlev ve varsayımlar iki kategoriye ayrılmıştır: ekonomik olgular ve politik olgular. Bu kategorileştirme, öncelikle Durkheim'in (2006) tanımladığı eğitimin işlevlerine; ikinci olarak, Bernstein'ın (2000) resmi pedagojik söylemin belirleyicileri olarak tanımladığı ekonomik alan ve sembolik kontrol alanı kavramlarına dayanmaktadır. Ancak her iki bakış açısına da söz vermek adına, çalışmada bu yaklaşımların kavramları yerine, onları temsil edebilecek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler ekonomik ve politik olgular kavramları ile adlandırılmıştır. Ayrıca çalışmada çatışmacı yaklaşım, Neo-Marksistlerin sınıfa dayalı eşitsizlikler söyleminin ötesine geçen toplumsal cinsiyet, ırk, kültür gibi post-yapısalcı eşitsizlik türlerini de kapsayacak şekilde genişletildiği için, sınıfa dayalı olgular ekonomik olgular, diğerleri

politik olgular kapsamına alınmıştır. Bu noktada, daha işleve yönelik bir tanım yapmak gerekirse, ekonomik ve politik olgular eğitimin içinde ekonomi veya politika ile ilgili olan her türlü içerik, hedef, yaklaşım vb. olgulara karşılık gelmektedir.

Eğitimin içindeki ekonomik olgularla ilgili olarak, uzlaşmacı yaklaşım eğitimin seçme işlevinin ekonomik verimlilik üzerindeki etkisini ön plana çıkarmaktadır; çatışmacı yaklaşım ise, sınıf temelli eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesini vurgulamaktadır. Politik olgularla ilgili olarak ise, uzlaşmacı yaklaşım eğitimin toplumsallaştırma işlevini, toplumsal uyumu sağlamaya yönelik bir süreç olarak görürken, çatışma yaklaşım, bu sürecin egemen ideolojileri aktararak toplumsal kontrolün yolunu açtığını iddia etmektedir.

Uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar eğitimi yukarıdaki gibi iki farklı şekilde resmederken, öğretmen eğitiminin de bu resimlerde bir yere oturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü eğitimin en önemli faktörlerinden biri olan öğretmen, eğitimin yukarıda betimlenen süreçlerin hangisine daha yakın olarak gerçekleşeceği konusunda kilit bir role sahiptir. Ayrıca öğretim programlarında yer alan ekonomik ve politik olguların (Kelly, 2009), öğrencilere ne kadarının ve nasıl ulaşacağının belirleyicisi de öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitiminin nasıl olacağı da oldukça önemlidir. Bu noktada, yukarıda sözü geçen ekonomik ve politik olguların öğretmen eğitimine nasıl yansıyacağı sorusu akla gelmektedir. Çünkü, eğitimin nitelikli hale gelmesinde en önemli değişken olarak öğretmen gösterilmekte (Darling-Hammond, 2012); eğitimin "düzeltilmesi" ve "geliştirilmesi" süreçlerinde de öncelikle ele alınan konulardan biri öğretmen eğitimi (ÖE) (Flores, 2016) olmaktadır. Ayrıca ÖE, öğretmenlerin nasıl hareket edeceğini etkileyen faktörlerden biridir. Ancak, "değer yüklü bir alan" olan ÖE'ye yönelik bakış açıları, tıpkı eğitime bakış açıları gibi çeşitlenmektedir (Hansen, 2008). Bu sebeple, ÖE'nin nasıl olması gerektiği veya nasıl bir işlev gördüğü üzerine görüşlerde bir fikir birliğine ulaşmak mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda, ÖE'ye yönelik öne çıkan farklı paradigma sınıflamalarına dayalı olarak Yıldırım (2011) ÖE'de dört temel çatışma alanı olduğunu ortaya koymaktadır: konu alanı-öğretmenlik meslek bilgisi çatışması, kuram-uygulama çatışması, standardizasyon-çeşitlilik çatışması ve teknisyen-uzman öğretmen çatışması. Söz konusu çatışma alanları ÖE'ye yönelik felsefi bakış açılarını ortaya koymaktadır; ancak, ÖE'nin sosyolojik bakış açıları ile de ele alınması önemlidir. Bu noktada uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar çerçevesinde ÖE'nin

değerlendirilmesi, özellikle de bu yaklaşımlar tarafından farklı şekillerde tanımlanan ekonomik ve politik olguların ÖE bağlamında tartışılması, ÖE'nin karmaşık, çok yönlü ve kapsamlı yapısını ortaya koyması açısından değerlidir.

Bu kapsamda, ÖE alanında oldukça popüler olan bir konu, ÖE'nin amacının "pasif teknisyenler" mi yoksa "dönüştürücü entelektüeller" mi yetiştirmek olduğu sorusu üzerinden ilerlemektedir (Tezgiden-Çakcak, 2015). Öte yandan, ÖE'deki ekonomik ve politik olguları farklı bakış açılarından ele alan birçok başka sorular da sorulabilir. Öğretmenleri, öğrencilerini piyasanın istediği nitelikli işgücü olarak yetiştirmeleri için mi eğitiyoruz? Yoksa öğrencilerine ilgi, ihtiyaç, yetenek ve kendini gerçekleştirme potansiyellerinin farkına varmaları konusunda yardımcı olmaları için mi? ÖE ne tür toplumsallaşma süreçlerine odaklanmalı? Uyum mu yoksa çeşitlilik mi? Düzen mi yoksa eşitlik mi? Adaptasyon mu yoksa özgürleşme mi? ÖE'de ne tür toplumsal cinsiyet anlayışları vurgulanmalı? Hiyerarşiye dayalı bir anlayış mı? Eşitlikçi mi? Yoksa farklılığı vurgulayan bir eşitlik anlayışı mı? Bunların da ötesinde ikili toplumsal cinsiyet kavramsallaştırması mı yoksa ikili olmayan mı? Tabi ki, ÖE'nin bu soruların hiçbirine cevap üretmemesi de bir seçenek olabilir. Ancak ÖE'nin bu konuların hangilerine, hangi açılardan odaklandığı veya odaklanıp odaklamadığı soruları, ekonomik ve politik olguların ÖE'ye nasıl yansıdığını anlamak bakımından önemli görünmektedir.

Öğretmen eğitimi denildiğinde temelde iki ayrı süreç akla gelmektedir: hizmet öncesi öğretmen eğitimi (HÖE) ve öğretmenlerin mesleki gelişimi olarak da adlandırılan hizmet içi öğretmen eğitimi. Bugün HÖE, Türkiye'yi de kapsayan birçok eğitim siteminde yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitim ise, farklı bağlamlarda isteğe bağlı veya lisansüstü eğitimler, zorunlu kurum içi eğitimler ve öğretme süreci ile ilgili kimi yeterliklerin kazandırmayı amaçlayan sertifika programları şeklinde çeşitlenen bir yapıdadır. HÖE çoğunlukla, öğretmenlik mesleğini yerine getirmek için gerekli olan bütün yeterlik ve becerilerin kazandırıldığı bir süreç olarak görülmekte, bu yüzden de ÖE'nin daha çok sorumluluk yüklenen, eleştirilen ve müdahale edilen (Loughran, Hamilton, 2016a) asıl boyutu olarak ele alınmaktadır.

Türkiye'de ÖE denildiğinde genellikle HÖE akla gelmektedir. HÖE'nin tarihsel gelişimine bakıldığında birçok önemli değişimin yaşandığı ve yaşanmakta olduğu açıktır. HÖE'de yaşanan değişimlerin politik ve ekonomik süreçlerden bağımsız

düşünülmemesi gerektiği (Craig, 2016; Flores, 2016) göz önüne alındığında, Türkiye'de gerçekleşen ulusal ve uluslararası ekonomik ve politik süreçlerin, Türkiye'deki HÖE açısından önemli olduğu açıktır. Türkiye'deki HÖE'yi konu alan yapılan çalışmalarda da, öğretmen yetiştirme politikalarının toplumsal ve siyasi olaylarla ilişki içinde olduğu ve hükümetlerin benimsediği ideolojilere göre değiştiği (Hamiloğlu, 2002) ifade edilmekte; bunun yanında verimlilik, performans, standartlaşma gibi kavramların vurgulanmasının ve buna yönelik politikaların, öğretmen statüsünü neo-liberal etkilere maruz bırakarak aşındırdığı (Dönmez, 2007) savunulmaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde HÖE programlarında çok çeşitli yeniden yapılanmalar söz konusu olmuştur. 1982'de öğretmen yetiştirme kurumlarının üniversitelere bağlanmaları, sonrasında ise 1997'de yeniden yapılanma süreci gerçekleşmiştir. Daha sonra, ilköğretim programlarındaki yeniden yapılanmaların sonucu olarak 2006 yılında yeni bir düzenleme yapılmış, 2017 yılında ise MEB'in tüm kademeler için güncellediği öğretim programlarının ardından 2018 yılında HÖE programları da güncellenerek yürürlüğe girmiştir. Henüz bütün sınıf düzeylerinin 2018 programına geçişi tamamlanmadan, YÖK'ün 18 Ağustos 2020 tarihli "yetki devri" kararı ile de, HÖE programlarının düzenlenmesi yetkisi fakültelere bırakılmıştır (YÖK, [25.08.2020]). Ancak oldukça merkezi olan ve fakültelere tanınan esneklik alanının çok sınırlı olduğu 2018 programı halen uygulanmaktadır.

Bütün bu yeniden yapılanma sürecinde, Türkiye'deki HÖE ile ilgili ve HÖE içeriğine yansıyan ekonomik ve politik olguların incelenmesi için, HÖE ile ilgili ulusal ve uluslararası aktörlerin dikkate alınması gerekir. Ulusal açıdan, Türkiye'de HÖE yapı ve programları merkezi olarak düzenlenmekte olduğundan en önemli aktörün YÖK olduğu açıktır. Ülke yönetimini belirleyen başta iktidar partisi olmak üzere, siyasi partiler, ülkeye ekonomik hedefler çizen Kalkınma Bakanlığı, düzenlendiği dönem içerisinde ülkedeki eğitimin en yüksek danışma kurulu olan Millî Eğitim Şûrası ve tabi ki eğitimin yönetiminden, düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da diğer önemli aktörler olarak gösterilebilir. HÖE'ye yön veren bir diğer önemli paydaş ise sivil toplum kuruluşlarıdır (STK). Ağırlıklı olarak batı ülkelerinde olmak üzere, STK'ların eğitimin de dâhil olduğu birçok alanda gücünün ve sorumluluğunun oldukça fazla olduğu görülmektedir. Eğitimin merkeziyetçi bir özelliğe sahip olduğu Türkiye'de STK'lar, kamusal eğitimin

eksiklerini ortaya koymak, çözüm üretmek ve toplumun taleplerinin eğitim politikalarına yansımasına katkı sağlamak (Karataş, 2013) gibi işlevler ile ilişkilendirilmektedir. Bir yandan kalkınma planları ve şuralarda, STK'ların eğitim alanına nasıl katkı sağlayacağına ilişkin gündem maddeleri ele alınmakta, diğer yandan eğitime ilişkin konularda görüş, inceleme, rapor vb. yayınlarda ve forum, sempozyum gibi etkinliklerde STK'ların etkin bir rol oynadıkları görülmektedir (Karataş, 2013). Örneğin ABD'de Carnegie Foundation ve Holmes Group gibi STK'lar, ortaya koydukları rapor ve görüşler ile ABD'deki ÖE'de önemli değişikliklerin gerçekleşmesini sağlamışlardır (Yıldırım, 2011). Sivil toplumun gelişmiş olduğu birçok ülkede STK'lar halihazırda, ÖE'nin önemli bir paydaşı olarak gerek ÖE politikası gerekse HÖE programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli roller üstlenmektedir. Türkiye'deki STK'ların Türkiye'deki HÖE'yi ne derece etkilediği ayrı bir konu olmakla birlikte, bu alandaki önemli bir aktör olarak daha fazla dikkate alınmaları ve tartışılmaları gerektiği açıktır.

Uluslararası aktörler olarak, BM ve AB gibi bazı uluslararası organizasyonlar, üyeleri ve aday üyeleri için yükseköğretim ve ÖE'de hedefler, standartlar ve kriterler belirlemektedir. Ayrıca, PISA, TALIS, TIMSS gibi sınavlarla eğitim ve ÖE göstergeleri bakımından uluslararası karşılaştırmalar yapan ve bu konularda politika yapıcılara tavsiyelerde bulunan, OECD gibi kuruluşlar da bulunmaktadır. Hedefleri, standartları, kriterleri, tavsiyeleri (Buchberger ve diğ., 2000) ve sınavları (Craig, 2016) ile bu uluslararası kuruluşların tümü, HÖE içeriğinde neye, nasıl odaklanılması gerektiğini etkileme potansiyeline sahiptir.

ÖE ile ilgili, tamamı ulusal ve uluslararası düzeydeki kurum, kuruluş ve organizasyonlar olan aktörlerin, HÖE'ye ilişkin ekonomik ve politik olgular bakımından nasıl incelenebileceği düşünüldüğünde akla gelen ilk unsur yayınladıkları dokümanlar olacaktır. Çünkü bunlar, kurumların ilgili konu hakkındaki görüş ve uygulamalarını temsil eden, kalıcı, sınıflandırılabilir veri kaynaklarıdır. Söz konusu aktörlerin, dokümanların dışındaki veri kaynakları kullanılarak da incelenmesinin katkı sağlayacağı açıktır. Ancak işe dokümanlarla başlamanın isabetli bir tercih ve önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın uzak hedefi, uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımların bakış açıları ile ÖE'nin tartışılmasına katkı sağlamaktır. Buna yönelik olarak çalışmanın amacı, uluslararası ve ulusal düzeydeki çeşitli kuruluşların dokümanlarındaki HÖE'ye yönelik ekonomik ve politik olguları incelemek ve bu olguların Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin (EF) programlarına yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya yön veren temel ve alt araştırma soruları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1) HÖE programlarına ilişkin ekonomik olgular ÖE ile ilgili dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    a) HÖE programlarına ilişkin ekonomik olgular uluslararası dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    b) HÖE programlarına ilişkin ekonomik olgular Türkiye'deki STK dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    c) HÖE programlarına ilişkin ekonomik olgular Türkiye'deki kamusal dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    d) HÖE programlarına ilişkin ekonomik olgular Türkiye'deki EF programlarında nasıl gözlemlenmektedir?
2) HÖE programlarına ilişkin politik olgular ÖE ile ilgili dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    a) HÖE programlarına ilişkin politik olgular uluslararası dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    b) HÖE programlarına ilişkin politik olgular Türkiye'deki STK dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    c) HÖE programlarına ilişkin politik olgular Türkiye'deki kamusal dokümanlarda nasıl gözlemlenmektedir?
    d) HÖE programlarına ilişkin politik olgular Türkiye'deki EF programlarında nasıl gözlemlenmektedir?
3) HÖE programlarına ilişkin ulusal ve uluslararası dokümanlarda ekonomik ve politik olguların Türkiye'deki HÖE programlarına yansıması nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, öğretmen eğitimcilerinin, HÖE programlarının geliştirilmesinde rol alan uzmanlar ile karar vericilerin ve eğitim ile ilgili politika yapıcıların dikkatini ÖE ile ilgili dokümanlardaki ve EF programlarındaki ekonomik ve politik olgulara çekmesi ve bu olguları farklı bakış açıları ile değerlendirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

Çalışmada incelenen dokümanlar önemli uluslararası kuruluşlar, ulusal düzeydeki eğitim ile ilgili STK'lar ve ÖE ile ilgili kamu kuruluşları ve siyasi partiler tarafından yayınlanmıştır. Bu dokümanlarda yer alan tespit, görüş ve önerilerin bir araya getirilerek incelenmesinin, bu çıktıların görünürlüğünü ve işlevselliğini arttırmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bunların son dönem EF programları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin de, programların ekonomik ve politik olgular bakımından değerlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖK'ün 2020 yılındaki EF'lere programların hazırlanması konusunda yetki devri kararının ardından EF'lerde program geliştirme çalışmalarının yapılması beklenmektedir. Bu süreçte eldeki çalışmanın mevcut programlardaki ekonomik ve politik olgularla ilgili içeriklere yönelik, düzenleme önerileri sunması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, bu çalışmanın hem ÖE alan yazınına hem de eğitim sosyolojisi alan yazınına katkı sağlaması beklenmektedir. Uzlaşmacı ve çatışmacı kuramlar düzeyinde – makro analiz düzeyinde- olan bir tartışmayı, HÖE'nin içeriği gibi mikro düzeydeki veriler üzerinden gerçekleştirmek zorlayıcı ve bazı varsayımları barındırması gereken bir süreçtir. Ancak Bourdieu ve Bernstein'ın giriştiği makro düzeydeki tartışmaları mikro düzeydeki analizler ile bütünleştirme çabasının (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017; Bernstein, 2015) oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar bu çalışma söz konusu makro kuramları destekleme veya karşıt argüman geliştirme gibi amaçlar içermiyor olsa da mikro düzeydeki verileri makro düzeydeki bakış açıları ile tartışmak bakımından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma

- 2000-2018 yıllarında çalışmaya dâhil edilen kurum, kuruluş ve organizasyonların çevrimiçi olarak yayınladıkları dokümanlar ile,
- Türkiye'deki 1998, 2007 ve 2018 EF programları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Eğitimi: Hizmet öncesinde başlayan ve hizmet içi eğitim ile devam eden ve bu ikisi arasındaki işe alma, staj dönemlerini de içeren bütüncül süreç öğretmen eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Dunkin, 1987).

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitimi sürecinin başlangıcında yer alan ve genellikle en çok önem ve en fazla sorumluluk atfedilen boyutudur (Loughran, Hamilton, 2016a). Üniversiteler tarafından yükseköğretim düzeyinde verilen geleneksel / akademik programlar ve farklı kuruluşlarca daha farklı düzeylerde verilen alternatif programlardan oluşmaktadır (Feiman-Nemser, 1990). Eldeki çalışmanda alternatif programlara ilişkin olgular da yer almakla birlikte asıl ağırlık geleneksel / akademik programlar üzerinedir.

Eğitim Fakültesi Programları: Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin asıl boyutunu eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Çalışmada eğitim fakültesi programları ile Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan 1998, 2007 ve 2018 programları kast edilmektedir.

Uzlaşmacı yaklaşım: Toplumu bir organizma olarak gören bu yaklaşım, eğitimi toplumun düzeni ve devamlılığı için hayati öneme sahip bir toplumsal kurum olarak görmektedir. Bu bağlamda eğitimin, bireylere toplumun çıkarına olan ve kendileri için en uygun roller yükleyen seçme işlevini ve bireylerin topluma uyumunu sağlayarak toplumsal ahengin korunmasını getiren toplumsallaştırma işlevini gördüğü kabul edilmektedir.

Çatışmacı yaklaşım: Toplumu farklı iktidar ilişkilerini ve çatışmaların yaşandığı bir arena olarak gören bu yaklaşım, eğitimin işlevlerini de bu bağlamda tanımlar. Üzerinde uzlaşılan bir kuramsal temele oturtulması zor olan çatışmacı yaklaşım, eldeki çalışmada Neo-marksist, Weberyan görüşlerin yanında post-yapısalcı eleştirileri de

kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu yaklaşımın eğitime getirdiği eleştirilerden yola çıkarak, uzlaşmacı yaklaşımın seçme ve toplumsallaştırma işlevlerinin karşısına sınıfların yeniden üretimi ve toplumsal kontrol kavramları koyulmuştur.

Ekonomik Olgular: Çalışmanın araştırma birimlerinden biri olan ekonomik olgular, eğitimde ekonomi ile ilgili olarak yer alan her türlü içerik, hedef, yaklaşım vb. unsurlar olarak tanımlanmaktadır.

Politik Olgular: Çalışmanın diğer araştırma birimi olan politik olgular, eğitimdeki toplumsallaşma, ideoloji, toplumsal cinsiyet, kültür, ırk vb. konulara ilişkin bütün içerik, hedef, yaklaşım vb. unsurlardan oluşmaktadır

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Eğitimi

Okullarda verilen eğitimin niteliğinin öğretmenlerinin niteliğinden daha üstün olamayacağı, öğretmen eğitimini dışarıda bırakarak sadece ders kitabı, eğitim program ve ölçme-değerlendirme gibi süreçlere odaklanan eğitim reformu çabalarının istenen sonuçlara ulaşmaması ile daha iyi anlaşılmıştır (Houston, Haberman, Sikula, 1990b). Öğretmen eğitimi, genel olarak HÖE ile başlayan, işe alma / stajyerlik süreci ile ve ardından hizmet içi öğretmen eğitimi ile devam eden bir süreklilik olarak düşünülmektedir (Dunkin, 1987). Ancak, stajyerlik dönemi ve hizmet içi öğretmen eğitimi ile ilgili uygulamaların esnek olduğu Türkiye gibi ülkelerde HÖE'nin daha fazla önce çıktığı söylenebilir. Bununla birlikte uluslararası düzeyde de ÖE ile ilgili asıl sorumluluğun yüklendiği ve öğretmen niteliğini geliştirilmesinde daha fazla odaklanılan kısım HÖE'dir (Loughran, Hamilton, 2016a). Yapısal olarak bu şekilde sınıflanan ÖE için farklı yaklaşımlar, paradigmalar ve problemleri temel alan sınıflandırmalar bulunmaktadır.

2.1.1. Yaklaşımlar, Paradigmalar, Problemler

ÖE gerek yapısal gerek kavramsal gerekse araştırma anlamında farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir.

Kitchen ve Petrarca (2016) ÖE yaklaşımlarını pratik odaklı, teori odaklı, yansıtma odaklı ve bütünleşik olarak sınıflandırmış ve bunlardan yerel eğitim sistemlerine ne tür katkılar sağlanabileceğine odaklanmıştır.

Zeichner (1983) ÖE içindeki tartışmaların belirli bir tarihsel akışı izleyerek davranışa odaklanan (behavioralist), kişiye odaklanan (personalistic), geleneksel anlayışla zanaat odaklı (traditional-craft) ve sorgulama odaklı (inquiry oriented) paradigmalar altında gerçekleştiğini savunmuş ve gelecekte bu paradigmaların özellikle ilk üçünde eksik kaldığını düşündüğü moral ve politik bağlamların ele alınmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Cochran-Smith (2004) yukarıdakine benzer bir sınıflama ve sıralama yaparak ÖE'nin *yetiştirme, öğrenme ve politika* problemleri olarak ele alındığına ve ÖE'de yapılan reform ve düzenlemelerin bu problemler bağlamında oluşturulduğuna dikkat çekmiştir. Buradaki politika problemi, uygulanan politikalarla ilgili çalışmaların yapılarak karar vericilere bilgi ve değerlendirme sunmayı içermektedir. Bu anlayış halen gücünü sürdürmektedir; çünkü, eğitim sorununun doğru ve 'sağ'duyunun gerektirdiği politikaların geliştirilmesi ve uygulanması ile çözüleceğine yönelik inanç, devam etmektedir. Bununla birlikte gerek bu politika üretme uygulama sürecine gerekse ÖE'nin geneline yönelik eleştirel çalışmalar da bulunmaktadır.

2.1.2. Öğretmen Eğitiminde Odak Noktaları

Hansen (2008) ÖE'de paydaşlar tarafından değer verilen konuları dört başlık altında toplamaktadır. Bunlar farklı grupların üzerinde uzlaşabileceği veya tartışabileceği konular olmakla birlikte, ÖE'de odaklanılan genel konular veya amaçlar olarak ele alınabilir.

İlk olarak, okul gençleri *ekonomik ve sosyal hayata hazırlama* yeri olarak görüldüğünden, öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencilerine bu hazırlığı yapmada yardım edecekleri bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Geleceğe yönelik meslek edinimi ve hayat kurmayla ilgili olan bu görüş, eğitim ile ilgili politik, kültürel ve dini anlamda ayrışan pek çok aile tarafından da benimsenmektedir.

Değer verilen diğer bir konu *akademik öğrenme* ile ilgili bilgi ve donanımı kapsamaktadır. Burada öğrenme ilgili kavramlar, yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunması değerli görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi örnek olarak verilebilir. Eğitimde bu anlayış benimsenmişse öğretmen adaylarının HÖE'de ilgili bilgi ve becerileri kazanmaları gerekir.

İnsan gelişimi diğer bir önemli konu olarak görülmektedir. Öğrencilerin gelişim sürecine eşlik edecek olan öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olması önemli görümektedir. Ayrıca insanın sınırsız öğrenme kapasitesi, üretkenliği ve yaratıcılığı hakkında kavrayışlara önem verilmektedir.

Son olarak *sosyal adalet* duygusunun ÖE'de ele alınabilecek değerli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncede toplumda öteden beri var olan ırkçı, cinsiyetçi, sınıfsal, homofobik ve diğer türlü eşitsizliklerle mücadele ön plana koyulmaktadır. Bu

bağlamda ele alınabilecek iki yaklaşımdan biri, kültürel çeşitlik ve çok kültürlülüğe odaklanırken; diğeri demokrasi ve yurttaşlık eğitimini ön plana çıkartmakta ve bu yolla sosyal adaletin gerçekleşebileceğini savunmaktadır. ÖE sistemlerine ve programlarına dışarıdan bakıldığında veya bir takım genel amaçları incelendiğinde bu değer anlayışların neredeyse tümünün bir şekilde ele alındığı görülebilir. Ancak bu anlayışların hangisinin daha çok vurgulandığı veya söz konusu programların uygulanması sürecinde bu ağırlığın nasıl değiştiği tartışılabilir.

2.1.3. HÖE'de İçerik

HÖE'nin içeriğinde genelde üç tür ders olduğu söylenebilir. Bunlar genel kültür dersleri, alan bilgisi dersleri ve pedagojik bilgileri içeren dersler şeklinde sıralanabilir. Pedagojik içerikli dersleri, yöntem dersleri başlığı altına uygulamaya yönelik olanlar ve temel dersler başlığı altında teoriye yönelik olanlar şeklinde ayırmak mümkündür (Yüksel, 2011). Teori ve uygulama arasındaki bu ayrım HÖE'nin hem içeriği hem de genel yapısı açısından ilgi gören bir konudur. Teorinin mi yoksa uygulamanın mı daha ağırlıklı olması gerektiği konusundaki anlayışlar zaman içinde değişim göstermiş; ama genel anlayış teori ve uygulama arasındaki boşluğun ÖE'nin niteliğini düşürdüğü yönünde olmuştur. Teori uygulama arasındaki denge yakın geçmişteki ÖE politikalarında uygulama lehine bozulmuş, HÖE daha uygulama odaklı bir hal almıştır (Darling-Hammond, 2020; Labaree, 2010).

Ancak Loughran ve Hamilton'a (2016a) göre, ÖE'de uygulamayı farklı bir boyut olarak tanımlama ve ağırlığı bu boyuta kaydırma konusu bütünleşik bir halde olması gereken teori uygulama ilişkisini daha derin bir kopukluğa götürmektedir. Öte yandan kimilerine göre, ÖE'nin giderek daha fazla uygulamaya yönelik olması sadece pedagojik bir anlayış kaymasından ibaret değildir. Bilginin bilenden boşanmasını gerektiren (Bernstein, 2000) neoliberal anlayışın, öğretmenlerin de bilgi sahibi entelektüel rollerinden soyunarak bilginin sadece uygulayıcıları olarak (Maguire, 2014) yetiştirilmeleri için, ulusal ve uluslararası politikalar yoluyla uygulama odaklı bir ÖE'nin düzenlendiği savunulmaktadır (Apple, 2001; Cochran-Smith, Fries, 2001; Hill, 2007). Oysaki öğretmenler tekniker rolün ötesinde olmalıdırlar; çünkü, içinde bulundukları bağlama göre konuyu, yöntemi ve diğer uygulamaları nasıl şekillendireceklerine yönelik pedagojik kararlar vermeleri, bunun için de zengin bir teorik temele sahip olmaları gerekir (Cochran-Smith, 2004; Loughran, Hamilton,

2016a). Dahası öğretmenler öğretme sürecinde ahlaki yargılamalar yapmak ve karmaşık durumlarda kararlar vermek durumundadırlar. Bu da teknik becerilerin ötesinde bir kavrayışı gerektirir (Flores, 2001). Bunun için HÖE'de etik, kültürel ve politik boyutlara daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Flores, 2016).

2.1.4. Uluslararası Etkiler

Yeterlikler, standartlar veya programlar hükümetler tarafından belirlenirken bölgesel veya evrensel düzeydeki uluslararası aktörlerin de doğrudan veya dolaylı etkileri söz konusu olmaktadır. Örneğin ÖE'de küreselleşme ve hareketlilik konularının vurgulanması adına AB ülkelerinin dillerinin öğrenilmesi tavsiye edilmektedir.

Avrupa Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesinde de hem bu konular hem de ÖE'nin diğer özellikleri hakkında bir çerçeve çizilmiştir. Buradaki yeterlikler Piesanen ve Valijarvi (2010) tarafından 7 başlık altında toplanmış: (i) konu alanı yeterliliği; (ii) pedagojik yeterlikler; (iii) teori ve uygulamanın bütünleştirilmesi; (iv) yardımlaşma ve iş birliği; (v) kalite güvencesi; (vi) hareketlilik; (vii) liderlik; (viii) sürekli ve yaşam boyu öğrenme. AB ülkeleri ÖE sistemlerini biçimlendirmede bu yeterliklerden ve süreçlerden farklı düzeylerde etkilenirken, üye olma yolundaki ülkeler bu süreç ve yeterliklere uymaya daha istekli olabilmektedir. Benzer şekilde ülkelerin yükseköğretiminin şekillendirilmesinde önemli bir paya sahip olan Bologna Süreci'nin de her ülkede benzer şekilde ilerlemediği anlaşılmaktadır. Bologna sürecinin eğitimin kalitesini artırmaktan çok yapısal özelliklere ve ekonomik sorunlara odaklı olduğu, örneğin bazı AB ülkelerinde bu sürecin HÖE içeriğini ve süresini azaltmak içi "bahane" olarak kullanıldığı düşünülmektedir (Flores, 2016).

Bunun dışında OECD, UNESCO, IEA, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların PISA, TIMSS, TALIS, PIRLS gibi sınavlarla yaptığı uluslararası karşılaştırmaların ve ülkelerin buradaki performanslarının, bu ülkelerdeki ÖE'yi etkilediği savunulmaktadır (Craig, 2016). Çünkü bu karşılaştırmalar yapılırken aynı zamanda nasıl daha iyi olunacağına yönelik tavsiyeler verilmektedir (Buchberger ve diğ., 2000). Görüldüğü üzere ÖE üzerindeki uluslararası etkiler bir yandan AB gibi örgütlenmelerin üye ve üyeliğe aday ülkeler için sunduğu bağlayıcı çerçeveler ve hedefler aracılığıyla; diğer yandan uluslararası değerlendirmeler yapan birtakım kuruluşların bağlayıcı olmayan tavsiyeleri ile gerçekleşebilmektedir. Bu bağlayıcı olmayan tavsiyeleri üreten

kuruluşların bir kısmının ise ekonomi, kalkınma ve işgücü üzerine örgütlenen kuruluşlar olduğu göze çarpmaktadır.

2.1.5. Türkiye'de Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlik işinin geçmişi oldukça gerilere götürülebilirken, bu işi yapmak için formal bir eğitimin verilmesi en çok 17. yüzyıla kadar götürülebilmektedir (Yüksel, 2011). Türkler için ise 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmuallimin-i Rüşdi bu anlamdaki ilk kurum olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2013). Türkiye'nin cumhuriyet öncesi dönemde başlamış olan öğretmen yetiştirme serüveni gerek bu süreçte gerekse takiben cumhuriyet döneminde önemli evreler geçirmiştir. Cumhuriyet dönemi genellikle 1982'de öğretmen yetiştirmenin üniversitelere geçişinin öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılır.

Okul öncesi için, cumhuriyet öncesi dönemde Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) kapsamında kurulan cumhuriyet döneminde de kullanılmış olan ana muallime mektebinde (Bilir, 2011) öğretmen yetiştirilmiştir. Daha sonra sırasıyla Kız Teknik Yüksek Okulu'nun Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde (MEB, 1993), Kız Enstitüleri'nin Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümlerinde (Duman, 1995), üniversitelerin ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmiş ve 1982 yılında tamamen üniversite bünyesine alınmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul öğretmeni sayısı, artmakta olan okullaşmayla birlikte, ihtiyacı karşılamaktan oldukça uzaktı (Kaya, 2009). Önceki dönemde ilkokul öğretmeni yetiştiren Darülmuallimin-i Sıbyan yerine İlk Muallim Mektepleri ve köyün ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştirmek üzere Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Bu ayrım 1954'e kadar İlk Öğretmen Okulları ve Köy Eğitmenleri Kanunu, Köy Enstitüleri şeklinde devam etmiş ve ardından bu kurumlar İlk Öğretmen Okulları altında toplanmıştır (MEB, 1993). Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile bütün öğretmen yetiştirme kurumlarının yükseköğretim düzeyine geçişine kadar İlk Öğretmen okulları asıl kaynak olmaya devam etmiş; ancak, ihtiyaca göre daha düşük nitelikte eğitimler ile öğretmen kaynağı oluşturma uygulamaları da (Akyüz, 1998) kullanılmıştır. Yükseköğretim düzeyindeki İki Yıllık Eğitim Enstitüleri üniversitelere kadar ki süreçte ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yerine getirmiş; ancak, ülkedeki toplumsal olaylar, siyasi hamleler ve iç karışıklar bu enstitülerde niteliksiz öğrenci

alımına ve çok kısa süreli, hızlandırılmış, hatta mektupla öğretim gibi uygulamaların kullanılmasına neden olmuştur (Yüksel, 2011).

Darülmuallimin-i Rüşdi'nin ardından ortaokullara öğretmen yetiştirme, üç yıllık Eğitim Enstitüleri'nde yapılmış süreç içinde bu kurumlar farklı isimlerle anılmışlardır. Bu enstitüler çoğunlukla ortaokula, ama kimi zamanda liselere öğretmen kaynağı oluşturmuşlardır (Kavcar, 2002). Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürülmeleri ile de süreleri dört yıla çıkarılmış ve liselere öğretmen yetiştirmeleri planlanmıştır (YÖK, 2007a). Ancak bu kurumlar da 1982 yılında eğitim fakültesi çatısı altında üniversitelere bağlanmışlardır.

Liselere alan öğretmen yetiştirmede asıl kaynak, cumhuriyet öncesinde Darülfünun'a bağlı ve derslerinin akademisyenlerce verildiği Darülmuallimin-i Aliye iken, 1924'te MEB'e bağlanarak Yüksek Muallim Mektebi ve sonrasında Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Akyüz, 2013). Öğrenci seçimi ve akademi destekli öğretimi ile önemli bir model olan Yüksek Öğretmen Okulu zaman içinde bu uygulamalarını kaybetmiş ve 1979 yılında kapatılmıştır (Kavcar, 1982; Kaya, 2009).

2.1.5.1. Yüksek Öğretime Geçiş

Yukarıda da değinildiği üzere 1973'te yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, bütün kademeler için öğretmen yetiştirmeyi yükseköğretim düzeyine çekmiş ve içeriğini "genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon" olarak belirlemiştir. Hem öğretmenlik için gereken eğitimin düzeyi hem de içerik yapılandırması bu kanun ile birlikte halen geçerliğini korumaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yetiştirme 1982'ye kadar üniversitelerdeki ilgili bölümlerde de verilmiş ancak asıl kaynağı MEB'e bağlı iki yıllık ve üç yıllık eğitim enstitüleri oluşturmuştur.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu 1981 yılında çıkarılmış, ancak öğretmen yetiştirmeyi tamamen üniversitelere bırakan 41 sayılı KHK bu kanuna dayanarak 1981 yılında yayınlanmıştır. Buna göre, bir kısmı daha önce Yüksek Öğretmen Okulu olan EF'ler kurulmuş, MEB'e bağlı Eğitim Enstitüleri bu fakültelere veya rektörlüğe bağlanmışlardır. Bu süreçte ilkokul öğretmenlerinin eğitim süreleri iki yıldan dört yıla çıkmıştır (YÖK, 2007a). Sonuçta üniversiteler öğretmen yetiştirmede tek kaynak haline gelmiştir.

Geriye doğru bakıldığında HÖE'de verilen eğitimin düzeyinin ve süresinin genel olarak yükseldiği söylenebilir. Aynı zamanda, HÖE kurumlarının her şekilde devlet kurumları olmalarına rağmen, yapısal anlamda giderek daha fazla merkezileştiğini söylemek mümkündür. Nitekim son olarak bu kurumlar, üniversiteler bünyesinde YÖK'e bağlanmıştır. Bu konuda Hamiloğlu (2002), Türkiye'de çok partili dönemin HÖE politikaları incelendiğinde, devletin HÖE üzerindeki kontrolünün değişmez olarak nitelendirilebileceğini ifade etmektedir.

HÖE'nin üniversitelere geçişinin ardından bütün öğretmen adaylarına aynı eğitimi vermek adına çeşitli program geliştirme çalışmaları yürütülerek, EF programları üretilmiştir. Ancak bu programların uygulanması bütün üniversitelerde aynı şekilde gerçekleşmemiş, öğrenciler aynı isimdeki dersleri alsalar bile derslerin içerikleri üniversiteye, hatta öğretim elemanına göre farklılaşmıştır (Yüksel, 2011). Öte yandan üniversitelerin HÖE konusunda yeterli olmadığı, bu konuyu yeterince önemsemediği ve sonuçta bu konuda başarısız olduğuna yönelik eleştiriler gelmeye başlamış ve çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Gerek HÖE'de ortak bir uygulamanın olmayışı, gerekse eleştirilerin artması daha sonraki süreçte gerçekleşecek olan, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın gerekçeleri olarak gösterilmiştir (YÖK, 1998a). Görüldüğü üzere yapısal olarak gerçekleştirilen merkezileşmenin uygulamaya yansımaması ve standartlaşmanın oluşmaması, HÖE'nin nitelikli hale gelmemesinin nedeni olarak alınmaktadır. HÖE'de fakültelerdeki farklı uygulamalardan dolayı gerekli yetkinliklerin kazandırılamayabileceğine yönelik kaygı anlaşılır olmakla birlikte, standartlaşmanın bu sorunun çözümündeki tek yol olarak görülmesi yukarıda bahsedilen güvensizlik, standartlaşma ve uluslararası etkiler bağlamında düşünülebilir.

2.1.5.2. Yeniden Yapılanma

öğretim yılında uygulanmaya başlayacak şekilde EF'lerin programlarını ve kurumsal yapısını düzenleyen yeniden yapılanma, Dünya Bankasının fonladığı ve YÖK ile ortaklaşa geçekleştirdiği 1994 başlangıç tarihli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi ve projeyi temel alan YÖK'ün 1996 tarihli çalışmaları neticesinde gerçekleştirilmiştir (YÖK, 1998b). Yeniden yapılanmanın temel gerekçesi standartlaşmanın sağlanamaması olmakla birlikte, özel gerekçeler EF'lerde alan uzmanlığına odaklanan derslerin fazlalığı karşısında alan öğretimi ve öğretmenlik uygulamasının ihmal edilmesi; pedagojik formasyonun uygulamaya yönelik olmayan

hızlandırılmış, sıkıştırılmış programlar ile yürütülmesi; yapılan araştırmaların öğretim niteliğini arttırmaktan çok temel bilim araştırmaları olması; en önemlisi sekiz yıllık zorunlu eğitimle artan ilköğretim öğretmeni ihtiyacının karşılanması yerine fazla ihtiyaç duyulmayan ortaöğretim alanlarına öğretmen yetiştirilmesi (Yüksel, 2011) şeklinde sıralanmıştır. Yeniden yapılanmanın ve ardından geçen 20 yılın ardından bu sorunların ne yöne evrildiği tartışma konusudur.

Yeniden yapılanma kapsamında yapılan bazı değişlikler aşağıdaki gibidir (YÖK, 1998b; Yüksel, 2011) :

- Milli Eğitim'in okul yapısı ile EF'lerin bölüm yapılanması uyumlu hale getirilmiştir.
- Bütün EF'ler için, YÖK tarafından ders ve içeriklerin belirlediği standart bir HÖE programı hazırlanmıştır.
- Uygulamaya yönelik derslerin ve alan öğretimi derslerinin ağırlıkları ve saatleri arttırılmış; buna karşılık psikoloji, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi gibi temel dersler programdan çıkarılmıştır.
- Alan öğretim uzmanları yetiştirmek amacıyla, yurtdışında lisansüstü eğitim görecek öğrencilere döndüğünde EF'lerde görevlendirilmek üzere MEB bursu tahsis edilmiştir.
- Pedagojik formasyon sertifika programları sonlandırılmıştır. Fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortaöğretim öğretmeni olabilmeleri için eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans (1,5 yıl) yapmaları gerekli kılınmıştır.

Yapılan değişikliklerin ihtiyaç duyulan öğretmeni yetiştirmeyi amaçladığı ve öğretmen yetiştirmede uygulama odaklı bir yaklaşıma gidildiği açıktır. Ancak bu tür bir uygulama odaklı yaklaşımın hem öğretmene atfettiği roller bakımından (Apple, 2001; Cochran-Smith, 2004; Hill, 2007; Loughran, Hamilton, 2016a) hem de bu bağlamdaki asıl sorun olarak gösterilen teori uygulama kopukluğunu (Korthagen, 2010; van Nulan, 2011) derinleştirmesi (Loughran, Hamilton, 2016a) bakımından sorunlu olduğu yönünde tartışmalara neden olmuş ve özellikle eğitimin temelleri derslerinin programdan çıkarılması hakkında olumsuz görüşler (Kavcar, 2002) ortaya konmuştur. Son olarak, yeniden yapılanmanın Dünya Bankası ile ortaklaşa yapılan bir projenin üzerinde temellendirilmesine dikkat çekmek gerekir. Çünkü, Dünya Bankası gibi kuruluşların eğitimi ve ÖE'yi geliştirmeye yönelik çabaların içinde yer alması,

kimilerince eğitimde uluslararasılaşma, küreselleşme ve standartlaşma gibi gelişmeler olarak algılanırken (Craig, 2016), kimilerine göre eğitim alanının ekonominin taleplerine göre biçimlendirilmesini (Rizvi, Lingard, 2006) amaçlamaktadır.

2.1.5.3. 2006-2007 Yılı Eğitim Fakültesi Programlarının Güncellenmesi

YÖK (2007b), yeniden yapılanma ile ortaya konan programların uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesi, EF programlarının MEB'in ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yaptığı değişikliklerle uyumlu hale getirilmesi ve çağın gerektirdiği yeniliklerin yakalanması gerekçeleriyle 1997 programlarının güncellendiğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, 2006-2007 öğretim yılında uygulanmak üzere ilköğretim öğretmenliği programlarına yönelik bir güncelleme yayınlamıştır. Yapılan değişikliklerden bazıları aşağıdaki gibidir (YÖK, 2007b):

- Genel kültür, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) ve alan sınıflamasına göre ders ağırlıkları öğretmenlik alanına göre şekillendirilmiştir. Ders ağırlıkları %15-20 genel kültür, %25-30 ÖMB ve %50-60 alan dersleri şeklindedir. Daha önce tamamı YÖK tarafından belirlenen programlarda, fakülteler için kısmi bir esneklik alanı açılarak derslerinin %25 gibi bir kısmının belirlenmesi işi fakültelere bırakılmıştır.
- Bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, iletişim becerileri, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler fakültelere bırakılan esneklik ile genel kültür dersi kapsamında programlara eklenebilecektir.
- Öğretmenlik uygulaması dersleri YİBO, köy okulu, birleştirilmiş sınıf gibi ortamlarda gerçekleştirilebilecektir.
- Rehber öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar fazla farklılık gösterdikleri için paydaş görüşleri alınarak güncellenmiş ve standart bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı oluşturulmuştur.
- Topluma Hizmet Uygulamaları dersi tüm programlara zorunlu ders olarak eklenmiştir.
- Yeni program ile kendisine verileni uygulayan teknisyen öğretmen anlayışı yerine, HÖE'deki çağdaş yaklaşım olan öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirme hedeflenmekte olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan değişikliklerle ilgili olarak ilk söylenmesi gereken, 1997-98 yeninden yapılanması ile gerçekleştirilen bazı değişikliklerin geri alınması veya yumuşatılması durumudur. Bunlardan önemli bir tanesi fakültelere derslerin belirlenmesinde az da olsa bir esneklik tanınmış olmasıdır. Programda çıkarılmış olan eğitimin temelleri derslerinden bazıları fakülte seçmelisi olarak ve genel kültür kapsamında programa girebilecek olması olumlu bir gelişmedir. Öte yandan, EF'lerin bu esnekliği nasıl kullandığı, ders seçimlerinin fakülteler tarafından nasıl ve neye göre yapıldığının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programda teknisyen yerine entelektüel öğretmen yetiştirmemin amaçlandığından söz edilmektedir. Ancak Tezgiden-Çakcak (2015) İngilizce öğretmen adaylarına verilen eğitim üzerinde yaptığı çalışmada adaylara EF'lerde yüklenen öğretmen rolünün, programda ifade edilen amaçlara rağmen halen pasif teknisyen şeklinde olduğunu tespit etmiştir. Bu da öğretmen eğitiminde resmi program ile uygulamadaki programın farklılaşabileceği hatta çelişebileceğine yönelik bir örnek sunmaktadır. Kurt'un (2009) ulaştığı HÖE'de politika ve uygulama arasındaki tutarsızlıklara ilişkin bulgular da bu durumun istisna bir durum olmadığını göstermektedir.

2.1.5.4. 2018 Eğitim Fakültesi Programları ve 2020 Yetki Devri

YÖK 2018 yılında bütün öğretmenlik lisans programlarını kapsayan "Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"nı yayınlamıştır. 2018 programlarının yayınlanmasının gerekçeleri geçen zaman ile yeni taleplerin ve ihtiyaçların oluşması; Kalkınma Bakanlığı'nın yayınladığı 10. Beş Yıllık Kalkınma Planının ve MEB'in yayınladığı 2015-19 Stratejik Planı, Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmen Yeterliklerinin gereklerini EF programlarına yansıtmak; güncellenmiş okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına uyum sağlamak; fakültelerde yıllar içinde oluşan AKTS, kredi ve seçmeli derslerden kaynaklanan uyumsuzluğu ve karmaşayı gidermek şeklinde sıralanmıştır.

Yeni programla birlikte gelen düzenlemeler aşağıdaki gibidir (YÖK, 2018):

- Ders ağırlıkları %15-20 genel kültür, %30-35 ÖMB ve %45-50 alan eğitimi derslerinden oluşmuştur. Bir önceki programa göre alan eğitiminden ÖMB derslerine kısmi bir kayma olmuştur. Ancak ağırlıklar öğretmenlik alanına göre değişmektedir.

- ÖMB derslerinden bazılarında isim ve içerik değişikliği yapıldığı, ancak bazı derslerde sadece ders saatinin ve/veya içeriğinin değiştirilerek aynı isimle programdaki yerini koruduğu görülmektedir. Dikkat çekici bir değişlik olarak, daha önce fakültenin seçimine bırakılan "Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Türk Eğitim Tarihi" dersleri ve yeni bir ders olan "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersi bütün alanlar için zorunlu ders haline getirilmiştir.
- Genel kültür derslerinde isim ve içerik değişiklikleri olduğu görülmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bütün alanlara zorunlu kılınmıştır.
- Alan eğitimi derslerinde alan ile doğrudan ilgili olmayan dersler kaldırılarak "alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları vb." içeriklerin yer aldığı dersler eklenmiştir. Bu süreçte alt alanları olan programlarda MEB'in K-12 programları dikkate alındığı ifade edilmektedir.
- Programlardaki alan eğitimi, genel kültür ve ÖMB derslerinde standartlaşmaya gidilerek seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.

2018 programları incelendiğinde ders saatlerinin azaltılarak toplam ders sayısının artırıldığı görülmektedir. Bunun yanında, programlarda bakış açısına göre standartlaşma veya tek tipleşme olarak değerlendirilebilecek önemli düzenlemeler mevcuttur. Bunların uygulama açısından kolaylıklar getirdiği açıktır. Öte yandan seçmeli ders havuzlarında ve programda fakültelere esneklik bırakılmaması pedagojik, akademik özerklik ve fakülte kaynaklarının pratik kullanımı açısından sorunlu görünmektedir. Örneğin "Eğitim Felsefesi" ve "Eğitim Sosyolojisi" gibi derslerin zorunlu derslere dönüştürülmesi, bütün öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu temel dersler olmaları bakımından çok önemlidir. Ancak, bu derslere ilişkin ders yükünün bir anda artması özellikle bu konuda yeterli öğretim elemanı kaynağı olmayan fakülteler için sorunlu bir durum yaratabilmektedir. Örneğin bu derslerin konunun uzmanı olamayan kişilerce verilmesi gibi sonuçlar doğabilmektedir. Daha da vahimi bu tür durumların kanıksanarak olağan hale gelmesi ihtimalinin bulunmasıdır. Benzer bir durum, seçmeli ders havuzlarındaki oldukça faydalı içeriklere sahip dersler için de yaşanabilmektedir. Sonuç olarak ön hazırlığı tartışmalı olan bu tür radikal değişimler, içeriğinin getiri ve götürülerinden bağımsız olarak sorunlar yaratabilmektedir. Buna karşın 2018 programını Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi dışında Türkiye'deki bütün EF'lerin uygulamaya geçirdiği gözlemlenmiştir.

YÖK, 2018 programı henüz ilk mezunlarını vermeden, bu programdan ve fakültelere esneklik bırakmayan anlayışından vazgeçerek 10 Ağustos 2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararı ile; "Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri" ders kategorilerine ve "ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğunun" bu kategorilere ve sıraya göre düzenlenmesi şartıyla "öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesi" hususundaki yetkilerini üniversite ve EF'lere devretmiştir (YÖK, [25.08.2020]). Bu kararın HÖE programlarında, HÖE sürecini gerçekleştiren EF'lere tanınan otonomi bakımından önemli olduğu açıktır. Öte yandan çok uzun bir süredir merkezi olarak belirlenen programların bir anda tamamen fakültelere bırakılması oldukça radikal bir karar olarak görülmekte; fakültelerin bu otonomiyi nasıl kullanacaklarının, HÖE'nin niteliği konusunda belirleyici olacağı düşünülmektedir.

2.2. Eğitime Sosyolojik Bakış

2.2.1. Eğitim Sosyolojisi Kuramları

Dünyaya ve hayata dair her olguya genel geçer ve kapsayıcı kuramsal açıklamalar üretme gayretindeki modern söylem, toplum bilimlerine ilişkin kuramları da önemli ölçüde etkilemiştir. Buna uygun olarak sosyolojik kuramlarda, toplum veya toplumdaki unsurların birer yapı olarak ele alınması ve bu yapının tanımlanması gayretinden söz edilebilir. Bu bakımdan eğitim sosyolojisi kuramları denildiğinde de ilk akla gelen kuramlar modern kuramlar olmaktadır.

21. yüzyıldaki eğitim sosyolojisi kuramları öncelikle analiz düzeyine göre, diğer bir ifade ile odaklandıkları bağlama göre sınıflandırılmaktadır. Bazı kuramlar ülkelerin eğitim sitemleri, eğitime ilişkin dünyadaki eğilimler ve büyük çaplı eğitim politikalarının rolü gibi makro düzeydeki konulara odaklanmaktadır. Bu kuramları, okul veya sınıf içindeki durumu göz ardı ettikleri gerekçesiyle eleştiren diğer kuramlar ise, sınıf içi etkileşime ilişkin mikro düzeydeki konuları ele almaktadırlar (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017).

Eğitim sosyolojisi kuramları genellikle işlevselci kuramlar, çatışmacı kuramlar ve etkileşimci kuramlar olarak sınıflandırılmaktadır. İşlevselci ve çatışmacı kuramlar önemli toplumsal kurumlarından biri olan eğitimin toplumdaki rolü hakkında birbirinden farklı (Tezcan, 1999) hatta birbiri ile çelişen açıklamalar üreten makro

düzey kuramlardır. Etkileşimci kuramlar ise, sınıf içindeki öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimine (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017) veya okul içindeki diğer gruplar arasındaki etkileşime odaklanmaktadır. Ballantine vd. (2017) temel amacı endüstri toplumundaki eğitimi açıklamak olan kuramların bugün de etkili olduğunu ifade etmekte; özellikle çatışmacı kuramların daha yakın tarihteki yansımaları olan eleştirel pedagoji ve 'yeni' eğitim sosyolojisi gibi hareketlerden söz etmektedir. Lauder vd. (2006) eğitim sosyolojisi kuramlarını uzlaşmacı yaklaşımlar ve çatışmacı yaklaşımlar başlıkları altındaki modern kuramlar olarak ele almakta; bu kuramların post-modern ve post-kolonyal eleştirileri ile ortaya çıkan düşünce ve araştırma akımlarından söz etmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen eğitimindeki birtakım olguların farklı sosyolojik bakış açıları ile incelenmesi amaçlandığından, kuramsal çerçevedeki sınıflamada ve çalışmanın diğer kısımlarında kuram/kuramlar/yaklaşımlar yerine yaklaşım ve bakış açısı kavramları kullanılmıştır. Metnin devamında önce uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar, ardından daha yeni yaklaşımlar ve en son olarak, bunların çalışmada neden uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar altında toplandığı açıklanmıştır.

2.2.2. Uzlaşmacı Yaklaşım

Uzlaşmacı kuramlar eğitimi açıklamada kullandığı temel kavramlardan dolayı, işlevselci, yapısal işlevselci veya denge gibi isimlerle de anılmaktadır. Kökleri daha eskiye dayanan bu kuramların, eğitim sistemlerini etkilemede diğerlerine göre daha başarılı olduğu düşünülmektedir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017; Tezcan, 1999). Uzlaşmacı kuramların eğitimin toplumdaki rolü hakkında ortaya koyduğu görüşlerin eksiksiz olarak savunulması, eğitim sosyolojisi literatüründe giderek azalmış olsa da bu kuramların eğitim toplum ilişkisini açıklamada halen önemli olduğu, dahası formal eğitim sistemlerini biçimlendirmede kimi zaman açık kimi zaman örtük olarak oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Uzlaşmacı kuramlar, toplumları anlamak için üyeleri tarafından paylaşılan ortak "algılamalara, tutumlara ve değerlere" odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Tezcan, 1999, 20). Buna göre, toplumları tanımak veya tanımlamak için toplumun üyelerinin üzerinde uzlaştıkları olgulara ihtiyaç vardır. Zaten bu yaklaşım altındaki kuramların uzlaşmacı olarak adlandırılması da bununla ilgidir. Aynı zamanda uzlaşmacı yaklaşım toplumu gelişmekte olan bir organizma olarak görmektedir.

Toplum hayatının her alanında – giyinme, boş zaman etkinliği gibi günlük hayattaki en basit davranış ve tercihlerden, bilimsel bulgulara dayanan karmaşık ve anlaşılması güç kuramlara kadar – gelişimsel bir sürecin işlediği kabul edilir (Lauder ve diğ., 2006). Buradaki gelişimsellik değişmeyi de içinde barındırmaktadır. Ancak değişim hızlı ve devrimsel değil, yeni koşullara uyum sağlayan yavaş ve evrimsel bir süreç olarak görülür. Öyle ki değişim işlemekte olan sistemi etkilemekten uzaktır.

Uzlaşmacı kuramlar, toplumun işleyişini insan vücudunun işleyişine benzetmekte ve bu benzetmeyi, her organ gibi her toplumsal kurumun da birbiri ile bağlantılı ve uyumlu olarak çalışarak toplumun hayatta kalmasını sağladığına yönelik bir analoji ile desteklemektedirler (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Toplumsal kurumlar arasındaki bu ilişki genellikle bütünleşme kavramı ile anlatılırken, uyumun bozulması veya çatışma oldukça nadir görülen veya görülmesi beklenen bir süreçtir (Tezcan, 1999). Bütün bunların sonucunda ulaşılması beklenen durum toplumsal düzen ve bireyler arası uzlaşmadır.

Toplum çeşitli kurumlardan oluşur. Toplumu oluşturan aile, okul, devlet, eğitim gibi kurumların her birinin bu gelişimsel süreçte önemli işlevleri bulunmaktadır. Uzlaşmacı yaklaşımın diğer adının işlevselci olması da bu işlev vurgusu ile ilgidir (Tezcan, 1999). Yukarıdaki analojide eğitimin toplum için işlevinin önemi, kalbin ve beynin insan için işlevi ile özdeşleştirilerek vurgulanmaktadır (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Organizmanın önemli bir kurumu olan eğitim, çocukların gelecekteki rollerini edinmeleri sürecinde gerçekleşen seçme ve toplumsallaştırma işlevlerini görmektedir (Durkheim, 2006).

Emile Durkheim, uzlaşmacı yaklaşıma katkı veren kuramcıların başında gelir. Sanıldığının aksine akademik yolculuğu sosyolojiden eğitime değil, eğitimden sosyolojiye doğru olmuştur. Eğitim profesörü iken eğitime sosyolojik bakış açısı ihtiyacını dile getirmiştir. Bu ihtiyaca yönelik olarak oluşturduğu bakış açısı uzlaşmacı kuramın gelişeceği ortamı ve temel ilkelerini içermektedir. Bunlar, toplumsal kurumların birbiri arasındaki olmazsa olmaz bağlar ve bu sayede oluşacak toplumsal uyum ve düzen olarak ifade edilebilir. Durkheim'in eğitim sosyolojisi kapsamında odaklandığı; toplumun farklı kesimlerinin eğitim ile ilgili ihtiyaçları, okullardaki disiplin, okulların gençleri topluma hazırlama rolü gibi konular bugün hala tartışılan önemli konulardır. Durkheim'ın eğitimi anlamayı, onun iyi veya kötü olarak

değerlendirilmesinin önüne koyduğu söylenebilir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Durkheim'in uzlaşmacı yaklaşımın iki işlevi hakkında da fikirleri olsa da asıl katkıları toplumsallaştırma işlevine yöneliktir.

2.2.2.1. Toplumsallaştırma işlevi

Eğitimin toplumsallaştırma işlevi en yalın haliyle, bireylerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasına yardımcı olma veya bireylerin topluma kazandırılması olarak tanımlanabilir. Daha detaylı olarak açıklanacak olursa, eğitim öğrencilere hayatın anlamını ve yaşamanın araçlarını sunar; onların bireysel çıkar ve egoizm gibi kötü dürtülerle olan mücadelesini destekler ve böylece onların, 'içinde bulunmak kaderleri olan topluma' uyum sağlamalarına yardımcı olur (Durkheim, 2006). Uzlaşmacı yaklaşım, endüstri toplumunda bireylerin sadece aileden beslenerek hayatın gerçekleri ve gereklerinde yeterli hale gelemeyecekleri, dahası yine hayatın içinde olan birtakım kötülüklerden kendilerini koruyamayacakları varsayımlarıyla hareket ederek; eğitimin bu konularda bireylere destek sağlayan bir kurum olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, eğitim bireylerin topluma uyumunu sağlayamadığı takdirde, kendi çıkarının peşinde koşan bireylerin ortaya çıkması ve toplumun birbiriyle zıt şeyler için mücadele veren parçalara bölünmesi riskleri oluşmaktadır (Lauder ve diğ., 2006). Böylece, toplumsal uyum ve düzen ile bunu sağlaması rolü kendisine verilen eğitimin bu yaklaşım açısından önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Toplumsal uyumun sağlanması için toplum üyelerinin üzerinde anlaştığı algı, tutum ve değerlerin gelecek nesillere aktarımı eğitim aracılığıyla yapılır. Küçük toplumlarda daha kolay olan bu aktarım aile ve yakın çevre ile de mümkün olabilirken, toplum büyüdükçe ve karmaşıklaştıkça söz konusu aktarımın kurumsal düzeyde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Tezcan, 1999). Bu konuda, Gellner (1983) modern toplumlarda çeşitli alanların gelişimi ile ortaya çıkan bir yüksek kültürün varlığından ve toplumun hayatta kalabilmesi için bu kültürün eğitim yoluyla gençlere aktarılması gerektiğinden söz etmektedir. Çünkü, aile veya informal eğitim yoluyla bu aktarımın tam olarak gerçekleşmesi mümkün değildir.

Eğitimin toplumsal olduğunu vurgulayan ve eğitimi genç nesillerin toplumsallaştırılması olarak tanımlayan Durkheim (1956), eğitim sürecinde çocuğa fiziksel ve entelektüel donanımların yanında moral değerlerin de kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Eğitimde moral değerlerin önemi farklı yaklaşımlar

tarafından kabul görmekle birlikte, uzlaşmacı yaklaşımda bu değerlerin içinde yaşanılan toplumun sosyo-politik bağlamına göre belirlendiğine dikkat çekilmektedir. Eğitimin niteliği, eğitimin amacına göre – örneğin meslek elemanı yetiştirmek – okuldan okula farklılaşabilir. Ancak eğitimin nasıl bir insan yetiştireceği konusu ortaktır ve ancak toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bu da o toplumun ideal insan tanımı ile ilgilidir (Durkheim, 1956). Görüldüğü üzere uzlaşmacı yaklaşımda toplumların yaptıkları ideal insan tanımı, eğitim ile kazandırılacak moral değerlerin ne olacağı konusunda belirleyici olmaktadır.

2.2.2.2. Seçme işlevi

Uzlaşmacı yaklaşımın eğitime yüklediği diğer toplumsal işlev olan seçme işlevi, bireylerin toplumda hangi rolü alacağının belirlenmesinde önemlidir. Buradaki basit işleyiş, eğitimde yüksek başarı elde edenlerin sonrasında bu başarının getireceği iş ve gelir imkânları ile daha yüksek statüsü olan roller alması, başarı düzeyi düşük olanların ise buna uygun roller alması şeklindedir. Böylece, eğitim sayesinde kişiye en uygun olan rolün liyakat temelinde belirlendiği savunulmaktadır.

Uzlaşmacı yaklaşım eğitimin seçme işlevinin iki önemli fayda bakımından topluma katkı sağladığını savunmaktadır: ekonomik verimlilik ve sosyal adalet. Endüstrileşmenin ekonomik verimlilik açısından beşeri sermayeyi diğer unsurlardan daha önemli hale getirmesinin (Becker, 2006) ardından, eğitimin rolü nitelikli iş gücünün seçimini – bir iş için en uygun kişinin seçilebilmesini – mümkün kılmasıyla ön plana çıkmıştır. Burada verimliliği sağlayan seçme sürecinin sosyal adalete de katkı sağladığı savunulmaktadır. Çünkü bütün öğrencilerin, bu nitelikli iş gücünün içinde olarak yüksek kazançlar elde etme fırsatına sahip olduğu düşünülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Bunu sağlayan ise, eğitimin bireylerin değil toplumun çıkarlarını önceleyerek işlemesidir. Böylece toplumda önemli bir sorun olan kimin alt düzey kimin üst düzey işleri yapacağı sorunu eğitim sayesinde sosyal adalet temelinde çözülmüş olur.

Uzlaşmacı yaklaşımın ortaya koyduğu bu katkılar çatışmacı yaklaşım tarafından birer varsayım olarak değerlendirilmiş ve bu varsayımlara çeşitli eleştiriler getirilmiştir. İlk olarak, seçme sürecinin verimliliği sağladığı varsayımı hakkında, çatışmacı kuram bağlamında açıklanacak olan, derece enflasyonu (P. Brown, 2003) ve sınav sistemlerinin liyakate değil statüye dayalı olması (Weber, 2012) gibi tespit ve

eleştiriler ortaya konmuştur. Daha temel konu ise, bireyin eğitim yoluyla nitelikli hale gelmesinin veya eğitimde başarılı olmasının sosyal sınıf, etnisite veya toplumsal cinsiyet tarafından açıklanamaması varsayımının karşılanmasıdır (Lauder ve diğ., 2006). Bu varsayımın karşılandığına yönelik temel dayanak meritokrasi kavramında vücut bulmaktadır.

Michael Young (1961) 'Meritokrasinin Yükselişi 1870-2033: Eğitim ve Eşitlik Üzerine Bir Deneme' adlı eserinde ilk olarak, işçi sınıfının başını çektiği gelir dağılımına ilişkin toplumsal olayların yarattığı sorunları dile getirmektedir. Young (1961), eğitim psikolojisi çalışmaları kapsamında giderek gelişen zekâ testlerine atıfla insanların eşit olmadığından söz ederek, eğitimdeki seçme süreci üzerinden bu eşit olmama durumunun toplumdaki hiyerarşide bir karşılığı olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca Young (1961) her bireyin değerinin, diğer bir ifade ile eğitimsel başarısının, insanlarda eşit olmayacak bir şekilde bulunan zekâ ve kişinin kendi çabası ile belirlendiğini savunmaktadır. Burada uzlaşmacı yaklaşım açısından önemli olan nokta, söz konusu özellikler olan zekâ ve çabanın kişiye ailesi veya üyesi bulunduğu sınıf tarafından devredilememesi; dolayısıyla, herkesin başarıyı yakalamada eşit şansa sahip olmasıdır (Parsons, 2018). Böylece eğitimin seçme sürecindeki sosyal adalet varsayımı meritokrasi ideolojisi üzerinden karşılanmaktadır. Buna karşılık doğrudan meritokrasi sürecini, dolayısıyla eğitimin seçme işlevinin sosyal adalet varsayımını hedef alan eleştiriler de mevcuttur (Bernstein, 2000; Bourdieu, 2015; Bowles, Gintis, 2011).

Seçme işlevinin ötesinde uzlaşmacı yaklaşım, benzerlik ve uzlaşma vurgusunu çok yüksek seviyeye çıkardığı için eleştirilmiştir. Çünkü bu vurgu, heterojen toplumlardaki çıkar, inanç ve değer farklılıklarını açıklamada (Tezcan, 1999) ve aynı toplum içindeki farklılaşan veya çatışan çıkarları, değerleri, ideolojileri tanımada (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017) yetersiz kalmaktadır. Toplumdaki çeşitliliği ve farklılıkları açıklama ve tanıma eleştirilerinden yola çıkarak, bu yaklaşımın uzlaşma ve ortaklık vurgusunun, toplumda baskın olan ile farklı olan arasında eğitim aracılığıyla görünmeyen bir hiyerarşi kurulmasına neden olması mümkün görünmektedir.

2.2.3. Çatışmacı Yaklaşım

Çatışmacı yaklaşım uzlaşmacı yaklaşımdaki uyum ve uzlaşmanın tersine toplum içindeki gerilime odaklanır. Bu gerilim grupların ve bireylerin çıkarlarının birbiri ile

farklı yönde olması veya çatışmasından kaynaklanmaktadır (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Bu bakımdan çatışmacı yaklaşımın uzlaşmacı yaklaşıma kökten bir eleştiri getirdiğini söylemek yanlış olmaz. Bu yaklaşım kapsamında ortaya konan fikirlerin çıkış noktası bu eleştiriden başlamaktadır. Örneğin, uzlaşmacı yaklaşım değişime evrimsel bir anlam yüklerken, çatışmacı yaklaşım değişimin temeline iktidar mücadelesini koymaktadır (Tezcan, 1999). Çatışmacı yaklaşımın bu diyalektik gelişimi, çatışmacı yaklaşım için ortamı hazırlayanın Marx'ın fikirleri olması bakımından şaşırtıcı değildir.

