

Araştırmacı Öğretmen

Kamil Arif Kırkık

Araştırmacı Öğretmen

Doç. Dr. Kamil Arif Kırkıç

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

☎ +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

Araştırmacı Öğretmen

Doç. Dr. Kamil Arif Kırkıcı

Language: Turkish

Publication Date: 2025

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8554-82-3

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1096>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Kırkıcı, K. A. (2025). *Araştırmacı Öğretmen*. Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1096>. License: CC-BY-NC 4.0

Bu kitap İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi (TTO) tarafından desteklenen 2023-21 nolu Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) kapsamında yayınlanmıştır.

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozguryayinlari.com/>



Bu kitabı,

*Hayatta olma vesilem sevgili anneciğime (Rahime Kırkıç) ve babacığuma
(Hakkı Kırkıç),*

Hayat boyu desteğini gördüğüm sevgili eşime, sevgili kızlarıma

ve

hayatıma değer katan, bugünlere gelmeme vesile olan tüm insanlara ithaf
ediyorum.

Ön Söz

Her geçen yüzyıl insanın değişimi gerçekleşirken son üç yüzyıldır eğitim bu değişim sürecinin etkili alanlarından bir olmuştur. Gerek değişimlerden etkilenmesi gerekse geniş toplum kitlelerinin değişimine öncülük etmesi veya engellemesi sebebiyle eğitim alanı insanlığın geleceği bakımından önemli bir sahadır. Eğitimde geleceğin yetişkinleri olan çocuklar ve gençler, eğitim süreçlerinden etkilenen en önemli paydaşlardır. Okullarda öğrenciler olarak eğitim alan çocuklar ve gençlerin yetiştirilmesinde öncü role sahip olan eğitim paydaşları da öğretmenlerdir. Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazanmasında onlara rehberlik eden, öğrenme süreçlerinin etkili olması için eşlik eden öğretmenler de değişimden etkilenecek mesleki rollerinde ortaya çıkan çeşitlenmelere uyum sağlayabildikleri ölçüde mesleklerine devam edebilecektir. Bu uyum sürecini başarıp, yeni ihtiyaçlara göre mesleki becerilerini güncelleyebilen öğretmenler gelecekte mesleki olarak başarılı olabilecektir. Değişen dünyaya uyum sağlamak, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutabilmenin yollarından biri olarak “Araştırmacı Öğretmen” kimliğini kazanmaları ve bunu hayat boyu kullanabilmeleri anlamına gelmektedir.

Öğretmenin “Araştırmacı Öğretmen” kimliğine sahip olması, öğretmenin sadece üretilmiş mevcut bilgileri kullanan, tüketen bir konumdan, bilgiyi üreten, test edebilen ve yenilikçi yaklaşımlar ile mesleki gelişimini sürdürülebilir bir iyileştirme süreci ile bütünleştirebilen daha nitelikli bir düzeye yükselmesini mümkün kılmaktadır. Çağdaş ve güncel eğitim anlayışlarında daha çok yer bulmaya başlayan “Araştırmacı Öğretmen” mefhumu eğitim sisteminde sistemin etkililiği bakımından öne çıkan önemli kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacı Öğretmen, mevcut veya hazır bulunan bilginin geçerliğini ve güvenilirliğini sorgulayan, eleştirel düşünme becerisini etkili kullanabilen, düşünmeyi ve araştırmayı mesleki bir araç olarak etkili kullanabilen profesyonel durumuna yükselmektedir. Bu kitap “Araştırmacı Öğretmen” başlığı ile daha önce yayınlanan “Araştırmacı Öğretmenin Gelişimi” adlı kitabın bir devamı olarak tasarlanmıştır. “Araştırmacı Öğretmen”

kitabı giriş ve sonuç bölümleri de dahil olmak üzere toplam sekiz bölümden oluşmaktadır.

Küresel rekabetin arttığı, küresel ve bölgesel krizlerin sayısının çoğaldığı, ülkelerin güçlü olması zenginliklerine ve zenginlikleri de öncelikle nitelikli insan gücüne, insan kaynağına bağımlı durumdadır. Nitelikli insanlar hangi mesleki grupta bulunsalar da araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları kendileri ve ülkeleri için elzem bir özelliktir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmenlerin de en az diğer meslek uzmanları gibi araştırma bilgi ve becerileriyle donanmış bir “Araştırmacı Öğretmen” özelliklerini kazanması ve bunları mesleki hayatında kullanması önemli olarak değerlendirilmektedir. Mevcut öğretmenlerin “Araştırmacı Öğretmen” modeline dönüşebilmesi ve gelecek için yetiştirilecek öğretmenlerin de “Araştırmacı Öğretmen” özelliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için ihtiyaç duyulan bilgilerin bir kısmına, daha önce yayınlanan “Araştırmacı Öğretmenin Gelişimi” kitabı ve onun devamı olan bu “Araştırmacı Öğretmen” kitabı ile ulaşmak mümkün olabilecektir.

“Araştırmacı Öğretmen” kitabının, öğretmenlerin gelecekte öğretmenlik mesleğini araştırmacı bir öğretmen olarak yapabilmelerine; öğretmen yetiştiren akademisyenlerin araştırmacı öğretmen yetiştirmelerine, sahada görev yapmakta olan öğretmenlerin araştırmacı öğretmene dönüşümlerine ve politika yapıcıların eğitim politikalarını düzenlemesinde, belirlemesinde bir nebze de olsa katkı sağlayacağını ümit ediyorum. Araştırmacı öğretmenlerin sayılarının artması; araştırmacı öğretmen hususunda yapılan araştırmaların yoğunlaşması ve “Araştırmacı Öğretmen” mefhumu ile yetişen nice başarılı, etkili öğretmenlerimiz olması dileklerimle.

Kamil Arif Kırkıcı

İstanbul-Aralık.2025

İçindekiler

Ön Söz	v
Yazar Hakkında	ix
1 Giriş	1
2 Öğretmen	7
3 Öğretmenin Görevleri	19
4 Öğretmenin Yetiştirilmesi	25
5 Öğretmenin Mesleki Gelişimi	45
6 Öğretmen Araştırmaları	57
7 Araştırmacı Öğretmen	63
8 Sonuç	79
Teşekkür	93

Yazar Hakkında

Kamil Arif KIRKIÇ

Kamil Arif Kırkıç, 1968 yılında İstanbul Üsküdar'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamladı. 1991 yılında lisans eğitimini ve ardından 1994 yılında yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesinde tamamladı. Doktora derecesini ise 2001 yılında Marmara Üniversitesinden aldı. Eğitim sektöründe 1991 yılında başlayan mesleki hayatında ilkokuldan liseye kadar tüm düzeylerdeki özel okullarda öğretmen, yönetici ve üst düzey yönetici olarak çalıştı. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans düzeyinde ve aynı üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programında 2008-2014 yılları arasında, yarı zamanlı öğretim görevlisi olarak dersler verdi. Öğretmen eğitimi ile ilgili resmi ve özel okullarda 190'dan fazla seminer ve eğitim verdi. Çeşitli özel okullara danışmanlık yaptı.

Kamil Arif Kırkıç, 2017 yılından itibaren İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Eğitim Bilimleri bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitim Fakültesi Akreditasyon Koordinatörlüğü ve Eğitim Bilimleri Bölüm başkanlığı yaptı. Eğitim Fakültesi Dekan yardımcısı olarak 2017 yılında görevlendirildi. 2020 yılında İstanbul Sabahattin Üniversitesi Öğrenme ve Öğretme Mükemmeliyet Uygulama ve Araştırma Merkezinin kuruluşunda kurucu müdür olarak görev aldı. Kuruluşundan itibaren bu merkezin müdürlüğü ve 2017 yılında başladığı Eğitim Fakültesi Dekan yardımcılığı görevlerini sürdürmektedir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Öğretim ve Öğrenmeyi Geliştirme ve Uygulama Araştırma Merkezi (İZÜ ÖGEM) bünyesinde projelerin gerçekleştirilmesinde yürütücü, araştırmacı ve danışman olarak rol aldı. Üniversitenin ortak olduğu projelerde araştırmacı ve koordinatör olarak görev yaptı. Üniversitenin kurumsal akreditasyon ve lisans programlarının Program Akreditasyon süreçlerine İZÜ ÖGEM Müdürü olarak destek vermektedir. Üniversitenin araştırma gücünün yükselmesi için araştırma becerilerine yönelik eğitimlerin üniversite mensuplarına ve öğrencilerine kazandırılmasına katkılar sağladı. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin misyon ve vizyonu doğrultusunda, İZÜ'nün

değerlerine uygun olarak Dekan yardımcılığı, İZÜ ÖGEM Müdürlüğü ve Eğitim Fakültesi Genel Kültür dersleri koordinatörlüğüne devam etmektedir. Kamil Arif Kırkık akademik kariyerinde son yıllarda araştırmacı öğretmen çalışmalarına öncelik vererek Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha etkili bir düzeyde öğretmen yetiştirebilmesi için bilimsel çalışmalarına devam etmektedir. Öğretmen yetiştirme süreçleri ile de yakından ilgili olan program değerlendirme, akreditasyon, program geliştirme çalışmalarını da sürdürmektedir. Kamil Arif Kırkık, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek çeşitli araştırma projelerinde yer alarak, alanında önemli sayıda makale, bildiri, kitap ve kitap bölümü yayınlamıştır.

Kamil Arif Kırkık tarafından yazılan “Araştırmacı Öğretmen” adlı eser öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken araştırmacı bir kimlikle araştırma yapmalarının kendilerinin mesleki gelişimlerine sağlayacağı katkıları, okul öncesinden lise eğitiminin sonuna kadar öğretmen araştırması yaparak daha nitelikli bir öğretmenlik mesleği icra etmenin önemini vurgulamaktadır. “Araştırmacı Öğretmen” adlı bu kitap eğitim süreçlerinde kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebilmeleri için öğretmenin sosyal dönüşüme katkı sağlayan ve öncülük eden bir şahsiyet olarak öğretmenlere “araştırmacı öğretmene” dönüşmeleri için önemli ilham kaynaklarından biri olacaktır. Kamil Arif Kırkık, öğretmen eğitime ve öğretim elemanlarının gelişimine yönelik farklı konulardan atölye çalışmalarına ve çalıştaylara liderlik yapmakta ve bu etkinlikleri ekip arkadaşlarıyla birlikte düzenlemektedir. Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, güncellenmesine liderlik etmekte, öğrenci katılımı ile daha nitelikli bir üniversite için çalışmalarına Eğitim Fakültesi ve İZÜ ÖGEM çatısı altında devam etmektedir. Eğitim sektöründe eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrenme-öğretim süreçlerinin dönüştürülmesi konularındaki tutkusu, akademik kariyerine ilave olarak aynı zamanda sosyal sorumluluk projelerine ve çalışmalarına da yansımaktadır.

Eğitim alanında gerek sahada edinmiş olduğu tecrübeler gerekse kuramsal bakımdan güçlü birikimi ile uzmanlaşmış bir akademisyen olan Kamil Arif Kırkık, eğitim bilimlerinde ve öğretmen yetiştirme-geliştirme üzerine gerçekleştirdiği araştırmalarla bilinmektedir. Son yıllarda öğretmenlik mesleği ile öğretmenlerin gelişimi, araştırmacı öğretmen ve yenilikçi öğrenme-öğretim yaklaşımları üzerine çalışmalarını yoğunlaştıran Kamil Arif Kırkık, yürüttüğü bilimsel araştırmalar, projeler ile eğitimin “Akreditasyon, Yükseköğretimin Gelişimi, Öğretmen Mesleki Gelişimi, Yenilikçi Öğrenme-Öğretme Yöntemleri, Tam Öğrenme Yöntemi, Ölçme-Değerlendirme, Program Geliştirme ve Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi ve Motivasyon” konularında eğitim bilimleri alanına ve eğitimde bilimsel çalışmalara önemli katkılar sağlamaya devam etmektedir.

Giriş

Küreselleşen dünya her alanda olduğu gibi ülkelerin eğitim sektörleri arasında da şiddetli bir rekabete sebep olmaktadır. Ülkeler eğitim sektöründeki konumlarını karşılaştırabilmek için çeşitli değerlendirme süreçlerine dahil olmaktadır. PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study) uygulamaları ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Anagün, 2011). PISA ve TIMSS gibi sınavlar ve değerlendirme süreçleri okul paydaşlarında bir kaygı oluşturmaktadır. Ayrıca paydaşların motivasyonunu artırarak okul iklimine de katkı sağlamaktadır (Yahşi ve Kırkış, 2020a, s. 341). Özellikle öğrencilerin bu sınavlara katılması öğrencilere gelişim imkanı sunmaktadır. Öğrencilerin başarısına etkisi konusunda okul yöneticilerinin açık bir düşüncesi olmamasına rağmen, okul yöneticileri PISA ve TIMSS gibi sınavlara giren öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiği konusunda hemfikirlerdir (Yahşi ve Kırkış, 2020a, s. 340). Gerek uluslararası değerlendirme süreçlerinde başarılı olmak ve küresel anlamda eğitim ürünleri ile rekabet edebilmek için eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından olan öğretmenler kendilerini geliştirmelidir. Sadece küresel rekabette yarışabilmek ve var olabilmenin dışında, küresel ölçekte ortaya çıkan salgınlar, felaketler, krizler ve beklenmedik olaylar eğitim sektörünü de etkilemekte ve dönüşüme zorlamaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinin son yıllarında ortaya çıkan ve dünyada hızla yayılarak insanları evlerinde kapanmaya mahkûm eden Covid-19 salgını, küresel ölçekte önemli değişimlere ve kırılmalara yol açmıştır. Öğretmenler, Covid-19 sürecinde eğitim ile ilgili öğretmenlik mesleğini icra ederken karşılaştıkları sorunları “iletişim sorunları”, “velilerle ilgili sorunlar” ve

“öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili sorunlar” şeklinde tasnif etmiştir (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020, s. 169). Covid-19 salgını sırasında sokağa çıkılamayan ve okula gidilemeyen bir hayata mahkûm kalınca kurtarıcı bir eğitim aracı olarak ortaya çıkan uzaktan öğretim, salgın geçse bile önemini devam ettirmiştir. Küresel koronavirüs salgını sebebiyle, yüz yüze öğretim ortamının hızla uzaktan eğitime dönüşmesi gerekmiştir. Bu sürecin, uzaktan öğretim görevlerini yerine getirmek zorunda kalan öğretmenlerin yaşam koşulları, yaşam memnuniyeti üzerinde etkilerinin olması daha muhtemel bir durum haline geldi. Teknolojideki ilerlemelerin öğrenme, öğretim yöntemleri üzerinde çeşitli etkilerinin bulunması, 21. yüzyılın bilgi çağında, uzaktan eğitime olan ilgiyi arttırdı. Covid-19 salgınının ortaya çıkması ve hızlı biçimde yayılması uzaktan öğretimi daha da önemli bir konuma getirdi (Kırkç ve Yahşi, 2021, s. 54). Ortaya çıkan acil ihtiyaçları karşılamak üzere uzaktan eğitime ani bir şekilde geçilmesi öğretmenlerin yeni öğretim ortamına uyum sağlamasını zorlaştırmıştır. Öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerilere sahip olmasını zorunlu kılan uzaktan eğitime yönelik yaklaşımları ve tutumlarının aldıkları eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Yahşi ve Kırkç, 2020b, s. 3843). Bu nedenle öğretmenlerin lisansüstü veya sertifika eğitimleri ile desteklenerek kendilerini geliştirmeleri her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Ortaya çıkan salgın, kriz ve belirsizlikler öğretmenlerin gelişimine destek olacak yaşam doyumlarını azaltabilmektedir. Bu azalma da öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri önünde bir engel oluşturmaktadır.

Küresel koronavirüs salgını, yüz yüze öğretim ortamının hızla uzaktan eğitime dönüşmesine neden olurken, öğretmenlerin yüz yüze eğitime kıyasla çevrimiçi eğitim sürecindeki yaşam doyumlarında önemli değişimlere sebep olmuştur. Özellikle zor günlerde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için kendilerine destek olunmalıdır çünkü bu olumlu tutuma sahip olmak öğretmenlerin yaşam doyumlarını etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, hizmet içi eğitimler öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğundan, belirli sayıda hizmet yılından sonra daha olumlu bir uzaktan eğitim tutumu elde etmek için farklı stratejiler denenebilir. Mesela uzaktan eğitimde daha etkili ve başarılı olmak için hizmet içi eğitimlerin sayısını artırmak önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca mesleki tecrübeleri arttıkça öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ve uzaktan öğretim sürecindeki etkinlikleri azaltmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve becerilerini iyileştirmenin bir yolu da, yenilikçi yaklaşımların öğretmenlere kazandırılması olabilir (Kırkç ve Yahşi, 2021, s. 64). Yenilikçi yaklaşımların her geçen gün farklı alanlarda dünyanın herhangi bir köşesinden filizlenip çıkması olağan bir durum olmuştur. Bugünün yenilikçi yaklaşımları, bir sonraki gün yerlerini daha yeni, yepyeni

bir yaklaşımlara bırakabilmektedir. Yapay zeka (YZ) çalışmalarında 21. yüzyılın ilk çeyreğinin son yıllarında ortaya çıkan baş döndürücü gelişmeler değişimlerin daha yenilikçi olmasına tesir etmektedir. İnternetin ortaya çıktığı ve yaygınlaştığı 20. yüzyılın son on yılındaki etkisinin çok daha fazlası yapay zeka (YZ) çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. YZ çalışmalarının her geçen gün hızla artarak küresel olarak yaygınlaştığı 21. yüzyılın ilk yarısının ortalarında insanoğlu bu muazzam dönüşüme şahit olmaktadır.

YZ pek çok alanda sektörlerin süreçlerine entegre olmasına rağmen, eğitim alanındaki YZ entegrasyonunun diğer alanlardaki YZ kullanımına göre daha başlangıç seviyesinde olduğu ifade edilebilir. Eğitim alanında YZ çalışmalarının giderek artan bir hızda ilerlemesi yakın zamanlarda eğitim paydaşlarının YZ kullanarak çalışmalarını daha etkin sürdürebileceklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumda alandaki hızlı gelişim göz önünde bulundurulduğunda, yakın gelecekte eğitimdeki ana paydaşlar olarak değerlendirilen “eğitim örgütü, öğretmen, öğrenci ve veli” bileşenlerini etkileyeceği tahmin edilmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021, s. 4229).

Mevcut yapay zeka uygulamalarının eğitim kurumlarındaki öğretmen ve eğitim yöneticiliği gibi eğitimin ana paydaşlarının yerine geçmesini yakında zamanda pek mümkün görünmemektedir. Ancak hızla gelişen YZ uygulamaları bugün için mümkün olmayan bu görev değişiminin uzak gelecekte gerçekleşme ihtimalini arttırmaktadır. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri, gelişen YZ uygulamalarına hakim olabilmek ve gelecekte pozisyonlarını muhafaza edebilmek için YZ uygulamalarının insan kontrolünde eğitim alanına entegre edilmesine öncülük edebilirler. Öğretmenler ve eğitim yöneticilerine ilave olarak eğitim politikalarının belirleyicisi olanların da YZ gelişimi çerçevesinde eğitim alanının yeniden şekillendirilmesi hususunda öğretmen ve okul yöneticilerine destek olmaları ve liderlik yapmaları elzemdir (Çetin ve Aktaş, 2021, s. 4258). Yapay zeka (YZ) çalışmalarında ortaya çıkan muazzam gelişmeler ve bu gelişmelerin müthiş bir hızda ilerlemesi insanların icra etmekte oldukları mesleklerini, işlerini yapay zekânın alacağı yönünde kaygıları ve endişeleri oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarında öğretmen ve yöneticilere bir yardımcı olarak görev yapan YZ uygulamaları gelecekte okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilecek muhtemel bir aday olmaktadır. Bu adaylık durumu her geçen gün pekişmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021, s. 4240).

Yukarıda belirtilen gelişmeler ve gelecekte ortaya çıkması muhtemel krizler ile değişim ihtiyaçları, öğretmen eğitiminde gerek aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında gerekse görev yapmakta olan öğretmenlerin gelişiminde nitelikli öğretmen yetiştirme eğitim programlarına ihtiyaç duyulacağının önemli göstergelerindendir. Oluşturulacak “aday öğretmen

yetiştirme eğitim programlarında” ve görev yapmakta olan öğretmenlerin “mesleki gelişimi eğitim programlarında” “öğretmen kimliği” oluşumu için özellikle “araştırmacı öğretmen” kavramına odaklanılması gereklidir.

Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ve öğretmenleri istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altına çalışan resmi ve özel okullar ile diğer öğretmen istihdam eden kurumların değişen ihtiyaçlara uygun öğretmen yetiştirmesi ve geliştirmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenleri sadece “dersi anlatıcı” konumunda edilgen (meçhul) bir durumdan etken (mâlum) duruma getirmek öğretmenlere araştırmacı öğretmen özelliklerini kazandırmakla mümkün olabilir.

Öğretmen yetiştiren ve öğretmenin gelişimini hedefleyen kurumların, mevcut ve gelecekteki öğretmenlerin “araştırmacı öğretmen” olabilmeleri için planlama yapmaları ve planları uygulamaları gerekir. Dolayısıyla geleceğin öğretmeni olabilmek, öğretmenlerin araştırma bilgi ve becerileriyle donatılmasına bağlıdır. Öğretmenlerin sadece bilgi ve beceri kazanmasından ziyade bunları öğretmenlik mesleğini icra ederken “araştırmacı” bakış açısı ile kullanmaları önemli yetkinliklerden biri olarak önceliklidir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında açıklanan yeni “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” eğitimi her birey için teminat altına alınmış bir hak olarak görmektedir. “Eğitim Hakkı” her insan hayatının tamamında erişebileceği en temel haklarından biri olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2025). Yeni model ile MEB Türkiye’de millî kimlikli bir şahsiyet oluşumunu destekleyen hedefleri doğrultusunda “ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri” (MEB, 2025) yetiştirmeyi gaye edinmiştir. Ancak sadece bu özelliklere sahip insanları yetiştirmenin yanında, yetiştirilen bu şahsiyetlerin “eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi; yalnızca medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi” (MEB, 2025) olmasını da amaçları arasına almıştır. Dolayısıyla bu özelliklere sahip olacak çocukların ve gençlerin yetiştirilmesi ancak kazandırılacak özelliklere sahip öğretmenlerle mümkün olacaktır. Yeni nesillerin öğretmenlerinin “araştırmacı öğretmen” özelliklerine sahip olması bu sebeple hayatî bir öneme sahiptir.

Kaynakça

- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102. <https://doi.org/10.15390/ES.2011.979>
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Kırkç, K. A., & Yahşi, Ö. (2021). The relationship between teachers' attitudes to distance education and their life satisfaction. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 53-65.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden 02.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yahşi, Ö., & Kırkç, K. A. (2020a). PISA ve TIMSS uygulamalarının okullara olan etkisinin okul yönetici görüşlerine göre incelenmesi: İzmir örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 324-347.
- Yahşi, Ö., & Kırkç, K. A. (2020b). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3827-3847. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46136>

Öğretmen

Öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında çok çeşitli tanımlar kullanılabilir. Ortaya konulan ve konulabilecek öğretmenlik mesleği ile ilgili tanımların çeşitliliğine rağmen, Ünsal, öğretmenlik mesleğinin tanımını “birçok becerinin yanında, kişisel özellikler gerektiren, bireyi ve toplumu etkileme gücüne sahip, eğitim ve öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında etkin rol üstlenen, sosyal, bilimsel, psikolojik ve kültürel yönü olan, özveriye dayalı insan odaklı bir meslek” şeklinde yapmaktadır (Ünsal, 2021, s. 1484). Daha farklı bir tanım ise Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda ifade edilmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik mesleğini şu şekilde ifade eder: “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (Resmî Gazete, 2022, 31750). Öğretmenlik mesleği, tarihi sürecinde ortaya çıkan değişimlere benzer bir şekilde her geçen gün daha önemli hale gelmektedir.

Geçmişte medeniyetimizin bilim insanları öğretmenin, toplum için çok önemli bir işleve ve sorumluluğa sahip olduğunu ifade etmektedir. Yusuf Has Hacib öğretmeni “âlim” ve “bilge” olarak tanımlar. Âlim ve bilge, bilgi aktarmanın yanında bilginin kaynağı ve bilgiyi üreten “bilim insanı” olarak değerlendirilir (Berk, 2023, s. 199). Öğretmen, “âlim/bilge” kişi olarak kendini çağdaş bilgilere erişmek ve üretmek için hayat boyu öğrenme özelliklerine sahip olan ve bu özelliklerini hayatında gösteren şahsiyettir (Berk, 2023, s. 201). Gazali, bilgi (ilim), öğrenci (tamamlanması gereken insan) ve öğretmen (bilen insan, âlim insan) sacayağında oluşturduğu eğitim yaklaşımında ilmi araştırmalara yönelmeyi en önemli insan faaliyetlerinden biri olarak görmektedir (Akpınar, 2023, s. 23). Öğretmene medeniyetimizde verilen kıymet bu tanımlamalarda ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler topluma insan yetiştiren bir mesleği icra etmeleri sebebiyle mesleki ve şahsi bakımdan belirli özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmenin kendisinden beklenen mesuliyetleri yerine getirebilmesi ancak taşıması gereken özelliklere uygun bilgi ve becerilerle donanmış olması ile mümkün olabilir. Hacı Bektaş-ı Veli, eğitim anlayışında öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen, yeniliklere açık olmasını sağlayacak mesleki becerilere sahip olmalıdır (Şahin, 2023, s. 288). Öğretmenin yeniliklere açık olmasının yanında ihtiyaca göre alanına yenilikler getirmesi ve yeniliklere yönelik olumlu bir tavır içinde olması öğretmenin yenilikçilik eğilimi, yani yenilikçilik düzeyi ile ilgilidir. Öğretmenin yenilikçi olması, mevcut durumda sahip olmadığı ancak gelecekte kazanması gerekebilecek yeni bilgi ve becerileri kazanması yönünde en gerekli kişisel becerilerden biri olarak değerlendirilebilir. Her yıl bir alanın öğretiminde ve öğrencilere davranış kazandırma, olumlu davranış değişikliğini öğrencilerinin gerçekleştirebilmesine katkı sağlaması bakımından, öğretmenlerin yenilikçi bir mesleki yaklaşımı benimsemesi elzemdir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların her geçen yıl daha farklı olma beklentileri, öğretmenlerin yenilikçi olmalarını sağlamakta ve öğretmenlerin sorgulama becerilerinin gelişmesine de imkân tanımaktadır (Kırkış ve Topal, 2019, s. 1640). Yenilikçi olan öğretmenler, yenilikçi bir özellik sahibi olmalarının yanında önceki öğretmenlerin ve öğretmen, öğrenme, eğitim araştırmacılarının oluşturduğu bilgileri okuyabilme ve bu bilgi birikiminden yararlanma temayülünün de öğretmenlerde bulunması gereklidir. Daha önce denenmiş ve bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem, teknik ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması durumunda, öğretmen bu tecrübe birikimi ile öğretmenlik mesleğini zaman kaybetmeden denenmiş yaklaşımlarla başarılı olarak sürdürebilecektir. Kindî'ye göre eğitimciler, kendilerinde daha önce gelenler tarafından geliştirilen bilgiye hâkim olarak bu bilginin geliştirilmesi için eleştirel bir bakış açısıyla mevcut bilgiyi gözden geçirerek yeni bilgiler üretmekle yükümlüdür (Demirtaş, 2023, s. 42). Bu görüş öğretmenin geçmişten gelen bilgilere hâkim olması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak öğretmen, geçmişten bilgilere sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda yeni bilgiler üreten veya yeni bilgilerin üretilmesine katkı sağlayan bir meslek erbabı olmalıdır. Bu özellik, öğretmenin mevcut bilgi ve becerilere sahip olan, ihtiyaç duyduğu veya gelecekte kullanabilme ihtimali olan yeni bilgi ve becerilerin ortaya çıkarıcısı olarak araştırma yapmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Farabî'ye göre öğretmenlerin en önemli özelliklerinden biri “dürüst, tarafsız ve gerçeği arayan bir araştırmacı olmalıdır” (Bacanlı, 2013, akt. Oral, 2023, s. 83). Farabî öğrencilerin öğrenme süreçlerinde araştırma yaparak öğrenmelerini gerçekleştirebileceklerini belirtir (Oral, 2023, s. 96). Bu araştırmaların öğrenciler tarafından yapılabilmesi ancak öğretmenlerin de

araştırma becerilerine sahip olması ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle Farabi, öğretmenlerin derin düşünebilme, bilimsel çalışmalarla ilgilenme ve bilimsel çalışmalara vakit ayırma gerekliliğini en öncelikli öğretmen özellikleri arasında görmektedir (Oral, 2023, s. 109). Öğretmen, kendisinin araştırma yapmasının ötesinde, yetiştirdiği öğrencilerin de araştırma becerilerine sahip olabilmesi için çalışmalı ve öğrencilerine çalışmalarında destek olmalıdır. Öğretmenin öğrencilerine bilimsel çalışmalarda ve diğer hususlarda örnek olması gerekir. Cabir Bin Hayyan, eğitim sisteminin öğrencilere küçük yaşlardan itibaren sorgulama ve bilimsel düşünme becerisi kazandırmakla yükümlü olduğunu ifade etmiştir (Çakmak, 2023, s. 7). Ebu Bekir Er-Razî, bilgi edinmenin en iyi yollarından biri olarak deney ve gözlem yolunun kullanılması olduğunu belirtmiştir. Deney ve gözlem, kişilerin bilimsel düşünme, iletişim ve sorgulama becerilerini kazandırmaya katkı sağlayan yöntemler olarak eğitimde bilgi üretilmesi için kullanılması önerilen iki yöntemdir (Saylık, 2023, s. 54).

Yirmi birinci yüzyılda eğitimde başarılı olan ülkeler incelendiğinde Finlandiya eğitim başarısı bakımından önde gelen ülkelerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenler, Finlandiya eğitim sisteminde en önemli paydaş gruplarının başında gelmektedir. Finlandiya eğitim sisteminin etkili olmasında, eğitim bileşenlerinin en önemlilerinden birisi de öğretmenlerdir. Uluslararası alanda, Finlandiya öğretmen eğitimi mükemmel bir konumdadır ve okul öğretmenlerinin mesleki statüsü güçlüdür. Ancak Puustinen ve arkadaşları, dünyada genelinde Finlandiya eğitim sisteminin örnek alınıyor olmasına ve öğretmenlerin dünyadaki en nitelikli öğretmenler arasında değerlendirilmesine rağmen Finlandiya öğretmen eğitim sisteminin tam verimle çalışmadığını düşünmektedir (Puustinen vd., 2022, s. 8). Belki Finlandiya eğitim araştırmacılarının, eğitimde başarılar elde edilmesine ve dünyada öğrenci başarısı bakımından örnek gösterilen bir eğitim sistemine sahip olmalarına rağmen sistemi geliştirmek için sistemin gelişime açık yönlerine odaklanabilmeleri en güçlü yönlerinden biri olabilir. Genelde işleyen sistemlerde sorun çıkmadığı müddetçe sistemlere müdahale edilmez. Puustinen ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada, mükemmel bir sistemi daha da iyi hale getirme konusunda içgörüler sunmayı amaçlayan araştırmacılar, yüksek lisans eğitimi derecelerine yaslanan bir öğretmen yetiştirme sisteminin nasıl daha iyi duruma getirileceğine odaklanmıştır. Araştırmacılara göre öğretmen eğitim sistemi tam olarak kullanılmayan Finlandiya’da akademik öğretmen eğitimi çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Araştırmacılar, bu çalışmada argüman olarak akademik öğretmen eğitiminin ortaya çıkardığı en önemli sorunlardan birinin bağlamsızlaştırma olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar “bağlamsızlaştırma” sorununun diğer çalışmalarda da desteklenen Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemindeki en önemli sorunlardan biri olarak bağlamsızlaştırma sürecinde teori ve pratik

arasındaki bağlar oldukça zedelenmiştir. Finlandiya öğretmen eğitiminin akademikleştirilmesinin beklenmeyen bir sonucu olarak, okulda öğretim ve öğrenmenin sosyo-tarihsel olarak oluşturulmuş kurumsal bağlamı daralmış, hatta yok olmuştur. Bunun sonucunda eğitim teorisi ile pratik okullaşma arasındaki bağlar gevşeyerek sahadan kopuk bir öğretmen yetiştirme sürecine girilmiştir. Bu, Finlandiya öğretmen eğitim sistemini oluşturan iyi niyetleri engelleyebilir ve eğitimin karmaşıklığını düşünmeden susturan bir söylem üretebilir. Bu durumu anlamak ve değiştirmek için, okullaşma ve pedagojinin bağlamlandırılması gerekir (Puustinen vd., 2022, s. 8).

Öğretmenlerin ortaya çıkan yeni öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri beklenen bir durumdur. Örnek olarak ABD’de ortaya çıkan “Science, Technology, Engineering and Mathematics” (STEM) yaklaşımı teknolojinin gelişmesi ve her geçen gün daha önemli hale gelmesiyle yenilikçi bir eğitim yaklaşımı olarak yaygınlaşmaktadır (Kırkış vd., 2018, ss. 11-12). Yeni eğitim programlarında etkisi görülen ve programlara eklenen STEM alanı Türkiye’de özgün bir şekilde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında bilimler arası ayrışmanın, atomize olmanın yaygın bir eğilim olduğu görülürken, 21. Yüzyılda bu temayül disiplinlerarası ve disiplinler üstü bilim alanlarına evrilmektedir. Farklı bilim alanlarında yapılan tüm çalışmalar insanlara daha iyi bir hayat sağlamak amacıyla yapılırken, ortak amaçlar doğrultusunda farklı bilim dallarının birbirinden ayrı çalışmak yerine iş birliği ile bir arada çalıştığı daha yaygın olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim ve öğretimin sorumluluğunu alan öğretmenler için de önemli bir dönüşüm ve değişimi gerektiren bu hâl, öğretmenlerin dersi anlatandan daha farklı bir role sahip olmalarını öğretmenlere zorunlu kılmaktadır. Geçmişte var olan disiplinlerarası yaklaşımın tekrar rağbet görmesi, öğretmenlerin STEM gibi farklı disiplinlerin bir araya geldiği yenilikçi yaklaşımları öğrenmelerini ve öğretim süreçlerinde kullanmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenler küresel ölçekte rekabet edebilen bireyleri yetiştirmek için sahip oldukları bilgi ve becerilerden daha farklı becerilere sahip olmalıdır (Kırkış, vd.,2018, ss. 11-12). Farklı yeni öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin yanında öğrencilerin özel durumları hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olunması da öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özelliklerdendir. Gerek üstün yetenekli gerekse farklı engelleri olan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitimi hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak her öğretmenin öncelikli görevlerindendir.

Üstün yetenekli öğrenciler Türkiye’nin eğitim sistemi içerisinde kendileri için yapılan özel merkezlerde, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), genel eğitime ilave olarak daha farklı bir eğitim almaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitiminde yapılan bu önemli katkının, üstün yetenekli öğrencilerin liselere geçiş veya üniversiteye giriş sınavlarında bulunmaması üstün yetenekli öğrenciler için

çeşitli zorluklara yol açmaktadır (Kırkış, 2019, s. 60). Öğrencilerin kendilerine uygun eğitimi genel eğitime ilave olarak BİLSEM’lerde almaları bu çocuklar ve gençler için önemli bir kazanımdır. Ancak yıllar içinde elde edilen bu kazanımlar liseye geçiş veya üniversiteye giriş süreçlerinde kendileri için tasarlanmış özel bir geçiş veya giriş ölçme-değerlendirme sistemi olmaması sebebiyle heba olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin üstün yeteneklilik hakkında yeterli bir farkındalık düzeyinde olmamaları öğrencilerin gelişimleri için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sıradan bir öğretmenlikten ziyade nitelikli bir öğretmenlik yaparak farklı öğrencilerin eğitimi için gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları giderek daha önemli hale gelmektedir (Kırkış, 2019, s. 60). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerinin süreçlere yansıyabilmesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yeterli görme durumu nitelikli bir öğretmenlik yapabilmelerinin temel koşullarından biri olarak değerlendirilebilir. Kendisini yeterli gören öğretmen daha güvenle ve emin olarak mesleğini icra edebilecektir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öz yeterliklerinde ortaya çıkan olumlu gelişmeler, öğretmenlerin öğretim tutumlarını olumlu şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançları, gerçekleştirecekleri öğretim sürecinin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır (Kırkış ve Çetinkaya, 2020, s. 813). Öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olması öğretim sürecinin niteliğini etkileyen öncelikli unsurlardan biridir.

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken kendilerine destek olması gereken en öncelikli paydaşlar okul yöneticileridir. Farklı tarzda liderlik becerilerine sahip olan okul yöneticilerinin bu liderlik tarzları öğretmenlerin gelişimine etki eden bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bir çalışmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin en yaygın liderlik biçimlerinin sırasıyla dönüştürücü liderlik, işlemsel liderlik ve serbest bırakıcı liderlik olduğu belirlenmiştir. Farklı liderlik tarzlarına sahip olsalar da okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeni beceriler geliştirmelerini desteklemesi öğretmenlerin mesleklerini etkili bir biçimde yapabilmeleri bakımından oldukça önemlidir (Kırkış ve Balcı, 2021, s. 214). Uzaktan öğretim becerileri öğretmenlerin geliştirmeleri gereken yenilikçi özelliklerdendir. Öğretmenlerin uzaktan öğretim becerileri yaşam doyumlarını da etkileyen bir değişkendir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının avantajlar alt boyutunda orta, sınırlılıklar alt boyutunda ve toplam uzaktan eğitim tutumlarında düşük olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumlarının orta düzeyin hemen üzerinde olduğu belirlenmiştir (Kırkış ve Yahşi, 2021, s. 63). Öğretmenlerin yaşam doyumlarının yanında öğretme motivasyonları da öğretmenlerin mesleki açıdan sahip olmaları özelliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğretim motivasyonunu artırmak için iyi planlanmış hizmet içi eğitimlerin

düzenlenmesi önerilmektedir. Ancak, öğretmen inançları, uygulamaları ve okul bağlamı arasındaki ilişkiyi anlamak için daha derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır. Benzer şekilde, öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve öğrenmesi hakkındaki görüşleri yaşlandıkça daha olumsuz hale geldiğinden, farklı öğretmen popülasyonları gelecek araştırmalar için verimli bir alan olacaktır. Son olarak, sonuçlar incelendiğinde, sınıf gözlemlerinin sınıf ortamında gerçekten yapılanları yansıttığını söylemek mümkündür (Kırkıç ve Yahşi, 2021, s. 69). Öğretmenlerin aday öğretmenlikten itibaren mesleki kariyer basamakları süresince bir öğretmen kimliği geliştirmeleri söz konusudur. Bilinçli olarak öğretmen tarafından veya bilinçsiz olarak öğretmenin çevresinden etkilenmesi ile oluşan öğretmen kimliği, öğretmenin tüm mesleki hayatı süresince, öğretmen olarak davranışlarını, tepkilerini, yaptıklarının ve yap(a)madıklarının belirleyen önemli bir bileşendir.

Öğretmenlerin kimlik gelişimi, aday öğretmenlik sürecine girmeleriyle oluşmaya ve şekillenmeye başlar. Dolayısıyla öğretmenin kimlik gelişimi için öğretmen yetiştirme eğitim programlarının bu gelişimi otomatik olarak gerçekleştireceği varsayımı “kabul edilemez” (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 185). Öğretmen mesleki kimliği ile ilgili 1998-2000 yılları arasındaki literatürün sistematik olarak incelenmesi sonucu, ele alınan çalışmalarda ortaya çıkan en dikkat çekici bulgu, mesleki kimliğin dört özelliğinin dile getirilmesidir. Bu araştırma sonuçları, öğretmen kimlik gelişiminin devam eden bir süreç olduğunu ve bu nedenle kimliğin sabit olmaktan çok dinamik olduğunu, sürekli gelişen bir olgu olduğunu belirtmektedir. Mesleki kimlik oluşumu hem bir kişiyi hem de bir bağlamı içerir. Bir bağlam içinde öğretmenler, bireyler tarafından benzersiz şekillerde benimsenen mesleki özellikleri öğrenirler. Bir öğretmenin mesleki kimliği içinde, genel kimliğin az ya da çok merkezinde olabilen ve aralarında çatışma olmaması için dengelenmesi gereken alt kimlikler vardır. Mesleki kimlik, bir öğretmenin hedeflerine uygun olarak mesleki gelişim ve öğrenme süreçlerini aktif olarak takip etmesini ve temsilcilik kavramını içerir. Araştırmacılar, kimliğe yönelik çeşitli yaklaşımların sorunlu doğasına, özellikle kimlik ile benlik arasındaki bağlantıya ve kişisel ile mesleki kimlik arasındaki belirsiz ayrıma işaret etmektedir. Gerçekten de kimliğin net bir tanımına kolayca ulaşılamadığı görülmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 177). Öğretmen eğitimi deneyimine alternatif şekiller verilmesi ve öğrencileri derslere dahil etmenin daha geleneksel yollarıyla birlikte, deneyim boyunca bir yolun bireysel olarak tasarlanması için daha fazla fırsat yaratılması gerekebilir. Bu şekilde, yol, eğitim bağlamlarıyla ilişkili olarak benliğin derinlemesine düşünülmesine daha uygun bir şekilde izin verebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009, ss. 185-186).

İncelenen çalışmalarda mesleki kimlik kavramı farklı şekilde tanımlanmış veya hiç tanımlanmamıştır. Özellikle öğretmenlerin mesleki kimlik özelliklerine ilişkin çalışmalar verilerden ortaya çıkan özelliklerin tanımlanmasından, araştırmacı tarafından önceden formüle edilmiş olan bu özelliklere ilişkin öğretmen algılarına kadar çok çeşitlilik göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik özelliklerine ilişkin çalışmalara dayanarak, hangi belirli özelliklerin öğretmenlerin mesleki kimliğini özellikle şekillendirdiğini belirtmek mümkün değildir. Bununla ilgili daha fazla gösterge öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna ilişkin çalışmalardan ve mesleki kimliği temsil eden hikayelere ilişkin çalışmalardan elde edilebilir. Bu çalışmalara dayanarak, öğretmenlerin mesleki kimliği için gerekli olan aşağıdaki özellikleri belirlenmiştir:

1. Mesleki kimliği devam eden bir süreç olarak görmek, bunun dinamik olduğunu, sabit veya sabit olmadığını ima eder (Beijaard vd., 2004, s. 122).

2. Mesleki kimlik hem kişiyi hem de bağlamı ima eder. Bir öğretmenin mesleki kimliği tamamen benzersiz değildir. Öğretmenlerin, bilgi ve tutumlar da dahil olmak üzere, öngörülen mesleki özellikleri benimseyerek değil, profesyonelce düşünceleri ve davranışları beklenir. Öğretmenler, bu özelliklerle başa çıkma biçimleri bakımından, bunlara kişisel olarak atfettikleri değere bağlı olarak farklılık gösterir (Beijaard vd., 2004, s. 122).

3. Bir öğretmenin mesleki kimliği, az çok uyumlu alt kimliklerden oluşur. Alt kimlik kavramı, öğretmenlerin farklı bağlamları ve ilişkileriyle ilgilidir. Bu alt kimliklerden bazıları geniş ölçüde bağlantılı olabilir ve öğretmenlerin mesleki kimliğinin çekirdeği olarak görülebilenken, diğerleri daha çevresel olabilir (Beijaard vd., 2004, s. 122).