Marx'tan yol çıkarak çatışmacı yaklaşımda genellikle topum ikiye ayrılır. Bunlar varlıklılardan oluşan egemen sınıf (varlıklılar) ve yoksullardan oluşan yardımcı sınıflardır (Tezcan, 1999). Varlıklılar; iktidara ortak olurken, toplumdaki zenginliklerden, yüksek kalitedeki ürünlerden ve hizmetlerden ve en iyi eğitim olanaklarını da kapsayan diğer ayrıcalıklardan yararlanmaktadır. Yoksullar ise, toplumun ürettiği zenginlikten biraz daha fazla pay almaya çabalarken sürekli olarak çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Kısacası, varlıklı egemen sınıflar diğerlerini sömürmektedir. Çatışmacı yaklaşıma göre, egemen sınıflar bu sömürüyü ve sahip oldukları ayrıcalıklı konumu meşrulaştırmak için, kendi değer ve dünya görüşlerini diğerlerine dayatmaya çalışırlar. Bu noktada, kendi değer ve görüşlerini insanlar için ulaşılması gereken idealler olarak tanımlamak ve var olan konumlarının hak edilmiş ve herkesin ulaşabileceği bir yer olduğu fikrini desteklemek için çeşitli stratejilere ihtiyaç duyarlar (Tezcan, 1999). Çatışmacı kuramcılar eğitimi de bu stratejilerden biri belki de en önemlisi olmakla eleştirirler.

Çatışmacı yaklaşımın eğitime bakış açısının temelinde bu sınıf meselesi olduğunu söylemek yanlış olmaz. Farklı sosyal gruplardan olan öğrencilerin eğitim başarılarının sistematik şekilde farklılaşması sorun edilmektedir. Çünkü, bu sistematik farklılaşmanın toplumdaki dikey hareketliliği sınırlayarak veya engelleyerek sosyal sınıfların yeniden üretilmesine sebep olduğu düşünülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Bu konuya ilişkin, sınırlı da olsa veriye dayalı sonuçların da bulunduğu bilinmektedir. Bunlardan biri olan Halsey vd. (1980), sosyo-ekonomik olarak üst sınıflardan gelen öğrencilerin, eğitimde başarılı olarak yüksek statülü ve gelirli işleri elde etme şanslarının diğerlerine göre dört kat fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ancak toplumda, eğitim ve iş imkânları arasındaki bağa ilişkin inanış ve yönelim, insanların

bu tür bir eşitsizliğin varlığını kabullenmedikleri veya dikkate almadıkları izlenimini uyandırmaktadır.

Çatışmacı yaklaşım altında ortaya çıkan görüşler genellikle iki başlık altında incelenmektedir: Neo-Marksist ve Weberyan/Neo-Weberyan yaklaşımlar

2.2.3.1. Neo-Marksist Görüşler

Marx'ın ortaya koyduğu kavramsal yapıdan yola çıkarak eğitimin toplumsal rolünü anlamaya çalışırlar. Çünkü eğitimin toplumsal rolünü açıklamada kullanılan endüstriyel toplum, post-endüstriyel toplum, bilgi ekonomisi gibi ana akım kavramların kapitalist süreçleri gizlediğini düşünürler. Onlara göre her zaman için belirleyici olan, üretim araçlarının kontrolü ve sahipliği üzerinden ilerleyen ekonomik ilişkilerdir (Lauder ve diğ., 2006). Gerçekten de, formal eğitime olan ihtiyacın doğması, eğitimin kurumsallaşması, içeriğindeki radikal dönüşümler için bu kavramlara dayalı olarak oluşturulan açıklamalar en yaygın ve en çok kabul gören açıklamalardır. Neo-Marksistlerin itirazı, bu kavramların eğitimi açıklamadaki yetersizliğinden veya eksikliğinden çok, eğitimi biçimlendirmede asıl faktör olduğunu düşündükleri kapitalist süreçleri gizlenmesine ilişkindir.

Neo-Marksistlere göre, devlet ayrıcalıklı sınıflarının nesiller boyunca ayrıcalıklarını korumasına yardım eder. Bunu da eğitim aracılığıyla toplumda var olan eşitsizliklerin yeniden üretimi ve meşrulaştırılması yoluyla yapar. Burada sözü edilen yeniden üretim temelde şu şekilde işlemektedir: Varlıklı ailelerin çocukları eğitimde başarılı olarak, geliri ve saygınlığı yüksek iş imkânları elde ederler ve sonuç olarak varlıklı kişiler olmaya devam ederler. Yoksul ailelerin çocukları ise eğitimde başarısız olarak geliri ve prestiji düşük iş imkânlarıyla yetinirler ve böylece yoksul kişiler olmaya devam ederler. Özetle, başlangıçta var olan sınıfsal yapı eğitim ile yeniden üretilmiş olur. Neo-Marksistler, meşrulaştırma konusunda ise, üst veya alt düzey ailelerin çocuklarının toplumda hep aynı düzeyde rolleri üstlenmesinin sosyal adalet bakımından sorunlu bir durum olarak algılanacağını; ancak bu rollere eğitim aracılığıyla ulaşılıyor olmasının bu algıyı ortadan kaldırdığını ifade etmektedir.

Yukarıda ifade edildiği gibi, eğitim ile toplumsal rollerin elde edilmesinin sosyal adaleti sağladığı fikri, eğitim sürecinde herkesin eşit olduğu ve başarının yalnızca kişinin zekâ ve çabasıyla elde edildiğini öğütleyen meritokratik ideolojiye dayanmaktadır. Neo-Marksistlere göre ise, işçi sınıfı çocuklarının başarısızlığını

onların bireysel özelliklerine – zekâ ve çaba bakımından geride olma – yüklemek yanlıştır. Çünkü, eğitim hali hazırda onların başarısızlığına odaklanan böylece yeniden üretimi meşrulaştıran bir araçtır (Bowles, Gintis, 2011). Eğitim sistemi orta ve üst sınıfların lehine olacak şekilde düzenlenmiştir. Benzer şekilde Bourdieu (2015) da eğitimin özgürleştirici veya dikey hareketlilik sağlayan bir toplumsal kurumdan çok, var olan toplumsal düzeni devam ettirmeye yönelik en önemli araçlardan biri olduğunu savunmaktadır.

Toplumdaki alt ve üst düzey roller dağıtılırken eğitim başarısının karar verici olması tartışmasında, Brown (2003) eğitim başarısı ve iş imkânları arasındaki bağa odaklanmaktadır. Brown'a (2003) göre bu bağ önceleri daha kuvvetliydi. Çünkü, özellikle eğitim derecesi yükseldikçe toplumun çoğunluğu zaten dışarıda kaldığından yüksek dereceli okullardan mezuniyet önemli iş imkânlarını kendiliğinden getirmektedir. Ancak yükseköğretimin yaygın hale gelmesi sürecinde, iş imkânları diploma alanlar düzeyinde artmamıştır. Bunun sonucunda, diplomaya ek olarak daha çok sertifika kazanma yarışı ortaya çıkmış ve bir derece[1] enflasyonu oluşmuştur. Bu aşamada ise takas değeri daha yüksek olan sertifikalara sahip olmak, iş imkânlarını elde etmede önem kazanmıştır (J. S. Brown, Duguid, 2016). Varlıklı ailelerin bu tür takas değeri yüksek sertifikaları çocuklarına kazandırması ise, eğitimin toplumsal rolleri dağıtma işlevinin gerektirdiği sosyal adalet varsayımını sorunlu hale getirmiştir (Lauder ve diğ., 2006). Ayrıca, derece enflasyonu bir yere en uygun kişinin gelmesi konusunda da sorun oluşturduğu için, uzlaşmacı yaklaşımın öne sürdüğü verimlilik varsayımı da şüpheli hale gelmiştir.

Neo-Marksistlere göre, eğitim yoluyla toplumsal rollerin adil bir şekilde dağıtıldığı fikrinin toplumun üyeleri tarafından kanıksanması, yeniden üretimi meşrulaştıran asıl faktördür. Neo-Marksistler, bu kanıksamayı sağlayanın da eğitim olduğunu savunmaktadırlar. Eğitimi devletin ideolojik aygıtı olarak tanımlayan Althusser (2016), eğitimi; egemen sınıfın ideolojisinin aktarılmasının ve böylece onların ayrıcalıklı konumunun olağan bir durum gibi algılanmasının aracı olmakla itham etmektedir. Çocuklar eğitim sistemi içerisinde, eğitimsel başarının liyakat ile mümkün olduğunu, toplumsal sınıf ve ayrıcalık gibi özelliklerin avantaj sağlamadığını öğrenirler. Ancak durum tam tersidir; eğitim başarısı çoğunlukla ailenin sosyo-

[1] Credential: sertifikalar, diplomalar, başarı nişanları gibi belgelendirilebilir edintiler.

ekonomik düzeyine bağlıdır (Bowles, Gintis, 2011). Eğitim sistemi, iş imkânlarının ve dolayısıyla toplumsal rollerin eşit olmayan bir biçimde hatta sınıfa dayalı olarak dağıtılmasına aracılık eder. Bu çarpık dağıtımı gizleyen dolayısıyla meşrulaştıran şey ise, başarının veya başarısızlığın bireyin kendine ait olduğu varsayımı üzerinde toplumun bütün kesimlerinin uzlaşmış olmasıdır ki; Gramsci (2014) bu 'uzlaşmayı' hegemonyanın kurulması olarak tanımlamaktadır. Hegemonyanın kurulmasında eğitim önemli bir araç olmakla birlikte tek faktör değildir. Bourdieu'ya (2015) göre ise, eğitim sürecindeki eşitsizliklerin görülmesini engelleyen çoğunlukla kültürel faktörler ve durağanlıktır. Buna göre var olan durumun devam etmesine yönelik kültürel anlayış, eğitime ilişkin var olan durumun da sorgulanmasını engellemektedir.

Eğitimin toplumsallaştırma rolünü yukarıda da değinildiği üzere Althusser (2016) ideoloji aktarımı, Gramsci (2014) ise hegemonyanın kurulması üzerinden tanımlamaktadır. Buna göre, söz konusu toplumsallaşma süreci çoğunluğun özgürlük, yaratıcılık ve diğer kabiliyetlerinin feda edilerek üst sınıfın ekonomik çıkarlarına uyacak şekilde dönüştürülmesi olarak değerlendirilmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Bu tür bir bakış açısına, eğitimin rolüne ilişkin zorlama açıklamalar ve yargılayıcı iddialar içermesi bakımından eleştirilerin getirilmesi makul görünmektedir. Öte yandan sınıf kavramını temel alan bir tartışma dışarıda bırakıldığında bile, eğitimde bazı becerilerin çok vurgulanırken, bazılarının önemsiz hale geldiği; eğitimin içinde olan herkese zaman zaman görünür olmaktadır. Bir üst düzeydeki eğitim imkânlarını ve sonrasındaki iş imkânlarını belirleyecek olan sınavlara hazırlık için, öğrencilerin yaratıcılık ve kendini ifade gibi becerilerini geliştiren sanat ve spor etkinliklerinin geri plana itilmesi sıklıkla karşılaşılan bir uygulamadır. Bu uygulamanın hangi tür okullarda daha yaygın olduğunun incelenmesi ise belki de sınıf kavramını tekrar tartışmaya dâhil etmeyi mümkün kılabilir. Neo-Marksistlerin bu tartışmadaki duruşu bundan çok daha radikaldir. Onlara göre, eğitim sistemi alt sınıflardan öğrencilere otoriteye uyum sağlamayı ve onun iktidarını kabullenmeyi öğretir. Çünkü öğrenciler bunları öğrenebildikleri ölçüde gelecekte daha iyi birer çalışan olacaklardır (Bowles, Gintis, 2011).

Neo-Marksist yaklaşımda, yukarıda sözü edilen eğitimde sınıfa dayalı eşitsizliklerin yeniden üretimi ve meşrulaştırılması süreçlerine ilişkin analiz ve görüşler, genellikle makro düzeyde yer almaktadır. Ancak bazı kuramcılar, bu süreçlerin daha iyi anlaşılması için mikro düzeydeki analizlerle birlikte ele alınmalarının önemli

olduğunu düşünmektedir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Bunlardan biri olan Bourdieu (2015), makro ve mikro düzeydeki eğitim sosyoloji görüşlerini kültürel sermaye kavramı üzerinden birleştirir. Kültürel sermayenin kapsamı, okula uygun bir şekilde konuşabilme; edebiyat, müzik, tiyatro vb. sanat alanlarında bilgi-beceri geliştirme ve dünyaya ilişkin önemli konular ve tartışmalardan haberdar olma gibi içeriklerden oluşmaktadır. Üst sınıf ailelerin çocukları sahip oldukları çeşitli ayrıcalıklar sayesinde hayatları boyunca kültürel sermaye biriktirme konusunda daha fazla imkân bulurlar. Biriktirdikleri bu kültürel sermaye ise, okulda ve iş yeri bağlamlarında onlara daha yüksek başarı ve statü elde etme konusunda kolaylık sağlayan bir meta işlevi görmektedir (Bourdieu, 2015). Bourdieu (2006) bu süreci kültürel sermayenin ekonomik ve sosyal sermayeye dönüşümü olarak kuramsallaştırır. Edinilen ekonomik ve sosyal sermaye de bir sonraki nesil için kültürel sermayenin biriktirileceği ayrıcalıkları oluşturmakta, dolayısıyla kültürel sermayeye dönüşmektedir.

Eğitime makro ve mikro düzeydeki bakış açılarını birleştiren diğer bir kuramcı olan Basil Bernstein, yaptığı çalışmaların en büyük amacının işçi sınıfının çocuklarının eğitim potansiyelinin boşa gitmesini önlemek olduğunu ifade etmektedir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Bununla ilgili olarak Bernstein (2015), eğitim sistemlerindeki makro düzeyde ele alınan sınıf ve iktidar ilişkileri ile mikro düzeyde incelenen okulda yaşanan etkileşimsel eğitim süreçlerinin bütünleştirilmesini önermiş; bu öneriyi öğrencilerin konuşma kalıplarını incelediği çalışmalarına da yansıtmıştır. Bu çalışmalara göre, işçi sınıfı çocuklarının konuşma kalıpları eğitim bağlamı ile uyuşmadığı için onları başarısızlığa götürmektedir. Bernstein (2015) bu durumu ailenin sınıf düzeyine göre edinilen konuşma kalıplarının, çocuğun okuldaki ve toplumdaki durumunu belirlediği gerekçesiyle sınıfların yeniden üretimi olarak yorumlamaktadır. Ona göre çocukların başarısızlığının sebebi, işçi sınıfı çocuklarının konuşma kalıplarının yetersiz olmasından değil, okulda ‘doğru’ kabul edilen konuşma kalıplarının orta sınıfa göre tanımlanmasından dolayıdır. Bunlardan yola çıkarak Bernstein (2015), öğretim süreçlerindeki ve eğitimin içeriğindeki sınıfa dayalı (ve alt sınıftan çocukların aleyhine çalışan) önyargıların öğrencilerin performansı üzerindeki etkisinin incelenmesini önermektedir.

Çatışmacı yaklaşımın yeninden üretim teorilerine getirilen eleştiriler, bu teorilerin veriye dayalı bulgular ile desteklenmesinin sınırlı olmasına odaklanmaktadır. Bu

noktada makro eğitim sosyolojisinin kuramları ile mikro eğitim sosyolojisinden gelen verileri birleştirmeye çalışan Bernstein ve Bourdieu gibi kuramcıların çabalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Dikkat çeken bir husus da özellikle Bernstein'da daha görünür olan, okulda geçerli olan bilgi ve becerilerin orta ve üst sınıfların bilgi becerileri ile uyumlu olması konusudur. Bazı kuramcılar tarafından geçerli bilgi (Bernstein, 1990) veya resmi bilgi (Apple, 1990) olarak ele alınan okul bilgisi, çocukların eğitim bağlamında kendilerine sunulan ve başarı elde etmeleri için özümsemeleri gereken bilgi olarak tanımlanmakta ve okul bilgisinin eğitimdeki toplumsal eşitsizlikleri anlamak adına önemli olduğu savunulmaktadır. Bu konuyu incelemek adına çoğunlukla eğitim programını çatışmacı yaklaşım bağlamında ele alan görüşler, programın tarafsız olmadığını ve toplumdaki en güçlüler tarafından belirlendiğini öne sürmektedir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde toplumdaki çeşitli baskı gruplarının etkili olması, katılımın artması açısından olağan hatta olması gereken bir durumdur. Ancak, bir grubun diğerlerine göre daha baskın olması veya tek belirleyici olmasının yukarıda söz edildiği yönde eşitsizlikler yaratabileceği açıktır.

2.2.3.2. Weberyan ve Neo-Weberyan Görüşler

Max Weber'in görüşleri ve onu takip eden kuramcıların görüşleri de çatışmacı yaklaşım altında farklı bir kolu oluşturmaktadır. Sınıf mücadelesi yerine sosyal dışlanma kavramına odaklanan bu görüşler; toplumdaki eşitsizlikleri anlayabilmek için ekonomik, politik ve statüye dayanan diğer iktidar ve ayrıcalık ilişkilerinin hesaba katılması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada statü grupları veya meslek gruplarının mücadelesi ön plana çıkmaktadır: statü sahibi olanlar ile sahip olmaya çalışanlar arasındaki mücadele. Bu mücadelenin kaynağı iki şekilde açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi, bir mesleğe giriş koşullarını kontrol ederek mesleği, dolayısıyla statüyü tekelleştirmek; ikincisi ise güçlü sosyal grupların bazı önemli yerler veya statüler için girişilen rekabeti kendi sosyal çevresi veya ailesi lehine olacak şekilde kurgulamaktır (Lauder ve diğ., 2006). Eğitimdeki eşitsizlik durumu genellikle ikinci ile açıklanmaktadır. Buna göre, toplumdaki iktidar ilişkileri ve çıkar çatışmalarının eğitim sistemi üzerindeki etkisi sistemi baskın grupların çıkarına olacak şekilde düzenlemeye yöneliktir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Sonuç olarak, Weberyan görüşlerde eğitim başarısının kişisel çaba ve özelliklere dayalı olduğu anlayışı kabul edilmemektedir.

Max Weber'in eğitimi doğrudan ele aldığı yazılarında (Weber, 2006, 2012), eğitim ve bürokrasi bağlamında eğitimdeki uzmanlaşma ve sertifikasyon konularına yönelik eleştiriler dikkat çekmektedir. Rasyonel eğitimin, sadece belirli bir işi yapmak üzere eğitilmiş "uzmanlaşmış insan" yetiştirmeye yönelik olmasını eleştiren Weber (2006), bunun eski tarz eğitimin çeşitli alanlarda kendini geliştiren "kültürlü insan" yöneliminden oldukça farklılaştığını ifade etmektedir. Bugün yükseköğretimin meslek elemanı yetiştirmeye mi, yoksa öğrencilerini birçok yönden geliştirmeye mi odaklanması gerektiğine ilişkin tartışmalar uzman insan, kültürlü insan tartışması ile doğrudan ilişkili görünmektedir (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Elbette bu tartışmada farklı yükseköğretim kurumlarının farklı rolleri aldığını unutmamak gerekir. Bununla birlikte dünyada yükseköğretimde gelişmişlik atfedilen ve kitlesel olarak gerçekleşen yükseköğretimin evrildiği yön düşünülürse, tartışmanın meslek elemanı veya uzmanlaşmış kişi lehine çoktan sonuçlandığı söylenebilir. Bu tartışmanın ÖE'ye yansımasının da uygulayıcı öğretmen yetiştirmeye karşılık entelektüel öğretmen yetiştirme arasında gidip gelen yaklaşımlar olduğu söylenebilir.

Diğer bir konu da giderek büyüyen merkezi sınav uygulamaları ve standartlaşma ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Tekniker ve ofis çalışanı gibi belirli pozisyonlar için artan talep bu işleri yapacak kişilerdeki özellikler bakımından standartlaşma ihtiyacını doğurmuş ve bu standartlaşmayı garantilemeye yönelik sınavların sayısı ve türleri artmıştır. Becerilerin varlığının göstergeleri ise, belirli eğitimler alarak ve sınavlara girilerek elde edilen sertifikalardır. Weber'e (2012) göre, söz konusu sertifikalara yönelik artan ve bir nevi sertifika avcılığına dönüşmüş olan talebin arkasındaki sebep 'bilgiye susamışlık' değil, bilakis bu pozisyonların sertifika sahipleri için sınırlanması ve tekelleştirilmesidir. Sertifikalara yönelik talep ve arz artışı belirli bir zaman içinde derece enflasyonunu yaratmıştır. Bu enflasyon kendi kendini beslemektedir; çünkü belirli bir derece daha çok kişi tarafından elde edildikçe değeri düşmekte ve daha farklı ve daha üst derecelere yönelik ihtiyaç ve talep oluşmaktadır (Weber, 2012). Ancak asıl önemli olan derecelerin artmasının veya yükselmesinin, yukarıda belirtildiği gibi, kişinin entelektüel donanımlarının artması anlamına gelmemesi sorunudur. Hatta, derece enflasyonu ile birlikte eğitimlerin ve sınavların niteliğinin azalması durumunda asıl hedef olan becerilerin garanti edilmesi bile sorunlu hale gelebilir. Bu da uzlaşmacı yaklaşımın verimlilik varsayımını zorlamaktadır.

Neo-Weberyan görüşlerin, Neo-Marksist görüşlerden farklı olarak toplumsal değişmeyi sadece yeniden üretim ile sınırlandırmamış olmalarının, bu görüşleri daha güçlü hale getirdiği söylenebilir. Bu bağlamda, dışlama stratejileri her ne kadar toplumsal ilişkiler içinde önemli bir yer tutsa da, alt sınıflar için bu dışlamalardan kaçınmak ve dikey hareketliliği engelleyen bariyerleri aşmak adına her zaman için – küçük de olsa – bir olasılık bulunduğu savunulmaktadır (Lauder ve diğ., 2006). Eğitim, hem üst sınıfların veya Weberyan ifade ile güçlü statü gruplarının dışlama stratejilerini, hem de alt gruplar için sözü edilen olasılığı barındırmaktadır. Çünkü bu görüş devlete daha dinamik bir rol atfederek, devletin güçlü grupların eğitimdeki rekabeti ne derecede kendileri lehine kurgulayabileceklerini sınırlama gibi bir rolünün olduğundan söz eder. Devlet salt güçlü grupların çıkarına yönelik çalışmanın ötesinde, gruplar arası mücadelede iktidarı ele geçirenlerin bunu devam ettirmesine yönelik bir işlev görmektedir. Buna bağlı olarak, iktidar sahibi değiştiğinde dışlanma stratejileri yeni gruba adapte olmaktadır. Dolayısıyla, Weberyan görüşlere göre, yukarı doğru dikey hareketliliğinin kapsamının ve ayrıcalıkların nesiller boyu aktarımının ne düzeyde olacağı çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir (Lauder ve diğ., 2006). İktidar değişimin sürdüğü dönemlerde veya kriz gibi, aşırı büyüme gibi sert ekonomik geçişlerin yaşandığı dönemlerde, dışlanma stratejilerindeki değişimler toplumdaki statülerin yeniden dağıtımına yol açabilmektedir.

İdeal insanın veya bireyin ne olduğuna ilişkin farklı görüşler olduğu sürece bu insanı yetiştiren kurum olma işlevi yüklenen eğitim, söz konusu farklı görüşleri dile getiren paydaşların ve baskı gruplarının çatışma alanı olmaya devam edecektir. Buna bağlı olarak da eğitimin toplumsal rolünü açıklamada çatışmacı yaklaşım altındaki görüşler önemli olmaya devam edecektir. Ancak bu görüşlere yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Eğitimin, üst sınıfların ayrıcalıklı durumunun ve kapitalist sistemin sürdürülmesindeki işlevinin nedensellik bakımından tam olarak açıklanamadığı savunulmaktadır. Daha önemlisi, bu nedenselliği açıklamaya yönelik iddiaları destekleyecek veriye dayalı çalışmaların çok sınırlı olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca Weber'in sertifika ve sınav sistemlerini, statüleri ve meslekleri tekelleştirme amacına indirgemesi gerçekçi bulunmamaktadır (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Çatışmacı yaklaşım ile ilgili eleştirilerin çoğunlukla makro düzeydeki teorik analizlere ilişkin olduğu görülmekte, bu analizleri destekleyecek Bernstein (1990) ve Bourdieu'nun (2015) örneklerini oluşturduğu mikro düzeydeki analizler ve veriye

dayalı çalışmaların, çatışmacı yaklaşım açısından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.2.3.3. Post-yapısalcı Fikirler

Post-modern akımların, sanat ve felsefeden başlayarak hayatın ve onu kavrayışın her alanında bir kaymaya yol açtığı gözlenmektedir. Bu akımların, eğitime sosyolojik yaklaşımlar üzerinde de önemli yansımaları olduğu söylenebilir. Bu yansımalar post yapısalcı düşünce bağlamında, eşitsizliklerin sadece modern çatışmacı kurmaların ifade ettiği gibi ekonomik ve sınıf temelli eşitsizlikler ile sınırlanamayacağı fikrini doğurmuştur.

Toplum ve toplumsallaşmaya yönelik Foucault'cu eleştiriler, birçok özne ve buna bağlı olarak da birçok iktidar biçimi tanımlarken, baskı ve eşitsizlik türlerin çeşitliliği de ön plana çıkmıştır (Lauder ve diğ., 2006). Bu eleştiriler modern sosyoloji kurumları üzerine de yöneltilmektedir. En radikal eleştirilerin; devletin ve diğer toplumsal unsurların, bireyleri eğitim yoluyla tek tip vatandaşlar olarak toplumsallaştırması ve bireylere belirli toplumsal rollerin kaçınılmaz olarak yüklenmesi süreçlerine karşılık olarak uzlaşmacı yaklaşıma yöneltildiği söylenebilir. Ancak daha özgün olan eleştiriler, çatışmacı yaklaşım altındaki modern kuramların sosyal eşitsizlikleri sadece sınıfa veya statüye dayalı olarak görmesine karşı yöneltilmiş; bunun snucunda başta toplumsal cinsiyet (Arnot, Dillabough, 1999) ve etnisite (Ladson-Billings, Tate IV, 2006) olmak üzere farklı eşitsizlik kategorileri ortaya çıkmaya başlamıştır.

2.2.3.3.1. Toplumsal Cinsiyet

Post yapısalcı yaklaşımların önemli bir boyutunun feminist çalışmalarla ortaya konan, eğitimdeki ve eğitim ile ilgili toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine ilişkin olduğu söylenebilir. Feminist kuramlar, kadınların okullarda maruz kaldıkları adaletsizlikler ve farklı muamelelere odaklanmaktadır. Bunların ortaya çıkmasındaki etkenler olarak ise; eğitime erişimdeki eşitsizliklerden başlayıp, eğitimin yapı ve içeriğindeki patriarkal ve kadınları sömüren olgular ön plana çıkarılmaktadır (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017). Bu olgular okullardaki ortamın, eğitim içeriğinin, ders kitaplarının, değerlendirmelerin erkekler temele alınarak düzenlenmiş olması; bunun yanında iş olanaklarındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin, eğitim alınacak alan tercihlerine yansıması şeklinde detaylandırılabilir.

Eğitime, toplumsal cinsiyet konusunda getirilen eleştiriler genellikle eğitim sisteminin geleneksel kadın ve erkek rollerini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi ile ilgilidir. Bu geleneksel rollerde erkek kamusal, kadın özel alanda tanımlanmaktadır. Böylece eğitim patriarkal düzeni destekleyen bir kurum olarak görülebilmektedir. Ancak birçok eşitsizlik kategorisinde olduğu gibi, eğitimin hem eşitsizliği kuran hem de farkına varılmasını, dolayısıyla onunla mücadele imkânını sağlayan bir kurum olduğu düşünülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Bu mücadelenin güçlenmesine yönelik öneriler; eğitimde kadınların akademik imkânlarının erkeklerinki kadar geniş olması, eğitim hedef ve içeriklerini belirleyen eğitim programında kadınların adil biçimde temsil edilmesi ve var olan erkek egemen yapının özgürlükçü bir yapıya dönüşmesi şeklindedir.

Toplumsal cinsiyete ilişkin eşitsizlikler söz konusu olduğunda tartışılması gereken diğer bir kavram ise toplumsal cinsiyet ideolojileridir. İkili toplumsal cinsiyet bağlamında, erkek ve kadın arasında erkeğin üstün olduğu hiyerarşik bir durumu kabul eden, erkek üstünlüğü ideolojisi ile erkek ve kadının farklı olduğu ama bunun bir hiyerarşi anlamına gelmediğini temel alan toplumsal cinsiyet özcülüğü ideolojisi, birincisi dikey, ikincisi yatay olmak üzere farklı alanlarda eşitsizlikler üretmektedirler (Chatillon, Charles, Bradley, 2018). Eğitime ilişkin olarak düşünülecek olursa, dikey eşitsizlikler bakımından, erkeklerin daha üst düzey kademelere kadar eğitim alma imkanını daha fazla elde etmesi ve bunun normalleşmiş olması; yatay eşitsizlikler bakımından ise, kadınların ve erkeklerin farklı alanlara yönelmelerinin olağan hatta olması gereken bir duruma dönüşmesi akla gelmektedir.

Eğitimdeki toplumsal cinsiyet ile ilgili eşitsizliklerin diğer boyutu ise ikili toplumsal cinsiyet kavramsallaştırması dışındaki ikili olmayan veya queer olarak da adlandırılan (Jagose, 1996) cinsiyetlere ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Queer bireylerin toplumda kendileri olarak yer alma mücadelesi eğitimde de kendileri olarak yer almayı içermektedir (Pinar, 2009). Bunun için de, eğitimde queer içeriklere ve queer pedagojik anlayışlara yönelik talepler bulunmaktadır (Mayo, Rodriguez, 2019).

2.2.3.3.2. Etnisite ve Kültürel Çeşitlilik

Modern yaklaşımların eleştirisi ile ortaya çıkan görüşlerin başka bir boyutu da etnisiteye ve kültüre dayalı eşitsizlikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu özellikler bakımından toplumun çoğunluğundan farklı olan azınlık gruplarının, toplumun eğitimi

de kapsayan bazı alanlarında eşitsizliklere maruz kaldığı vurgulanmaktadır. Bu tür eşitsizlikler ile mücadele bağlamında eğitimde çeşitlilik, kapsayıcılık ve vatandaşlık olgularına yer verilmesi önemli görülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Ancak, eğitimin ilkeleri ve hedefleri arasında sayılan azınlık grupları kapsayıcı olma ve eşit vatandaşlığın sağlanması gibi konuların, eğitim bağlamında hedeflendiği düzeyde ele alınıp alınmadığı kimilerince sorgulanmış ve bu konuda sorunlar olduğuna dair kanıtlar ortaya konmuştur (Gillborn, Youdell, 2009; Ladson-Billings, Tate IV, 2006). Söz konusu eşitsizliklerin ırka dayalı olan en somut haline ilkesel olarak evrensel bir karşı çıkışın oluştuğu söylenebilir. Sosyal kapsayıcılık ve çeşitliliğin önemsenmesinin ve eğitim bağlamına girmesinin de bu karşı çıkışla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu ilkesel karşı çıkışın ve mücadeleye yönelik çabaların ne düzeyde amacına ulaştığı konusu tartışmalı görünmektedir.

Çeşitlilik ve kapsayıcılık olguları, toplumdaki farklı grupların, topluma diğer gruplarla eşit şekilde katılmasını; bu gruplarının farklılıklarının ve öznelliklerinin hiyerarşik olmayan bir şekilde tanınmasını gerektirmektedir. Kapsayıcılık ve eşit vatandaşlık olgularının ötesinde, çeşitliliğin teşvikinin, uzlaşmacı yaklaşımın sosyal uyum ve sosyal düzenin vazgeçilmez olduğu ideal toplumunda (Durkheim, 1956) sorunlu görüleceği düşünülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Çünkü bu çeşitlilik vurgusu ile, farklılıklara sahip olan kişiler içinde olmak kaderleri olan topluma uyum sağlamak yerine, bireysel ve gruba dair özelliklerini ön plana çıkaran yollara doğru yürümeye çalışabilirler. Çeşitliliğin toplumsal uyumu bozmaya yönelik bir unsur olarak algılanmasının ötesinde, kültürel çeşitliliklerin eğitimdeki yerine yönelik diğer bir tehdit olarak, küresel rekabetin eğitim alanını baskı altına alması durumu gösterilmektedir. Çünkü bu rekabetin eğitime dâhil ettiği hedef içerik ve önceliklerin kültürel kimlikleri ikinci plana ittiği düşünülmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Küresel iş gücü piyasasında karşılığı olan becerilerin, beceri temelli eğitim kapsamında aşırı vurgusu yerel düzeyde önemi olan birtakım kültürel bilgileri değersizleştirilebilir.

Kapsayıcılık, eşit vatandaşlık ve çeşitlilik olgularının eğitimde ele alınmasının etkililiği hakkında tartışmalar olsa da, kavramsal düzeyde ilerlemenin devam ettiği söylenebilir. ABD'deki farklılıklara yönelik bakış açısının "eritme potası" anlayışından "çok kültürlülük" anlayışına doğru evrilmesi (Reisch, 2008) önemli bir örnek olarak görülmektedir. Farklılıkların eriyip kaynaştığı bir toplum anlayışını temsil eden eritme potası, ABD toplumundaki farklılıklarının bir araya gelerek özgün

ancak homojen bir topluluk oluşturduğunu ifade ederken, farklılıkların her birine önem atfeden bir konumda gibi görülüyordu. Ancak resmedilen homojen topluluğun farklılıkların her birini değil, eritme potasındaki en baskın grubu temsil ediyor olması gibi bir sorunu vardı (Maddern, 2013). Bu bağlamda, farklılıkların kendi öznellikleri ile var olabilecekleri bir çeşitlilik kavramsallaştırmasının ürünü olarak çok kültürlülüğün ortaya çıktığı söylenebilir.

2.3. Ekonomi ve Politik Olgular Kavramsallaştırması

2.3.1. Uzlaşmacı ve Çatışmacı Yaklaşım Sınıflandırmasına Dönüş

Eğitime farklı sosyolojik bakış açılarını oluşturan kuramcıların görüşleri ve onları takip eden görüşler yukarıda çeşitli başlıklar altında sunulmuştur. Bu başlıklarda makro ve mikro sınıflaması, uzlaşmacı ve çatışmacı kuramlar sınıflaması ve bunların eleştirisini içeren post-yapısalcı görüşler yer almaktadır. Söz konusu kuramlar, görüşler ve sınıflamalar bu çalışmada uzlaşmacı yaklaşım ve çatışmacı yaklaşım altında bir araya getirilmiştir. Bu çabanın gerekçesi ve içeriği aşağıdaki gibidir.

Farklı kuramların ve görüşlerin iki başlık altında toplanmasındaki temel gerekçe, özellikle eleştirel bakış açısına sahip görüşlerin – doğası gereği – oldukça çeşitlenmesiyle zorlaşan temel tartışmaları, bu çalışma bağlamında gerçekleştirebilmektir. Foulcault'nun; özneleri, iktidarları ve dolayısıyla eşitsizlik türlerini çeşitlendirmesi ile gelişen post-yapısalcı görüşler, kimilerine göre, sosyal eşitsizlik gibi temel teorik tartışmaları ikinci plana itmiş (Lauder ve diğ., 2006) ve eşitsizliğe yönelik yürütülen pratik mücadeleleri zayıflatmıştır (Lauder, Brown, Halsey, 2004). Çalışmada, söz konusu eleştirel görüşler çatışmacı yaklaşım çatısı altında toplanarak, eşitsizliklere odaklanan temel bir eleştirel perspektif oluşturma yoluna gidilmiştir.

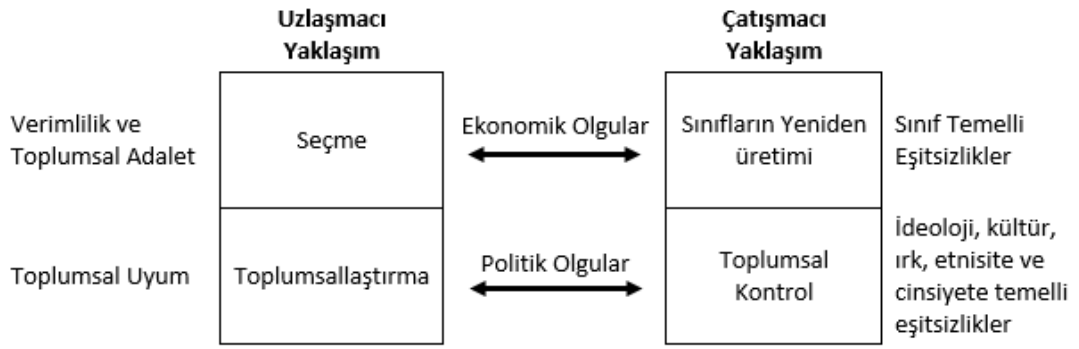
Çalışmanın amacı, toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikleri veya kültürel çeşitliliği görmezden gelerek sınıf temelli eşitsizliklere odaklanan bir tartışma yürütmek değildir. Bilakis post-yapısalcı görüşler, çatışmacı yaklaşım şemsiyesi altında toplanarak, bu görüşlerin ortaya koyduğu toplumsal cinsiyete, kültüre, etnisiteye dayalı eşitsizliklerin, sınıf temelli eşitsizlikler ile birlikte genel bir eleştirel bakış açısı oluşturması hedeflenmektedir. Çünkü bu görüşlerin, Neo-Marksist vb. yapısal kuramlara yönelik eleştirileri olmakla birlikte; uzlaşmacı yaklaşım ile, üzerinde

uzlaşılmış verili toplumsal rol, vatandaşlık ve toplumsallaşma anlayışları gibi çok daha radikal çatışmaları bulunmaktadır (Lauder ve diğ., 2006). Örneğin Gillborn ve Youdell (2009); eğitimde ırk olgusuna yönelik eleştirel bakış açısının, önemli farklılaşmaların varlığının altını çizmekle birlikte, yapısal eleştirel kuramlarda başlayan ve post-yapısal kuramlarda devam eden bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak, eğitime sosyolojik bakış açıları uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar altında toplanmış ve çalışmadaki temel tartışma bu yaklaşımlar üzerinden yürütülmüştür. Burada uzlaşmacı yaklaşımda önemli bir değişiklik olmazken; çatışmacı yaklaşım, yukarıda ifade edildiği gibi sadece sınıfa ve statüye dayalı eşitsizliklerin ötesinde toplumsal cinsiyete, kültüre ve ırka dayalı eşitsizlikleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

2.3.2. Ekonomik ve Politik Olgu Kategorilerinin Oluşturulması

Çalışmadaki uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşım bakış açıları netleştirildikten sonra, çalışmanın analiz birimi olarak sayılabilecek ekonomik ve politik olgu kategorilerin nasıl oluştuğunun açıklanması gerekmektedir. Şekil 1'de uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımların, eğitimin işlevi ve varsayımlarını anlatmak için kullandıkları kavramların karşılaştırmalı özeti ve bundan yola çıkarak oluşturulan ekonomik ve politik olgu kategorilerini içeren model sunulmuştu.



Şekil 1: Uzlaşmacı ve Çatışmacı Yaklaşımlar için Kavramsal Model

Buradaki iki kategorili yapı, temelde uzlaşmacı yaklaşımın eğitime atfettiği seçme ve toplumsallaştırma işlevlerine (Durkheim, 2006) dayanmaktadır. Yukarıda daha detaylı olarak açıklandığı üzere seçme işlevi, ekonomik verimlilik ve sosyal adalet;

toplumsallaştırma işlevi ise, toplumsal uyum varsayımı ve hedeflerine yönelik olarak tanımlanmaktadır. Çatışmacı yaklaşımın bu iki kategoriye oturtulmasında ise, uzlaşmacı yaklaşımın söz konusu hedef ve varsayımlarına getirilen eleştiriler ve Bernstein'ın (2000) resmi pedagojik söylemin üretilmesi sürecine ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada çatışmacı yaklaşım altında toplanan çeşitli kuramlar ve görüşler, uzlaşmacı yaklaşımın seçme ve toplumsallaştırma işlevlerine farklı eleştiriler getirmişlerdir. Neo-Marksistler, ekonomik verimliliğe yönelik seçme işlevinin adaletli olmadığını; gerçekleşen asıl işlevin ise toplumdaki sınıflı yapıyı yeninden üretmek olduğunu savunmaktadırlar. Buradan yola çıkarak, modelde, uzlaşmacı yaklaşımın seçme işlevinin karşısında sınıfların yeniden üretimi işlevi konulmuştur. Ayrıca verimlilik ve sosyal adalet varsayımlarına karşılık olarak modelde, toplumda var olduğu ve yeniden üretildiği savunulan sınıf temelli eşitsizlikler yer almıştır. Bireylerin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamalarının ideal toplumsallaştırma süreci olarak tanımlanması, çatışmacı yaklaşımda toplumsal kontrole yönelik bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç yapısalcı çatışmacı görüşlerde eşitsizlikleri meşrulaştıran ideolojinin aktarımı ile sınırlı iken; post-yapısalcı görüşlerde eğitimin toplumsallaştırma işlevindeki toplumsal cinsiyet, kültür, etnisite ve ırka dayalı eşitsizlikler dile getirilmektedir. Bunlardan yola çıkarak modelde toplumsallaştırma işlevinin karşısına toplumsal kontrol süreci konulmuştur. Bu işlevin hem varsayımı hem de hedefi olarak görülebilecek toplumsal uyumun karşısında ise, bu sürecin içerdiği ve ortaya çıkardığı eşitsizliklere yer almıştır.

Modelde uzlaşmacı yaklaşımın ekonomik verimliliği, çatışmacı yaklaşımın ise ekonomik eşitsizlikleri içeren sınıfların yeniden üretimini ön plana çıkardığı birinci kategori, ekonomik olgular olarak adlandırılmıştır. Burada ekonomik olgular sadece bu kategorinin ismini değil, aynı zamanda çalışmanın analiz birimlerinden birini temsil etmektedir. Öte yandan, modelde uzlaşmacı yaklaşımın toplumsal uyuma yönelik toplumsallaştırmayı, çatışmacı yaklaşımın ise çeşitli eşitsizlik türlerini içeren toplumsal kontrolü ön plana çıkardığı ikinci kategori, politik olgular olarak adlandırılmıştır. İkinci kategorinin, birinci kategoriye göre daha karmaşık görünmesinin nedeni iki yaklaşım açısından da içeriğinin daha fazla ve çeşitli unsurlara sahip olması ile ilgilidir. Bireyin topluma kazandırılması, bir arada yaşamak için gerekli olan değerlerin kazanılmasının yanında, ülkenin bir vatandaşı olma veya

milletin bir üyesi olma gibi süreçleri içermektedir. Öte yandan, yapısalcı çatışmacı kuramlardaki ideoloji aktarımı ile post yapısalcıların politik bağlamda tanımladığı toplumsal cinsiyet, ırk, etnisite ve kültür temelli eşitsizlikler bir arada düşünülerek, kategorinin adlandırılmasında kapsayıcı bir kavram olan politik olgular kavramı kullanılmıştır.

Ekonomik ve politik olgular şeklindeki iki kategorili yapıya, politik olguların ekonomik olguları da kapsayabileceği veya politik olguların ideoloji, kültür, toplumsal cinsiyet gibi içeriklerine parçalanarak daha fazla kategori oluşturulabileceği yönünde eleştiriler getirmek mümkündür. Haklı tarafları olan bu eleştirilere yönelik cevap çalışmanın esas amacının kusursuz bir kavramsal model kurmaktan çok veriye dayalı bir araştırma yürütme olmasında yatmaktadır.

Araştırma birimi olarak ekonomik ve politik olguların daha iyi anlaşılması adına çalışmada neye karşılık geldiğinin açıklanması faydalı olabilir. Ekonomik olgular; eğitimde ekonominin gerektirdiği veya ekonomi hedeflenerek yer alan, ekonomi ile ilgili her türlü içerik, hedef, yaklaşım vb. unsurlardan oluşmaktadır. Benzer şekilde politik olgular; eğitimdeki toplumsallaşma, ideoloji, toplumsal cinsiyet, kültür, ırk vb. konulara ilişkin bütün içerik, hedef, yaklaşım vb. unsurlardan oluşmaktadır. Çalışma HÖE'ye odaklandığı için de HÖE'deki ekonomik ve politik olgular analiz kapsamında aranan unsurlar olacaktır.

2.3.3. Öğretmen Eğitimindeki Ekonomik Olgular

Öğretmen eğitimindeki ekonomik olgular temelde eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkinden ortaya çıkmaktadır. Bu ilişkinin en temel göstergesi, ekonomiye kaynak sağlayacak nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinin (Sönmez, 2012) eğitimin amaçları arasında yer almasıdır. Bu anlamda, iş gücünün gerektirdiği bilgi, beceri ve diğer özelliklerin eğitimde hedef ve içerik olarak yer alması, eğitimdeki ekonomik olguları oluşturur. Eğitimde ekonomi ile ilgili hedef ve içeriklerin öğretmen boyutu olmaksızın ele alınması mümkün olmadığına göre, söz konusu ekonomik olguların ÖE'de de yer alması beklenmektedir.

ÖE ile ilgili temel kaynaklar incelendiğinde ekonomik olgulara ilişkin bir çerçeve ile karşılaşılmamıştır (Cochran-Smith ve diğ., 2008; Cochran-Smith, Zeichner, 2009; Dunkin, 1987; Houston, Haberman, Sikula, 1990a; Loughran, Hamilton, 2016b; Townsend, Bates, 2007a). Zaten bu çalışmadaki gibi, makro tartışmaları ÖE üzerinden

yürütmek gibi bir amacı olmaksızın söz konusu ekonomik olguların ÖE literatüründe toplu olarak yer alması olası değildir. Ancak, bu olguların bireysel olarak bazı ÖE kitaplarında, ama daha çok ÖE'ye ilişkin çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. ÖE'deki ekonomik olgular bakımından; literatürde ekonomik verimlilik (Bacchus, 1996; Bates, Townsend, 2007), becerilerin vurgulanması (Aybek, 2007; Brackett, Katulak, 2006; Jaramillo, McLaren, 2009), girişimcilik (Adeyemo, 2009; Deveci, Seikkula-Leino, 2018; Rönkkö, Lepistö, 2015; Tican, 2019), 21. yüzyıl becerileri (Archambault ve diğ., 2010; Gelmez Burakgazi ve diğ., 2019; Kayange, Msiska, 2016; Smith, Hu, 2013; Tekerek, Karakaya, Tekerek, 2018; Urbani ve diğ., 2017), finansal okuryazarlık (Compen, De Witte, Schelfhout, 2019; Henning, Lucey, 2017a; Willis, 2008), hayat boyu öğrenme (Crawley, 2012; Dolan, 2012; Hunde, Tacconi, 2014; Scales, 2008; Theodosopoulou, 2010) ve bilgi ve iletişim teknolojileri (Bhattacharjee, Deb, 2016; Gudmundsdottir, Hatlevik, 2018; Martinovic, Zhang, 2012; Reyes Jr ve diğ., 2017; Røkenes, Krumsvik, 2014; Rossi, Trevisan, 2018; Starkey, 2020), ÖE'nin ticarileştirilmesi (Porfilio, Yu, 2006) ve metalaştırılması (Zeichner, 2010) olguları öne çıkmaktadır. Bu olgular ve onları ele alan çalışmalar aşağıda sunulmaktadır.

2.3.4. Öğretmen Eğitimindeki Politik Olgular

Ekonomik olgulara benzer şekilde öğretmen eğitimindeki politik olgular da eğitimdeki politik olgular üzerinden ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ilk akla gelen, modern eğitimin temelindeki vatandaş yetiştirme ve ulus devletin inşası (Lauder ve diğ., 2006) olgularıdır. Öte yandan, çalışmada politik olgular toplumsallaşma, toplumsal cinsiyet, ırk, etnisite, kültür gibi boyutlara sahip olduğundan, öğretmen eğitiminde yer bulan bu boyutlara ilişkin hedef, içerik ve yaklaşımlar politik olguları oluşturmaktadır.

ÖE ile ilgili temel kaynaklar incelendiğinde, bu çalışmadaki gibi bir kavramsallaştırma olmasa da politik olgular kapsamında ele alınabilecek olguların bu kaynaklarda sıklıkla yer aldığı göze çarpmaktadır (Cochran-Smith ve diğ., 2008; Cochran-Smith, Zeichner, 2009; Dunkin, 1987; Houston, Haberman, Sikula, 1990a; Loughran, Hamilton, 2016b; Townsend, Bates, 2007a). Ayrıca, ÖE'ye ilişkin diğer çalışmalarda da politik olguların ele alındığı gözlemlenmiştir. ÖE ile ilgili literatürde ortaya konan politik olgular insan hakları (Adami, 2014; Jennings, 2006; Osler, Starkey, 2017), sosyal kapsayıcılık (Florian, Young, Rouse, 2010; Forlin, 2010), çeşitlilik (Banks, 2001; Grant, Secada, 1990; Hollins, Guzman, 2009; Ladson-Billings, 2005; Rowan ve

diğ., 2021; Valentin, 2006; Yuan, 2018), toplumsal cinsiyet (Drudy, 2006; Kearns, Mitton-Kükner, Tompkins, 2017; Lahelma, Tainio, 2019; Skelton, 2007; Taylor, Coia, 2014; Zittleman, Sadker, 2002) demokrasi, sosyal adalet ve eşitlik (Apple, 2008; Chubbuck, Zembylas, 2016; Cochran-Smith, Fries, 2009; Guillén, Gimenes, Zeichner, 2016; Hansen, 2008; Robertson, 2008; Sleeter, 2008; Zeichner, 2016), hesap verilebilirlik, akreditasyon ve standartlar (Bates, 2007; Cochran-Smith ve diğ., 2017; Darling-Hammond, 2020; Jenlink, 2017; Roth, Pipho, 1990; Tuck, 2013; Wilson, Youngs, 2009; Zumwalt, Craig, 2009) ve HÖE'de alternatif programlar (Brackett, Katulak, 2006; Feiman-Nemser, 1990; Kitchen, Petrarca, 2016) şeklindedir.

Ginsburg ve Lindsay (2004), ÖE tartışmalarına ÖE'nin politik boyutunun dâhil edilmemesi durumunda tartışmanın eksik kalacağını ve ele alınan diğer konuların da tam anlamıyla anlaşılamayacağını savunmaktadır. Bates'e (2007) göre ise, ÖE'nin bizzat kendisi politik bir aktivitedir; öğretmenlerin okullardaki toplumsallaşma süreci çeşitli iktidar ilişkilerini içermektedir. Zeichner ve Gore'a (1990) göre, öğretmenlerin söz konusu toplumsallaşma süreci çoğunlukla uzlaşmacı kuramlar tarafından açıklanmaktadır; eleştirel kuramlar bu konuda fazla söz sahibi değildir. Oysaki bu süreçteki toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve ırka dayalı olguların ele alınması oldukça önemlidir. HÖE'nin örtük programına odaklanan Ginsburg ve Clift (1990) ise; toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk ile ilgili olguların HÖE programlarında yeterince yer bulmamasının, örtük program bakımından bu konuların önemsiz oluğu mesajını verdiğine işaret etmektedir. Onlara göre HÖE öğretmen adaylarına eleştirel bir perspektiften ziyade toplumun genel olarak kabul ettiği şeyleri kabul etmelerini ve aktarmalarını öğütlemektedir. Örneğin HÖE sürecinde sınavların, notların, puanların yoğun bir şekilde yer alması meritokratik anlayışın özümsenmesini getirmektedir. Öte yandan daha yakın zamanlı tartışmalarda öğretmen adaylarını etik, kültürel ve politik konularda sorumluluk almaya yöneltecek ders ve içeriklerin HÖE programlarında yer alması gerektiği savunulmaktadır (Flores, 2016). Bununla birlikte ÖE'nin bu tür boyutlarının bağlamdan kopuk olarak ele alınması bu konulardaki tartışmaları sınırlamaktadır (Chubbuck, Zembylas, 2016; Klaassen, Osguthorpe, Matthew, 2016).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

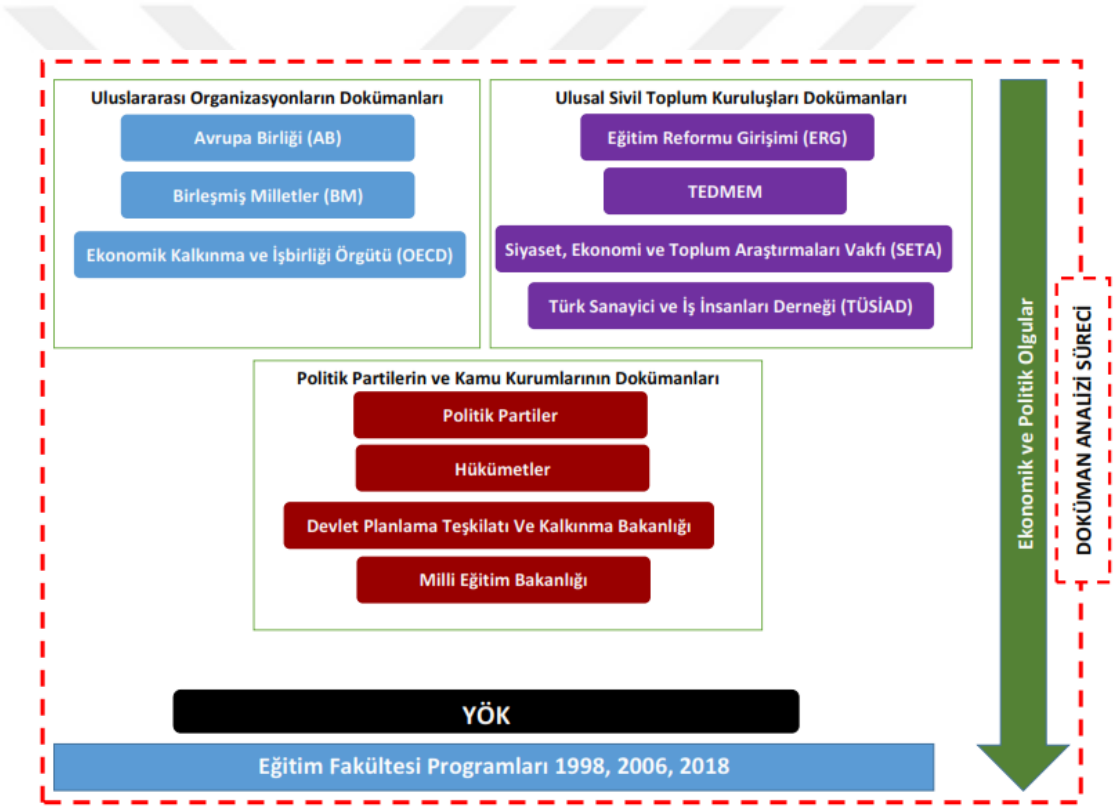
Bu çalışmada, ÖE ile ilgili dokümanlarda ve Türkiye'deki EF programlarında yer alan ekonomik ve politik olguların ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu olguların dokümanlarda ve programlarda ele alınışı kimi zaman açık olsa da çoğunlukla örtük bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu yüzden ortaya çıkarılması daha özel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu noktada, gözlenebilir olanı incelemeye yönelik olan pozitivist paradigmanın araştırma yöntemi olan nicel araştırma yerine, konuyu daha derinlemesine incelemeye imkân veren bir araştırma yaklaşımı olan nitel araştırma (Seggie, Bayyurt, 2015) şemsiyesi altında bir tasarıma gidilmiştir.

Nitel araştırma altında farklı şekillerde sınıflandırılan (Creswell, 2007; Patton, 2015) iyi kurgulanmış modeller bulunmakla birlikte, araştırmanın amacına (Merriam, Tisdell, 2015) ve araştırmacının seçimlerine (Yin, 2015) bağlı olarak farklı tasarımlar tercih edilebilir. Bu çalışma nitel doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Doküman analizleri kelime, görüntü, özellik sayma gibi sınırlı analizler dışında genellikle nitel paradigma altında gerçekleştirilmektedir (Bowen, 2009). Bu çalışmada da incelenen dokümanlarda belirli kelimelerin ya da ifadelerin ne sıklıkta yer bulduğu değil, dokümanların hangi anlamları barındırdıkları önemli olmuştur. Bu açıdan yöntem yaklaşımı olarak nitel doküman analizi benimsenmiştir.

Doküman analizi Yıldırım ve Şimşek (2011, 187) tarafından incelenmesi amaçlanan "olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi" olarak tanımlanmaktadır. Merriam ve Tisdell (2015) ise, doküman olarak tanımlanabilecek verinin sınırını araştırma öncesinde oluşturulmuş her şey olarak genişletmekte; doküman analizinin hem başlı başına bir yöntem olarak, hem de diğer yöntemlerin içinde bir boyut olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Dokümanların incelemesinin araştırma için oluşturulmamış olma (Merriam, Tisdell, 2015) ve yazılı olanlarla, saklanabilenlerle sınırlı olma, yanlı bir şekilde oluşturulmuş olma (Yıldırım, Şimşek, 2011) gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak buradaki sınırlılığın dokümanların seçimi ve nasıl

analiz edildiği konusundaki yaklaşım ile en aza indirgenmesi mümkündür. Durkheim, doküman incelemesinin sosyal bilimler için kilit bir yöntem olduğunu ifade ederken, doküman seçim ve analizinde eleştirel bir göze ihtiyaç duyulduğuna değinmektedir (Ulutaş, 2015). Çalışmada dokümanların seçim ve analizi sürecine bu eleştirel bakış açısının yansıtılması önemsenirken, eleştirel bakış açısının yanlılık üretmemesine özen gösterilmiştir. Burada en büyük yardımcı çalışmanın teorik arka planının uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlara dayanması ve iki farklı bakış açısının çalışmanın merkezine oturması olmuştur.

Çalışmadaki doküman analizi süreci ve dokümanları incelenen kurum, kuruluş ve organizasyonlar Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Doküman Analizi Süreci ve Doküman Grupları

Şekil 2'de görüldüğü üzere çalışmada ilk olarak uluslararası ve ulusal çeşitli kurum, kuruluş ve organizasyonların ÖE ile ilişkili içeriğe sahip olan dokümanları analiz edilmiştir. Ardından, doküman analizinin yapıldığı tarihsel süreçte YÖK tarafından yayınlanmış olan EF programları analiz edilmiştir. Analizin bu sıra ile yapılmasındaki

mantık söz konusu kurum ve kuruluşların HÖE üzerine yansımalarının olması ihtimali ile ilgilidir.

3.2. Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynağını, araştırma sorularında ifade edilen farklı gruplarda incelenen dokümanlar oluşturmaktadır. Doküman grupları Şekil 2'de görüldüğü üzere uluslararası organizasyonların dokümanları, ulusal sivil toplum kuruluşlarının (STK) dokümanları, siyasi partilerin ve kamu kurumlarının dokümanları ve YÖK'ün yayınladığı eğitim fakültesi lisans programlarından oluşmaktadır. Gerek dokümanları yayınlayan kurum, kuruluş ve organizasyonların belirlenmesinde gerekse bunların dokümanlarından hangilerinin kullanılacağının belirlenmesinde, birtakım ölçütler temel alınmıştır. Dokümanların belirlenmesinde dikkate alınan ortak ölçütler aşağıda verilmiş olup dokümana özgü ölçütler ise ilgili doküman başlığı altında açıklanmıştır:

- *Öğretmen eğitimi ile ilgili olma ölçütü*: Çalışmanın amacına dayalı olarak, analiz edilen dokümanların ÖE'ye ilişkin görüş, eleştiri, değerlendirme, tespit, öneri gibi içeriklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu ölçüt ile kastedilen, dokümanın salt ÖE'ye odaklı olması değildir. Doküman eğitimin farklı yönlerini ele alırken de ÖE ile ilgili içeriğe sahip olabilir.
- *ÖE ile ilgili ekonomik veya politik olgulara ilişkin içeriğe sahip olma ölçütü*: Çalışmanın veri setine dâhil edilecek dokümanların araştırma sorularına cevap üretecek içeriği barındırmasını sağlamayı amaçlamaktadır.
- *Çevrimiçi olarak yayınlanma ve ulaşılabilir olma ölçütü:* Dokümanların araştırmacı da dâhil olmak üzere herkesin erişimine açık olmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra, söz konusu dokümanlardaki ekonomik ve politik olguların HÖE programlarına yansıyacak bir bilgi birikimini ve kamuoyunu oluşturabilmesi için başta program geliştiriciler ve karar vericiler olmak üzere eğitime ilişkin birçok paydaş tarafından ulaşılabilir olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- *2000-2018 yılları arasındaki zaman ölçütü:* Pratik sebeplerle ve bir önceki ölçütün sağlanabilmesi ile ilgilidir. Çünkü genel olarak bakıldığında dokümanların düzenli biçimde çevrimiçi olarak yayınlanmaya başladıkları yıl 2000'li yıllardır.

3.2.1. Uluslararası Organizasyonların Dokümanları

Bu grupta öncelikle hangi uluslararası organizasyonların dokümanlarının inceleneceğine karar verilmiştir. Bu aşamada kullanılan ölçütler; (1) uluslararası düzeyde etki alanının geniş olması, (2) ÖE'nin ilgi alanları arasında bulunması, (3) ÖE'ye ilişkin tespit, görüş, öneri ve değerlendirmelerini çevrimiçi olarak paylaşması ve (4) Türkiye'nin bu paylaşımları dikkate alacağı bir organizasyon olması şeklindedir. Bu ölçütlere dayanarak Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler (BM) ve Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) uluslararası organizasyonları, dokümanları incelenmek üzere çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu organizasyonların dokümanları, çevrimiçi kütüphaneleri ve web sitelerindeki diğer doküman arşivleri taranarak elde edilmiştir. Bu kaynaklardan ÖE ile ilgili olan 400'ün üzerinde dokümana erişilmiş; bu dokümanlar ÖE ile ilgili ekonomik ve politik olguları içermeleri bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucunda, bu tür içerikleri hiç olmayan veya diğer dokümanları tam olarak tekrar eden içeriklere sahip olan dokümanlar ilk incelemenin ardından veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca doğrudan – Türkiye dışındaki – belirli bölge veya ülkelere yönelik olan, örneğin "sahra altı Afrika" gibi dokümanlar da dışarıda bırakılmıştır. Sonuç olarak, bu grupta 35 AB, 23 BM ve 12 OECD dokümanından oluşan toplam 70 doküman analize dâhil edilerek kodlanmıştır. Tablo 1'de bu dokümanlara ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir. Analize dâhil edilen uluslararası dokümanların tam listesi Ek 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Uluslararası Dokümanlara ilişkin Özet Bilgiler

Dokümanı Yayınlayan	Doküman Sayısı	Dokümanların Yayınlandığı Aralık	Toplam Sayfa Sayısı
AB	31	2002-2017	2215
BM	23	2000-2018	1272
OECD	12	2002-2018	1678

3.2.2. Ulusal STK'ların Dokümanları

Bu grupta öncelikle hangi ulusal STK'ların dokümanlarının inceleneceğine karar verilmiştir. Bu aşamada kullanılan ölçütler; (1) ulusal düzeyde faaliyet gösteriyor olmak, (2) beş yıldan daha uzun süredir düzenli olarak eğitime ilişkin rapor,

değerlendirme, görüş, öneri vb. dokümanlar üretiyor olmak, (3) üretilen dokümanları düzenli şekilde çevrimiçi olarak yayınlıyor olmak şeklindedir. Bu ölçütlere dayanarak Eğitim Reformu Girişimi (ERG), TEDMEM ve Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) ve Siyaset, Ekonomi, Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) dokümanları incelenmek üzere çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamada eğitim alanındaki STK'ların önemli bir boyutunu oluşturan sendikalar çalışmanın dışında bırakılmıştır. Bu dışarıda bırakmanın sebebi sendika dokümanlarında çalışmanın amaçları ile ilgili içeriğin sınırlı olması ile ilgilidir. Veri toplama sürecinde Türkiye'nin önde gelen iki eğitim sendikasının dokümanları incelenmiş ve bu dokümanlarda öğretmenlik mesleğine ilişkin ekonomik ve politik olgularla karşılaşılmasına rağmen, HÖE'ye ilişkin içeriklere rastlanmamıştır. Eğitim ile ilgili daha uzun ömürlü olan ve daha çok sayıda doküman üreten sendikaların dokümanlarındaki sınırlılık göz önünde bulundurularak, sendika dokümanlarının genel olarak çalışmaya dahil edilmemesine karar verilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen STK'ların 2000-2018 yılları arasında yayınladıkları eğitim ile ilgili bütün dokümanlar incelenmiştir. Bu dokümanlar rapor, değerlendirme, görüş, öneri gibi farklı metinlerden oluşmaktadır. Ulusal düzeydeki dokümanlar doğrudan Türkiye ile ilgili olduğundan ve daha sınırlı sayıda olduğundan tarama yapmak yerine bütün dokümanların incelenmesi yoluna gidilmiştir. Bu inceleme sonucunda, yukarıdaki ÖE ve ÖE'deki ekonomik politik olgular ile ilgili olma ölçütlerini karşılayan dokümanlar veri setine alınmıştır. Sonuç olarak 30 ERG, 34 TEDMEM, 18 TÜSİAD ve 24 SETA dokümanı olmak üzere toplam 106 dokümanın analizi yapılmıştır. Tablo 2'de bu dokümanlara ilişkin özet bilgilere yer verilmiştir. Analize dâhil edilen dokümanların tam listesi Ek 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Ulusal STK Dokümanlarına ilişkin Özet Bilgiler

Dokümanı Yayınlayan	Doküman Sayısı	Dokümanların Yayınlandığı	Toplam Sayfa Sayısı
ERG	30	2009-2017	2567
TEDMEM	34	2009-2018	2377
TÜSİAD	16	2000-2018	1048
SETA	24	2010-2018	448

3.2.3. Siyasi Partilerin ve Kamu Kurumlarının Dokümanları

Bu gruptaki doküman sağlayıcıları, öncelikli olarak ÖE'ye doğrudan ya da dolaylı etkileri olan hükümetler, Kalkınma Bakanlığı ve en çok Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) oluşturmaktadır. Bunların dışında tam olarak kamu kurumu olmayan ancak ülke yönetimine, dolayısıyla kamusal görevlere talip olan siyasi partilerin de bu grupta yer alması gerektiği düşünülmüştür. Bu bağlamda, belirlenen 2000-2018 zaman aralığında çoğunlukla mecliste yer almış olan dört parti – Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti), Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ve Halkların Demokratik Partisi (HDP) –, dokümanları incelenmek üzere çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu grupta doküman sağlayıcılar birbirinden oldukça farklı özelliklerde olduğu için dokümanların belirlenmesinde de çeşitlilik durumu söz konusudur. İlk olarak; siyasi partilerin parti programları, 2002, 2007, 2011 ve 2018 seçim beyannameleri ve web sitelerinde veya TBMM kütüphanesi açık erişim bölümünde yayınlanan diğer dokümanları zaman ve ilgili olma ölçütlerini karşılama durumuna göre veri setine dâhil edilmiştir. Kamu kurumlarından; hükümetlerin yayınladıkları hükümet programları ve DPT/Kalkınma Bakanlığı tarafından yayınlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları (BYKP), eğitim ve ÖE ile ilgili hedefler içermeleri bakımından çalışmaya dâhil edilmiştir. MEB'in ise; Stratejik Planlar, Eğitim Vizyonu gibi dokümanlarının yanında, Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi gibi ÖE açısından kritik dokümanları analiz edilmek üzere veri setine dâhil edilmiştir. Bunlara ek olarak ilgili zaman aralığındaki Milli Eğitim Şuralarında alınan karar metinleri, şuraların Türkiye'deki eğitim sisteminin en yüksek danışma kurulu olması açısından veri setine alınmıştır. Son olarak, Türkiye'de eğitimi düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ve 2547 sayılı yükseköğretim kanunun ilgili kısımları, kanunlar eski olsa da geçerliliklerini korudukları için bu grup kapsamında analize dâhil edilmiştir. Sonuç olarak; 30 siyasi parti dokümanı, 8 hükümet programı (57.- 65. hükümetler[2]), 4 beş yıllık kalkınma planı metni (8., 9., 10. ve 11.), 4. Millî Eğitim Şûrası karar metni (16., 17, 18. ve 19.), 22 MEB dokümanı ve 1739 ve 2547 sayılı kanunlar olmak üzere toplam 70 doküman üzerinde kodlama yapılmıştır. Tablo 3'te bu dokümanlara ilişkin özet

[2] 63. Hükümet seçim hükümeti olduğundan kapsamlı bir hükümet programı bulunmamaktadır.

bilgilere yer verilmiştir. Analize dâhil edilen dokümanların tam listesi Ek 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Siyasi Parti Dokümanlarına ve Kamusal Dokümanlara ilişkin Özet Bilgiler

Dokümanı Yayınlayan	Doküman Sayısı	Dokümanların Yayınlandığı Aralık	Toplam Sayfa Sayısı
Siyasi Partiler	30	2002-2018	3820
Hükümetler	8	2000-2016	450
DPT/Kalkınma Bakanlığı	4	2001-2019	786
Millî Eğitim Şûrası	4	1999-2014	62
Millî Eğitim Bakanlığı	22	2006-2019	968
Diğer	2	1973-1981	37

3.2.4. YÖK'ün Yayınladığı Eğitim Fakültesi Programları

Bu doküman grubu, YÖK'ün son dönemde yayınladığı Eğitim Fakültesi lisans programlarından oluşmaktadır. Bu üç program, bütün EF'lerde büyük farklılıklar olmaksızın – özellikle 2018 programının seçmeli dersleri bile belirlemiş olması – uygulanmış olmalarından dolayı ortak metinler olarak görülmüştür. Ancak burada ele alınan asıl verinin, 2018 programı olduğu unutulmamalıdır. Çünkü 2018 programı, YÖK tarafından yayınlanan son program olup, her ne kadar EF programlarının EF'lere bırakılmasına ilişkin yetki devri kararı alınmış olsa da (YÖK, [25.08.2020]), halen uygulanmakta olan programdır. Bunun yanında analiz edilen dokümanların yayınlandığı tarihler dikkate alındığında, bu dokümanlardaki ekonomik ve politik olguların yansımalarını, 2018 programlarında gözlemlemenin daha olası olacağı düşünülmüştür. Diğer programlar ise söz konusu olguların gelişimi ile ilgili fikir edinmek ve karşılaştırma yapabilmek açısından veri setine dâhil edilmiştir.