4. Ayrıca, mesleki kimliğin öğretmenlerin sahip olduğu bir şey olmadığı, ancak kendilerini öğretmen olarak anlamlandırmak için kullandıkları bir şey olduğu ileri sürülebilir (Beijaard vd., 2004, s. 123).

Öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olmak için hazırlanan öğretmen eğitim programları, öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik amaçlara göre hazırlanmıştır. Ancak öğretmenlik mesleğine girecek öğretmen adaylarına bilgi ve beceri kazandırmaktan önce “öğretmen kimliğinin” inşa edilmesi önemlidir. Kimliğin şekillendirilmesiyle ilişkilendirilebilecek olan araçların, öğretmenlerin çeşitli eğitim bağlamlarından etkilenme ve etkileşim kurma biçimleriyle net bir bağlantısı vardır (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 185). Bir öğretmen olarak kimlik geliştirmek, öğretmenlerin işlerine bağlılıklarını ve mesleki normlara uymalarını sağlamanın önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin geliştirdiği kimlikler, eğilimlerini, çabalarını nereye koyduklarını, mesleki gelişim fırsatlarını arayıp aramadıklarını, nasıl aradıklarını

ve rollerinin içsel olarak hangi yükümlülükleri gördüklerini şekillendirir. (Hammerness vd., 2005, ss. 383–384, akt. Beauchamp & Thomas, 2009, s. 185).

Öğretmen kimliği “öğretmen eğitimi için hayati bir öneme sahiptir; anlam oluşturma ve karar almanın temelidir” (Bullough, 1997, s. 21, akt. Izadinia, 2013, ss. 695-696), bu nedenle öğretmenlerin kimliği üzerine yapılan çalışmalara özel bir odaklanmaya ihtiyaç vardır. Öğretmen kimliği hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının kimliklerinin öğretmen eğitim programları sırasında nasıl şekillendiğini ve hangi faktörlerin mesleki kimliklerini olumlu veya olumsuz etkilediğini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarını tasarlama ve yürütmede yer alanların, öğrenci öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturma konusunda üretken bir süreçten geçmelerine yardımcı olmak için programları nasıl geliştirecekleri ve uygulayacakları konusunda karar vermelerine yardımcı olur. Öğrenci öğretmenler ise, mesleki kimliklerinin önemini, öğretmen kimliği geliştirmenin ne anlama geldiğini, kimlik gelişimlerini etkileyen faktörleri ve farklı çalışmalarda bildirildiği gibi farklı değişkenlerin etkisi altında kimliklerinde yaşadıkları değişiklikleri öğrenerek böyle bir incelemeden faydalanabilirler. Öğretmen adaylarının kimlikleri üzerine mevcut araştırmaların karşılaştırılması ve zıtlıklarının ortaya konulması, araştırmacıların incelenen araştırmalardaki boşluklara daha fazla dikkat etmelerine ve kendi araştırmalarında bunları ele almalarına yardımcı olacaktır (Bullough, 1997, s. 21, akt. Izadinia, 2013, ss. 695-696). Öğretmen kimliği ile ilgili araştırmaların oldukça yeni olmasına rağmen öğretmen eğitiminin kimlik inşasına nasıl katılabileceği konusunda önemli sorular devam etmektedir. Beauchamp ve Thomas, kimlik değişimlerinin bir öğretmenin gelişiminde merkezi bir rol oynadığı fikrinin , öğretmen yetiştirme programlarında kişinin kimliğinin keşfedilmesine izin verilmesinin her zaman kasıtlı olmayabileceğini ve kimliğin her zaman öğretmenin gelişimi planının açık bir parçası olmayabileceğini de belirtmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009, ss. 184-185). Türkiye’de 2018 yılından itibaren hazırlanmış ve tüm eğitim fakültelerinin uygulamak zorunda olduğu ancak 2020 yılından itibaren eğitim fakültelerinin kendilerine özgü değişikliklerin yapılmasına izin verilen bir öğretmen yetiştirme eğitim programı ile öğretmen yetiştirmektedir. 2021 yılı sonrasında yapılagelen değişikliklere rağmen öğretmen yetiştirme eğitim programlarında “öğretmen kimliği” inşasına yönelik bir işaret bulunmamaktadır. Öğretmen kimlik gelişimi, öğretmen eğitim programları tarafından, bu tür kimlik gelişiminin otomatik olarak gerçekleşeceği varsayımıyla kabul edilmesi mümkün değildir. Kimlik değişimlerinin bir öğretmenin gelişiminde merkezi bir rol oynadığı fikri ifadelerinde açıkça görülse de yazarlar ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında kişinin kimliğinin keşfedilmesine

izin verilmesinin her zaman kasıtlı olmayabileceğini ve kimliğin her zaman öğretmen gelişimi planının açık bir parçası olmayabileceğini de belirtiyorlar. Öğrenci öğretmenleri için çıktı olarak belirlenen “öğrencilerin kendilerini ve uygulamalarını anlamaları” öğretmen olmak için temel gereklilikler olarak yer almaktadır (Ministère de l'Éducation, 2001, akt. Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 185). Bu iki yeterlilik, öğretmen gelişiminin mesleki kimlik bileşeni olarak belirlenmiştir.

Beauchamp ve Thomas tarafından yapılan çalışmalarda (Beauchamp ve Thomas, 2006; Thomas ve Beauchamp, 2007; akt. Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 185). öğretmen eğitim programını tamamlamış olmanın “öğretmen kimliği” oluşmasını kesinlikle sağlayacağını garanti etmeyeceği ifade edilmektedir. İki farklı dört yıllık öğretmenlik eğitim programından mezun olduktan sonra görüşülen öğrenciler, öğretmen kimliklerine dair yalnızca çok belirsiz bir duyguyu ifade edebilmiştir. Bu belirsizlik gelişimlerinin bu aşamasında beklenebilir olsa da, bu çalışmadan gelen bulgular kimlik gelişiminin daha açık bir ilgiye ihtiyaç duyduğunu gösteriyor. Kimliğe yönelik bu ilgiyi daha açık hale getirmenin yollarını bulmak zor olabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik pratiğine hazırlanırken geçmeleri gereken değişen kimlikte içsel olarak karmaşıklıklar vardır (Beauchamp ve Thomas, 2009, s. 185).

Öğretmenin mesleki kimlik gelişimini tamamlayarak kendine özgü bir öğretmen mesleki kimliği oluşturması öğretmenlik faaliyetleri sırasında yapacağı iş ve işlemlerin, davranışların temel belirleyicisi olacaktır. Öğretmenin taklit yoluyla sahip olduğu taklidi öğretmen kimliğinden öz bilinci ve kendi muhakemesi ile verdiği kararlar ile benimsediği öğretmen kimliği tahkiki öğretmen kimliğine dönüşecektir. Bu aşamaların geçilmesinde gerek aday öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerine gerekse hizmet içi eğitim süreçlerini gerçekleştiren Milli Eğitim Bakanlığına, “Öğretmenin Kimlik İnşasında” “taklidi öğretmen kimliğinden” “tahkiki öğretmen kimliğine” ulaşması hususunda önemli ve ciddi görevler düşmektedir. Çünkü Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde öğretmen, farklı yaklaşımları kullanarak programı uygulama sürecinde öğrencinin özerkliğini merkeze alarak, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden bir görev ile sorumlu tutulmuştur. Öğretmen rehber rolü ile öğrenciyi merkeze alarak öğrencinin bilgi, beceri ve değerler kazanarak anlamlı bir öğrenme sürecine yardımcı olmaktan sorumludur (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni, 2024, s. 62).

Kaynakça

- Akpınar, B. (2023). Gazali ve eğitim. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 221– 238). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berk, Ş. (2023). Yusuf Has Hacib'in eğitim anlayışı. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 187– 220). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, O. (2023). Cabir Bin Hayyan ve bilimsel düşünce/araştırma anlayışı. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 1– 20). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2023). İlk müslüman filozof: Kindî. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 21– 43). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kırkıç, K. A. (2019). A study on the university placement system for gifted children in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 59–68. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p59>
- Kırkıç, K. A., & Balci, T. D. (2021). Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 207-219. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.207>
- Kırkıç, K. A., & Çetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 807–815. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20670>
- Kırkıç, K. A., Derin, G., & Aydın, E. (2018). Yenilikçi bir yaklaşım olarak STEM eğitimi. K.A. Kırkıç & E. Aydın (Ed.), *Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde (2. Baskı, ss. 9-19). Eğitim Yayınevi.
- Kırkıç, K. A., & Topal, B. (2019). Okul öncesi ve ilkököl sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve onamsız öğrenme ortamları tercihlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1626-1648. <https://doi.org/10.26466/opus.598991>

- Kırkıç, K. A., & Yahşi, Ö. (2021). The characteristics of innovative teachers: The relationship between science teachers' views on student achievement and learning and teaching motivation. *Science Education International*, 32(1), 63-71. <https://doi.org/10.33828/sci.v32.i1.7>
- Oral, B. (2023). Farabi ve maarif/eğitim anlayışı. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 59– 112). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Puustinen, M., Sääntti, J., & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Resmî Gazete. (2022, 14 Şubat). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden 02.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Saylık, A. (2023). Ebu Bekir Er-Râzî'nin eğitim ve felsefi anlayışı. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 45– 58). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, F. (2023). Hacı Bektaş Veli. B. Akpınar, B. Oral, & B. Özer (Ed.), *Maarif düşüncemizin kuramsal temelleri I* içinde (ss. 273–289). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> 21.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>

Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin görevleri son yüzyılda ortaya çıkan değişimler, krizler, savaşlar, göçler, toplumsal sorunlar ve teknolojik gelişmeler gibi değişime etki eden saikler sebebiyle zorlayıcı değişime maruz kalmıştır. Yakın gelecekte öğretmenlik mesleğini güçlü bir değişime mecbur bırakacak yeni değişkenlerin eklenmesi de yüksek ihtimaldir (Ünsal, 2021, s. 1485). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri-ÖMGY” 2006 yılında yayımlandıktan sonra değişen şartlara göre 2017 yılında MEB tarafından güncellenmiştir (MEB, 2017). Eğitim alanındaki paydaşların istifade etmesi için sunulan 2017 yılı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri-ÖMGY” öğretmen yeterliklerini açıkça tanımlamanın yanında öğretmen yetiştiren ve öğretmenlerin mesleki gelişimini gerçekleştiren kurumlar için bir kılavuz niteliğindedir. MEB tarafından yayınlanan kılavuzda yeterlik alanı, yeterlik ve yeterlik göstergesi kavramları şu şekilde tanımlanmıştır:

- 1) Yeterlik Alanı: “Belirli bir alanda birbiriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılarıdır.”
- 2) Yeterlik: “Bir işi etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.”
- 3) Yeterlik Göstergesi: “Yeterliklere sahip olma düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır.” (MEB, 2017, s. II).

Öğretmenlerin yaşadıkları asrın öğretmene verdiği rolü ve yüklediği her türlü sorumluluğu ifa edebilmeleri öğretmenin etkili olabilmesinin yegâne yoludur. Öğretmenlerin çağın getirdiği rol ve sorumlukları yerine getirmeleri öncelikli olarak bu rol ve sorumlukların ne olduğuna yönelik bir farkındalığa

sahip olmalarına bağlıdır. Bu farkındalığın sağlanmasında bu araştırmanın verilerinin katkı sunması beklenmektedir.

Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili yapılan bir çalışmadaki önemli argüman, okullaşmayı ve öğretmenlik mesleğini anlamak, onları değiştirmekten önce, eğitimin sosyo-tarihsel koşullarının anlaşılmasını gerektirdiğini ifade etmektedir. Eğitim bilgisinin bağlamından koparılması, teorik bilgi ile pratik okul çalışmaları arasındaki bağları koparabilir ve bu da sınıflardaki deneyimin tiranlığına yol açabilir. Anglo-Amerikan yaklaşımında , eğitimin temelleri, örneğin tarih veya sosyolojinin kendisi için değil, pedagojiyi bağlamaştırmakla ilgilidir. Dolayısıyla, Finlandiya örneğinden çıkarılabilecek bir ders, öğretmen eğitime daha fazla eğitim teorisi eklemesinin, okullaşmayla bağlantılar azaltıldığında muhtemelen okullaşma geleneklerini bozmayacağıdır. Bu, şüphesiz birçok yönden mükemmel olan Finlandiya öğretmen eğitim sistemini yaratan iyi niyetleri engelleyebilir (Puustinen vd., 2022, ss. 7-8). Başarılı olarak nitelendirilen eğitim sistemlerinde öğretmenin rolünü başarıyla devam ettirebilmesi ancak teorik ve pratik bilgi ve becerilerinin eşgüdümle kazanılması ve öğretmen tarafından bu eşgüdümün sürdürülebilmesi ile yakından ilgilidir. Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinin tamamlanmasına rağmen, 20. Yüzyıl ait öğretmen yetiştirme sistemlerinin devam ediyor olması geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki en önemli engellerden biri olarak durmaktadır.

Bu engelleri ortadan kaldırmak ve geleceğin öğretmenlerini ihtiyaç duyacakları yetkinliklere sahip olacak biçimde öğretmenlere dönüştürmek, öğretmen yetiştirme sistemlerinin amaçlarından biri olmalıdır. Gelecekteki öğretmenlerin belirli yeterliliklerini, araştırmanın öğretmen eğitimi programlarıyla daha iyi bütünleştirilmesiyle geliştirmek önemlidir. Çünkü, öğrenci öğretmenlerin eğitimsel, uygulama odaklı araştırmanın tüketicileri ve üreticileri ve diğer paydaşların (akademik araştırmacılar ve politika yapıcılar gibi) dahil olduğu ilgili eğitim söylemindeki aktif katılımcılar haline geleceği anlamına gelir. Dahası, eğitim uygulamaları odaklı araştırma konusunda duyarlı hale gelen öğrenci öğretmenler (aday öğretmenler), yeni ortaya çıkan zorlukları ve ihtiyaçları tanıma ve bunlara tepki verme amacıyla sürekli değişen sosyal ve kültürel bağlamda günlük, sınıf içi uygulamalarını dönüştürme becerisiyle iş dünyasına girecektir (Pesti vd., 2018, s. 54). Sınıf içi uygulamalarını dönüştürebilmek için öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler araştırma yöntemleri ile ilgilidir. Araştırma konusunda öğretmenleri destekleyen araştırma yaklaşımı olarak Eylem Araştırması-EA modeli öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin yüksek riskli testler ve yüksek nitelikli olarak değerlendirilme talebiyle yönlendirildiği mevcut eğitim ikliminde, “eylem araştırması-EA”

süreci yalnızca başka bir mesleki gelişim bölümünden çok daha fazlasıdır. Sadece katılımcılar için olumlu değişikliklerle sonuçlanmayan, aynı zamanda öğretmenler arasında saygı duyulan ve özgürce paylaşılan, giderek büyüyen, bir uygulayıcı araştırma birikimiyle sonuçlanan sürdürülebilir bir yansıtıcı uygulama topluluğu yaratır (Megowan-Romanowicz, 2010, s. 1010). Öğretmenler sadece aday öğretmen olarak öğrendiği bilgi ve becerileri kullanmak yerine, eylem araştırmalarını gerçekleştirerek bilgiyi yalnızca kullanan ve tüketen profesyoneller olmaktan ziyade, bilgiyi üreten ve bu üretim ile daha nitelikli öğretmenlik yapabilme imkanına da sahip olacaktır.

Öğretmenin gerek kendisi gerekse öğrencilerine katkı sağlayacak araştırmaları gerçekleştirmesi, mesleklerini geliştirmeye yardımcı olacaktır. Araştırma öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına ayna tutarak işlerini değerlendirmelerine fırsat sağlayacaktır. Bu değerli katkıların gerçekleşebilmesi öğretmenlere sağlanacak destek ve katkılara yakından bağlıdır. Öğretmenler, mesleklerine yönelik devam eden bir araştırma tutumunun parçası olarak her düzeyde öz-yansımaya katılmaya teşvik edilmelidir. Hem kendilerinin hem de öğrencilerinin daha iyi klinisyenleri ve gözlemcileri olmaları için teşvik edilmelidir (Santa ve Santa, 1995, s. 449). Böylece öğretmenler öğretiminden sorumlu oldukları müfredatı (eğitim programını) uygulayan mesleki kişilikler olmanın da ötesinde, araştırmaları aracılığı ile müfredat değerlendirmeye ve geliştirmeye önemli katkılar sunacaktır.

Eğitim programı geliştirme bazı öğretmen yetiştirme paydaşları tarafından öncelikli olarak öğretmenlerin profesyonelliğini artırmakla ilgili olarak görülmeye başlanmıştır. Öğretmenin, yerel durumlara ilişkin idealler ve bilgi açısından kendi uygulamasını sürekli olarak yansıtan ve bu yansımalar ışığında uygulamayı değiştiren yetenekli bir uygulayıcı olduğu (veya olması gerektiği) vurgulanmıştır. Yalnızca bilimsel olarak üretilen eğitim programlarını uygulayan bir teknisyen olmaktan ziyade, programı yorumlayabilen, sistematik biçimde değerlendirilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlayan kişi olarak öğretmen, araştırma bilgi ve becerileriyle daha değerli olmaktadır. Bu bakış açısındaki değişim göz önüne alındığında, eğitim programı geliştiricisi ve değerlendiricisinin rolü değişmiştir. Birçok durumda, eğitim programı araştırmacısı artık öğretmenlerin öz-yansıtma kapasitelerini geliştirerek uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olmakla görevli biri olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim programlarındaki çalışmalarda bu değişimin önemli unsuru, nicel metodolojiden nitel metodolojiye geçişin ortaya çıkmasıdır. Bu geçiş, sonuçlardan ziyade süreçlerle ilgilenme ve hedef kitlenin araştırma topluluğundan ve daha üst düzey politika yapıcılardan öğretmenlere yönelmesiyle desteklenmiştir (Hammersley, 1993, ss. 426-427). Britanya’da müfredat araştırmaları alanındaki en önemli isimlerinden biri olan Lawrence

Stenhouse, çalışmasının özünde, ister çocuk ister yetişkin, ister akademisyen ister öğretmen olsun, öğrencinin bilgiyi üreten ve her zaman deneme niteliğinde ve tartışmaya açık olduğu görüşü yer almaktadır (Hammersley, 1993, s. 427). Dolayısıyla öğretmenler öğrencileri ile birlikte müfredatı yorumlamak ve öğrencilere faydalı olacak şekilde uygulamak durumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin en güçlü araçlarından biri de araştırma metodolojisi olmaktadır. Öğretmenin araştırmacı görevi ve rolü, mesleki bakımdan öğretmenin eğitim-öğretim sorumluluğu kadar, önemli bir görevi olarak görülmektedir. Öğretmen kimliği açısından, araştırma yaparak öğretim süreçlerini sürdürmek öğretmenlik mesleğini icra ederken karşılaşılabilecek durumlardan biridir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim sisteminin gelişimi, kültürün bir metin olarak koordinat sisteminde mesleki kimlik sorununu ele almanın teorik ön koşulu haline gelmiştir. Bir öğretmenin araştırma ve yayın faaliyetinin farkındalığı, bir öğretmenin mesleki kimlik düzeyinin temel göstergeleri olarak ele alınmasına dayanmaktadır (Loboda vd., 2023, s. 31).

Öğretmenler, eylem araştırması deneyimlerinin onları temel şekillerde değiştirdiğini, öğrenci düşüncesini daha derinden anlamaları, öğretme ve öğrenmeyle ilgili halk bilgeliğine meydan okumaları, yeteneklerine güven duymaları ve bir meslek olarak öğretmeye olan bağlılıklarını yenilemeleri için bir çerçeve sağladığını bildirmektedir (Megowan-Romanowicz, 2010, s. 993). Araştırmacı öğretmen kimliğine sahip olan eğitim sistemleri küresel eğitim ölçümlerinde de ön plana çıkmaktadır. Örnek olarak küresel bakımdan yapılan sınavlar değerlendirildiğinde Finlandiya önde ülkelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Finlandiya bu başarısını teorik eğitim bilgisi ile pratik pedagojik uygulamalarını dengeli bir şekilde öğretmen yetiştirmede kullanmaya bağlamaktadır. Sonuçta teori ve pratik (uygulama) alanlarında sorumluluklarını bilen ve görevlerini tam olarak anlayabilmiş öğretmenler, okullaşma ve pedagojinin bağlama kavuşturulmasıyla (Puustinen vd., 2022, s. 8) mesleki olarak en başarılı olma yolunda ilerleyebilecektir.

Kaynakça

- Hammersley, M. (1993) On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445. <https://doi.org/10.1080/0965079930010308>
- Loboda, S., Blaszcak, I., & Plyska, Y. (2023). The crisis of the professional identity of the teacher in the context of the formation of a new information and communication educational paradigm: Aspect of research and publication activity. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 10(2).
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 21.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Megowan-Romanowicz, C. (2010). Inside out: Action research from the teacher–researcher perspective. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 993-1011. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9214-z>
- Pesti, C., Györi, J. G., & Kopp, E. (2018). Student teachers as future researchers: How do Hungarian and Austrian initial teacher education systems address the issue of teachers as researchers? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35–57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>
- Puustinen, M., Sääntti, J., & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Santa, C. M., & Santa, J. L. (1995). Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 439-451. <https://doi.org/10.1080/10862969509547891>
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>

Öğretmenin Yetiştirilmesi

Öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin niteliklerinin oluşması ve gelişmesi için en öncelikli süreçlerden biridir. Farklı ülkelerde farklı öğretmen yetiştirme sistemi (ÖYS) bulunmaktadır. Ülkeler ÖYS ile kendi eğitim sistemleri için en etkili öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye de yıllar içinde farklı öğretmen yetiştirme sistemlerini nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla uygulamaya koymuştur. Türkiye ve diğer ülkeler de mevcut ÖYS'leri güncelleyerek kendi eğitim sistemleri için en uygun ve nitelikli öğretmeni yetiştirmeye ve mevcut öğretmenleri geliştirmeye gayret etmektedir. Farklı ülkelerden çeşitli öğretmen yetiştirme uygulamalarını kapsayan pek çok ÖYS karşılaştırılarak, öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlara ulaşılabilir.

Tarihi süreçte Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişiklikler, öğretmen niteliğini yükseltmeyi amaçlamaktan ziyade öğretmen ihtiyacını nicelik olarak karşılanmasına odaklı olarak gerçekleştirilmiştir (İnan ve Bayrak, 2024, s. 330). Öğretmen yetiştirme sistemleri (ÖYS) ülkelere göre merkezi veya yerel olabilmektedir. Bazı ülkelerde yerel yönetimler ÖYS’den sorumlu olurken diğer tercih ise ÖYS’nin merkezi olarak yönetilmesidir. Kalkan, “Finlandiya, Estonya, İngiltere, Belçika, Japonya ve Türkiye” gibi ülkelerde ÖYS’nin merkezi, “Almanya ve Danimarka” gibi ülkelerde ise yerel olduğunu belirtmektedir (Kalkan, 2021, s. 10). Bu iki tercihin dışında daha farklı ÖYS olan ülkeler de bulunmaktadır. Ancak genel olarak tüm ülkelerde ÖYS içinde öğretmeni yetiştiren kurumlar olarak üniversiteler ve eğitim fakülteleri öne çıkmaktadır. Türkiye’nin ÖYS içinde öğretmen yetiştirme iki kurumun iş birliği ile yürütülmektedir: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Eğitim Fakültelerini

bünyesinde bulunduran üniversitelerin koordinasyonundan sorumlu olan Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (Kalkan, 2021, s. 10).

Singapur ve Türkiye öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmanın sonucuna göre, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerine verilmiştir. Ancak Singapur’da öğretmen yetiştirme görevi tek bir kurum, Ulusal Eğitim Enstitüsü, tarafından yürütülmektedir. Her iki ülkede de öğretmen yetiştirme süresi dört yıldır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programında üç yeterlik alanı bulunurken, Singapur sisteminde ise sekiz çalışma alanı birbiri ile kaynaşık olarak yer almaktadır. Singapur öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretmen adaylarına uzmanlaşacakları alanla ilgili alan bilgisi dersleri disiplinlerarası bir yaklaşımla verilirken, bu bilgiler öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulamalı ve “kaynaşık” bir usulde verilmesi gerçekleştirilmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 206).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim kurumları yıllar içinde genel olarak kendi belirledikleri eğitim programlarını uygulamıştır. Ancak 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) iş birliği ile belirlenen öğretmen yetiştirme eğitim programları mevcut tüm fakültelerde uygulanması zorunlu bir program olarak hayata geçmiştir. Daha sonra alınan bir kararla, fakültelele programlarda değişiklik yapabilme izni verilmiştir. Her ne kadar fakültelele programlarda değişiklik yapma imkânı tanınsa da 2018 öğretmen yetiştirme programı, fakültelerin bazı değişiklikler yaparak veya herhangi bir değişiklik yapmadan uygulamasıyla tüm eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmeye hizmet etmeye devam etmektedir. Türkiye öğretmen yetiştirme programında hedef ve içerik boyutu yer alırken, Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programında hedef, içerik, öğretim ve öğrenme ortamı ile ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyut yer almaktadır. Buna ilave olarak, Singapur öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adayları etkili ve derinlemesine program bilgisine sahip olarak yetişmektedir. Ancak Türkiye’de ihtiyaç duyulan düzeyden uzakta program bilgisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 182).

Türkiye ÖYS öğretmen yetiştirme eğitim programları kapsam bakımından da diğer ülkelerin öğretmen yetiştirme eğitim programlarından farklılaşmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreçlerinde Eğitim Fakültelerinde okul öncesinden lise düzeyine kadar yetiştirilen tüm öğretmenler dört yılda 240 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) ile mezun olmaktadır. Ancak Avrupa’da bazı ülkelerde özellikle ortaokul ve lise öğretmenleri için bu süre beş yıl ve 300 AKTS içeren bir eğitimi kapsamaktadır (Arslan, 2023, s. 1382).

Türkiye’de ders bilgi paketlerinin bilimsel program geliştirme süreçleri bakımından sorunlu olduğu belirlenmiştir. Buna ilave olarak, ders bilgi

paketlerinin bulunmaması, olanların birbirlerinden farklı oldukları ve sadece birkaç cümle ile yazıldığı belirlenmiştir. Aksine, Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programlarının bilimsel program geliştirme çerçevesinde eğitim programının “Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme-Değerlendirme” bileşenlerine sahip olduğu görülmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207).

Öğretmen yetiştirme eğitim programları mesleğe hazırlama veya mesleğin yaşarken yetiştirilmesi gibi farklı yaklaşımlar benimseyebilmektedir. Örnek olarak, Singapur ÖYS öğretmen adaylarının uygulamalar dahilinde yetiştirilmesini ve öğretmen olarak gelişimlerini desteklerken, Türkiye ÖYS ise öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamaktadır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207). Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitim programını tamamlayarak mezun olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği hakkında genel bir kanaat ve temel bilgi-becerileri tanıyarak ve kısmen kazanarak öğretmenlik mesleğine başlar. Ancak öğretmeni meslek içinde uygulamalarla mesleği yaşamasını deneyimlemesini ve kendini öğretmen olarak şekillendirmesini sağlayan Singapur öğretmen yetiştirme eğitim programları ise öğretmeni mezuniyet sonrası öğretmenlik mesleğini icra etmeye daha hazır hale getirebilmektedir.

Türkiye ÖYS eğitim programları kuram-uygulama alanlarının tercihinde kuram ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır. Yeni programlarda öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır (Çetin vd., 2021, s. 350). Türkiye öğretmen yetiştirme eğitim programlarında uygulama dersleri veya derslerin uygulamalar içermesi ise ihmal edilmiş durumdadır. Singapur ÖYS ise daha çok uygulamalı dersler içermektedir ve derslerde kuram-uygulama dengesi gereğince sağlanmıştır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207). Türkiye’de Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) dersleri ÖYS içinde oldukça azaltılmış ve uygulamaları içermekten uzak bir durumdadır. Singapur ÖYS tarafından uygulanan eğitim programlarında ise ÖMB dersleri ve uygulamaları Türkiye ÖYS içindeki ÖMB derslerine kıyasla sayıca çok daha fazladır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207). Öğretmenlik mesleği uygulamaya dayanan bir meslek olması dolayısıyla öğretmen adaylarının kuramsal temelli derslerin yoğun olduğu bir program sonrası öğretmen olarak gerektiği şekilde yetişmesi mümkün olarak değerlendirilmemektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207). Singapur ÖYS öğretmen adaylarına program geliştirme bilgisi kazandırmakta ve bu sayede öğretmenler program geliştirme anlayışı ile eğitim programlarını tüm boyutları kapsayacak şekilde hazırlamayı ve değerlendirmeyi öğrenerek ihtiyaç duyduklarında kullanabilmektedir. Türkiye ÖYS ise bu özelliğe sahip olmaktan uzak bir durumdadır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 208).

Anadolu’da bulunan bir üniversitede gönüllü olarak araştırmaya katılan 10 akademisyenle yapılan araştırmada 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programları ile ilgili görüşler belirlenmiştir. Akademisyenler öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli derslerin sayısının artmasını, mesleki derslerin daha öncelikli hale getirilmesini, uygulamaya yönelik derslerin daha ağırlıklı olmasını desteklemektedir. Ancak uygulamaya yönelik ders sayısının az olması da yenilenen öğretmen yetiştirme programlarının yetersiz yönlerinden biridir (Çetin vd., 2021, s. 337).

İlk öğretmen eğitiminde müfredat geliştirmenin kendisi araştırma ve kanıta dayalı olmalıdır. Daha sonra, herhangi bir alandaki tüm hizmet öncesi öğretmenler, uygulama teorilerini test etmek için bilgi üretimi için araştırma uygulamalarına katılmalıdır. Öğretmen yetiştirme kurumları, araştırma ve sınıf içi öğretim arasındaki boşluğu tartışmalıdır. Daha sonra, kampüste ve üniversite dışında eğitim araştırma fırsatları artırılmalıdır. Hizmet öncesi öğretmenler, öğretimi ayrıntılı olarak ele alan araştırma odaklı profesyonellerle buluşmalıdır. Araştırmacı bir eğilim geliştirmek için, hizmet öncesi öğretmenler, ilk öğretmen eğitiminin ilk yılından itibaren eğitim araştırma dergilerini ve akademik kongreleri takip etmeye teşvik edilmelidir (Yokuş ve Yelken, 2021, s. 26). Öğretmenlerin sadece kuramsal bilgileri edinmekle yetinmeyip yerine bu bilgilere ilave olarak uygulama faaliyetleriyle beceri geliştirmesi ve kuramsal bilgileri sahada uygulayarak sonuçlarını görmeleri “tahkiki” öğretmenlik yolunda önemli bir husustur. Öğretmen yetiştiren kurumların, eğitim fakültelerinin, uyguladıkları eğitim programlarının güncel gelişmeleri dikkate alan ve yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerini yetiştirecek şekilde tasarlanması bir ihtiyaç durumundadır.

Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına kabul şartları ve kabul sistemi, mezun olacak öğretmen adaylarının niteliğini belirlemede en etkili olan sebeplerden biridir. Ülkelerin ÖYS’de öğrenim gören öğretmen adaylarını başarılı ve etkili bir öğretmen olarak yetiştirebilmesi ve mezun edebilmesi ancak öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirecek kurumlara rasyonel bir yöntemle alınabilmesine bağlıdır.

Eğitimde uluslararası sınavlardaki başarısıyla ön plana çıkan Singapur ve Türkiye ÖYS’leri karşılaştırıldığında kısmen benzerlikler olmakla birlikte daha fazla farklılık bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de mevcut 93 eğitim fakültesine karşılık Singapur’da tek bir öğretmen yetiştirme kurumu (Ulusal Eğitim Enstitüsü) bulunmasına rağmen, öğretmen yetiştirmeye yönelik tasarlanmış, gerçekleştirilmekte olan ve gerçekleştirilmiş oldukça önemli sayıda uygulama, araştırma çalışmaları ve projeleri mevcuttur. Singapur öğretmen yetiştirme sistemi “Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi” ile bütünleşmiş şekilde

bu sisteme uygun öğretmenler yetiştirmektedir. Öğretmen seçimi Türkiye’de test sınavı olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile gerçekleştirilirken, benzer şekilde Singapur’da yılda iki defa yapılan yükseköğretime geçiş sınavına ilave olarak öğretmen adaylarının hem bilişsel hem de duyuşsal temelli bir mülakata girmeleri gerekmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 205).

Avrupa’da öğretmen yetiştirme sistemleri (ÖYS) öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarını kabul ederken farklı yöntemler kullanmaktadır. Bazı ülkelerde (Estonya gibi), girişte mülakat yapılmakta veya giriş koşulları üniversitelere bırakılmaktadır. Diğer bazı ülkelerde ise lise bitirme sınavı veya lise diploması ile (Almanya, Belçika), bazı ülkelerde genel bir sınav ile lise bitirme derecesi dikkate alınır ve mülakat yapılır (İngiltere). Üçüncü bir seçenek olarak, bazı ülkelerde merkezi sınav ile (Türkiye) ve bazı ülkelerde yapılan merkezi sınava ilave olarak üniversitelerin yaptıkları sınav ile (Japonya) öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının kabulü yapılmaktadır (Kalkan, 2021, s. 7).

Hangi yöntemle alınırsa alınsın öğretmen adaylarının kabulünde öğretmenlik mesleği için en yetenekli ve en istekli öğrencilerin seçilmesi, gelecekte öğrenci başarısı ve öğrencilerin iyi bir eğitim alması için en öncelikli meselelerden biridir. Verilecek olan eğitimin niteliği kadar bu eğitimi verecek akademisyenlerin ve uygulama öğretmenlerinin niteliği, istekliliği de oldukça önemlidir. Ancak en az bu ikisi kadar önemli ve öncelikli olan bir diğer husus da ÖYS için öğretmen adayı olarak eğitime kabul edilecek bireylerin nitelikleridir. Öğretmenlik mesleğini icra etme isteği ve mesleği yapabilecek temel niteliklere sahip olması, yetiştirilecek öğretmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenlik mesleği eğitimine başlamadan mülakat ile seçilen öğretmenlerin çalıştığı ve öğretmenlerin yüksek lisans mezunu oldukları ülkelerde eğitimin (PISA ve TIMSS gibi sınavlara değerlendirildiğinde) daha başarılı olduğu ifade edilebilir (Kalkan, 2021, s. 11). Türkiye’de öğretmen yetiştiren ÖYS dahilinde öğretmenlik mesleğine kabullerin mülakat ile yapılması ve öğretmenliğe girişte nitelikli bir yüksek lisans derecesinin bulunması Türkiye eğitim sisteminde yetişen öğrencilerin de daha nitelikli olmasına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla her ülkede olduğu gibi Türkiye için de kendine özgü bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine ivedilikle ihtiyaç bulunmaktadır. Yapılan diğer bir araştırmanın bulguları, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin aday öğretmenlerin belirlenmesinde ölçme-değerlendirme ve seçme bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Baş ve Nural, 2023, ss. 16-17).

Öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının uygulama dersleri öğretmenlik becerilerini kazanmalarını sağlayan ve öğrendikleri bilgileri, becerileri göstermelerine, sergilemelerine imkân veren süreçlerdir. Farklı

ülkelerin ÖYS'lerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik ile ilgili uygulama yapmaya başladıkları sınıflar öğretmen eğitimi programlarına göre farklı olabilmektedir. Doğal olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait bilgileri beceriye ve yetkinliklere dönüştürmeleri bu nedenle farklılık gösterebilmektedir.

Örnek olarak, Türkiye'de öğretmenlik uygulamaları sadece son sınıfta gündeme gelirken, Singapur öğretmen yetiştirme sisteminde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm yıllara yayılmış bir öğretmenlik uygulama süreci bulunmaktadır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 182). İki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmenlik uygulamalarının başladığı sınıfların farklı olması öğretmen adaylarının mesleki donanımına sahip olmalarının anahtarı olan farkındalıklarını da etkilemesi doğaldır. Yeterli uygulama eğitimi almayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlikleri de düşük kalmaktadır. Öğretmen adayları mezun olduklarında kendilerini öğretmenlik yapabilecek yetkinlikten uzak olarak değerlendirmektedir (Göçer, 2025, s. 131).

Singapur ÖYS öğretmenlik uygulamasına birinci sınıftan başlayarak dördüncü sınıfın sonuna kadar yoğun bir şekilde yer vermektedir. Öğretmenlik uygulamaları ilk iki yılında öğretmenlerin okullarda gözlem yapma ve bunları yansıtmaya odaklanırken, son iki yılda yapılan uygulamalar ise öğretmenlik becerilerini oluşturmaya ve geliştirmeye odaklanarak öğretmen adayının mezun olduğunda öğretmenlik mesleğine tam olarak hazır olmasını sağlamaktadır. Ancak Türkiye ÖYS öğretmenlik uygulamaları sadece son sınıfta yapılabilmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 208).

Öğretmenlik uygulamasının mümkün olan en erken sınıfta başlaması öğretmen adaylarının mesleki donanımının daha güçlü olmasını sağlayabilmektedir. Öğretmenlik uygulamasının ilk ilkesi, uygulama öğretiminin mümkün olduğunca erken başlatılması gerektiğidir. Helsinki Üniversitesi'ndeki birçok öğrenci öğretmenlik eğitimlerine başlamadan önce öğretmenlik deneyimi yaşamış olsa da kültürlerine, rutinlerine ve faaliyetlerine aşina olmak için okulları deneyimlemek için ayrıca çalışmaktadır. İkincisi, daha önce belirtildiği gibi, Finlandiya'da öğretmen eğitiminde eğitim teorisi, araştırma, konu didaktiği ve uygulama bir bütün olarak sunulmaktadır. Bu nedenle, her yıl ve her çalışma döneminde uygulama öğretimi vardır ve her uygulama öğretim dönemi, uygulama döneminin konusuyla ilgili teorik ve araştırma çalışmalarıyla birleştirilir. Araştırma metinlerinin okunması, öğrenciler tarafından yapılan mini çalışmalar ile bu metin ve çalışmaların tartışıldığı seminerler, öğretim uygulamasını desteklemek için tasarlanmıştır (Westbury vd., 2005, ss. 477-478). Uygulamalı eğitimlerin yapılması kadar

uygulama ve kuram arasında bir dengenin, uyumun sağlanması da öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için önemlidir.

Ayrıca uygulamaya dayalı bir meslek olan öğretmenlik için öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde uygulama derslerinin niceliği ve niteliği de önemlidir. Pek çok Avrupa ülkesinde öğretmen adaylarının yaptığı zorunlu öğretmenlik uygulaması 60-282 gün arasında değişirken, Türkiye’de öğretmenlik uygulaması için ayrılan süre sadece 30 gündür (Kalkan, 2021, s. 12). Öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla verilen kuramsal ve uygulama eğitimlerinin dengeli olması ve bir bütünlük içinde öğretmen adayının yetiştirilmesine hizmet etmesi beklenmektedir (Göçer, 2025, s. 129).

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde kuramsal ve uygulamalı eğitimlerin birlikte yürütülmesi önemli olmakla birlikte, gelecekte öğretmenlerin sahada uygulama yapacak olmaları sebebiyle, daha uygulamaya dayalı bir eğitimin verilmesi önceliklidir. Ancak uygulamalı derslerin sadece fakülte içinde ve uygulama yapılan okulda değil, hem okul içi hem okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmesi öğretmenin mesleği yaşayarak tecrübe etmesi bakımından çok önemli bir husustur (Göçer, 2025, s. 130). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi yıllar içinde zaman zaman iyileştirilme çabaları ile karşılaşılıyor olsa da, aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları sürecinde öğretim elemanları ile aday öğretmenlerin uygulama sürecindeki çalışmaları sistematik ve etkili olmaktan oldukça uzak bir biçimde gerçekleşmektedir (İnan ve Bayrak, 2024, s. 322). Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen adaylarının teorik ve kendilerine zaman kaybettirici uygulamalarla süreci geçirmesi, planlama için ayrılan sürenin çok uzun olması ve özellikle etkileşimin çok az olması öğretmenlik uygulama faaliyetlerinin önemli sorunlarından (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022, s. 115).

Öğretmenlik uygulaması sürecinde bazı danışman öğretmenlerin mesleki kıdemleri yüksek olmasına rağmen aday öğretmenlere katkı sağlamada ve örnek olmada yetersizlikleri söz konusudur. Aday öğretmenlere rehberlik konusunda geliştirmeye ihtiyaç duyulan yönlerinin (teknoloji kullanımında ve gönüllüsüz olmaları gibi) olması öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktan uzak bir duruma dönüştürmüştür (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022, s. 115). Singapur Öğretmen Yetiştirme Sistemi’nin öğretmen adaylarına okullardaki farklı uygulamaları sunduğu ve bilgi-iletişim teknolojilerinden etkin bir şekilde yararlanıldığı belirlenmiştir. Türkiye’de ise ÖYS bu bilgilere yer verilmemektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 207).

Öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan öğretmenlik uygulama süresinin ihtiyacı karşılamaktan uzak olması, öğretmenlik uygulamasında ve öğretmen yetiştirmede rolü bulunan paydaşların nitelik yetersizliği ve fakülte-okul iş

birliğindeki eşgüdüm eksikliği, öğretmen yetiştirme sistemindeki sorunların derinleşmesine yol açmaktadır. Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki öğretmen yetiştirme eğitim programlarının bilgi, beceri ve değerlerin kalıcı öğrenmeye dönüşebilmesi, öğrenme sürecinin deneyime dayalı olarak gerçekleşmesine bağlıdır. Bu sebeple öğretmen yetiştirme eğitim programlarında örtüşen ders içerikleri eğitim programından çıkarılmalıdır. Buna ilave olarak, kuram ve uygulama eş zamanlı ve dengeli şekilde gerçekleştirilmelidir (Göçer, 2025, s. 135). Buna ilave olarak öğretmen adaylarının gelecekte öğretmen olarak çalıştıklarında kullanacakları programlarını değerlendirebilme ve geliştirebilme bilgi ve becerilerine sahip olmaları, öğretmenlik mesleğinin etkili yapılabilmesi bakımından önemlidir. Singapur öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen adayları etkili ve derinlemesine program bilgisine sahip olarak yetişmektedir. Ancak Türkiye’de ihtiyaç duyulan düzeyden uzakta program bilgisine sahip öğretmen adayları yetiştirilmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 182). Yapılan diğer bir araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’de öğretmen adaylarının uygulama sürecinin yeterli olmadığı ve nitelik bakımından da öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu değerlendirilmektedir (Baş ve Nural, 2023, ss. 16-17).

Öğretmen adaylarının ÖYS ile yetiştirilmesi ve mezuniyetlerinden sonra en önemli meselelerden biri de mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanmalarıdır. Öğretmen atamaları öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimlerinden sonra bekledikleri ve emeklerinin ilk karşılığı olacak bir süreçtir. Öğretmen yetiştirme süreci eğitim sistemlerinin işleme için en öncelikli alanlardan biridir. Öğretmen Yetiştirme yaklaşımları tüm eğitim sisteminin işleyişini sağlayacak en önemli bileşenlerden biri olan öğretmenin niteliği bakımından hayati öneme sahiptir. Öğretmen olabilmenin şartlarının geliştirilmesi öğretmen atamalarında da farklı zorlukların olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ancak burada planlama yapılması elzem hususlardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) arasında, istihdam edilecek ve yetiştirilecek öğretmenlerin hangi alanlarda ve ne kadar ihtiyaç duyulacağının belirlenmemesi sebebiyle veya bilinmeyen farklı sebepler dolayısı ile ortaya çıkan eşgüdüm noksanlıkları, öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen istihdamı konularında ortaya çıkan sorunların çözülememesine ve yeni sorunların oluşmasına sebep olmuştur (İnan ve Bayrak, 2024, s. 330). Öğretmen atamalarında farklı uygulamalara geçiş yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının atamalarında kullanılan KPSS sonuçları yerine, adayların diploma notu da atamada bir ölçüt olmalıdır. Buna ilave olarak, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince yürüttükleri kültürel, sosyal, sportif ve eğitsel etkinliklere katılımını gösteren portfolyolar veya sosyal transkriptler de değerlendirmenin diğer bir ölçütü olarak kullanılabilir.