3.3. Veri Analizi

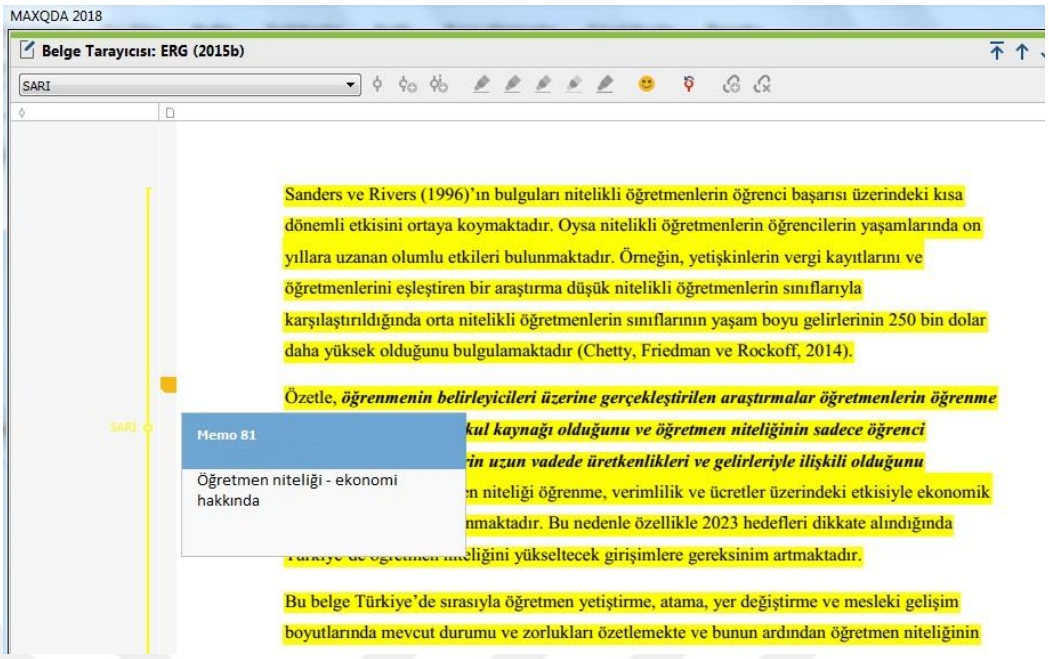
Bu çalışmanın veri analizi en geniş ifade ile doküman analizi olarak tanımlanabilir. Doküman analizinde, standart olarak tanımlanmış bir analiz sürecinin harfiyen izlenmesinden çok, araştırma konusuna ve veri setini oluşturan dokümanlara en uygun analizin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Çünkü doküman analizinde, dokümanlar doğası gereği araştırmanın amaçlarına göre oluşturulmadıklarından (Merriam, Tisdell,

2015) analiz yöntemi her doküman için bile değişkenlik gösterebilmektedir. Çalışmada HÖE programlarındaki ekonomik ve politik olgular sorun edildiğinden, ÖE ile ilgili içeriğe sahip dokümanların ekonomik ve politik olgular bakımından verdiği mesajların ortaya çıkarılması analizin en kritik kısmını oluşturmuştur. Burada dokümanda ne yazdığının yanında, Ulutaş'ın (2015) ifade ettiği "dokümanı duymak" anlayışının benimsenerek satır aralarındaki anlamın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışmada kullanılan kuramsal modelde oluşturulan ekonomik ve politik olgular kategorileri analize de rehberlik etmiştir. Bu kategoriler veri analizi süreci başlamadan kuramsal olarak oluşturulmuştur. Ayrıca ekonomik ve politik olgular bağlamında literatürde öne çıkan kavramlar analiz sürecinde de yararlı olmuştur. Ancak burada tam anlamıyla tümdengelimsel bir analiz sürecinin işlediğini söylemek doğru olmaz. Bir yandan literatürde karşılaşılan olguların, veri analizi ile dokümanlarda ortaya çıkarılması durumu söz konusudur. Diğer yandan ise; literatüre bakıldığında ilk aşamada göz çarpmayan bir takım ekonomik ve politik olguların, dokümanların analizi sürecinde tespit edilmesi ve sonrasında doğrudan bu olgulara ilişkin literatürün araştırılması gibi bir süreç işlemiştir.

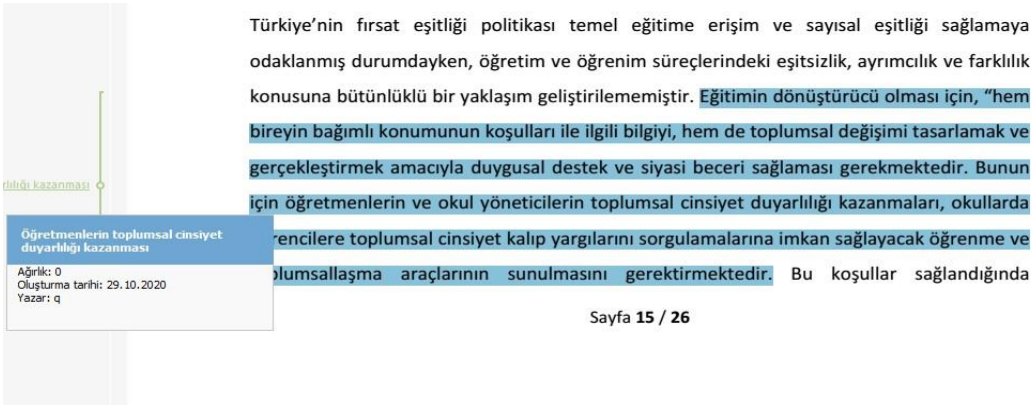
Analiz sürecinde temel olarak Strauss ve Corbin'in (1998) içerik analizi adımlarından mikro analiz, açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama adımları eldeki çalışmaya uygun biçimde kullanılmıştır. Analiz için MAXQDA2018 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. MAXQDA2018'in hiyerarşik kod sistemi, kod/kodlama memosu, geri çağırma ara yüzü, akıllı kodlama gibi özelliklerinin etkin bir şekilde kullanılması; analize verilen emeğin daha fazlasının işaretleme, seçme, kopyalama, bir araya getirme gibi alt düzey analiz işlemlerinden çok, karşılaştırma, ilişkilendirme, hiyerarşi kurma, anlam çıkarma gibi üst düzey analiz işlemleri için harcamasına imkân tanımıştır.

1. Mikro analiz. Bu adımda dokümanlar incelenerek, ilgili kısımlar tekrar tekrar okunmuştur. Bu süreçte, ÖE ile ilgili olan ve ÖE'ye ilişkin ekonomik ve politik olgular ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgisi bulunan bölümler üzerinde notlar alınmıştır. Bu aşamada, MAXQDA2018 yazılımının "memo" ve "vurgulama" özellikleri kullanılmıştır. Şekil 3'te mikro analiz adımına ilişkin örnek ekran görüntüsü sunulmuştur.



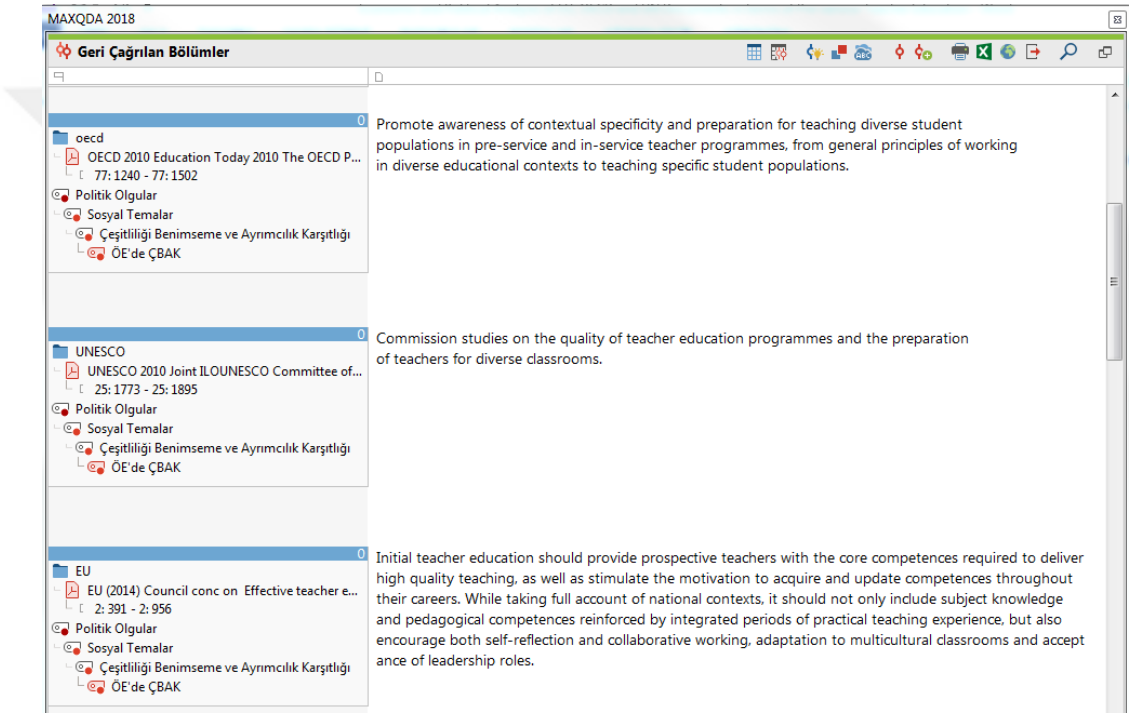
Şekil 3: Mikro analiz Adımı MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü

2. Açık Kodlama. Bu adımda, işaretli kısımlara odaklı olarak dokümanlar tekrardan incelenmiş; veri parçalarına ekonomik ve politik olgular bağlamında isimler verilmiştir. Böylece ilk kodlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu aşamada, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama (Yıldırım, Şimşek, 2011) yoluna gidilmiş, kodlara verinin içerdiği anlama ve kavrama göre isimler verilmiştir. Şekil 4'te, açık kodlama adımına ilişkin örnek ekran görüntüsü sunulmuştur. Açık kodlama sırasında, yeni bir veri parçası eski kodlardan biri ile kodlanacaksa, hâlihazırda o kod ile kodlanmış bütün veri parçaları bir araya getirilerek karşılaştırma yapılmıştır.



Şekil 4: Açık Kodlama Adımı MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü

3. Eksensel Kodlama. Açık kodlama aşamasının tamamlanmasının ardından oluşan aday tema fikirleri, kodlar ve bu kodlar ile kodlanan veri parçaları; eksensel kodlama adımında bir dizi karşılaştırma, gruplama, hiyerarşi oluşturma ve tekrar karşılaştırma işlemlerine tabi tutulmuştur. Kullanılan yazılımın "Geri çağırılan bölümler" özelliğinden yararlanılarak, farklı dokümanlarda aynı veya benzer kodlar ile kodlanan veri parçaları en uygun kodlama ve tema oluşuncaya kadar tekrar tekrar karşılaştırılmıştır. Şekil 5'te, söz konusu karşılaştırma sürecine ilişkin örnek ekran görüntüsü sunulmuştur.



Şekil 5: Geri Çağırılan Bölümler MAXQDA2018 Ekran Görüntüsü

Temaları ortaya çıkaran hiyerarşiler ise benzer kodların kod sistemi üzerinde bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Eksensel kodlamanın sonucunda ortaya çıkan temalar, kategoriler ve kodlar çalışmanın bulgularının büyük bir kısmını oluşturmuştur. Çünkü bu aşamada, dokümanlardaki ÖE ile ilgili ekonomik ve politik olgular belirli bir hiyerarşi ile ortaya konmuştur.

4. Seçici Kodlama. Bu adımda, dokümanlardan elde edilen bulgular özet tablolarda bir araya getirilerek, her bir ekonomik veya politik olgu bakımından uluslararası, STK ve kamusal doküman grupları birbiri ile karşılaştırılmaya ve EF programlarına nasıl

yansıdıkları gözlenmeye çalışılmıştır. Metinde tamamı yer alan söz konusu tablolara ilişkin bir kesit şekil 6'da sunulmuştur.

Olgu	Uluslararası Dokümanlar	STK dokümanları	Kamusal Dokümanlar	EF programları
Girişimcilik	ÖE'de vurgulama			Ekonomi ve Girişimcilik (MBS dersi, 2018)
	ÖE'deki ihtiyaç ve eksiklerin belirlemesi,			
	ÖE'deki program ve öğretim yöntemlerine yönelik düzenleme önerileri			
		HİE ile sınırlı	Bir alanın Özel Alan Öğretmen Yeterliği ile sınırlı	

Şekil 6: Seçici Kodlama Adımı Ekran Görüntüsü

3.4. İnandırıcılık, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda çalışmanın kalitesinin göstergesi güvenirlik geçerlik gibi ölçümlerden çok çalışmanın inandırıcılığını artırmaya yönelik somut çabalardır. Bu çalışmada inandırıcılığı arıtmaya yönelik olarak Patton (2015) tarafından önerilen "sürekli karşılaştırma", "analizi nitel tutma", "teori çeşitlemesi" ve "alternatif sonuçlar ve rakip açıklamalar üretme" önlemleri kullanılmıştır.

İlk olarak, yukarıda ekran görüntüsü ile birlikte açıklanan "sürekli karşılaştırma" stratejisi açık ve eksensel kodlama adımlarında temel prensiplerden biri olarak işlemiş ve kodlamaların, temaların ve kategorilerin isabetli ve tutarlı olmasına katkı sağlamıştır. Çalışmada, kodlama frekansı da dâhil olmak üzere nicel verilerden uzak kalarak "analizi nitel tutma" stratejisine sadık kalınmıştır. Frekanslar yerine, dokümanlardan yoğun alıntılara ve kodlarla birlikte alıntıların yapıldığı dokümanlara yer verilerek veri ile bulgu arasındaki ilişki netleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın kuramsal temelinde, birbirine zıt iki bakış açısı olarak düşünülebilecek uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımları barındırmasının da inandırıcılığa katkı sağladığı düşünülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak sonuçların ortaya konmasında ve bunların tartışılmasında bu iki bakış açısından yararlanmak, çalışmada "teori çeşitlemesini" sağlamayı mümkün kılmıştır. Ayrıca bu iki bakış açısı, veri analizinde "alternatif sonuçlar ve rakip açıklamalar üretmeyi" de mümkün kılmıştır. Çünkü bu iki farklı bakış açısının varlığı verileri farklı gözlerle incelemeyi gerekli kılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların kalite göstergeleri olarak tanımlanan "tutarlılık" ve "teyit edilebilirlik" özelliklerine yönelik olarak şu önlemler alınmıştır. Başka araştırmacıların aynı veriyle aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağı anlamına gelen tutarlılık için, yapılan doküman analizinin kodlamaları ve veri parçası-kod-tema ilişkileri üzerine uzman görüşü alınmıştır. Teyit edilebilirlik özelliğine yönelik olarak ise, kullanılan bütün dokümanlar ve kodlama sürecinin izlenebileceği MAXQDA2018 proje dosyaları elektronik ortamda saklanarak bir teyit incelemesi için hazır tutulmaktadır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı sözü geçen EF programlarının uygulanma sürecinde, 2006-2011 yılları arasında öğretmen adayı olarak programların öğreneni rolünü üstlenmiş ve 2013 yılından bu yana yine programların uygulandığı EF ortamında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Bu yüzden, programların uygulanmasını deneyimlediğini söylemek mümkündür. Öte yandan araştırmacı kendini eğitim sürecindeki ekonomik ve politik olguların işleyişi hakkındaki görüşleri bakımından çatışmacı kurama yakın bir yerde konumlandırmaktadır. Ancak bu konumlanmanın çalışmanın analiz ve yorumlama sürecini yanlı hale getirmemesi için, uzlaşmacı ve çatışmacı bakış açıları sürekli olarak akılda tutulmuştur. Çalışmanın yürütülmesinde diğer araştırmacı rolünü de üstlenen danışman da bu konuda önemli düzeyde katkı sağlamıştır. Araştırmacı veri toplama, verilerin kodlanması, analiz edilmesi, yorumlanması aşamalarında verinin taşıdığı özellikleri olduğu gibi bulgular ve yorum kısmında yansıtmaya çalışmıştır. Bulguların oluşmasında ortaya çıkmasını beklediği sonuçlar kadar, kendisini şaşırtan sonuçlara da aynı özenle ve önemle yaklaşmıştır.

4. BULGULAR

ÖE'ye ilişkin dokümanlardaki ve son dönem EF programlarındaki ekonomik ve politik olguları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları, çalışmanın temel araştırma soruları referans alınarak üç başlık altında sunulmuştur. Bulguların sunumunda her temanın varsa kategorileri, kodları ve kodlamaların yapıldığı dokümanların bilgisini gösteren tablolara yer verilmiştir.

4.1. HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

4.1.1. Uluslararası Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

Uluslararası dokümanların analizinde HÖE'ye ilişkin ekonomik olgular bakımından, girişimcilik, hayat boyu öğrenme (HBÖ) ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) temaları ortaya çıkmıştır.

4.1.1.1. Tema 1: Girişimcilik

Uluslararası dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ilki girişimcilik olmuştur. Girişimcilik, gerekli riskleri alarak kar etme amacıyla iş kurma anlamına (Oxford, y.y.) gelmektedir. Bununla birlikte bu kavrama atfedilen anlamlar iş kurmanın ötesine geçmektedir. Tablo 4'te, bu tema altındaki girişimciliği genel olarak eğitim açısından ve doğrudan HÖE açısından ele alan kategoriler, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 4: Girişimcilik Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Eğitimde Girişimcilik	Eğitimde girişimcilik/ girişimcilik eğitimi	AB (2003, 2006a, 2006c, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012b, 2014e, 2016a)
HÖE'de Girişimcilik	ÖE'de girişimciliğin vurgulanması	AB (2002, 2003, 2006a, 2006b, 2010, 2011a, 2011b, 2014e, 2016a)

	ÖE'deki ihtiyaç ve eksikliklerin belirlenmesi	AB (2002, 2011a, 2011b)
	HÖE programında ve öğretim yöntemlerinde düzenlemeler	AB (2006b, 2011a, 2011b)

AB dokümanlarında, eğitimde girişimciliğe ilişkin olarak eğitim yoluyla girişimcilik anlayışının özendirilmesi ve öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Bunun için de, girişimcilik eğitimi ve öğretmenlerin derslerinde girişimciliğe yer verilmesinin teşvik edilmesi önerilmektedir.

> "Eğitim ve öğretim iş fırsatlarını yakalama bilincini, bunun için gerekli becerileri ve girişimcilik ile ilgili doğru anlayışı geliştirerek girişimciliğin özendirilmesine katkı sağlamalıdır" (AB, 2003).
>
> "Öğretmenlerin girişimcilik öğretmesini kolaylaştıran okul düzeyindeki teşviklerin oluşturulması: Örneğin personel geliştirme fonları" (AB, 2006b).

Özellikle girişimcilik eğitimi ve öğretmenlerin girişimcilikle ilgi teşviki konularının, girişimcilik olgusunun ÖE için de önemli hale gelmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanında, dokümanlarda doğrudan ÖE'de girişimciliği öne çıkaran içerikler de bulunmaktadır. Öncelikle, ÖE'de girişimciliğe ilişkin ihtiyaç ve eksikliklerden söz edilmektedir. Ayrıca HÖE programı ve HÖE'de kullanılan öğretim yöntemlerinde girişimcilik ile ilgili düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Bu önerilerden biri; HÖE'deki ders içeriklerinin ve öğretim anlayışının, öğretmen adaylarının girişimcilik ve girişimcilik eğitimi becerilerini geliştirecek şekilde dönüştürülmesidir. Ayrıca, HÖE'de girişimcilik eğitimini geliştirmeye yönelik araştırmaların teşvik edilmesi de önerilerarasındadır.

> "Bu konuda öğretmen eğitiminin önemi yadsınamaz. Öğretmenler girişimcilik eğitimi konusunda eğitilmiş ve duyarlı hale getirilmiş olmalıdır" (AB, 2011b).
>
> "Öğretmenlerin doğrudan girişimcilik konusuna yönelik olarak aldıkları eğitim genel olarak yetersizdir. Bu durum hem hizmet öncesi öğretmen eğitim için hem de kariyerleri süresince sahip oldukları hizmet içi eğitim imkânları için geçerlidir. Bu girişimcilik kavramını sınıflara getirmenin önündeki en büyük engeldir" (AB, 2002).
>
> "Öğretmen eğitimi kurumları … girişimcilik hakkında, girişimcilik yoluyla ve girişimcilik öğrenmek için zengin bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır" (AB, 2016).
>
> "Öğretmenleri girişimcilik konusunda eğitmek için yenilikçi yöntemler benimsenmelidir. Bunlar örnek olay, öğretmenleri gerçek girişimcilik projelerine dahil etme, hatta bir mini-şirket kurmaları gibi diğer interaktif yöntemleri de içerebilir. Öğretmenler bu tür doğrudan deneyimler sayesinde söz konusu yöntemleri kendi öğrencileri ile gerçekleştirmede daha etkin hale gelirler" (AB, 2006b)

Özetlemek gerekirse, girişimciliğin uluslararası kuruluşlar tarafından yayınlanan ÖE ile ilgili dokümanlarda öne çıkan önemli bir ekonomik olgu olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak, girişimcilik olgusunun HÖE tartışmalarında ve HÖE programlarında daha fazla yer alması beklentisi oluşmaktadır.

4.1.1.2. Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)

Uluslararası dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, HBÖ olmuştur. Tablo 5'te, HBÖ teması altında toplanan, HBÖ'nün öğretmenler ve ÖE için önemine ilişkin kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 5: Hayat Boyu Öğrenme Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Değişime ve gelişime ayak uydurmak için HBÖ	• AB (2005, 2009b, 2013a) • OECD (2002a, 2005)
Öğretmenlerin HBÖ yetkinliği	• AB (2013d)
HÖE'de ve hizmet içi ÖE'de HBÖ	• AB (2005, 2013a, 2014c, 2015b)
Öğretmen eğitimcileri için HBÖ	• AB (2013a)
Bir HBÖ süreci olarak sürekli mesleki gelişim	• AB (2005, 2007, 2009b, 2012a, 2013d, 2013e, 2015b) • OECD (2005, 2009, 2010, 2014) • BM (2003a, 2010, 2015c)

Uluslararası kuruluşların dokümanlarında HBÖ'nün önemi, değişime ve gelişime ayak uydurmak bakımından vurgulanmaktadır. Bilim, teknoloji, bilgi, insanlar, toplumlar kısaca dünya sürekli olarak değişmektedir ve herkesten önce öğretmenlerin bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. Dokümanlara göre, bunun yolu HBÖ'den geçmektedir.

> "Sürekli gelişen bilgi toplumunun hızına yetişebilmeleri için, öğretmenlerin güncel inovasyon ve araştırma konularıyla ilgilenmeleri etkili uygulamaların incelemeleri özendirilmelidir" (8AB, 2005).
>
> "Öğretmenlik mesleğini HBÖ eğitimine ve HBÖ'nün sağladığı imkanlara angaje etmek için çok daha fazla çaba göstermek gerekmektedir" (OECD, 2002a).

Dokümanlara göre, öğretmenlerin HBÖ konusunda yetkin olmaları gerekmektedir; bu da ancak HBÖ'yü hem HÖE'ye hem de hizmet içi ÖE'ye dâhil etmek ile mümkündür.

> "Öğretmenler bilgi toplumunun sürekli gelişmekte olan sorunlarına karşılık verebilecek donanıma sahip olmak, bilgi toplumuna aktif olarak katılmak ve öğrencileri hayat boyu öğrenen otonom bireyler olarak yetiştirmek durumundadır" (AB, 2005).

> "Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin sonrasında devam eden mesleki eğitim sürecinin başlangıç noktası olarak düşünülmesi gerekir. Bu (HBÖ) zihniyetinin ve yaklaşımının temeli orada oluşturulmaktadır" (AB, 2015b).

Dokümanlarda; HBÖ ile ilgili dersler ve ders içeriklerinin sağlanması, öğretim yöntemleri ve daha kapsamlı olarak, HÖE'de HBÖ'yü içselleştirmiş bir pedagojik yaklaşım gibi öneriler yer almaktadır. Ancak bu tür bir çaba, önce öğretmen eğitimcilerinin kendilerini HBÖ'de geliştirmesini gerektirmektedir. Çünkü öğretmen eğitimcisi boyutu olmaksızın HÖE'yi HBÖ bakımından geliştirmeye yönelik herhangi bir çaba başarısız olmaya mahkûmdur.

> "Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarına yüksek kalitede destek sağlamaktan ve HBÖ tutumlarını modellemekten sorumlu olmalıdır" (AB, 2013a).

> "Öğretmen eğitimcilerinin çalıştığı bağlam yıllar içinde değişmektedir. Yapılar… programalar ve öğretmenlik mesleğinin kendisi değişime tabidir… Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme, öğretmen eğitimcilerinin yüksek kaliteli performansını sürdürmeleri için önemlidir" (AB, 2013a).

Sürekli mesleki gelişim (SMG) aslında hizmet içi ÖE'ye ilişkin bir kavramdır. Ancak SMG, öğretmenlerin HÖE'de kazandıkları HBÖ yaklaşım ve becerilerini uygulayabilecekleri en önemli alanlardan biridir. SMG için imkân yaratma ve SMG'yi teşvik etme ÖE ile ilgili dokümanlarda sıkça karşılaşılan önerilerdir. Dokümanlara göre, öğretmen eğitimi HÖE'de başlayan ve hizmet içi ÖE'de devam eden bütünsel bir süreçtir.

> "Okullardaki hızlı değişimleri, birçok öğretmenin potansiyel olarak uzun kariyerlerini ve becerilerin güncellenmesi ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin gelişimi bir yaşam boyu öğrenme deneyimi olarak görülmelidir. Öğretmenler için daha tutarlı bir öğrenme ve geliştirme sistemi oluşturmak için hizmet öncesi ÖE, işe başlama ve mesleki gelişim arasındaki bağlantı iyileştirilmelidir" (OECD, 2005).

Sonuç olarak dokümanlarda, ÖE'nin kendi doğası gereği bir HBÖ süreci olduğuna ve öğretmenlerin HBÖ becerilerine ihtiyaç duyduğuna işaret edilmektedir.

4.1.1.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)

Uluslararası dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü, BİT olmuştur. Tablo 6'da öğretmenler ve HÖE bakımından BİT'i ele alan kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 6: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Öğretmenlerin BİT kullanımının teşvik edilmesi ve gerekli kılınması	• AB (2005, 2007, 2012a, 2013d, 2014c, 2015d, 2016c) • OECD (2002a, 2010a) • BM (2003a, 2003b, 2013b, 2014, 2015a)
Öğretmenler için BİT yetkinlikleri ve standartlarının belirlenmesi	• AB (2014c, 2014d, 2015d) • BM (2000, 2003b, 2013b, 2015b, 2016)
HÖE'de BİT	• AB (2014c, 2016c) • OECD (2010a, 2011b) • BM (2000, 2002a, 2002b, 2002c, 2003a, 2003b, 2003c, 2013b, 2015b, 2015c, 2016b)
BİT'in pedagojik boyutu	• BM (2003b, 2003c)

Öğretmenlerin BİT kullanımının teşvik edilmesi ve gerekli kılınması ve öğretmenler için BİT yeterlik ve standartlarının belirlenmesi dokümanlarda sıkça atıfta bulunulan önerilerdir. Bu öneriler öğretmenlik mesleğindeki işe alma, görev süresi ve terfi gibi tüm süreçlerde BİT yeterliliğinin önemine işaret etmekte; böylece öğretmen adayları için BİT yeterliğini gerekli kılmaktadır.

> "2015 yılına kadar uluslararası kabul görmüş eğitim hedeflerine ulaşmak, öğretmen eğitimine önemli yatırımlar gerektirecektir. UÖEK, öğretmenlerin BİT becerilerini geliştirmeye odaklanarak Üye Devletlerin durumu ele almasına yardımcı olmaktadır" (BM, 2013b).

> "Dijital öğrenme araçlarının ve Açık Eğitim Kaynaklarının hızla yaygınlaşması, öğretmenlerin ilgili dijital yeterlilikleri geliştirebilmeleri ve öğretimde bunları etkili ve uygun şekilde kullanabilmeleri için bunlara ilişkin yeterli anlayışa sahip olmaları ihtiyacını da yaratmaktadır" (AB, 2014).

HÖE'de BİT'in önemine dokümanlarda sıkça vurgu yapıldığı görülmüştür. Hem öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak hem de öğrencilerin BİT becerilerini geliştirmek için, öğretmen adaylarının BİT becerileriyle donatılması; bunun için de HÖE programlarında BİT içeriklerine yer verilmesi gibi bir yaklaşımın olduğu anlaşılmaktadır.

> "Ülkelerin, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler için temel standartlarını / kriterlerini ve BİT yeterliklerini, BİT konusunda öğretmen yetiştirme programları geliştirmek için bir temel oluşturabilecek şekilde formüle etmelerine ihtiyaç duyulduğu açıktır" (OECD, 2010a).

> "Öğretmen eğitimcileri … öğrenmeyi desteklemek için teknolojik araçları entegre etme açısından zayıf olabilir. Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programlarının müfredatlarını geliştirenler, öğretmen adayları için planlanan dersler ve deneyimler boyunca BİT araçlarını kullanmanın uygun yollarını belirleme konusunda dikkatli olmalıdır" (BM, 2002c).

> "Öğretmenlerin yeni teknolojileri sınıfta kendinden emin şekilde kullanabilir hale gelebilmesi için BİT hizmet öncesi ve hizmet içi ÖE'de öğretilmelidir. BİT ayrıca, bazı yüz yüze eğitimleri dijital materyaller kullanarak otonom çalışmayla birleştiren uzaktan SMG veya hibrit öğrenme kursları için değerli olanaklar sunar" (BM, 2015c).

BİT'in pedagojik boyutuna duyulan ihtiyaç, nadiren de olsa, dokümanlarda yer bulmuştur. Bazı dokümanlarda, eğitimde sadece BİT kullanımı değil, BİT kullanımının pedagojisinin de özel olarak altı çizilmektedir. Bu, tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) olgusuna karşılık gelmektedir. Dokümanlarda, BİT pedagojisinin veya tekno-pedagojik bilginin öneminin, yeterince ele alınmadığı düşünülmektedir.

> "Bu planların, gelişim ve eğitim hedeflerine yönelik kapsamlı bir BİT anlayışına bağlanması için daha dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekiyor - temel bilgisayar okuryazarlığı yeterliklerini geliştirmekten BİT ile entegre öğretme / öğrenmeye doğru bir hareketi teşvik ederek güncellenmeleri gerekiyor. Pek çok ülke, eğitim politikalarını teknoloji perspektifinden geliştirdiklerini ve pedagojiye dayalı bakış açısıyla bu politikaları revize etmeleri gerektiğinin farkına varmaktadır" (BM, 2003b).

Burada dikkatle ele alınması gereken bir nokta, BİT'in HÖE'deki önemine ve öğretmen adaylarının BİT yeterliliğine bu kadar vurgu yapılmasının, eğitimde BİT kullanımında bir artışa ve BİT pazarının ekonomik olarak genişlemesine neden olabileceğidir.

4.1.2. STK Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

STK dokümanlarının analizinde HÖE'ye ilişkin ekonomik olgular bakımından ekonomik verimlilik, beceri temelli eğitim ve BİT temaları ortaya çıkmıştır.

4.1.2.1. Tema 1: Ekonomik Verimlilik

STK dokümanlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ilki, ekonomik verimlilik olmuştur. Tablo 7'de, ekonomik verimlilik teması altındaki kodlar olan, ekonomik kalkınma aracı olarak öğretmenlik ile yatırım aracı olarak öğretmenlik ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 7: Ekonomik Verimlilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Ekonomik kalkınma aracı olarak öğretmenlik	• ERG (2015b) • TEDMEM (2016a)
Yatırım aracı olarak öğretmenlik	• TEDMEM (2017a)

Eğitime ilişkin genel tespit ve önerilerin ÖE ile de ilgili olması bir yana, STK dokümanlarında, ekonomik verimliliği arttırmak için öğretmen niteliği artırmanın önemine özel olarak dikkat çekilmektedir.

> "Öğretmen niteliği öğrenme, verimlilik ve ücretler üzerindeki etkisiyle ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmaktadır. … Türkiye'nin orta ve uzun vadede gerçekleştirmeyi öngördüğü kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi için beşeri sermayesini ve bunun için nitelikli öğretmen kaynağını acilen yükseltmeye gereksinimi vardır" (ERG, 2015b).

> "Öğretmene yatırım yapmak bir kaynak sorunu olmaktan çok bir politik tercih sorunudur. Türkiye ölçeğinde öğretmene yatırım yapmanın bir kaynak sorunu olduğunu söylemek, 1970'li yıllardan itibaren Güney Kore ve Finlandiya gibi ülkelerin hangi ekonomik koşullarda öğretmen niteliğini önceliklerini görememektir. Öğretmenler fark yaratır" (TEDMEM, 2017a).

Öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik ihtiyaç ve öneriler HÖE tartışmalarının değişmez konularından biridir; ancak ekonomik verimlilik ile doğrudan ilişkilendirilmesinin daha özel bir anlamı olduğu düşünülmektedir. Bu da STK'lar tarafından ekonomik verimliliğinin öğretmenlik mesleğinin ve dolayısıyla HÖE'nin belirlenmesinde doğrudan bir etken olarak öne çıkarıldığı fikrini oluşturmaktadır.

4.1.2.2. Tema 2: Beceri Temelli Eğitim

STK dokümanlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, beceri temelli eğitim olmuştur. Tablo 8'de, bu tema altında toplanan, öğrencilerde çeşitli becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve ÖE'nin rolü hakkındaki kategoriler ve kodlar gösterilmektedir.

Tablo 8: Beceri Temelli Eğitim Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Becerilerin vurgulanması	İstihdama yönelik beceri geliştirme	• TEDMEM (2011, 2013a, 2015a, 2016a, 2016d, 2017b) • TÜSİAD (2013a)
	HÖE'de 21.yy. becerileri	• TEDMEM (2011, 2013c) • TÜSİAD (2013b)
Girişimcilik	Hizmet içi ÖE'de girişimcilik becerileri	• TEDMEM (2014c)
STEM	HÖE'de STEM becerileri	• TÜSİAD (2014a, n.d.) • SETA (2018g)
Finansal okuryazarlık	ÖE'de finansal okuryazarlık	• TEDMEM (2016e)

HBÖ	Öğretmenlerin hayat boyu mesleki gelişimi	• ERG (2008a, 2010, 2017a), • SETA (2017a)
	HÖE'de HBÖ bilinci kazandırma	• SETA (2010)
	Bütüncül ÖE anlayışı	• ERG (2010, y.y.) • TEDMEM (2015a)

Bu temanın ekonomik olgu olarak değerlendirilmesinde, dokümanlarda becerilere yer verilirken doğrudan veya dolaylı olarak ekonomik amaçlara işaret edilmiş olması etkili olmuştur. Örneğin, iki farklı STK'nın dokümanlarında öğrencilere *istihdama yönelik becerilerin kazandırılması* önerisi öne çıkmıştır. Ayrıca, istihdama yönelik becerilerin endüstri 4.0 bağlamında oldukça değişken bir yapıya sahip olduğu; eğitimin, bugünden çok geleceğin istihdam becerilerini hedeflemesinin gerektiği ifade edilmektedir.

> "Eğitim sisteminin kazandırdığı beceriler ile işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerin yakınlaştırılması gereklidir. Beceri uyumsuzluğunu alt edebilmek için, artık öğretmenler, öğrencileri mevcutların yanı sıra henüz ortaya çıkmamış iş ilanları, henüz icat edilmemiş teknolojiler için de hazırlamak durumundadır" (TÜSİAD, 2013a).

STK dokümanlarında istihdam becerilerinin ötesinde bazı beceriler özel olarak vurgulanmaktadır. Ancak bunları da kapsayan bir kavram olarak 21.yy. becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılması, dokümanlarda öne çıkarılmaktadır. (TEDMEM, (2013a, 2013, 2014a, 2015a, 2015b; TÜSİAD, 2012b, 2013a). Buna bağlı olarak STK dokümanlarında, 21. yy. becerilerinin HÖE'ye dâhil edilmesi gerektiği önerilmektedir.

> "Yoksa eğitimde inovasyon, 21. yy. insanına yaşam becerileri ve istihdam edilebilirlik becerileri kazandırmak için eğitimi ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmak mıdır? (TEDMEM, 2011).
>
> "21. yüzyılda var olabilmek için 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek ve çocuk ve gençlerimize öğretmek zorundayız. Bunun için yapılması gereken, öğretmen eğitimi başta olmak üzere her seviyedeki okulda eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin müfredata dâhil edilmesidir" (TÜSİAD, 2013b).

21.yy. becerileri, geniş bir yelpazedeki becerileri kapsamaktadır. Ancak bu kapsamda ekonomik olgu olarak değerlendirilebilecek bazı beceriler de bulunmaktadır. Bunlardan eğitim ile ilgili STK dokümanlarında yer verilenler *girişimcilik becerileri, STEM becerileri ve finansal okuryazarlık* şeklindedir. Dokümanlarda, eğitimin bu becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (TEDMEM, 2016d, 2016e, 2017b; TÜSİAD, 2009, 2014a, y.y., 2018; SETA, 2016a, 2018g). Dokümanlarda HÖE'de de buna yönelik önlemler alınması gerektiğine ilişkin öneriler

bulunmakla birlikte, bu önerilerin sınırlı oldukları söylenebilir. Özellikle girişimcilik için getirilen öneriler hizmet içi ÖE ile sınırlı kalmıştır.

> "Eğitim fakültelerinin niteliğinin artırılması, STEM eğitimi yaklaşımını öğretmen adaylarında içselleştirecek ders ve etkinliklerin olması oldukça önemlidir" (SETA, 2018g)
>
> "Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK arasındaki protokol gereğince 34 adet "Öğretmenlik ve Girişimcilik Eğitimi Semineri" tasarlanmış ve bu eğitimlerle 5.100 öğretmene ulaşılması planlanmıştır" (TEDMEM, 2014c).
>
> "Öğretmenler finansal eğitim konusunda gerekli eğitim ve kaynak donanımına sahip olmalı, finansal eğitimin öneminin farkında olmalı ve finansal eğitimin öğretimi konusunda sürekliliği olan destek ve eğitim almalıdır" (TEDMEM, 2016e).

Son olarak, dokümanlarda *HBÖ* olgusunun vurgulandığı görülmektedir. HBÖ – ihtiyaç duyulan yeni becerileri edinerek uyum sağlama bakımından –, çağın ekonomik şartlarının gereği; bütün toplumda yerleşmesi gereken bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dokümanlarda, HBÖ, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile bağdaştırılarak, HBÖ'nün önemine dikkat çekilmektedir. Ayrıca bu hayat boyu mesleki gelişim sürecine, öğretmen seçimi ve HÖE de eklenerek bütüncül bir ÖE anlayışının öğretmen niteliğini geliştirmek açısından önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin, söz konusu SMG anlayışına sahip olmaları için gerekli olan HBÖ becerilerinin HÖE'de kazandırılmasına yönelik öneriler ise oldukça sınırlıdır.

> "Acilen, mesleki gelişimin hayat boyu öğrenme kapsamındaki önemini vurgulayan, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan ve yerelin gereksinimlerini de dikkate alan uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir" (ERG, 2010).
>
> "Temel amaçlardan bir diğeri kişisel ve mesleki gelişimi sürekli kılmaktır" (SETA, 2017a)
>
> "Öğretmen olarak yetiştirilecek kişilerin seçimi, hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim programları öğretmen yetiştirme sistemlerinin üç temel bloğunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişiminin yaşam boyu devamlılık gösteren bir süreç olduğu unutulmamalı … Öğretmen politikaları bütün bu bileşenleri bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı ve bileşenler birbirini tamamladığı sürece, öğretmenlerin kalitesi geliştirilebilir" (ERG, 2010).
>
> "Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim süresince kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği, hayat-boyu eğitime muhtaç oldukları ve bu eğitimin öğretmenlik yaptıkları süre içinde sürüp gitmesi gerektiği bilinci iyi bir şekilde aşılanmalıdır" (SETA, 2010).

Sonuç olarak STK dokümanlarında, HBÖ becerilerinin önemi öğretmenler açısından vurgulanmış ancak bunların öğretmenlere nasıl kazandırılacağı konusu gereken ilgiyi görmemiştir.

4.1.2.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

STK dokümanlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü, BİT olmuştur. Tablo 9'da, BİT temasına ilişkin kategoriler olan, HÖE'de verilen BİT

eğitimine ilişkin sorunlar ve BİT eğitiminin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri, bunların altındaki kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 9: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
HÖE'de verilen BİT eğitimindeki sorunlar	Öğretmen eğitimcilerinin yetersizliği	• TEDMEM (2013b)
	EF'lerdeki donanım eksikliği	• TEDMEM (2014f)
	Nitelikli BİT eğitiminin verilmemesi	• TEDMEM (2015b, 2015c)
HÖE'de BİT eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler	HÖE müfredatlarında BİT'e ilişkin güncellemeler	• TEDMEM (2013b, 2014c, 2017b)
	Teknolojiye yatırım kadar HÖE'ye yatırım	• TEDMEM (2013b)
	HÖE'de alana özgü TPAB	• TEDMEM (2015a, 2015b, 2014c)

BİT'in eğitim alanı ile bütünleştirilmesi birçok tartışmada olduğu gibi STK dokümanlarında da vurgulanmaktadır. BİT'in ekonomik olgu olarak değerlendirilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi, bu dokümanların da dâhil olduğu bütün tartışmalarda, BİT becerilerinin en temel istihdam becerileri arasında gösterilmesidir. İkincisi ise, BİT'in eğitimle bütünleştirilmesi sonucunda BİT pazarının büyümesi konusudur. BİT'in eğitimle bütünleştirilmesi kaçınılmaz olmakla birlikte, STK dokümanlarında bu bütünleştirme sürecindeki birtakım sorunlardan söz edilmektedir. Öğretmenlerin BİT konusunda yetersizliği, hizmet içi ÖE'deki BİT sorunları ve BİT kullanımında pedagojik boyutun eksik kalması bu sorunlardan bazılarıdır (ERG, 2014a, 2016a; SETA, 2011; TEDMEM, 2013b, 2017d).

Aslında söz konusu sorunların oluşmaması için gerekli olan, BİT eğitiminin HÖE'de etkili şekilde verilmesidir. Öte yandan, STK dokümanlarında HÖE'de verilen BİT eğitimindeki sorunlardan söz edilmektedir. Bunlar öğretmen eğitimcilerinin yetersizliği, EF'lerdeki donanım eksikliği ve bunlara bağlı olarak nitelikli BİT eğitiminin verilememesi şeklindedir.

> "Öte yandan, ülkemizde öğretmen eğitimi programı kapsamında "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersleri eğitim teknolojisi, materyal tasarımı ve öğretim tasarımı gibi konularda öğretmen adaylarını yetiştirmek üzere uygulanmaktadır. Ancak araştırmalar bu derslerin gerek saat gerekse içerik olarak öğretmenlerin alanlarına özgü teknolojileri derslerinde nasıl kullanabilecekleri konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir" (TEDMEM, 2015c).

> "Ülkemizde, hâlihazırda eğitim fakültelerinde bile ne öğretim elemanları ne de öğretmen adayları teknolojiyle bütünleşmiş ders yapabiliyorlar" (TEDMEM, 2013b).

> "MEB Fatih Projesi'ni başlattı, ama eğitim fakültelerinin çoğunda bu teknoloji yok. Fen-edebiyat fakültelerinde ise hiç yok. Yani üniversitelerde böyle bir öğretim yöntemi yok, donanım olsa bile bu teknoloji kullanılarak eğitim yapılmıyor" (TEDMEM, 2014f).

Dokümanlar BİT sorunlarının çözümüne yönelik öneriler de sunmaktadırlar. Bu öneriler, öğretmenlerde BİT'e ilişkin geliştirilmesi gereken özellik ve becerileri işaret etmekte –öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumları, branşa yönelik BİT kullanım becerileri ve içerik üretme becerileri –; bunun nasıl yapılabileceğine ilişkin bazı yöntemlere –BİT hakkında hizmet içi eğitim verme, BİT kullanımı ile BİT becerilerini geliştirme ve BİT ile bütünleştirmede pedagojik boyutun vurgulanması– değinmektedir (ERG, 2014a, TEDMEM, 2013b, 2014a, 2015b).

STK dokümanlarında öğretmenlerin BİT yetkinliğini geliştirmeye yönelik bu önerilerden, doğrudan hizmet öncesini işaret edenlerin sayısının sınırlı olması ve bunların sadece tek bir STK'ya ait olması dikkat çekicidir. Çünkü yukarıda görüleceği üzere gerek sorunlar gerekse çözümler arasında öğretmenlere ilişkin pek çok vurgu bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı dokümanda eğitim ile BİT'in bütünleştirilmesi sürecini başarılı şekilde gerçekleştirmek için öncelikle HÖE'deki BİT eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, dokümanlarda, HÖE programlarında BİT'e ilişkin güncellemelerin yapılması ve teknolojiye olduğu kadar ÖE'ye de yatırım yapılması önerilerine yer verildiği görülmektedir.

> "… uzun süreli öğretmen eğitimi yapılmadan akıllı tahtaların beklenen yararı sağlayamayacağını ortaya koyuyorlar. Dünyadaki benzer tecrübeler, teknolojiye yapılan her bir dolarlık yatırımın yanı sıra bir dolarda öğretmen eğitimine yatırım yapılması gerektiğini gösteriyor. … Aslında işin daha da derinine inmek ve öğretmen yetiştirme müfredatlarına dijital pedagoji planlama, uygulama ve geliştirme konularını eklemek gereklidir" (TEDMEM, 2013b).

> "… hizmet-öncesindeki öğretmen eğitiminde de FATİH Projesi'ne atfen güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının BT teknolojileri konusunda üst düzey yeterliliğe sahip düzeyde mezun olmaları sağlanmalıdır" (TEDMEM, 2014c).

Sonuç olarak, STK dokümanlarındaki öneriler ile BİT'in HÖE'de yaygınlaşmasının ve BİT konusunda daha yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bu çabaların nihai hedefi ise, BİT'in eğitimle bütünleştirilmesinin daha etkili hale getirilmesidir.

4.1.3. Kamusal Dokümanlarda HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

Kamusal dokümanların analizinde HÖE'ye ilişkin ekonomik olgular bakımından insan gücünü geliştirmek, kritik becerileri geliştirmek ve BİT temaları ortaya çıkmıştır.

4.1.3.1. Tema 1: İnsan Gücünü Geliştirmek

Kamusal dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ilki, insan gücünü geliştirmek olmuştur. Tablo 10'da bu tema altındaki, beşerî sermayeyi geliştirmek için eğitim ve ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için HÖE kodları ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 10: İnsan Gücünü Geliştirmek Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Beşerî sermayeyi geliştirmek için eğitim	• Ak Parti (2002a, 2011, 2015, 2018) • CHP (2011, 2018) • MHP (2002, 2007, 2009, 2011, 2015, 2018) • 57., 59., 60., 62., 64., 65. Hükümet Programları • 8., 9., 11., Beş Yıllık Kalkınma Planları (2001, 2007, 2019) • MEB Stratejik Plan (2010), • Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)
Ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için HÖE	• Ak Parti (2015) • MHP (2000) • 64. Hükûmet (2015)

Eğitimin niteliğini artırarak beşeri sermayeyi geliştirme kodu, eğitime genel olarak atıfta bulunan ifadeleri içermektedir. Analizler sonucunda, oldukça fazla çeşitteki dokümanda kalkınma, çağdaş dünyanın gerektirdiği ekonomi ve diğer ülkeler ile rekabet gibi hedefler için eğitim yoluyla beşerî sermayenin geliştirilmesinin vurgulandığı görülmüştür.

> "Eğitim ve işgücü politikaları arasındaki bağlantıları güçlendirecek, işgücü piyasası tarafından talep edilen niteliklere sahip insan yetiştirilmesini esas alacağız" (CHP, 2011).
>
> "AK Parti olarak eğitimi … ülkemizin insan kaynağını çağdaş dünya ile rekabet edebilir donanıma kavuşturan ve hayat boyu süren bir süreç olarak görüyoruz" (Ak Parti, 2015).
>
> "Eğitim sisteminin geliştirilmesi, ekonominin nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde sürdürülecektir" (8. BYKP, 2000).

Beşerî sermaye için eğitimin gerekliliğine ilişkin ifadeler, genel eğitim bağlamında daha sık ele alınmasına rağmen, HÖE bağlamında bu konuya değinen dokümanların sayısı sınırlı kalmıştır. Söz konusu az sayıdaki dokümanda, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek için HÖE'nin önemine yönelik atıflar yer almaktadır.

> "bilgi tabanlı ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sisteminin oluşturulması, bu sisteme uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredatın geliştirilmesi ve uygun ortamların tesis edilmesi en temel önceliğimiz olmaya devam etmektedir" (Ak Parti, 2015; 64. Hükümet Programı, 2015).

Bu bulgular etrafında iki konu öne çıkmaktadır. İlk olarak, öğretmenlerin bu insan gücünü geliştirme konusu eğitim bağlamında yoğun şekilde tartışılırken, HÖE'de bu tartışmanın sınırlılığı ve yüzeysel kalması, HÖE'nin bu dokümanlarda gerekli ilgiyi görmediği fikrini oluşturmaktadır. İkincil olarak, sınırlı da olsa dokümanlarda HÖE'ye yönelik ekonomi ile ilgili göndermelerin bulunmasının, HÖE'nin ekonomik gündem ile belirlenmesi fikrine katkı sağladığı söylenebilir.

4.1.3.2. Tema 2: Beceri Geliştirmek

Kamusal dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, becerileri geliştirmek olmuştur. Özellikle, ekonomi için kritik olan bazı becerilerin geliştirilmesine yönelik içerikler bu tema altında toplanmıştır. Tablo 11'de beceri geliştirmek teması altındaki kategoriler, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 11: Beceri Geliştirmek Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Eğitim ile beceri geliştirmenin vurgulanması	Beceri kazandırmanın ve bazı becerilerin vurgulanması	• Ak Parti (2007, 2015, 2018); HDP (2017) • CHP (2002, 2004, 2008, 2011, 2015, 2018) • MHP (2002, 2007, 2009, 2011, 2015, 2018) • 59., 60., 62., 64., 65., Hükümet Programları • 8., 9., 10., 11., Beş Yıllık Kalkınma Planları (2001, 2007, 2014, 2019) • 17., 18., Milli Eğitim Şuraları (2006, 2010) • MEB Stratejik Plan (2010, 2015, 2019) • MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018) • Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)
ÖE'de beceri geliştirmeye ilişkin	Öğrencilere becerileri kazandırabilecek öğretmen	• MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)

tartışmaların sınırlılığı	Beceri eğitimi konusunda hizmet içi ÖE	• MEB Stratejik Plan (2019) • MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018)
	Girişimcilik becerilerini kazandırma yetkinliği	• MEB Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri: Teknoloji Tasarım (2017b)
	Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımı ihtiyacı	• 19. Milli Eğitim Şurası (2014) • MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)

Önceki temada olduğu gibi, dokümanlarda ağırlıklı olarak eğitimin genelinde becerileri geliştirmeye ilişkin birçok konuya yer verildiği görülmüştür. *Eğitimde beceri kazandırmanın ve bazı becerilerin vurgulanması* kodu altında neredeyse bütün dokümanlarda, genel olarak beceri kazandırmaya (MEB, 2010, 2015; 2018) veya özel olarak; istihdama yönelik beceriler (Ak Parti, CHP; 8., 9., 10.BYKP, 2000, 2006, 2013; MEB, 2015; 2018), girişimcilik (Ak Parti, CHP, MHP; 60., 62. Hükümet Programı, 2007, 2011; 9., 10. BYKP, 2006, 2013, 2019; MEB, 2010, 2015; MTK, 1973), hayat boyu öğrenme (Ak Parti, CHP, HDP, MHP; 59., 64., 65. Hükümet Programı, 2003, 2015, 2016; 8., 9., 10., 11. BYKP, 2000-2019; 17., 18. MEŞ, 2006, 2010; MEB, 2010, 2015; 2018; MTK, 1973), finansal okuryazarlık (Ak Parti, 2018) ve 21.yy becerilerine (MEB, 2017, 2018) yönelik hedef ve önerilerin olduğu gözlemlenmiştir.

Konu ÖE'ye geldiğinde ise, ÖE'de beceri geliştirmeye ilişkin tartışmaların sınırlılığı göze çarpmaktadır. Doğrudan HÖE'ye yönelik hedef veya değerlendirmeye rastlanmazken, HÖE ile ilişkili olarak öğretmende olması gereken özelikler ve yeterlikler yanında, hizmet içi ÖE'ye ilişkin bazı içeriklerin varlığı göze çarpmaktadır. Bir doküman becerileri kazandırabilecek öğretmenden, diğer ikisi beceri eğitimi konusunda hizmet içi ÖE verilmesinden söz etmektedir.

> "… öğrencilere kazandırılması gereken becerileri kılavuzlamak için; değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empatik olmak, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul almak gibi liderlik becerileri öğretmenliğin mesleki teknik özelliklerinin bütünleşik bir parçası olmuştur" (MEB, 2011-17).
>
> "… Ortaöğretimde öğretmenlere yönelik beceri eğitimi konusunda hizmet içi eğitim sağlanması…" (MEB, 2019).

Ayrıca teknoloji tasarım öğretmenliğine ilişkin özel alan yeterliklerinde (MEB, 2017b) *girişimci beceriler kazandırma* yetkinliğine, 19. Milli Eğitim Şurasında (2014) ve

öğretmen strateji belgesinde (MEB, 2011-17) *öğretmenlerin hayat boyu becerileri*ne ilişkin atıflar yer almaktadır.

> "Öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirebilme" (MEB, 2017b).
>
> "Öğretmenlik, doğası gereği sürekli profesyonel gelişimi zorunlu kılan bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve bütün diğer okul çalışanlarının hayat boyu eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik politika ve stratejiler geliştirilmelidir" (MEB, 2011-17).

Görüldüğü üzere kamusal dokümanlarda, eğitimin becerileri geliştirmeye yönelik olması kapsamlı şekilde ele alınırken, konuyla ilgili doğrudan HÖE'yi ele alan bulgular oldukça sınırlıdır. Burada, parti dokümanı ve hükümet programı gibi dokümanlar daha genel metinler oldukları için, bu sınırlılık bir yere kadar anlaşılabilir. Ancak MEB dokümanları ve YÖK dokümanlarında da aynı sınırlılık söz konusudur. Bu da eğitimin en önemli faktörü olan öğretmene, HÖE yoluyla dokunmadan eğitimde düzenleme yapmayı amaçlamak gibi bir görüntü oluşturmaktadır.

4.1.3.3. Tema 3: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Kamusal dokümanlardaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü, BİT olmuştur. Tablo 12'de, bu temanın kategorileri olan öğretmenlerin BİT yetkinliği, öğretmen yeterliği olarak BİT becerileri, HÖE'de BİT, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 12: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Öğretmenlik mesleği için BİT'in önemi	Öğretmenlerin BİT yetkinlik ve kullanımının arttırılması	• 8., 10. Beş Yıllık Kalkınma Planları (2001, 2014) • 17., 18., Milli Eğitim Şuraları (2006, 2010) • MEB Stratejik Plan (2010, 2015, 2019) • MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018)
	Öğretmen yeterliği olarak BİT becerileri	• MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a) • MEB Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (2017b)
HÖE'de BİT	BİT yetkinliği olan öğretmen yetiştirme	• 19. Milli Eğitim Şurası (2014) • MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018)
	Teknolojik pedagojik alan Bilgisi	• MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)

Öncelikle, başta K12 olmak üzere, eğitim yoluyla BİT becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim ile BİT'in bütünleştirilmesi bütün dokümanlarda ön plana çıkarılmaktadır. ÖE

odağa alındığında ise, dokümanlarda *öğretmenlerin BİT yetkinliği*, *öğretmen yeterliği olarak BİT* ve *HÖE'de BİT* konuları ön plana çıkmaktadır. Kamusal dokümanlarda; öğretmenlerin BİT yetkinlik ve kullanımının arttırılması, öğretmenlerin içerik oluşturması ve öğretmenlerin BİT yetkinliği için hizmet içi ÖE verilmesi konularına önem verildiği tespit edilmiştir.

> "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılacaktır" (10. BYKP, 2013).
>
> "Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalı, ihtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli" (18. Milli Eğitim Şurası, 2010).

Bunların yanından MEB'in (2006; 2017) yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde de BİT'e ilişkin yeterliklere rastlanmıştır.

> "A6.2.Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır" (MEB, 2006).
>
> "B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır" (MEB, 2017a).

Bu dokümanlarda ortaya atılan temel fikir öğretmenlerin BİT becerilerine sahip olması ve onları geliştirmesidir. Bunun için de ilk ve en önemli adımın HÖE'de nitelikli BİT eğitiminin verilmesi olduğu açıktır. İki dokümanda *BİT yetkinliği olan öğretmen yetiştirme* konusunun ele alındığı gözlemlenmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda (2018), "Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır." ifadesi ile doğrudan HÖE'ye yönelik bir hedef ortaya koyulmaktadır. 19. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) ise konu Fatih Projesi üzerinden ele alınarak, HÖE kurumlarına donanım desteği sağlanması; bu sayede, öğretmen adaylarına daha nitelikli BİT eğitimi verilmesi önerilmektedir.

> "2.2.14. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Fatih Projesi'yle birlikte okullarda kurduğu/kuracağı teknolojilerin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında kurulması ve öğretmen aday adaylarına bu teknolojilere ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması" (19. Milli Eğitim Şurası, 2014).

HÖE'de BİT kategorisi altında da doğrudan HÖE'yi ele alan tartışmalar sınırlı olmakla birlikte, kamusal dokümanlarda öğretmenlerin BİT yetkinliğinin artırılmak istendiği bunun için de HÖE'ye doğrudan tavsiyelerde bulunulduğu yukarıdaki bulgularla sabittir.

Sonuç olarak, kamusal dokümanlarda ülke ekonomisini geliştirmek adına ihtiyaç duyulan insan gücünü yetiştirmek için eğitimin önemi vurgulanmış, HÖE'nin bu

konudaki önemine sınırlı da olsa değinilmiştir. Ancak eğitime biçilen bu rolün yerine getirilmesinde en belirleyici faktörlerden biri olan HÖE'nin, dokümanlardaki söz konusu tartışmalara – özellikle beceri geliştirmek ve ekonomi için kritik olan becerileri geliştirmek konusuna – yeterince dâhil edilmediği görülmektedir.

4.1.4. Eğitim Fakültesi Programlarında HÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

EF lisans programlarının analizi sonucunda; HÖE'ye ilişkin ekonomik olgular olarak eleştirel ve analitik düşünmeyi kapsayan düşünme becerileri, HBÖ, girişimcilik, finansal okuryazarlık ve BİT temaları ortaya çıkmıştır. Bu olgular 21. yy. becerileri başlığı altında düşünülebilir. Nitekim, 2018 EF programlarının giriş bölümünde program geliştirme sürecinden bahsedilmekte ve 21. yüzyıl beceri ve yeterliklerinin program geliştirme sürecinde başvurulan önemli bir referans kaynağı olduğu ifade edilmektedir.

4.1.4.1. Tema 1: Düşünme Becerileri

EF lisans programlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ilki, düşünme becerileri olmuştur. Tablo 13'te bu tema altındaki analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kategorileri; bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 13: Düşünme Becerileri Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Analitik Düşünme Becerileri	Eleştirel ve Analitik Düşünme (MBS)	• 2018 EF Programları
Eleştirel Düşünme Becerileri	Eleştirel ve Analitik Düşünme (MBS)	• 2018 EF Programları
	AEZ dersleri: Düşünme Eğitimi, Okuma Becerileri	• 2018 Felsefe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Japonca Öğrt. Proglamaları
	AES dersleri: Eleştirel Düşünme Eğitimi, Eleştirel Okuma, Sanat Eleştirisi	• 2018 Özel Eğitim, Türkçe, Resim-İş Öğrt. Programları
Yaratıcı Düşünme Becerileri	AES Dersleri: Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri, Yaratıcı Yazma, Yaratıcı Düşünme Eğitimi	• 2018 Okul Öncesi, Türkçe, Özel Eğitim Öğrt. Programları
	Yaratıcığı geliştirmeye yönelik dersler ve içerikler	• MBS: Eğitimde Drama, 2018 EF Programları

İlk olarak, analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri bütün öğretmen adaylarına yönelik bir meslek bilgisi seçmeli (MBS) dersi olan, Eleştirel ve Analitik Düşünme dersi kapsamında 2018 EF programlarda yer almaktadır. Bu derste eleştirel ve analitik düşünme becerileri ile ilgili kuramsal bilgiler ve bu becerileri geliştirmeye yönelik içerikler bulunmaktadır.

> "istemli düşünmenin yöntemleri; eleştirel ve analitik düşünmenin temel özellikleri ve kriterleri, eleştirel ve analitik düşünmenin aşamaları; eleştirel ve analitik düşünmeyi etkileyen faktörler; eleştirel ve analitik düşünmenin kapsamı; eleştirel ve analitik okuma; eleştirel ve analitik dinleme; eleştirel ve analitik yazma" (2018, EF Programları).

Ayrıca 2018 Felsefe Öğretmenliği programındaki alan eğitimi zorunlu (AEZ) dersi olan "Düşünme Eğitimi" dersinde eleştirel ve analitik düşünme becerileri bir konu başlığı olarak yer bulmuştur.

Eleştirel düşünme becerilerine ayrı olarak bakıldığında ise, dil öğretmenliği programlarının AEZ dersi olan "Okuma Becerileri 1" dersindeki "bilginin sentezlenmesi, analizi ve değerlendirilmesi temeline dayanan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi" (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Japonca Öğretmenliği Programları, 2018) içeriğine rastlanmıştır. Bunların yanında, bazı programların alan eğitimi seçmeli (AES) derslerinde eleştirel düşünmeyi tanımlama, geliştirme ve eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili içerikler bulunmaktadır.

> "Eleştirel düşünme tanımı ve kapsamı, eleştirel düşünme stratejileri" (Eleştirel Okuma, 2018 Türkçe Öğretmenliği Programı).
>
> "Sanat kuramları çerçevesinde sanat eserlerini inceleyerek eleştirel düşünmeyi geliştirme" (Sanat Eleştirisi, 2018 Resim-iş Öğretmenliği Programı).
>
> "Düşünme becerisi: sarmal düşünme modeli, gelişimsel düşünme süreci, karmaşık düşünme stratejileri; düşünme ve öğretim: düşünme ve müfredat; bir öğretim aracı olarak sorular, … eleştirel düşünme stratejileri: … veri yorumu, genellemelerin uyarlanması, çatışma çözümü" (Eleştirel Düşünme Eğitimi, 2018 Özel Eğitim Öğretmenliği Programı).