Böylece, bu tarz çok boyutlu değerlendirmelerle öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki gelişimleri daha kapsayıcı şekilde ölçülebilir (Göçer, 2025, s. 136).

Özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren bölümler olmasına rağmen öğretmenlik alanına yakın programlardan mezun olanlara verilen öğretmen yetiştirmekten ziyade belge kazanmaya odaklanmış “pedagojik formasyon” süreçleriyle öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen fazlalığı oluşmasına ve öğretmenlik niteliklerinde düşüşe sebep olmuştur. Pedagojik formasyonun her üniversite mezununa verilmesi öğretmenlik mesleğinin itibarının azalmasına ve atanmayı bekleyen “atanmamış öğretmen” kavramının oluşmasına sebep olarak çözülmesi imkânsız yeni sorunlara yol açmıştır (İnan ve Bayrak, 2024, s. 330). Ayrıca öğretmen niteliğinin artırılması için öğretmen atamalarında farklı ölçütler de kullanılabilir. Pek çok Avrupa ülkesinde öğretmen adaylarının yüksek lisans veya doktora yapması bir şart iken veya öğretmenliğe atamada bir avantaj sağlarken Türkiye’de durum benzer şekilde değildir (Göçer, 2025, s. 129). Çok farklı alanlardan üniversite mezunlarına da öğretmenlik hakkı verilmesi ve öğretmenlerin özlük haklarındaki sorunlar, öğretmen yetiştirme süreçleri bakımından çözülmesi gereken problemler olarak değerlendirilmektedir (Baş ve Nural, 2023, ss. 16-17). Öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası atanmalarını takiben göreve başlamaları öğretmenlik mesleğinde gelecekte yaşayacakları aşamaların başlangıcıdır.

Öğretmen kariyer basamakları olarak adlandırılan öğretmenlerin mesleki olgunlaşmasının göstergesi olan kariyer aşamaları ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Öğretmen olarak atandıktan sonra bazı ülkelerde farklı kariyer basamakları uygulanırken, bazı ülkelerde böyle bir yapı bulunmamaktadır. Kariyer basamaklarına sahip olan ÖYS öğretmenlerin aşamalı bir şekilde tekâmül etmesini amaçlamaktadır.

Farklı ülkelerde öğretmenlerin kariyer basamakları konusunda farklı uygulamalar bulunmaktadır. İspanya, İtalya, Avusturya, İsviçre, Belçika gibi ülkelerde öğretmenler için düz kariyer sistemi uygulamaktadır. Ancak Türkiye’de, Kanada, Güney Kore ve Japonya’da olduğu gibi çok seviyeli kariyer sistemi bulunmaktadır (Arslan, 2023, s. 1382). Türkiye’de “Öğretmenlik Kariyer Basamakları” adı altında uygulanan çoklu kariyer sistemi ile öğretmenlerin mezuniyet sonrası aday öğretmen olarak başladıkları öğretmenlik mesleğinde baş öğretmenliğe kadar yükselen kariyer basamakları bulunmaktadır. Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen kariyer basamaklarından oluşan (Resmî Gazete, 2022) öğretmenlik mesleği kariyer aşamaları öğretmenlerin süreç içerisinde aşamalı olarak uzmanlaşmasını amaçlamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve kanun çerçevesinde bir meslek kanununa kavuşması 03.02.2022 tarihinde kabul edilen 7354 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile mümkün olmuştur (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi kanunun 4. Maddesinde , öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı’nın arayacağı nitelik ve özelliklerin “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi” alanlarında olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hangi kurum mezunları arasından seçileceği aynı maddenin ikinci fıkrasında “Öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından seçilir.” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca, aday öğretmenlikten sonra, öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve baş öğretmenlik olarak kariyer basamakları yine aynı kanunla belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenler belirli süreçleri tamamlayarak, sınavlardan geçerek kariyer basamaklarında ilerleyebilmektedir. Kariyer basamaklarında yükselmek prestij ve özlük haklarında yeni kazanımlar elde edilmesine imkân sağlamaktadır.

Nasıl bir öğretmenin yetiştirileceği ve mezun edileceği konusundan başlamak üzere, müstakbel öğretmenlerin hangi kurumlar tarafından nasıl yetiştirileceğine, hangi yöntemlerle nerelerde istihdam edileceklerine ve öğretmenliğe başladıktan sonra çalışan öğretmenlerin mesleki olarak gelişimlerinin nasıl sağlanacağı konusunda tam olarak belirlenmemiş göz ardı edilmiş konular bulunmaktadır. “Bilen Öğretir” düşüncesinin hâkim olduğu öğretmen yetiştirme sistemi nitelikli öğretmen yetiştirmekten giderek uzaklaşmaktadır (İnan ve Bayrak, 2024, s. 330). Bu nedenle öğretmenin gelişimini amaçlayan kariyer basamaklarının olması bu bakımdan kritik öneme sahiptir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde karşılaşılan sorunlar, temel olarak öğretmen adaylarının seçimi ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Yirmi birinci yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırması beklenen öğretmenlerin, eleştirel bakış açısına sahip olması, sorgulama yapabilen olması, bilgiyi yapılandıran ve üretebilen özelliklerine sahip olması sağlandığı takdirde, öğretmenler de bu bilgi ve becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretmen yetiştirme programları uygulamalı dersler yerine oldukça kuramsal derslerden oluşmaktadır. Buna ilave olarak, öğretmen adaylarının deneyimlediği öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerine yeterli uygulama yapma ve tecrübe etme imkânını sağlamaması nedeniyle öğretmen adaylarının öğretmen olarak atandıklarında bocalamalarına ve öğretmenlik mesleğini gereğince yapmalarına engel olduğu görülmektedir. Her eğitim fakültesinin birbirinden farklı yaklaşımlar geliştirmesi de bir sorun olarak değerlendirilebilir (Baş ve Nural, 2023, s.

38). Yapılan diğer bir araştırmanın bulguları, Türkiye’de çok farklı alanlarda üniversite mezunlarına da öğretmenlik hakkı verilmesi ve öğretmenlerin özlük haklarındaki sorunlarda öğretmen yetiştirme süreçleri bakımından çözülmesi gereken problemler olarak değerlendirilmektedir (Baş ve Nural, 2023, ss. 16-17). Öğretmen yetiştiren kurumlarda bulunan öğretmenlik branşları için sadece eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarından atama yapılması önemlidir. Eğitim fakültesinde yetiştirilemeyen branşlarda ise diğer fakülte mezunlarına gerekli öğretmenlik bilgi ve becerileri kazandırılarak öğretmenlik mesleğine kazandırılabilir. Öğretmen yetiştirmeye verilen önem öğretmen niteliklerini etkilemektedir. Yetiştirilen ve hizmet eden öğretmenlerin nitelikleri yükseldikçe daha nitelikli öğrencilerin yetişmesi mümkün olmaktadır. Ülkeler daha iyi yetişmiş vatandaşları ile dünyada söz sahibi olabilmekte ve hayatlarını devam ettirmelerini sağlamaktadır.

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinin tamamlandığı yılda yazılan bu kitabın “*Öğretmenin Yetiştirilmesi*” başlıklı bölümünün son kısmı gelecek 25 yılda öğretmenlik mesleğinin nasıl olacağı hakkında yapılan araştırmaları içermektedir. Gelecekte öğretmen yetiştirme nasıl olacaktır, olmalıdır soruları en az öğretmenlik mesleği nasıl olacaktır sorusu kadar önemlidir. Aşçı, Topal ve Yıldırım tarafından yapılan bir araştırma öğretmen yetiştirme sistemlerinin gerek felsefi yaklaşım gerekse uygulamaları bakımından köklü bir değişime uğrayacağını öngörülmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemleri gelecek 25 yılda, yirmi birinci yüzyıl becerileriyle yetiştirilmesi amaçlanan öğrencilere bu becerileri kazandırabilecek öğretmenleri, mesleğe 21. Yüzyıl becerileriyle başlatabilecek bir muhtevada olacaktır (Aşçı vd., 2021, ss. 5108-5109). Teknolojinin de eşlik edeceği öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmenlerin teknoloji dostu ve öğretimde-öğrenmede teknolojiyi etkili kullanabilme becerilerine sahip olmalarını sağlayacak şekilde biçimlendirilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarına çok dilli ortamlarda eğitim verebilecek becerileri de kazandıracak bir öğretmen yetiştirme sistemi olacaktır (Aşçı vd., 2021, s. 5109). Öğretmenlerin yetiştirilmesi için tasarlanacak öğretmen yetiştirme sistemlerinde öz çalışma, uygulayıcı sorgulaması, öğretmen araştırması, anlatı araştırması, öğretim ve öğrenme bilimi gibi farklı disiplinler ve konular yer alacaktır. Ayrıca, uygulayıcının kendi mesleki bağlamını araştırma konusu olarak ele aldığı ve uygulayıcı ile araştırmacının rollerinin ortaklaşa çalışacağı diğer yeni araştırma biçimlerinin giderek daha yaygın hale geleceği değerlendirilmektedir (Cochran-Smith, 2005, ss. 222-223).

Diğer bir husus, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilave olarak öğretmen yetiştirme kurslarının ve saha deneyimlerinin olası öğretmenlerin kendi öğrenmeleri, okullardaki ve sınıflardaki mesleki performansları ve öğrencilerinin öğrenmeleri için sonuçlarının ne olduğunu belirlemek amacıyla uygulama

üzerine araştırmalar yürütmesini sağlayacak bir öğretmen yetiştirme içeriği olacaktır. Kendi uygulamaları hakkında iyi bir araştırma yürütmek için, öğretmen eğitimcilerinin önemli soruları nasıl soracaklarını ve keşfedeceklerini, ikna edici olan birden fazla veri kaynağı toplayacaklarını, verileri ilk soruları ve teorik çerçeveleri doğrultusunda nasıl analiz edeceklerini ve verileri yerel politika, uygulama ve programlar için çıkarımlar dahil olmak üzere nasıl yorumlayacaklarını bilmeleri gerektiği için (Cochran-Smith, 2005, ss. 219-225), öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirebilmelerine imkan sağlayacak gerekli araştırma becerilerini edinmelerini sağlayan öğretmen yetiştirme sistemleri hayata geçirilecektir.

Öğretmen yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimiyle ilgili hangi soruların ampirik, hangilerinin değer ve inanç soruları olduğunu belirleme konusunda uzmanlığa sahip olmaları gerekir. Değer soruları, yalnızca iyi kanıtlar toplayarak çözülemez. Elbette, bu sorular kanıtlara dayanarak şekillendirilebilir, yeniden formüle edilebilir veya daha derinlemesine anlaşılabilir, ancak kanıtlar her zaman yorumlanmalıdır. Yorumcunun değerleri ve inançları, kanıtların kullanıldığı amaçları etkiler. Eğitim ve öğretmen eğitimi, ahlaki, etik, sosyal, felsefi ve ideolojik sorular ortaya koyan sosyal kurumlardır. Değer ve ideoloji soruları, öğretmen eğitimiyle ilgili en tartışmalı anlaşmazlıkların çoğunun temelinde yer alsa da, bu anlaşmazlıklar genellikle yanlışlıkla değer-nötr ve ideolojiden arınmış gibi ele alınır. Aynı şekilde, araştırma genellikle yalnızca kanıtlara dayanarak sorunları çözme kapasitesine sahipmiş gibi yanlış bir şekilde tasvir edilir. Belki de diğer uzmanlık alanları kadar önemli olan, günümüz öğretmen eğitimcilerinin araştırma ve akılcı uygulama ve politika oluşturmadaki rolüyle ilgili çok çeşitli konular hakkında uzmanlığa ve bilgiye ihtiyacı olduğudur (Cochran-Smith, 2005, ss. 224-225). Geleceğin öğretmen yetiştirme sistemleri nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen eğitimcilerinin araştırma becerilerini gereğince, yerinde kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesini destekleyecek şekilde yapılandırılacaktır. Örnek olarak Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde araştırma tabanlı öğretmen eğitimi, teori ile pratiğin bağlantısı ve özellikle hizmet öncesi programlarda öğretmenlerin çalışmalarının genişletilmiş bir anlayışının yakalanmasının “Gerçekliği nasıl?” sorusu gündeme getirmektedir. Ancak burada tartışılan projeler hem çözülmesi gereken sorunlara yönelik farkındalığımızı hem de bu sorunların nasıl ele alınabileceğine dair bir tür düşüncüyü göstermektedir. Elbette, böyle bir program geliştirmenin alanın “ihtiyaçlarını” ve özellikle çağdaş okulun ve çağdaş öğretmenin değişen rolüyle ilişkili ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayıp karşılayamayacağı açık bir soru olarak kalmaya devam etmektedir (Westbury vd., 2005, s. 483).

Öğretmen eğitiminin bu nedenle öğretmenlerin toplumsal etkileyiciler olarak rolünü daha doğrudan kabul etmesi gerekir. Kritik bir soru, öğretmenlerin öğrenimini ve mesleki gelişimini öğrenci seçiminden hizmet içi aşamaya ve çalışma hayatı aşamasına kadar sürekli bir süreç olarak nasıl destekleyeceğimizdir. Hizmet öncesinden hizmet içi aşamaya kadar devam eden bir mesleki gelişim yolu fikri önemlidir (Symeonidis, 2024, s. 55). Öğretmenin öğrendiği bilimsel bilgileri kullanmasını sağlayacak bir öğretmen eğitimi sistemi, öğretmenlik mesleğini yaparken öğretmenin bilimsel bilgiyi kullanmasını garanti altına alacak bir yapıda olduğunda nitelikli bir öğretmen yetişmesi mümkün olabilir. Öğretmenler, bilimsel bilgi ile günlük bilgi arasında arabuluculuk yaparak aracı olarak çalışır. Öğretmen eğitimi, bu nedenle, öğrenci öğretmenlerin bu farklı rollerin ve bunların ardındaki değerlerin farkına varmalarını ve bunları gerçekleştirmek için gereken beceri ve bilgiyi edinmelerini sağlamalıdır (Symeonidis, 2024, s. 53). Bu nedenle, programda bulunan dersleri verecek nitelikte öğretim elemanı bulunmaması durumunda, öğretmen yetiştirme ile doğrudan ilgili olmayan dersler açılmamalıdır (Çetin vd., 2021, s. 351).

Öğretmen yetiştirme süreçlerinin daha nitelikli öğretmenler yetiştirebilmesi için mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. Bunlardan öne çıkan bazıları, öğretmen adaylarını öğretmen eğitimine seçilme süreçleri, öğretmenlik uygulamalarının niteliği, öğretmenlik bilgisi ve okul uygulamalarının güncellenmesidir (İnan ve Bayrak, 2024, s. 322). Öğretmen yetiştirme sisteminin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak sistematik bir yapıya kavuşturulması bir ihtiyaç olarak öncelikle ele alınmalıdır (İnan ve Bayrak, 2024, s. 331). Öğretmenlik uygulama faaliyetlerinin aday öğretmenlere katkı sağlaması ancak gönüllü ve aday öğretmenin yetişmesi konusunda istekli, gayretli danışman öğretmenlerle mümkün olacaktır (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022, s. 115). Öğretmenlik uygulamasının etkili olarak gerçekleştirilmesi için fakülte-uygulama okulu iş birliğinin güçlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmenlerin sadece öğretim faaliyetlerini değil, aynı zamanda öğretmenin diğer görevlerini de gözlemlemeyi ve ortak bir şekilde bu görevlerde yer almasını sağlayan bir yapı oluşturulmalıdır (İnan ve Bayrak, 2024, s. 331). Öğretmenlik uygulamasını yürüten, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okullarda çalışan öğretmenlerin görevlendirilmesinde daha titiz bir seçimin yapılması gereklidir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması sürecinde görev yapan danışman öğretmenlerin süreçle ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeleri ve süreçte denetimlerinin daha etkili yapılması da gerekli olan hususlar arasındadır (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022, s. 116).

Öğretme yetiştirme sistemlerinin nasıl olması ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl olması gerektiği konusunda çeşitli öneriler oluşturulmuştur:

A) Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğretmen Adaylarının Kabulü

- 1) Öğretmen adayı olarak seçileceklerin ayrıntılı sınavlara tabi tutulması önerilmektedir (Çetin vd., 2021, s. 347).
- 2) Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve birçok farklı beceriyi gerektirmesi sebebiyle sisteme girişte çok boyutlu ölçütlerin belirlenmelidir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 3) Öğretmen yetiştirme programlarına girişte giriş puanları yükseltilmelidir (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 4) Öğretmenliğe giriş sınavları “yazılı sınav, kişilik, tutum, değer ve mesleğe yönelik ilgi değerlendirmelerinin yanında grupla tartışma ve görüşme yöntemleri” gibi çok yönlü sınavlarla gerçekleştirilmelidir (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 5) Öğretmenlik mesleğine girişte yüksek lisans şartı aranmalıdır (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 6) Öğretmenlerin eğitim fakültelerine seçilirken sadece çoktan seçmeli bir sınavla değil çok yönlü ölçme-değerlendirme süreçleri ile seçilmesi gereklidir. Öğretmen yetiştirme programları uygulama ağırlıklı olarak yapılandırılmalıdır. Uygulama danışman öğretmenleri çok iyi seçilmeli ve uygulama danışmanlığı yapabilecek niteliklere kavuşturulmalıdır (Baş ve Nural, 2023, s. 38).
- 7) Öğretmenlik programına giriş koşulları nitelikli öğretmen adaylarını seçmeye yönelik belirlenebilir ve ileri bir planlama ile programa öğrenci alınabilir (Kalkan, 2021, s. 14).

B) Öğretmen Yetiştirme Programları

- 1) Öğretmenlik alanı için elzem olmayan derslerin programdan çıkarılması, (Çetin vd., 2021, s. 347).
- 2) Ders içeriklerinin anlaşılır hale getirilmesi, (Çetin vd., 2021, s. 347).
- 3) Yeterli sayıda seçmeli dersin öğretmen mesleki ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde belirlenmesi ve tasarlanması, (Çetin vd., 2021, s. 347).

- 4) Çerçeve eğitim programlarının, bilimsel program geliştirme süreçleri dikkate alınarak belli bir standart oluşturacak şekilde geliştirilmesi, (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 5) Süreçte program çalışmalarına da yer verilerek öğretmenlerin aynı zamanda bir program geliştiricisi olarak çok yönlü yetiştirilmesi, (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 6) Programda derslerin ÖMB, alan eğitimi ve genel kültür olarak ayrıştırılması yerine öğretmen yeterlikleri alanında yaşanan gelişmelerin dikkate alınarak bu yeterlikleri yansıtacak, kaynaşıklık içerisinde bir yapı oluşturulması, (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 7) Programda öğretmenlik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi, (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 8) Üniversitelerin ders bilgi paketleri üzerine araştırma yapılarak en azından mevcut durumda bir standart oluşturulması için çalışmalar yapılması sağlanmalıdır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 9) Öğretmen yetiştirme sürecindeki sorunlar, programların süresinin artırılması, program içeriğindeki derslerin adlarının yenilenmesi ve ders saati sürelerinin değiştirilmesinin ötesinde ve Türkiye'nin sosyal ve ekonomik yapısından bağımsız değerlendirilmemelidir (İnan ve Bayrak, 2024, s. 331).
- 10) Öğretmen yetiştiren fakültelerde dersler kuramsal olmaktan ziyade uygulamalı olarak yapılmalı ve geleneksel öğretim yöntemleri yerine yenilikçi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 11) Öğretmen yetiştirme sisteminde yetişen bir öğretmenin öğretmenlik mesleğini tam olarak yapabilecek şekilde yetiştirilmesi için lisans eğitim programlarında bulunan öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama derslerinin saatleri artırılmalı ve bu dersler öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerini geliştirecek şekilde yapılandırılması tamamlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme eğitim programları öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerini artıracak ve öğretmen adayının mesleğe hazır bulunuşluğunu yeterli düzeye çıkarabilecek şekilde düzenlenmelidir (Göçer, 2025, s. 138).
- 12) Gelecekte 21. yüzyılın öğretmen yetiştirme programlarının küresel temayüllere uygun biçimde yapılandırılacağı tahmin edilmektedir.

Program süresinin uzatılması, teknoloji entegrasyonunun artırılması ve yabancı dil eğitiminin ağırlıkla programlarda yer bulması öngörülmektedir. Öğretmen adaylarına karşılaştırmalı eğitim dersleri verilerek uluslararası yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirecek ÖYS'lerine doğru bir temayül bulunmaktadır (Aşçı vd., 2021, s. 5099).

- 13) Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına yönelik gelecek 25 yıla ait senaryolar üzerine yapılan bir araştırmada, öğretmen yetiştirme program sürelerinin artacağı ve lisans eğitiminin en az 5 yıla çıkacağı öngörüsü bulunmaktadır. İlk iki yılın teorik dersler sonraki iki yılın uygulama ve beşinci yılın da tam zamanlı okulda uygulama olacağı tahmin edilmektedir. Bu eğitim sonrası ilgili alanda iki yıllık yüksek lisans eğitiminin de mecbur olduğu 5+2 süreli bir sisteme zamanla dönüşmesinin muhtemel olduğu değerlendirilmektedir (Aşçı vd., 2021, s. 5106).
- 14) Senaryo analizleri, öğretmen yetiştirme sürecinin zamanla yüz yüze eğitimden çok uzaktan ve dijital ortamlar aracılığıyla gerçekleştirilmeye dönüşeceğini belirtmektedir. Bu değişim sürecinde bilişim teknolojilerinin öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olacağı, öğretimin dijital bir şekle bürüneceği ve bireyselleştirileceği vurgulanmaktadır (Aşçı vd., 2021, s. 5107).
- 15) Senaryo grubu görüşlerine göre, toplumsal ve ahlaki değerlerin hızla değiştiği bir dönemin üretebileceği psikolojik sorunlara karşı, öğretmen adaylarının rehberlik ve bireyi tanıma becerileriyle donatılması çok önem taşıyacaktır. Etik, insan hakları ve ahlaki değerlerin öğretmen yetiştirme programlarında önemli yer bulacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının disiplinlerarası ya da çok disiplinli yapılar çerçevesinde özgün biçimde paydaş katılımıyla tasarlanacağı öngörülen diğer bir husustur (Aşçı vd., 2021, s. 5108).

C) Uygulama Dersleri

- 1) Öğretmenlik uygulama derslerinin sayısı ve bu derslerin haftalık ders saatlerinin artırılması, (Çetin vd., 2021, s. 347).
- 2) Öğretmenlik uygulama derslerinin alt sınıflardan itibaren başlatılması ve sadece son sınıfa bırakılmaması, (Çetin vd., 2021, s. 347).

- 3) Eğitim programının uygulamaya dönük, alanlar arası kaynaşık bir yapıda tasarlanması ve öğretmen adaylarının uygulama eğitimleriyle yetiştirilmesi sağlanmalıdır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 4) Öğretmen yetiştiren fakültelerde dersler kuramsal olmaktan ziyade uygulamalı olarak yapılmalı ve geleneksel öğretim yöntemleri yerine yenilikçi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).

D) Öğretmen Eğitimcileri

- 1) Derslerin alan uzmanları tarafından verilmesi, (Çetin vd., 2021, s. 347).

E) Öğretmen Yetiştirmede Bilimsel Araştırma

- 1) İşleyişteki aksamaların belirlenmesi için bilimsel araştırmalar yapılarak öneriler belirlenmesi, (Çetin vd., 2021, s. 347).
- 2) Üniversitelerin ders bilgi paketleri üzerine araştırma yapılarak en azından mevcut durumda bir standart oluşturulması için çalışmalar yapılması, (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 3) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlamak için bu konuda önde gelen başka ülkelerin öğretmen yetiştirme programları karşılaştırılarak ülkemizin yapısına uygun olumlu uygulamalardan yararlanılması sağlanmalıdır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 4) Alan Eğitimi ve Genel Kültür alanlarının karşılaştırmalı analizlerinin de yapılması önerilmektedir (Yazçayır ve Yıldırım, 2021, s. 209).
- 5) Araştırmada belirlenen, akademisyenlerin öğretmen yetiştirme programları hakkındaki görüşleri eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacağı için değerlendirilmelidir (Çetin vd., , 2021, s. 337).
- 6) Eğitimde kendini kanıtlamış Çin, Singapur, Güney Kore gibi ülkelerin eğitim sistemleri de karşılaştırmalı olarak incelenebilir (Kalkan, 2021, s. 14).

F) Öğretmen Atanma ve Çalışma Şartları

- 1) Öğretmenlerin nitelikli hizmet içi eğitim alması sistematik olarak sağlanmalıdır (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).

- 2) Öğretmen yetiştiren fakülte mezunu mevcut olan alanlara diğer fakültelerden atama yapılması sonlandırılmalıdır (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 3) Öğretmenlerin aylıkları, maaşları artırılmalı ve toplumda tercih edilecek bir duruma getirilmelidir. Başarılı öğretmenler ayrıca ödüllendirilmelidir (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).
- 4) Finlandiya’da olduğu gibi Türkiye’de de eğitim fakültelerinin uygulama okulu uygulaması hayata geçirilebilir (Kalkan, 2021, s. 14).
- 5) Öğretmen niteliklerini arttırmaya yönelik lisansüstü eğitim teşvik edilebilir (Kalkan, 2021, s. 14).
- 6) Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltici çalışmalar yapılmalı ve öncelikle öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir (Kalkan, 2021, s. 14).

G) Mezunların İzlenmesi

- 1) Fakülteler mezun ettikleri öğretmenleri mesleklerini icra süreçlerinde izlemeli ve onlardan aldığı bildirimler sonrasında programlarını geliştirmelidir (Baş ve Nural, 2023, ss. 39-40).

Kaynakça

- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya'nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademisi*, 37(3), 1364-1390. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>
- Aşçı, M., Topal, T., & Yıldırım, R. (2021). Türkiye'de 2050 yılına yönelik öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5099-5115. <https://doi.org/10.26466/opus.865457>
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Çetin, A., Ünsal, S., & Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358. <https://doi.org/10.53444/deubefd.904931>
- Göçer, A. (2025). Meslek öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önemi ve işlevleri üzerine aday öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 121-141. <https://doi.org/10.16916/adad.1576887>
- İnan, H. & Bayrak, E. (2024). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin mesleki yeterliliklere etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 17(17), 322-332. <https://doi.org/10.16992/ASOS.826>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate.1077577>
- Resmî Gazete (2022, 14 Şubat). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden 02.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Symeonidis, V. (2024). *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice*. Brill.
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience.

Scandinavian Journal of Educational Research, 49(5), 475-485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>

Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırılmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

Yokuş, G., & Yelken, T. Y. (2021). Measurement scale development: Researcherly disposition in teacher education in Turkey. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 1-30.

Öğretmenin Mesleki Gelişimi

Öğretmenler fakülteden mezun olduklarında öğretmenlik mesleğini yerine getirebilmek için asgari bilgi ve beceri ile donanmış olmaktadır. Öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için zorunlu görünen bu bilgi ve beceri düzeyi mesleğin zaman içinde sürdürülebilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğine başlayan öğretmenlerin mesleğe başlayabilmeleri için aldıkları diplomalar sırasında kazandıkları bilgi ve beceri öğretmenlik mesleğini yapmaları için yeterli gelmeyebilir. Çünkü zorunlu şart -öğretmenlik yapabilmek için diploma sahibi olmak- bulunmadığı takdirde öğretmenlik mesleğinin yapılamayacağını gösterir. “Zorunlu şart mevcut değilse sonuç gerçekleşmez anlamına gelir, mevcutsa sonuç gerçekleşir değil” (Ramazan, 2025, s. 78). Dolayısıyla zorunlu olan bir öğretmenlik mesleği diplomasına sahip olmak öğretmenlik mesleğinin yapıldığını güvence altına almamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gereğince yapılabilmesi için öğretmenlerin mesleklerine başladıkları andan itibaren mesleki gelişime ihtiyaçları bulunmaktadır. Mesleki yeterliliklere sahip olabilmek ancak zaman içinde tecrübe kazanmak ve mesleki olarak gelişmekle mümkündür. “Yeterli dediğimiz olgu ve olay meydana gelirse, sonuç da kaçınılmaz olarak meydana gelir” (Ramazan, 2025, s. 78). Öğretmenlerin mesleki gelişimle öğretmenlik yeterliklerine sahip olması ve bunu sürdürülebilir şekilde devam ettirmesi öğretmenlik yapabilmelerini sağlayacaktır.

Geleceğin öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyerek ve öğretmenleri yaşam boyu öğrenenler durumuna getirerek mesleki gelişimlerini sürdürmelerini talep edecektir. 2050 yılının öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl olacağı ile ilgili yapılan bir araştırmada, bu sistemlerin profesyonel anlayışla yapılandırılmış ve yaşam boyu süren bir eğitim anlayışını destekleyeceği belirtilmektedir (Aşçı vd., 2021, s. 5110).

Ayrıca, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleki gelişim amacıyla katıldıkları hizmetiçi eğitim süreçlerinde de önemli sorunlar bulunmaktadır (Baş ve Nural, 2023, ss. 16-17). Japonya ve Singapur'da meslek içi eğitimler öğretmenler için zorunlu ve sürekli bir biçimde iken, Türkiye'de öğretmenlerin isteğine bağlı olan hizmet içi eğitimler süreklilik göstermemektedir (Önen vd., 2023, s. 3149).

Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemi (ÖYS) öğretmen eğitiminde tartışmasız başarılı ve iyi organize edilmiş bir sistemdir. Tüm Finlandiya öğretmenleri yüksek lisans derecesi için eğitim alırlar ve Finlandiya öğretmenlerinin mesleki statüsü uluslararası bir bakış açısından güçlüdür. Finlandiya öğretmenleri eğitim araştırmaları akademisyenleri olarak eğitilirler ve öğretmenlik yeterliliklerine giden kısayollar yoktur. Ayrıca, Finlandiya öğretmen eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme okullarının üniversitelere bağlı olması açısından ayırt edici bir özelliği vardır. İdeal olarak, üniversite tabanlı eğitim okulları öğretmenlerin akademik bilgilerini günlük eğitimle birleştirmek için birinci sınıf bir platform sunabilir (Puustinen vd., 2022, s. 7).

Türkiye ve ABD'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde temel farklılıklar bulunmaktadır. ABD'nin bazı eyaletlerinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine devam edebilmeleri için sürekli bir hizmet içi eğitimi zorunlu almaları gerekmektedir. Bunu yapmadıkları takdirde öğretmen olarak çalışmaya devam edememektedirler. Bu durumun devam edebilmesi sertifika almalarına bağlıdır ve bunun için de yüksek lisans eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de ise hizmet içi eğitimler zorunlu değildir (Okuşlug vd., 2023, s. 1009).

Öğretmen yetiştirmenin güvence altına alınabilmesi ve yetiştirilen öğretmen niteliğinin artırılması için fakülteler ve okullar arasında bir kalite güvence sistemi kurulmalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde merkezi öğrenci sınavlarının yanında öğretmen yeterliklerini de ölçebilen ölçme-değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır. Öğretmenlik uygulamaları da fakültenin ilk yıllarından itibaren uygulanmaya başlanmalıdır. Öğretmen adayları öğretim sürecinde sadece yapılan sınavlarla değil, ABD'de olduğu gibi her yıl alınan tüm dersleri içeren portfolyo (ürün dosyası) hazırlaması yoluyla da değerlendirmeye alınmalıdır (Okuşlug vd., 2023, s. 1009).

Bu kısımda, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiyle değil aynı zamanda etik değerler, rehberlik becerileri ve medeniyet inşasına katkı sunabilecek donanımla yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. "İnsan-ı Kâmil" modeli ve milli/evrensel değerlerle uyumlu öğretmen profili tartışılmaktadır (Kilag vd., 2023; Symeonidis, 2024; Tozlu, 2022).

Öğrencilerin başarılarında en etkili olan kişilerden biri de öğretmendir. Türkiye’de çalışan öğretmenlerin hepsi idealist öğretmenler olmasa da öğretmenlerin çoğunluğu özverili, görev bilincine sahip ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışan bireylerdir. Eğitim ve diğer kaynaklı sebeplerle sahip oldukları bazı noksanlara karşın, toplum açısından öğretmenlik çok değerli bir meslek grubudur (Tozlu, 2022, ss. 724-725).

Kalkınma, temelde bir zihniyet gelişimini gösterir. Dönüşüme yol açan bu gelişimin en önemli ve etkili paydaşı öğretmenlerdir. Öğretmenler bilgi ve beceri kazandırmanın da ötesinde insanı yetiştirerek medeniyet kurma ve devam ettirme hususunda ülkenin en önemli meslek grubunun üyeleridir. Öğretmenlerin yetişmesini amaçladığı şahsiyet tasavvuru “İnsan-ı Kâmil” olarak ifade edilen olgun insan tipidir. “İnsan-ı Kâmil” erdemli, ahlaki değerlere sahip, bütüncül bir kişilik geliştirmiş insandır. Bu “İnsan-ı Kâmil”, İslam kültürünün ve evrensel değerlerin hedeflemiş olduğu ideal insanı temsil eder. Bu ideal insan her bir toplumun özlediği ve beklediği yeni neslin temel özelliklerini taşır (Tozlu, 2022, s. 728). Dolayısıyla, “İnsan-ı Kâmil” yetiştirmeyi gaye edinen bir Öğretmen Yetiştirme Sistemi (ÖYS) yepyeni bir öğretmen modeli inşasına odaklanmaktadır. Bu da ancak milli ve uluslararası iki ana eksen üzerinde yapılandırılmış, dinamik, sürdürülebilir ve esnek eğitim programlarına yaslanan bir yaklaşım ile mümkün olabilir. Söz konusu durum sadece lisans değil yeniden yapılandırılmış yüksek lisans programlarının da öğretmen yetiştirme sürecine dahil edilmesiyle mümkün olabilir (Tozlu, 2022, s. 729).

Küreselleşmenin ve rekabetin çok hızlı olduğu bir çağda, dünyaya iyi yetişmiş çocuklar kazandırmak ve onlara iyi bir dünya bırakmak amacıyla eğitim sistemlerine önemli görevler düşmektedir. Yeni tasarlanacak ÖYS ile değişen dünyayı anlayabilen, kazanmış olduğu milli kimliği ve kişiliği ile düşünebilen, araştırabilen ve üreten öğretmenlerin yetiştirilmesi ülkelerin geleceği ve Türkiye’nin geleceği açısından çok önemlidir. Bu yolda bilim ve tefekküre önem verilmesi elzemdir. Dolayısıyla dersler de milli manevi değerleri destekler yapıda tasarlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme eğitim programlarının tasarlanmasında ve şekillendirilmesinde gerek milli gerekse evrensel değerler dikkate alınmalıdır (Tozlu, 2022, s. 731).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için öğretmenlik ve öğretim süreçleri ile ilgili araştırmalar gelecekte tasarlanacak tüm öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle öğretmenlerin eylem araştırması yoluyla sorunlarına çözüm bulabilmeleri, öğretim yöntemlerini, tekniklerini test edebilmeleri ve yenilikçi öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini geliştirilmesi araştırma yoluyla olabilmektedir. Bu faydaların yanı sıra öğretmenlerin araştırma yaparak mesleki gelişim süreçlerini sürdürmeleri çeşitli diğer yararları

da sağlamaktadır. Yapılan bir çalışmada öğretmenler eylem çalışması yapmaları sonrasında, bu sürecin kendilerinde çeşitli temel değişikliklere yol açtığını ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin düşüncelerini daha derinden anlamalarını sağladığını, öğretim ve öğrenme ile ilgili halk bilgeliğine meydan okumalarına yardımcı olduğunu ve yeteneklerine güven duymalarını sağladığını ifade etmektedir. En önemlisi ise öğretmenliği bir meslek olarak benimsemelerini daha da kuvvetlendirdiğini belirtmektedir (Megowan-Romanowicz, 2010, s. 993).

Araştırma yapan öğretmen olmanın belirtilen çeşitli faydaları olmasına rağmen, öğretmen olarak çalışırken araştırma yapabilmeyi zorlaştıran farklı engeller öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Araştırmacı öğretmen olabilmenin önündeki engellerin ilki, öğretmenlerin mevcut öğretmenlik rollerine araştırmacı rolünü ekleyebilmeleri için öğretmenlerin araştırma beceri ve yetkinliklerinin artırılması yönündeki ihtiyaçtır. Öğretmenlerin mevcut, yöntem, politika ve eğitim yönelimlerini eleştirmesi sürecinde, yöneticiler ve işverenler tarafından mesleki güvencenin sağlanamaması diğer önemli bir engeldir (Alhassan ve Ali, 2020, ss. 7-9). Bu engellerin ortadan kaldırılması ile öğretmenlerin araştırma yapabilmeleri mümkün olabilecektir.

Öğretmen adaylarının araştırma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında araştırma derslerinin verilmesinin yanında öğretmen adaylarının uygulamalı olarak araştırma bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Bunlar üniversitelerin öğretmen adaylarına destek sağlayacakları proje fonları olabilir. Bunun yanında öğretmen yetiştiren akademisyenlerin de öğretmen adayları ile araştırma projesi yapmaları desteklenebilir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar içinde kurulacak araştırma atölyeleri ile öğretmen adaylarının araştırma bilgi ve becerilerini uygulayarak geliştirmeleri sağlanabilir. Araştırma atölyeleri öğrenci öğretmenlerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmen adaylarının (öğrenci öğretmenlerin) bilgiye karşı bilimsel ve eleştirel bir tutum sergilemeleri ve toplumda etkin, bilim odaklı katılımcılar haline gelmeleri araştırma atölyeleri ile sağlanabilir (Symeonidis, 2024, s. 46).

Geleceğin öğretmenlerini kişiselleştirilmiş ve özel olarak hazırlanmış araştırma faaliyetlerine maruz bırakmak, onları yüksek nitelikli öğretmenler olma yolunda önemli bir unsur olarak araştırmanın yürütülmesine değer atfetmeye teşvik edecektir (Symeonidis, 2024, ss. 269-270). Deneyimli öğretmenler bile büyük ve açık uçlu bir araştırma projesinin olasılığı karşısında yılabılırlar. Öğretmenlik zaten tam zamanlı bir iştir. Bunun üzerine büyük bir projeyi tamamlamak zaman yönetimi, emeğin eşit dağılımı ve sınıf araştırmasının değerine ilişkin kamuoyu algısı gibi birçok endişeyi gündeme getirir. Bu

nedenle, öğretmenlerin araştırmalarını dikkatli bir şekilde planlamaları için çok fazla zorlanmalarına gerek olmadığı görülmüştür. Aslında, çoğu deneyimli öğretmen, kendilerine söylenmiş olsun ya da olmasın, iyi yapılandırılmamış bir görevi erteleme ne kadar kolay olduğunun fazlasıyla farkında oldukları için dikkatli bir şekilde plan yapmıştır (Megowan-Romanowicz, 2010, s. 1007).

Bu süreçte öğretmenlerin araştırma yapabilmeleri için gerçekleştirilmesi gereken faaliyetler öğretmen istihdam eden ve ulusal araştırmalara destek veren kurumlar tarafından uygulanmalıdır.

İlk olarak öğretmenlere “Araştırmanın Öğretmenlik Bakımından Önemi ve Araştırma Alanında Farkındalık” kazandırılmalıdır:

- a) Öğretmenler, araştırma yapmanın mesleki gelişimlerine yapacağı katkı hususunda bilinçlendirilmelidir.
- b) Araştırmanın pedagojik faaliyetler üzerinde etkisi ve bağlantısı vurgulanarak farkındalık oluşturulmalıdır.
- c) Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle araştırma yapan kıdemli öğretmenler süreçte bir araya getirilerek farkındalık arttırılmalıdır.
- d) Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları öğretmenlerin araştırma yapması konusunda bilgilendirici eğitimler yapmalıdır.

İkinci safhada ise “Öğretmenler Arasında Araştırma Kültürünün Oluşturulması” sağlanmalıdır:

- a) Kurumlar arasında ve kurumların içinde araştırma dostu bir kültür oluşturularak sürekli desteklenmesi sağlanmalıdır.
- b) Öğretmenler arasında mesleki araştırma grupları oluşturulup araştırma hususunda tartışabilecekleri ortamlar tasarlanarak hayata geçirilmeli ve bu sayede öğretmenler araştırma tecrübesi kazanmalıdır.
- c) Öğretmen araştırma grupları resmi olarak tanınmalı ve sürekli desteklenmelidir.

Üçüncü olarak “Sürdürülebilir Kurumsal Destek” sağlanmalıdır:

- a) Öğretmenleri istihdam eden kurumlar (Milli Eğitim Bakanlığı, özel okullar, diğer resmi ve özel kurumlar) ile yükseköğretim kurumları öğretmenlerin araştırmalara katılımlarını, proje yapmalarını sistematik olarak desteklemelidir.
- b) Öğretmenlere sağlanan araştırma destekleri, her öğretmenin erişebilmesine imkân tanıyan sürdürülebilir yapılar olarak tasarlanmalıdır.

Dördüncü safhada ise öğretmenlere ‘Araştırma Eğitimi’ verilmelidir:

- a) Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve kıdemli öğretmenlere sistematik bir yapı içinde düzenli olarak araştırma eğitimi verilmelidir.
- b) Hem kuramsal hem uygulamalı olarak yapılacak araştırma eğitimlerinin sürekli olarak gerçekleştirilmeleri sağlanarak öğretmenlerin araştırma konusunda güncel kalabilmelerine destek olunmalıdır.
- c) Farklı türde araştırma yapabilecekleri alt yapılar araştırma tasarlayan öğretmenlere sağlanmalıdır.

Son safha ise araştırmalar için öğretmenlere “Fonlama ve Teşvik” sağlanmasıdır:

- a) Araştırma yapabilmeleri için öğretmenlere çalıştıkları kurum ve çeşitli araştırma kurumları tarafından mali destek sağlanmalıdır.
- b) Araştırma sürecine dahil olan öğretmenler çeşitli araçlarla ödüllendirilmelidir.
- c) Öğretmenlerin araştırmalarından elde ettikleri sonuçları paylaşmaları ve derslerinde uygulayabilmeleri için gerekli destekler öğretmenlere sağlanmalıdır (Alhassan ve Ali, 2020, ss. 11-12).