Son olarak 2018 EF programlarındaki bazı AES derslerinde yaratıcı düşünmeyi açıklamaya ve geliştirmeye yönelik içeriklere rastlanmıştır. Bunlardan, "Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri" (2018 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı) ve "Yaratıcı Yazma" (2018 Türkçe Öğretmenliği Programı) genel anlamda yaratıcılığa odaklanırken; yaratıcı düşünme de ders içeriklerinde yer almaktadır. "Yaratıcı Düşünme Eğitimi" ise öğretmen adaylarını, öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye hazırlayacak içeriklerden oluşmaktadır.

> "… yaratıcılığın gelişimi: yaratıcı kişilerin bilişsel ve kişilik özellikleri, yaratıcılığı engelleyen etkenler, çocuklarda yaratıcılığın gelişimi, yaratıcı çocukların özellikleri, … yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı düşünme teknikleri: yaratıcılığı geliştiren bilişsel,

> duygusal, tutumsal, kişilerarası, çevresel boyutlar, yaratıcı düşünme becerisini geliştiren teknikler" (Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, 2018).

Ayrıca, genel anlamda yaratıcılık ile ilgili olarak, başta drama olmak üzere bazı dersler bulunmaktadır. Ancak bunlarda yaratıcı düşünmeye yönelik hedef ve içeriklere rastlanmamıştır.

EF programlarında yer alan düşünme becerilerine ve bunların hangi tür dersler ile programlara dâhil olduğuna bakıldığında seçmeli derslerin ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Açılma olasılığı ve ulaşabileceği öğrenci grubu düşünüldüğünde, MBS dersi ile ele alınan eleştirel ve ardından analitik düşünme becerilerinin daha fazla öne çıktığı, AES dersleri ile sınırlı kalan yaratıcı düşünme becerilerinin ise geri planda kaldığı söylenebilir.

4.1.4.2. Tema 2: Hayat Boyu Öğrenme

EF lisans programlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, HBÖ olmuştur. 2018 programlarında HBÖ'ye ilişkin derslere ve içeriklere rastlanmıştır. Tablo 14'te bu tema altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 14: Hayat Boyu Öğrenme Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
MBS: Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	• 2018 EF Programları
AES: Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi	• 2018 RPD Programı

Burada en önemli içerik, MBS dersi olan "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersidir. Bu dersin içeriğinde daha çok yetişkin eğitiminin vurgulandığı görülmüştür. Bununla birlikte hayat boyu öğrenmeye ilişkin temel konularda dersin özet içeriğinde yer almaktadır.

> "Yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı; yetişkin eğitimiyle ilişkili kavramlar (sürekli eğitim, halk eğitimi, yaygın eğitim, mesleki eğitim vd.); Türkiye'de yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi; yetişkin eğitimiyle ilgili yaklaşım ve modeller; yetişkinler ve öğrenme; hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişim; Türk eğitim sisteminde hayat boyu öğrenme uygulamaları" (EF Programları, 2018).

İçerikten yola çıkarak dersin, doğrudan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerine katkı sağlayacak bir yapıda olmadığını, daha çok yetişkin eğitiminin ve hayat boyu öğrenmenin tanıtımı düzeyinde içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Bu

konuda diğer bir ders olan "Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi", sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programında AES dersi olarak mevcut olup, iş yaşamının değişkenliğine uyum sağlayacak bir kariyer anlayışını yansıtmaktadır

> "Bireyin ve iş yaşamının sürekli ve öngörülemez bir şekilde değişimine dayalı olarak kariyer gelişiminin dinamik bir süreç olarak ele alınması; yaşam boyu kariyer gelişimi konusunda benimsenecek yaklaşım ve yardım hizmetleri; eğitim ve endüstri kurumlarında uygulanabilecek stratejiler" (RPD, programı 2018).

Bu dersteki içeriklerin, bir ekonomik olgu olarak HBÖ kavramına daha yakın olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, HBÖ olgusunun programlarda yer aldığı ancak bunun sınırlı olduğu söylenebilir. Çünkü biri tüm fakülteye açılan meslek bilgisi dersi olsa da iki dersin de seçmeli ders olduğu ve öğrencilerin seçip seçmemesinden öte derslerin hiç açılmayabileceği dikkat çekmektedir.

4.1.4.3. Tema 3: Girişimcilik

EF lisans programlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü *girişimcilik* olmuştur. Bu olgu sadece 2018 programlarında yer almaktadır. Tablo 15'te bu tema altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 15: Girişimcilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
GKS: Ekonomi ve Girişimcilik	• 2018 EF Programları
Girişimciliğe ilişkin bilgi ve beceriler	
Girişimcilik kültürü	

Bu olgu programlarda bir genel kültür seçmeli (GKS) dersi olan "Ekonomi ve Girişimcilik" dersi kapsamında ele alınmaktadır. Dersin ekonomi ve girişimcilik gibi iki ana başlığı olsa da içeriği girişimcilik üzerine odaklanmaktadır. Dersin içeriğinde girişimcilik işletme, iş, iş fikri vb. konular üzerinden ele alınarak öğretmen adaylarına girişimciliğe ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Özet içerikteki konular arasında bulunan girişimcilik kültürü konusu ayrıca dikkat çekici bulunmuştur.

> "Ekonomi biliminin temel kavramları ve ekonomik sistemler; işletme ve işletme yönetiminin temel kavramları; işletmenin kuruluşu, amaçları ve hukuki yapısı; işletmelerde yönetim süreçleri ve işlevleri; insan kaynakları ve diğer kaynakların yönetimi; girişimci ve girişimcilik kavramları, girişimcilikte başarı faktörleri; girişimcilik kültürü, girişimcilik süreci ve girişimcilik türleri; kariyer planlama, özgün fikirler, sıra dışı örnekler; Türk Patent ve Marka Kurumu; Sınai Mülkiyet Kanunu; küçük ve orta boyutlu işletmeler; küçük

> işletmelerde yönetim süreçleri ve işlevleri; iş fikri geliştirme, yenilik ve inovasyon, iş planı yapma, iş planının öğeleri, yazılması ve sunumu; belirli bir alanda ve konuda girişimcilikle ilgili bir proje hazırlama" (EF Programları, 2018).

Görüldüğü üzere girişimcilik kavramı tamamen ekonomik bağlamda ele alınmıştır. Bazı konuların oldukça teknik ve detaylı konular olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte girişimcilik eğitimini konu alan herhangi bir alt başlığa da rastlanmamıştır.

4.1.4.4. Tema 4: Finansal Okuryazarlık

EF lisans programlarındaki ekonomik olguların oluşturduğu temaların dördüncüsü *finansal okuryazarlık* olmuştur. Tablo 16'da bu tema altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 16: Finansal Okuryazarlık Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
AES: Ekonomi ve Finans okuryazarlığı	• 2018 Coğrafya Öğretmeliği Programı
Ekonomi içerikli AE dersleri	• 1998 Sosyal Bilgiler Öğrt. Prog. • 2007 Sosyal Bilgiler Öğrt. Prog. • 2018 Coğrafya, Sosyal B., Tarih Öğrt. Prog.

EF programlarında finansal okuryazarlık olgusu, 2018 Coğrafya Öğretmenliği programındaki "Ekonomi ve Finans Okuryazarlığı" AES dersi ile doğrudan; Coğrafya, Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretmenliği 1998, 2007 ve 2018 programlarından yer alan ekonomi içerikli dersler ile de dolaylı olarak ele alınmaktadır.

> "Finansal okuryazarlık kavramı; finans ve ekonomiye ilişkin temel kavramlar; faiz hesaplamaları, finansal sistem, para ve sermaye piyasaları, finansal araçlar, nakit bütçesi, başabaş analizi, alternatif finans kaynakları, yatırım kararları" (Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı, 2018).

EF programlarında finansal okuryazarlığa ilişkin derslerin olması önemli görülmektedir. Ancak söz konusu derslerden en önemli olanın açıldığı takdirde ilgili programın bazı öğrencilerinin aldığı AES dersi olması ulaşacağı kitlenin bu öğrencilerle sınırlı olacağı anlamına gelmektedir. Sadece ilgili programın tüm öğrencilerinin aldığı AEZ dersleri ise daha fazla öğrenciye ulaşacak olmakla birlikte finansal okuryazarlık konusunda daha dolaylı bir ders olarak görülmektedir.

4.1.4.5. Tema 5: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EF programlarında BİT konusu kapsamlı olarak ele alınmıştır. Tablo 17'de BİT temasındaki; genel BİT kullanımında ve öğretimde bit kullanımında yetkin öğretmen yetiştirme, BİT öğretimi için BÖTE ve uzaktan öğrenme kategorileri, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 17: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Doküman
Genel BİT kullanımında yetkin öğretmen yetiştirme	GKZ: Bilgisayar	• 1998 EF Programları
	GKZ: Bilgisayar I	• 2007 EF Programları
	GKZ: Bilişim Teknolojileri	• 2018 EF Programları
Öğretimde BİT kullanımında yetkin öğretmen yetiştirme	MBZ: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	• 1998 EF Programları
	MBZ: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	• 2007 EF Programları
	GKZ: Bilgisayar II	• 2007 EF Programları
	MBZ: Öğretim Teknolojileri	• 2018 EF Programları
	Öğretim teknolojilerini alana özgü olarak kullanma	• 2018 EF Programları
BİT Öğretimi için BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Lisans Programı	• 1998, 2007, 2018 BÖTE Programları
	BİT öğretimine İlişkin Dersler	• 2018 BÖTE Programı
Uzaktan öğrenme		• 2018 EF Programları • 2018 BÖTE Programı

1998, 2007 ve 2018 yıllarında yayınlanan EF programlarında öğretmen adaylarının BİT konusundaki yetkinliklerini geliştirmeye yönelik dersler bulunmaktadır. Dersler ve içerikleri incelendiğinde, derslerin genel olarak BİT kullanımı ve eğitimde BİT kullanımına odaklanacak şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu durum programlarda da ifade edilmektedir.

> "Tüm öğretmen yetiştirme programlarına olabildiğince erken bir dönemde zorunlu Bilgisayar dersi yerleştirilmiştir. Bu ders yoluyla öğretmen adaylarının temel bilgisayar becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır. Öğretmenlik formasyonu dersleri arasında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bu temel bilgisayar dersinin devamı niteliğindedir ve gelişen teknolojilerin öğretim ortamına çeşitli biçimlerde uygulanmasını kapsamaktadır" (EF Programları, 1998).

İlk olarak her üç programda da *genel BİT kullanımında yetkin öğretmen yetiştirme*ye yönelik dersler bulunmaktadır. Bu dersler programlarda genel kültür zorunlu (GKZ) dersler olarak tanımlanmaktadır. Bunlar sırasıyla "Bilgisayar" (1998), "Bilgisayar I" (2007) ve "Bilişim Teknolojileri" (2018) şeklindedir. Ders içeriklerinin, temel

bilgisayar ve ofis programları kullanımı ile başlayıp; yıllar içinde internet tabanlı yazılımlar, bilgisayarın ötesinde bir bilişim teknolojileri anlayışı, güvenlik, etik ve sosyal etkiler boyutları gibi konularla zenginleştiği görülmektedir.

Öğretimde BİT kullanımında yetkin öğretmen yetiştirme amacıyla her üç programda da çeşitli dersler bulunmaktadır: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (1998), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2007), Bilgisayar II (2007), Öğretim Teknolojileri (2018). Programlarda bu derslerden Bilgisayar II GKZ, diğerleri ise meslek bilgisi zorunlu (MBZ) dersler olarak tanımlanmaktadır. Bu derslerde; bilgisayar destekli öğretim, çeşitli eğitim yazılımları, eğitimde kullanılabilecek bilgisayar dışındaki teknolojiler, BİT ile BİT temelli materyal geliştirilmesi, öğretim teknolojilerinin kuramsal boyutu gibi konular ele alınmaktadır.

> "Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri" (EF Programları, 2018).

Yukarıdaki derslere ek olarak, 2018 EF programlarında öğretmen adaylarını *öğretim teknolojilerini alana özgü olarak kullanma* konusunda geliştirecek zorunlu ve seçmeli bazı alan derslerinin de yer aldığı görülmüştür. Bu derslere ilişin bazı örnekler şu şekildedir.

> "Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı: Alana özgü öğretim teknolojilerini kullanma; yazılım türleri ve kullanım amaçları …" "Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi: Matematik öğretiminde teknolojinin önemi; Bilgisayar Cebiri Sistemleri (BCS) ve Dinamik Geometri Sistemleri (DGS) gibi yazılımların kullanımı …" "AE Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim: Özel eğitim ve teknolojiyle ilgili temel kavramlar; eğitimde ve özel eğitimde teknolojinin kullanımının önemi …" (EF Programları, 2018).

Ayrıca doğrudan BİT ile ilgili olmayan alan öğretimine yönelik diğer derslerde de aynı amaca yönelik içeriklere rastlanmıştır.

> "ilk okuma yazma öğretimi ve teknoloji kullanımı … teknolojik pedagojik alan bilgisine dayalı kimya öğretim uygulamaları … erken çocukluk eğitiminde kullanılan fen programları (Wings of Discovery, Tool Kit for early childhood science education, Eller Hamurda) …" (EF Programları, 2018).

Sonuç olarak, EF programlarında gerek genel BİT gerekse öğretimde BİT kullanımına ilişkin dersler ve ders içerikleri yer almaktadır. Bu dersler aracılığıyla; öğretmen adaylarının BİT yetkinliklerinin, dolayısıyla hem kişisel olarak hem de öğretmen olarak BİT kullanımlarının artmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

EF Programlarında BİT'e ilişkin diğer bir içerik de doğrudan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) lisans programıdır. BÖTE lisans programı her üç

programda da yer almıştır. Bu programda yetiştirilen öğretmen adayları, okullardaki farklı görevlere de hazırlanmakla birlikte, temel olarak K-12'deki öğrencilerin BİT becerilerini geliştirmek için yetiştirilmektedirler. Bu amaca yönelik olarak BÖTE programlarında alan öğretimi kapsamında BİT öğretimine ilişkin dersler yer almaktadır.

> "Özel Öğretim Yöntemleri I-II" (EF programları, 1998).
>
> "Özel Öğretim Yöntemleri I-II" (EF programları, 2007).
>
> "Programlama Öğretimi Yaklaşımları, Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Bilişim Öğretimi Programları" (EF programları, 2018).

Aslında hem öğretimle BİT'in bütünleştirilmesi hem de öğrencilerinin BİT becerilerinin artırılması amacıyla, bu alana özgü ayrı bir öğretmen yetiştirme programının varlığı bile bu olgunun önemini ortaya koymaktadır.

EF programlarında BİT ile ilgili diğer bir olgu ise, öğretimde BİT kullanımı ile ortaya çıkan uzaktan öğrenmedir. Uzaktan öğrenmeye ilişkin içerik sadece 2018 EF programlarında mevcuttur. Programda, konuya ilişkin "Açık ve Uzaktan Öğrenme" isimli bir MBS dersi bulunmaktadır. Dersin içeriğindeki açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin konular arasında, "öğretmen yetiştirmede açık ve uzaktan eğitim uygulamaları" (EF Programları 2018) konu başlığı dikkat çekmektedir. Öğretimde BİT kullanımının getirdiği imkânlar ve dünyadaki genel durum göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitime ilişkin bu içeriğin sınırlı olduğu düşünülmektedir.

BİT teması altındaki bulgular birlikte düşünüldüğünde, HÖE'de BİT'e ilişkin içeriklerin, önce öğretmen adaylarında daha sonra da onların öğrencilerinde BİT beceri ve yetkinliklerinin gelişmesine; buna bağlı olarak da BİT kullanımlarının artmasına yönelik bir işlevi olduğunu söylemek mümkündür.

4.2. HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

4.2.1. Uluslararası Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

Uluslararası dokümanların analizinde; HÖE'ye ilişkin politik olgular bakımından sosyal konular, hareketlilik, HÖE'de kalite ve HÖE'nin yapısı temaları ortaya çıkmıştır.

4.2.1.1. Tema 1: Sosyal Konular

Uluslararası dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ilki sosyal konular olmuştur. Bu tema altındaki kategoriler ve kodlar, HÖE'nin hangi sosyal konuları, nasıl kapsaması gerektiğine ilişkin önerilerden oluşmaktadır. Tablo 18'de, söz konusu kategoriler, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 18: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Toplumsal cinsiyet	HÖE'de toplumsal cinsiyetin vurgulanması	• BM (2003a, 2005, 2007, 2013a, 2015a, 2016, 2018)
Sürdürülebilir kalkınma	HÖE'de sürdürülebilir kalkınmanın vurgulanması	• BM (2002a, 2015a, 2015c, 2017a, 2018b)
İnsan hakları	HÖE'de insan haklarının vurgulanması	• BM (2015a, 2015c)
Küresel vatandaşlık	HÖE'de küresel vatandaşlığın vurgulanması	• AB (2017b) • BM (2002b, 2015a, 2017a, 2018b)
Çeşitlilik ve kapsayıcılık	Hizmet içi ÖE'de çeşitlilik içeren gruplara öğretme yetkinliğini geliştirme	AB (2012a, 2015d, 2017a, 2017b), OECD (2009, 2010a, 2010b), BM (2014, 2016b)
	HÖE'de çeşitlilik içeren gruplara öğretmeye hazırlama	• AB (2014c, 2015d, 2017a, 2017b) • OECD (2010a, 2010b) • BM (2005, 2010, 2014, 2015a, 2015c, 2017a, 2018a)
HÖE'ye sosyal konuları dahil etmeye yönelik çeşitli yöntemler	Kampüste etkinlikler ve organizasyonlar	• BM (2005)
	Ders kitaplarında düzenlemeler	• BM (2005)
	Sosyal konuları içeren ders modülleri ve içerikler	• AB (2017a) • BM (2005, 2013a, 2017a)
	Sosyal konular hakkında hizmet içi ÖE	• BM (2005, 2017a)
	Sosyal konuları okuldaki derslerle birleştirecek öğretme becerileri	• BM (2002a, 2005, 2014, 2017a)
	Öğretmen eğitimcileri için kapasite artırımı	• AB (2017a) • BM (2005, 2017a)
	STK'lardan yararlanma	• BM (2005, 2015c, 2017a)

Uluslararası dokümanlarda, bazı sosyal konular vurgulanmış ve HÖE'de ele alınması önerilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, sürdürülebilir kalkınma, insan hakları ve küresel vatandaşlık en çok atıfta bulunulan sosyal konulardır.

> "Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve küresel vatandaşlık eğitimi, insan hakları, barış ve kültürler arası anlayış, hizmet öncesi ve hizmet içi ÖE'ye yönelik bir dizi ders içinde görülebilir" (BM, 2017a).
>
> "ILO ve UNESCO hükümetlerin öğretmen eğitiminde ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde toplumsal cinsiyet ayrımcılığına karşı içeriklerin arttırmasına katkı sağlamalıdır" (BM, 2007)
>
> "Öğrencileri AB vatandaşları rollerinde küresel bir anlayışla sorumluluk duyacak şekilde hazırlamaya katkıda bulunurlar" (AB, 2005).

Bunlara ek olarak, çeşitlilik içeren gruplara öğretme konusu dokümanlarda daha sık ve daha ayrıntılı olarak yer aldığı için özel bir öneme sahiptir. Uluslararası dokümanlarda, çalışmakta olan öğretmenlerin yetkinliklerinin hizmet içi ÖE ile geliştirilmesinin gerekliği vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarını çeşitlilikleri kapsayıcı bir eğitim anlayışına yönlendiren çalışmalar önerilmektedir.

> "Öğretmenler sosyal ve etnik açıdan çeşitlilikle başa çıkmada desteklenmelidir" (AB, 2015d)
>
> "Çeşitli eğitim bağlamlarında çalışmanın genel ilkelerinden belirli öğrenci popülasyonlarına öğretmeye kadar, hizmet öncesi ve hizmet içi ÖE programlarında farklı öğrenci popülasyonlarına öğretim için bağlamsal özgüllük ve hazırlık bilincini teşvik edin" (OECD, 2010a).
>
> "Sosyal eşitliği (örneğin toplumsal cinsiyet, ırksal, etnik ve kuşağa dayalıl) öğretmen adaylarıyla tartışın ve yerel topluluğun sosyal hoşgörü, toplumsal hoşgörüsüzlük, eşitlik ve ayrımcılık sergilediği yolları belirleyin" (BM, 2005).

Dokümanlarda çeşitliliğe hazırlama konusunda HÖE'nin özellikle vurgulandığı görülmüştür. HÖE'ye ilgili içerik ve derslerin eklenmesi önerilmektedir.

> "Hizmet öncesi ÖE ayrıca öğretmen eğitiminin eşitlik ve ayrımcılık yapmama, potansiyel toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ve sınıftaki çeşitlilikle başa çıkma yollarını ele almasını sağlamalıdır" (AB, 2015d).
>
> "Öğretmenleri çeşitliliğe daha iyi hazırlamayı amaçlayan zorunlu derslerin eklenmesi, müfredatı tüm öğrenciler için daha alakalı hale getirmede önemli bir adımdır. Ancak bu adım bütünleşik bir program yaklaşımı ile birlikte daha etkili hale gelir" (AB, 2017a).

Burada, dokümanların çeşitliliğe hazırlama konusunda program ile ilgili düzenlemelere atıfta bulunması dikkat çekicidir. Çünkü dokümanlarda, çeşitliliğe hazırlamanın HÖE programlarına nasıl dâhil edileceğine ilişkin önerilere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu önerilerin, çeşitliliğe hazırlama konusunun, diğer konulara kıyasla HÖE program geliştirme süreçlerinde yer alması olasılığını arttırması beklenmektedir.

Öte yandan dokümanların analizi, dokümanlarda HÖE'ye sosyal konuları dâhil etmek için çeşitli yöntemlerin önerildiğini göstermiştir: (1) Kampüsteki etkinlikler ve

organizasyonlar, (2) ders kitabı düzenlemeleri, (3) ders modülleri ve içeriği, (4) sosyal konuları konu alan hizmet içi ÖE, (5) bu konuları okul derslerine dâhil etmeye yönelik öğretme becerileri, (6) öğretmen eğitimcileri için kapasite geliştirme ve (7) STK'lardan yararlanma.

> "Sürdürülebilirlik konularını çeşitli okul derslerine ve sınıftaki konulara dahil etme becerilerini geliştirmek" (BM, 2002a).
>
> "ÖE müfredatı toplumsal çeşitlilikle ilgili konuları ele almalıdır. Bu, mevcut programları uyarlayarak ve çeşitliliği bütün müfredat ile bütünleştirerek yapılmalıdır. Paralel olarak, örneğin kültürlerarası eğitim, farklılaştırılmış öğretim, çok dilli eğitim ile birlikte din ve inanç sistemleri hakkında eğitim gibi çeşitlilikle ilgili teorik ve metodolojik konularda özel olarak tasarlanmış zorunlu ve özel seçmeli dersler eklenmelidir. Aynı zamanda, ÖE müfredatı tarih, coğrafya, vatandaşlık eğitimi, etik eğitimi, din eğitimi, dil kursları, edebiyat derslerinde olduğu kadar matematik, fizik veya biyoloji gibi dersler aracılığıyla da hoşgörü ve önyargı, sosyal adalet, dilsel konulara ilişkin farkındalık ve insan hakları konularını ele almalıdır" (AB, 2017a).

Bu ayrıntılı ve açık yöntem önerilerinin, sosyal konuların HÖE programlarına daha çok dâhil edilmesinin önünü açabileceği düşünülmektedir. Bu yöntemler arasından, ders modülleri ve içeriği önerisi ile sosyal konuları okul derslerine dâhil etmeye yönelik öğretme becerileri önerisinin, HÖE programları üzerinde diğerlerine göre daha fazla etkisi olabilir. Çünkü, söz konusu yöntemlerden yola çıkarak, sosyal konular hakkında dersler ve ders içeriklerinin geliştirilmesi ve HÖE programlarına eklenmesi mümkün görünmektedir. Böylece, yukarıda bahsedilen sosyal olguları okul dersleri ile bütünleştirme becerileri de dâhil olmak üzere, HÖE programlarında yeni hedefler ve kazanımlar tanımlanabilir.

4.2.1.2. Tema 2: Hareketlilik

Uluslararası dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ikincisi hareketlilik olmuştur. Tablo 19'da bu tema altındaki öğretmenler için hareketlilik ve ÖE'de hareketlilik kodları ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 19: Hareketlilik Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Öğretmenler için hareketlilik	• AB (2004, 2005, 2006b, 2007, 2009a, 2009b, 2012a, 2014a, 2014b, 2015a)
ÖE'de hareketlilik	• AB (2004, 2005, 2007, 2009a, 2013b, 2014c, 2015a)

Öncelikle, hareketlilik olgusuna atıfta bulunan dokümanlarının tamamının AB dokümanları olduğu görülmüştür. Bu dokümanlarda ilk olarak, öğretmenler için

hareketliliğin teşvik edilmesini ve farklı kültürlerdeki öğretim deneyiminin avantajları ön plana çıkarılmaktadır. İkinci olarak, dokümanlarda ÖE'deki hareketlilik ile ilgili içeriklere rastlanmıştır. Bu içeriklerde, hareketliliğin öğretmen adayları için faydalarından ve avantajlarından bahsedilmekte ve ÖE'de hareketlilik fırsatlarının artırılması ve hareketliliğin teşvik edilmesi için önerilerde bulunulmaktadır.

> "Etkili mesleki gelişimi desteklemek ve öğretime başlama motivasyonunu artırmak amacıyla hem öğretmen adayları hem de hizmet veren öğretmenler için hareketlilik için daha fazla fırsat sağlayın ve mevcut engelleri kaldırın" (BM, 2015a).
>
> "Kültürel farklılıkların daha iyi anlaşılmasını teşvik etmenin yanı sıra mesleki gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olacak şekilde öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcileri için tasarlanmış hareketlilik programlarını desteklemek …" (AB, 2007).

Bulgular, hareketliliğin öğretmenlik camiası için önemli bir konu olduğu ve olmaya devam edeceğine işaret etmektedir. Bu nedenle, hareketliliğin ÖE'de ve dolayısıyla HÖE programlarında daha görünür olması beklenmektedir. Bu görünürlük sadece öğretmen adayları için hareketlilik fırsatlarını değil, aynı zamanda hareketlilik için becerilerin tanımlanmasını ve bunların HÖE programlarına dâhil edilmesini de içerebilir.

4.2.1.3. Tema 3: HÖE'de Kalite

Uluslararası dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü HÖE'de kalite olmuştur. Tablo 20'de bu tema altındaki, kalite güvence sistemi ve standartlaşma kategorileri, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 20: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Kalite güvence sistemi	HÖE'de hesap verilebilirlik	• OECD (2009) • BM (2010, 2014, 2017a)
	Performans / çıktı odaklılık	• OECD (2005, 2009)
	HÖE programlarının değerlendirilmesi	• OECD (2005) • BM (2017a, 2017b)
	HÖE'de akreditasyon	• OECD (2005, 2010c) • BM (2010)
Standartlaşma	Öğretmenlik mesleğinde yeterlikler	• AB (2009, 2012a, 2013e) • BM (2013a)
	HÖE'de standartlar	• OECD (2007, 2018) • BM (2003a, 2007, 2014)

HÖE'de kalite güvencesi ile ilgili olarak, bazı dokümanlarda HÖE'de hesap verilebilirlik olgusu ile ilgili öneriler ve vurgulamaların yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, performans veya sonuç odaklı HÖE ve hizmet içi ÖE programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi ihtiyacı ve HÖE'de akreditasyon gibi kalite güvence sisteminin farklı unsurları olarak görülen konulara da dokümanlarda yer verildiği anlaşılmaktadır.

> "Öğretmen eğitiminde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin etkisini ilerletmede önemli bir zorluk, politika yapıcılar ve öğretmenlerin eğitiminin verilmesinden sorumlu organlar arasında anlamlı bir katılım ve hesap verebilirlik kültürü oluşturmaktır" (BM, 2017a).
>
> "Öğretmen eğitiminde kaliteyi sağlamak için bağımsız bir kurum tarafından gerçekleştirilen akreditasyon sürecini göz önünde tutun. … Akreditasyon kriterlerinin programın girdileri, müfredatı ve süreçleri yerine programların çıktılarına odaklandığından emin olun" (OECD, 2005).
>
> "Öğretmen eğitiminin sonuçlarını izlemek için geri bildirim ve değerlendirme mekanizmaları kurun" (OECD, 2005).

Bunlara dayanarak, uluslararası kuruluşların HÖE'de hesap verebilirliği teşvik ettiği söylenebilir. Çünkü bu kuruluşlar dokümanlarında kalite güvencesi için sonuç ve performansa, akreditasyon çabalarına ve ÖE'nin değerlendirmesine önem vermektedirler.

Standartlaşma, analizlerde ortaya çıkan bir diğer konudur. Bazı dokümanlarda öğretmenlik mesleğindeki yeterliklere, yeterliklerin belirlenmesinin gerekliliğine atıfta bulunulmuştur. Ayrıca, bazı dokümanlarda kalite için HÖE'deki standartların önemi vurgulanmaktadır.

> "Öğretmenler için standartların, niteliklerin, değerlendirme ve değerlendirme çerçevelerinin ve destek sistemlerinin geliştirilmesi" (BM, 2013a).
>
> "Yüksek performanslı ülkelerde hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretim personelinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminden mezun olduktan sonra neleri bilmesi ve yapabilmesinin beklendiğini tanımlayan açık standartlarla başlar" (AB, 2012a).
>
> "Karşılaştırılabilirliklerinin sağlanması için öğretmen yetiştirme programları için uluslararası kabul görmüş standartlar oluşturulmalıdır" (BM, 2014).

Öğretmenlik mesleği yeterliklerine ve HÖE'nin standartlarına yapılan vurguya dayanarak, uluslararası dokümanlarda standartlaşmanın teşvik edildiği görülmektedir. Sonuç olarak uluslararası dokümanlarda, HÖE'de kalite kapsamında kalite güvence sisteminin unsurları olarak hesap verilebilirlik ile akreditasyon ve bunlara rehberlik edecek standartlara ve standartlaşma süreçlerine önem verildiği anlaşılmaktadır.

4.2.1.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı

Uluslararası dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların sonuncusu, HÖE'nin yapısı olmuştur. HÖE'nin yapısı kapsamında; öğretmen adaylarının esnek koşullarda HÖE alabilmesi, alternatif HÖE programları ile çeşitliliğin sağlanması, HÖE'de otonomiye önem verilmesi ve HÖE program geliştirme ve politika oluşturma süreçlerine paydaşların katılımı ve iş birliği olguları bu temanın kod ve kategorilerini oluşturmaktadır. Tablo 21'de, bu tema altındaki kategoriler, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 21: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Esneklik	HÖE'de esneklik	• OECD (2010c)
	HÖE programlarının esnekliğinin doğuracağı imkânlar	• OECD (2005, 2010c, 2011a)
	HÖE'de alternatif yollar	• OECD (2005, 2010a, 2010c)
Otonomi ve Katılım	HÖE'de otonomi ve katılım	• OECD (2005) • BM (2016b)
	İşbirliğinden yararlanma	• AB (2015b)
	Öğretmenlerin HÖE politikası oluşturma süreçlerine katılımı	• OECD (2005, 2007) • AB (2013a)
	Öğretmenlerin eğitim politikası oluşturma süreçlerine katılımı	• OECD (2005) • BM (2016b)

İlk olarak, dokümanlarda HÖE'de esnekliğin altı çizilmekte ve önerilmektedir. Önerilerin iki ayrı boyutu vardır. Birincisi, HÖE programlarındaki eğitim ve öğretim şartlarının, zaman ve mekân bakımından esnek hale getirilmesini içermektedir. Diğeri ise, öğretmen adaylarının ve dolayısıyla gelecekteki öğretmenlerin çeşitliliğini artırmak için, HÖE'de alternatif yollar sağlama çabası ile ilgilidir.

> "Öğretmen eğitimine daha esnek yaklaşımlar getirmek farklı deneyim ve özellikleri ön plana çıkaran, öğretmen eğitimine yarı zamanlı olarak devam veya uzaktan öğretim yoluyla devam etmek gibi imkânlar sağlar" (OECD, 2011a).

> "İnsanların yarı zamanlı veya uzaktan eğitime kaydolmasını ve öğretmen eğitimini iş veya aile sorumluluklarıyla birleştirmesini sağlayan müfredat yapıları sağlayın. … Farklı okullarda çalışma fırsatlarını artırmak için farklı okul türleri ve eğitim düzeyleri için öğretmen hazırlığının ortak bileşenlerini artırın. … Başka bir alanda çalışmaları

> tamamladıktan sonra öğretmen olarak yetiştirme fırsatı vermek için ardışık veya lisansüstü öğretmen eğitimi programları sağlayın" (OECD, 2005).

Uluslararası kurumların HÖE'nin esnekliğini, önemli ve avantajlı bir konu olarak öne sürdükleri görülmektedir. Bu aşamada temel soru, esneklik konusunun HÖE programı geliştirme çabalarına ne ölçüde dâhil edildiğidir.

ÖE ile ilgili dokümanların analizinde otonomi, katılım ve iş birliği olgularına yönelik atıflar yapıldığı görülmüştür. Otonomi HÖE ve diğer yerel eğitim kurumlarının güçlenmesinin desteklenmesi bakımından ele alınmaktadır. Ayrıca, program geliştirmek ve politika oluşturmak için, HÖE'de farklı aktörlerin katılımı ve iş birliğinden gelen faydanın da altı çizilmektedir. Özellikle, HÖE'yi geliştirmeye yönelik politikalara rehberlik etmesi amaçlanan bir AB dokümanında önemli öneriler yer almaktadır.

> "Yerel işbirliğini geliştirmek için otonomi ve destek sağlanmalıdır. En iyi iş birlikli öğrenme ortamları yerel bağlama göre düzenlenen ve yerel paydaşlarca izlenen ve onaylanan ortamlardır. Politika yapıcılar farklı eğitim kurumlarının liderleri için bu özgürlüğü ve desteği sağlayabilirler. … Politika oluşturma sürecine farklı paydaşları dahil etmek ve her bir ortağın özerkliğine saygı duymak, işbirliğine dayalı yönetişime dayalı daha güçlü ÖE sistemlerine yol açar. Bu, ÖE'nin ulusal ve yerel koordinasyonunu, bölgesel düzeyde kümelenme sağlayıcılarını bir araya getiren veya kurumların ortak bir çekirdek müfredat ve final sınavları oluşturmak için birlikte çalışmasına yardımcı olan reformları içerebilir" (EU, 2015b).

Bulgular; esneklik, otonomi, katılım ve iş birliğinin uluslararası kuruluşlar tarafından yayınlanan ÖE ile ilgili dokümanlarda öne çıkan olgular olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dokümanlar bu olgularla ilgili konuları faydalı olarak görmektedirler.

4.2.2. STK Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

STK dokümanlarının analizinde; HÖE'ye ilişkin politik olgular bakımından sosyal konular, HÖE'de kalite ve HÖE'nin yapısı temaları ortaya çıkmıştır.

4.2.2.1. Tema 1: Sosyal Konular

STK dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ilki sosyal konular olmuştur. Tablo 22'de bu tema altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 22: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Demokrasi, insan hakları ve aktif yurttaşlık	• ERG (2009a, 2009d, 2011a) • TEDMEM (2018b)
Sürdürülebilirlik ve çevre bilinci	• ERG (2011c) • TEDMEM (2018b) • TÜSİAD (2012b)
Değerler eğitimi	• TEDMEM (2017d)
Kapsayıcı eğitim	• ERG (2009d, 2016b, 2013a,) • TEDMEM (2016d) • SETA (2017a, 2013b)
Eğitimde fırsat eşitliği	• ERG (2009c) • TEDMEM (2018c)
Toplumsal cinsiyet eşitliği	• ERG (2007a, 2016a, y,y,) • TÜSİAD (2000, 2008a, 2009)

STK dokümanlarında bazı sosyal konuların öne çıkarıldığı görülmektedir. Tablo 18'de listelenen sosyal konuların tamamı, dokümanlarda hem genel olarak eğitim bağlamında hem de doğrudan HÖE'de vurgulanmıştır. Sosyal konular temasının politik olgu olarak değerlendirilmesinin nedeni; demokrasi, aktif yurttaşlık gibi doğrudan politik süreçlere ilişkin konuları ve insan hakları, kapsayıcı eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, fırsat eşitliği gibi temelinde farklı iktidar ilişkilerinin olduğu eşitsizliklerle mücadele etmeye ilişkin konuları içermesi ile ilgilidir.

İlk olarak demokrasi, insan hakları, aktif yurttaşlık ve sürdürülebilirlik olgularının bazı dokümanlarda bir arada, bazılarında ise ayrı yarı olarak öne çıkarıldığı görülmüştür. Dokümanlarda bu olgular, genel eğitim bağlamında (ERG, 2010, TÜSİAD, 2012b) olduğu kadar hizmet içi ÖE ve HÖE bağlamlarında da vurgulanmıştır.

> "Ancak, ders kitaplarının demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitiminin gereklerine hizmet etmesi önemli ölçüde öğretmenlerin bu süreçte hizmet içi eğitimler vb. etkinliklerle ne düzeyde destekleneceğine bağlıdır" (ERG, 2011a).

> "Böylece geleceğin öğretmeni olacak adayların eğitimi için gerekli olan sürdürülebilirlik, aktif vatandaşlık gibi yeni konular ve gelişmeler programlara yansıtılabilir. … İklim değişikliği ve küresel ısınmanın ortaya koyduğu sorunlarla birlikte birçok ülke gerek öğretmen eğitimi gerekse okul programlarına bu sorunlar ve çözüm yolları ile ilgili boyutlar ekliyor… Bu tür yeni konuların eğitimde ele alınmasının en temel ayağı öğretmen. Önce öğretmenin aktif vatandaşlık, sürdürülebilirlik gibi yeni konulara hakim olması ve bu konuların disiplinler arası bir anlayışla öğretilen her dersin parçası haline getirilmesi gerekiyor" (TEDMEM, 2018b).

> "İnsan hakları eğitimi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders kapsamında ele alınmalıdır. Tüm öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri hak temelli

> eğitim anlayışı ile yeniden yapılandırılmalı, diğer taraftan, tüm üniversitelerde başta öğretim elemanları olmak üzere her üniversite çalışanında, insan haklarına ilişkin farkındalığı artıracak ve bilinçlenmeyi sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir" (ERG, 2009d).

Bu kapsamda dokümanlarda öne çıkan diğer bir olgu olan *değerler eğitimi,* K12 bağlamında farklı STK dokümanlarında vurgulanmaktadır. Değerler eğitiminin; öğrencilerin seviyesine uygun olması, analitik becerileri ve çoğulcu değerleri engellememesi ve milli/ulusal değerlerin yanında ortak değerleri de içermesi önerilmektedir (ERG, 2017b, TEDMEM, 2015b, TÜSİAD, 2013b).

ÖE'ye gelindiğinde ise, öneriler tek dokümanla sınırlı kalmakla birlikte, öğretmenlerin değer eğitimindeki rolünün ve sorumluluklarının netleştirilmesinin ve değerler eğitimine yönelik mesleki becerilerin kazandırılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

> "Değerler eğitimi öğretmenler açısından bilişsel yeterlikleri odağa alan pedagojinin ötesinde beceriler gerektirmektedir. … Bu noktada, öğretmenlerin değerler eğitimindeki rolünü netleştirmeye, onları bu süreçte somut ve iyi örneklerle desteklemeye ve değerler eğitimi pedagojisi açısından güçlendirmeye yönelik adımların atılması gerekmektedir" (TEDMEM, 2017d).

Analizler sonucunda, değer eğitimin STK dokümanlarında genel olarak vurgulandığı; ancak nasıl bir değer eğitiminin yapılacağı konusunda kaygıların olduğu; bu kaygıları giderecek veya haklı çıkaracak faktör olan HÖE'de değerler eğitiminin ise, dokümanlarda sınırlı yer bulduğu anlaşılmıştır.

STK dokümanlarında kapsayıcı eğitim, öncelikle eğitimin bütün seviyeleri için dil, din-mezhep, ırk ve toplumsal cinsiyet farklılıklarını kapsayan bir eğitim anlayışı olarak ön plana çıkarılmaktadır. Ancak, STK'ların bu farklılık türlerinden hangilerini vurguladığı da farklılaşabilmektedir. Bununla birlikte, ortak odak noktalarından birinin dil faktöründen kaynaklı engellerin kapsayıcı eğitim anlayışı ile aşılması olduğu söylenebilir (ERG, 2017a; SETA, 2013b; SETA, 2014a; TEDMEM, 2015b; TÜSİAD, 2008a). Bütün STK'ların dokümanlarında vurgulanan kapsayıcı eğitimin hayata geçirilebilmesi için, HÖE'nin de uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. STK dokümanlarında doğrudan HÖE'de kapsayıcı eğitime ilişkin öneriler de yer almaktadır. Ayrıca bir dokümandaki, kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik öğretmenlerce belirtilen ihtiyacın tespiti de ÖE açısından önemli görülmektedir

> "Kapsayıcı eğitim odaklı bir öğretmen eğitimi programında 'öğretmen-öğrenci arası iletişim' konusunun ele alınması iletişim becerilerin geliştirilmesinin ötesine geçmelidir. … öğrencilerin var olan donanımlarını, becerilerini, eğilimlerini ortaya çıkarabilmeye ilişkin öğretmenlere yol göstermelidir" (ERG, 2016b).

> "Atılan bu adımların sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için MEB'in, anadilde eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, müfredatı, ders kitapları ve öğretim materyalleri gibi hususları ele alması gerekmektedir" (SETA, 2013a).

> "Aynı zamanda Arapça dilini bilen öğretmen sayısının yeterli olmadığı bir durum da bulunmaktadır. Suriyelilerle iletişimde Arapça dilinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda Arapça öğretmenliği bölümünün YÖK ve Eğitim Fakülteleri tarafından ele alınması ve yapılandırılması tartışılmalıdır" (TEDMEM, 2016d).

> "Mülakatlar, öğretmenlerin kendi perspektiflerinin güçlenmesine, bakış açılarının çoğulculaşmasına gereksinim olduğuna işaret etmektedir. … Öğretmenler, kapsayıcı anlayışı derse hapsetmemek gerektiğini düşünmekte; genel olarak okulun bütününe yaygınlaştırılacak bir perspektifin önemine dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, kapsayıcı eğitim bir 'ders' değil, bir 'anlayış'tır" (ERG, 2016b).

Bunlardan yola çıkarak, STK dokümanlarda hem genel eğitimde hem de ÖE bağlamında vurgulanmış olan kapsayıcı eğitimin, HÖE program geliştirme süreçlerinde daha çok tartışılmasının mümkün olduğu söylenebilir.

STK dokümanlarının analizi sonucunda ortaya çıkan diğer bir sosyal konu ise *eğitimde fırsat eşitliği*dir. Dokümanlar genellikle farklı sosyoekonomik düzeylere (SED) sahip öğrenciler için eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması gereğine odaklanmışlardır. Bunun olmadığı takdirde, öğrenciler arasındaki SED eşitsizliğinin, öğrenme ve başarı farklılıklarının belirleyicisi olacağı; dolayısıyla eşitsizlikleri yeniden üreteceği fikri dile getirilmiştir. Dokümanlar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması noktasında, okul ve öğretmen üzerinde önemli sorumluluklar tanımlamaktadır (TEDMEM, 2007a; 2018c; TÜSİAD, 2017). HÖE bağlamında ise, öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirecek yetkinlikte yetiştirilmeleri önerilmektedir.

> "Eşitsizliklerin öğrenme süreçleri içinde telafi edilebilmesi için öğretmenlerin yetkinlikleri güçlendirilmeli ve eğitimin içeriği bu hedefe yönelik olarak geliştirilmelidir" (ERG, 2009c).

> "Öğretmenlerin, öğrencilere hedef oluşturmayı öğretme, öğrenme kaynaklarını kullanmayı öğretme gibi temel yetkinlik ve becerilerini geliştirmelerine destek olmaları öğretmen niteliği ve eğitim çıktıları bakımından önemlidir. Dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda en çok nitelikli öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır" (TEDMEM, 2018c).

Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı verecek özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellikleri kazanabilecekleri yerlerin ise, sırasıyla hizmet öncesi ve hizmet içi ÖE olduğu söylenebilir.

Son olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimle ilgili STK dokümanlarında önemli düzeyde vurgulan bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Bir STK dışında bütün STK dokümanları, toplumsal cinsiyet eşitliği olgusuna değinmesine rağmen, odaklandıkları noktalar farklılaşabilmektedir. Ders kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki cinsiyetçi ögeler, kadın erkek eşitliği ve eğitime erişimde cinsiyet eşitliği farklı

STK'larca öne çıkarılmıştır. Ayrıca kadının eğitimle ve eğitimde güçlendirilmesi de STK dokümanlarına göre önemsenmektedir (ERG, 2007a; 2018b; TÜSİAD, 2008a). Bunlarla birlikte, eğitim bağlamında vurgulanan toplumsal cinsiyet eşitliği hem hizmet içi hem de hizmet öncesi ÖE bağlamında STK dokümanları tarafından öne çıkarılmaktadır.

> "Toplumsal cinsiyet duyarlılığının, eğitimcilerin, hizmet içi eğitim programlarının ve eğitimde yönetim ve teftişin hedefleri arasında bulunması" (ERG, 2007a).
>
> "Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programları eşitlikçi derslik ve okul etkileşimine ilişkin araştırma ve becerileri yansıtacak biçimde geliştirilmelidir" (TÜSİAD, 2000)
>
> "Yükseköğretim programlarında, öncelikle eğitim fakültelerinde, 2010 yılına kadar Toplumsal Cinsiyet konulu derslerin programlara girmesi, bu derslerin toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve eleştirel pedagojiler konusunda eğitim almış eğitimciler tarafından verilmesi sağlanmalı, dersi alamamış olan kadın ve erkek eğitimciler ve yöneticiler için meslek içi eğitim kapsamında toplumsal cinsiyet eğitimi verilmeli, söz konusu derslerin gerek içerik gerekse yöntem açısından sorgulatıcı, güçlendirici ve dönüştürücü gizil sağlaması önemsenmelidir" (TÜSİAD, 2008a).

STK dokümanlarındaki dikkat çekici bir diğer bulgu, eğitimin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi konusunda etkin rol oynayabileceğine ilişkin yapılan uyarılardır. İçerik, eğitime katılım şartları, bireylerin yöneldiği alanlar bakımından eğitimin; kadın ve erkeğe belirli toplumsal cinsiyet rolleri, meslekleri ve davranış şekilleri yüklemesi gibi durumların söz konusu olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanması da eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretiminin ayrı bir boyutu olarak göze çarpmaktadır.

> "Kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizlik … genel bir eşitsizliktir. Bu eşitsizlik, Türkiye'de bütün kadınların eğitime erkeklerle eşit olarak katılımını engellemekle kalmayıp, eğitim süresince de okul yaşantılarıyla pekiştirilmektedir Okullar eşitsizliğin normalleştirilmesinde temel bir rol oynamakta, öğrencileri geniş toplumun asimetrik güç ilişkilerini içselleştirecek biçimde toplumsallaştırmaktadır" (TÜSİAD 2000).
>
> "Erkeklerin, eğitimin üst katlarındaki yoğunluğu ve fizik, matematik vb. "önemli" konularda uzmanlaşmaları, buna karşılık kadınların alt sınırlarda ve okuma yazma becerileri gibi "basit" bilgileri öğretmekte olması, üst düzey bilginin erkeklere ait olduğu mesajını pekiştirmekte etkisini sürdürmektedir" (TÜSİAD 2008b).
>
> "Daha önce de ifade edildiği gibi, toplumun öğretmenlik mesleğinin koşullarını görece rahat olarak algılaması, kadın temelli gelişen muhafazakâr meslek seçim önerisini beraberinde getirmiştir. Böylece, diğer pek çok mesleğe oranla kadınların öğretmenliği daha çok tercih etmesi, öğretmenliğin zamanla kadın mesleği olarak algılanmaya başlamasıyla sonuçlanmıştır" (TEDMEM, 2014d).
>
> "Kadınların öğretmenliği, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olması ve anne/eş/ev kadını beklentilerine elverişli alan bırakması nedeniyle tercih etmeleri, görevle ilgili en önemli sorunlardan biridir. Büyük bir kesim, toplumun kendilerine biçtiği kadın-anne rolünü ve kadın mesleği olarak sunulan öğretmenliği ataerkil normların belirlediği roller çerçevesinde kabullenmektedir" (TÜSİAD, 2008b).

Dokümanlarda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği farklı düzeylerde ve farklı açılardan ele alınmış, bunlara dayanarak da HÖE içeriğine toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunun

dâhil edilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu tema altında sunulan diğer sosyal konular için de benzer bir durum söz konusudur. STK'lar bu sosyal konuları hem eğitim hem de HÖE'de vurgulamışlar, bazıları için sınırlı olsa da HÖE için çeşitli öneriler sunmuşlardır.

4.2.2.2. Tema 2: HÖE'de Kalite

STK dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, HÖE'de kalite olmuştur. Tablo 23'te, HÖE'de kalite teması altında elde edilen standartlaşma ve kalite güvence sistemi kategorileri, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 23: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Standartlaşma	HÖE'de Standartlaşmanın vurgulanması	• ERG (2015b, 2017a) • TEDMEM (2015a, 2018b), • TÜSİAD (2009), SETA (2017a)
	HÖE'de Standartlaşma eksikliği	• TEDMEM (2009, 2014a)
	Öğretmen Yeterliklerinde paydaşların uzlaşısı gereği	• ERG (2009b, 2011a) • TEDMEM (2009, 2016d)
	HÖE'de Öğretmen Yeterliklerini gözetme	• ERG (2007b, 2008a, 2010, 2011a, 2015a, 2015b, 2018a), • TEDMEM (2009, 2014f, 2015a, 2015b, 2016d, 2018b) • TÜSİAD (2013b), SETA (2010)
Kalite güvence sistemi	HÖE'yi değerlendirmede alan sınavı/KPSS	• TEDMEM (2014f, 2016d), • SETA (2013a
	HÖE'de performans değerlendirme	• ERG (2018a), SETA (2017d)
	HÖE politikalarının yeterince değerlendirilmemesi	• ERG (2011a) • TEDMEM (2014f)
	HÖE'de akreditasyon çabaları	• ERG (2011a, 2012a, 2015a, 2015b) • TEDMEM (2009), • SETA (2015, 2017a)
	HÖE'de akreditasyonla ilgili eksiklikler	• ERG (2012a, 2015a)
	HÖE'de akreditasyona ilişkin yaptırım uygulanması	• ERG (2011a, 2012a, 2015a, 2015b) • TEDMEM (2009) • SETA (2015, 2017a)

İlk olarak, STK dokümanlarında HÖE'de standartlaşmanın vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte var olan HÖE'deki standartlaşma eksikliklerine de dikkat çekilmektedir.

> "Halen eğitim fakültelerinde eğitimin niteliğinin asgari standartları belirlenmiş ve uygulanması güvence altına alınmış değildir. Eğitim fakültelerinde eğitim niteliğinin standartlarının belirlenmesi için öğretmenlik mesleğine ilişkin standartların belirlenmiş olması bir önkoşuldur" (ERG, 2015b).

> "Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma sağlanamamıştır. Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve uygulanmasında çağın gerisindeyiz" (TEDMEM, 2009).

Öğretmenlik mesleğinde standartlaşmayı sağlamanın yolunun, genellikle öğretmen yeterlikleri (ÖY) olduğu kabul edilmektedir. STK dokümanlarında; ÖY'nin önemi, ÖY'deki sorunlar ve paydaşların ÖY üzerinde uzlaşmasının önemi üzerinde durulmaktadır (ERG, 2009b, 2017a; TÜSİAD, 2013b; TEDMEM, 2009). HÖE'de ÖY'nin gözetilmesinin gerektiği ise, tüm doküman türlerinde vurgulanmaktadır. Aynı şekilde hizmet içi ÖE'de de ÖY'nin önemine dikkat çekilmektedir.

> "Öğretmen yeterlikleri yalnızca hizmetiçi gelişim programlarını değil, aynı zamanda hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına kazandırılması beklenen genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi temel becerilerin çerçevesini de çizmektedir" (ERG, 2010).

> "Öğretmenlik mesleği yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinin bu yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak bir yapı, içerik ve yöntem ile gerçekleştirilmesi, eğitim sistemimizin kalitesini büyük ölçüde etkileyecek bir fırsat olarak görülmektedir" (TEDMEM, 2015b).

> "Bu yeterliklerin öğretmenlerin seçimi, hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimi gibi alanlarda nasıl kullanılacağı belirlenmeli ve bu doğrultuda gerekli yasal ve örgütsel düzenlemeler yapılmalıdır" (SETA, 2010).

Bu tema altındaki diğer bir konu da hesap verilebilirlik ve akreditasyon gibi olguları kapsayan kalite güncence sistemi olmuştur. Dokümanlarda, yükseköğretime ilişkin hesap verilebilirlik daha doğrudan gözlemlenebilmektedir. HÖE'nin ise, KPSS alan sınavı ve performans değerlendirme yoluyla hesap verilebilir olabileceğine dokümanlarda değinilmektedir. Ayrıca HÖE politikalarının yeterince değerlendirilmediğine yönelik tespitler, dokümanlardaki hesap verilebilirlik kaygısı fikrini güçlendirmektedir.

> "Üniversite özerkliğinin sağlanması ve hesap verebilirlik mekanizmalarının geliştirilmesi gereklidir" (TÜSİAD, 2013a).

> "Öncelikle öğretmen performans ölçümü çalışması gerekli ve son derece geç kalmış bir uygulamadır. … Bu uygulamanın öğretmenin bireysel performansını ölçmenin ötesinde çok daha derin anlamları bulunmaktadır. … Ayrıca öğretmen yetiştiren fakültelerin müfredat ve eğitim kalitesine dair de veri elde edilebilecektir" (SETA, 2017d).

> "Eğitim Bilimleri Testi ve ÖABT her ne kadar sıralama esaslı sınavlar olsa da öğretmen yetiştiren programlar açısından bir ölçüde fikir verici yanları bulunmaktadır. Dolayısıyla bu

> tür sınavlardan elde edilen verilerin öğretmen yetiştiren programların iyileştirilmesine yönelik olarak araştırmacılara, politika geliştirici ve uygulayıcılara sunulması önem arz etmektedir. … farklı öğretmenlik alanları için ortak bir sınav olan Eğitim Bilimleri Testinin sonuçları da … öğretmen yetiştirme sürecinde yararlanılmak üzere kamuoyu ile paylaşılmalıdır" (TEDMEM, 2016d).

STK dokümanlarında, HÖE'de kalite güvence sistemi olgusunun önemli bir unsuru olarak HÖE'de akreditasyon çabalarından söz edilmektedir. Ayrıca dokümanlarda HÖE'de akreditasyon eksikliklerine işaret edildiği ve bir dokümanda akreditasyona ilişkin bir yaptırıma yer verildiği tespit edilmiştir.

> "Son olarak, öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesinin sağlanmasına dönük akreditasyon sisteminin yaşama geçirilmesi önerilmiştir" (ERG, 2011a).
>
> "hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları için akreditasyon sistemi oluşturulması ve bu programlarda uygulamalı eğitimin niteliğinin ve niceliğinin yükseltilmesine olan gereksinim aciliyetini korumaktadır" (ERG 2015b).
>
> "Akreditasyon sisteminin oluşturulması ile birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının makul bir süre içinde akreditasyon koşullarının karşılamalarının sağlanması, akreditasyon koşullarını bu süre içinde karşılamayan programların da kapatılması gerekir" (TEDMEM, 2009).
>
> "2012 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyonu, … gibi öğretmen niteliğini geliştirebilecek alanlarda anlamlı bir politika girişimi gerçekleştirilmemiştir" (ERG, 2012a).

Sonuç olarak, STK dokümanlarında kalite bakımından üç olgu öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi HÖE'de ÖY'nin gözetilmesini de kapsayan HÖE'de standartlaşma olgusudur. İkinci ve üçüncü ise, kalite güvence sistemi kategorisi altında toplanmış olan HÖE'de hesap verilebilirlik ve HÖE'de akreditasyon olgularıdır.

4.2.2.3. Tema 3: HÖE'nin Yapısı

STK dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların sonuncusu, HÖE'nin yapısı olmuştur. HÖE programlarındaki esneklik olgusu, program geliştirme süreçlerindeki katılım ve iş birliği olguları ve var olan durumdaki merkeziyetçiliğe yönelik eleştiriler bu temanın kategorilerini oluşturmaktadır. Tablo 24'te, bu temadaki kategoriler, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 24: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategorile	Kodlar		Dokümanlar
Merkeziyetçilik	MEB düzeyindeki bürokratik süreçlerin öğretmen politikalarını olumsuz etkilemesi		• ERG (2013, 2014c, 2015a, 2015b) • TEDMEM (2014c, 2014f, 2015a) • TÜSİAD (2017),
	HÖE programlarında YÖK merkeziyetçiliği eleştirisi		• ERG (2015b, 2018a) • TEDMEM (2014f, 2015a) • SETA (2014c, 2014e)
Esneklik	EF programlarında esneklik		• ERG (2015b, 2017a) • TEDMEM (2014a, 2015a, 2016d, 2018b) • SETA (2014e, 2018e)
	Alternatif HÖE programları	Lisansüstü düzeyde HÖE	• TEDMEM (2015a, 2016d, 2018b)
		PFE ile HÖE	• ERG (2015b) • SETA (2013a)
		Özel sektörde HÖE	• TEDMEM (2017b) • SETA (2016c)
	Geçmişteki alternatif HÖE programlarının Sorunları	Nitelik sorunu	• ERG (2015b) • TEDMEM (2013c, 2014b, 2014c, 2014f, 2016d, 2017d, 2018b) • SETA (2010, 2018e)
		Ücretli program sorunları	• TEDMEM (2014c, 2017d, 2018b)
		Diğer	• ERG (2011a, 2013) • TEDMEM (2013d, 2014h, 2015a) • SETA (2010, 2013a, 2014e, 2018e)
Katılım ve İş birliği	HÖE'nin gelişmesinde katılım, uzlaşı ve iş birliğinden yararlanma		• ERG (2009b, 2010, 2015a) • TEDMEM (2009, 2014a, 2014c, 2015a, 2016d, 2018b) • TÜSİAD (2008b, 2009, 2013b, 2014b) • SETA (2013a, 2014a, 2017a, 2017c, 2018c, 2018f)
	EF'lerin HÖE program ve politika süreçlerine katılımı		• ERG (2014c, 2015b, 2017a) • TEDMEM (2015a, 2018b) • SETA (2014e, 2017c)
	HÖE programlarının hazırlanmasına katılım eksikliği		• ERG (2012a, 2017a, 2018a) • TEDMEM (2018b) • SETA (2014c)

STK dokümanlarında merkeziyetçiliğe yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan biri, MEB'de sık gerçekleşen bakan ve teşkilat değişikliklerinin ve diğer bürokratik süreçleri ile ilgilidir. Bu süreçler öğretmen politikalarında istikrar yakalanamaması, bazı politikaların uygulanamaması veya gecikmesi gibi durumlara sebep olmaktadır. Diğer eleştiriler ise, HÖE programlarının geliştirilmesindeki YÖK merkeziyetçiliğini konu almaktadır.

> "Milli Eğitim Bakanları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilatında görevli kadroların devinimi, eğitim kademelerinin, kademeler arası geçiş sistemlerinin ve eğitimin içeriğinin sürekli dönüştürülmesi öğretmen politikalarında atılan adımların yaşama geçirilmesinin önüne geçmiştir" (ERG, 2013).

> "Her dönemde karar vericilerin önemsediği bir-iki konuda diğer parametreler dikkate alınmaksızın dönemin siyasi rüzgârına göre çeşitli çabalar gösterilmektedir. Ancak hem sistem anlayışının olmaması, hem de dönüşüm kapasitesinin yetersiz olması dönüşüm girişimlerinin başarısız olmasına yol açmıştır" (TEDMEM, 2015a).

> "2011 yılının sonunda Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nin ilk taslağının hazırlanışından beri öğretmen politikalarında önemli değişikliklerin yaşama geçirilmesi beklenmektedir. Ancak Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi tamamlanmış olmasına karşın 2014'te de yayımlanmamıştır" (ERG, 2015a).

> "YÖK halen eğitim fakültelerinin öğretim programlarının yüzde 75'ini doğrudan belirlemektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitime ilişkin eğitim fakültelerinin söz hakkı çok sınırlıdır" (ERG, 2015b).

Eğitimle ilgili STK dokümanlarında, HÖE'nin esnekliğine ilişkin öneri ve tespitler yer almaktadır. İlk olarak, dokümanlarda HÖE programının esnek olması ve çeşitlilik içermesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

> "Öğretmen yetiştiren kuruluşların tek tip olması yenilikçi yaklaşımların önünü kestiğinden öğretmen yetiştirmede üniversiteler bazında da çeşitliliğe gidilmelidir" (TEDMEM, 2014a).

> "… öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarını iyileştirmeye dönük eylemlere ağırlık verildiği görülüyor. … öğretmen yetiştiren fakültelere kendi geliştirdikleri alternatif öğretim programlarını uygulama olanağı vermek gibi ayrıntılar bulunuyor" (ERG, 2017a).

HÖE'nin tek bir gerçekleşen bir süreç olmaması ve alternatif HÖE yollarına imkân verilmesi gerektiği, dokümanlarda öne çıkarılmaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi (PFE) – HÖE tartışmalarında genellikle olumsuz değerlendirilmesine rağmen –, bazı dokümanlarda dışarıda bırakılmaması gereken bir seçenek olarak görülmektedir. Bunun yanında lisansüstü düzeyde HÖE, özel sektörde HÖE ve öğretmen akademisi alternatif yollar olarak önerilmektedir. Nitekim, Talim Terbiye Kurulu tarafından 29 Haziran 2020 tarihinde sertifika düzeyinde yürütülen pedagojik formasyon eğitiminin geçerliliğini yitirmesine karar verilmiş ve YÖK aracılığıyla tüm üniversitelere bildirilmiştir.

> "Pedagojik formasyon programını tamamlayarak öğretmen olanların mesleki tatminleri, eğitim fakültesi mezunlarından daha düşük değildir. … akademik başarısı da, eğitim fakültesi mezunu … daha düşük değildir. Eğitim fakültesinin, pedagojik formasyona göre, en azından

> elimizde veri olan bu konularda, bir üstünlük sağlamaması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur" (ERG, 2015b).
>
> "Fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının yeniden öğretmen olabilme imkânı yakalaması, hem öğretmen aday havuzundaki alan çeşitliliğini artırması hem de bu fakültelerin daha cazip hale gelmesi açısından önemlidir" (SETA, 2013a).
>
> "… Lisans programlarının yanı sıra, farklı lisans programı mezunu olan kişiler tekno-pedagojik alan bilgisi ağırlık bir yapıda revize edilmiş tezsiz yüksek lisans düzeyindeki formasyon eğitimini de alabilirler" (TEDMEM, 2015a).
>
> "Gelinen nokta öğretmen yetiştirmede alternatif modellerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. … Öğretmen yetiştirmede kamu kurumlarının sorumluluğu ile birlikte özerk kurumların da rol alması gerektiği açıktır" (SETA, 2016c).

STK dokümanlarında, başta PFE olmak üzere, sınırlı da olsa geçmişte uygulanan alternatif HÖE yollarına ilişkin sorunlara işaret edilmesi dikkat çekicidir. Bu sorunlar nitelik sorunu ve ücretli alternatif HÖE programlarından kaynaklanan sorunlar etrafında toplanmaktadır.

> "Pedagojik formasyon içeriği olarak iki dönem verilen dersler, hem uygulama boyutu hem de kredi açısından incelendiğinde de oldukça sınırlı ve yetersiz kalmaktadır" (TEDMEM 2014c).
>
> "Nitelikli öğretmen yetiştirmede bir diğer sorun yine eğitim fakülteleri ya da eğitim bilimleri bölümleri tarafından açılan pedagojik formasyon programları. Eğitim fakültesi dışındaki programlardan mezun olan öğrencilere öğretmenlik sertifikası veren bu programlar süre, ders içerikleri, uygulamalar ve değerlendirme açısından yetersiz. Dünyanın birçok ülkesinde pedagojik formasyon türü kısa süreli programlar nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda başarılı değiller" (TEDMEM, 2018b).
>
> "Bu programların ücretli olması diğer bir sorun çünkü birçok öğretim elemanı bilimsel ve nitelikli öğretmen eğitimi açısından bu programları onaylamamakla birlikte ek kaynak getirmesi nedeniyle bu programlarda ders vermeyi kabul etmektedir. … Bu nedenle bu programların biran önce kapatılması ve ihtiyaç duyulan alanlarda lisansüstü seviyede açılacak ücretsiz programlarla öğretmen eğitimi verilmelidir" (SETA, 2018b).

Dokümanlarda HÖE'de esneklikten söz edilmesine rağmen alternatif HÖE yollarıyla ilgili çokça sorunun belirtilmesi, HÖE'de esneklik konusuna hazır olma durumunun STK'lar açısından da karmaşık olduğu fikrini uyandırmaktadır. Yine de dokümanlarda, HÖE'de esneklik ve alternatiflere yönelik bir talep olduğunu söylemek mümkündür.

STK dokümanlarında HÖE'de öne çıkarılan diğer bir konu HÖE'de katılım ve iş birliği olgusudur. Dokümanlarda, HÖE'nin gelişmesinde katılım ve iş birliğinden yararlanma konusu sıklıkla ve yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, YÖK tarafından programı geliştirilen ve üniversiteler tarafından yürütülen HÖE sürecine MEB, okullar ve diğer paydaşların katılımının ve iş birliğinin önemli olduğunun altı çizilmektedir.

> "… öğretmen eğitimi sektöründe yer alan farklı kuruluşların uzlaşı içinde olması gerektiği unutulmamalıdır" (ERG, 2009b).

> "Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri yükseköğretim sistemi içinde bulunduğundan, YÖK'ün bir sorunu olarak kabul edilmektedir. Oysa öğretmen yetiştirme çok büyük ölçüde MEB'in sorunudur… Siyasi iradenin özellikle öğretmen yetiştirme konusunda MEB marifetiyle yeni bir YÖK-MEB stratejik ortaklığı çerçevesi oluşturması gerekmektedir. .. Öğretmen niteliğinin arttırılmasında MEB sadece üniversitelerle değil, sivil toplum kuruluşlarıyla da yoğun işbirliği içine girmelidir" (TEDMEM, 2014a).
>
> "Öğretmen eğitimini, bilgi üretimini merkezi olan üniversiteler ile öğretmenlik mesleğinin icra edildiği "işyeri" olan okullar işbirliği yaparak vermelidir" (TÜSİAD, 2013b).
>
> "Yeni öğretim programı öğretmen adayı yetiştiren kurumlardan da talepte bulunmaktadır. Eğitim, Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinin programları da bu müfredatla uyumlu hale getirilmelidir. Bu bağlamda Bakanlığın liderliğini yaptığı YÖK, fakülte dekanları, bölüm başkanları ve ilgili sivil toplum örgütlerinin yer aldığı mekanizmalarının işletilmesi çok faydalı olacaktır" (SETA, 2017c).