Araştırma temelli öğretim modeli kullanılarak, eğitimcilere mesleki rollerini yeniden şekillendirmeleri ve kendi stratejileri üzerinde derinlemesine düşünmeleri konusunda yardım sağlanmaktadır. Eylem araştırması yoluyla bilgi geliştiren eğitimciler, kendi öğrenme süreçlerinin sahipleri oldukları algısına ulaşır. Ayrıca, bu durum bilgi alışverişine açık, tartışmaya katılan ve birlikte iş birliği içinde çalışmaya odaklanmış bir zihniyeti beraberinde getirir (Ryan vd., 2017, ss. 111-112). Araştırmacı öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla okul içinde gayri resmi liderlik rollerini üstlenme olasılığı daha yüksektir. Kendi anlatılarını kullanarak, öğretim deneyimlerinden elde edilen bilgiyi eğitim araştırmalarına dahil etmek mümkündür. Bu anlatılar aracılığıyla, araştırma da yapmış olan eski eğitimciler, deneyimlerinin okul kültürü üzerindeki etkisini yorumlayabilirler. Sınıf yaşamı bağlamında öğrenci davranışlarını ve yorumlarını daha iyi kavramak mümkündür. Öte yandan, bu karşılaşmalar araştırmacının nesnel kalma yeteneğini etkileyebilir. Öz anlatılar bu etkiyi açıklamak için yansıtıcılık süreci aracılığıyla kullanılabilir (Kennedy-Lewis, 2012, s. 1012). Ayrıca, öğretmen eğitimlerinin araştırmalara katılma seçeneği vardır, bu da onların sadece kendi uygulamalarını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğretmen eğitimi politikaları üzerinde de etkili olmalarını sağlar. Sınıf öğretmenlerinden kendi alanlarında pratiği araştırma ile birleştirmeleri beklenirken, eğer kendileri kendi organizasyonlarında ikisini birleştirmiyorlarsa,

bir çelişki olurdu. Bu nedenle, öğretmen eğitimlerinin araştırmalarla desteklenen uygulamalar geliştirmeleri gereklidir (Cheruvu, 2014, ss. 227-228). Eğitmeni bir araştırmacı rolüne koyan Stenhouse sürekli mesleki gelişim ve müfredat temsili önemine vurgu yapar. Öğretmenler, bu yöntem aracılığıyla öğretimde kullanılan teknikleri sorgulama ve müfredata kasıtlı olarak katkıda bulunma fırsatına sahip olurlar. Bu strateji, eğitim uygulamalarının sürekli gelişimine uygun bir sorgulama kültürü oluşturulmasına yardımcı olur (Kilag vd., 2023, s. 83). Eğitmenlerin çoğunluğu, araştırma ve yayınlara ilgili faaliyetlere yönelik yeni gerekliliklere olumlu bir tutum sergilemektedir. Öğretmenler mesleki sorumluluklarının kapsamını genişletirken aynı zamanda bu beklentilere de uyum sağladıklarını ortaya koyuyor. İş merdiveninde yükselmeye odaklanmak yerine, öğretmenler istihdamlarını tam profesyonel potansiyellerini gösterme fırsatı olarak görüyorlar. Bu durumun bir sonucu olarak, metodolojik bilgi, araştırma yetenekleri ve yayın pratiği gibi alanlarda uzmanlaşma teşvik edilmektedir. Mevcut bilimsel söylem öğretmeni, bireysel sorumluluklarının yanı sıra yönetsel ve yenilikçi rollerle birlikte çeşitli görevlere sahip bir birey olarak tanımlanmaktadır (Loboda, 2023, s. 30). Eğitmenlerle önemli bağlantılar kuran üniversitelerdeki araştırmacılar, araştırma katılım fırsatlarının sürekliliğine destek sağlama potansiyeline sahiptir. Bu yöntemin değeri, eğitimciler yalnızca birer çalışma konusu olarak değil, aktif ortaklar olarak görülmesiyle artar. Öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak, araştırmacıların öğrendiklerini pratiğe aktarmasını kolaylaştırmanın bir başka yoludur. Bu stratejiyi kullanarak, bilgi akışı çift yönlü hale getirilir. Ayrıca, hizmet içi eğitim programları, eğitimcilerin kendi yerel ortamlarında bağımsız olarak araştırma yapmalarını sağlamalı ve en güncel bilgilere erişimlerini garanti etmelidir. Bu yaklaşım, Kowalczyk-Walędziak ve diğerlerinin (2024, s. 12) belirttiği gibi, öğretmenler arasında araştırma farkındalığı ve becerilerinin artmasına yol açar. Araştırma odaklı öğretimin büyümesi, akademisyenleri potansiyel işbirlikçileri olarak gören ve sınıflarını bu tür iş birliklerine açan eğitimciler tarafından kolaylaştırılmaktadır. Bu durum sadece engellerin ortadan kaldırılmasına vurgu yapmakla kalmaz, aynı zamanda araştırmaya hevesli eğitimcilerin desteklenmesini de önceliklendirir. Bu bağlamda, literatürdeki engeller hikayesinden olumlama anlatısına geçiş yapmak esastır. Kowalczyk-Walędziak ve diğerlerine (2024) göre, bu bağlamda verilen başarı hikayeleri, araştırmaya katılma konusunda şüpheli olan veya dışlanmış hisseden eğitimciler arasında ilham yaratma potansiyeline sahiptir. 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana, mesleki kimlik kavramı, meslekle kurulan bilinçli ilişki olarak tanımlanmıştır. Bu ilişki, yapısalcı felsefe çerçevesinde kurulmuştur. Araştırma ve yayın faaliyetlerinin bu kimliğin ana göstergeleri olduğu vurgulanmalıdır (Stüber ve Jyrkiäinen, 2020, s. 329). Finlandiya’da araştırmaya dayalı

yaklaşım ile geliştirilen öğretmenlere yönelik mesleki gelişim kavramı bir örnek olarak öne çıkmaktadır. Buradaki amaç, eğitimcilerin eğitimle ilgili yargılarda bulunurken yalnızca kendi kişisel deneyimlerine değil, aynı zamanda mantıklı ve ampirik temellere dayanmalarınıdır. Bunu başarmak için, araştırmaya karşı olumlu bir tutum sergilemek ve araştırma yapabilme yeteneğine sahip olmak gereklidir (Kosunen ve Mikkola, 2002). Bu yaklaşımı Helsinki Üniversitesi'nde uygulamak için bir sarmal müfredat çerçevesi kullanılmaktadır. Bu yapı, konu didaktiği, eğitim teorisi ve öğretim pratiğini birleştirmektedir. Araştırma, teori ve uygulama arasında etkileşimler gerçekleşiyor. Westbury ve diğerlerine (2005) göre, bu çerçeve söz konusu olduğunda, onu bir arada tutan faktör araştırma temelli düşüncedir.

Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgi aktarma işlevini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama ve sürekli gelişimi içeren bir mesleki kimlik yapısını barındırır. Bu yapı, bilgi aktarma işleviyle sınırlı değildir. Bu tartışma çerçevesinde, özerk bir öğretim kimliğinin oluşumu, eğitimcilerin pedagojik süreçlerde daha metodik ve bilinçli yargılarda bulunmalarını sağlayan araştırma temelli öğretim yaklaşımıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenler, araştırma temelli öğretim modelini kullanarak mesleki literatürü eleştirel bir bakış açısıyla okuma, değerlendirme ve etkili bir şekilde uygulama becerilerini kazanabilirler. Bu model ayrıca öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili kararlarını gerekçelendirmelerini sağlar. Araştırma temelli tutumlar, pedagojik düşünceye daha sistematik bir yapı sağladığı için, eğitimcilerin yerel koşulların ötesinde daha geniş bir perspektiften kararlar almalarını sağlar (Westbury vd., 2005, s. 478). Pedagojik düşünce, sıklıkla resmi ve sezgisel bileşenler içermesine rağmen, araştırma temelli tutumların varlığıyla karakterizedir. Bu bağlamda, araştırma temelli yaklaşım, eğitimcileri sadece uygulayıcılar değil, aynı zamanda bilgi üretebilen ve bu bilgiyi ilgili bir bağlama yerleştirebilen uzmanlar olmaya teşvik eder. Araştırmaya dayalı öğretmen eğitimi politikalarının uygulanması, öğretmenlerin hem yüksek derecede yetkin hem de epistemik olarak sorumlu profesyoneller olarak gelişimini kolaylaştırır. İdeal bir senaryoda, araştırma faaliyetleri ve öğretim süreci öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilir. Sonuç olarak, öğretmen adayları için eğitim süreçleri boyunca ve profesyonel yaşamlarının ilerleyen aşamalarında çeşitli bilgi alanlarını birleştirme yeteneği geliştirirler (Symeonidis, 2024, s. 52). Böyle bir çerçevenin oluşturulması, eğitimcilere kariyerleri boyunca profesyonel gelişimlerini inşa edebilecekleri ve sürdürebilecekleri önemli bir temel sunar. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmen adaylarının genel olarak araştırmaya yüksek önem verdiklerini ve iyi araştırma yeterliliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu cesaret verici gelişmelere rağmen, adayların araştırmaya karşı direnci ve algılanan fayda düzeyleri orta düzeyde kalmaktadır. Özellikle,

öğretmen adayları arasında kadın adayların araştırmaya daha fazla değer verdiği ve daha iyi bir yetkinlik düzeyi sergilediği bulunmuştur. Aynı zamanda, bu adaylar erkek adaylara kıyasla araştırmaya daha düşük bir direnç göstermektedir. Öte yandan, kadın başvuru sahiplerinin araştırmanın ödülleri konusundaki algı seviyeleri nispeten daha düşüktür. Ayrıca, akademik kongrelere katılmak ve akademik yayınları takip etmek gibi faaliyetlerin, öğretmenlik başvurusu yapan bireylerin araştırma eğilimlerini önemli ölçüde artırdığı keşfedilmiştir. Fen Bilgisi, Matematik ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin araştırmalara katılma eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutum ve davranışları çeşitli demografik ve akademik kriterlere dayanmaktadır. Bu nedenle, araştırmacı-öğretmen eğitimi yaklaşımının öğretmen yetiştirme programlarına sistematik olarak dahil edilmesi, yalnızca okul temelli etkinliklerin kalitesini artırmakla kalmayıp aynı zamanda yapıcı bir okul kültürünün gelişimine de katkıda bulunma potansiyeline sahiptir (Yokuş ve Yelken, 2021, s. 26). Öğretmenlerin, özellikle İngilizce dil eğitimi bağlamında, mesleki gelişimlerini teşvik etmek amacıyla pratik araştırmalara katıldıkları bulunmuştur. Uygulayıcı araştırmanın, TESOL gibi uluslararası ortamlarda öğretmenlerin gelişimi için yararlı bir araç haline geldiği herkesçe bilinen bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen-araştırmacı kimliğinin güçlendirilmesini destekleyen politikaların geliştirilmesi, eğitim yöneticileri için giderek daha önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Öğretmenlerin araştırma temelli mesleki gelişim süreçlerine hem başarılı hem de sürdürülebilir bir şekilde katılabilmeleri, bu destekleyici ortamların varlığına doğrudan bağlıdır (Edwards ve Burns, 2016, s. 743). Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak ve modern çağın eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek, araştırmaya dayalı bir metodolojiye odaklanan öğretmen eğitimi stratejisi kullanılarak mümkündür. Kendi uygulamalarını sorgulayabilen, literatürü analiz edebilen ve bilgiyi yerel bağlamlara aktarabilen profesyoneller olarak yetiştirilen öğretmenler, sadece kendi kişisel gelişimlerine değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel kalitesine de önemli katkılarda bulunacaklardır.

Kaynakça

- Alhassan, A., & Ali, H. I. H. (2020). EFL teacher research engagement: Towards a research-pedagogy nexus, *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1840732>
- Aşçı, M., Topal, T., & Yıldırım, R. (2021). Türkiye’de 2050 yılına yönelik öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5099-5115. <https://doi.org/10.26466/opus.865457>
- Baş, H., & Nural, E. (2023). Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46. <https://doi.org/10.54637/ebad.1222046>
- Cheruvu, R. (2014). Focus on teacher as researcher: Teacher educators as teacher researchers: Practicing what we teach. *Childhood Education*, 90(3), 225-228. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.911636>
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teachers-researcher identity negotiation: An ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735-745. <http://www.jstor.org/stable/44984710>
- Kennedy-Lewis, B. L. (2012). When a teacher becomes a researcher: Using self-narrative to define one’s role as participant observer, *Theory Into Practice*, 51(2), 107-113. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662865>
- Kilag, O. K., Catacutan, A., Carreon, P., Arcillo, M., Figer-Canes, R. M., & Mansueto, D. (2023). Lawrence Stenhouse in curriculum development: Integrative review. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(1), 77-86.
- Kosunen, T., & Mikkola, A. (2002). Building a science of teaching: How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 135-150. <https://doi.org/10.1080/0261976022000035674>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Ion, G., & Lopez Crespo, S. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, 126, 102386, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386>
- Loboda, S., Blaszczyk, I., & Plyska, Y. (2023). The crisis of the professional identity of the teacher in the context of the formation of a new information and communication educational paradigm: Aspect of research and publication activity. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 10(2).
- Megowan-Romanowicz, C. (2010). Inside out: Action research from the teacher-researcher perspective. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 993-1011. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9214-z>

- Okuşlug, M., Demir, A. G., Akkoyun, A., Demir, A., Akçakaya, Y., Balkan, M., & Güneş, C. (2023). Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(94), 998-1011. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3616>
- Önen, S., Atlı, H., Yüce, D., Bağır, E., & Doğan, N. (2023). Japonya, Singapur ve Türkiye’nin öğretmen yetiştirme programları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(66), 3149-3159. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.70704>
- Puustinen, M., Sääntti, J., & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Ramazan, Y. (2025). *Düşünmenin alfabesi*. Timaş Yayınları.
- Ryan, M., Taylor, M., Barone, A., Della Pesca, L., Durgana, S., Ostrowski, K., Piccirillo, T., & Pikaard, K. (2017). Teacher as researcher, teacher as scholar, and teacher as leader. *The New Educator*, 13(2), 102-116. <https://do.org/10.1080/1547688X.2016.1144120>
- Stüber, O., & Jyrkiäinen, A. (2020). Student teachers’ professional growth: A case study of pedagogical practices used during the course Teacher as a Researcher. In E. Ropo, & R. Jaatinen (Eds.), *Subject teacher education in transition: Educating teachers for the future* (pp. 311-334). Tampere University Press.
- Symeonidis, V. (2024). *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice*. Brill.
- Tozlu, N. (2022). Öğrenci ve öğretmen yetiştirme sürecinde kuşak sorunu ve kalite/gelişim üzerine inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 720-735. <https://doi.org/10.35675/befdergi.841261>
- Westbury, I., Hansén, S. E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland’s experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>
- Yokuş, G., & Yelken, T. Y. (2021). Measurement scale development: Researcherly disposition in teacher education in Turkey. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 1-30.

Öğretmen Araştırmaları

Odell, bir öğretmen eğitimcisi-araştırmacısı olarak gerçekleştirdiği araştırmalarla ilgili olarak “süreğiden akademik yolculuğumda, yürüttüğüm araştırmaların yalnızca bireysel öğretim pratiğimi değil, aynı zamanda benliğimi, müfredatı ve erken çocukluk öğretmen eğitiminin daha geniş alanını dönüştürme potansiyeline sahip olduğunu fark ettim” ifadesini kullanmaktadır (Odell, 1976). Araştırma süreci, Odell’in benliğini yönlendiren bilgi, ve varsayımları sorgulamasını sağlayarak, öznel bir dönüşüme yol açmıştır. Bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Hizmet öncesi öğrencilerle etkileşim tarzımı, ders içeriklerini ve tartışma çerçevelerini yapılandırma şeklimi dönüştürdü. Bu değişimler, öğretimsel pratiklerimin ötesinde pedagojik yaklaşımlarımı ve müfredata ilişkin bakış açımı etkiledi. Böylece bireysel düzeydeki bu yansımalar, müfredat düzeyinde de yapısal bir dönüşüme olanak sağladı” (Odell, 1976).

Odell araştırmalarını sadece kendisini geliştirmek için değil, öğretmen eğitimi süreçlerine katkı sağlamak amacıyla da gerçekleştirmiştir.

Ancak amacım, yalnızca kendi uygulamamı geliştirmek değildi. Aynı zamanda, eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi pratiklerine katkı sunabilecek erişilebilir ve uygulanabilir bilgiler üretmek istedim. Bu doğrultuda, mevcut literatüre yönelerek sorularımı keskinleştirdim ve sistematik veri toplama süreciyle bilgi oluşturdum. Hizmet öncesi renkli öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt veren uygulamalar geliştiren sorgulama topluluklarıyla iş birliği yaparak bu bilgi dağarcımı genişlettim. Bundan sonraki adım, bireysel araştırmalarımın ve bu topluluklardan elde edilen bulguları farklı mesleki platformlarda paylaşarak, öğretmen eğitiminde kültürel olarak duyarlı uygulamalar konusunda eleştirel bir diyalog başlatmak oldu (Odell, 1976).

Bilgi, güçtür. Bu gücün, öğretmenler ve öğrenciler tarafından teoriye dayalı pratiklerin inşasında aktif olarak kullanılması, otantik sorgulama temelli

araştırmaların merkezinde yer almaktadır. Alexakos'a (2015, s. 29) göre, bu türden sosyal sorgulama süreçleri lineer değil, sosyal olarak yapılandırılmış, hermeneutik ve ortaya çıkabilecek etkileşimlere bağlı olarak gelişir. Araştırma, teorik olarak zengin, sistematik, amaca yönelik ve seçilen yaklaşımın özüne sadık kalacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, sosyokültürel bakış açısıyla yapıldığı ileri sürülen bir araştırmada, bu yaklaşımı yansıtan metodolojilerin ve katılımcı görüşlerinin etkin şekilde yansıtılması esastır.

Araştırma yürütülürken, katılımcıların göreceği faydaların, maruz kalabilecekleri risklerden daha fazla olması temel etik ilkelerden biridir. Alexakos (2015, s. 63), bu faydaların başında öğretim ve öğrenmenin niteliğini artırmayı saymakta; bunun, öğrencilerin farkındalığını artırdığını ve ek beceriler kazandırdığını belirtmektedir. Katılımcılar, video analizleri yoluyla öz-değerlendirme yapabilir, duygusal farkındalık geliştirerek hem kişisel gelişimlerine hem de söz konusu eğitim etkinliğine katkı sağlayabilirler. Bununla birlikte, video kayıtların bazı öğrenciler için kaygı yaratabileceği ve bu durumda protokollerde hassasiyete yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen kimliğinin gelişimi, eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olmalıdır. Cochran-Smith ve Lytle (2009) öğretmenleri, akademik bilgiye pasif tüketici olarak konumlayan geleneksel hiyerarşik yapıların sorgulanması gerektiğini belirtir. Symeonidis'e (2024, ss. 2-3) göre, öğretmen eğitimi fakülteleri araştırma ve uygulama arasında bir tercih yapmaya zorlanmakta, bu da okullarla bağı zayıf bilimsel mükemmellik anlayışına yol açmaktadır. Halbuki, öğretmenler zaten günlük pratiklerinde araştırma yapmaktadır. Ders planlarını üretmek, öğrenci çalışmalarını analiz etmek ve sonuçları paylaşmak bu sürecin parçalarıdır (Bala, 2014, s. 11). Bu nedenle, öğretmen araştırmasının sistematik hale getirilmesi, öğrenmeyi iyileştirmede etkili bir yol sunar.

Tarihsel olarak, öğretmenlerin akademik bilgi üretiminden dışlandığına işaret eden eleştiriler vardır. Hammersley (1993), öğretmen araştırmasının bu akademik hegemonyaya karşı bir direniş biçimi olduğunu ifade eder. Stenhouse (1975), uygulamayı geliştirmek için araştırmanın vazgeçilmez olduğunu savunmuştur. Cochran-Smith (2005, s. 220) ise eğitimcilerin sadece literatüre eleştirel yaklaşmasını değil, aynı zamanda kendi uygulamalarını da bilimsel süreçlerle sorgulaması gerektiğini belirtir.

Araştırma sürecine dair metodolojik titizlik ise özellikle önemlidir. Cochran-Smith ve Lytle (1990, ss. 3-6), öğretmen araştırmalarının gündelik deneyimlerden doğduğuna dikkat çeker. Ancak bu soruların sistematik ve eleştirel bir biçimde yürütülmesi gerekir. Araştırma konuları, uygulamadaki tutarsızlıklar, öğrenci sorunları veya yeni yaklaşımlar deneme ihtiyacı gibi

bağlamlar içinden doğar. Bu nedenle sorgulama süreci hem bireysel hem de toplumsal boyutta refleksif ve bağlam odaklı olmalıdır.

Sonuç olarak, öğretmen araştırması, eğitimde profesyonelleşmeyi destekleyen, bilgi hiyerarşilerini sorgulayan ve pedagojik uygulamaların iyileşmesine katkı sunan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu araştırmaların etkinliği, destekleyici yapıların, iş birliğine dayalı ağların ve eğitim politikalarının da bu yönde düzenlenmesine bağlıdır (Cochran-Smith ve Lytle, 1990, ss. 9-10).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan etki edebilecek nitelikte eğitim araştırmaları geliştirmek, günümüz eğitim sistemlerinin en önemli gereksinimlerinden biridir. Bu bağlamda, araştırmaların öğretmenler açısından anlamlı olabilmesi için, öncelikle onların sahadaki deneyimlerinden kaynaklanan temel sorunları ele alması gerekmektedir. Öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve bu içeriğin nasıl daha etkili öğretilceği, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunsallardır. Dolayısıyla bu sorulara odaklanan araştırmaların, sınıf pratiğini geliştirme potansiyeli oldukça yüksektir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin araştırma sürecinde bir engel değil, tersine, değerli bir bilgi kaynağı olarak görülmesi gerekmektedir. Bu anlayış, hem öğretim hem de öğrenme süreçlerini daha derinlemesine analiz etmeyi olanaklı kılar. Nitekim Thorsten'in (2017, s. 152) de belirttiği gibi, Öğrenme Çalışması yaklaşımında uygulayıcıların gündeme getirdiği sorular, süreci yönlendirmekte ve araştırmacının metodolojik ve kuramsal katkılarıyla zenginleşmektedir. Teori ile uygulamanın birleştiği bu süreçte, farklı bilgi türleri bir araya gelerek öğretimsel etkileşimin çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır.