HÖE'ye katılım konusunda ayrı bir öneme sahip olan öneri ise EF'lerin HÖE program ve politika süreçlerine katılımı ile ilgilidir. Dokümanlarda bu yönde öneriler olduğu gibi EF'lerin bu konudaki katılım eksikliği vurgulanmaktadır.

> "Tüm bu nedenlerle eğitim fakültelerine Öğretmen Yeterlikleri temelinde kendi öğretim programlarını oluşturmaları için gerekli yasal altyapının sağlanması, … olan gereksinim aciliyetini korumaktadır" (ERG 2015b).
>
> "Her ne kadar YÖK geçmişteki program değişikliği çalışmalarında fakültelerden görüş ve öneri talep etse de bu süreç zaman yetersizliğinden dolayı yeterli biçimde kapsamlı yürütülememiştir. Bazı temel ilkeler bazında programlar arasında benzerlikler olması önemli ancak her fakültenin kendi araştırmaları ve koşulları çerçevesinde bu programlarda değişiklik ve yenilik yapabilmesinin önü açılmalı" (TEDMEM, 2018b).
>
> "MEB ve YÖK, hemen her gün eğitim sistemine ilişkin … çok sayıda karar alıyorlar. Eğitim fakültelerinin veya bu fakültelerde çalışan akademisyenlerin bu kararların herhangi bir yerinde anlamlı yer aldığını söylemek zor" (SETA, 2014c).

Sonuç olarak STK dokümanlarında, HÖE'nin gelişmesi için katılımın ve iş birliğinin önemsendiği; HÖE programlarının geliştirilme sürecine diğer paydaşların ve özellikle EF'lerin katılımının vurgulandığı; bunların da ötesinde EF'lerin kendi özgün HÖE uygulamalarının ön plana çıkmasının önerildiği gözlemlenmektedir.

Bu temadaki bulgular düşünüldüğünde, başta HÖE programları olmak üzer,e HÖE'nin katılımcı süreçlerle belirlenmesine ve esnek bir yapıda olmasına ilişkin önerilerin varlığından söz edilebilir. Bu da HÖE'de otonomi olgusunu akla getirmektedir.

4.2.3. Kamusal Dokümanlarda HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

Kamusal dokümanların analizinde, HÖE'ye ilişkin politik olgular bakımından sosyal konular, ideolojik konular, HÖE'de kalite ve HÖE'nin yapısı temaları ortaya çıkmıştır.

4.2.3.1. Tema 1: Sosyal Konular

Kamusal dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ilki, sosyal konular olmuştur. Tablo 25'te bu temanın altındaki; eğitimde sosyal konular, HÖE'de sosyal

kategorilerine ve bu kategorilerin altındaki kodlar ile ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 25: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Eğitimde sosyal konular	Sosyal konuların vurgulanması	• Ak Parti (2002, 2007, 2011, 2015, 2018) • CHP (2002, 2004, 2007, 2011, 2015, 2018) • HDP (2015, 2017, 2018) • MHP (2002, 2007, 2009, 2011, 2015, • 57., 58., 59., 60., 62., 64., 65. Hükümet Programları • 8., 9., 10., 11. Beş Yıllık Kalkınma Planları (2001, 2007, 2014, 2019) • 17., 18. Milli Eğitim Şuraları (2006, 2010) • Milli Eğitim Temel K. (1973); Yükseköğretim K. (1981) • MEB Stratejik Plan (2010, 2015, 2019) • MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2018)
HÖE'de sosyal konular	Vatandaşlık bilinci	• Ak Parti (2002a)
	Demokrasi	• MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a) • MEB Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri: Sınıf, Sosyal (2017b)
	Değerler eğitimi	• MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a) • 18. Milli Eğitim Şurası (2010)
	Çevre bilinci	• MEB Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri: Sınıf, Beden (2017b)
	Farklılıklara saygı ve eşitlikçi yaklaşım	• Ak Parti (2011), 17. Milli Eğitim Şurası (2006) • MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a)
	İnsan hakları	• MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a)

Sosyal konular, her türden dokümanda – parti dokümanları, hükümet programları, kalkınma planları, şuralar ve MEB dokümanları – vurgulanan bir olgu olarak göze çarpmaktadır. Kamusal dokümanlarda bazı sosyal konuların hem eğitim hem de HÖE bağlamında ön plana çıkarıldığı, bazılarının ise eğitimi genel olarak ele alan bağlamlarda tartışılırken HÖE bağlamındaki tartışmalarda yer almadığı gözlemlenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği (Ak Parti, CHP, HDP, MHP; 60., 61., 62., 64., 65. Hükümet Programı, 2007-2016; 8., 9., 10., 11. BYKP, 2000-2019; MEB, 2010, 2015), kapsayıcı eğitim (Ak Parti, CHP, HDP, MHP; 62.Hükümet Programı, 2014 ; 11. BYKP, 2019; MEB, 2015) ve eğitimde fırsat eşitliği (Ak Parti, CHP, HDP, MHP;

57., 58., 59., 60., 62., 64., 65.Hükümet Programı, 1999-2016; 8., 9., 10., 11. BYKP, 2000-2019; 18. MEŞ, 2010; MEB, 2010, 2015, 2018, 2019) konularına ilişkin dokümanlarda birçok hedef ve öneri yer alırken, bu hedef ve önerilerin HÖE ile doğrudan ilişkili olmadığı görülmüştür. Dokümanlarda HÖE'de ön plana çıkan sosyal konular vatandaşlık bilinci, demokrasi, değerler eğitimi, çevre bilinci, farklılıklara saygı ve eşitlikçi yaklaşım ve insan hakları şeklindedir.

İlk olarak, farklı dokümanlarda eğitim yoluyla bireylerde vatandaşlık bilinci geliştirmenin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2010; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Yükseköğretim Kanunu 1981; Ak Parti, 2002a). Bir dokümanda HÖE'nin de buna yönelik olarak dönüştürülmesine yer verilmiştir.

> "… vatandaş olma bilincini yükselten, çağdaş gelişme ve teknolojileri öğreten bir eğitim anlayışına geçilecektir. Bu dönüşümde demokratik ve gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden de istifade edilecek, öğretmen yetiştiren okullar bu anlayışa göre yeniden yapılandırılacak ve mevcut öğretmenler yeni sisteme göre hizmet içi eğitime tabi tutulacaktır" (Ak Parti, 2002a).

Vatandaşlık bilinci geliştirme hedefinin HÖE bağlamında sadece parti dokümanında ele alınmış olması sınırlılık gibi görünmekle birlikte, bu dokümanın iktidar partisinin programı olması, söz konusu HÖE hedefini önemli hale getirmektedir. Bunun yanında vatandaşlık konusu başka bir parti programında ise, "Yurttaşlık hak ve sorumluluklarını bilen ve sahip çıkan" (CHP, 2008) anlamında aktif vatandaşlık olarak ele alınmaktadır. Bu anlama yakın ifadeler, kamusal dokümanlarda çoğunlukla demokrasi olgusu etrafında toplanmakta ve dokümanların tamamına yakınında demokrasi olgusuna atıf yapılmaktadır. Dokümanlarda, eğitim ile demokrasi bilinci oluşturma, demokratik birey yetiştirme ve demokratik eğitim ortamı yaratma hedefleri ön plana çıkmaktadır (Ak Parti, CHP, HDP, MHP dokümanları; 59. ve 62.Hükümet Programı, 2003, 2016; 10., 11. BYKP, 2013, 2019; 17., 18. MEŞ, 2006, 2010; MEB,2006, 2010, 2017). Öte yandan, söz konusu dokümanlarda HÖE'ye yönelik içerik, sadece MEB Öğretmen Yeterlikleri (2006, 2017a, 2017b) dokümanlarında mevcuttur.

> "Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir" (MEB, 2006).
>
> "Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme" (MEB,2017b).
>
> "Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar" (MEB, 2017a).

Eğitimde önemli bir hedef olarak belirlenen demokrasi olgusunun, diğer dokümanlarda HÖE bağlamında yer almaması bir sınırlılık olarak görülürken; MEB'in öğretmen yeterliklerinde yer alması, demokrasinin HÖE'ye dâhil edilmesi gereken bir olgu haline gelmesini desteklemektedir.

Kamusal dokümanlarda sıklıkla değinilen diğer bir olgunun, değerler eğitimi olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi dokümanlarda hem milli manevi 'değerlerimizin' hem de evrensel, ortak değerlerin öğrencilere kazandırılması şeklinde ele alınmaktadır (Ak Parti, CHP, MHP; 60., 61., 62., 64. Hükümet Programları, 2007-2016; 11. BYKP, 2019; 18., 19. MEŞ, 2010, 2014; MEB, 2010, 2019; MTK, 1973). HÖE'ye gelindiğinde ise, dokümanlarda öğrencilerde söz konusu değerlerin gelişmesini destekleme gibi öğretmen yeterlikleri tanımlamakta (MEB, 2006, 2017a) ve HÖE'ye değerler eğitimi dersi ekleme (18. Milli Eğitim Şurası, 2010) gibi daha somut öneriler sunulmaktadır.

> "Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur" (MEB, 2017a).
>
> "Öğrencilerde ulusal ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler ve model olur" (MEB, 2006).
>
> "Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir" (18. Milli Eğitim Şurası, 2010).

Sonuç olarak, dokümanlarda HÖE'de değerler eğitiminin kapsanmasına yönelik öneri ve gerekliliklerin bulunduğu söylenebilir.

Diğer bir sosyal konu olan çevre bilinci, dokümanlarda eğitim bağlamında kapsamlı olarak ele alınmış (Ak Parti, CHP, HDP, MHP; 9., 10., 11. BYKP, 2006, 2013, 2019; 17. MEŞ, 2006; MEB, 2010); bunun yanında, kalkınma planlarında sürdürülebilirlik kavramı (10., 11. BYKP, 2013, 2019) ön plana çıkarılmıştır. Buna karşın dokümanlarda, HÖE bağlamında çevre bilincine ilişkin doğrudan bir öneri veya tartışmaya rastlanmamıştır. HÖE ile ilgili olan tek içerik ise, iki branştaki özel alan öğretmen yeterlikleri ve çevreyi koruma bilinci ile sınırlı kalmıştır. "Doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturabilme" (MEB, 2017b).

Dokümanlarda HÖE'ye ilişkin öne çıkan bir başka olgu da farklılıklara saygı ve eşitlikçi yaklaşımdır. Bu olgunun HÖE dışındaki eğitim bağlamında daha çok siyasi parti dokümanlarında ele alınmaktadır. Dokümanlardaki anlayışın, eğitimde farklılıkları zenginlik olarak görme (Ak Parti, 2011), eğitim ile ülkenin farklı zenginliklerini ayrımsız olarak geliştirme (CHP, 2004), farklılıkların eğitim ortamına

çoğulcu, çok kültürlü ve çok dilli olarak yansıması (HDP, 2017, 2018a, 2018d) şeklinde çeşitlendiği söylenebilir. Konunun HÖE bağlamında ele alınmasın bu dokümanlardan sadece birinde, o da farklılıklar konusunda "eğitimcilerin de bilinçli, açık ve öncü kişiler olarak yetiştirilmesi" gerektiği (Ak Parti, 2011) şeklinde rastlanmıştır. Bunun yanında, Şura (17. MEŞ, 2006) ve MEB öğretmen yeterlikleri (2006, 2017a) dokümanlarında; öğretmenlerin, farklılıklara saygı gösterme, sosyal, kültürel, ekonomik farklılıklara sahip olan öğrenciler ile velilerine eşit yaklaşma ve birlikte yaşama yetkinliklerine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir.

> "Öğretmenler, … farklı kültürleri algılamakta ve bu kültürlerle birlikte yaşama konusunda yeterli olmalı" (17. MEŞ, 2006).
>
> "Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz. … Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar. … .Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelere eşit davranır" (MEB, 2006).
>
> "Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır" (MEB, 2017a).

Ayrıca, öğretmenleri, öğrencilerine de "bireysel ve kültürel farklılıkların olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalar" (MEB, 2006) yürütmesi gerektiğinin altı çizilmektedir. Bunlardan yola çıkarak öğretmen adaylarına farklılıklar konusunda yetkinlik kazandırmak için, HÖE'de bu konunun ele alınması gerektiği söylenebilir.

Son olarak, kamusal dokümanlarının analizi ile ortaya çıkan diğer bir sosyal konu insan haklarıdır. Dokümanlarda, eğitim yoluyla bireylerde insan hakları bilinci ve bu haklara saygı gösterme davranışının geliştirilmesi hedeflenmekte; bunun içinde insan hakları derslerinin ekleneceği ifade edilmektedir (CHP, 2008; 62.,64.Hükümet Programı, 2014, 2015; 17. 18., MEŞ, 2006, 2010; MEB, 2010; MTK, 1973). HÖE'de ise, insan haklarının diğer bazı sosyal konularda olduğu gibi sadece öğretmen yeterlikleri dokümanlarında ele alındığı görülmektedir.

> "Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları , anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek … öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. … İnsan haklarına uygun biçimde davranır" (MEB, 2006).
>
> "Çocuk ve insan haklarını gözetir" (MEB, 2017a).

İnsan haklarının MEB öğretmen yeterliklerinde yer almasının, bu konunun HÖE'de de ele alınmasını gerektirdiği düşünülmektedir. Aynı zamanda, yukarıda belirtilen insan hakları dersi veya öğrencilere insan hakları anlayışı kazandırma hedefleri, öncelikle bu konuda yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Ancak, yine bu tür kritik bir konunun sadece öğretmen yeterlikleri dokümanlarında yer alması, sınırlılık olarak görülmektedir. Aslına bakılırsa sosyal konuların birçoğunda benzer bir

durum bulunmaktadır. Dokümanlarda sosyal konular ele alınırken, HÖE'nin de hedef veya öneri söylemlerine dâhil edilmesi çok nadir olarak ortaya çıkmaktadır.

4.2.3.2. Tema 2: İdeolojik Konular

Kamusal dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların ikincisi ideolojik konular olmuştur. Tablo 26'da HÖE'de ideolojik konular teması altındaki milli olma vurgusu ve Atatürk vurgusu kodları ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 26: İdeolojik Konular Temasına ilişkin Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kodlar	Dokümanlar
Milli olma vurgusu	• MHP (2000a) • MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a)
Atatürk vurgusu	• CHP (2007) • MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a) • MEB Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (2017b)

Kamusal dokümanlardaki eğitime ilişkin ideolojik olgular, Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçlarındaki (MTK, 1973) Türk ve Atatürk milliyetçiliği ile başlatılabilir. Bunun yanında birçok dokümanda, eğitim bağlamındaki milli manevi değerlerden milliyetçi ideolojiye kadar uzanan bir çeşitlikteki milli unsurların yer aldığı görülmüştür (MHP; 8., 9., 10., 11. BYKP, 2000-2019; 17. MEŞ, 2006, 2010; MEB, 2010; MTK, 1973; YÖK, 1981). HÖE bağlamında ise milli olma vurgusunun MHP (2011) dışında öğretmen yeterlikleri (MEB, 2006, 2017a) dokümanları kapsamında kendine yer bulduğu anlaşılmaktadır.

> "öğretmenlik programlarında yer alan "genel kültür", "millî kültür" olarak değiştirilecek, muhtevası da buna göre düzenlenecektir. … öğretmen yetiştirme programlarının "millî kültür" boyutunda, Türk tarihi, Türk kültürü, Türk dili ve edebiyatı, Türk sanatı ve Türk musikisi gibi derslere geniş yer verilecek, adı geçen bu dersler ve muhtevaları ders dışı sosyal faaliyetlerle desteklenecektir" (MHP, 2011).

> "Milli ve manevi değerlerin alana yansımalarını yorumlar … Alanın öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanılacağına karar verir. … Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır" (MEB, 2017a).

Benzer şekilde dokümanlarda eğitim bağlamında Atatürk'e ilişkin; "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" (Ak Parti, 2002; CHP; 2004, 2008), Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireyler (CHP 2002, 2011; 57.Hükümet Programı, 1999; 8., 9. BYKP, 2000, 2006; MEB, 2010; MET, 1973; YÖK, 1981), Atatürk gençliği (CHP, 2007) yetiştirmek gibi hedefler ve ilkeler bulunmaktadır. HÖE bağlamında ise Atatürk ile ilgili içeriğe sahip

olan dokümanlar sadece CHP (2007) ve öğretmen yeterlikleri (MEB, 2006, 2017a) olup, bunların da öğretmende olması gereken özellikleri tanımlamak bakımından HÖE'ye öneriler sunduğu söylenebilir.

> "Atatürk ilke ve devrimlerinin ışığında, çağın gerektirdiği niteliklere uygun, teknolojiyi kullanan toplum önderi öğretmenler sistemin ana omurgası olacaktır" (CHP, 2007).
>
> "Eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkelerini ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğini temel olarak alır" (MEB, 2006).
>
> "Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir" (MEB, 2017a).
>
> "Atatürk'ün (özel alan) ile ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme" (MEB, 2017b).

Sonuç olarak dokümanlarda ideolojik konular olarak milli olma vurgusu ve Atatürk vurgusu konuları ortaya çıkmıştır. Milli olma ve Atatürk konularının kendi ideolojilerine yakın siyasi partiler tarafından vurgulandığı görülmüştür. Parti dokümanlarının dışında MEB'in öğretmen yeterlikleri dokümanlarında bu konulara rastlanmıştır. MEB dokümanlarda da en güçlü vurgunun milli olma üzerine olduğu söylenebilir. Çünkü, yukarıdaki alıntılarda da görülebileceği üzere yeterliklerdeki eğitimin planlanması ve yürütülmesindeki referans noktasının 2006'daki Atatürk İnkılap ve İlkelleri, Atatürk milliyetçiliğinden, 2017'de milli ve manevi değerler şeklinde değiştiği anlaşılmaktadır.

4.2.3.3. Tema 3: HÖE'de Kalite

Kamusal dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü, HÖE'de kalite olmuştur. Tablo 27'de, HÖE'de kalite teması altındaki standartlaşma ve kalite güvence sistemi kategorileri, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 27: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Standartlaşma	HÖE'de standartların tanımlanması, yükseltilmesi ve onlara uyulması	• CHP (2011) • 17. Milli Eğitim Şurası (2006), MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)
	Öğretmen yeterlikleri	• Ak Parti (2015) • 64. Hükümet Programı, 2015 • 9., 10., Beş Yıllık Kalkınma Planları (2007, 2014) • 18., 19. Milli Eğitim Şuraları (2010, 2014)

		• MEB (2009), MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006, 2017a) • MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)
Kalite güvence sistemi	HÖE'de Akreditasyon	• 18., 19. Milli Eğitim Şuraları (2010, 2014) • MEB Öğretmen Strateji Belgesi (2011-17)
	HÖE'de hesap verilebilirlik	• CHP (2015) • 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014)

Dokümanlarda öne çıkan olgular, standartlaşma kategorisi altında HÖE'de öğretmen yeterliklerini gözetme ve HÖE'de standartların tanımlanması, yükseltilmesi ve onlara uyulması kodlarını; kalite güvence sistemi kategorisi altında ise, HÖE'de akreditasyon ve hesap verilebilirlikte sınırlılık kodlarını oluşturmuştur.

İlk olarak, öğretmenlerin niteliğini geliştirme konusunda dokümanlarda HÖE'de standartların tanımlanması, yükseltilmesi ve standartlara uyulması konularına ilişkin hedefler ve öneriler yer almaktadır. Standartların tanımlanması konusunda sıklıkla, standardı belirleyecek bir metin olarak Öğretmen Strateji Belgesi'nin (MEB, 2011-17) hazırlanması ve yürürlüğe konması hedefine atıf yapıldığı gözlemlenmiştir (Ak Parti, 2015; CHP, 2015, 2018; 62., 64., 65. Hükümet Programları, 2014, 2015, 2016). Standartların yükseltilmesi ile ilgili olarak ise, eğitim düzeyini arttırma, yeni program açma ve nitelikli öğretmenlik uygulaması gibi hedeflere yer verilmektedir.

> "… öğretmen eğitiminde daha yüksek standartlar getireceğiz. … Eğitimin tüm kademelerinde öğretmenlik için yüksek lisans ve doktora derecelerini özendireceğiz" (CHP, 2011).
>
> "Öğretmenlik bir uzmanlık mesleği olarak lisansüstü düzeyi kapsayacak bir eğitim programına bağlanmalıdır" (17. Milli Eğitim Şurası, 2006).
>
> "Yeni öğretmen eğitimi programı açılması için ulusal standartlar belirlemek ve yeni program açmada bu standartlara uyulmasını sağlamak" (MEB, 2011-17).

Standartlara uyulması konusunda ise, muhalefet partilerinin dokümanlarında "tanımlanmış standartlara uygun öğretmen atanması" fikri ön plana çıkarılmaktadır (CHP, 2011, 2015, 2018; MHP, 2000). Sonuç olarak, HÖE'de standartları tanımlama, yükseltme ve bunlara uymayı içeren bu bulgular HÖE'de standartlaşmayı güçlendiren bir başka olgu olarak görülmektedir.

Türkiye'de eğitim, MEB'in sorumluluğunda olduğundan öğretmenlik mesleğinin standartları denildiğinde – ilk akla gelen MEB öğretmen yeterlikleri olmaktadır. Dokümanlarda, öğretmenlik mesleği ile ilgili – HÖE, öğretmen seçimi, hizmet içi ÖE ve öğretmen değerlendirme – bütün süreçlerde öğretmen yeterliklerinin temel alınması

gerektiği vurgulanmaktadır (19. Millî Eğitim Şûrası, 2014, MEB, 2006, 2009, 2015, 2011-17, 2017a). Bu süreçler arasında olan HÖE'nin öğretmen yeterliklerine göre yeniden yapılandırılmasında ve HÖE programlarının geliştirilmesinde yeterliklerin kullanılması önerilmektedir.

> "Öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması" (10. BYKP, 2013).
>
> "Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretim programlarının, MEB ile birlikte geliştirilen öğretmen yeterlikleri doğrultusunda, Yüksek Öğretim Kurulu ve Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun koordinasyonunda yeniden yapılandırılması" (19. Milli Eğitim Şurası, 2014).
>
> "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin …, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, … kullanılması düşünülmektedir" (MEB, 2006).
>
> "Öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, … kullanılması beklenmektedir" (MEB, 2009).
>
> "2. Alt Hedef: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek: Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi; hizmet öncesinde alınan eğitimle, mesleki yeterliklerle ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarının içeriği öğretmen yeterliklerine dayandırılmalıdır" (MEB, 2011-17).

Görüldüğü üzere dokümanlarda HÖE'nin, başta program geliştirme olmak üzere bütün yönleriyle öğretmen yeterlikleriyle uyumlu hatta yeterlikleri temel alan bir şekilde düzenlenmesi önerilmekte ve hedeflenmektedir. Standart ve yeterlik kavramlarının literatürde birbirinin yerine kullanılmasının yanında, öğretmen yeterliklerin merkezi olarak belirlenmiş olması da göz önüne alınarak, yeterliklerle ilgili öneri ve hedeflerin HÖE'de standartlaşmaya işaret ettiği düşünülmektedir.

Kamusal dokümanlarda, HÖE'de kalite güvencesi teması altındaki başka bir olgu da hesap verilebilirliktir. Dokümanlarda, eğitimde hesap verilebilirlik konusu MEB'in çalışmaları bakımından (CHP, 2015, 2018; MEB, 2010, 2015, 2019) ve yükseköğretim kurumları bakımından (Ak Parti, 2007, 2015; CHP, 2015; MHP, 2015; 60.Hükümet Programı, 2007; 9., 10. BYKP, 2006, 2013; MEB, 2010) doğrudan ele alınmaktadır. Öğretmenlerle ilgili hesap verilebilirlik doğrudan ele alınmamakta; ancak süreçlerin nesnel kriterlere göre değerlendirilmesi gibi konular üzerinde durulmaktadır (Ak Parti, 2015; CHP, 2015, 2018; MHP, 2000; 64.Hükümet Programı, 2015; 18. MEŞ, 2010, 2014; MEB, 2015, 2011-17). Benzer şekilde dokümanlarda HÖE'de hesap verilebilirlik, yeterliklerin değerlendirilmesi ve performansa dayalı olma gibi dolaylı unsurlar üzerinden okunabilmektedir.

> "Öğretmen yetiştirmede temel yeterliliklerin değerlendirilmesini sağlam bir zemine oturtacağız" (CHP, 2015).
>
> "… öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, … kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir" (10. BYKP, 2013).

Hesap verilebilirlik olgusuna, yükseköğretimin geneli için doğrudan ele alınırken, yükseköğretim düzeyinde eğitim yapan ve yeterlik ve kalite konularının önemli olgular olarak görüldüğü HÖE'de sınırlı şekilde ve oldukça dolaylı olarak değinildiği görülmüştür.

Ancak, bazı kamusal dokümanlarda hesap verilebilirlik olgusunun önemli unsurlarından biri olan HÖE'de akreditasyon konusuna yer verildiği görülmektedir. Eğitim kurumlarda, belirli standartların sağlandığının garanti altına alınması noktasında akreditasyon süreçleri ortaya çıkmaktadır. Dokümanlarda, başta yükseköğretim kurumları olmak üzere, eğitim kurumlarında belirli bir kalite ve standarda ulaşmak ve bunu korumak adına akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin oluşturulması önerilmekte ve hedeflenmektedir (Ak Parti, 2007, 2011, 2015, 2018 CHP, 2015; MHP, 2007; 64., 65.Hükümet Programı, 2015, 2016; MEB, 2010, 2015; 9., 10., 11. BYKP, 2006, 2013, 2019). HÖE'deki nitelik sorunun aşılması adına şuralarda (18., 19. MEŞ, 2010, 2014) ve Öğretmen Strateji Belgesinde, HÖE'de akreditasyonun önemle ele alınması ve uygulanması gereken bir konu olduğu belirtilmektedir.

> "Fakültelerde yetiştirilen öğretmenler arasında niteliksel açıdan farklılıkların olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlarda ara verilen akreditasyon çalışmaları yeniden başlatılmalıdır" (18. Milli Eğitim Şurası, 2010).
>
> "Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanların meslek için tam donanımlı olarak yetiştirilmeleri ciddiyetle ele alınması gereken bir sorundur. Bu sorunun çözümü için öğretmen yetiştiren kurumların her yönüyle yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemelerin hayata geçirilebilmesi için programların ulusal ve uluslararası akreditasyon süreçleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ön koşul olmalıdır. … 1990'lı yılların sonundaki akreditasyon ve standart oluşturma girişimleri de sonuç vermemiştir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirmede kaliteyi güvence altına alacak kalite güvence sistemlerine olan ihtiyaç acildir" (MEB, 2011-17).

Buna göre dokümanlarda HÖE'de kaliteden emin olmak için, HÖE'de akreditasyon ön plana çıkarılmaktadır.

HÖE'de kalite temasına genel olarak bakıldığında; HÖE'de standartlaşma ve bu bağlamda öne çıkarılan öğretmen yeterlikleri ile kalite güvence sistemi kapsamında öne çıkan HÖE'de akreditasyon olguları önemli görülmektedir. Öte yandan dokümanlarda akreditasyon haricinde, HÖE'de hesap verilebilirlik konusunun sınırlı ve dolaylı olması bir parçanın eksik kaldığı düşüncesini oluşturmaktadır.

4.2.3.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı

Kamusal dokümanlardaki politik olguların oluşturduğu temaların sonuncusu, HÖE'nin yapısı olmuştur. HÖE programlarındaki esneklik, program geliştirme süreçlerindeki otonomi ve aktörler arası iş birliği olguları bu temanın altında yer almaktadır. Tablo 28'de bu temadaki, EF'lere HÖE programında otonomi, esneklik ve işbirliği kategorileri, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 28: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Otonomi	EF'lere HÖE programında otonomi talebi	• MEB Öğrt. Str. Belg. (2011-17)
Esneklik	Alternatif HÖE programları	• Ak Parti (2015) • 64. Hükümet Programı, 2015 • 17., 18., 19. Milli Eğitim Şuraları • MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu • MEB Öğrt. Str. Belg. (2011-17)
İş birliği	Paydaşlar arası iş birliği	• CHP (2004) • MHP (2000) • 10., Beş Yıllık Kalkınma Planı • 17., 18., 19. Milli Eğitim Şuraları • MEB (2010, 2015) Stratejik Plan • MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu • MEB Öğrt. Yet. (2006, 2017) • MEB Öğrt. Str. Belg. (2011-17)

HÖE'de program geliştirme teması altında ortaya çıkan olgulardan ilki, EF'lere HÖE programında otonomi verilmesi ile ilgilidir. Her ne kadar bu olguya ilişkin öneriler sadece Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2011-17) yer almış olsa da, bu olgu gerek konunun gerekse dokümanın önemi bakımından dikkate değer görülmektedir.

> "Öğretmen yetiştiren kurumlara pilot öğretim programları uygulayabilecek serbestlik vermek" (MEB, 2011-17).

Kamusal dokümanlarda HÖE'de otonomiye ilişkin olarak ortaya çıkan ikinci olgu, alternatif HÖE yolları olgusudur. Dokümanlarda, EF'lerde verilen lisans düzeyindeki HÖE önemli görülmekle birlikte HÖE için bu yola alternatif yollarının olması gerektiği, sınırlı da olsa ifade edilmektedir. Alternatif yollar ile ilgili olarak ortaya çıkan en önemli konu, farklı alanlarda lisans eğitimi alanların lisansüstü düzeyde HÖE almalarına yöneliktir. Ayrıca öğretmen adaylarının imkân ve niteliklerini geliştirmek

adına "HÖE'de program tercihinin fakülteye girişten sonraya" bırakılması (MEB, 2011-17), öğretmen adayları için EF dışında çift ana dal, yan dal imkânları (Ak Parti, 2015; 64.Hükümet Programı, 2015) gibi hedef ve öneriler dokümanlarda mevcuttur. Öte yandan, dokümanlarda, alternatif HÖE yolu olarak yakın zamana kadar kullanılmış olan PFE, açık öğretim ve tezsiz yüksek lisans programları hakkında olumsuz ifadelere yer verilmektedir.

> "Eğitim fakültesi öğrenci veya mezunları için eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde çift ana dal veya yan dal yapma imkânı sağlayacağız" (Ak Parti, 2015; 64.Hükümet Programı, 2015).
>
> "Sertifikaya dayalı Pedagojik Formasyon uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt sathında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı açılacaktır. Bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacaktır" (MEB, 2018).
>
> "Tezsiz yüksek lisans programlarının yarattığı sorunlar ve sonuçlar incelenmeli ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır" (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006).
>
> "Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açıköğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir" (18. Millî Eğitim Şûrası, 2010).

Sonuç olarak HÖE'de alternatif yollar konusu dokümanlarda gündeme gelmiş ancak önerilen veya hedeflenen alternatif HÖE yolları sınırlı kalmıştır. Kaldı ki, mevcut ve eski alternatif HÖE uygulamaların kaldırılmasının gerektiği ifade edilmektedir.

Dokümanlarda HÖE'de program geliştirme teması altındaki son olgu, HÖE'de aktörler arası iş birliğinin vurgulanmasıdır. Bu iş birliği, temelde HÖE'nin geliştirmesine yönelik YÖK, MEB ve EF'ler gibi paydaşların birlikte çalışmasını kapsamakta; bunun gereği olarak programların geliştirilmesinde paydaşların rol almasını ve öğretmenlik uygulaması ve aday yetiştirme gibi süreçler için fakülte – okul iş birliğinin sağlanmasını gerektirmektedir.

> "Türk öğretmen yetiştirme sisteminin sorunlarına çözüm üniversite çatısı altında, eğitim fakültelerinin bünyesinde aranacaktır. Sorunların tespitinden çözümlenmesine, her konuda öğretmeni istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı ile Üniversite, sıkı bir işbirliği yapacaktır" (MHP, 2000a).
>
> "YÖK tarafından üniversitelere gönderilen paket programlar; üniversite, MEB ve meslek örgütleri arasında iş birliği ile AB standartları da dikkate alınarak, eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmelidir" (17. Millî Eğitim Şûrası, 2006).
>
> "Öğretmen yetiştirme sürecinde okullarda yapılacak çalışmaların önemine istinaden daha etkili yürütülmesi için fakülte-okul işbirliği sürecine işlerlik kazandırılması …" (19. Milli Eğitim Şurası, 2014).

Görüldüğü üzere dokümanlar HÖE'deki sorunları çözmek ve HÖE'yi geliştirmek için iş birliğinin önemine dikkat çekmekte; merkezi ve tek elden üretilen çözüm ve düzenlemeler yerine paydaşların, özellikle birinci derece paydaşlar olan okul ve EF'nin iş birliğine ve söz sahibi olmasına önem vermektedir. Yukarıda sunulan üç olgu

HÖE'de otonomi ve katılıma yönelik ortak bir noktaya işaret etmektedir. Bu otonomi, yakın zamana kadar yapı ve program bakımından oldukça merkeziyetçi bir özellikte olan Türkiye'deki HÖE sisteminin değişmesine yönelik bir öneri olarak görülebilir.

4.2.4. Eğitim Fakültesi Programlarında HÖE'deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

EF lisans programlarının analizinde HÖE'ye ilişkin politik olgular bakımından sosyal konular, ideolojik konular, kalite güvencesi ve HÖE'de program geliştirme temaları ortaya çıkmıştır.

4.2.4.1. Tema 1: Sosyal Konular

EF lisans programlarındaki politik olguların oluşturduğu temaların ilki, sosyal konular olmuştur. Tablo 29'da, bu temadaki kategoriler olan EF programlarında ele alınan sosyal konular, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 29: Sosyal Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlar
Değer Eğitimi	MBS: Karakter ve Değer Eğitimi	• 2018 EF Programları
	Değerleri içselleştirmiş öğretmen	• 2018 EF Programları, Sunuş
Demokrasi ve insan hakları	MBS: İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	• 2018 EF Programları
	Demokrasi eğitimi	• MBS: İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (2018 EF Programları) • AEZ: İnsan Hakları ve Demokrasi (2018 Sosyal B. Öğrt. Prog.) • AEZ: Hayat Bilgisi Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi (2018 Sınıf Öğrt. Prog.)
	Demokratik okul sınıf ortamı	• MBS: İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (2018 EF Programları) • AEZ: İnsan Hakları ve Demokrasi (2018 Sosyal B. Öğrt. Prog.)
	İnsan hakları	• MBS: İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (2018 EF Programları) • AEZ: İnsan Hakları ve Demokrasi (2018 Sosyal B. Öğrt. Prog.).
Kapsayıcı Eğitim ve	MBS: Kapsayıcı Eğitim AES: Kapsayıcı Dil Öğretimi	• 2018 EF Programları • 2018 Sınıf Öğrt. Prog.

çeşitliliğe hazırlama	Kültürel farklılaşma ve birlikte yaşama	• MBS: Karakter ve Değer Eğitimi GKS: İnsan İlişkileri ve İletişim (2018 EF Programları) • AES: Kültür ve Matematik 82018 İlk. Mat. Öğrt. Prog.)
	Çok kültürlülük ve çok dillilik	• GKS: Kültür ve Dil (2018 EF Programları) • Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme (2018 Almanca Öğrt. Prog.) • Küreselleşme ve Toplum (2018 Sosyal B. Öğrt. Prog.)
Sosyal Sorumluluk	GKZ: Topluma Hizmet Uygulamaları	• 2007 EF Programları • 2018 EF Programları
Sürdürülebilirlik ve Çevre	MBS: Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	• 2018 EF Programları
	Çevre Bilinci	Çeşitli zorunlu ve seçmeli dersler • 2007 Fen, Sınıf Öğrt. Prog. • 2018 Biyoloji Coğrafya, Fen, Kimya, Okul, Sınıf, Sosyal B. Öğrt. Prog.
	Çevre Kirliliği	Çeşitli zorunlu ve seçmeli dersler • 2018 Fen, Fizik, Kimya, Sosyal B. Öğrt. Prog.
Toplumsal cinsiyet	AES: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	• 2018 RPD Programı
Vatandaşlık	AEZ: Vatandaşlık Bilgisi	• 1998 Sınıf, Sosyal, Türkçe Öğrt. Prog. • 2007, 2018 Sosyal B. Öğrt. Prog.

EF programlarının analizi ile ortaya konan sosyal konular ağırlıklı olarak 2018 programlarında yer almaktadır. Bununla birlikte 2007 programlarında üç, 1998 programlarında ise bir konuya rastlanmıştır. Programlardaki sosyal konulardan ilki olan değer eğitimi, programların farklı boyutlarında adı geçen bir konudur. 2018 EF programlarının giriş kısmında, programların temel amaçlarından birinin değer kazandırma olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca ülkedeki "sosyal, kültürel ve etik sorunlar" ile başa çıkmak adına, "iyi ahlaklı, rol model, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş ve benimsemiş öğretmenlere" ihtiyaç duyulduğundan ve programların hazırlanmasında bu ihtiyacın da dikkate alındığından söz edilmektedir (EF Programları - Giriş, 2018). Bunun yanında, Sınıf Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği programlarındaki bazı alan derslerinde alanın öğretimi sürecindeki değer eğitiminden bahsedilmektedir.

> "Hayat Bilgisi dersinde değerler eğitimi … Sosyal Bilgiler dersinde … ve değerler eğitimi … " (Sınıf Öğretmenliği Programı, 2018).

2018 EF programlarında, Karakter ve Değer Eğitimi adında bir MBS dersi bulunmaktadır. Ancak ders Sınıf, Okul Öncesi Öğretmenliği ve RPD programlarında seçmeli değil, zorunlu ders olarak yer almaktadır. Ders içeriğinde değer eğitimi ile

ilgili kuramsal temeller, bazı yöntem ve teknikler, geçmişteki örnekler, Türkiye'deki uygulamalar ve öğretmenin değer eğitiminde rol model olması gibi başlıklar bulunmaktadır. Ayrıca özet içerikteki "değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma, birlikte yaşama kültürü" ve "modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler krizi ve eğitim" (EF Programları, 2018) başlıkları dikkat çekmektedir.

Demokrasi ve insan hakları, EF programlarında yer alan diğer bir konudur. 2018 programlarda bu konunun temel karşılığı bir GKS dersi olan "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi" dersidir. Ancak bu ders Felsefe Grubu Öğretmenliği programında zorunlu derstir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında ise bu derse ek olarak zorunlu bir alan dersi olan "İnsan Hakları ve Demokrasi" (EF Programları, 2007; 2018) dersi bulunmaktadır. "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi" GKS dersinin özet içeriği aşağıdaki gibidir:

> "İnsan hakları kavramı ve tarihi gelişimi; insan haklarının türleri; demokrasi anlayışları, ilkeleri, yaklaşımları ve insan hakları; demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim; aile ve demokrasi eğitimi; insan hakkı olarak eğitim; okulöncesi eğitim ve demokrasi eğitimi; ilkokul eğitim programı ve demokrasi eğitimi; orta öğretimde demokrasi eğitimi; yükseköğretim ve demokrasi eğitimi; demokratik okul ve sınıf ortamı" (EF Programları, 2018).

Ders içeriği incelendiğinde demokrasi eğitimi ile ilgili başlıklar dikkat çekmektedir. Derste, ailede ve farklı eğitim düzeylerinde demokrasi eğitimine ilişkin içerikler öne çıkarılmaktadır. Ayrıca demokrasi eğitimi olgusuna, Sınıf Öğretmenliği programının zorunlu dersleri "Hayat Bilgisi Öğretimi" ile "Sosyal Bilgiler Öğretimi" derslerinde ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının zorunlu dersi olan "İnsan Hakları ve Demokrasi" dersinde yer verilmektedir. Dolayısıyla, farklı okul düzeylerinde görev alacak öğretmen adaylarının yetiştirildiği programlarda demokrasi eğitimi olgusunun yer aldığı söylenebilir. Yukarıdaki içerikte göze çarpan diğer bir olgu ise demokratik okul ve sınıf ortamıdır. Bu olgu, yukarıda adı geçen GKS dersinde ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının zorunlu dersinde yer almaktadır. Ancak demokratik okul ve sınıf ortamı oluşturmanın bütün öğretmenler için oldukça önemli olduğu; bu yüzden, sadece seçmeli ders içeriğinde yer almasının program adına bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda adı geçen derslerde ortaya konan diğer bir konu da insan haklarıdır. GKS dersinde ve Sınıf Öğretmenliği programının dersinde, bu konu insan hakları başlığıyla ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının dersinde ise konu "kadın hakları, çocuk hakları" ve insan haklarına ilişkin bildirge ve sözleşmelere atıfta

bulunarak ve insan hakları eğitiminden bahsederek incelenmektedir (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, 2018). Bir önceki konuda olduğu gibi insan hakları, kadın hakları ve çocuk hakları bütün öğretmenleri ilgilendirdiği için programlardaki varlığının sınırlı olduğu düşünülmektedir.

2018 EF programlarında, kültürel farklılıklar ve birlikte yaşama konusu üzerine bazı içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Ancak, içerikler çoğunlukla farklı odakları olan ve seçmeli olan derslerin bazı konu başlıkları ile sınırlıdır. Bu başlıklarda öne çıkan iki konu, kültürel farklılaşma ve birlikte yaşama ile çok kültürlük ve çok dilliliktir.

> "Karakter ve Değer Eğitimi: değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma birlikte yaşama kültürü, … İnsan İlişkileri ve iletişim: kültürler arası farklılaşma yönünden insan ilişkileri, … Kültür ve Matematik: farklı kültürel bağlamlara yönelik sınıf içi matematik etkinlikleri tasarlama" (EF programları, 2018).

> "Kültür ve Dil: küreselleşme, çok dillilik ve çok kültürlülük … Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme: Almanca öğretiminde dil ve kültür etkileşiminin çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarıyla ilişkilendirerek açıklanması" (EF programları, 2018).

Programlarda konunun farklı dersler içinde ele alınması disiplinler arası bir yaklaşım oluşturmak bakımından önemli görülmekle birlikte, bu yaklaşıma temel oluşturacak bir içeriğin mevcut olmamasının sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Bu olgu ile ilişkili olmakla birlikte, gerek kavram gerekse uygulama bakımından kendine ait bir yeri olan kapsayıcı eğitim, EF programlarında öne çıkan diğer bir sosyal konudur. 2018 EF programlarında "Kapsayıcı Eğitim" adında bir ders bulunmaktadır. MBS statüsünde olan bu ders kapsayıcı eğitim konusunu içerik, tanım, önem, mevzuat, program, yaklaşım ve standartlar, öğretmen rolleri, yöntem ve teknikler, materyaller gibi farklı boyutları ile ele almaktadır. Bu dersin dışında Sınıf Öğretmenliği programı içindeki bir AES olan "Kapsayıcı Dil Öğretimi" dersi, önemli bir farklılık unsuru olan dile odaklanmaktadır. Derste "Ana dilinin farklı olması", "farklı sosyo-ekonomik kesimlerden ön bilgilerle okula gelmiş" olma, "okul ve ev ortamındaki" sorunlardan ve "göç yoluyla" gelme gibi durumlardan dolayı dil becerileri uygun düzeyde olmayan çocuklara okuma yazma öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik içerikler bulunmaktadır (Sınıf Öğretmenliği Programı, 2018). Söz konusu iki dersin de gerek ülke içinde farklılıklara sahip çocuklar gerekse göç yoluyla gelen çocuklar bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal konular bağlamında sosyal sorumluluk olgusu, EF programlarındaki "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi ile somutlaşmaktadır. Ders 2007 programlarında zorunlu ders olarak EF programlarına girmiş, 2018 programlarında ise zorunlu ortak ders

olarak programlardaki yerini korumuştur. Ders içeriğinde, "toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüme yönelik" çabaların ve "sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerin" içerisinde yer alma gibi uygulamaya dönük faaliyetler bulunmaktadır.

Sürdürülebilirlik ve çevre bilince diğer bir olgu olarak EF programlarında yer almaktadır. 2018 EF programlarında sürdürülebilirlik konusu "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" adlı MBS dersinde ele alınmıştır. Ders içeriğindeki dikkat çekici bazı konular aşağıdaki gibidir:

> "toplumsal değişme bağlamında sürdürülebilirlik; … göç, yoksulluk ve eşitsizlik; sürdürülebilir çevre; ekoloji, küresel çevre sorunları ve sürdürülebilirlik; doğayla uyum içerisinde sürdürülebilir toplum; nüfus, ekonomik sistem ve doğal çevre; teknolojik gelişmeler, tüketim alışkanlıkları ve çevre" (EF programları, 2018).

Bu içeriklerde konun, toplumun sürdürülebilirliği ve çevrenin sürdürülebilirliği olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Çevre bilincine ilişkin olarak 2007 ve 2018 EF programlarında "Çevre Bilimi" (Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, 2007), "Çevre Eğitimi" (Sınıf Öğretmenliği Programı, 2007; Biyoloji, Coğrafya, Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programları, 2018) dersleri yer almaktadır. Bu dersler çoğunlukla zorunlu alan veya alan eğitimi dersi statüsündedir. Çevre kirliliğine ilişkin olarak ise, "Çevre Sorunları" (Coğrafya Öğretmenliği Programı, 2018) zorunlu, "Kimyasal Atıklar ve Çevre Kirliliği" (Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, 2018) ve Çevre Kimyası (Öğretmenliği Programı, 2018) dersleri seçmeli dersler olarak, "gürültü kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği" gibi içerikleri ile 2018 EF programlarında yer almaktadır. Sonuç olarak, sürdürülebilirlik ve çevre olgusunun 2018 programlarda önemli düzeyde yer bulduğu söylenebilir.

Toplumsal Cinsiyet olgusu, EF programlarında sadece 2018 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programındaki bir AES olan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" dersinde ele alınmıştır. Konunun sadece bir programda ve açılmama ihtimali de bulunan bir seçmeli derste ele alınması, toplumsal cinsiyet olgusunun EF programlarına oldukça sınırlı olarak yansıdığı fikrini oluşturmaktadır.

Son olarak EF programlarında vatandaşlık olgusu ön plana çıkmaktadır. Vatandaşlık olgusu 1998, 2007 ve 2018 EF programlarında "Vatandaşlık Bilgisi" dersi kapsamında ele alınmaktadır. Ders 1998 programlarında Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında; 2007 ve 2018 programlarında ise sadece Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında zorunlu ders olarak yer almaktadır. Ders içeriğindeki

bazı konular yıllar içinde korunmuştur. Bunun yanında 2018 programında eklenen yeni içerikler de bulunmaktadır.

> "… toplum hayatını düzenleyen kurallar; temel hak ve ödevler; anayasa, anayasal kurumlar, anayasal yaşam; Türk devlet geleneği, Türk millî kültürü, millî ve evrensel değerler ilişkisi; Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri ve yapısı" (Türkçe, Sınıf, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programları, 1998; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programları, 2007, 2018).
>
> "değişen vatandaşlık anlayışı bağlamında Avrupa vatandaşlığı, küresel vatandaşlık ve yerel vatandaşlık; dijital vatandaşlık" (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, 2018).

İçerikler incelendiğinde, özellikle yıllar içinde korunan içeriğin vatandaşlık konusunu, ülkeye devlet ve millet olarak ait veya bağlı olma bakımından ele aldığı anlaşılmaktadır.

EF programlarında sosyal konular bağlamında ortaya konan bulgular, çoğunlukla MBS ve GKS türünde derslerde en net haliyle ele alınmaktadır. Bazı durumlarda, konuyla daha ilgili olarak görülen öğretmenlik programları için aynı derslerin zorunlu ders statüsüne alındığı anlaşılmaktadır. Ancak, başta insan hakları ve demokrasi eğitimi ve toplumsal cinsiyet olmak üzere bazı sosyal konular ile ilgili olarak, gerek içerik gerekse bütün öğretmen adaylarına ulaşmaması bakımından sınırlılıkların bulunduğu düşünülmektedir. Özelikle 2018 programlarındaki GKS ve MBS dersleri, bütün fakülteye açılan havuz dersleri statüsünde olmalarına rağmen öğrencilerin seçip seçmemesinin ötesinde EF'lerdeki pratik şartlara bağlı olarak hiç açılmama ihtimali de olan derslerdir.

4.2.4.2. Tema 2: İdeolojik Konular

EF lisans programlarındaki politik olguların oluşturduğu temaların ikincisi, ideolojik konular olmuştur. Tablo 30'da bu temadaki Atatürk vurgusu ve milli olma vurgusu, kategorileri, bunların altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 30: İdeolojik Konular Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Doküman
Atatürk vurgusu	GKZ: Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2	• 1998, 2007, 2018 EF Programları
Milli olma vurgusu	GKS: Türk Kültür Coğrafyası, Türk Sanatı Tarihi, Türk Musiki, Türk Halk Oyunları	• 2018 EF Programları
	Türk Eğitim Tarihi	• Fakülte Seçmelisi, 2007 EF Prog. • MBZ, 2018 EF Programları

İdeolojik olgular bağlamında ilk olarak, HÖE programlarındaki Atatürk ile ilgili içerikler ön plana çıkmaktadır. Her üç EF programında da – bütün yükseköğretim programlarında olduğu gibi –, "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II" dersleri zorunlu ders olarak yer almaktadır. 1998 programlarında ders içeriği fakültelere bırakılırken, 2018 programlarındaki Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinin içeriklerinin 2007 programlarına göre genişletildiği anlaşılmaktadır.

EF programlarında, milli olma vurgusu başlığı altında bir araya getirilebilecek bazı içeriklere rastlanmıştır. Söz konusu içeriklerin 2018 programında önceki programlara göre daha yoğun biçimde yer aldığı anlaşılmaktadır. 2018 programlarında MBS, GKS ve AES dersleri arasında Türk kültürü, sanatı, tarihi, coğrafyası, sporu, oyunları, musikisi gibi konularda birçok ders bulunmaktadır.

Ayrıca, 2007 programlarında açılma durumu fakültelere bırakılmış olan "Türk Eğitim Tarihi" dersi, 2018 programlarında bütün öğretmenlik alanları için zorunlu ders haline gelirken, dersin içeriğinde önemli değişiklikler olmuştur. 2007'deki ders cumhuriyet dönemindeki eğitim ile ilgili "Tevhid-i Tedrisat Kanunu … eğitim sisteminde laikleşme … karma eğitim …" gibi konulara ve "millet mektepleri, halk evleri, köy enstitüleri" gibi kurumlara odaklanmaktadır. 2018'deki ders ise, cumhuriyet öncesi dönem ile ilgili "ilk Türk devletlerinde eğitim; ilk Müslüman Türk devletlerinde eğitim; … Osmanlı Devleti'nde eğitim" gibi konulara ve Türklük bağlamında değerlendirilebilecek "19-20. yüzyıllarda Avrasya'daki diğer Türk devlet ve topluluklarında eğitim … 21. yüzyılda Türk dünyasında eğitim; ortak hedefler, dil ve alfabe birliği, ortak tarih yazma çalışmaları …" gibi içeriklere yer vermektedir.

Sonuç olarak programlarda Atatürk ve Millilik konularının ön plana çıktığı görülmektedir.

4.2.4.3. Tema 3 HÖE'de Kalite

EF lisans programlarında politik olguların oluşturduğu temaların üçüncüsü HÖE'de kalite olmuştur. Tablo 31'de kalite temasındaki standartlaşma ve kalite güvence sistemi kategorileri, bu kategorilerin altındaki kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 31: HÖE'de Kalite Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Doküman
Standartlaşma	EF programlarında standart eksikliği	• 1998 EF Programları, Giriş • 2018 EF Programları, Giriş
	EF Programlarını standartlaştırma düzenlemeleri	• 1998 EF Programları, Giriş • 2018 EF Programları, Giriş
	EF programlarında TYYÇ gözetme	• 2018 EF Programları, Giriş
	EF programlarında MEB ÖY'yi gözetme	• 2018 EF Programları, Giriş
Kalite güvence sistemi	EF programlarında kalite	• 2018 EF Programları, Giriş
	EF programlarında akreditasyon	• 2018 EF Programları, Giriş

İlk olarak EF programlarında, önceki programlardaki standart eksikliğinden söz edilmektedir. 1998 ve 2018 programlarında, fakülteler arasında ders içeriği, ders saati, kredi ve AKTS bakımından farklılaşmaların ve uyumsuzlukların olduğu ve bunun giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunları çözmek adına, programları standartlaştırmaya yönelik bazı düzenlemelerin yapıldığına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. "Meslek Bilgisi ve Genel Kültür dersleri, bütün programlar arasında birbirlerine eşdeğer" olması, "ulusal kredi ve AKTS yönünden" eşitlenmesi, zorunlu ve seçmeli "derslerin kısa içeriklerine yer verilerek bunların … yol gösterici olması ve içerikler yönünden … asgari bir standartlaşmanın sağlanması" gibi düzenlemelerin, 1998 ve 2007 programlarında kısmi olarak yer bulurken 2018 programlarında daha kesin çizgilerle programa yansıdığı görülmektedir. Bunun yanında önceki programlarda fakültelere bırakılan seçmeli havuzu da 2018 programlarında merkezi olarak belirlenmiştir.

Standartlaşmanın bir boyutu olarak ÖY'nin HÖE'de gözetilmesine, EF programlarında da rastlanmıştır. 2018 EF programlarının hazırlanma sürecinde 2017 yılında MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi dokümanlarından söz edilmekte ve MEB öğretmen yeterliklerinin program geliştirme sürecinde dikkate alındığı ifade edilmektedir. Benzer şekilde "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri"nin program geliştirme sürecinde incelendiğine değinilmiştir. Ancak ne MEB ne de TYYÇ yeterliklerinin programlara nasıl ve ne ölçüde yansıdığı ile ilgili detaylara rastlanmamıştır.

EF programlarında, kalite güvence sistemi unsurlarından hesap verilebilirliğe yönelik herhangi bir ifadeye rastlanmazken, programlarda hesap verilebilirliğe katkı sağlayan akreditasyon ve kalite konularına yer verildiği görülmüştür. HÖE'de kalite ve akreditasyon ile ilgili çabaları 1998 programına kadar götürmek mümkün olsa da programlarda ifadesini bulma durumu 2018 programları ile gerçekleşmiştir. 2018 program metnine göre EF programlarının geliştirilmesinde "Kalite ve akreditasyon süreçleri dikkate alınmıştır". Programda bunun göstergesi olarak "Yükseköğretim Kalite Kurulu"nun yeniden işlerlik kazanması ve YÖK başkanı, MEB müsteşarı ve EF dekanlarının katılımıyla gerçekleşen, "öğretmen yetiştirme programlarında kalite ve akreditasyon" konusunun da ele alındığı toplantı işaret edilmiştir (EF Programları, 2018).

Sonuç olarak programlarda bir standartlaşma çabası görülmektedir. Bu hem programlardaki ders saati, kredisi gibi teknik düzenlemeler ile hem de akreditasyon, kalite ve yeterlikler gibi olguları programa dâhil ederek sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak hangi çabaların ne kadar sonuç verdiği konusu tartışmalı görünmektedir.

4.2.4.4. Tema 4: HÖE'nin Yapısı

EF lisans programlarındaki politik olguların oluşturduğu temaların sonuncusu, HÖE'nin yapısı olmuştur. Bu temanın, kategorileri olan EF'lere otonomi alanı, program geliştirme sürecine katılım ve aktörler arası iş birliği olguları programların merkeziyetçilikten uzaklaşan özelliklerine karşılık gelmektedir. Tablo 32'de yapısı temasındaki kategoriler, kodlar ve ilgili doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 32: HÖE'nin Yapısı Temasına ilişkin Kategoriler, Kodlar ve İlgili Dokümanlar

Kategoriler	Kodlar	Doküman
Otonomi	EF'lere program üzerinde sınırlı otonomi alanı tanınması	• 2007 EF Programları, Giriş
	EF'lere otonomi alanı tanınmaması	• 2018 EF programları, Giriş
Katılım ve iş birliği	HÖE Program Geliştirme Sürecine EF ve diğer paydaşların katılımı	• 2007 EF Programları, Giriş • 2018 EF Programları, Sunuş, Giriş
	Fakülte – Okul İş birliği	• 1998 EF Programları, Giriş • 2018 EF Programları, Giriş
	MEB YÖK İş birliği	• 1998, 2007, 2018 EF Programları, Giriş

1998, 2007 ve 2018 EF programlarında, EF'lere verilen otonomi alanı oldukça sınırlıdır. EF programları incelendiğinde EF'lere bırakılan otonomi alnının sadece 2007 programlarında görünür olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre fakülteler programın dörtte bir gibi bir kısmında belirleyici olabilmişlerdir. Ancak fakültelere verilen bu tür bir otonomi alanına veya söz hakkına 2018 programlarında rastlanmamaktadır.

> "Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır" (EF Programları, 2007).

Öte yandan, 2007 ve 2018 programlarında, EF'lerin ve diğer paydaşların program geliştirme sürecine katılımından söz edilmektedir.

> "… bu kitapta yer alan lisans programları, olabildiğince geniş paydaş gruplarla yapılan müzakereler sonucunda onların katkı ve desteğiyle hazırlanmıştır" (EF Programları, 2018).

> "Programların ders içerikleri ile ilgili olarak … Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayında hazırlanmış olan taslaklar, fakültelerden alınan destekle geliştirilmiştir" (EF Programları, 2007).

Ayrıca program geliştirme sürecinde EF dekanları ve öğretim üyelerinin katıldığı birçok çalıştayın düzenlendiğinden söz edilmektedir (EF Programları, 2018). Diğer bir önemli konu ise HÖE'de aktörler arası iş birliğidir. 1998 ve 2018 programlarında, fakülte okul iş birliğini geliştirmeye yönelik çalıştayların yapıldığından söz edilmektedir.

> "… YÖK'te eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinden öğretim üyelerinin katılımıyla öğretmen yetiştirme sürecinde üniversite/fakülte ve okul işbirliğinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik olarak mevcut sorunların ve çözüm önerilerinin tartışıldığı "Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi" başlıklı bir çalıştay düzenlenmiştir" (EF Programları, 2018).

MEB YÖK iş birliğine yönelik olarak ise MEB ile iş birliğinin ve koordinasyonun sağlandığı ve MEB yetkililerinin program geliştirme sürecine doğrudan katıldığı ifade edilmektedir.

> "… bu süreçte MEB ile yeterli düzeyde koordinasyon ve işbirliği yapılmış ve bu şekilde EF'lerde yapılan çeşitli geliştirme etkinliklerinin gerçekçi ve ihtiyaca yönelik olması sağlanmıştır" (EF Programları, 1998).

> "Programların temel ilkelerini ve çekirdek programları geliştirmek üzere oluşturulan grup MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanı ve İlköğretim Genel Müdürü'nün katılımıyla…Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı'nda yeni öğretmen yetiştirme program taslaklarını hazırlamıştır" (EF Programları, 2007).

Görüldüğü üzere EF programlarında otonomi ve katılıma ilişkin atıflar bulunmaktadır. Ancak 2007 programlarındaki fakültelere verilen kısmi otonomi dışındaki ifadelerin somut karşılığı veya sonucu konusu tartışmalı görünmektedir.

4.3. ÖE ile ilgili dokümanlardaki Ekonomik ve Politik Olguların EF Programlarına Yansımasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilk olarak, ÖE ile ilgili dokümanlardan ve EF programlarından elde edilen bulgular tablolar üzerinde bir araya getirilerek olguların dokümanlardan programlara yansıma sürecine yönelik çıkarımlar yapılmıştır. Tablo 33 ve Tablo 34'te sırasıyla ÖE ile ilgili dokümanlardaki ve EF programlarındaki ekonomik olgular ve politik olgular özetlenmiştir. Olguların bulunduğu ana satırlar alt satırlara ayırılarak, olguların dokümanlarda ve programlarda ne ölçüde yer aldığının daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Doküman türlerinin oluşturduğu üç sütun farklı renklerle boyanmıştır. EF programlarına ilişkin sütunun satırları hangi dokümanlar ile uyumlu içeriğe sahip ise, o dokümanların rengine veya renklerinin karışımına boyanmıştır. Buna ek olarak, söz konusu yansımaların daha anlaşılır olması için dokümanların temel alındığı kesişim ve akış şemaları oluşturulmuştur. Bu şemalarda tablolardaki renklendirme devam etmiştir. Bölümün sonunda, dokümanlardaki ve EF programlarındaki ekonomik ve politik olguların, incelenen yıllar arasında nasıl bir dağılım gösterdiğini anlamak adına bir zaman çizelgesi sunulmuştur.

Bazı olgulara ilişkili olarak 2018 EF programlarında seçmeli derslerin bulunduğu bulgulara yansımıştır. Bu derslerin EF'lerde açılma durumu önemli görülmektedir. Ancak programın bütün sınıf düzeylerinde uygulamaya geçme süreci henüz tamamlanmamıştır. Bu yüzden fakültelerde hangi seçmeli derslerin açıldığına ilişkin veriler analize ve bulgulara dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte bazı üniversitelerin 2019 Güz, 2020 Bahar, 2020 Güz dönemlerinde açtıkları GKS ve MBS dersleri incelenerek açılma durumları tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

4.3.1. Dokümanlardaki Ekonomik Olguların EF Programlarına Yansıması

Tablo 33'te farklı doküman türlerinde ve programlarda yer alan ekonomik olgular gösterilmektedir.

Tablo 33: ÖE ile ilgili Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Ekonomik Olgular

Olgu	Uluslararası Dokümanlar	STK dokümanları	Kamusal Dokümanlar	EF programları
Girişimcilik	HÖE'de vurgulanma			• Ekonomi ve Girişimcilik (GKS dersi, 2018)
	HÖE'deki ihtiyaç ve eksiklerin belirlenmesi,			
	HÖE'deki program ve öğretim yöntemlerine yönelik düzenleme önerileri			
	Öğretmenlerin teşvik edilmesi	Hizmet içi ÖE ile sınırlı	Teknoloji Tasarım Öğrt. Özel Alan Öğretmen Yeterliği ile sınırlı	
Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)	Öğretmenlerde HBÖ yetkinliği gerekliliği		Öğretmenler ile sınırlı	• Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme (MBS dersi, 2018) • (HBÖ içeriği sınırlı, mesleğe yönelik HBÖ anlayışı kazandırmaya yönelik bir ders değil)
	HÖE'de HBÖ: içerik yöntem ve pedagoji olarak	HÖE'de HBÖ becerileri (SMG için)		
	Öğretmen eğitimcileri için HBÖ.			
Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)	Öğretmenlerin BİT kullanımını teşviki		Öğretmenlerin BİT yetkinlik ve kullanımının arttırılması	• Genel BİT kullanımında ve Eğitimde BİT kullanımında yetkin öğretmen yetiştirmeye yönelik zorunlu dersler. (Örn: Bilişim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri, 2018) • BİT öğretimi için BÖTE öğretmeni yetiştirme • Alan Eğitimi dersleri (Örn: Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim, Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi, 2018)
	Öğretmenler için BİT yetkinlik ve standartları belirlemek		Öğretmen yeterliği olarak BİT	
	HÖE'de BİT'in önemi	HÖE'de BİT eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler	HÖE'de BİT yetkinliği olan öğretmen yetiştirme	
		HÖE'de verilen BİT eğitimindeki sorunlar		
	BİT'in pedagojik boyutuna (TPCK) ihtiyaç	HÖE'de ala özgü TPAB	HÖE'de Teknolojik pedagojik alan Bilgisi	
Finansal okur yazarlık		HÖE'de finansal okuryazarlık		AES: Ekon. ve Finans Okury. (2018) AEZ: Ekonomi, Ekon. Giriş, 1998)

Renk kartelası	Uluslararası D.	STK Dok.	Kamusal Dok.	Uluslararası Dok. ve STK Dok.	Uluslararası Dok. ve Kamusal Dok.	STK Dok. ve Kamusal Dok.	Hepsi	Hiçbiri

Girişimcilik olgusu, ÖE ile ilgili uluslararası dokümanlarda HÖE'de vurgulanma, HÖE'deki ihtiyaç ve eksikliklerin belirlenmesi ve HÖE'deki program ve öğretim yöntemlerine yönelik düzenleme önerileri gibi boyutlarıyla kapsamlı olarak ele alınmıştır. Bu olgunun ulusal düzeydeki dokümanlardan, STK dokümanlarında sadece hizmet içi ÖE bağlamı ile, kamusal dokümanlarda ise daha önce yürürlükte olan ancak hali hazırda yürürlükten kaldırılmış olan özel alan yeterliklerinden sadece Teknoloji Tasarım Öğretmenliği ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Uluslararası düzeyde ulusal düzeye göre çok daha fazla vurgulanan bu olguya 2018 EF programlarında Ekonomi ve Girişimcilik GKS dersi kapsamında rastlanmıştır. Ders içeriğinin, girişimciliği tamamen ekonomik boyutuyla ele aldığı ve girişimcilik eğitimi veya pedagojisi gibi bir yönünün olmadığı anlaşılmaktadır.

HBÖ olgusunun da girişimcilikte olduğu gibi, öğretmenler için HBÖ yetkinliği ve ihtiyacı, HÖE'de HBÖ pedagojisi ve öğretmen eğitimcileri için HBÖ gibi boyutlarıyla uluslararası dokümanlarda daha kapsamlı olarak ele alındığı görülmüştür. Bunun yanında STK dokümanlarında sınırlı da olsa, HÖE'de HBÖ becerileri kazandırmanın öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli olduğuna değinilmiştir. Kamusal dokümanlarda ise, HBÖ'nün öğretmenler için önemine yer verilmiş ancak doğrudan HÖE'ye ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır. HBÖ olgusuna 2018 EF programlarında Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme MBS dersi kapsamında yer verilmiştir. Ancak dersin HBÖ ile ilgili içeriğin sınırlı olmasının ötesinde öğretmen adaylarına HBÖ becerileri veya anlayışı kazandırmaya yönelik bir boyutunun olmaması dikkat çekmektedir.

BİT olgusunun farklı yönleriyle de olsa bütün doküman türlerinde ön plana çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin BİT kullanımının teşvik edilmesi, yeterlik ve standartların belirlenmesi, HÖE'de BİT'in vurgulanması, HÖE'de BİT'e ilişkin sorunların ortaya konması ve çözüm önerileri sunulması gibi konular dokümanlarda yer almaktadır. EF programlarına gelindiğinde ise, genel olarak BİT kullanımını ve eğitimde BİT kullanımını geliştirmeye yönelik zorunlu dersler programlarda yer almaktadır. Uluslararası dokümanlarda ve ulusal dokümanlarda BİT'in alana ilişkin pedagojik boyutu olarak gösterilebilecek TPAB konusu vurgulanmaktadır. Buna karşılık, 2018 EF programlarındaki bazı alan öğretimi derslerinde, örneğin Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim, BİT kullanımına ilişkin içeriklerin bulunduğu görülmüştür. Bu tür dersler, TPAB'nin programlardaki karşılığı olarak görülebilir. Ayrıca EF programları

içinde bulunan BÖTE programları, başlı başına eğitimde BİT kullanımını geliştirmeye yönelik programlar olarak göze çarpmaktadır. Sonuç olarak, BİT konusunda incelenen dokümanlar ve EF programları arasında bir uyum olduğu söylenebilir. Programlardaki derslerin etkinliği ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte, bu derslerin varlığının hem HÖE'de hem de genel olarak eğitimde BİT kullanımını artırmakta olduğu açıktır.

ÖE ile ilgili STK dokümanları ve kamusal dokümanlar ekonomik verimlilik olgusuna, öğretmenlik mesleğinin bir kalkınma ve yatırım aracı olarak görülmesi ve HÖE'nin ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmedeki önemi gibi konular ile doğrudan atıfta bulunmaktadır. Uluslararası dokümanlarda bu tür doğrudan bir ilişkinin olmaması ekonomik verimliliğin aslında diğer ekonomik olguları içinde barındıran çatı bir kavram olmasıyla ilgili olabilir. Benzer şekilde EF programlarında da doğrudan ekonomik verimliliğin işaret edilmesinden ziyade; girişimcilik, HBÖ, BİT ile ilgili dersler ve içeriklerin programlarda yer alması bu olguya karşılık olarak düşünülebilir. Bunun yanında, HÖE ile ilgili olarak sadece STK dokümanlarında yer bulan STEM ve finansal okuryazarlık olguları da aynı çatı altında düşünülebilir. Bunlardan finansal okuryazarlık olgusu, EF programlarında sadece bir alan (Coğrafya Öğretmenliği) için Ekonomi ve Finans AES dersi ile doğrudan ve bazı alanlardaki (Örn: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) ekonomi dersleri ile dolaylı olarak ele alınmaktadır. STEM olgusunu ise, doğrudan ele alan herhangi bir içeriğe rastlanmamıştır. Ancak Fen Bilgisi Öğretmenliği programda "mühendislik", "tasarım" gibi kavramların yer aldığı görülmüştür. Elbette Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve BÖTE, gibi alanların varlığı STEM'in önemli parçalarının programlarda mevcut olduğu anlamına gelmektedir. Ancak, bunların nasıl bir araya geleceğine ilişkin hedefler ve düzenlemelere YÖK tarafından sunulan program metinlerinde rastlanmamıştır. Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlik alanlarının yapısal olarak aynı bölüm altında birleştirilmesi bu yönde bir çaba olarak görülebilir ancak sunulan ortak bir program veya bu alanlara özel ortak dersler gibi bir içerik programlarda mevcut değildir.

Genel olarak düşünüldüğünde, ÖE ile ilgili dokümanlarda ortaya çıkan ekonomik olguların EF programlarına yansımasının sınırlı düzeyde olduğunu söylemek gerekir. Bu yansıma BİT için daha net iken HBÖ ve girişimcilik için biraz bulanıktır. Çünkü bunlar ile ilgili dersler GKS ve MBS dersleri olduklarından açıldıkları takdirde bütün öğretmen adaylarının seçimine sunulacak olan; ancak fakülte şartlarına göre hiç

açılmaması da mümkün olan derslerdir. Daha önemlisi bu dersler içerik olarak dokümanlardaki olguları yansıtmak bakımından oldukça sınırlıdır. STEM ve finansal okuryazarlık ise hem dokümanlarda hem programlarda sınırlı yer bulmuştur.

4.3.2. Dokümanlardaki Politik Olguların EF Programlarına Yansıması

Tablo 34'te farklı doküman türlerinde ve programlarda yer alan politik olgular gösterilmektedir.

ÖE ile ilgili uluslararası dokümanlarda, STK dokümanlarında ve kamusal dokümanlarda çeşitli sosyal konulara temas edildiği görülmüştür. HÖE tartışmalarında, birçok konuyu içine alan genel bir konu olarak görülen öğretmen adaylarını çeşitlilik içeren gruplarda öğretime hazırlama, uluslararası dokümanlarda geniş yer tutmaktadır. Konuyla ilgili olarak, STK dokümanlarında farklılıkların eğitim bağlamında yerini alması bakımından kapsayıcı eğitim ön plana çıkmıştır. Kamusal dokümanlarda ise, öğretmenlerin farklılıklara saygılı olma ve eşit olarak yaklaşmada yetkin olması vurgulanmaktadır. 2018 EF programlarında Kapsayıcı Eğitim adlı bir MBS dersi ve Kapsayıcı Dil Öğretimi (Sınıf Ö. Programı) AES dersi bulunmaktadır. Ayrıca bazı seçmeli derslerde kültürel farklılaşma (GKS: İnsan İlişikleri ve İletişim, MBS: Karakter ve Değer Eğitimi) ve çok kültürlüğe (GKS: Kültür ve Dil) ilişkin konu başlıklarına rastlanmıştır. EF programlarında çeşitliliğe hazırlama adına, uluslararası dokümanlardaki çeşitlilik vurgusundan çok ulusal dokümanlardaki kapsayıcı eğitim vurgusunun öne çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, programlardaki konuya ilişkin içerik ve derslerin tamamının seçmeli olması, uluslararası dokümanlardaki zorunlu ders ve müfredatın geneline yayılan bir anlayış gibi önerilerle daha az uyumlu bir görüntü çizmektedir.

Uluslararası dokümanlarda ve STK dokümanlarında vurgulanırken kamusal dokümanlarda yer almayan toplumsal cinsiyet eşitliği konusu ise, sadece RPD programında bir AES dersi olarak yer bulmuştur. Bu ders sadece bir alanın programının seçmelisi olarak sınırlanmıştır ve bu dersin açılmama ihtimali bulunmaktadır. Dolayısıyla EF programlarının, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kamusal dokümanlar ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 34: ÖE ile ilgili Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Politik Olgular

Olgu	Uluslararası Dokümanlar	STK dokümanları	Kamusal Dokümanlar	EF programları
Sosyal Konular	Çeşitlilik ve kapsayıcılık HÖE'de çeşitlilik içeren gruplara öğretime hazırlama	Kapsayıcı eğitim	Farklılıklara saygı ve eşitlikçi yaklaşım	Kapsayıcı Eğitim (MBS, 2018) Kapsayıcı Dil Öğretimi (Sınıf Ö, AES, 2018) Kültürel farkl. ve birlikte yaşama, Çok kültürl. ve çok dillilik
	Toplumsal cinsiyet eşitliği	Toplumsal cinsiyet eşitliği		Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (PDR AES, 2018)
	Sürdürülebilirlik	Sürdürülebilirlik ve çevre bil.	Çevre bilinci	Çeşitli seçmeli ve zorunlu dersler
	Demokrasi ve İnsan hakları	Demokrasi, insan hakları	Demokrasi ve İnsan hakları	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (MBS, 2018) -Demokratik okul sınıf ortamı oluşturma
		Değerler eğitimi	Değerler eğitimi	Karakter ve Değer Eğitimi (MBS ve AEZ, 2018) -İyi ahlaklı ve mesleki değerlere sahip öğretmen yetiştirme
		Aktif yurttaşlık	Vatandaşlık bilinci	AEZ: Vatandaşlık Bilgisi (Sosyal AEZ, 2018)
	Küresel vatandaşlık			İlgili içerik (Sosyal AEZ, 2018)
İdeolojik konular			Milli olma vurgusu	Türk kültürü, sanatı, tarihi konulu dersler
			Atatürk vurgusu	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri
Kalite	Hesap verilebilirlik konusunun vurgulanması	Hesap verilebilirlik ile ilgili eksikliklerin belirtilmesi	Hesap verilebilirlik konusunda sınırlı olarak ele alınması	Program metninde programların / geliştirme sürecinin hesap verilebilirliğini doğrudan ele alan içeriğin bulunmaması
	Akreditasyon	Akreditasyon vurgusu	Akreditasyon ve kalite vurgusu	PG sürecinde akreditasyon süreçlerinin dikkate alındığının belirtilmesi
	Standartlaşma	Standartlaşma Öğretmen yeterlikleri	Standartlaşma Öğretmen yeterlikleri	Teknik konularda standartlaşma Öğretmen yeterliklerimi dikkate alma
HÖE' nin yapısı	Otonomi ve yerelin güçlenmesi	EF'lerin otonomi eksikliğinin dile getirilmesi	EF'lere otonomi talebi	+ 2007 kısmi otonomi - 2018 programlarında otonomi alanı yok.
	Esnekliğin ve Alternatif HÖE prog. faydaları	Esneklik ve çeşitlilik vurgusu	Esneklik vurgusu	Tek ve merkezi HÖE programı, 1998, 2007,2018 Tezsiz YL ve PFE uygulamalarının istikrarsız kullanımı
		Mevcut alternatif HÖE programlarındaki sorunlar	Mevcut alternatif HÖE programlarındaki sorunlar	
	Katılımdan ve iş birliğinden yararlanma	Katılım ve iş birliği Merkeziyetçilik eleştirileri	Aktörler arası iş birliği	EF katılımına yönelik çalıştaylar Aktörler arası iş birliği

Renk Kartelası	Uluslararası D.	STK D.	Kamusal D.	Uluslararası ve STK D.	Uluslararası ve Kamusal D.	STK Dok. ve Kamusal Dok.	Hepsi	Hiçbiri

Sürdürülebilirlik konusunun, ÖE ile ilgili uluslararası dokümanlarda çeşitli boyutlarıyla, STK dokümanlarında çevre bilinci ile birlikte, kamusal dokümanlarda ise sadece çevre bilinci bağlamında yer aldığı görülmüştür. Buna karşılık EF programlarında bu konunun, kalkınma boyutu 2018 EF programlarındaki Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim MBS dersi ile çevre boyutu ise çeşitli programlardaki Çevre Eğitimi, Çevre Bilinci gibi çeşitli zorunlu ve seçmeli dersler ile ele alınmaktadır. Bu açıdan dokümanlar ile programlar arasında bir uyum olduğu söylenebilir.

Bütün doküman türlerinde demokrasi ve insan hakları konularının bir arada veya ayrı ayrı olarak vurgulandığı görülmüştür. EF açısından ise öncelikle 2018 programlarında İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi MBS dersi yer almaktadır. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanlarında bu konulara ilişkin farklı zorunlu ve seçmeli derslerin varlığı gözlenmiştir. Bütün bu derslerin içeriklerine bakıldığında demokrasi eğitimi, demokratik eğitim ortamı ve insan hakları konuları dikkat çekmektedir. Genel resim olumlu olmakla birlikte, bütün öğretmen adayları için gerekli olduğu düşünülen demokratik eğitim ortamı ve insan hakları içeriklerinin sadece bir alan için zorunlu olması; diğer alanlardaki adaylar için sunulan MBS dersinin bütün adaylara ulaşma ihtimalinin düşük olması ve bu dersin açılmama ihtimalinin bulunması bu konudaki ilişkin sınırlılıklar olarak değerlendirilmektedir.

Değerler eğitimi, eğitimde fırsat eşitliği ve vatandaşlık olguları uluslararası dokümanlarda karşılaşılmayan ancak ulusal düzeydeki STK ve kamusal dokümanlarda işaret edilen olgulardır. Değerler eğitimi olgusu özellikle kamusal dokümanlarda vurgulanmakta olup EF programlarında Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve RPD alanlarda zorunlu diğer alanlarda MBS olan Karakter ve Değer Eğitimi dersi ile karşılık bulmuştur. Ayrıca program metninde toplumun kültürel ve etik konularındaki sorunları ile başa çıkmak için "iyi ahlaklı" ve "mesleki değerleri özümsemiş öğretmen yetiştirme" hedeflerinden söz edilmektedir. Bu bağlamda, ulusal dokümanlarda vurgulan değerler eğitiminin, amaç ve içerik olarak programlara yansımış olduğu söylenebilir. Eğitimde fırsat eşitliği bakımından, sadece STK dokümanlarında öğretmen adaylarının bu konuda kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirebilecek yetkinliklerle donanmış bir şekilde yetiştirilmesinden söz edilmektedir. Ancak, EF programlarında bu konu ile ilişkili bir içeriğe rastlanmamıştır. Vatandaşlık konusunda, kamusal dokümanlarda, ÖE'nin vatandaşlık bilincine göre

düzenlenmesinden söz edilmektedir. STK dokümanlarında ise aktif yurttaşlık benzer anlamda ele alınmıştır. Uluslararası dokümanlarda bunlardan farklı olarak küresel vatandaşlıktan söz edilmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki zorunlu ders olan Vatandaşlık Bilgisi dersinde bu konulara değinilmektedir. Ders genel olarak Türkiye'ye yönelik ulusal bir vatandaşlık üzerine odaklansa da içeriğinde küresel vatandaşlık ile ilgili bir alt başlık bulunmaktadır.

ÖE ile ilgili kamusal dokümanlarda bazı ideolojik konular olarak adlandırılabilecek olguların yer aldığı gözlemlenmiştir. İlk olarak, bazı kamusal dokümanlarda öne çıkan milli unsurların vurgulanmasına EF programında da rastlanmaktadır. Bunun yanında birçok kamusal dokümanda yer alan Atatürk konusuna bütün yükseköğretim programlarında olduğu gibi EF programlarında da yer verilmektedir.

HÖE'de kalite ile ilgili olarak dokümanlarda üç kavram ön plana çıkmıştır. Hesap verilebilirlik olgusu, HÖE ile ilgili uluslararası dokümanlarda yoğun bir biçimde vurgulanmakta ve HÖE programlarının akreditasyonuna da bu bağlamda yer verilmektedir. STK dokümanlarında hesap verilebilirlik ile ilgili uygulama ve araçlardan söz edilmekle birlikte, asıl olarak hesap verilebilirlik ve akreditasyon ile ilgili eksiklikler dile getirilmektedir. Kamusal dokümanlarda ise hesap verilebilirlik konusuna sınırlı olarak yer verilirken, akreditasyon HÖE'deki nitelik sorununa çözüm olarak ele alınmıştır. EF programlarında doğrudan hesap verilebilirliğe ilişkin herhangi bir atfa rastlanmamıştır. Ancak 2018 EF programlarında, program geliştirme sürecinde akreditasyon olgusunun dikkate alındığından ve bu konuya ilişkin MEB ve YÖK düzeyindeki girişimlerden söz edilmektedir. Gerçekten de YÖK'ün bütün yükseköğretim kurumları gibi EF'leri de akredite olmaya teşvik eden bir söylemi bulunmaktadır. Halihazırda birçok EF, EPDAD (Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) ile akreditasyon çalışmalarına devam etmektedir.

HÖE'de standartlaşma olgusu; uluslararası dokümanlarda öğretmenlik mesleğindeki ve HÖE'deki standartların vurgulanmasıyla, STK dokümanlarında ve kamusal dokümanlarda ise öğretmen yeterlikleri, HÖE'de standartlaşma eksiklikleri ve standartların tanımlanması üzerinden tartışılmaktadır. Özellikle kamusal dokümanlarda, öğretmenlik mesleğiyle ilgili HÖE'yi de içine alan tüm süreçlerde öğretmen yeterliklerinin temel alınması önerilmektedir. EF programlarında ders saati, kredisi dönemi gibi teknik konulardaki standartlaşmadan ve 2018 programlarında

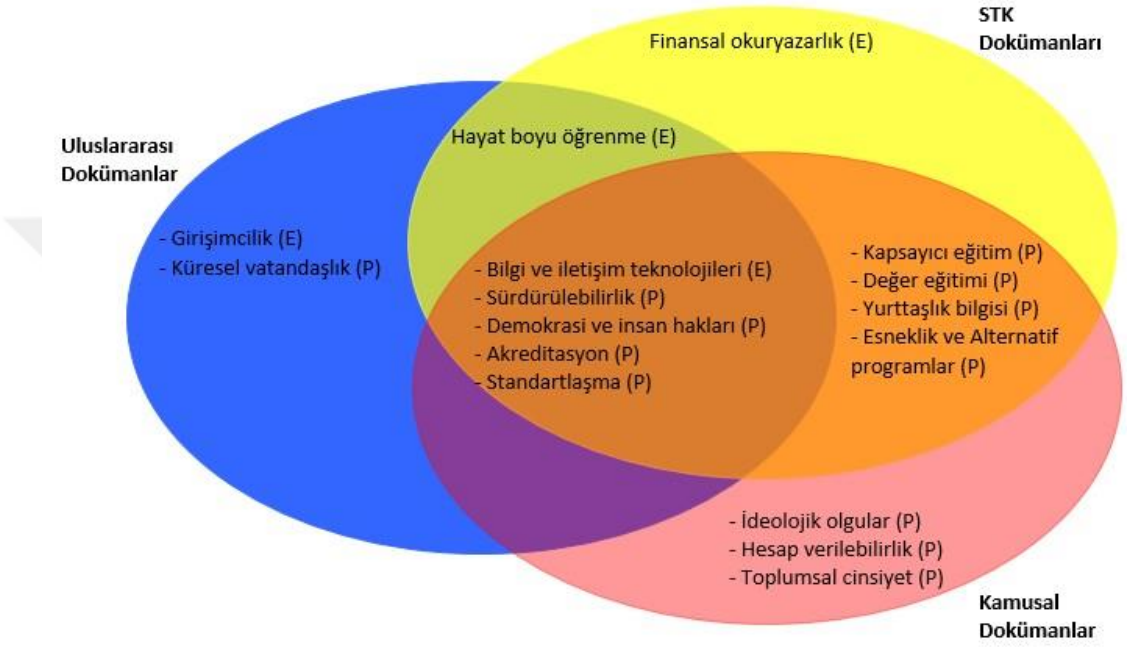
MEB öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin dikkate alınmasından söz edilmektedir. Bu söylemi destekleyen bir uygulama, EF'lerin akreditasyon süreçlerinde eğitim programı ile MEB yeterliklerinin uyumunun kriter olarak yer almasıdır. Ancak program metninde, teknik standartlaşmaya yönelik somut düzenlemelere yer verilirken yeterliklerin program geliştirme sürecinde nasıl dikkate alındığı ve sunulan programlara nasıl yansıdığı konusuna yer verilmemiştir.

Son olarak ÖE ile ilgili dokümanlarda alternatif programlar, esneklik, otonomi ve katılım olgularından söz edilmektedir. Uluslararası dokümanlarda ön plana çıkan esneklik ve alternatif HÖE programları konularına, ulusal düzeydeki dokümanlarda da yer verilmiş; ancak ulusal dokümanlarda mevcut alternatif HÖE uygulamalarına önemli eleştiriler getirilmiştir. Dokümanlarda, EF'lere HÖE programları konusunda otonomi alanı bırakılması ve EF'lerin diğer paydaşlarla birlikte program geliştirme süreçlerinde yer alması önerilmektedir. 1998, 2007 ve 2018 EF programları, HÖE'de genel geçer ve tek tip olarak uygulanan programlar olmuşlardır. Alternatif HÖE programları olarak düşünülebilecek Tezsiz YL ve PFE uygulamaları ise bazı dönemlerde kullanılmış bazı dönemlerde ise terk edilmiştir. Son olarak, PFE ile öğretmen yetiştirme uygulamasının sona ermesine karar verilmiştir. Alternatif HÖE konusunda var olan istikrarsız durum, ulusal dokümanlarda da bu konunun hem önerilmesi hem de eleştirilmesi bakımından gözlemlenebilmektedir. EF programları incelendiğinde, programlarda EF'lere otonomi alanı bırakılmasının yalnızca 2007 programlarında olduğu görülmekte; bu anlamdaki en katı programın ise 2018 EF programları olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, ulusal dokümanlardaki otonomi talebinin incelen programlarda karşılık bulmadığı söylenebilir. 2018 program metninde, başta EF yönetici ve öğretim üyeleri olmak üzere program geliştirme sürecine geniş bir paydaş kitlesinin dâhil olduğu ifade edilmekte; süreçte gerçekleştirilen çalıştaylar da söz konusu katılımın göstergeleri olarak sunulmaktadır. Ancak, bu çalıştaylarda üretilen rapor vb. dokümanlara ulaşılamadığından katılımın programlara nasıl ve ne düzeyde yansıdığı anlaşılamamıştır.

Sonuç olarak, ÖE ile ilgili dokümanlarda ön plana çıkarılan politik olguların EF programlarına yansıma durumu, olgulara bağlı olarak değişebilmektedir. Ancak genel olarak, ulusal düzeydeki STK ve kamusal dokümanların EF programları ile daha uyumlu olduğu söylenebilir.

4.3.3. Yansımaların Kesişim ve Akış Şemaları ile Modellenmesi

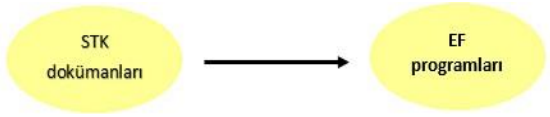
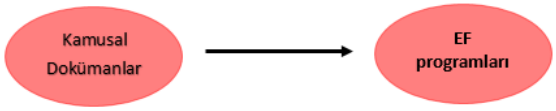
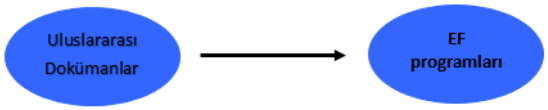
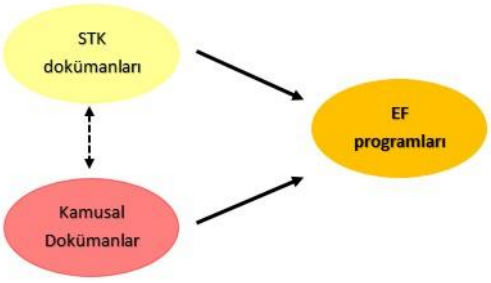
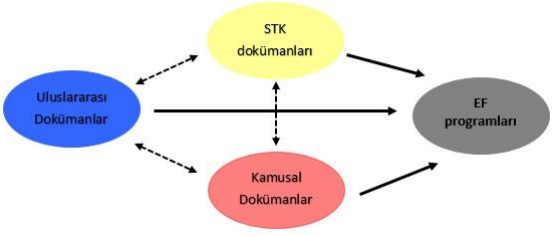
Dokümanlarda ve EF programlarında ortaya çıkan olgulara ilişkin bulgular dikkate alınarak, EF programlarında karşılaşılan ekonomik ve politik olguların hangi doküman türlerinde programlar ile uyumlu olarak yer aldığı bütünsel olarak incelenmiş ve elde edilen sonuç Şekil 7'de görselleştirilmiştir.



Şekil 7: Olgulara EF Programları ile Uyumlu Olarak Yer Veren Doküman Türleri

Şekil 7'de oluşan yapı incelendiğinde ekonomik ve politik olguların dokümanlardan programlara yansıması sürecine ilişkin Tablo 35'deki gibi model formlarının oluştuğu görülmüştür.

Tablo 35: Ekonomik ve Politik Olguların Dokümanlardan Programlara Yansımasına ilişkin Modeller

	Modeller	Ekonomik	Politik
Yalnız Bir Doküman Türünde Yer Alan Olguların EF Programlarına Yansıması		Finansal okuryazarlık	
			İdeolojik olgular Kalite Toplumsal Cinsiyet
		Girişimcilik	Küresel vatandaşlık
İki Doküman Türünde Yer Alan Olguların EF Programlarına Yansıması			Kapsayıcı Eğitim Değerler Eğitimi Yurttaşlık bilgisi Programlarda esneklik ve çeşitlilik
		Hayat boyu öğrenme	
Üç Doküman Türünde de Yer Alan Olguların EF Programlarına Yansıması		Bilgi ve iletişim teknolojileri	Sürdürülebilirlik Demokrasi ve insan hakları Akreditasyon Standartlaşma

Şekil 7'de görüldüğü üzere, girişimcilik ve küresel vatandaşlık uluslararası dokümanlarda; finansal okuryazarlık STK dokümanlarında; ideolojik olgular, hesap verilebilirlik ve toplumsal cinsiyet kamusal dokümanlarda; HBÖ uluslararası dokümanlarla STK dokümanlarında; kapsayıcı eğitim, değer eğitimi, yurttaşlık bilinci, esneklik ve alternatif programlar STK dokümanları ile kamusal dokümanlarda; BİT, sürdürülebilirlik, demokrasi ve insan hakları, akreditasyon ve standartlaşma ise her üç doküman türünde EF programları ile uyumlu olarak yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, EF programlarında yer alan olgulardan daha fazlasının ulusal düzeydeki dokümanlar ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak olguların önemli bir kısmı üç doküman türü ile uyumlu görünmektedir. Ayrıca EF programlarındaki ekonomik olguların ağırlıklı olarak uluslararası dokümanlarla, politik olguların ise kamusal ve STK dokümanlarıyla uyumlu olması dikkat çekmektedir.

4.3.4. Ekonomik ve Politik Olguların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmanın asıl amacı, dokümanlarda ve programlarda yer alan ekonomik politik olguları ortaya koymaktır. Bununla birlikte, söz konusu olguların yıllara göre dağılımının görmenin, söz konusu olguları ve bu olguların dokümanlardan programlara yansıma sürecinin anlama da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, dokümanlardaki ve programlardaki olguların yıllara göre dağılımını gösteren bir zaman çizelgesi oluşturulmuştur. Şekil 8'de olguların yıllara göre dağılımını ilişkin söz konusu zaman çizelgesi gösterilmektedir.

Zaman çizelgesinde, çalışmada ortaya çıkan temaları temel alan ana satırlar bulunmaktadır. Bu ana satırların her birinde, doküman türlerinin yer aldığı alt satırlar bulunmaktadır. Her doküman türünde ve EF programlarında[3], ilgili olgunun yer aldığı dokümanların yayın yılları, zaman çizelgesi üzerinde kareler ile işaretlenmiştir. Karelerin büyüklükleri olgunun yer aldığı doküman çeşitliliğine karşılık gelmektedir. Burada; olguların dokümanlarda ne kadar yer aldığını gösteren frekansların veya doküman sayılarının verilmesi, analizi nitel tutma stratejisi ile ilgilidir. Kare büyüklükleri, sadece bir olgunun yıllar içindeki durumunu izlemek için kullanılmıştır. Satırlar arasında karşılaştırma ise, karelerin varlığı / yokluğu üzerinden yapılabilir.

[3] 1998 EF programlarının verisi bütünlüğü bozmamak adına 2000 yılına işlenmiştir.

Şekil 8: Dokümanlardaki ve EF Programlarındaki Ekonomik ve Politik Olguların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, ekonomik ve politik olguların yıllara göre dağılımının bütünsel düzeyde anlamlı örüntüler ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, olguların dağılımına ilişkin bazı yorumlar yapmak mümkündür. İlk olarak, politik olguların ve ekonomik olgulardan BİT olgusunun, incelenen yılların geneline yayıldığı söylenebilir. Girişimcilik ve HBÖ ekonomik olgularının ise, yakın dönemde 2010'larla birlikte daha fazla ele alındığı anlaşılmaktadır. Burada en büyük etkenin, ulusal düzeydeki dokümanların ve EF programlarının olduğu söylenebilir. Bütün olgular olarak düşünüldüğünde de uluslararası dokümanlar dağılımın bütün yıllara dağıldığı, ulusal düzeydeki dokümanlarda ve programlarda son yıllarda toplandığı söylenebilir. Söz konusu olguların bu sebeple özellikle 2018 programında yer bulduğunu görülmektedir.

Şekil 8'deki zaman çizelgesi, önceki başlıklarda detaylı olarak sunulan bulgular hakkında da özet bilgiler barındırmaktadır. Bir olgunun belirli doküman türünde yoğun olarak ele alınmış olduğu veya hiç ele alınmamış olduğu, çizelge üzerinden okunabilmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada; uluslararası kuruluşların dokümanlarında, ulusal STK dokümanlarında ve kamusal dokümanlarda yer bulan HÖE ile ilgili ekonomik ve politik olguların belirlenmesi ve son dönem EF programlarına bu olguların nasıl yansıdığının anlaşılması amacıyla, söz konusu dokümanlar ve EF program metinleri analiz edilmiştir. Sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar ekonomik ve politik olgulara ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

5.1. Ekonomik Olgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ortaya çıkan ekonomik olgular girişimcilik, HBÖ, BİT, ekonomik verimlilik, STEM ve finansal okuryazarlık olmuştur.

5.1.1. Girişimcilik

Girişimcilik, gerekli riskleri alarak kar etme amacıyla iş kurma anlamına (Oxford, y.y.) gelmektedir. Bu kavrama atfedilen anlamlar iş kurmanın ötesinde geçse de ekonomik bir olgu olarak değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Girişimcilik kavramının kökeni ekonomi biliminde olmakla birlikte (Kirzner, 1979), kavram zamanla başka alanlarda da tartışılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Girişimcilik eğitiminin ekonomik büyümeye katkıda bulunduğu, dolayısıyla hem bireylerin hem de toplumun bundan yararlandığı düşünülmektedir (Guedalla ve diğ., 2001; Henry ve diğ., 2003; Leffler, Svedberg, 2005). Girişimcilik eğitimi, girişimciliğin öğrenilip öğretilebileceği varsayımına dayanmaktadır (Gorman, Hanlon, King, 1997). Buna göre çeşitli becerilerinin gelişmesi ile kişiler fırsatları tanıma ve yakalama konusunda daha yetkin hale gelebilirler. Öte yandan, Kwiatkowski (2004) fırsatları gerçekleştirmek için kaynakları kullanma olasılığının da önemli olduğunu ve sosyal sermayenin - ekonomik bilgi birikimi veya fırsatları artırma açısından destek sağlayan sosyal çevre - çok önemli bir kaynak olduğunu hatırlatmaktadır. Ayrıca Holmgren ve From (2005) girişimcilik eğitiminin girişimcilik becerilerinden ziyade öğrencilerde girişimci kimlik

– girişimcileri takdir etme ve onlardan biri olmayı arzulama - geliştirmeyi amaçladığını iddia etmektedir.

Başlangıçta girişimcilik eğitimi; işletme alanındaki çalışmalar ve yöntemler ile sınırlı iken daha sonra hem girişimcilik eğitimi anlayışı hem de uygulamaları geliştirilerek, eğitimin tüm boyutlarına yayılan pedagojik bir yaklaşım (Falkäng, Alberti, 2000) haline gelmiştir. Gautam ve Singh (2015), öğretmenlerin girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kolaylaştırıcı rolü üstlenmesi gerektiğini, bunun için de girişimcilik eğitiminin ÖE'de detaylı ve kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, ÖE'de sadece iş kurma ve ekonomik anlamı ile sınırlı bir girişimcilik veya girişimcilik eğitiminin ötesinde; yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme gibi farklı boyutları içeren pedagojik bir yaklaşım olarak girişimciliğin yer alması gerektiği vurgulanmakta ve bu yaklaşımın eğitimdeki lider felsefe olması gerektiği ileri sürülmektedir (Haara, Jenssen, 2019).

Çalışmada, daha çok uluslararası dokümanlarda vurgulanan girişimcilik olgusu, EF programlarında bir havuz seçmeli dersi kapsamında ele alınmaktadır. Bu dersin içeriğinde, ekonomik boyut olan iş kurma ve işletme konularına odaklanıldığı; konunun pedagojik boyutu olan girişimcilik eğitimine yer verilmediği anlaşılmaktadır. ÖE'de girişimcilik olgusunun ön plana çıkması ve HÖE programlarına dâhil edilmesi bulguları, bu yönde görüş bildiren ve öneriler sunan çalışmalar ile uyumlu görünmektedir. Deveci ve Seikkula-Leino (2018), ÖE'de girişimciliği ele alan çalışmaların çeşitli özelliklerine göre tematik analizini yapmışlardır. Buna göre, çalışmalar genellikle öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin girişimciliğe ilişkin tutum, algı ve görüşlerini analiz etmekte, girişimcilik eğitiminde kullanılan yöntem teknik, model ve stratejileri konu almaktadır. Çalışmalarda girişimcilik eğitiminin HÖE programlarına dâhil edilmesi (Bakar ve diğ., 2001; Baranović, Stibrić, 2007; Deveci, Seikkula-Leino, 2018; Fagan, 2006; Gustafsson-Pesonen, Remes, 2012; Žibėnienė, 2012), ÖE'deki girişimcilik derslerine ilişkin deneysel ve kavramsal çalışmaların yapılması (van Dam, Schipper, Runhaar, 2010; Deveci, Seikkula-Leino, 2018; Hannula, 2011), girişimcilik eğitiminde sektörle işbirliğine ve katılıma yer verilmesi (Deveci, Seikkula-Leino, 2018; Hannula ve diğ., 2012; Žibėnienė, 2012) önerilmektedir.Çalışmalarda vurgulanan ve önerilen ÖE'de girişimcilik, hem ÖE ile ilgili dokümanlarda hem de EF programlarında yerini almıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, EF programlarında girişimciliğe ilişkin dersin seçmeli ders statüsündedir. Bu bulgu, Rönkkö ve Lepistö'nün (2015) çalışmasının bulgularıyla paralel görünmektedir. Rönkkö ve Lepistö (2015), öğretmen adaylarının girişimciliğe yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğunu; ancak olumlu görüşte olan adayların bile girişimciliğin zorunlu ders olarak müfredata dâhil edilmesine karşı çıktıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adayları girişimci pedagoji anlayışının faydalı olduğunu ve hem temel eğitimde hem de ÖE de girişimcilik ile ilgili bileşenlerin olmasının yararlı olacağını düşünmekte; ancak bunların programlarda zorunlu olarak yer alması gereken dersler olmadığını ifade etmektedirler. Öte yandan, ilgili dersin içeriklerinin sadece ekonomik boyuta odaklanması; girişimciliğin yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. farklı özellikleri içeren pedagojik bir yaklaşım olduğu (Falkäng, Alberti, 2000) ve eğitimde bu şekilde yer alması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilere (Haara, Jenssen, 2019) uymamaktadır. Tican (2019) öğretmen adaylarının girişimcilik algılarını ve eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında, cinsiyete göre ve girişimcilik ile ilgili bir ders alma durumuna göre anlamlı fark var olduğunu tespit etmiştir. Buna dayanarak 2018 HÖE programlarındaki ekonomi ve girişimcilik dersinin öğrenciler tarafından alınmasını önermektedir. Bu bulgular, Ekonomi ve Girişimcilik dersinin bu içeriklerle de söz konusu özelliklere katkı sağlayabileceği fikrini uyandırmaktadır. Ancak; öğretmenlerin, gelecekteki öğrencilerinin girişimcilik becerilerini kazandırma yetkinliklerine katkı sağlayacak girişimcilik eğitiminin (Gautam ve Singh, 2015), bu derste yer almaması her koşulda önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Uzlaşmacı yaklaşımın bakış açısıyla; girişimciliğin HÖE'de ve K-12'de vurgulanması, eğitimin ekonomik verimlilik için seçme işlevine yönelik bir adım olarak görülebilir. Öğrenciler eğitimde girişimcilik becerilerini geliştirecek ve bunu daha etkin yapanlar, daha iyi kariyer ve gelir fırsatlarından yararlanacaklardır. Sonuç olarak, toplam verimlilik ile birlikte ekonomik büyüme artacak bu da hem bireylere hem de topluma fayda sağlayacaktır (Guedalla ve diğ., 2001; Henry, Hill, Leitch, 2003; Leffler, Svedberg, 2005).

Öte yandan; çatışmacı bir bakış açısıyla, eğitimin öğrencilere girişimci olma konusunda eşit imkânlar sağladığı fikri sorgulanabilir. Girişimcilik genellikle fırsatları tanımakla ilişkilendirilir. Eğitim ile kişilerin fırsatları tanıma kapasiteleri geliştirilse bile, fırsatları gerçekleştirecek sosyal sermaye (Kwiatkowski, 2004) ve ekonomik

sermaye çoğunlukla eğitimden bağımsız olarak oluşturulmaktadır. Buna ek olarak, girişimcilikle ilgili becerileri geliştiren çeşitli okul dışı deneyimler de bulunmaktadır. Bu nedenle, girişimciliğin eğitimin hedefleri arasında yer almasının eşitsizlikleri azalttığı mı, yoksa derinleştirdiği mi konusu tartışmalıdır. Girişimcilik eğitiminin, girişimcilik becerilerini değil girişimci kimliği hedeflediğini savunan Holmgren ve From (2005), girişimcilik eğitimini Bernstein (2000) tarafından tanımlanan sembolik kontrol alanına yerleştirmekte ve bunu neoliberal bir yeniden yapılanma sürecinin gerçekleşmesi olarak görmektedir. Diğer bir deyişle, Holmgren ve From'a (2005) göre, girişimcilik becerileri eğitimin hedeflerine dâhil edildiğinde, yüksek sosyo-ekonomik sınıflardan öğrenciler, okuldaki eğitimden çok, statülerinin sağladığı fırsatlar ve deneyimler sayesinde daha fazla başarı elde etme eğilimindedir. Üstelik başarılı olamayanlar da bu eşitsiz durumu değil kendilerinin girişimcilik becerilerini kazanmadaki başarısızlığını sorun etmektedir. Çünkü eğitim yoluyla kazandıkları girişimci kimlik bunu gerektirmektedir.

5.1.2. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) esas olarak "hayat boyu" yönü vurgulanarak açıklanmaktadır. Çünkü, kavram, bireylerin hayatları boyunca öğrenmeyi sürdürmek için beceri ve yeterlikler kazanmalarını gerektirmektedir. HBÖ toplumların ekonomik, sosyal, demokratik ve teknolojik gelişmeleri ile ilişkilendirilmektedir (Selvi, 2011). Ancak, özellikle teknolojinin etkisi ile çok çok hızlı değişen ve dönüşen üretim ve hizmet süreçleri iş gücünün de bu hızı yakalayacak şekilde gelişimini gerektirdiği için, HBÖ'nün giderek daha önemli bir olgu haline geldiği söylenebilir. Ayrıca Kogan (2001), HBÖ'nün piyasa ile üniversiteler arasındaki iletişimin bir sonucu olarak yükseköğretime dâhil olduğunu düşünmektedir. Bu bakımlardan, HBÖ kavramsal çerçevede ekonomik bir olgu olarak yer almıştır. Bunların yanında HBÖ'yü barındırdığı iktidar ilişkileri bakımından eleştiren görüşler de bulunmaktadır (Andersson, 2008; Fejes, Nicoll, 2008; Fogde, 2008).

Bu çalışmanın bulgularına göre, HÖE'de HBÖ olgusu, uluslararası dokümanlarda öğretmen, HÖE içeriği ve pedagojisi ve öğretmen eğitimcileri boyutlarıyla yoğun olarak vurgulanmakta; STK dokümanlarında da sınırlı da olsa konuya değinilmektedir. Bulgularda ortaya çıkan HBÖ vurgusu ile literatürde de karşılaşılmaktadır. Okullar genellikle HBÖ becerilerinin geliştirildiği yer olarak görülür ve öğretmenler

öğrencilerinin HBÖ becerilerini geliştirmekten sorumludurlar (Scales, 2008; Theodosopoulou, 2010). Ayrıca, HBÖ, öğretmenlerin – aldıkları HÖE meslek hayatları boyunca ihtiyaçlarına cevap vermeyeceğinden (Dolan, 2012) – sürekli mesleki gelişim (SMG) bağlamında, kendilerinin de ihtiyaç duyduğu (Scales ve diğ., 2011) ve geliştirmeleri gereken bir olgudur. Theodosopoulou (2010) öğretmenlerin uygulamaları ve deneyimlerine ilişkin görüşlerini SMG, iş birlikli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme gibi konular açısından inceleyerek, HBÖ'nün öğretmenler ve ÖE için önemli bir olgu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerini inceleyen bir çalışmada, HÖE'deki HBÖ becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerin iki taraf açsından tutarlı olduğu ve söz konusu uygulamaların HBÖ becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına yönelik görüşlerinin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir (Hunde, Tacconi, 2014). Crawley (2012), HÖE'deki HBÖ eğitiminin etkililiğini vurgularken, karşılaşılan sorunların aşılmasında öğretmen eğitimcilerinin önemine işaret etmektedir. Dolan (2012) ise, HÖE'nin HBÖ bağlamında yeniden yapılandırılmasının önemini açıklamakta; HBÖ'nün HÖE müfredatının zorunlu bir bileşeni olması, öğretmen eğitimcilerinin HBÖ açısından geliştirilmesi, öğretmenlerin HÖE sürecinde aktif ortak olması vb. öneriler sunmaktadır. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki programlarda HBÖ olgusuna ilişkin dersler var iken HÖE'de olmamasının sorun olduğunu ve sadece bunun bile HÖE'ye HBÖ derslerinin ve felsefesinin dâhil edilmesini gerekli kıldığını ifade etmektedir.

Özetlemek gerekirse, sadece ders konuları değil, öğrenci özellikleri, öğretme ve öğrenme yaklaşımları sürekli olarak değişmektedir. Yetkin bir öğretmenin tüm bu değişikliklere ayak uydurması için, HBÖ anlayışına ihtiyaç duyacağı açıktır. Bütün bunlar düşünüldüğünde; dokümanlarda vurgulanan HBÖ'yü, HÖE'ye dâhil etmeye yönelik öneriler, öğretmen adayları için oldukça avantajlı görünmektedir. EF programlarında, HBÖ bir havuz seçmeli dersi olan Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu öğrenme dersi kapsamında ele alınmaktadır. Ancak, dersin HBÖ ile ilgili içeriği sınırlı ve öğretmenlik mesleği ile ilgisiz görünmektedir. Dolayısıyla, dokümanlarda ve literatürde vurgulanan boyutların ne düzeyde karşılanabileceği konusu soru işareti olarak kalmaktadır. Ancak hem dokümanlarda hem de EF programlarında bu olgunun yer almış olması eğitimde ve HÖE'de önemli hale geldiğini göstermektedir.

HBÖ anlayışının eğitim yoluyla daha fazla kişiye kazandırılmasının, istihdam verimliliğine dayalı bir ekonomik katkı sağlanması (Selvi, 2011); piyasa ile eğitim kurumları arasındaki ilişkinin güçlenmesi (Kogan, 2001) gibi sonuçları olacağı düşünülmektedir. Bu tür süreçler, uzlaşmacı yaklaşımın ekonomik verimlilik hedefi ile uyumlu görünmektedir. Daha basit olarak, HBÖ becerilerine sahip bireylerin, kendilerini değişime adapte etmeye; buna bağlı olarak, işgücü piyasasının talep ettiği yeni becerileri ve yeterlikleri kazanmaya yatkın oldukları söylenebilir. Bu nedenle, ekonomik verimliliğe daha fazla katkı sağlamaları beklenmektedir.

Ancak HBÖ'nün bu kutsal algısını ve konumunu bozan bakış açıları da bulunmaktadır. Fejes ve Nicoll (2008), HBÖ'nün Foucaultcu bir bakış açısıyla politik olarak analiz edilmesi gerektiğini ve üretken stratejilerden kaynaklanan, HBÖ'deki iktidar ilişkilerinin tartışılması gerektiğini iddia etmektedir. Bu bağlamda, HBÖ, eğitim söylemini kontrol etmek veya belirlemek için bir yönetişim biçimi veya aracı olarak görülmektedir. Benzer bir perspektiften, Fogde (2008), HBÖ'yü işgücü piyasasında bir özyönetim aracı olmakla suçlamaktadır. Başka bir deyişle, bireyin benliği, işverenin taleplerini karşılamaya yönelik olarak şekillenir. Bunu gerçekleştirmek için de, diğer öğrenme türleri ihmal edilirken, istihdam ve beceriyle ilişkili öğrenme teşvik edilir (Andersson, 2008). HÖE'de öğretmen adaylarının entelektüel gelişiminden ziyade, uygulama ile ilgili becerilere odaklanılması bu duruma örnek olarak verilebilir.

5.1.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), eğitimde uzun süredir gündemde olan konulardan biri olmuştur. Bununla birlikte, önemi ve görünürlüğü her geçen gün artmaktadır. BİT'in etkili bir öğretim aracı veya bir pedagoji anlayışı olarak eğitim kalitesine katkı sağladığına şüphe yoktur (Bhattacharjee, Deb, 2016). Ayrıca, BİT'in ekonomik açıdan büyük pazar olduğu ve eğitim sektörünün bu pazarın büyüklüğü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında, BİT okuryazarlığının geliştirilmesi, eğitimdeki yeterlikler ve hedefler arasında önemli bir yer tutmakta ve günümüzde ihtiyaç duyulan niteliklere sahip bir işgücünün yaratılmasına katkı sağlamaktadır. Bunlardan yola çıkarak, BİT'in ekonomik olgular arasında yer almasına karar verilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, öncelikle, BİT olgusu ÖE ile ilgili bütün doküman türlerinde vurgulanmaktadır. Literatürde de BİT'in, ÖE programlarında yer almasının gerektiği ve öğretmenlerin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı üzerinde uzlaşılığı görülmektedir (Bhattacharjee, Deb, 2016). Dokümanlardaki öğretmenlerin BİT'e teşviki ve BİT yetkinliği hedefleri ve bunları gerçekleştirme bakımından öne çıkarılan; HÖE'de BİT'in önemi (Bhattacharjee, Deb, 2016), HÖE'de BİT'e ilişkin sorunlar (Gudmundsdottir, Hatlevik, 2018; Martinovic, Zhang, 2012) ve çözüm önerileri (Baran ve diğ., 2019; Rossi, Trevisan, 2018) ve BİT'in pedagojik boyutu olarak teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) (Malik, Rohendi, Widiaty, 2019; Reyes Jr ve diğ., 2017) bulguları çeşitli çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Literatürde HÖE'nin öğretmen adaylarının BİT yetkinliklerini geliştirmede yetersiz kaldığı; BİT'e erişim ve öğretmen eğitimcilerinin BİT kullanımı konusunda model olamaması gibi sorunların olduğuna ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Gudmundsdottir, Hatlevik, 2018; Martinovic, Zhang, 2012). Ancak, Baran vd. (2019) öğretmen eğitimcilerinin model olması konusunda aksi yönde bulgular elde ettikleri çalışmalarında, yansıtıcı etkinliklerin öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Bulgulara göre, EF programlarında öteden beri yer bulduğu görülen BİT ile ilgili derslerin odağı, yıllar içinde genel BİT kullanımından yanına eğitimde BİT kullanımına doğru ilerlemiştir. 2018 programlarında ise, alan öğretimi derslerinin içeriklerinde BİT'e yer verilmesi programların TPAB içeriğini barındırmaya başladığını göstermektedir. Öğretmenlerin gerek araç gerekse pedagojik yaklaşım olarak BİT'den yararlanabilmeleri için, BİT'in öğrenme ve öğretme süreçleri ile bütünleştirilmesine yönelik TPAB'e sahip olmaları gerektiği ileri sürülmektedir (Malik, Rohendi, Widiaty, 2019; Reyes Jr ve diğ., 2017). Ancak, TPAB'in teorik çerçevesinin netleştirilmesine, doğrulanmasına ve HÖE'deki gelişiminin nasıl daha etkili olacağının daha iyi anlaşılmasına ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır (Rossi, Trevisan, 2018). Çünkü, çalışmalarda ortaya konan yöntem ve yaklaşımların çeşitlenmesi sonuçları karşılaştırmayı, çalışılmaların bağlamsal olması da veri genellemesi yapmayı zorlaştırmaktadır.

EF programlarında BİT içeriğinin genel BİT kullanımının yanında eğitimde BİT kullanımının daha fazla yer almaya başlaması, Starkey'nin (2020) tanımladığı kategorileri akla getirmektedir. Bu kategoriler, genel dijital yetkinlik, dijital öğretme yetkinliği ve profesyonel dijital öğretme yetkinliği olarak sıralanmaktadır. Birincisi

BİT kullanmayı, ikincisi BİT araçlarını öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanmayı, üçüncüsü ise teknolojik yeterlik, pedagojik olarak bağdaştırabilme ve sosyal farkındalık boyutlarını içeren kapsamlı bir yetkinlik olarak tanımlanmaktadır (Starkey, 2020). Sonuncuda, BİT'i öğretme için kullanmanın ötesine geçecek şekilde, okul ve öğrencilerle ilgili diğer süreçlerde de – örneğin değerlendirme, öğrencilerle etkili iletişim veya mesleki gelişim – BİT kullanabilme kastedilmektedir. EF programlarındaki derslerin bu kategorilerden ilk ikisine yönelik olduğu düşünülmektedir. Eğitimde BİT kullanımının ötesine geçen üçüncü yetkinlik için ise, HÖE programlarında BİT için daha geniş ve dinamik bir yere ihtiyaç duyulmaktadır (Martinovic, Zhang, 2012; Reyes Jr ve diğ., 2017). Geleceğin öğretmenlerinin, BİT konusunda daha yetkin hale gelecek şekilde için eğitilmelerinin gerekli ve faydalı olduğu açıktır. Çünkü BİT bir öğretmene; daha etkili eğitim yapmak, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve dijital çağın çocuklarını öğretime katmak için altın değerinde fırsatlar sunar. Üstelik bunlar günümüz eğitim bağlamında daha da önem kazanmış süreçlerdir.

HÖE programlarında BİT'in vurgulanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin BİT yetkinliklerini ve BİT kullanımlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, eğitimde olduğu gibi, iş hayatında da BİT'in görünürlüğü artmıştır ve her türlü iş – hem yüksek ücretli hem de düşük ücretli olanlar –, BİT becerileri gerektirmektedir. Buna dayanarak, öğrencilerin BİT becerilerini geliştirmenin gelecekteki işgücünü daha nitelikli hale getireceği söylenebilir. Bu bağlamda eğitim (Lauder ve diğ., 2006), öğrencileri eğitimdeki performanslarına göre uygun kariyer yollarını seçmek, yönlendirmek ve ekonomik verimliliği artırmak işlevini görür.

Öte yandan, bu seçimin adaleti sorgulanabilir. Girişimcilikte olduğu gibi, BİT becerilerinde de gelişme sadece okulda gerçekleşmez. Ekonomik fırsat farklılıkları, BİT becerilerini geliştirmede önemli eşitsizlikler yaratabilir. Dahası, farklı sosyal sınıflardan ama aynı BİT becerilerine sahip iki bireye, sosyal sermayeleri nedeniyle büyük olasılıkla oldukça farklı kariyer ve gelir fırsatları sunulacaktır. Bunların ötesinde, HÖE'de ve K-12'de BİT kullanımının artmasının BİT pazarını adım adım genişleteceği söylenebilir. BİT'in önemi ve kullanımındaki artışın beklenen getirisinin pedagojik ilerleme olması gerektiği açıktır. Bununla birlikte, birçok "eğitimde BİT" tartışmasının ve hatta eğitimde büyük ölçekli BİT uygulamalarının (Pamuk ve diğ., 2013), bu pedagojik getiri yönünü gözden kaçırdığı söylenebilir. Bu nedenle, çatışmacı

yaklaşım BİT'in eğitimdeki büyümesinin yönünü pazardan pedagojiye mi, yoksa pedagojiden pazara mı olduğunu sorgulayabilir.

5.1.4. Ekonomik Verimlilik, STEM ve Finansal Okur Yazarlık

Ekonomik verimlilik, yukarıda sıklıkla değinildiği üzere eğitimin önemli işlevlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Sadece bu bile ekonomik verimlilik olgusunu ÖE için önemli bir olgu olarak görülmesine yeterli olabilir. Ekonomik verimlilik olgusu STK dokümanlarında ve kamusal dokümanlarda öğretmenlik mesleği ve HÖE ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Uluslararası dokümanlarda ve EF programlarında bu tür doğrudan bir ilişkilendirmeye rastlanmamış olmakla birlikte ekonomik olgular kapsamındaki diğer olguların bu ilişkinin birer örneği olduğu söylenebilir. Kamusal dokümanlarda ortaya çıkan ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmede HÖE'nin önemi fikri, aslında bu olguların yorumlanması bakımından oldukça açıklayıcı görünmektedir.

Literatürde HÖE programlarının etkililiği ile ekonomik verimlilik arasındaki ilişkiye doğrudan işaret eden çalışmalar (Bacchus, 1996) mevcuttur. Öte yandan ekonomik verimlik hedefinin ÖE için bazı riskler barındırdığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Bunlardan biri, eğitimi ekonomik gereklere göre biçimlendirmek adına ÖE üzerindeki denetim ve kontrolün artması ve rekabet, yeni ekonomi, küreselleşme, en iyi olma, dünya standardında olma gibi söylemlerinin ÖE'de baskın hale gelmesi riskidir (Bates, 2007). Ayrıca öğrencilerin müşteriler olarak görüldüğü bir bağlamda, ÖE'nin ticarileştirilmesi (Porfilio, Yu, 2006) ve ekonomik rasyonalizasyona dayalı olarak ÖE'nin metalaştırılması (Zeichner, 2010) diğer riskler olarak öne çıkmaktadır. Ekonomik verimliliğin, bunlarla birlikte ÖE'deki diğer ekonomik olguları da belirli ölçüde kapsayan çerçeve bir kavram olduğuna dikkat etmek gerekir.

STK dokümanlarında HÖE ile ilgili olarak STEM ve finansal okuryazarlık olgularına da değinilmiştir. HÖE literatüründe de finansal okuryazarlık (Compen, De Witte, Schelfhout, 2019; Henning, Lucey, 2017a) ve daha yoğun olarak STEM (Corlu, Capraro, Capraro, 2014; Margot, Kettler, 2019; Rinke ve diğ., 2015; Shernoff ve diğ., 2017; Sungur Gül, Taşar, 2020; Türk, Kalaycı, Yamak, 2018) olguları üzerine yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. EF programlarında finansal okuryazarlık olgusuna daha geniş bir başlık olan ekonomi kapsamında sınırlı düzeyde yer verilirken, STEM olgusunu doğrudan ele alan herhangi içeriğe rastlanmamıştır. Elbette ki, bu durum

STEM'in öğretmenlik programlarında yer almayacağı anlamına gelmez. Dahası, 2018 öncesi ve sonrasında EF'lerde araştırma ve ders içeriği bakımından STEM'e ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Literatürde ve kısmi olarak dokümanlarda öne çıkan bu olguların, ekonomik verimlilik bağlamında karşılığı olduğu ve bu bakımdan HÖE için önemli olduğu açıktır. Gerek yapısal gerek içerik olarak HÖE'ye daha fazla dâhil olması muhtemeldir.

Dokümanlarda görülen ve programlara da belirli ölçüde yansıyan girişimcilik, HBÖ ve BİT olguları; her ne kadar kişilerin farklı özelliklerini geliştirmeyi ve öğretmen adaylarını eğitimin niteliğini artırmaya katkı sağlayacak şekilde yetiştirmeyi içerse de temelde ekonomik gündem ile ilgili olarak eğitim alanına dâhil olmaktadır. Bu durum yukarıdaki gibi farklı bakış açılarına göre değerlendirilebilir. Ancak, girişimcilik ve HBÖ olguları ile ilgili EF programlarına yansıyan içeriklerin, öğretmen adaylarının niteliğine veya eğitimin niteliğine katkı sağlayacak bir yapıda olmamaları sorunlu görülmektedir. Bu durum, belki de kavramların bir anlamda ithal olması ve bu derslerin ÖE'de yer verilme amacının ve işlevinin tam olarak içselleştirilmemiş olması ile ilgili olabilir. Bu bakımdan, literatürdeki girişimciliğin lider pedagoji olması gerektiği (Haara, Jenssen, 2019), HÖE'nin HBÖ üzerinde yeniden inşa edilmesi gerektiği (Dolan, 2012), BİT'in eğitimin niteliğini tek başına geliştirebileceği gibi söylemler fazla iddialı görünmektedir.

Bütün bunların ötesinde, gerek dokümanlar gerekse programlar bu olguların ele alınması bakımından uzlaşmacı yaklaşım ile paralellik göstermektedir. Çatışmacı yaklaşım tarafından bu olgulara getirilen yeniden üretim, bireyin benliğinin piyasaya göre şekillendirilmesi ve pazarın pedagojiyi belirlemesi gibi eleştirilerin önemli olduğu düşünülmektedir. Aslında dokümanlar üzerinde uzlaşmacı yaklaşımın yansımaları okumakla birlikte, HÖE programlarında bu olguların beceriye dönmesine yönelik bir kapsamın olmaması; gerçekte uzlaşmacı bakış açısının da karşılık bulamasının sorunlu olduğunu akla getirmektedir.

5.2. Politik Olgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ortaya çıkan politik olgular; toplumsal cinsiyet eşitliği, kapsayıcılık, çeşitlilik, sürdürebilirlik, demokrasi ve insan hakları, değerler eğitimi gibi sosyal olgular; millilik ve Atatürk gibi ideolojik olgular; hesap verilebilirlik standartlaşma ve

akreditasyon gibi kalite güvencesine ilişkin olgular; otonomi ve katılım olguları olmuştur.

5.2.1. Sosyal Konular

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle dünya küçüldükçe, toplumdaki farklılıklar daha çok bir araya gelmekte ve çeşitlilik olgusunun öneminin artmaktadır. Bunun yanında en homojen görünen topluluklarda bile farklı unsurlardan kaynaklanan çeşitliliğin mümkün olduğu da unutmamak gerekir. Bu bakımlardan, çeşitlilik olgusunun başta eğitim olmak üzere her alanda önemli hale geldiği açıktır. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin gereklerini değiştirdiği – kimilerine göre zorlaştırdığı – düşünülmektedir. Öğretmenlerin çeşitliliğe hazırlanmasında da en önemli rolün HÖE'ye düştüğü ve öğretmen adaylarına ilgili becerileri kazandırması gerektiği vurgulanmaktadır (Townsend, Bates, 2007b). Özellikle ABD gibi kozmopolit toplumlarda, ÖE tartışmalarında bu konunun ele alınmaya başlaması daha erken tarihlere dayanmaktadır (Grant, Secada, 1990). Çünkü toplumun bir arada yaşayabilmesi ve gelişebilmesi için farklı olanlarla iletişime geçebilmesi gerekmekte, böyle bir iletişim için de öncelikle ÖE'de başlayan bir kapasite artırımına ihtiyaç duyulmaktadır (Bates, 2007).

Bu çalışmada, uluslararası dokümanlarda yoğun olarak vurgulanan, öğretmen adaylarını HÖE'de çeşitlilik içeren gruplara hazırlama konusu; ulusal düzeydeki STK dokümanlarında HÖE'de kapsayıcı eğitim, kamusal dokümanlarda ise farklılıklara saygı kavramları ile ele alınmaktadır. Çeşitlilik olgusu, ÖE literatüründe de gerek kapsayıcı eğitim (Florian, Young, Rouse, 2010; Forlin, 2010) gerekse çeşitliliğe hazırlama bağlamında (Gay, 2010; Hollins, Guzman, 2009; Rowan ve diğ., 2021; Valentin, 2006) önemli bir yer tutmaktadır. Çeşitlilik olgusunu ÖE bağlamında ele alan çalışmalarda, öğretmen adaylarının çeşitliliğe ilişkin deneyimleri, çeşitliliğe yönelik tutumları, beyaz ve azınlık tutumlarının karşılaştırılması gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir (Hollins, Guzman, 2009). Çalışmalarda, ÖE'de öğretmen adaylarının çeşitliliği ortaya çıkaran ırk, kültür, etnisite, toplumsal cinsiyet gibi olgular hakkında düşünmelerinin (Banks, 2001) ve bu olgulara ilişkin tutum ve inançlarının farkına varmalarının (Gay, 2010) önemli olduğu savunulmaktadır. Gay (2010), öncelikle bu olguların öğretimi nasıl etkilediğini anlamak üzere çalışmalar yapmanın, sonrasında ise ÖE'de bunları dönüştürmeye yönelik eyleme geçmenin önemini

vurgulamaktadır. ÖE'de çeşitlilik konusundaki en önemli aktörlerden biri olan öğretmen eğitimcilerinin, çeşitliliğin gelişmesi konusunda lider rolü üstlenmesi gerektiğine ve onların da çeşitlilik içeren bir gruba dönüşmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Ladson-billings, 2005). ÖE'de çeşitlilik konusunda hali hazırda, birtakım dersler ve içeriklerin bulunmasına rağmen bütüncül bir anlayışın eksik olduğu ve geliştirilmesi gerektiği konusu dile getirilmektedir (Valentin, 2006).

Rowan ve diğerlerinin (2021) konuya ilişkin olarak yaptığı sistematik literatür taramasında ortaya çıkan üç kategori, durumu oldukça güzel özetlemektedir. 'Çeşitlilik hakkında öğretme' adlı ilk kategori, çeşitliliğe ilişkin sayılar ve oranlar gibi olgusal ve çeşitlilik biçimleri gibi teorik bilgilerin öğretimini; ikinci kategori olan 'çeşitliliğe öğretme' ise, çeşitliliğin olduğu öğrenci gruplarına öğretim yapmak için gerekli görülen bilgi ve becerileri içermektedir. HÖE programlarında bu iki kategorideki içeriklerin bulunma durumuna ilişkin çalışmalar, ilgili literatürün çoğunluğunu oluşturmaktadır. Üçüncü kategori olan 'çeşitlilik için öğretme', çeşitliliği tanıma (recognition) ve çeşitliğe karşılık verme (response) konularında öğretmen adaylarının daha derin olarak geliştirilmesini içermektedir. Böylece öğretmen adaylarının, halihazırda sahip oldukları 'ana akım – marjinal' veya 'azınlık-çoğunluk' gibi özcü ve indirgemeci görüşlerin farkına varıp bunları dönüştürmeleri hedeflenmektedir. Ancak bu kategoriye ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu çünkü çeşitliliği ele alan HÖE çalışmalarının genellikle yüzeysel temas ile sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır (Rowan ve diğ., 2021).

Bulgulara göre, çeşitliliğin bir boyutu olan kapsayıcılık konusunda farklı STK'ların dokümanları farklı boyutlara odaklanmaktadır. Ancak dil faktöründen kaynaklı engelleri aşma, neredeyse tamamı tarafından vurgulanmıştır. Kamusal dokümanlarda çeşitliliğin farklılıklara saygı bağlamında ele alınmış olması, ÖE literatüründe bu olguyu ele alan çalışmalarda kullanılan söylemin öteki üretmesi sorununu (Fylkesnes, 2018) akla getirmektedir. Fylkesnes'e (2018) göre, çalışmalarda çeşitlilik olgusunun kullanımı ve anlamı ile ilgili sorunlar vardır. Buna göre, çalışmalarda kullanılan dil ikili bir söylem üzerinden ırka dayalı bir 'diğer' üretme işlevi görebilmektedir. Çalışmalar, sosyal adalet vb. amaçlara yönelik olsa da, çeşitlilik kavramının bu anlam ve kullanımları ile çalışmalarda; beyaz olanın normal olan ve merkezde olan, çeşitliliğe dâhil olanların ise diğer veya diğerleri olarak ortaya çıktığı savunulmaktadır (Fylkesnes, 2018). Temel olan, normal olan, genel geçer olan 'biz'in farklı olana saygı

duymak üzere yetiştirilmesi, farklı olanı öteki olarak tanımlayarak dezavantajlı konumunu devam ettirmesine yol açabilmektedir.

EF programlarında konuyla ilgili olarak; meslek bilgisi seçmelisi olan Kapsayıcı Eğitim dersi, sadece bir programın alan seçmelisi olan Kapsayıcı Dil Öğretimi dersi ve kültürel farklılaşmaya ilişkin havuz ve alan seçmeli derslerin içerikleri bulunmaktadır. Görüldüğü üzere çeşitliliğe hazırlama konusu doğrudan veya dolaylı olarak ele alan bu derslerin tamamı seçmeli derslerdir. Bu durum, uluslararası dokümanlardaki HÖE'ye konuya ilişkin zorunlu derslerin ve içeriklerin eklenmesi önerileri; ve hem uluslararası dokümanlarda hem de literatürde yer alan (Valentin, 2006) programlara çeşitliliğe hazırlama bakımından bütünsel bir yaklaşım kazandırılması önerileri ile uyumlu görünmemektedir.

Bu derslerden konuyla en ilgili olan Kapsayıcı Eğitim dersinin, farklılıkların eğitimde kapsanmasına yönelik, teorik ve uygulamaya dönük içeriklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, bu içeriklerin, öğretmen adaylarının çeşitliliğe hazırlanması ile ilgili temel süreçler olan; çeşitlilik hakkında düşünme (Banks, 2001), tutum ve inançlarının farkına varma ve dönüştürme (Gay, 2010; Rowan ve diğ., 2021) süreçlerine katkısı sorgulanabilir. Bu noktada derslerin nasıl verildiğinin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, derslerin çeşitliliğe hazırlamaya katkı sağlayacak şekilde işlenmesi durumunda bile; bu derslerin seçmeli olarak kalması, programdaki tüm öğretmen adaylarının bu konuda istenilen bilgi ve becerileri kazanmaları konusunda soru işareti doğuracağı açıktır.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tartışmalar, toplumsal cinsiyetin bir iktidar biçimi olarak tanımlanmasının ardından daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak da politik olgular arasında sınıflandırılmıştır. Lahelma ve Tainio (2019), eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çabaların uzun süredir devam ettiğini ve bu çabaların bir kolu olarak ÖE'de de benzer çabaların bulunduğunu dile getirmektedir.

Çalışmada incelenen, uluslararası dokümanlarda ve STK dokümanlarında; HÖE'de toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunun öne çıkması, ilgili literatür (Drudy, 2006; Lahelma, Tainio, 2019; Zittleman, Sadker, 2002) ile uyumlu iken konunun EF programlarına oldukça sınırlı olarak yansıması sorunlu görünmektedir. Ancak Türkiye'deki EF programlarının bu sınırlılığına değinen çalışmalar bulunmaktadır.

(Acar Erdol, Gözütok, 2018; Esen, 2013). Örneğin, Esen (2013) Türkiye'deki HÖE programlarının toplumsal cinsiyet duyarlılığı geliştirmeye yönelik içerikler barındırmadığından yola çıkarak, bu amaca yönelik bir ders tasarlamış ve bu dersin etkililiğini incelemiştir. ÖE'de toplumsal cinsiyet farkındalığına ilişkin çabaların uzun soluklu getirilerini incelmeye yönelik bir çalışmada; ÖE programları, dokümanlar ve ilgili kişilerin görüşleri incelenmiş ve genel sonuç bu konudaki gelişmenin oldukça zorlu olduğu ancak imkânsız olmadığı yönünde olmuştur (Lahelma, Tainio, 2019).

Bulgulara göre, dokümanlarda toplumsal cinsiyet eşitliği çoğunlukla kadın erkek eşitliği ile birlikte kullanılmış, EF programlarının da dâhil olduğu bazı durumlarda ise toplumsal cinsiyet kavramı tek başına kullanılmıştır. Ancak, hiçbir durumda, LGBTİ+ gibi ikili olmayan queer cinsiyet kavramlarına yer verilmemiştir. Bu durum literatür ile uyuşmamaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine ve farkındalığına ilişkin elde edilen gelişmeler toplumlara ve bağlamlara göre değişmekle birlikte, toplumsal cinsiyet konusundaki tartışmanın ikili toplumsal cinsiyet anlayışının ötesine geçtiğini ifade etmek gerekir (Kroeger, Regula, 2017; Leonardi, Staley, 2019; Mayo, Rodriguez, 2019; Pinar, 2009; Taylor, Coia, 2014). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının alan deneyimlerinden yola çıkılarak yapılan çalışmalarda, ikili toplumsal cinsiyet anlayışının okullarda çok güçlü olarak kendini gösterdiği ifade edilmekte; toplumsal cinsiyete ilişkin gözetim ve baskı durumlarından dolayı homofobi, transfobi ve diğer kalıp yargılar ile sürekli olarak mücadele edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kearns, Mitton-Kükner, Tompkins, 2017). İkili toplumsal cinsiyet ve hatta hiyerarşik toplumsal cinsiyet anlayışlarını içeren özcü yaklaşımların kendisini koruduğu toplumlarda, toplumsal cinsiyete ilişkin söz konusu gözetimin ve baskı durumunun daha karmaşık ve çok boyutlu olduğu söylenebilir. Genel resim, ÖE'de toplumsal cinsiyet konusunda tartışmaların yaşandığı; ancak gelişmelerin sınırlı olduğu yönündedir. Bu durumun, eğitimcilerin eğitimi söz konusu olduğunda, toplumsal cinsiyet konusundaki direnç düzeyine bir katman daha eklenmesi ile ilgili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

EF programlarına dönülecek olursa; toplumsal cinsiyete ilişkin tek dersin, sadece RPD alanı öğrencilerinin alabileceği ve açılmama ihtimali de bulunan seçmeli bir ders olması, ciddi bir sınırlılık olarak görülmektedir. Toplumsal cinsiyet ile ilgili birçok eşitsizlik durumunu içinde barındıran eğitimin (Ballantine, Hammack, Stuber, 2017; Durkheim, 2006), dönüşmesi için önemli gereklerden biri öğretmen adaylarının bu

konudaki farkındalığıdır. EF programlarında doğrudan toplumsal cinsiyeti temel alan dersler bulunmadığı gibi diğer derslerde de bu konuya katkı verecek içeriklere rastlanmamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen dokümanlarda, öğretmenliğin, ev ve çocuk sorumluluklarıyla birlikte yürütülebilen kadınlara uygun bir meslek olarak görülmesi sorun edilmektedir. Drudy (2006) HÖE'deki öğretmen adaylarının başarı durumu ile toplumsal cinsiyetleri arasında bir örüntü olduğunu tespit etmiştir. Buna göre HÖE'deki erkeklerin hem önceki hem de HÖE sürecindeki akademik başarılarının düşük olduğu gözlenirken, kadınların başarı durumu HÖE'de ve diğer yükseköğretim programlarında benzer şekilde seyretmektedir. Bu dağılım, mesleğin erkekler için ikincil veya statüsü düşük bir tercih olduğunun, kadınlar için ise böyle bir durumun geçerli olmadığının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin giderek daha dişil bir mesleğe dönüşmesinin sosyal, psikolojik ve eğitimsel olduğu kadar ekonomik ve tarihsel etkenlere de dayandığı; ancak bu etkenlerin temelinde kadın ve erkeğin doğasının ne olduğuna ve toplumdaki statüsünün ne olması gerektiğine ilişkin patriarkal inançların bulunduğu düşünülmektedir (Drudy ve diğ., 2005). Bu inançların, yukarıda açıklanan özcü toplumsal cinsiyet ideolojileri ile (Chatillon, Charles, Bradley, 2018) ilişkili olduğu açıktır. Bununla birlikte, öğretmenliğin kadınlara uygunluğu kalıp yargısı, ev ve çocuk sorumlulukları kadınlara yüklenmeye devam etmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyete ilişkin içeriklere, hem eğitimdeki hem de öğretmenlik mesleğindeki eşitsizliklerin dönüştürülmesi bakımından, bütün öğretmen adaylarının ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Demokrasi, insanların ve toplumların bir arada yaşayabilmesi için gerekli olan ve içinde katılım, iletişim, tartışma, müzakere gibi süreçleri barındıran vazgeçilmez bir unsurdur. Dolayısıyla hâlihazırda, eğitim ve ÖE için oldukça önemli bir konudur. ÖE'nin, demokratik katılımın öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecindeki rolüne dikkat çeken Robertson (2008), bu konuda yurttaşlık eğitimini ön plana çıkarmaktadır. Ancak, HÖE'de bu bağlamda ülke tarihi ve ülkeye karşı görevler gibi konuların mı, yoksa çeşitlilik ve sosyal adalet gibi konuların mı vurgulanacağı konusunda bir kutuplaşma olduğunu ifade etmektedir.

Dokümanlarda, öğretmen adaylarının demokrasi ve insan hakları olgularıyla ilgili bilgi ve yeterliklerinin geliştirilmesi, bunun için de HÖE'de bu olgulara ilişkin içeriklerin

yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. HÖE'de demokrasi (Agarwal, Kumar, Mishra, 2020; Sleeter, 2008; Zeichner, 2016) ve insan hakları (Adami, 2014; Jennings, 2006; Osler, Starkey, 2017) olgularının nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. EF programlarında bu olgular, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları dışında, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi GKS dersi kapsamında yer almaktadır. Bu olgular hakkında bütün öğretmen adaylarının donanımlı hale gelmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle demokratik sınıf ve okul ortamı oluşturmaya yönelik içeriklerin, her bir öğretmen adayına ulaşması önemli görülmektedir. Agarwal vd. (2020) da demokratik yetkinliğin farklı ÖE süreçlerinde oldukça fayda sağladığını ileri sürmekte; ÖE'deki demokratik ortamın öğrenene özgürlük tanıma, grup çalışmasına dayalı etkinliklerin gerçek anlamda uygulanması ve hatta yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlama gibi olumlu etkilerinden söz etmektedir. Sleeter (2008) ise, ÖE'de demokrasinin salt içerik ile ilgili bir tartışma olmadığını, bütün ÖE süreçlerinde ve öğretmenlik ile ilgili işe alma, mesleki gelişim ve terfi gibi süreçlerde uygulanması gereken ilkesel bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak öğretmen eğitimcilerinin demokratik yetkinlik kazanmasının önemini ön plana çıkaran Agarwal, Kumar ve Mishra (2020), bunun öğretmen adaylarına ve onların gelecekteki öğrencilerine dolayısıyla toplumun demokratik ortamına katkı sağlayacağını savunmaktadır.

Daha eleştirel bir bakış açısı, HÖE'de demokrasinin sadece içerik veya tartışma anlayışı olarak sınırlı kalmaması gerektiğini savunmaktadır. Sleeter (2008), ÖE'de demokrasi konusunun ikinci plana düştüğünü ve demokrasinin daha net şekilde anlaşılabilmesi için, bütün iktidar ilişikleri ve neoliberal süreçlerle birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Konuya benzer bir açıdan bakan Apple (2008), HÖE'de müzakereci demokrasinin sadece bir süreç olarak veya bir tür tartışma yöntemi olarak ele alınmasının yeterli olmadığını ileri sürmekte; temelde yatan eşitsizlikleri ve iktidar ilişkilerini anlamak için belirli bir eleştirel bakış açısına ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Bunun için de HÖE'de ilgili içeriklere yer verilmesini ve öğretmen adaylarının sınıfsal eşitsizliklere karşı yeniden dağıtım (redistibution), kültürel ve diğer kimliğe dayalı eşitsizliklere karşı ise tanıma (recognition) politik süreçleri hakkında bilgilendirilmesini önermektedir. Her durumda, öğretmen adaylarının demokrasi ve insan hakları olgularına ilişkin yetkin hale gelmeleri gerektiği açıktır. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi dersi söz konusu olgularla ilgili önemli bilgi ve

becerileri içermektedir. Ancak, bu dersin seçmeli ders olmasının, tüm öğretmen adaylarının ilgili içerikler konusunda donanımlı hale gelmesini sınırladığı düşünülmektedir.

Zeichner (2016), yükseköğretim düzeyindeki geleneksel HÖE programları ve gün geçtikçe yaygınlığı artan daha kısa süreli ve yükseköğretim düzeyinde olmayan sertifika programlarının, sosyal adalet ve demokrasiyi geliştirme konusunda yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Sosyal adalet politik olgular bağlamındaki diğer kavramları içine alan şemsiye bir kavram veya çeşitlilik, demokrasi, insan hakları gibi ilkelerin sonucunda ulaşılması beklenen hedef gibi görülebilir. Hansen (2008) sosyal adaleti, ÖE'nin birincil amaçları arasında göstermektedir. Zeichner (2009) ise sosyal adaletin, ÖE için diğer gündemlerinin ötesinde bir önemi olduğunu vurgulamaktadır. ÖE açısından sosyal adalet, daha yalın olarak düşünülecek olursa herkese yüksek kalitede ÖE almış öğretmenlerin ulaştırılmasıdır denilebilir. Buradaki yüksek kalite eleştirel bakış açılarını, ırk, kültür ve dil, toplumsal cinsiyet gibi çeşitlilikleri ve kaynakların yeniden dağıtımı gibi konuları içermektedir (Cochran-Smith, Fries, 2009). ÖE'deki sosyal adalete odaklanan Guillén vd. (2016), sosyal adaletin kavramsal olarak öğretilmesinden ziyade sosyal adalete ilişkin hususların ÖE'de daha çok ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.

STK dokümanlarında ve kamusal dokümanlarda vurgulan değerler eğitimi olgusu, EF programlarında da MBS dersi olarak yer almıştır. HÖE'de moral ve etik konuların yer alması gerektiği literatürde de yer almaktadır (Flores, 2016; Klaassen, Osguthorpe, Matthew, 2016). Öte yandan, HÖE'de hangi değerlerin nasıl ele alınacağı tartışmaya açık bir konudur. Durkheim (1956) toplumların ideal insan tanımları olduğundan ve bunların eğitime yansıması gerektiğinden söz etmektedir. Ancak, post-yapısalcı fikirler ulusal düzeyde belirlenen ideal insan tanımını ve değerleri eleştirmekte; bunların kişilerde kazandırılması sürecini bireyin eğitim yoluyla tek tipleştirilmesi olarak görmektedir (Lauder ve diğ., 2006). Dokümanlarda, HÖE ile ilişkili olarak hem evrensel hem de ulusal değerler vurgulanmaktadır. EF programlarında değer eğitiminin kuramsal ve teknik yönü vurgulanmakta; ancak değerleri ele alan bir içerik bulunmamaktadır. ÖE'nin değerler eğitimi, etik gibi boyutlarının bağlamdan kopuk olarak ele alınmasının, bu konulardaki tartışmaları sınırladığı unutulmamalıdır (Chubbuck, Zembylas, 2016; Klaassen, Osguthorpe, Matthew, 2016). Elbette herhangi bir değerler eğitimi dersinin, değerlerden kopuk olarak yapılması mümkün

görünmemektedir. Bu aşamada ne tür değerlerin ön plana çıkacağı önemli görülmekte, yerel ve evrensel değerlerin bir arada olması gerektiği düşünülmektedir.

HÖE ile ilgili politik olguların diğer bir boyutunu, kamusal dokümanlarda ve EF programlarında ortaya çıkan ideolojik konular oluşturmaktadır. İdeolojik konular dokümanlarda genel eğitim bağlamında daha çok ele alınmaktadır. Bununla birlikte, doğrudan HÖE ile ilgili olarak, milli olma vurgusu ve Atatürk vurgusu konuları ön plana çıkmıştır. EF programlarında da bu konuların karşılık bulduğu görülmüştür. Atatürk ve milli olma konularının programda yer alması ülkenin kurucu ideolojik fikirleri arasında yer almaları bakımından şaşırtıcı değildir. Öte yandan bu resim, Ginsburg ve Clift'in (1990) HÖE'de öğretmen adaylarından - gelecekteki öğrencilerine aktarmak üzere –, toplumun genelinin kabul ettiği şeyleri kabul etmelerinin beklendiği görüşünü akla getirmektedir. Ayrıca MEB öğretmen yeterliklerindeki referans noktası 2006'daki Atatürk ilkleri, inkılapları ve Atatürk milliyetçiliğinden, 2017'de milli manevi değerler noktasına gelirken 2007 EF programlarında Türk Eğitim Tarihi dersi içeriğinde cumhuriyet dönemi vurgusunun 2018 programlarında hafiflemesi dikkat çekici bulunmuştur.

Sosyal olguların HÖE programlarına dâhil edilmesinin, uzlaşmacı yaklaşım tarafından olumlu karşılanması mümkün görünmektedir. Çünkü bu olguların farkında olan öğretmenler eğitimin toplumsallaştırma işlevine katkıda bulunabilirler (Durkheim, 2006). Özellikle, modern toplumun temel taşları arasında sayılan insan hakları ve eşitlik gelecek nesillere mutlaka aktarılmalıdır. Bununla birlikte, kapsayıcılık ve çeşitlilik söz konusu olduğunda durum biraz karmaşık olabilir. Sosyal uyum ve düzenin vazgeçilmez olduğu uzlaşmacı yaklaşımın ideal toplumunda (Durkheim, 1956), çeşitliliğin teşvik edilmesi sorunlu görülebilir (Lauder ve diğ., 2006). Ayrıca toplumsallaştırma sürecinde, çeşitlilik olgusunun algılanma biçimi, "bir eritme potasından çok kültürlülüğe" (Reisch, 2008), diğer bir ifade ile farklılıkların eriyip kaynaştığı bir toplum anlayışından, farklılıkların orijinalliklerini koruyarak bir arada var olabileceği bir toplum anlayışına evrilmiştir. Bu nedenle, sosyal olgular ve uzlaşmacı yaklaşım arasındaki ilişki, büyük ölçüde toplumsallaştırmanın ilgili dönemdeki tanımına bağlıdır.

Öte yandan, çatışmacı yaklaşım açısından bakıldığında, bu tür sosyal olgularla donatılmış öğretmenlerin, eğitim bağlamındaki eşitsizlikler için çareler üretebileceği savunulabilir. Burada sosyal kapsayıcılığın ve çeşitliliğin özel bir önemi

bulunmaktadır. Bu olgular, toplumdaki çeşitli grupların, bu grupların farklılıklarını ve öznelliklerini hiyerarşik olmayan bir şekilde tanıyarak, topluma dâhil olmasını gerektirir. Bu gereksinimler olmadan eğitim, azınlığın çoğunluğa uyduğu bir asimilasyon süreci işlevi görebilir. Ancak, bu olguların HÖE'de nasıl ele alınacağı ve tartışılacağı, bunların gerçek işlevini belirleyecektir. Örneğin, literatürde farklı cinsiyet eşitliği anlayışları (Chatillon ve diğ., 2018), hatta farklı cinsiyet kavramsallaştırmaları (Jagose, 1996) bulunmaktadır. HÖE'de cinsiyet eşitliğine odaklanan içerik, ikili cinsiyet anlayışının altını çizerken ikili olmayan cinsiyet anlayışlarını ötekileştirebilir. Hatta HÖE'de sosyal olguları tartışmak için kullanılan pedagojik yaklaşım bile belirleyici olabilir. Öğretmen adaylarının sosyal olgular hakkında geliştirilmesi için bu olguların HÖE'ye dâhil edilmesinin çatışmacı yaklaşım tarafından da olumlu karşılandığı söylenebilir. Bununla birlikte, bu olguların nasıl tartışılacağı ve bu konuların ne anlama geldiği çatışmacı yaklaşım için önemlidir; çünkü bu olguların hem sosyal çare hem de sosyal kontrol aracı olma potansiyeli bulunmaktadır.

5.2.2. HÖE'de Kalite

ÖE'de kaliteden emin olmak ve verimlilik adına çeşitli çabalar ve kavramlar ÖE süreçlerine dâhil olmuş ve ÖE'nin düzenlenmesinde önemli hale gelmiştir. Hesap verilebilirlik, akreditasyon ve standartlaşma bu kavramlardan bazılarıdır.

Bu çalışmada incelenen dokümanlarda, genellikle HÖE'de kalite güvencesi ile ilişkilendirilen (Darling-Hammond, 2020; Houston, 1987; Roth, Pipho, 1990; Zumwalt, Craig, 2009), hesap verilebilirlik, akreditasyon ve standartlaşma olguları ön plana çıkmıştır. Bu olgular, uluslararası dokümanlarda kapsamlı şekilde ele alınmaktadır. Ulusal düzeydeki STK ve kamusal dokümanlarda ise, daha sınırlı bir yer bulmakla birlikte, bu olgulara ilişkin mevcut eksikliklerden ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik çabalardan ve önerilerden söz edilmektedir. 2018 EF programları metninde program geliştirme süreci açıklanırken, hâlihazırda devam eden akreditasyon süreçlerinin ve öğretmen yeterliklerinin dikkat alındığından söz edilmektedir. Ancak, geliştirme sürecinin veya genel olarak EF programlarının hesap verilebilirlik boyutuna ilişkin herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Hesap verilebilirlik ÖE'nin verimlilik boyutu ile daha ilişkili olsa da Darling-Hammond'a (2020) göre hesap verilebilirlik ÖE'nin kalitesini yükseltmek bakımından

da önemlidir. Hesap verilebilirliğin boyutlarından biri olan öğretmenlerin standart temelli performans değerlendirmesi ile amaç, öğretmenleri sadece değerlendirmek değil aynı zamanda gelişmelerine katkı sağalmaktır. Benzer şekilde performansa dayalı akreditasyonda, ÖE sürecine ilişkin veri toplanarak, bütün adayların bahsedilen kalitedeki özelliklere ulaşmasına ilişkin çabaların nasıl gerçekleştiği incelenmektedir (Darling-Hammond, 2020). Söz konusu süreçler ÖE'nin kalitesine katkı sağlayarak sınıflara daha nitelikli öğretmenlerin gelmesinde etkili olabilir. Öte yandan, hesap verilebilirliğin öğretmen kalitesini ve eğitim başarısını artıran bir olgu olmasının sorgulanmadan kabul edilen bir ÖE inancı haline geldiği ve fakat buna karşı çıkan görüşlerin de olduğu ifade edilmektedir (Cochran-Smith ve diğ., 2017; Tuck, 2013). Bu sorgulamasız kabulün, hesap verilebilirliğe ilişkin varsayımları ve barındırdığı iktidar ilişkilerini görünmez kıldığı düşünülmektedir. Cochran-Smith ve diğerlerine (2017) göre, hesap verilebilirlik ne tamamen bırakılmalı ne de kurtarıcı olarak görülmelidir. Bunların yerine HÖE'de demokratik hesap verilebilirlik ön plana çıkarılmalıdır.

ÖE'de demokratik hesap verilebilirlik Jenlink'e (2017) göre; ÖE'yi ailelere, öğrencilere ve toplumun geneline yönelik olarak hesap verilebilir hale getirerek, eğitimin demokratikleşmesine katkı sağlamayı hedefleyen içsel bir mesleki sorumluluktur. Ancak hesap verilebilirlik bu demokratik kökeninden kayarak teknik ve yönetsel bir olguya dönüşmüştür ve asıl işlevi dışsal bir denetimin kurulması olmuştur (Jenlink, 2017). Bu görüşler bağlamında, demokratik işlevi ön plana çıkan bir hesap verilebilirlik anlayışının ÖE'ye katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak teknik ve yönetsel vurgunun devam etmesi ve artması, başta otonomi olmak üzere ÖE'nin farklı özelliklerine zarar verebilir. Bu yönetsel ve teknik olma vurgusu, Cochran-Smith (2003) tarafından öğretme gibi karmaşık bir süreci mekanikleştirmeye çalışma ve fazla basite indirgeme olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak, Türkiye'de, HÖE ve genel görünüş itibarı ile öğretmenlik mesleği açısından hesap verilebilirliğin belirleyici bir rolü olmadığı söylenebilir. Bu durum hem önemli bir eksiklik hem de bir şans olabilir. Hesap verilebilirlik ile mümkün kılınabilecek kalite ve verimlilikten (Darling-Hammond, 2020) mahrum kalınırken, bu olguya atfedilen iktidar ilişkileri (Cochran-Smith ve diğ., 2017), otonomi kaybı (Bates, 2007) ve kontrol (Tuck, 2013) gibi olumsuzlardan daha

az etkilenen bir ortamda öğretmen eğitimcilerinin demokratik bir hesap verilebilirlik sorumluluğu geliştirmesi mümkün olabilir.

ÖE'de kalite bağlamında ön plana çıkan diğer bir olgu olan akreditasyon ise kalitenin göstergesi olarak ele alınmaktadır (Zumwalt, Craig, 2009). Bulgulara göre ulusal düzeydeki dokümanlarda ve programlarda akreditasyon ile ilgili eksikliklere ve çabalara işaret ediliyor olması, bu olgunun Türkiye'deki HÖE açısından önemli hale gelmekte olduğunu göstermektedir. EF'lerde de görünür hale gelmiş olan akreditasyon çabalarının, HÖE'ye çeşitli katkıları mutlaka olacaktır. Öte yandan akreditasyon ile ilgili temel sorun, öğretmenlik işinde kanıta dayalı olarak niteliği göstermenin zorluğundan kaynaklanmaktadır (Wilson, Youngs, 2009). Bu da akreditasyon kapsamındaki çabaların önemli bir kısmının, öğretme süreci için ne kadar önemli olup olmadığına bakılmaksızın bu kanıtları bulmaya çalışmaya yönelik olarak harcanmasına götürebilmektedir. ÖE'de akreditasyonun işlevini daha iyi anlamak için, HÖE programlarının akredite olmasının ve standartları karşılamasının ne tür etkileri olacağına yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Wilson, Youngs, 2009). Çünkü akreditasyonun neden yapıldığı ve neye göre yapıldığının önemsizleştiği durumlarda, akreditasyon ile amaçlanan kaliteyi artırma hedefi geri planda kalabilmektedir.

Başka bir zorluk Türkiye'de HÖE'de akreditasyon olgusunun işlevini tanımlamak ile ilgili olabilir. EF'lerin kurulması ve yakın zamana kadar programlarının belirlenmesi işleri YÖK tarafından yapılmaktadır. Herhangi bir EF'den mezuniyetin ülkenin tamamında hiyerarşik olmayan bir geçerliliği bulunmaktadır. Bu durumda akreditasyonun prestij düzeyinde bir anlamı olabilir. Ancak, YÖK kılavuzunda görünür kılınan bu prestij, nitelikli öğrencilerin akredite olan programlara çekilmesi gibi bir işlev görebilir. Yakın tarihte programların belirlenmesi büyük ölçüde EF'lere bırakılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim imkânları ile Türkiye'de yetişen öğretmenlerin küresel rekabete dâhil olması, meslekteki arz fazlalığının işe alım süreçlerinde piyasalaşmayı doğurması ve dokümanlarda sözü edilen HÖE'de kaliteye ilişkin çabaların EF'lerin fonlanmasında belirleyici hale gelmesi gibi senaryoların gerçeklemesi halinde; akreditasyon işlev bakımından da daha önemli hale gelebilir. Böyle bir durumda işe almada öne çıkarma, uluslararası düzeyde geçerliliği olma gibi farklılaşan takas değerine sahip akreditasyon belgelerini edinmek EF'ler açısından daha önemli olacaktır. Bu durumda da bireylerin iş gücü piyasasında öne çıkma adına sertifikalar ve diplomalar gibi birçok dereceye sahip olma yarışına girişmesi

sonucunda bu derecelerin öneminin azalmasıyla ortaya çıkan derece enflasyonun (P. Brown, 2003; Weber, 2012), EF'ler düzeyinde yaşanması gibi bir sonuç ortaya çıkabilir.

HÖE'de standartlaşmanın öğretmenlik mesleği ile ilgili standartlar veya yeterliklerden başladığı söylenebilir. Dokümanlarda da bu durum vurgulanmakta; Türkiye bağlamında MEB'in öğretmenlik mesleği yeterliklerinin, meslek ile ilgili – HÖE'nin de dâhil olduğu – bütün süreçlerde kullanılması önerilmektedir. 2018 EF program metninde de bu yeterliklerin dikkate alındığı ifade edilmektedir. Standartların, belirli niteliklerin gereken minimum düzeyde sağlanmasını garanti etmesi bakımından (Roth, Pipho, 1990), HÖE'de kaliteye katkı sağlayacağı açıktır. Ancak standartların ne olduğu, nasıl ve kim tarafından belirlendiği oldukça önemlidir. Çünkü standartların HÖE'deki merkezi kontrolü artırma ve öğretmenliğin teknik tarafını ön plana çıkararak mesleği güçsüzleştirme gibi etkileri olabilir (Bates, 2007; Mayer, Rein, 2016). Bates (2007) de, hükümetlerin ÖE üzerindeki kontrol ve düzenleme gücünün birçok yerde fazla olduğunu ve bunun dayandığı temel noktanın ÖE'nin standartlarını belirlemesi olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışma kapsamında dokümanlarda ve programlarda atıfta bulunulan Türkiye'deki MEB öğretmen yeterlikleri sorgulanabilir. MEB öğretmen yeterliklerinin HÖE'de dikkate alınması faydalı hatta gerekli bir durumdur. Ancak HÖE'yi tamamen bu yeterlikler üzerine kurmanın, zaten yapı ve içerik olarak eğitimi belirleyen MEB'in, öğretmen yeterlikleri üzerinden HÖE'yi de belirlemesi ile merkezi kontrolü güçlendiren bir etkisi olabilir. Bu durum daha kompakt bir eğitim sistemi oluşturulması bakımından savunulabilir. Öte yandan, aşağıda daha detaylı olarak tartışılacak olan katılım ve otonominin getirilerinden yoksun kalma anlamına gelecektir. Standartları daha radikal olarak eleştiren Weber (2012), bu tür mesleğe girme koşullarını mesleği belirli bir grubun elinde tutmaya yönelik çabalar olarak değerlendirmekte ve asıl amacın bilgiyi veya niteliği artırmak olmadığını öne sürmektedir. Öğretmenlik mesleğinin öğretmen sayısına ilişkin nicel boyutu, statü ve gelir durumu düşünüldüğünde, Weberyan görüşlerdeki statü grubu tanımına uyma durumu sorgulanabilir. Ancak standartlar içinde yer alabilecek – hatta bu çalışma bulgularına göre yer alan – ideolojik unsurlar, mesleği belirli bir grup için olmasa bile belirli bir görüş için sınırlayabilir.

Sonuç olarak, HÖE'de kalite güvencesine ilişkin olguların farklı bakış açıları ile farklı işlevleri ön plana çıkarılabilir. ÖE'deki verimlilik açısından ise, hesap verilebilirlik, eğitime harcanan her paranın nasıl harcandığına ilişkin ve performansa dayalı fonlamayı pekiştiren sistemlerin kurulmasına karşılık gelmektedir (Tuck, 2013). Bates (2007) bu sistemler kapsamında devreye giren performans testlerinden, merkezi HÖE programlarından ve standartlardan söz etmekte; bunların muhtemel olumsuz yönlerini ise ÖE kurumlarının otonomi kaybı ve akademik başarıya odaklı standartların, sosyal ve entelektüel standartları göz ardı edebilmesi bağlamında açıklamaktadır. Amacının ötesine geçmiş verimlilik kaygısı, geçerliliği sorunlu performans testleri (Wilson, Youngs, 2009) ve büyük veri ile ölçülmesi mümkün olan akademik başarıya sıkışmış standartlar (Bates, 2007) gibi unsurların HÖE'yi belirlemesinin sorunlu olduğu düşünülmektedir. Bu noktada, Wilson ve Youngs'un (2009) HÖE'de içeriğin ne olması gerektiğine ve HÖE'de hesap verilebilirliğin amacının ne olması gerektiğine ilişkin, bütün bu verimlilik ve performans olgularının üstünde olan normatif ilkelere ihtiyaç olduğu görüşü anlamlı bulunmaktadır.

5.2.3. HÖE'nin Yapısı

Bu çalışmada incelen bütün doküman türlerinde, HÖE'de alternatif programlar konusunun vurgulandığı görülmüştür. Ancak ulusal dokümanlarda, alternatif HÖE yolları ile ilgili önceki uygulamalar ve PFE gibi uygulamalar nitelik sorunu ön plana çıkarılarak ciddi şekilde eleştirilmektedir. HÖE ülkelere göre çeşitlilik gösterse de birçok bağlam için geçerli olan temel sınıflandırmalardan biri, yükseköğretim düzeyinde ve çoğunlukla üniversitelerde verilen geleneksel HÖE ile bunun dışındaki şekillerde kurgulanan ve genellikle daha kısa süreli olan sertifika programları olarak göze çarpmaktadır (Feiman-Nemser, 1990). ÖE literatürüne bakıldığında, HÖE'de alternatif programlara ilişkin görüşlerin ve araştırma sonuçlarının farklılaştığı gözlemlenmektedir.

HÖE'de alternatif programlar ile ilgili olarak Mayer ve Rein (2016) bu programların geleneksel HÖE kadar etkili olmadığını, konu ile ilgili çalışmaların da bu yönde olduğunu, bunun da ötesinde hâlihazırda HÖE'deki en büyük payın yükseköğretim düzeyindeki HÖE'de olduğunu ifade etmektedir. Roth ve Pipho (1990) ise alternatif HÖE programlarına genel olarak olumlu bakmakta; ancak belirli bir kaliteyi sağlamak için standartların önemine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte veriye dayalı

sonuçlara göre, HÖE'de geleneksel programların alternatif programlardan daha iyi olduğu vurgulanmaktadır (Roth, Pipho, 1990). Bu bulgular, ulusal dokümanlardaki PFE'nin nitelik soruna ilişkin bulgu ile uyumlu görünmektedir.

Öte yandan, Kitchen ve Petrarca'ya (2016) göre, alternatif HÖE programları öğretmen kısıtlılığı ile başa çıkmak için ortaya çıkmıştır ve araştırma sonuçları, bu programların geleneksel HÖE programlarındaki öğretmen eğitimcilerin iddia ettiği gibi nitelik açısından kötü durumda olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, Kitchen ve Petrarca (2016) acil ve daha niteliksiz sertifikasyon yerine, alternatif programların varlığının faydalı olduğunu savunmaktadır. Sonuç olarak, HÖE'de geleneksel programların mı yoksa alternatif programların mı daha başarılı olduğu konusunda tutarsız sonuçlar bulunmaktadır (Zumwalt, Craig, 2009). Bu görüş, Türkiye'de öğretmen açığının olduğu dönemlerdeki farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarını – pedagojik formasyonu olmayan veya alan dışı mezunların atanması, mektupla öğretmen yetiştirme – (Yüksel, 2011) akla getirmektedir. Ancak, günümüzde Türkiye'de bu tür bir kısıtlılık olmadığı için, PFE gibi alternatif programlara bu tür bir açıklama getirmek mümkün görünmemektedir.

Çalışmada incelenen dokümanlarda, esneklik ve otonomi ile ilgili olarak, EF programlarında fakültelere otonomi alanı bırakılması konusu öne çıkarılmaktadır. Ancak programlara bakıldığında, bunun yalnızca 2007 programı ile sınırlı bir karşılığının olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, YÖK 2018 yılında otonomi alanına yer bırakmayan katı bir programı uygulamaya koyduktan sonra 2020 yılında yeni bir karar ile EF programlarının belirlenmesini büyük ölçüde fakültede bırakmıştır (YÖK, 2020). Bu kararın, gerek eldeki çalışmada incelenen dokümanlarda gerekse ÖE literatüründe (Bates, 2007) önemi vurgulanan HÖE kurumlarının otonomisine; dolayısıyla öğretmen niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak burada alınan kararın yeterince uzun bir süre boyunca değiştirilmemesinin kritik olduğu düşünülmektedir. Çünkü uzun yıllardır programları birçok ayrıntısına kadar YÖK tarafından belirlenen EF'lerin, kendilerine yönelik program geliştirme konusundaki yetkinlik ve kapasitelerini geliştirmeye ihtiyaç duyacakları muhtemeldir. Hem EF'lerin bu yönde gelişerek nitelikli HÖE programları oluşturmaları, hem de oluşan programların sürekli bir değerlendirme ve gelişim süreci ile daha nitelikli hale gelmesi için YÖK'ün 2020 kararında kararlığını sürdürmesi önemli görülmektedir.

Politik olgular genel olarak düşünüldüğünde, dokümanlar ile EF programları arasındaki uyumun ulusal düzeydeki dokümanlar ile daha kapsamlı olarak sağlandığı söylenebilir. Dokümanlarda ortaya çıkan sosyal konulara EF programlarında değinilmektedir; ancak toplumsal cinsiyet, demokrasi ve insan hakları gibi konularda bu değinmenin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Uluslararası dokümanlarda sosyal konuların HÖE programına nasıl dâhil edileceğine ilişkin öneriler yer almaktadır. Bu anlamda daha detaya inmesi beklenen ulusal dokümanlarda bu tür içeriklere rastlanmaması, bu dokümanların sosyal konuları en azından HÖE bağlamında yüzeysel olarak ele adlıkları; EF programlarının da bir anlamda buna uyduğu düşüncesine yol açmaktadır. Uzlaşmacı ve çatışmacı yaklaşımlar sosyal konuların farklı boyutlarını ön plana çıkarıyor olsa da bu konular toplum için oldukça önemlidir ve eğitimde ve HÖE'de daha kapsamlı olarak ele alınmaları gerekmektedir. Kalite güvencesi konusunda eksikliklerin olduğu açıktır. Bu eksiklikleri kapatmaya yönelik çabaların, amaçtan sapmayarak HÖE'nin akademik boyutunun yanında moral ve sosyal boyutlarının da niteliğini yükseltmeye odaklanmaları önemlidir. Çünkü, kalite çabalarının araç iken amaca dönüşmesi veya merkezileşme ve kontrol gibi başkaca amaçlara hizmet etmesi sıklıkla karşılaşılan durumlardır. Bu kaygıların ilacı olan otonomi ve katılımın güçlenmesi sadece HÖE için değil, bütün yükseköğretim için önemli görülmektedir. Son olarak, ideolojik olguların, eğitim gibi kapsayıcı ve özgürleştirici olması gereken bir alanda, dışlayıcı ve tahakküme yol açan bir niteliğe sahip olmaması gerektiği düşünülmektedir.

5.3. Genel Sonuç

Eldeki çalışmada, ÖE ile ilgili dokümanlardaki çeşitli ekonomik ve politik olgular ve bunların EF programlarına yansımalarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan olgular ve bunların gerek dokümanlarda gerekse programlarda ele alınış şekilleri, genellikle uzlaşmacı yaklaşımın bakış açsını yansıtmaktadır. Öte yandan, ÖE literatüründe bu olgularla ilgili, kökeni çatışmacı yaklaşıma dayanan birçok alternatif ve eleştirel görüşler bulunmaktadır. Bu eleştirel bakış açılarının söz konusu olguları daha iyi anlamak adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye bağlamında EF programlarının ekonomik olgular bakımından uluslararası dokümanlar ile uyumu söz konusu iken, politik olgular bakımından ulusal düzeydeki (STK ve kamusal) dokümanlar ile uyum ön plana çıkmıştır. Bu noktada, ekonomik

bağlamda küresel ekonominin gereklerini yerine getirirken, politik bağlamda ulusal özellikleri koruma gibi bir resmin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu resim, ulus devletin yeniden inşasına ilişkin görüşlerle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, EF programlarında ekonomik olguların da uluslararası HÖE'nin gündemindeki içeriğe ve etkililik düzeyine sahip olmadığını söylemek gerekir. Bu yüzden, HÖE'de bu ekonomik gerekleri yerine getirmeye çalışmak bu gerekleri tanımlamış olanları takip etmeyi içerdiği için, rekabet etme konusunda yeterli olmayabilir. Bu durum sosyolojiden yükseköğretime uyarlanan, merkez ve çevre tartışmasını (Altbach, 1981) akla getirmektedir. Politik olguların ulusal özgünlüğüne ilişkin olarak ise, hesap verilebilirlik ve akreditasyon gibi olgular uluslararası bağlamlarda fonların dağıtımı vb. üzerinden HÖE'de otonomi kaybı ile ilişkilendirilmektedir. Türkiye de böyle işleyen bir yapının olmadığı; ancak, yükseköğretimin iktidarın da eklemlendiği kendine özgü bir merkeziyetçi yapısının, doğrudan bir kontrol düzeni oluşturduğu söylenebilir.

Ekonomik ve politik olguların hangi doküman türlerinde EF programları ile uyumlu olarak yer aldığından yola çıkarak, dokümanlardan programlara yansıma süreci hakkında bazı çıkarımlar yapılabilmektedir. Tek doküman türünden programlara yansıma durumunda kamusal dokümanların, iki doküman yansıma durumunda ise kamusal dokümanlar ve STK dokümanlarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. EF programlarına ulusal düzeydeki dokümanlardan daha fazla yansımanın bulunması, bu programların YÖK tarafından merkezi olarak belirlendiği de düşünüldüğünde beklenen bir sonuçtur. Ancak, her üç doküman türünden programlara yansıma durumunda yer alan önemli ekonomik ve politik olgular bulunmaktadır. Programlarda bu olguların zorunlu ve seçmeli dersler düzeyinde somut karşılıkları vardır. Ayrıca HBÖ ve girişimcilik gibi önemli ekonomik olguların da en çok vurgulandığı yer uluslararası dokümanlardır. Bu açıdan bazı olguların uluslararası dokümanlardan ulusal dokümanlara ve EF programlarına doğru bir yol izlediği düşünülebilir. Sonuç olarak, ekonomik ve politik olguların dokümanlardan EF programlarına yansımada tek bir yol izlemediği, olguların türüne ve ne olduğuna göre bu yolun çeşitlendiği söylenebilir.

EF programları dokümanlarda ortaya çıkan ekonomik ve politik olguları genellikle MBS ve GKS gibi havuz seçmelileri bünyesinde kapsamaktadır. Bu havuz derslerinin bütün öğretmen adaylarına yönelik olarak açılması, olguların bütün adaylara ulaşması

bakımından önemli görülmektedir. Ancak demokrasi ve insan hakları gibi kritik olguların seçmeli olması yerine, bütün öğrencilere sunulan zorunlu derslerde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet, kapsayıcı eğitim gibi konuların da bütün adaylara ulaşması önemli olmakla birlikte, zorunlu ders yükünü arttırmamak adına, bu seçmeli derslerin öğrencilerin seçimine sunulması garanti olan ve öğrencilerin seçme durumuna göre şube sayısı artırılabilen bir şekilde planlanması faydalı olabilir. Çünkü mevcut havuz seçmeli uygulamasında, çok kritik olan derslerin öğrencinin seçimine bile sunulmama olasılığı bulunmaktadır.

Eldeki çalışma uygulamadaki programı kapsamadığı için ve 2018 EF programlarına geçiş henüz tamamlanmadığı için, söz konusu GKS ve MBS derslerinin açılıp açılmama durumuna ilişkin bir analize bulgularda yer verilmemiştir. Ancak durumu yorumlayabilmek adına, Ankara ve İstanbul'daki bazı EF'lerde son üç yarıyılda açılan GKS ve MBS dersleri incelenmiştir. Öncelikle bütün havuz derslerine bakıldığında açılan dersler ve şube sayıları, derslerin belirlenmesinde öğrenci tercihinden öte mevcut öğretim elemanı durumunun etkili olduğu fikrini uyandırmaktadır. Açılan havuz dersleri arasında, bu çalışma ile ilgili derslerden ekonomik olguları ele alan Ekonomi ve Girişimcilik, Hayat Boyu Öğrenme ve Eğitim derslerine daha fazla rastlanmıştır. Sosyal konulara ilişkin kritik derslerden biri olarak görülen İnsan Hakları ve Demokrasi dersinin ise, incelenen fakültelerin yarısından fazlasında açılmamış olmasının yukarıda değinilen kaygıları haklı çıkardığı söylenebilir. Bütün bunların ötesinde ekonomik ve politik olgularla ilgili dersleri veren öğretim elemanlarının dersle ilişkili olma durumu da tartışmalı görünmektedir. Lisansüstü eğitim, üretilen eserler ve yönetilen tezler bakımından yapılan incelemelerde, bütüncül olarak dersle ilişkili görünen öğretim elemanı sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Sadece üretilen eserlere bakıldığında bile söz konusu sayının ancak yarı yarıya olduğu görülmektedir.

Son olarak Türkiye'de YÖK'ün 2020 EF yetki devri kararı ile EF'lere kendi programlarını belirleme imkânı verilmiştir. Bu da programlarda yeniden yapılanmanın yolunu açmıştır. Literatürde, HÖE'nin girişimcilik ve HBÖ gibi olguların lider pedagoji olduğu yeniden yapılanma süreçleri ile geliştirilmesinin önerildiği görülmüştür. Türkiye'deki HÖE'nin bu olgular açısından da gelişmeye ihtiyaç duyduğu açık olmakla birlikte, daha öncelikli ve önemli ihtiyaçlar düşünüldüğünde HÖE'nin ve eğitimin, demokrasi olgusu etrafında inşa edilmesi gerektiği fikri ağır basmaktadır.

5.4. Öneriler

5.4.1. Uygulayıcı ve Karar Vericilere Yönelik Öneriler

Çalışmada incelenen dokümanları yayınlayan kuruluşlar, eğitimin ve ÖE'nin önemli paydaşları olduğundan; bu dokümanların analizi ile ortaya konan ekonomik ve politik olguların EF programlarında daha kapsamlı ve isabetli olarak ele alınması önerilmektedir. Söz konusu olguların nasıl ele alınacağı noktasında uzlaşmacı yaklaşımın ana akım haline gelmiş olan bakış açısının yanında çatışmacı yaklaşıma ilişkin bakış açısının da dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu genel öneriye ilişkin alt öneriler aşağıdaki gibidir.

Girişimcilik olgusu 2018 EF programlarındaki bir seçmeli ders kapsamında sadece ekonomik bağlamda ve iş kurma anlam ve boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu olgunun literatür ve dokümanlar ile uyumlu olarak eğitim bağlamında önemli görülen yaratıcılık, analitik düşünme gibi özellikleri vurgulayan diğer boyutlarıyla birlikte ele alınması önerilmektedir. Aksi takdirde, HÖE'deki girişimcilik teknik düzeydeki mikro becerilerden oluşan bir içerik olarak sınırlı kalabilir. Ayrıca girişimciliğin nasıl öğretileceğine karşılık gelen girişimcilik eğitimine ilişkin içeriklerin, söz konusu dersin kapsamına alınması gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan dersin seçmeli olarak kalması uygun görünmektedir. Ayrıca bireylerin girişimcilik becerileri geliştirilerek bireysel ve toplumsal refahın artması hedefleniyorsa, bu becerilerin kullanılacağı imkânları yaratacak eğitim alanı dışındaki toplumsal politikalara da ihtiyaç vardır. Bu anlamda, girişimci fikirlere çeşitli kamu kuruluşlarınca destek sağlanması gibi hali hazırda var olan politikalar, karlılık yanında toplumsal faydayı da önceleyecek şekilde geliştirilebilir.

Benzer şekilde 2018 EF programlarında seçmeli ders kapsamında ele alınan HBÖ olgusu öğretmenlik mesleği ile ilişkili olmayan içeriklerden oluşmaktadır. Bu yüzden bir öğretmenin HBÖ'ye neden ihtiyaç duyacağı ve HBÖ'nün ne tür katkılar sağlayacağı gibi içerikler ile mesleğe yönelik bir HBÖ anlayışına da yer verilebilir. Ayrıca SMG kapsamında sayılabilecek öğretmen akademileri, yüz yüze veya uzaktan hizmet içi eğitimler ve alana ilişkin lisansüstü eğitim gibi imkânlar hakkında bilgi ve farkındalık oluşturacak içerikler ders kapsamına alınabilir. HBÖ'nün çağa veya gelişime ayak uydurma vurgusunun, bireylerin benliklerini piyasaya göre şekillendiren bir sürece dönüşmemesi için uyumun yanında bireylerin kendi kapasite ve

özelliklerinin bireysel ilgi ve istekleri doğrultusunda hayat boyu gelişimi de vurgulanmalıdır.

HÖE'de BİT içerikli derslerin, donanım kullanımının öğretilmesinin ötesine geçmesi gerektiği düşünülmektedir. Öncelikle genel BİT kullanımı ve eğitimde BİT kullanımını içeren Bilişim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri derslerinin, TPAB ile ilgili içeriğe sahip olan alan dersleri ile ilişkilendirilmesi önerilmektedir. TPAB içeriklerinin alan öğretimine ilişkin derslerde yer alması isabetli görülmekle birlikte, bu dersleri verecek öğretim elemanlarının yetkinliklerini incelenerek kapasite artımına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü, BİT ile bütünleşmenin pazardan pedagojiye doğru olan yönünü, pedagojiden pazara doğru olacak şekilde değiştirmenin yolu, öğretmen adaylarının TPAB konusundaki yetkinliklerinin arttırmaktan geçmektedir.

Toplumsal cinsiyet konusu EF programlarında, sadece RPD alan seçmeli dersi olarak yer almaktadır. Türkiye'deki toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadına şiddet ve toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve kadınların öğretmenlik mesleğini ev işleriyle birlikte yapabileceği algısı gibi sorunlar düşünülerek, toplumsal cinsiyete ilişkin içeriklerin EF programlarında bütün öğretmen adaylarına ulaşabilecek bir şekilde yer alması önerilmektedir. Ayrıca bugün yetişen öğretmen adaylarının önümüzdeki 30-40 yılın öğretmenleri olacağı ve toplumdaki LGBTİ+ bireylerin görünürlük ve tanınmasındaki gelişmeler dikkate alınarak, bu konulara ilişkin içeriklerin programlarda en azından seçmeli olarak yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitim ve çeşitlilik konuları sırasıyla, bir seçmeli ders ve kültürel farklılığa ilişkin içerikler bakımından EF programlarında yer bulmuştur. Türkiye'ye mülteci olarak gelen veya Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmakla birlikte ana dili farklı olan çocukların, okullardaki oranının giderek atmaktadır. Bu gerçeklikten yol çıkarak, çeşitlilik ve kapsayıcılık olgularının HÖE'de daha zengin ve disiplinler arası bir yaklaşım ile ele alınması önerilmektedir.

Demokrasi ve insan hakları konuları, bunları öğretecek olan öğretmenlik alanları dışındaki öğretmen adayları için EF programlarında bir seçmeli ders kapsamında yer bulmuştur. Bu konuların – demokratik okul ve sınıf ortamı oluşturma, insan hakları farkındalığı geliştirme ve çocukların geliştirmesine katkıda bulunma gibi amaçlardan dolayı –, bütün öğretmen adayları için olmazsa olmaz içerikler olduğu düşünülmekte ve zorunlu dersler olarak programlara eklenmesi önerilmektedir.

Yukarıda bahsedilen diğer ekonomik ve politik olguların çoğunluğu MBS ve GKS havuz dersleri kapsamında programda yer almaktadır. Bu derslerin hiç açılmayarak, öğrenci seçimine sunulmaması mümkün olabilmektedir. Bu derslerden, özellikle öğretmenlik mesleği için önemi bu çalışmada ve farklı yerlerde vurgulananlarının, mutlaka açılarak öğrenci seçimine sunulması önerilmektedir. Ancak bu aşamada, derslerin ilgili uzmanlarca verilmesinin gerekliliği atlanmamalıdır.

Dokümanlarda vurgulanan kalite güvencesine ilişkin olguların, demokratik hesap verilebilirlik, kaliteyi yükseltmeye yönelik akreditasyon ve akademik standartların yanında sosyal ve moral standartlar anlayışı ile HÖE'ye ve HÖE program geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi önerilmektedir.

EF'lerin kendi programları ile ilgili otonomilerine ciddi katkılar sağlaması beklenen 2020 'yetki devri' kararının, etkin bir şekilde ve uzun soluklu olarak uygulamada kalması gerekli görülmekte ve önerilmektedir.

5.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

HÖE'deki ekonomik ve politik olguları Türkiye'deki HÖE programları ile birlikte ele alan bu çalışmada dokümanlara ve EF program metinlerine odaklanılmıştır. Ancak programın nasıl uygulandığı, ekonomik ve politik olguların HÖE'de nasıl ele alındığını tam olarak anlamak adına oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri ve EF yöneticilerinin görüşleri başta olmak üzere, dokümanların ötesine geçen veriler ile ekonomik ve politik olguların uygulamadaki HÖE programına nasıl yansıdığının anlaşılmasına ilişkin çalışmalar önerilmektedir.

Türkiye'ye odaklanan eldeki çalışmaya benzer çabaların farklı bağlamlarda yapılması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, karşılaştırılabilir sonuçlar sunma potansiyeli bakımından önemli görülmektedir. Özellikle uluslararası dokümanlardaki olguların, Türkiye dışındaki ülkelerde ulusal düzeye nasıl yansıdığının karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

HÖE ile sınırlı olan bu çalışmanın, hizmet içi ÖE bağlamına taşınması, ekonomik ve politik olguların mesleki gelişim sürecindeki durumunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Son olarak, bu çalışmada ortaya konan ekonomik ve politik olguların biri veya birkaçı seçilerek, doküman analizinin ötesine geçen veri toplama süreçleri ile daha

derinlemesine incelemeler yapılabilir. Bu tür çalışmaların, bu çalışma ile açılan yolun geliştirilmesi ve ilerletilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Olgulardan birine veya birkaçına odaklanma yaklaşımı, ilk önerideki uygulamadaki programın incelenmesi çalışmalarında da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

8. BYKP, Beş Yıllık Kalkınma Planı. 2000. DPT VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_icmesuyuKanalizasyonAritmaSistemleriKatiAtikDenetimi.pdf [12.06.2018].

9. BYKP. 2006. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf [12.06.2018].

10. BYKP. 2013. **T.C. Kalkınma Bakanlığı Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018).** https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf [12.06.2018].

11. BYKP. 2019. **T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023).** https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf [20.12.2019].

16. Milli Eğitim Şurası. 1999. **XVI. Milli Eğitim Şurası.** https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf [12.06.2018].

17. Milli Eğitim Şurası. 2006. **On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararları.** https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf [12.06.2018].

18. Milli Eğitim Şurası. 2010. **18. Milli Eğitim Şurası Kararları.** https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf [12.06.2018].

19. Milli Eğitim Şurası. 2014. **19. Milli Eğitim Şurası Kararları.** https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf [12.06.2018].

57. Hükümet Programı. 1999. **V.Ecevit Hükümeti (28.05.1999-18.11.2002).** Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_10.pdf [15.06.2018].

58. Hükümet Programı. 2002. **Gül Hükümeti (18.11.2002-14.03.2003).** Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_10.pdf [15.06.2018].

59. Hükümet Programı. 2003. **I. Erdoğan Hükümeti (14.03.2003-29.08.2007).** Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları.

https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_10.pdf [15.06.2018].

60. Hükümet Programı. 2007. **II. Erdoğan Hükümeti (29.08.2007-06.07.2011).** (2013) Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_10.pdf [15.06.2018].

61. Hükümet Programı. 2011. **III. Erdoğan Hükümeti (06.07.2011-01.09.2014).** Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukumetler/hukumetler_cilt_10.pdf [15.06.2018].

62. Hükümet Programı. 2014. **I. Davutoğlu Hükümeti (01.09.2014-28.08.2015).** Resmi Gazete. 29112, Eylül.[15.06.2018].

64. Hükümet Programı. 2015. **III. Davutoğlu Hükümeti (25.11.2015-24.05.2016).** https://www.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukumet_programi.pdf [15.06.2018].

65. Hükümet Programı. 2016. **Yıldırım Hükümeti (25.05.2016 -10.07.2018).** https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/65-hukumet-programi-20180125142728.pdf [15.06.2018].

Avrupa Birliği. 2002. **Final Report of the Expert Group Best Procedure project on Education and training for entrepreneurship.** https://ec.europa.eu/growth/content/best-procedure-project-education-and-training-entrepreneurship-final-report-expert-group-0_en [27.03.2018].

____. 2003. **Green Paper. Entrepreneurship in Europe.** https://ec.europa.eu/growth/content/green-paper-entrepreneurship-europe-0_en [27.03.2018].

____. 2004**. Joint interim report - Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-cs [27.03.2018].

____. 2005. **Common European principles for teacher competences and qualifications.** http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf [27.03.2018].

____. 2006a. **Implementing the Community Lisbon Programme Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning.** https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0033&from=EN [27.03.2018].

____. 2006b. **The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe.** https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/1/translations/en/renditions/pdf [27.03.2018].

____. 2007. **Council Conclusions on Improving the quality of teacher education.** https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42007X1212(01.&from=EN [27.03.2018].

____. 2009a**. Council conclusions on A strategic framework for European cooperation in education and training.** https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01.&from=EN [28.03.2018].

____. 2009b. **Council Conclusions on The professional development of teachers and school leaders.** https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF [28.03.2018].

____. 2010. **Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education.** https://ec.europa.eu/docsroom/documents/9269/attachments/1/translations/en/renditions/pdf [28.03.2018].

____. 2011a. **Entrepreneurship Education. Enabling Teachers as a Critical Success.** https://ec.europa.eu/docsroom/documents/9272/attachments/1/translations/en/renditions/native [28.03.2018].

____. 2011b. **Order 129 Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education AUGUST.** https://www.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/mapping_en.pdf [28.03.2018].

____. 2012. **Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.** https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF [28.03.2018].

____. 2013a. **Supporting teacher educators.** https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher- educators_en.pdf [28.03.2018].

____. 2013b. **Amendment to the 2013 annual work programme on grants and contracts for the 'Lifelong Learning Programme'.** https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/Annual_work_programme_2013_Grants_and_contracts_for_the_lifelong_learning_programme_amendment_C%282013%291787_en_0.pdf [28.03.2018].

____. 2013c. **Funding of education in Europe 2000-2012.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec383cc3-a5c9-4146- 846c-fb18dea32aca [28.03.2018].

____. 2013d. **Supporting teacher competence development.** https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf [28.03.2018].

____. 2013e**. Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe - Vol 1.** https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf [28.03.2018].

____. 2014a. **The European Union explained - Education, training, youth and sport.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/452770ed-fa44-492b-8dc8-e3c898f720a2 [29.03.2018].

____. 2014b. **Erasmus+ A guide to European Union opportunities in education, training, youth and sport changing lives, opening minds.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2345b829-46c0-4e11-81c1-6c910a34e5e3 [29.03.2018].

____. 2014c. **Council conclusion on Effective teacher education.** https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05.&from=EN [29.03.2018].

____. 2014d. **New modes of learning and teaching in higher education.** http://portal3.ipb.pt/images/icm/1.2_2014_modernisation_en.pdf [29.03.2018].

____. 2014e. **Report on Indicators on Entrepreneurial Learning and Competence.** https://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/entrepreneurial-expert-report_en.pdf [29.03.2018].

____. 2015a**. Strengthening teaching in Europe.** https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/teaching-profession- practices_en.pdf [29.03.2018].

____. 2015b. **Shaping career-long perspectives on teaching: Initial teacher education.** https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/shaping-career-long-perspectives-teaching-guide-policies-improve-initial [29.03.2018].

____. 2015c. **Eurydice - Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği.** http://publications.europa.eu/resource/cellar/4b77775b-6d06-11e5-9317- 01aa75ed71a1.0021.01/DOC_1 [29.03.2018].

____. 2015d. **Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)".** https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015SC0161&from=EN [29.03.2018].

____. 2016a. **Eurydice - Avrupa'da Okulda Girişimcilik Eğitimi.** http://publications.europa.eu/resource/cellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea- 01aa75ed71a1.0016.01/DOC_1 [29.03.2018].

____. 2016c. **Survey on policies and practices of digital and online learning in Europe.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/621e32df-4a75-43e3-b594-2d1dccc44640 [29.03.2018].

____. 2017a. **Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education.** https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1 [29.03.2018].

____. 2017b. **Policies to promote social and civic competences – from the Paris Declaration to global citizenship education.** https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/social-civic-competences-report-2017_en.pdf [29.03.2018].

Acar Erdol, Tuba, Fatma Dilek Gözütok. 2018. Development of Gender Equality Curriculum and It's Reflective Assessment. **Turkish Journal of Education**. c. 7 s. 3: 117–35.

Adami, Rebecca. 2014. Toward Cosmopolitan Ethics in Teacher Education: An Ontological Dimension of Learning Human Rights. **Ethics and Education**. c. 9

s. 1: 29–38.

Adeyemo, Sunday Adeniyi. 2009. Understanding and Acquisition of Entrepreneurial Skills: A Pedagogical Re-orientation for Classroom Teacher in Science Education. **Journal of Turkish Science Education**. c. 6 s. 3: 57–65.

Agarwal, Nidhi, Puneet Kumar, Sugam Mishra. 2020. Need to Acquire Democratic Competency by Teacher Educator in Global Scenario. **SSRN Electronic Journal**.: 43–54.

Adalet ve Kalkınma Partisi. 2002a. **Parti Programı.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/926 [10.03.2019].

____. 2002b. **3 kasim 2002 Secim Beyannamesi.** https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/ [10.03.2019].

____. 2007. **2007 Secim Beyannamesi.** https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/ [10.03.2019].

____. 2011. **12 Haziran 2011 Secim Beyannamesi.** https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/ [10.03.2019].

____. 2014. **Parti Programı.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/965/200404981.pdf?sequence=1&isAllowed=y [10.03.2019].

____. 2015. **7 Haziran 2015 Secim Beyannamesi.** https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/ [10.03.2019].

____. 2018. **2018 Secim Beyannamesi.** https://www.akparti.org.tr/parti/dosya-arsivi/ [10.03.2019].

Akyüz, Yahya. 1998. Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim. **Milli Eğitim**. s. 137: 6–7.

____. 2013. **Türk Eğitim Tarihi**. 24. bs. Ankara: Pegem.

Altbach, Philip G. 1981. The University as Center and Periphery. **Teachers College Record**. c. 82 s. 4.

Althusser, Louis. 2016. **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. çev. Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki.

Andersson, Per. 2008. Recognition of Prior Learning as a Technique of Governing. **Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject**. ed. A Fejes ve K. Nicoll. New York: Routledge.

Apple, Michael W. 1990. The Politics of Official Knowledge in the United States. **Journal of Curriculum Studies**. c. 22 s. 4: 37–41.

____. 2001. Markets, Standards and Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 52 s. 3: 182–96.

____. 2004. **Ideology and Curriculum**. 3. bs. London: Routledge.

____. 2008. Is Deliberative Democracy Enough in Teacher Education? **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. ed. Sharon Feiman-Nemser, Marilyn Cochran-Smith, D. John McIntyre, ve Kelly E. Demers. New York: Routledge: 105–10.

Archambault, Leanna, Keith Wetzel, Teresa S Foulger, Mia Kim Williams. 2010.

Professional Development 2.0. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**. c. 27 s. 1: 4–11.

Arnot, Madeleine, Jo-Anne Dillabough. 1999. Feminist Politics and Democratic Values in Education. **Curriculum Inquiry**. c. 29 s. 2: 159–89.

Aybek, Birsel. 2007. Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 16 s. 2: 43–60.

Bacchus, Mohammed Kazim. 1996. The Role of Education in Development in South Countries. **Alberta Journal of Educational Research**. c. 42 s. 2: 77–86.

Bakar, Abd Rahim, Zaidatol Akmaliah Lope Pihie, Mohd Majid Konting, Genevieve Klang Angking. 2001. The Perceived Entrepreneurial Characteristics of Malaysian Living Skill Teachers: Implication for Teacher Preparation Programme. **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**. c. 9 s. 2: 123–29.

Ballantine, Jeanne H., Floyd M. Hammack, Jenny Stuber. 2017. The Sociology of Education **The Sociology of Education**. 8. bs. New York: Routledge.

Banks, James A. 2001. Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 52 s. 1: 5–16.

Baran, Evrim, Sedef Canbazoglu Bilici, Aylin Albayrak Sari, Jo Tondeur. 2019. Investigating the Impact of Teacher Education Strategies on Preservice Teachers' TPACK. **British Journal of Educational Technology**. c. 50 s. 1: 357–70.

Baranović, Branislava, Marina Stibrić. 2007. The Development of Entrepreneurial Competence in Croatian Compulsory Education. **Meeting in Related to Key Competencies Skills for Life**, London, Velika Britanija.

Bates, Richard. 2007. Regulation and Autonomy in Teacher Education: System or Democracy? **Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change**. ed. Tony Townsend ve Richard Bates. Dordrecht: Springer: 127–40.

Bates, Richard, Tony Townsend. 2007. The Future of Teacher Education: Challenges and Opportunities. **Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change**. ed. Tony Townsend ve Richard Bates. Dordrecht: Springer: 727–36.

Becker, Gary S. 2006. The Age of Human Capital. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. Oxford: Oxford University Press: 292–94.

Bernstein, Basil. 1990. **Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse**. Vol 4. London: Routledge.

____. 2000. **Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique**. Lanham: Rowman & Littlefield.

____. 2015. Sociology and the Sociology of Education: A Brief Account. **Approaches to sciology: An introduction to major trends in British sociology**. ed. John Rex. London: Routledge.

Bhattacharjee, Baishakhi, Kamal Deb. 2016. Role of ICT in 21 st Century's Teacher

Education. **International Journal of Education and Information Studies**. c. 6 s. 1: 1–6.

Bilir, Aynur. 2011. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 44 s. 2: 223–46.

Birleşmiş Milletler. 2000. **Research Seminar on Teacher Training for Information Society; Moscow; 2000.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121473?posInSet=1&queryId=234fd976-c0ea-4c87-82a8-e8e2fbfcc926 [31.03.2018].

____. 2002a. **Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme booklet.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238?posInSet=2&queryId=4a2ffa5a-1b99-4907-b047-72de3c52f64a [31.03.2018].

____. 2002b. **Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161849?posInSet=1&queryId=4a2ffa5a-1b99-4907-b047-72de3c52f64a [31.03.2018].

____. 2002c. **Information and communication technologies in teacher education. a planning guide.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533?posInSet=1&queryId=20a34070-b236-42cd-af68-8df4f9eb0cf4 [31.03.2018].

____. 2003a. **Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel, eighth session, Paris, 15-19 September 2003: report.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133693?posInSet=1&queryId=61652ad8-a81d-4393-96fe-a54e3608b7d3 [31.03.2018].

____. 2003b. **Teacher training on ICT use in education in Asia and the Pacific. overview from selected countries.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132979?posInSet=1&queryId=755e4ae1-1ae9-407e-a172-bbe0b82935ef [31.03.2018].

____. 2003c. **Proceedings of International Subregional Seminar (on. the Use of Distance Education ICT in Teacher Education.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133486?posInSet=1&queryId=0a5b5b20-d3cb-431e-9458-58bb51be9e89 [31.03.2018].

____. 2005. **Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143370?posInSet=1&queryId=820980a4-8c92-4429-bf90-823fed54fd65 [31.03.2018].

____. 2006. **Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current policies and practices.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151685?posInSet=1&queryId=0e6987f2-2b92-4517-9256-36144e357a94 [31.03.2018].

____. 2007. **Report by the Director-General on the ninth session of the Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART., and report by the Committee on Conventions and Recommendations Thereon.**

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149766?posInSet=1&queryId=8bc62870-dc42-4d09-9d15-0215a79ee11b [31.03.2018].

____. 2010**. Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: report.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150949?posInSet=3&queryId=49a39fd7-8190-4fc1-a4d9-7fbd6d7197cf [31.03.2018].

____. 2013. **Report by the Governing Board of the UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE. on the activities of the Institute for 2012-2013.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222665?posInSet=1&queryId=b80ee38d-3d35-4e71-b6bc-12c036e2b8a8 [31.03.2018].

____. 2013a. **Teachers.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222128?posInSet=1&queryId=b6ef7c40-90b5-4d23-9020-bfc7700c9cbf [31.03.2018].

____. 2014. **Teaching and learning achieving quality for all; EFA global monitoring report, 2013-2014; summary.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_khm?posInSet=1&queryId=48d8143b-f9e8-4a92-9e1a-265dc188da4c [31.03.2018].

____. 2015a. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656?posInSet=3&queryId=8f1e342e-8c50-467c-99c8-8bf342c47b90 [31.03.2018].

____. 2015b**. Report by the Governing Board of the UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa (IICBA. on the Institute's activities for 2014-2015.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234478?posInSet=8&queryId=dbe458cc-952c-4aee-87d0-2a2417ba72e2 [31.03.2018].

____. 2015c. **Teacher policy development guide: summary.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272 [31.03.2018].

____. 2016a. **Diverse approaches to developing and implementing competency-based ICT training for teachers: A case study.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246003?posInSet=1&queryId=277feffd-a101-40d7-ad5e-29f91fd3acfb [31.03.2018].

____. 2016b. **A Review of evaluative evidence on teacher policy.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244373?posInSet=1&queryId=54b64b9e-1979-496a-8692-0e96a5ff8d2c [31.03.2018].

____. 2017a. **A Review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259566?posInSet=1&queryId=b4a6bf5e-18cb-4bb9-991b-656464d7ced7 [31.03.2018].

____. 2017b. **Improving the global measurement of teacher training.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259584?posInSet=1&queryId=cad

bbe91-e39c-4e1c-ab33-95d8627bf4e7 [31.03.2018].

____. 2018a. **International Task Force on Teachers for Education 2030 strategic plan 2018-2021.** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708?posInSet=1&queryId=8ef18afc-f798-44a0-9250-bfcb82015b31 [31.03.2018].

____. 2018b. **Sustainable Development Goal 4 and its targets.** https://sdg4education2030.org/the-goal [31.03.2018].

Bourdieu, Pierre. 2006. The Forms of Capital. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron. 2015. **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**. çev. Levent Ünsaldı, Aslı Sümer, Özlem Akkaya. Ankara: Heretik.

Bowen, Glenn A. 2009. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**. c. 9 s. 2: 27–40.

Bowles, Samuel, Herbert Gintis. 2011. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. Illionis: Haymarket Books.

Brackett, Marc A., Nicole A. Katulak. 2006. Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-based Training for Teachers and Students. **Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide**. ed. J. Ciarrochi ve J. D. Mayer. New York: Psychology Press: 1–27.

Brown, John Seely, Paul Duguid. 2016. Dijital Çağda Üniversiteler. **Dünyada ve Türkiyede Üniversite**. ed. N. Tozlu, V. Taşdelen, ve M. Önal. çev. Abdullah Açar. Ankara: Bayburt Üniversitesi.

Brown, Phillip. 2003. The Opportunity Trap : Education and Employment in a Global Economy. **European Educational Research Journal**. c. 2 s. 1: 141–79.

Buchberger, Friedrich, Bártolo P. Campos, Daniel Kallos, Joan Stephenson. 2000. **High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training**. Umeä, Sweden: TNTEE and the Editors.

Chatillon, Anna, Maria Charles, Karen Bradley. 2018. Gender Ideologies. **Handbook of the Sociology of Gender**. ed. B. J. Risman, C. M. Froyum, ve W. J. Scarborough. New York: Springer: 217–26.

Cumhuriyet Halk Partisi. 2000. **Çözüm 2000. Cumhuriyet Halk Partisi.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/2580 [11.03.2019].

____. 2002. **Seçim bildirgesi 2002. Güzel günler göreceğiz.** https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri [11.03.2019].

____. 2004. **Parti Programı.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/963 [11.03.2019].

____. 2007. **Seçim bildirgesi 2007. Şimdi Değişim Zamanı CHP zamanı.** https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri [11.03.2019].

____. 2008. **Parti Programı.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/918 [11.03.2019].

____. 2011. **Seçim bildirgesi 2011.Özgürlüğün ve umudun ülkesi.** https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri [11.03.2019].

____. 2015. **Seçim bildirgesi 2015. Önce Türkiye.** https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri [11.03.2019].

____. 2018. **Seçim bildirgesi 2018.Millet İçin Geliyoruz.** https://www.chp.org.tr/yayinlar/secim-bildirgeleri [11.03.2019].

Chubbuck, Sharon M., Michalinos Zembylas. 2016. Social Justice and Teacher Education: Context, Theory, and Practice. **International Handbook of Teacher Education (Volume 2)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 463–502.

Cochran-Smith, Marilyn. 2003. Assessing Assessment in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 54 s. 3: 187–91.

____. 2004. The Problem of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 55 s. 4: 295–99.

____. 2017. The Accountability Era in US Teacher Education: Looking Back, Looking Forward. **European Journal of Teacher Education**. c. 40 s. 5: 572–88.

Cochran-Smith, Marilyn, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre, Kelly. E. Demers. 2008. **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. 3. bs. New York: Routledge.

Cochran-Smith, Marilyn, Kim Fries. 2001. Sticks , Stones , and Ideology : The Discourse of Reform in Teacher Education. **Educational Researcher**. c. 30 s. 8: 3–15.

____. 2009. Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. ed. Marilyn Cochran-Smith ve Ken M. Zeichner. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 69–110.

Cochran-Smith, Marilyn, Ken M. Zeichner. 2009. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Compen, Boukje, Kristof De Witte, Wouter Schelfhout. 2019. The Role of Teacher Professional Development in Financial Literacy Education: A Systematic Literature Review. **Educational Research Review**. c. 26: 16–21.

Corlu, M .Sencer, Robert M. Capraro, Mary M. Capraro. 2014. Introducing STEM Education : Implications for Educating Our Teachers For the Age of Innovation. **Education and Science**. c. 39 s. 171: 74–85.

Craig, Cheryl J. 2016. Structure of Teacher Education. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 69–135.

Crawley, Jim. 2012. "On the Brink" or "Designing the Future"? Where Next for Lifelong Learning Initial Teacher Education? **Teaching in Lifelong Learning**. c. 4 s. 1.

Creswell, John W. 2007. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Beverly Hills, CA: Sage.

van Dam, Karen, Marieke Schipper, Piety Runhaar. 2010. Developing a Competency-based Framework for Teachers' Entrepreneurial Behaviour. **Teaching and Teacher Education**. c. 26 s. 4: 965–71.

Darling-Hammond, Linda. 2012. **Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

____. 2020. Accountability in Teacher Education. **Action in Teacher Education**. c. 42 s. 1: 60–71.

Deveci, Isa, Jaana Seikkula-Leino. 2018. A Review of Entrepreneurship Education in Teacher Education. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**. c. 15 s. 1: 105–48.

Dolan, Anne M. 2012. Reforming Teacher Education in the Context of Lifelong Learning: The Case of the BEd Degree Programme in Ireland. **European Journal of Teacher Education**. c. 35 s. 4: 463–79.

Dönmez, Özlem. 2007. Türkiye'de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme. Ankara, Ankara üniversitesi.

Drudy, Sheelagh. 2006. Gender Differences in Entrance Patterns and Awards in Initial Teacher Education. **Irish Educational Studies**. c. 25 s. 3: 259–73.

Drudy, Sheelagh, Maeve Martin, Máiríde Woods, John O'Flynn. 2005. Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching **Men and the Classroom: Gender Imbalances in Teaching**. London: Routledge.

Duman, Tayyip. 1995. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme. **Milli Eğitim**. s. 127: 36–43.

Dunkin, Michael J. 1987. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press.

Durkheim, Emile. 1956. Education and Sociology **Durkheim's Pedagogical Work**. New York: Free Press.

____. 2006. Education: Its Nature and Its Role. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. H. Lauder, P. Brown, J. A. Dillabough, ve A. H. Halsey. Oxford: Oxford University Press: 76–87.

Eğitim Reformu Girişimi. 2007a. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2007/ [06.05.2018].

____. 2007b. **Avrupa Birliği Yolunda Nitelikli İnsan Sermayesi Bilgi Notu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/avrupa-birligi-yolunda-nitelikli-insan-sermayesi/ [06.05.2018].

____. 2008a. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2008/ [06.05.2018].

____. 2008b. **Eleştirel Düşünme.** https://www.egitimreformugirisimi.org/elestirel-dusunme/ [06.05.2018].

____. 2009a. **Toplum Yararına Okullar.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/toplum-yararina-okullar- avrupada-demokrasiyi-ogrenmek/ [06.05.2018].

____. 2009b. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2009/ [06.05.2018].

____. 2009c. **Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitimde-esitlik-politika-analizi- ve-oneriler/ [06.05.2018].

____. 2009d. **Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitim-Hakk%C4%B1-ve-E%C4%9Fitimde-Haklar.pdf [06.05.2018].

____. 2010. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/izleme-raporlari/ [06.05.2018].

____. 2010. **Öğretmenler Günü Eğitim Politikalarında İleriye Bakmak İçin Önemli Bir Fırsat.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/%C3%96%C4%9Fretmen-G%C3%BCn%C3%BC-E%C4%9Fitim-Politikalar%C4%B1nda-%C4%B0leriye-Bakmak-%C4%B0%C3%A7in-%C3%96nemli-Bir-F%C4%B1rsat.pdf [06.05.2018].

____. 2011a. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2011/ [06.05.2018].

____. 2011b. **Türkiye'de Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Politika ve Uygulama Önerileri.** https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-kaynastirmabutunlestirme-yoluyla-egitim/ [06.05.2018].

____. 2011c. **Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-din-ve-egitim-son-donemdeki-gelismeler-ve-degisim-sureci/ [06.05.2018].

____. 2012a. **Eğitim İzleme Raporu.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2012/ [06.05.2018].

____. 2012b. **4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları.** https://www.egitimreformugirisimi.org/444e-gecis-bilgi-ve-politika-notlari- yayimladi/ [06.05.2018].

____. 2013. **Eğitim İzleme Raporu.** http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-rapor-2013/ [06.05.2018].

____. 2014a. **FATİH Projesi Eğitimde Dönüşüm için bir Fırsat Olabilir mi?.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/fatih-projesi-egitimde-donusum-icin-bir-firsat-olabilir-mi/ [06.05.2018].

____. 2014b. **FATİH'in Başarısı Eğitim ve İçeriğe Odaklanılmasına Bağlı.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/FAT%C4%B0H-Projesi-E%C4%9Fitimde-F%C4%B1rsat-%C4%B0%C3%A7in-Bir-D%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm-Olabilir-mi_Bas%C4%B1n-B%C3%BClteni.pdf [06.05.2018].

____. 2014c. **Tüm Türkiyenin Önceliği Artık Demokratik Nitelikli ve Eşitlikçi Bir Eğitim Olmalı.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-

content/uploads/2017/03/T%C3%BCm-T%C3%BCrkiyenin-%C3%96nceli%C4%9Fi-Art%C4%B1k-Demokratik-Nitelikli-ve-E%C5%9Fitlik%C3%A7i-Bir-E%C4%9Fitim-Olmal%C4%B1.pdf [06.05.2018].

____. 2015a. **Eğitim İzleme Raporu 2014 2015.** https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2014-15/ [06.05.2018].

____. 2015b. **Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarinda-mevcut-durum-ve-zorluklar/ [06.05.2018].

____. 2016. **Eğitim Sisteminin Öncelikli İhtiyaçları ve Çözüm Önerileri Bilgi Kartları.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MVDosyasi.06.06.16.web_.pdf [06.05.2018].

____. 2016a. **Eğitim İzleme Raporu 2015 2016.** https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16/ [06.05.2018].

____. 2016b. **Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf [06.05.2018].

____. 2017. **Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitimde-ve-egitimle-toplumsal- cinsiyet-esitligi/ [06.05.2018].

____. 2017a. **Eğitim İzleme Raporu 2016 2017.** https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/ [06.05.2018].

____. 2017b. **ERG'nin MEB Taslak Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirmesi.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/ [06.05.2018].

____. 2018a. **Eğitim İzleme Raporu 2017 2018.** http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/ [06.05.2018].

____. 2018b. **Eğitimde Reform İçin Önce Ortak Akıl Oluşturmayı Öneriyoruz.** http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2018/05/ERG_SecimlerVeEgitim.pdf [06.05.2018].

____. 2019. **Eğitim İzleme Raporu Öğretmenler 2019.** https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-ogretmenler/ [06.05.2018].

Esen, Yasemin. 2013. A Study for Developing Gender Sensitivity in Pre-service Teacher Education. **Egitim ve Bilim**. c. 38 s. 169: 280–95.

Fagan, Catherine. 2006. Three Es for Teachers: Economics, Enterprise and Entrepreneurship. **Teacher Development**. c. 10 s. 3: 275–91.

Falkäng, Joakim, Fernando G. Alberti. 2000. The Assessment of Entrepreneurship Education. **Industry and Higher Education**. c. 14 s. 2: 101–8.

Feiman-Nemser, Sharon. 1990. Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan.

Fejes, Andreas, Katherine Nicoll. 2008. **Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject**. New York: Routledge.

Flores, Maria A. 2001. Person and Context in Becoming a New Teacher. **Journal of Education for Teaching**. c. 27 s. 2: 135–48.

____. 2016. Teacher Education Curriculum. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 187–230.

Florian, Lani, Kathryn Young, Martyn Rouse. 2010. Preparing Teachers for Inclusive and Diverse Educational Environments: Studying Curricular Reform in an Initial Teacher Education Course. **International Journal of Inclusive Education**. c. 14 s. 7: 709–22.

Fogde, Marinette. 2008. Self-governance in the Job Search: Regulative Guidelines in Job Seeking. **Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject**. ed. Fejes A. ve K. Nicoll. New York: Routledge: 102–13.

Forlin, Chris. 2010. Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches ed. Chris Forlin. **Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches**.: 1–259.

Fylkesnes, Sandra. 2018. Whiteness in Teacher Education Research Discourses : A Review of the Use and Meaning Making of the Term Cultural Diversity. **Teaching and Teacher Education**. c. 71: 24–33.

Gautam, Manish K., Sunil K. Singh. 2015. Entrepreneurship Education : Concept, Characteristics and Implications for Teacher Education. **An International Journal of Education**. c. 5 s. 1: 21–35.

Gay, Geneva. 2010. Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. **Journal of Teacher Education**. c. 61 s. 1: 143–52.

Gellner, Ernest. 1983. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell.

Gelmez Burakgazi, Sevinç vd. 2019. Equipped or not? Investigating Pre-service Teachers' 21st Century Skills. **Asia Pacific Journal of Education**. c. 39 s. 4: 451–68.

Gillborn, David, Deborah Youdell. 2009. Critical Perspectives on Race and Schooling. **The Routledge International Companion to Multicultural Education**. ed. J. A. Banks. New York: Routledge: 173–85.

Ginsburg, Mark B., Renee T. Clift. 1990. The Hidden Curriculum of Preservice Teacher Edcuation. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan: 450–68.

Ginsburg, Mark B., Beverly Lindsay. 2004. Conceptualizing the Political Dimension in Teacher Education. **The Political Dimension in Teacher Education: Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization, and Society (No. 5)**. ed. M. B. Ginsburg ve B. Lindsay. London: Routledge: 3–20.

Gorman, Gary, Dennis Hanlon, Wayne King. 1997. Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten-year Literature Review. **International Small Business Journal**. c. 15 s. 3: 56–77.

Gramsci, Antonio. 2014. **Hapishane Defterleri**. ed. J. A. Buttigieg. İstanbul: Kalkedon.

Grant, Carl A., Walter G. Secada. 1990. Preparing Teachers for Diversity. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan: 403–22.

Gudmundsdottir, Greta Björk, Ove Edvard Hatlevik. 2018. Newly Qualified Teachers' Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education. **European Journal of Teacher Education**. c. 41 s. 2: 214–31.

Guedalla, Martin, Henrik Herlau, Michael Armer, Shazeen Qasier. 2001. The KUBUS System – an Holistic Approach to Enterprise and Entrepreneurship. **Entrepreneurship Education: A Global View**. ed. R.H. Brockhaus, G.E. Hills, H. Klandt, ve H.P. Welsch. Burlington: Ashgate: 104–27.

Guillén, Lorena I., Camila I. Gimenes, Ken M. Zeichner. 2016. Teacher Education for Educational and Social Transformation. **International Handbook of Teacher Education (Volume 2)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 239–72.

Gustafsson-Pesonen, Anne, Lilsa Remes. 2012. Evaluation of Entrepreneurial Development Coaching: Changing the Teachers' Thinking and Action on Entrepreneurship. **Annals of Innovation & Entrepreneurship**. c. 3.

Haara, Frode O., Eirik S. Jenssen. 2019. The Influence of Pedagogical Entrepreneurship in Teacher Education. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Oxford: Oxford.

Halsey, Albert H., Anthony F. Heath, John M. Ridge. 1980. **Origins and Destinations: Family, Class and Education in Modern Britain**. Clerandan. Oxford.

Hamiloğlu, Kamile. 2002. The Teacher Training Policies in Turkey in a Changing Socio-political Context from 1946 to the Present Day. İstanbul, Boğaziçi üniversitesi.

Hannula, Heikki. 2011. Entrepreneurship Education in the Strategies and Curricula of Finnish Vocational Teacher Education. **Contemporary Views on Business Developing Business Excellence**, Hämeenlinna, Finland.

Hannula, Heikki, Elena Ruskovaara, Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala. 2012. Evaluating Finnish Teacher Educators as Entrepreneurship Educators. **8th International Conference on Evaluation for Practice, Improvement by Evaluation**, Pori, Finland.

Hansen, David T. 2008. Values and Purpose in Teacher Education. **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. ed. Sharon Feiman-Nemser, Marilyn Cochran-Smith, D. John McIntyre, ve Kelly E. Demers. New York: Routledge.

Halkların Demokratik Partisi. 2015. **Seçim Bildirgesi.** https://www.hdp.org.tr/tr/genel-secim-7-haziran/6010/ [12.03.2019].

____. 2017. **Türkiye'de Eğitimin Durumuna İlişkin Genel Değerlendirme Raporumuz.** https://www.hdp.org.tr/tr/turkiyede-egitimin-durumuna-iliskin-genel-degerlendirme-raporumuz/10889/ [12.03.2019].

____. 2018a. **Eğitimin Krizi ve Yeni Dönemden Beklentiler Raporumuz.** https://www.hdp.org.tr/tr/egitimin-krizi-ve-yeni-donemden-beklentiler-raporumuz/12361/ [12.03.2019].

____.2018b. **Kadın Seçim Bildirgesi.** https://www.hdp.org.tr/tr/24-haziran-secimleri-materyalleri/11967/ [12.03.2019].

____. 2018c. **Yükseköğretim Raporu.** https://www.hdp.org.tr/tr/yuksekogretim-raporumuz/12520/ [12.03.2019].

____. 2018d. **Seçim Bildirgesi.** https://www.hdp.org.tr/tr/24-haziran-secimleri-materyalleri/11967/ [12.03.2019].

____. 2019. **Parti Programı - Web Sitesi.** https://www.hdp.org.tr/tr/parti-programi/8/ [12.03.2019].

Henning, Mary Beth, Thomas A. Lucey. 2017a. Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education. **The Social Studies**. c. 108 s. 4: 163–73.

____.2017b. Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education. **The Social Studies**. c. 108 s. 4: 163–73.

Henry, Colette, Frances Hill, Claire Leitch. 2003. **Entrepreneurship Education and Training: The Issue of Effectiveness**. Burlington: Ashgate.

Hill, Dave. 2007. Critical Teacher Education, New Labour, and the Global Project of Neoliberal Capital. **Policy Futures in Education**. c. 5 s. 2: 204–25.

Hollins, Etta, Maria Torres Guzman. 2009. Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. ed. Marilyn Cochran-Smith ve Ken M. Zeichner. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 477–548.

Holmgren, Carina, Jörgen From. 2005. Taylorism of the Mind: Entrepreneurship Education from a Perspective of Educational Research. **European Educational Research Journal**. c. 4 s. 4: 382–90.

Houston, W. Robert. 1987. Competency Based Teacher Education. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. ed. M. J. Dunkin. Oxford: Pergamon Press.

Houston, W. Robert, Martin Haberman, John Sikula. 1990a. **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan.

____. 1990b. Preface. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan: ix–xi.

Hunde, Adula Bekele, Giussepe Tacconi. 2014. Teacher Educators' Practices from the View of Building Lifelong Learning Capabilities in Student Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. c. 136: 496–500.

Jagose, Annamarie. 1996. **Queer Theory: An Introduction**. New York: New York

University Press.

Jaramillo, Nathalia E., Peter McLaren. 2009. From the Imaginary to the Real: Towards a Critical Teacher Education. **International Journal of Educational Policies**. c. 3 s. 1: 5–19.

Jenlink, Patrick M. 2017. Democracy Distracted in an Era of Accountability: Teacher Education Against Neoliberalism. **Cultural Studies - Critical Methodologies**. c. 17 s. 3: 163–72.

Jennings, Todd. 2006. Human Rights Education Standards for Teachers and Teacher Education H. **Teaching Education**. c. 17 s. 3: 287–98.

Karataş, İbrahim Hakan. 2013. Türk Milli Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. **Milli Eğitim**. s. 198: 196–218.

Kavcar, Cahit. 1982. Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 15: 197–214.

____. 2002. Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 35 s. 1: 1–14.

Kay, Ken, Valerie Greenhill. 2011. Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. **Bringing Schools into the 21st Century**. ed. Guofang Wan ve Dianne M. Gut. Dordrecht: Springer.

Kaya, Yahya Kemal. 2009. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. 5. bs. Ankara: Pegem.

Kayange, Jimmy Jaston, Masauko Msiska. 2016. Teacher Education in China: Training Teachers for the 21 St Century. **The Online Journal of New Horizons in Education**. c. 6 s. 4: 204–10.

Kearns, Laura Lee, Jennifer Mitton-Kükner, Joanne Tompkins. 2017. Transphobia and Cisgender Privilege: Pre-service teachers Recognizing and Challenging Gender Rigidity in Schools. **Canadian Journal of Education**. c. 40 s. 1: 1–27.

Kelly, Vic. 2009. **The Curriculum: Theory and Practice**. 6. bs. Thousand Oaks, California: Sage.

Kirzner, Israel M. 1979. **Perception, Opportunity, and Profit: Studies in the Theory of Entrepreneurship**. Chicago: University of Chicago Press.

Kitchen, Julian, Diana Petrarca. 2016. Approaches to Teacher Education. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 137–86.

Klaassen, Cees A., Richard D. Osguthorpe, N. Sanger Matthew. 2016. Teacher Education as a Moral Endeavor. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 523–58.

Kogan, Maurice. 2001. Lifelong Learning and Power Relations and Structure. **European Journal of Education**. c. 36 s. 3: 351–60.

Korthagen, Fred A.J. 2010. How Teacher Education Can make a Difference. **Journal of Education for Teaching**. c. 36 s. 4: 407–23.

Kroeger, Janice, Lis Regula. 2017. Queer Decisions in Early Childhood Teacher Education: Teachers as Advocates for Gender Non-conforming and Sexual Minority Young Children and Families. **International Critical Childhood Policy Studies**. c. 6 s. 1: 106–21.

Kurt, Gamze. 2009. A Study Of Teacher Educators' Perspectives Regarding Changes in 1982, 1998 and 2006 in Teacher Education in Turkey. ODTÜ, Ankara.

Kwiatkowski, Stefan. 2004. Social and Intellectual Dimensions of Entrepreneurship. **Higher Education in Europe**. c. 29 s. 2: 205–20.

Labaree, David. 2010. Teach for America and Teacher Ed: Heads they win, tails we lose. **Journal of Teacher Education**. c. 61 s. 1: 48–55.

Ladson-Billings, Gloria. 2005. Is the Team All Right? Diversity and Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 56 s. 3: 229–34.

Ladson-Billings, Gloria, W. F. Tate IV. 2006. Toward a Critical Race Theory of Education. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. Oxford: Oxford University Press: 570–85.

Lahelma, Elina, Liisa Tainio. 2019. The Long Mission towards Gender Equality in Teacher Education: Reflections from a National Project in Finland. **Nordic Studies in Education**. c. 39 s. 1: 69–84.

Lauder, Hugh, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, Albert H. Halsey. 2006. Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social Change. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. Oxford: Oxford University Press: 1–70.

Lauder, Hugh, Phillip Brown, Albert H. Halsey. 2004. Sociology and Political Arithmetic: Some Principles of a New Policy Science. **British Journal of Sociology**. c. 55 s. 1: 3–22.

Leffler, Eva, Gudrun Svedberg. 2005. Enterprise Learning: A Challenge to Education? **European Educational Research Journal**. c. 4 s. 3: 219–27.

Leonardi, Bethy, Sara Staley. 2019. Gender and Sexual Diversity in Music Teacher Education. **The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States**. s. February 2019: 574–601.

Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage.

Loughran, John, Marry Lynn Hamilton. 2016a. Developing an Understanding of Teacher Education. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 3–22.

____. 2016b. **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer.

Maddern, Stacy W. 2013. Melting Pot Theory. **The Encyclopedia of Global Human Migration**, Wiley: Oxford.

Maguire, Meg. 2014. Reforming Teacher Education in England: "An Economy of Discourses of Truth". **Journal of Education Policy**. c. 29 s. 6: 774–784.

Malik, Syaeful, Dedi Rohendi, Isma Widiaty. 2019. Technological Pedagogical

Content Knowledge (TPACK) with Information and Communication Technology (ICT) Integration: A Literature Review. c. 299 s. Ictvet 2018: 498–503.

Margot, Kelly C, Todd Kettler. 2019. Teachers ' Perception of STEM Integration and Education: A Systematic Literature Review. **International Journal of STEM Education**. c. 6 s. 2: 1–16.

Martinovic, Dragana, Zuochen Zhang. 2012. Situating ICT in the Teacher Education Program: Overcoming Challenges, Fulfilling Expectations. **Teaching and Teacher Education**. c. 28 s. 3: 461–69.

Mayer, D., J. Rein. 2016. Professionalising Teacher Education: Evolution of a Changing Knowledge and Policy Landscape. **International Handbook of Teacher Education (Volume 1)**. ed. John Loughran ve Marry Lynn Hamilton. Singapore: Springer: 453–86.

Mayo, Cris, Nelson M. Rodriguez. 2019. **Queer Pedagogies: Theory, Praxis, Politics**. Cham: Springer.

Millî Eğitim Bakanlığı. 1993. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. **Milli Eğitim**. s. 125: 69–71.

____. 2006. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (TEDP).** https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf [24.01.2019].

____. 2009. **Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim.** http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1039.pdf [24.01.2019].

____. 2010. **Stratejik Plan 2010-2014.** https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf [24.01.2019].

____. 2011-17. **Öğretmenlik Strateji Belgesi.** https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf [23.01.2019].

____. 2015. **Stratejik Plan 2015-2019.** http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181 [24.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Beden.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri BÖTE.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Din.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Fen ve Teknoloji.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Görsel Sanatlar.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri İngilizce.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Matematik.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Müzik.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Okul Öncesi.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Özel Eğitim.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Sınıf.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [23.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Sosyal.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [24.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Teknoloji Tasarım.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [24.01.2019].

____. 2017. **Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Türkçe.** http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257 [24.01.2019].

____. 2017. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.** http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf [24.01.2019].

____. 2018. **2023 Eğitim Vizyonu.** https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf [23.01.2019].

____. 2019. **Stratejik Plan 2019-2023.** https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2019-2023-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/368 [24.01.2019].

Merriam, Sharab B., Elizabeth J. Tisdell. 2015. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 4. bs. San Francisco: John Wiley and Sons.

MHP, Milliyetçi Hareket Partisi. 2000a. **Yirmi Birinci yüzyılda Türk milli eğitim sistemi.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/2589 [13.03.2019].

____. 2000b. **Parti Programı.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/859 [14.03.2019].

____. 2002. **Seçim bildirgesi 2002. Türkiye'nin onurlu geleceği.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/938 [15.03.2019].

____. 2007. **Seçim Beyannamesi 2007. Milli duruş ve kararlılık belgesi.** https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/919 [16.03.2019].

____. 2009. **Parti Programı.** https://www.mhp.org.tr/htmldocs/mhp/program/editor/mhp_tarihcesi.html [17.03.2019].

____. 2011. **Seçim Beyannamesi 2011.2023e doğru Yükselen Türkiye.** https://www.mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/MHP_2011_SecimBeyannamesi.pdf [18.03.2019].

____. 2015. **Seçim Beyannamesi 2015. Huzurlu ve Güvenli Gelecek.** https://www.mhp.org.tr/usr_img/mhpweb/1kasimsecimleri/beyanname_1kasim2015.pdf [19.03.2019].

____. 2018. **Seçim Beyannamesi 2018. Milli diriliş Kutlu yükseliş.** https://www.mhp.org.tr/usr_img/_mhp2007/kitaplar/24haziran2018_secim_beyannamesi_tam_web.pdf [20.03.2019].

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. **Resmi Gazete**. 14574, Haziran.

Mouffe, Chantal. 2014. Hegemony and Ideology in Gramsci. **Gramsci and Marxist Theory**, New York: Routledge: 178–214.

van Nulan, Shirley. 2011. Teacher Education in Canada. **Journal of Education for Teaching**. c. 37 s. 4: 409–21.

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü. 2002a. **"Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning".** https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504 [30.03.2018].

____. 2002b. **"Teacher Demand and Supply; Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages".** https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033 [30.03.2018].

____. 2005. **Teachers Matter Attracting Developing and Retaining Effective Teachers.** https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm [30.03.2018].

____. 2007. **Reviews of National Policies for Education; Basic Education in Turkey 2007.** https://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-basic-education-in-turkey-2007_9789264030206-en [30.03.2018].

____. 2009. **Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS.** https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf [30.03.2018].

____. 2010a. **Education Today 2010 The OECD Perspective.** https://www.oecd.org/education/educationtoday2010theoecdperspective.htm [30.03.2018].

____. 2010b. **Educating Teachers for Diversity - Meeting Challenges.** https://www.oecd.org/education/ceri/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm [30.03.2018].

____. 2010c. **"Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective.** https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529644.pdf [30.03.2018].

____. 2011. **"ICT and Initial Teacher Education; National Policies".** https://www.oecd-ilibrary.org/education/ict-and-initial-teacher-education_5kg57kjj5hs8-en [30.03.2018].

____. 2011. **Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world.** https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm [30.03.2018].

____. 2014. TALIS 2013 **Results - An International Perspective on Teaching an Learning.** https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en [30.03.2018].

____. 2018. **"What difference do standards make to educating teachers. A review with case studies on Australia,Estonia,Singapur.** https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-difference-do-standards-make-to-educating-teachers_f1cb24d5-en [30.03.2018].

Osler, Audrey, Hugh Starkey. 2017. **Teacher Education and Human Rights**. London: Routledge.

Oxford. Entrepreneurship. **Oxford Learner's Dictionaries**.

Parsons, Talcott. 2018. The School Class as a Social System. **Schools and Society: A Sociological Approach to Education**. ed. Jeanne H. Ballantine, Joan Z. Spade, ve Jenny Stuber. London: Sage.

Patton, Michael Q. 2015. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. 4. bs. Beverly Hills, CA: Sage.

Piesanen, Ellen, Jouni Valijarvi. 2010. **Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU, Final Report**.

Pinar, William F. 2009. Introduction. **Queer Theort in Education**. ed. William F Pinar. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 1–40.

Porfilio, Brad, Tian Yu. 2006. Student as Consumer": A Critical Narrative of the Commercialization of Teacher Education. **Journal for Critical Education Policy Studies**. c. 4 s. 1: 225–43.

Reisch, Michael. 2008. From Melting Pot to Multiculturalism: The Impact of Racial and Ethnic Diversity on Social Work and Social Justice in the USA. **British Journal of Social Work**. c. 38 s. 4: 788–804.

Reyes Jr, Vicente Chua, Christene Reading, Helen Doyle, Sue Gregory. 2017. Integrating ICT into Teacher Education Programs from a TPACK Perspective: Exploring Perceptions of University Lecturers. **Computers and Education**. c. 115: 1–19.

Rinke, Carol R, Wendy Gladstone-brown, C Ryan Kinlaw, Jean Cappiello. 2015. Characterizing STEM Teacher Education : Affordances and Constraints of Explicit STEM Preparation for Elementary Teachers. **School Science and Mathematics**. c. 116 s. 6: 300–309.

Rizvi, Fazal, Bob Lingard. 2006. Globalization and Changing Nature of the OECD's Educational Role. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. London: Oxford University Press.

Robertson, Emily. 2008. Teacher Education in a Democratic Society: Learning and Teaching the Practices of Democratic Participation. **Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts**. ed. Sharon Feiman-Nemser, Marilyn Cochran-Smith, D. John McIntyre, ve Kelly E. Demers. New York: Routledge: 27–44.

Røkenes, Fredrik Mørk, Rune Johan Krumsvik. 2014. Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**. c. 2014 s. 4: 250–80.

Rönkkö, Marja Leena, Jaana Lepistö. 2015. Finnish Student Teachers' Critical Conceptions of Entrepreneurship Education. **Journal of Enterprising Communities**. c. 9 s. 1: 61–75.

Rossi, Marina De, Ottavia Trevisan. 2018. Technological Pedagogical Content Knowledge in the Literature : How TPCK is Defined and Implemented in Initial Teacher Education. **Italian Journal of Educational Technology**. c. 26: 7–23.

Roth, Robert A., Chris Pipho. 1990. Teacher Education Standarts. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan.

Rowan, Leonie, Terri Bourke, Jo Lunn Brownlee, Mary Ryan. 2021. How Does Initial Teacher Education Research Frame the Challenge of Preparing Future Teachers for Student Diversity in Schools ? A Systematic Review of Literature. **Review of Educational Research**. c. 91 s. 1: 112–58.

Scales, Peter. 2008. **Teaching in the Lifelong Learning Sector**. Berkshire: Open University Press.

____.2011. **Continuing Professional Development in the Lifelong Learning Sector**. New York: McGraw-Hill.

Seggie, Fatma Nevra, Yasemin Bayyurt. 2015. **Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları**. Ankara: Anı yayıncılık.

Selvi, Kıymet. 2011. Teachers' Lifelong Learning Competencies. **International Journal of Curriculum and Instructional Studies**. c. 1 s. 1: 61–69.

Siyaset, Ekonomi, Toplum Araştırmaları Vakfı. 2010. **SETA 2010 yılığı.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20130117161151_seta_2010_yilligi-web-lowres.pdf [02.04.2018].

____. 2011. **SETA 2011'de Türkiye.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20130115111739_seta_analiz_2011de_turkiye_web_2.pdf[02.04.2018].

____. 2012. **2012'de Eğitim.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20130104114533_seta_analiz_2012egitim.pdf [02.04.2018].

____.2013a. **2013'te Eğitim.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20140114203307_2013te-egitim-pdf.pdf [02.04.2018].

____. 2013b. **Anadilde Eğitim; Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20131009123554_anadildeegitim.pdf [02.04.2018].

____. 2014a**. SETA 2014'te Türkiye.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20150226163935_2014te-turkiye-pdf.pdf [02.04.2018].

____.2014c. **Eğitim Fakülteleri Suskun.** https://www.setav.org/egitim-fakulteleri-suskun/ [02.04.2018].

____. 2014d. **Öğretmen Atamalarından Sorumlu Bakanlık.** https://www.setav.org/ogretmen-atamalarindan-sorumlu-bakanlik/ [02.04.2018].

____. 2014e. **Öğretmen Yetiştirme ve Dikkat Eksikliği.** https://www.setav.org/ogretmen-yetistirme-ve-dikkat-eksikligi/ [03.04.2018].

____. 2015. **SETA 2015'te Türkiye.** http://file.setav.org/Files/Pdf/20160107162718_2015te-turkiye.pdf [02.04.2018].

____. 2016a. **2016'da Eğitim ve Sosyal Politikalar.** https://setav.org/assets/uploads/2017/01/2016Egitim.pdf [02.04.2018].

____.2016b. **TIMSS 2015 Sonuçlarının Anlattıkları.** https://www.setav.org/timss-2015-sonuclarinin-anlattiklari/ [03.04.2018].

____.2016c. **Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.** https://www.setav.org/egitimin-yeniden-yapilandirilmasi/ [03.04.2018].

____. 2017a. **SETA 2017'de Türkiye.** http://www.setav.org/assets/uploads/2017/12/2017deTu%CC%88rkiyeWeb_rev.pdf [02.04.2018].

____.2017b. **Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli; İzleme ve Değerlendirme.** https://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf [03.04.2018].

____. 2017c. **Yeni Müfredat Değişimin Hızını Yönetmek.** https://www.setav.org/yeni-mufredat-degisimin-hizini-yonetmek/ [03.04.2018].

____.2017d. **Eğitim Liderliği Perspektifinde Öğretmen Performans Değerlendirilmesi.** https://www.setav.org/egitim-liderligi-perspektifinde-ogretmen-performans-degerlendirilmesi/ [02.04.2018].

____.2018a. **Öğretmen Seçim Süreci ve Ücretli Öğretmenlerle ilgili Düzenleme.** https://www.setav.org/ogretmen-secim-sureci-ve-ucretli-ogretmenlerle-ilgili-duzenleme/ [03.01.2019].

____.2018b. **Okul Öncesi Dini Eğitim; "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler.** https://setav.org/assets/uploads/2018/07/247-Okul-%C3%96ncesi-Dini-E%C4%9Fitim-%E2%80%9CKur%E2%80%99an-

Kurslar%C4%B1-Okul-%C3%96ncesi-Din-E%C4%9Fitimi-Projesi%E2%80%9D-ve-%C3%96neriler.pdf [04.01.2019].

____. 2018c. **Meslekî Hazırlık Bakımından Eğitim Programları Sorunu.** https://www.setav.org/mesleki-hazirlik-bakimindan-egitim-programlari-sorunu/ [03.01.2019].

____. 2018d. **Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir.** https://www.setav.org/bir-milyon-ogretmen-bir-milyon-fikir/ [04.01.2019].

____. 2018e. **Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı.** https://www.setav.org/turkiyede-ogretmenlik-mesleginin-itibari/ [03.01.2019].

____. 2018f. **2018 MEB Vizyon Belgesinden Beklentiler.** https://www.setav.org/meb-vizyon-belgesinden-beklentiler/ [04.01.2019].

____. 2018g. **STEM Eğitimi ve Türkiye; Fırsatlar ve Riskler.** https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM_Eg%CC%86itimi-1.pdf [03.01.2019].

Shernoff, David J, Suparna Sinha, Denise M Bressler, Lynda Ginsburg. 2017. Assessing Teacher Education and Professional Development Needs for the Implementation of Integrated Approaches to STEM Education. **International Journal of STEM Education**. c. 4 s. 13: 1–16.

Skelton, Christine. 2007. Gender, Policy and Initial Teacher Education. **Gender and Education**. c. 19 s. 6: 677–90.

Sleeter, Christine. 2008. Equity, Democracy, and Neoliberal Assaults on Teacher Education. **Teaching and Teacher Education**. c. 24 s. 8: 1947–57.

Smith, Judith, Ran Hu. 2013. Rethinking Teacher Education: Synchronizing Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives. **Education Research and Perspectives**. c. 40 s. 1: 86–108.

Sönmez, Veysel. 2012. **Eğitim Bilimine Giriş**. 10. bs. Ankara: Anı yayıncılık.

Starkey, Louise. 2020. A Review of Research Exploring Teacher Preparation for the Digital Age. **Cambridge Journal of Education**. c. 50 s. 1: 37–56.

Strauss, Anselm, Juliet Corbin. 1998. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 2. bs. Thousand Oaks, California: Sage.

Stuart, Lisa. 1999. **21st Century Skills for 21st Century Jobs (Volume 1)**. Washinton DC: U.S: Goverment Printing Office.

Sungur Gül, Kibar, Mehmet Fatih Taşar. 2020. A Review of Research on STEM in Preservice Teacher Education. **Elementary Education Online**. c. 19 s. 2: 515–39.

Taylor, Monica, Lesley Coia. 2014. **Gender, Feminism, and Queer Theory in the Self-Study of Teacher Education Practices**. rotterdam: Sense.

TEDMEM. 2009. **TED Öğretmen Yeterlikleri.** http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf [03.04.2018].

____. 2011. **Eğitimde İnovasyon.** https://tedmem.org/download/egitimde-inovasyon [03.04.2018].

____. 2013a. **Eğitim Siyaseti Nedir.** https://tedmem.org/yayin/egitim-siyaseti-nedir [03.04.2018].

____. 2013b. **Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Riskler.** https://tedmem.org/download/dijital-egitimde-firsatlar-ve-riskler [06.04.2018].

____. 2013c. **Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerini 21.yy'a Hazırlamak.** https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmenleri-ve-okul-yoneticilerini-21-yya- hazirlamak [06.04.2018].

____. 2013d. **PISA 2012 Sonuçları ve Piyasa Temelli Eğitim.** https://tedmem.org/mem-notlari/pisa-2012-sonuclari-ve-piyasa-temelli-egitim [06.04.2018].

____. 2014a. **19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler.** https://tedmem.org/yayin/19-milli-egitim-surasina-iliskin-degerlendirmeler [03.04.2018].

____. 2014b. **Lisans Öğrencilerine Formasyon Hakkı Tanınması.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/lisans-ogrencilerine-formasyon-hakki- taninmasi [03.04.2018].

____.2014c. **Eğitim Değerlendirme Raporu.** https://tedmem.org/yayin/2014-egitim-degerlendirme-raporu [06.04.2018].

____. 2014d. **Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği.** https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi [06.04.2018].

____. 2014e. **Dünya Bankası Direktörü Martin Raiser – Eğitim ve Ekonomi.** https://tedmem.org/soylesi/dunya-bankasi-direktoru-martin-raiser-egitim-ve-ekonomi [06.04.2018].

____. 2014f. **Prof. Dr. Mustafa Safran ile Öğretmen İstihdam Politikaları Üzerine bir Söyleşi.** https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-mustafa-safran-ile-ogretmen-istihdam-politikalari-uzerine-bir-soylesi [06.04.2018].

____. 2014g. **Akademisyenlerden PISA'ya Farklı Bir Bakış Açısı.** https://tedmem.org/mem-notlari/akademisyenlerden-pisaya-farkli-bir-bakis-acisi [06.04.2018].

____.2014h. **Dünya'nın En İyi Üniversiteleri Arasında Neden Türkiye'den Sadece Tek Bir Üniversite Var.** https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunyanin-en-iyi-universiteleri-arasinda-neden-turkiyeden-sadece-tek-bir-universite-var [06.04.2018].

____. 2015a. **Ulusal Eğitim Programı 2015-2022.** https://tedmem.org/yayin/ulusal-egitim-programi [03.04.2018].

____. 2015b. **Eğitim Değerlendirme Raporu.** https://tedmem.org/download/2015-egitim-degerlendirme-raporu [06.04.2018].

____. 2015c. **Günah Keçisi Teknoloji mi?.** https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/gunah-kecisi-teknoloji-mi [06.04.2018].

____. 2016a. **Türkiye'nin Geleceğine İnanıyoruz; Geleceği Okuyoruz.** https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-gelecegine-inaniyoruz-gelecegi-okuyoruz [03.04.2018].

____. 2016b. **Özel Eğitim Öğretmenliği Yetiştirme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ozel-egitim-ogretmenligi-yetistirme-surecine-iliskin-degerlendirmeler [03.04.2018].

____. 2016c. **Üstün Yetenekliler ve Gerçeklik.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ustun-yetenekliler-ve-gerceklik [06.04.2018].

____. 2016d. **Eğitim Değerlendirme Raporu.** https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu [06.04.2018].

____. 2016e. **Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile Eğitimde Özerklik Üzerine.** https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine [06.04.2018].

____. 2016e. **Temel Bir Yaşam Becerisi Finansal Okuryazarlık.** https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/temel-bir-yasam-becerisi- finansal-okuryazarlik [06.04.2018].

____. 2016f. **Dr. Halil Buyruk ile Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Üzerine Söyleşi.** https://tedmem.org/soylesi/dr-halil-buyruk-ile-turkiyede-ogretmenlik-meslegi-uzerine-soylesi [06.04.2018].

____. 2016g. **Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Semih Aktekin ile Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine.** https://tedmem.org/soylesi/ogretmen-yetistirme-ve-gelistirme-genel-muduru-doc-dr-semih-aktekin-ile-aday-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine [06.04.2018].

____. 2016h. **Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi.** https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin- profesyonellesmesinin-desteklenmesi [06.04.2018].

____. 2017a. **Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler.** https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-timss-2015-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler [03.04.2018].

____. 2017b. **DAVOS 2017'de Geleceğe Hazırlık.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/davos-2017de-gelecege-hazirlik [06.04.2018].

____. 2017c. **"Ortaöğretime Geçiş" Yerine Ortaöğretimi Yeniden Düşünmek.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ortaogretime-gecis-yerine-ortaogretimi-yeniden-dusunmek [06.04.2018].

____. 2017d. **Eğitim Değerlendirme Raporu.** https://tedmem.org/download/2017-egitim-degerlendirme-raporu [06.04.2018].

____. 2017e. **Büyük Değişim için Küçük Veri.** https://tedmem.org/mem-notlari/yansima/buyuk-degisim-icin-kucuk-veri [06.04.2018].

____. 2018a. **Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler.** https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/ogretmen-performans-degerlendirme-aday-ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler [06.04.2018].

____. 2018b. **Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine.** https://tedmem.org/soylesi/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine [06.04.2018].

____. 2018c. **Okullar Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fark Yaratabilir mi?.** https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin-fark-yaratabilir-mi [06.01.2019].

Tekerek, Betül, Ferhat Karakaya, Mehmet Tekerek. 2018. An Investigation on Undergraduate Programs of Teacher Training Regarding 21th Century Skills : Example of Elementary Mathematics and Science. **Educcon**, : 71–75.

Tezcan, Mahmut. 1999. **Eğitim Sosyolojisi**. 12. bs. Ankara: Şafak.

Tezgiden-Çakcak, S. Yasemin. 2015. Preparing Teacher Candidates as Passive Technicians, Reflective Practitioners or Transformative Intellectuals? Middle East Technical University.

Theodosopoulou, Maria. 2010. The Challenge of Developing Strategic Lifelong Learning In the School Community. **Problems of Education in the 21st Century**. c. 21: 153–62.

Tican, Canses. 2019. Pre-Service Primary School and Pre-School Teachers' Perception of Individual Entrepreneurship and Opinions about Their Creative Thinking Tendency. **International Journal of Educational Methodology**. c. 5 s. 4: 591–606.

Townsend, Tony, Richard Bates. 2007a. **Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change**. Dordrecht: Springer.

____. 2007b. Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities. **Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change**. ed. Tony Townsend ve Richard Bates. Dordrecht: Springer: 3–24.

Tuck, Eve. 2013. Neoliberalism as Nihilism? A Commentary on Educational Accountability, Teacher Education, and School Reform. **Journal for Critical Education Policy Studies**. c. 11 s. 2: 324–47.

Türk, Nilay, Nurdan Kalaycı, Havva Yamak. 2018. New Trends in Higher Education in the Globalizing World : STEM in Teacher Education. **Universal Journal of Educational Research**. c. 6 s. 6: 1286–1304.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. 2000. **Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1866-kadin-erkek-esitligine-dogru-yuruyus-egitim-calisma-yasami-ve-siyaset [08.05.2018].

____. 2006. **Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3611-egitim-ve-surdurulebilir-buyume--turkiye-deneyimi--riskler-ve-firsatlar [08.05.2018].

____. 2008a. **Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3667-turkiyede-toplumsal-cinsiyet-esitsizligi-sorunlar-oncelikler-ve-cozum-onerileri [08.05.2018].

____. 2008b. **Türkiye'de Yükseköğretim Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1953-turkiyede-yuksekogretim-egilimler-sorunlar-ve-firsatlar [08.05.2018].

____. 2009. **Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010-2014 Stratejik Planı (Taslak) Hakkında TÜSİAD Görüşü.** https://tusiad.org/tr/component/k2/item/2360-milli-egitim-bakanligi-meb-2010-2014-stratejik-plani-taslak-hakkinda-tusiad-gorusu [08.05.2018].

____. 2010. **2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim Eğitim Sistemine Bakış.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/5188-2050ye-dogru-nufusbilim-ve-yonetim--egitim-sistemine-bakis [08.05.2018].

____. 2011. **Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı.** https://tusiad.org/tr/egitim-cg/item/5051-turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitim-hakkinda-tusiad-gorus-dokumani [08.05.2018].

____. 2012a. **Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Hakkında TÜSİAD Görüşleri.** https://tusiad.org/tr/istihdam-sosyal-guvenlik-cg/item/5053-turkiyede-hayat-boyu-ogrenmenin-gelistirilmesi-hakkinda-tusiad-gorusleri [08.05.2018].

____. 2012b. **Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH. Projesi TÜSİAD Görüşü.** https://tusiad.org/tr/konusma-metinleri/item/5428-egitimde-firsatlari-artirma-teknolojiyi-iyilestirme-hareketi-fatih-projesi-tusiad-gorusu [08.05.2018].

____. 2013a. **İSTKA 2014-2023 İstanbul Bölge Planı Hazırlık Çalışmaları Kapsamında "Eğitim" Teması İle İlgili TÜSİAD Görüşleri**. https://tusiad.org/tr/egitim-cg/item/download/8564_326cd243370bb71beff382e865bacb4b [08.05.2018].

____. 2013b. **Okulda Üniversite Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi [08.05.2018].

____. 2014a. **STEM Alanında Eğitim Almış İş Gücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8054-stem-alaninda-egitim-almis-isgucune-yonelik-talep-ve-beklentiler-arastirmasi [08.05.2018].

____. 2014b. **"Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı" Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı.** https://tusiad.org/tr/egitim-cg/item/9654-turkiye-saglik-enstituleri-baskanligi-kurulmasi-ile-bazi-kanun-ve-kanun-hukmunde-kararnamelerde-degisiklik-yapilmasina-dair-kanun-tasarisi-hakkinda-tusiad-gorus-dokumani [08.05.2018].

____. 2017. **2017-2019 Orta Vadeli Program Ve 2017 Yılı Programından Seçilen Eğitim Hedefleri Hakkında TÜSİAD Görüş Belgesi.** https://tusiad.org/tr/tusiad/temsilcilikler/item/9655-2017-2019-orta-vadeli-program-ve-2017-yili-programindan-secilen-egitim-hedefleri-hakkinda-tusiad-gorus-belgesi [08.05.2018].

____. 2017. **2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi.** https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de- stem-gereksinimi [16.01.2019].

____. 2018. **Türkiye'nin Girişimcilik Dönüşümü Proje Önerileri Kitapçığı.** https://www.tusiad.org/tr/tum/item/9962-turkiye-nin-girisimcilik-donusumu-proje-onerileri-kitapcigi [15.01.2019].

Ulutaş, Birgül. 2015. Doküman Analizi. **Nitel araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar**. ed. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı yayıncılık.

Urbani, Jacquelyn, Shadi Roshandel, Rosemarie Michaels, Elizabeth Truesdell. 2017. Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. **Teacher Education Quarterly**. c. 44 s. 4: 27–50.

Valentin, Sylvia. 2006. Addressing Diversity in Teacher Education Programs. **Education**. c. 127 s. 2: 196–203.

Weber, Max. 2006. The "Rationalization" of Education and Training. **Education, Globalization, and Social Change**. ed. Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, ve Albert H. Halsey. Oxford: Oxford University Press: 88–90.

____. 2012. Bürokrasi ve Eğitim. **Ekonomi ve Toplum (Cilt II)**. ed. Max Weber. çev. Latif Boyacı. İstanbul: Yarın: 364–68.

Willis, Lauren E. 2008. Public Law and Legal Theory Research Paper Series **Against Financial Literacy Education**.

Wilson, Suzanne M., Peter Youngs. 2009. Research on Accountability Processes in Teacher Education. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. ed. Marilyn Cochran-Smith ve Ken M. Zeichner. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 591–644.

Yin, Robert K. 2015. **Qualitative Research from Start to Finish**. 2. bs. New York: Guilford.

Yıldırım, Ali. 2011. Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**. c. 1 s. 1: 1–17.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yöntemleri**. 8. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. 1998a. **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf [21.09.2019].

____. 1998b. **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf [12.10.2019].

____. 2007a. **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf [12.10.2019].

____. 2007b. **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-

ve-egitim-fakulteleri.pdf [21.09.2019].

____. 2018. **Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari [12.05.2019].

____. [18.08.2020]. YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx.

Yükseköğretim Kanunu (2547 S: K.). 1981. Resmi Gazete. 17506, Kasım.

Young, Michael. 1961. **The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality**. Bristol: Penguin.

Yuan, Huanshu. 2018. Preparing Teachers for Diversity : A Literature Review and Implications from Community-Based Teacher Education. **Higher Education Studies**. c. 8 s. 1: 9–17.

Yüksel, Sedat. 2011. **Türk Üniversitelerinde ve Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme**. 2. bs. Ankara: Pegem.

Zeichner, Ken M. 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. c. 34 s. 3: 3–9.

____. 2009. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. New York: Routledge.

____. 2010. Competition, Economic Rationalization, Increased Surveillance, and Attacks on Diversity: Neo-liberalism and the Transformation of Teacher Education in the U.S. **Teaching and Teacher Education**. c. 26: 1544–52.

____. 2016. Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0, and 3.0. **Kappa Delta Pi Record**. c. 52 s. 4: 150–55.

Zeichner, Ken M., Jennifer M. Gore. 1990. Teacher Socialization. **Handbook of Research on Teacher Education**. ed. W. Robert Houston, Martin Haberman, ve John Sikula. New York: Macmillan: 329–48.

Žibėnienė, Gintaute. 2012. The Entrepreneurial Teacher Continuing Training:Important Aspects and Tendencies in Europe. **Social Work**. c. 11 s. 2: 379–90.

Zittleman, Karen, David Sadker. 2002. Gender Bias in Teacher Education Texts: New (and Old) Lessons. **Journal of Teacher Education**. c. 53 s. 2: 168–80.

Zumwalt, Karen, Elizabeth Craig. 2009. Teachers' Characteristics: Research on the Indicators of Quality. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. ed. Marilyn Cochran-Smith ve Ken M. Zeichner. Mahwah: Lawrence Erlbaum: 157–260.

EKLER

EK-1: Analiz Edilen Uluslararası Dokümanların Listesi

AB. 2002. Final Report of the Expert Group Best Procedure project on Education and training for entrepreneurship
AB. 2003. Green Paper. Entrepreneurship in Europe
AB. 2004. Joint interim report - Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms
AB. 2005. Common European principles for teacher competences and qualifications.
AB. 2006a. Implementing the Community Lisbon Programme Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning
AB. 2006b. The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe
AB. 2007. Council Conclusions on Improving the quality of teacher education
AB. 2009a. Council conclusions on A strategic framework for European cooperation in education and training
AB. 2009b. Council Conclusions on The professional development of teachers and school leaders
AB. 2010. Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education
AB. 2011a. Entrepreneurship Education. Enabling Teachers as a Critical Success AB. 2011b. Order 129 Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education AUGUST
AB. 2012. Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes
AB. 2013a. Supporting teacher educators
AB. 2013b. Amendment to the 2013 annual work programme on grants and contracts for the 'Lifelong Learning Programme'
AB. 2013c. Funding of education in Europe 2000-2012
AB. 2013d. Supporting teacher competence development
AB. 2013e. Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe - Vol 1
AB. 2014a. The European Union explained - Education, training, youth and sport
AB. 2014b. Erasmus+ A guide to European Union opportunities in education, training, youth and sport changing lives, opening minds
AB. 2014c. Council conclusion on Effective teacher education
AB. 2014d. New modes of learning and teaching in higher education
AB. 2014e. Report on Indicators on Entrepreneurial Learning and Competence
AB. 2015a. Strengthening teaching in Europe
AB. 2015b. Shaping career-long perspectives on teaching: Initial teacher education
AB. 2015c. Eurydice - Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği
AB. 2016c. Survey on policies and practices of digital and online learning in Europe
AB. 2016a. Eurydice - Avrupa'da Okulda Girişimcilik Eğitimi
"AB. 2015d. Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of

the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020."
AB. 2017a. Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education
AB. 2017b. Policies to promote social and civic competences – from the Paris Declaration to global citizenship education
OECD. 2018. “What difference do standards make to educating teachers. A review with case studies on Australia, Estonia, Singapur
OECD. 2014. TALIS 2013 Results - An International Perspective on Teaching an Learning
OECD. 2011. Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world
OECD. 2011. “ICT and Initial Teacher Education; National Policies”
OECD. 2010a. Education Today 2010 The OECD Perspective
OECD. 2010b. Educating Teachers for Diversity - Meeting Challenges
OECD. 2010c. “Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective
OECD. 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS
OECD. 2007. Reviews of National Policies for Education; Basic Education in Turkey 2007
OECD. 2005. Teachers Matter Attracting Developing and Retaining Effective Teachers
OECD. 2002b. “Teacher Demand and Supply; Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages”
OECD. 2002a. “Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning”
BM. 2000. Research Seminar on Teacher Training for Information Society; Moscow; 2000
BM. 2002a. Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme booklet
BM. 2002c. Information and communication technologies in teacher education. a planning guide
BM. 2002b. Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme
BM. 2003a. Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel, eighth session, Paris, 15-19 September 2003: report
BM. 2003b. Teacher training on ICT use in education in Asia and the Pacific. overview from selected countries
BM. 2003c. Proceedings of International Subregional Seminar (on. the Use of Distance Education ICT in Teacher Education
BM. 2005. Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability
BM. 2006. Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current policies and practices
BM. 2007. Report by the Director-General on the ninth session of the Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART., and report by the Committee on Conventions and Recommendations Thereon

BM. 2010. Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: report
BM. 2013a. Teachers
BM. 2013. Report by the Governing Board of the UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE. on the activities of the Institute for 2012-2013
BM. 2014. Teaching and learning achieving quality for all; EFA global monitoring report, 2013-2014; summary
BM. 2015a. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all
BM. 2015b. Report by the Governing Board of the UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa (IICBA. on the Institute's activities for 2014-2015
BM. 2015c. Teacher policy development guide: summary
BM. 2016a. Diverse approaches to developing and implementing competency-based ICT training for teachers: A case study
BM. 2016b. A Review of evaluative evidence on teacher policy
BM. 2017a. A Review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education
BM. 2017b. Improving the global measurement of teacher training
BM. 2018a. International Task Force on Teachers for Education 2030 strategic plan 2018-2021
BM. 2018b. Sustainable Development Goal 4 and its targets.

EK-2: Analiz Edilen STK Dokümanlarının Listesi

SETA. 2010. SETA 2010 yılığı
SETA. 2011. SETA 2011'de Türkiye
SETA. 2012. 2012'de Eğitim
SETA. 2013a. 2013'te Eğitim
SETA. 2014a. SETA 2014'te Türkiye
SETA. 2015. SETA 2015'te Türkiye
SETA. 2016a. 2016'da Eğitim ve Sosyal Politikalar
SETA. 2017a. SETA 2017'de Türkiye
SETA. 2013b. Anadilde Eğitim; Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri
SETA. 2017d. Eğitim Liderliği Perspektifinde Öğretmen Performans Değerlendirilmesi
SETA. 2014c. Eğitim Fakülteleri Suskun
SETA. 2014d. Öğretmen Atamalarından Sorumlu Bakanlık
SETA. 2014e. Öğretmen Yetiştirme ve Dikkat Eksikliği
SETA. 2016b. TIMSS 2015 Sonuçlarının Anlattıkları
SETA. 2016c. Eğitimin Yeniden Yapılandırılması
SETA. 2017b. Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli; İzleme ve Değerlendirme
SETA. 2017c. Yeni Müfredat Değişimin Hızını Yönetmek
SETA. 2018a. Öğretmen Seçim Süreci ve Ücretli Öğretmenlerle ilgili Düzenleme
SETA. 2018b. Okul Öncesi Dini Eğitim; "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler
SETA. 2018c. Meslekî Hazırlık Bakımından Eğitim Programları Sorunu
SETA. 2018d. Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir
SETA. 2018e. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı
SETA. 2018f. 2018 MEB Vizyon Belgesinden Beklentiler
SETA. 2018g. STEM Eğitimi ve Türkiye; Fırsatlar ve Riskler
TEDMEM. 2009. TED Öğretmen Yeterlikleri
TEDMEM. 2015a. Ulusal Eğitim Programı 2015-2022
TEDMEM. 2014a. 19. Millî Eğitim Şûrasına İlişkin Değerlendirmeler
TEDMEM. 2017a. Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler
TEDMEM. 2011. Eğitimde İnovasyon
TEDMEM. 2013a. Eğitim Siyaseti Nedir
TEDMEM. 2016a. Türkiye'nin Geleceğine İnanıyoruz; Geleceği Okuyoruz
TEDMEM. 2014b. Lisans Öğrencilerine Formasyon Hakkı Tanınması
TEDMEM. 2016b. Özel Eğitim Öğretmenliği Yetiştirme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler
TEDMEM. 2016c. Üstün Yetenekliler ve Gerçeklik
TEDMEM. 2017b. DAVOS 2017'de Geleceğe Hazırlık
TEDMEM. 2017c. "Ortaöğretime Geçiş" Yerine Ortaöğretimi Yeniden Düşünmek
TEDMEM. 2018a. Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler
TEDMEM. 2013b. Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Riskler
TEDMEM. 2014c. Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM. 2014d. Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği

TEDMEM. 2015b. Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM. 2016d. Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM. 2017d. Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM. 2014e. Dünya Bankası Direktörü Martin Raiser – Eğitim ve Ekonomi
TEDMEM. 2014f. Prof. Dr. Mustafa Safran ile Öğretmen İstihdam Politikaları Üzerine bir Söyleşi
TEDMEM. 2016e. Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile Eğitimde Özerklik Üzerine
TEDMEM. 2016f. Dr. Halil Buyruk ile Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Üzerine Söyleşi
TEDMEM. 2016g. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Semih Aktekin ile Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine
TEDMEM. 2018b. Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine
TEDMEM. 2013c. Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerini 21.yy'a Hazırlamak
TEDMEM. 2013d. PISA 2012 Sonuçları ve Piyasa Temelli Eğitim
TEDMEM. 2014g. Akademisyenlerden PISA'ya Farklı Bir Bakış Açısı
TEDMEM. 2017e. Büyük Değişim için Küçük Veri
TEDMEM. 2014h. Dünya'nın En İyi Üniversiteleri Arasında Neden Türkiye'den Sadece Tek Bir Üniversite Var
TEDMEM. 2015c. Günah Keçisi Teknoloji mi?
TEDMEM. 2016h. Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi
TEDMEM. 2016e. Temel Bir Yaşam Becerisi Finansal Okuryazarlık
TEDMEM. 2018c. Okullar Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fark Yaratabilir mi?
ERG. 2009a. Toplum Yararına Okullar
ERG. 2014a. FATİH Projesi Eğitimde Dönüşüm için bir Fırsat Olabilir mi?
ERG. 2007a. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2008a. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2009b. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2010. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2011a. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2012a. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2013. Eğitim İzleme Raporu
ERG. 2015a. Eğitim İzleme Raporu 2014 2015
ERG. 2016a. Eğitim İzleme Raporu 2015 2016
ERG. 2017a. Eğitim İzleme Raporu 2016 2017
ERG. 2018a. Eğitim İzleme Raporu 2017 2018
ERG. 2019. Eğitim İzleme Raporu Öğretmenler 2019
ERG. 2014b. FATİH'in Başarısı Eğitim ve İçeriğe Odaklanılmasına Bağlı
ERG. 2014c. Tüm Türkiye'nin Önceliği Artık Demokratik Nitelikli ve Eşitlikçi Bir Eğitim Olmalı
ERG. 2010. Öğretmenler Günü Eğitim Politikalarında İleriye Bakmak İçin Önemli Bir Fırsat
ERG. 2007b. Avrupa Birliği Yolunda Nitelikli İnsan Sermayesi Bilgi Notu
ERG. 2012b. 4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları
ERG. 2018b. Eğitimde Reform İçin Önce Ortak Akıl Oluşturmayı Öneriyoruz
ERG. 2016. Eğitim Sisteminin Öncelikli İhtiyaçları ve Çözüm Önerileri Bilgi Kartları
ERG. 2017. Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
ERG. 2008b. Eleştirel Düşünme
ERG. 2009c. Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler

ERG. 2011b. Türkiye'de Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Politika ve Uygulama Önerileri
ERG. 2016b. Kapsayıcı Eğitim: Okul Pratikleri, Öğretmen İhtiyaçları
ERG. 2011c. Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci
ERG. 2009d. Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar
ERG. 2015b. Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar
ERG. 2017b. ERG'NİN-MEB Taslak Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirmesi
TÜSİAD. 2000. Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset
TÜSİAD. 2006. Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar
TÜSİAD. 2008a. Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri
TÜSİAD. 2008b.Türkiye'de Yükseköğretim Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar
TÜSİAD. 2009. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB. 2010-2014 Stratejik Planı (Taslak. Hakkında TÜSİAD Görüşü
TÜSİAD. 2010. 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim Eğitim Sistemine Bakış
TÜSİAD. 2011. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı
TÜSİAD. 2012a. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Hakkında TÜSİAD Görüşleri
TÜSİAD. 2012b. Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH. Projesi TÜSİAD Görüşü
TÜSİAD. 2013a. İSTKA 2014-2023 İstanbul Bölge Planı Hazırlık Çalışmaları Kapsamında "Eğitim" Teması İle İlgili TÜSİAD Görüşleri
TÜSİAD. 2014a. STEM Alanında Eğitim Almış İş Gücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması
TÜSİAD. 2014b. "Türkiye Sağlık Enstitüleri Başkanlığı Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı" Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı
TÜSİAD. 2013b. Okulda Üniversite Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi
TÜSİAD. 2017. 2017-2019 Orta Vadeli Program Ve 2017 Yılı Programından Seçilen Eğitim Hedefleri Hakkında TÜSİAD Görüş Belgesi
TÜSİAD. 2018. Türkiye'nin Girişimcilik Dönüşümü Proje Önerileri Kitapçığı
TÜSİAD. 2017. 2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi

EK-3: Analiz Edilen Siyasi Parti Dokümanlarının ve Kamusal Dokümanların Listesi

10. BYKP. 2013. T.C. Kalkınma Bakanlığı Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)
11. BYKP. 2019. T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)
16. Milli Eğitim Şurası. 1999. XVI. Milli Eğitim Şurası
17. Milli Eğitim Şurası. 2006. On Yedinci Milli Eğitim Şurası Kararları
18. Milli Eğitim Şurası. 2010. 18. Milli Eğitim Şurası Kararları
19. Milli Eğitim Şurası. 2014. 19. Milli Eğitim Şurası Kararları
57. Hükümet Programı. 1999. Ecevit Hükümeti (28.05.1999-18.11.2002). Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları
58. Hükümet Programı. 2002. Gül Hükümeti (18.11.2002-14.03.2003). Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları
59. Hükümet Programı. 2003. I. Erdoğan Hükümeti (14.03.2003-29.08.2007). Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları
60. Hükümet Programı. 2007. II. Erdoğan Hükümeti (29.08.2007-06.07.2011). (2013) Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları
61. Hükümet Programı. 2011. III. Erdoğan Hükümeti (06.07.2011-01.09.2014). Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. Ankara: TBMM Yayınları
62. Hükümet Programı. 2014. I. Davutoğlu Hükümeti (01.09.2014-28.08.2015). Resmi Gazete. 29112, Eylül.
64. Hükümet Programı. 2015. III. Davutoğlu Hükümeti (25.11.2015-24.05.2016)
65. Hükümet Programı. 2016. Yıldırım Hükümeti (25.05.2016 -10.07.2018)
8. BYKP, Beş Yıllık Kalkınma Planı. 2000. DPT VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)
9. BYKP. 2006. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)
Ak Parti. 2002a. Parti Programı
Ak Parti. 2002b. 3 kasim 2002 Secim Beyannamesi
Ak Parti. 2007. 2007 Secim Beyannamesi
Ak Parti. 2011. 12 Haziran 2011 Secim Beyannamesi
Ak Parti. 2014. Parti Programı
Ak Parti. 2015. 7 Haziran 2015 Secim Beyannamesi
Ak Parti. 2018. 2018 Secim Beyannamesi
CHP. 2000. Çözüm 2000. Cumhuriyet Halk Partisi. Aydınlık Türkiy
CHP. 2002. Seçim bildirgesi 2002. Güzel günler göreceğiz
CHP. 2004. Parti Programı
CHP. 2007. Seçim bildirgesi 2007. Şimdi Değişim Zamanı CHP zama
CHP. 2008. Parti Programı
CHP. 2011. Seçim bildirgesi 2011.Özgürlüğün ve umudun ülkesi. H
CHP. 2015. Seçim bildirgesi 2015.Önce Türkiye
CHP. 2018. Seçim bildirgesi 2018.Millet İçin Geliyoruz
HDP. 2015. Seçim Bildirgesi
HDP. 2017. Türkiye'de Eğitimin Durumuna İlişkin Genel Değerlendirme Raporumuz

HDP. 2018a. Eğitimin Krizi ve Yeni Dönemden Beklentiler Raporumuz
HDP. 2018b. KADIN Seçim Bildirgesi
HDP. 2018c. Yükseköğretim Raporu
HDP. 2018d. Seçim Bildirgesi
HDP. 2019. Parti Programı - Web Sitesi
MEB. 2011-17. Öğretmenlik Strateji Belgesi
MEB. 2018. 2023 Eğitim Vizyonu
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Beden
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri BÖTE
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Din
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Fen ve Teknoloji
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Görsel Sanatlar
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri İngilizce
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Matematik
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Müzik
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Okul Öncesi
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Özel Eğitim
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Sınıf
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Sosyal
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Teknoloji Tasarım
MEB. 2017. Öğretmen Özel Alan Yeterlikleri Türkçe
MEB. 2009. Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim
MEB. 2006. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (TEDP)
MEB. 2017. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
MEB. 2010. Stratejik Plan 2010-2014
MEB. 2015. Stratejik Plan 2015-2019
MEB. 2019. Stratejik Plan 2019-2023
MHP. 2000a. Yirmi birinci yüzyılda Türk milli eğitim sistemi
MHP. 2000b. Parti Programı
MHP. 2002. Seçim bildirgesi 2002. Türkiye'nin onurlu geleceği
MHP. 2007. Seçim Beyannamesi 2007. Milli duruş ve kararlılık be
MHP. 2009. Parti Programı
MHP. 2011. Seçim Beyannamesi 2011.2023e doğru Yükselen Türkiye
MHP. 2015. Seçim Beyannamesi 2015. Huzurlu ve Güvenli Gelecek
MHP. 2018. Seçim Beyannamesi 2018. Milli diriliş Kutlu yükseliş
Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. Resmi Gazete. 14574, Haziran.
Yükseköğretim Kanunu (2547 S: K.). 1981. Resmi Gazete. 17506, Kasım.