Öğretmen araştırmasının değeri, yalnızca bilgi üretimi açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin güçlendirilmesi ve mesleki özerkliklerinin artması bakımından da dikkate değerdir. Strickland (1988, s. 763), öğretmenlerin kendi düşünce yapılarını sorgulama eğiliminde olduklarını, başkalarının fikirlerine açık olduklarını ve halen yanıt bekleyen sorulara sahip olduklarını vurgular. Bu sorgulayıcı yaklaşım, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha bilinçli ve etkili bireyler haline gelmesini sağlar. Öğretmenleri araştırmaya dahil etmek, mesleki özgüvenlerini artırmakta ve onları daha etkili eğitimciler hâline getirmektedir.

Bu bağlamda, öğretmen araştırmasının okullarda dışsal bir faaliyet olarak değil, öğretmenlerin pedagojik eylemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi gerektiği fikri önem kazanır. Hammersley'nin (1993, s. 425) işaret ettiği üzere, bu anlayış eylem araştırmaları ile yakınlık gösterir ve öğretmenlerin kendi bağlamlarında araştırma yapma pratiklerini ön plana çıkarır. Bu, öğretmenlerin yalnızca araştırmanın konusu değil, aynı zamanda

üreticisi olmalarını sağlar. Ancak öğretmen araştırmalarının geleneksel eğitim araştırmalarıyla karşılaştırıldığında bazı eleştiriler getirdiği de unutulmamalıdır. Hammersley (1993, ss. 429–430), geleneksel araştırmaların öğretmenlerin pratik sorunlarından kopuk olduğunu, öğretmenlerin deneyimlediği gerçeklikleri dışarıdan tanımladığını ve demokratik bir yaklaşım sergilemediğini belirtir. Araştırmanın, öğretmenin sınıf içi gerçekliğini dışlayan bir biçimde yapılması, bilgiyi nesnelleştirme iddiasına rağmen, öğretmenleri edilgen bir konuma itmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin araştırmaya verdikleri tepkilerin değerlendirilmesinde dikkatli olunması gerekir. Çünkü öğretmenlerin araştırmalardan beklentileri çeşitlidir ve her zaman pratik çözüm üretmeyen çalışmalar, öğretmenler açısından anlamlı olmayabilir. Hammersley (1993, s. 430), öğretmenlerin sınıf problemlerine çözüm üretmesini bekledikleri araştırmaların çoğu zaman bu beklentileri karşılayamayabileceğini, çünkü araştırmanın doğası gereği çözüm üretme garantisi vermediğini ifade eder. Ayrıca eğitim bağlamında karşılaşılan koşullar oldukça çeşitlidir ve bu çeşitlilik, soyut davranış kalıplarıyla yönlendirilemez. Yine de öğretmenlerin, kendi bağlamlarını derinlemesine anlama kapasiteleri, araştırmalarında önemli bir avantaj sağlar. Kendi niyetlerine, güdülerine ve duygularına dair içgörülerini, onları dışsal bir gözlemciden daha güçlü kılar (Hammersley, 1993, s. 432). Ayrıca, öğretmenler, kendi sınıflarındaki aktörlerle uzun vadeli ilişkiler kurmuşlardır; bu ilişkiler, veri toplama süreçlerinde onlara önemli kolaylıklar sunar. Bu durum, öğretmenleri sadece bilgi kullanıcıları değil, aynı zamanda bilgi üreticileri olarak konumlandırmaktadır.

Her ne kadar içeriden olmanın bilgiye erişimde avantajlar sağladığı düşünülse de, bu tek başına yeterli değildir. Hammersley (1993, s. 433), geçerli bilgi üretiminin, yalnızca içeriden ya da dışarıdan olma durumuna bağlı olmadığını, araştırmanın bağlamına ve amacına göre her iki yaklaşımın da avantajları ve sınırlılıkları olduğunu vurgular. Bu nedenle geçerli ve güvenilir bilgi üretimi, konuma değil, metodolojik titizliğe ve araştırma süreçlerinin açıklığına bağlıdır. Bununla birlikte, araştırmacıların öğretmenlerden daha güçlü bir biçimde eğitim gerçekliğini tanımlama pozisyonunda olmaları, bilgi üretimi sürecinde bir asimetri yaratır. Hammersley (1993, s. 434), akademik araştırmacıların öğretmenlerin deneyimlerini onların yerine tanımlama yetkisini kendilerinde görmelerini eleştirir ve bunun bilgi üretiminde bir güç dengesizliği doğurduğunu savunur.

Sonuç olarak, öğretmen araştırmalarının yalnızca geleneksel araştırmaların alternatifi olarak değil, öğretmenliğin dönüşümünü sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda öğretmen araştırması, öğretime ek

bir faaliyet değil, bizzat öğretimin niteliğini dönüştüren bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Hammersley (1993, ss. 440–441), öğretmen araştırmasının geleneksel öğretime alternatif olarak, tartışma temelli, eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve pedagojik sorgulama süreçlerine dayalı bir yapı sunduğunu belirtir. Öte yandan, eylem araştırması gibi yöntemler, öğretmen araştırmalarının değerini artırsa da, farklı metodolojik yaklaşımların (anlatı, fenomenoloji vb.) pedagojik araştırmalara katkısı büyüktür.

Öğretmen-araştırmacıların deneyimleri, araştırmanın akademik dünyaya geçiş aracı değil, sınıf pratiklerini dönüştürme amacı taşıdığını da göstermektedir. Binder’in (2012, s. 119) belirttiği gibi, yüksek lisans ve doktora düzeyinde akademik çalışmalar yapan öğretmenlerin öğretim pozisyonlarına geri dönmeleri, mesleki kimliklerinde bir “kesinti” olarak algılanabilmektedir. Bu nedenle öğretmen araştırmalarının, yalnızca akademik ilerleme için değil, öğretim sürecine katkı sağlama amacı taşıdığı vurgulanmalıdır. Watkins (2006, ss. 16–17) öğretmen araştırmalarının yaygınlaşması için, yalnızca akademik çevrelerin değil, öğretmenlerin de araştırma süreçlerini içselleştirmeleri gerektiğini vurgular. Öğretmenlerin araştırmaya dair kavramsal dünyaları, araştırma görevlilerinininki kadar değerlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırmalara katılımını sağlayacak yapısal ve kültürel desteklerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Araştırma yapma sürecindeki bürokratik engeller, öğretmen araştırmacılar için önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Roulston ve arkadaşları (2005, s. 184), özellikle etik kurul prosedürlerinin, öğretmen araştırmalarını sınırlandırabildiğini ve bu nedenle araştırmanın ne olduğuna dair tanımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunur. Gerçek araştırmanın yalnızca deneysel araştırmalarla sınırlı olduğu görüşü, öğretmen araştırmalarını marjinalize etmektedir. Oysa araştırma tanımının daha kapsayıcı bir biçimde yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin bilgi üretimine katılımını artıracaktır.

Kaynakça

- Alexakos, K. (2015). *Being a teacher | researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Springer.
- Bala, R. (2014). Teacher as researcher. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 3(2), 13-16.
- Binder, M. (2012). Teacher as researcher: Teaching as lived research, *Childhood Education*, 88(2), 118-120. <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.662132>
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage handbook of educational action research* (pp. 39-49). SAGE.
- Hammersley, M. (1993) On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445. <https://doi.org/10.1080/0965079930010308>
- Odell, L. (1976). The classroom teacher as researcher. *The English Journal*, 65(1), 106-111. <https://doi.org/10.2307/814723>
- Roulston, K., Legette, R., Deloach, M., & Pitman, C. B. (2005). What is 'research' for teacher-researchers? *Educational Action Research*, 13(2), 169-190. <https://doi.org/10.1080/09650790500200283>
- Stenhouse, L.A. (1975). The teacher as researcher. In L.A. Stenhouse (Ed.), *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strickland, D. S. (1988). The teacher as researcher: Toward the extended professional. *Language Arts*, 65(8), 754-764.
- Symeonidis, V. (2024). *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice*. Brill.
- Thorsten, A. (2017). Generating knowledge in a Learning Study – from the perspective of a teacher researcher. *Educational Action Research*, 25(1), 140-154. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1141108>
- Watkins, A. (2006). So what exactly do teacher-researchers think about doing research?. *Support for Learning*, 21(1), 12-18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00394.x>

Araştırmacı Öğretmen

Araştırma Becerisi

Sınıf araştırması süreci öğretmen araştırmacılar için nasıl işler? Öğretmenlerin öğrenebileceği birçok farklı yöntem vardır. Öğrenme, bireylerin kendi sınıflarında ve diğerlerinin sınıflarında okuma, izleme, gözlemlerini hem bağımsız olarak hem de başkalarıyla birlikte yansıtma ve bilgi ve deneyimlerini paylaşma gibi etkinliklere katıldıklarında gerçekleşir. Buna ek olarak, kendileriyle ilgili konularda derinlemesine araştırmalar yaparak bilgi edinirler. Öğretmen araştırmacılara faydalı olan birkaç farklı öğrenme yolu vardır. Çoğu zaman, araştırmaları öğretmenler ve öğrenciler tarafından tutulan günlükler, saha notları, gözlemler ve mülakatlar dahil olmak üzere çeşitli vaka çalışması metodolojilerinden oluşur. Karşılaştırma grubu çalışmaları ve anket çalışmaları yürütmek de yaygın bir uygulamadır; her ikisi de veri toplamanın birincil kaynağı olarak anketlere dayanır. Veri toplama ve analizine yönelik resmi olmayan veya son derece yapılandırılmış yaklaşımlar her ikisi de geçerli seçeneklerdir (Strickland, 1988, s. 759).

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinde çalışanların öğretimi araştırma odaklı bir tutum geliştirme süreci olarak görmeleri esastır. Eğitim sektöründeki çeşitli paydaşlardan, eğitimcilerin araştırmaya odaklanan bir kimlik oluşturmaları yönünde bir talep bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmanın önemi, öğretmenlik mesleğinde bilgi ve yetkinliklerin büyümesiyle yakından ilişkilidir. Araştırma, öğretmen eğitimi alanında yüksek bir değere sahip olmalı ve öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürdürmek ve öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırmalara aktif olarak katılmalıdır. Öğretmen eğitimi bağlamında, öğretmenler bu eğilimi hizmet içi eğitim yoluyla geliştirme fırsatına sahiptirler

veya öğretmen eğitimi veren kurumlarda bu yeterliliği isteğe bağlı bir ders olarak seçebilirler (Yokuş ve Yelken, 2021, s. 5).

Araştırma becerilerinin, öğretim diplomalarının tamamlanması (Toom vd., 2010), mesleki gelişimin desteklenmesi, öğrencilerin geçmişlerinin gözlemlenmesi ve analiz edilmesi, araştırma temelli mesleki literatüre katılımın teşvik edilmesi ve okullar ile toplum arasındaki bağlantıların farkındalığının artırılmasına yardımcı olunması gibi birçok yönden faydalı olduğu söylenmektedir (Heikkilä vd., 2023). Finlandiya öğretmen eğitiminde araştırma genellikle bir yetenek olarak tanımlansa da, diğer literatürde sıklıkla farklıdır (Heikkilä vd., 2023; Mikkilä-Erdmann vd., 2024; Niemi ve Nevgi, 2014; Stenberg vd., 2016). Öte yandan, araştırmacılar “araştırma temelli düşünme” (Toom vd., 2010) veya “sorgulama yönelimi” (Tatto, 2015) gibi birbirine çok benzeyen ifadeler kullanmaktadır. Son zamanlarda, “araştırma okuryazarlığı” ifadesi, araştırma temelli öğretmen eğitiminin hedeflerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Boyd’a (2022) göre, eğitimciler için araştırma okuryazarlığının tanımı, eğitim alanında ‘bilgi edinme yolları’ (epistemoloji) konusundaki tartışmalı doğanın adil bir şekilde anlaşılmasını gösterme yeteneğidir. Bir araştırma okuryazarlığı, araştırmanın hedefleri ve değerlerine, araştırma ile pratik bilgi arasındaki bağlantıya ve çeşitli kanıt kaynaklarını ayırt etmek için bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğine dair bir takdirden oluşur. Yani, eğitimcilerin eleştirel sorgulama yapabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Symeonidis, 2024, s. 45). Öte yandan, öğretmen adayları araştırma becerilerini öğretmenlerin işlerinde olumlu sonuçlarla ilişkilendirdiler. Öte yandan, öğretmen adayları araştırma becerilerinin öğretmenler için bir yük olduğunu düşünüyordu. Bu görüşü savunan bireyler, bu tür yeteneklerin kazanılmasının yalnızca zaman veya para eksikliği nedeniyle gerçekleştirilemedikleri araştırmaların yürütülmesi ve yayımlanmasıyla sonuçlanacağını düşünmektedir (Symeonidis, 2024, s. 50).

Öğretmenler için Araştırma Döngüsü

Araştırmacı öğretmenin öğretim ve araştırma rolleri doğal gereği birbirleriyle uyumsuz olabilir. Bilgiyi aktarma, öğrencilere konular hakkında bildiklerini gösterme arzusu, öğretmenlerin yapmak zorunda hissettikleri bir şeydir. Sınıfta olan biten, her öğrencinin ders çalışırken ne yaptığını anlamak için araştırmacıların ilgisini çeken bir şeydir. Öğretmenler bir adım geri atar ve sorunlara olası cevaplar sunmaktan kaçınırlar. Araştırmacılar, konularına karşı nesnelliklerini korumak adına bulgularını değiştirmeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmazlar. Öğretmen araştırması kasıtlı, sistematik, kamuya açık, gönüllü, etik olup, öğretmen-araştırmacı araştırmadan sorumludur.

Bu bağlamsal bir araştırmadır. Öğretmen-araştırmacı:

1. Öğrencilerinin öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında kendi ilgi alanlarına dayalı sorular geliştirir.
2. Soruların araştırmasına öğrencileriyle birlikte katılır ve araştırmanın sonuçlarını titizlikle kaydeder.
3. Sınıflarından, kendi gözlemlerini ve düşüncelerini de içeren verileri toplar ve analiz eder, ayrıca diğer sınıflardan gelen verileri de inceler.
4. Sahip oldukları varsayımları ve görüşleri araştırır.
5. Hipotezlerini ifade eder.
6. Verilerinin bulgularını ve yorumlarını doğrulamak için meslektaşlarıyla araştırmaları hakkında konuşmalara katılmak.
7. Sonuçları diğer insanlara iletir.
8. Sınıf öğrencileriyle konuşur.
9. Sunum yapar (bitişik odada bulunan eğitmenle konuşmak ve konferanslara katılmak dahil).
10. Öğretmen araştırma web sitelerine, çevrimiçi forumlara ve e-posta iletişimlerine katılmanın bir adımı, araştırma hakkında yazmaktır (bala, 2014, s. 13). Bu, okul çapında yayınlar veya ulusal yayınlar için araştırma hakkında yazmak anlamına gelir.

Araştırmacı öğretmen mesleğe başlayan yeni bir öğretmen olarak okulu gözlemleyen ve kendini bu yeni ortamda değerlendirebilen bir bakış açısı kazanmıştır. Ayrıca programı müfredatı kullanarak teoriyi ve pratiği nasıl birleştireceğini araştırmacı yönüyle keşfeder. Araştırmacı öğretmen öğretim ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda bir çerçeve oluşturur (Fueyo ve Koorland, 1997, s. 338). Öğretmenler, araştırmalara erişmek ve bunları kullanmak konusunda istekli olmalarına rağmen, araştırma materyallerini bulmak, araştırma yayınlarını okumak veya konferanslara katılmak için zamanlarının olmadığını bir şekilde kabul etmektedir. Bu yorumlar, akademik kurumlardan yardım almanın önemini gözler önüne sermektedir. Kuruluşlar, profesörlere konferanslara katılmaları için izin veya mali yardım sağlayarak araştırma ve pedagojinin devamlılığını sağlamanın mümkün olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin araştırmalara erişim sağlaması ve kullanabilmesi için, araştırmaları ders planlarını bilgilendirmek amacıyla kullanmaya ne kadar istekli olurlarsa olsunlar, öğretmenlerin aldıkları ücrete uygun olan seçenekler olmalıdır (Sato ve Loewen, 2019, s. 6). Öğretmenler, araştırmaya yüksek önem vermektedir çünkü bu, onlara belirli pedagojik zorluklarla başa çıkmalarında

yardımcı olmanın yanı sıra önemli duygusal destek de sağlamaktadır. Mevcut yükseköğretim ortamı bağlamında, araştırmanın kullanımı dış baskılarla teşvik edilmekte iken öğretmenler sınırlı zaman ve kaynaklar, kurumsal destek eksikliği ve yetersiz fiziksel erişilebilirlik gibi zorluklarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Ancak, uygulamalı dilbilim alanında İngilizce öğretmenlerine ders veren ve yüksek lisans diplomasına sahip olan Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin araştırmalara düzenli olarak erişip uygulayacaklarını beklemek makul olsa da, durum böyle değildi. Bulgulara göre, sınıfta ortaya çıkan bir soruna çözüm bulmak için tek bir öğretmen bile belirli deneysel kanıtlardan yararlanmadı ve indeksli dergilere dair farkındalıkları düşük olarak belirlendi. Sonuç olarak, eğitimciler uygulama topluluklarının kurulması, araştırma bulgularının kullanılabilir pedagojik araçlara dönüştürülmesi ve mevcut müfredatta yer alan araştırma prosedürlerini kullanarak sınıf araştırmalarının yürütülmesi konusunda çok faydalı rehberlik sağladılar (Sato ve Loewen, 2019, s. 8).

Araştırmacı öğretmenlerin en azından kendileri ve gelecekte çalışmalarını okuyabilecek kişiler için bir başlangıç noktası olarak dünya görüşlerini ve/veya felsefi yönelimlerini bilgilendirmek amacıyla geçmişlerini araştırma, açıklama ve doğrulama sorumluluğuna sahip olmaları bir gereklidir. Bu bilgi elde edildikten sonra, araştırmacı öğretmen, bu önceden var olan anlayış ışığında gözlemleri paylaşma çabası gösterebilir, bu da veriler üzerinde bir etki yaratabilir ve okuyucuya veya tüketiciye yön verebilir. Öğrenciler, öğretmen eğitimlerinin en başından itibaren bir kültüre dalmışlardır ve bireyin sahip olduğu bu kültüre dair önceden var olan anlayışı, sadece masanın bir tarafında öğrenci olarak deneyimlemiş olmaları nedeniyle sorgulanmaktadır. Masanın diğer tarafına geçmek, bu bakış açısına göre, bireyin eğitim ve öğretim işini sorgulamasına neden olurken, hesap verebilirlik, sorumluluk ve yükümlülük rehber ilkeler olarak hizmet eder. Bir eğitim fakültesinde teorik dersler almak, kademeli olarak atılan bir adımdır; oysa ortaokul ve ilkokullarda staj yapmak, birdenbire atılan bir adımdır. Bir öğrenciden öğretmen veya sınıf liderine geçiş yapmak, geçmiş anlayışı açısından zorlayıcı olabilir. Birey kendini bir öğrenci gibi hissediyor ve teknik olarak bir öğrenci, ancak aynı zamanda önceden planlanmış oturumlar aracılığıyla eğitimi yönetmesi bekleniyor. Bu, birey için kafa karışıklığı ve belirsizlik oluşturabilir (Ryan, 2011, ss. 224-225). Gao ve Cui, uygulama topluluklarının eğitim reformları ve öğretmenlerin gelişimindeki önemli rolünü vurgulayarak, dinamik güç ilişkilerine ve çoklu güç pozisyonlarına sahip bir uygulama topluluğunu savunmaktadır. Ayrıca, araştırma ve uygulama arasındaki bağlantıyı potansiyel olarak güçlendirmek amacıyla, ön cephedeki öğretmenlerin öğretim temelli araştırmalara katılımını gerekli görmektedir (Gao ve Cui, 2024, s. 1).

Mevcut çalışmanın sonuçlarına dayanarak, Aday İngilizce öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına ve kendi araştırma deneyimlerine genel olarak olumlu tutumlar sergiledikleri keşfedilmiştir. ‘Araştırma’, mevcut çalışmaya katılan çoğu İngilizce Öğretmen Adayı tarafından faydalı bir faaliyet olarak görülmüştür. Ayrıca, öğretmen eğitim programlarında bir çalışma konusu olması gerektiğini iddia etmişlerdir. Benzer şekilde, kendi araştırma deneyimleri hakkında genellikle iyimserdiler ve katıldıkları tüm araştırma tabanlı etkinliklerden elde ettikleri ‘öğrenme kazanımlarını’ kabul ettiler. Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) aday öğretmenlerinin araştırma yetenekleri ve araştırmalarının güvenilirlik düzeyi konusundaki inançları, mevcut çalışmadan ortaya çıkan ilginç bulgulardan biriydi. Araştırma çalışmaları ve araştırma becerileri ile ilgili olarak, Öğretmen adayları yeteneklerine dair ‘güven’ seviyelerinin mütevazı olduğunu belirttiler (Damar ve Salı, 2022, s. 773).

Bu çalışmadan bir diğer dikkat çekici sonuç, aday İngilizce öğretmenlerinin gelecekteki araştırma başarı potansiyellerine dair bakış açılarıyla ilgilidir. “Gelecek Umudu” teması, ankete dahil edilen tüm temalar arasında en düşük ortalama puan olarak belirlenmiştir. Bu, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenliği eğitimi gören öğretmen adaylarının, öğretmen-araştırmacı olarak gelecekteki araştırma faaliyetlerine katılımları konusunda son derece karamsar olduklarını göstermektedir. Araştırma alanlarının olası katkıları hakkında tutkulu ve olumlu düşünme eğiliminde olmalarına rağmen, elde ettikleri araştırma becerilerinin faydalı olup olmayacağı veya gelecekte herhangi bir araştırma başarısının kendilerini bekleyip beklemediği konusunda özellikle emin görünmemektedirler. Muhtemelen, bu şüphe, araştırma bilgilerine ve becerilerine duyulan güvensizlikten kaynaklanıyor ya da araştırmamanın öğretim etkinliklerine ve öğrencilerinin öğrenimine nasıl katkıda bulunabileceğini anlamamaktan kaynaklanıyor olabilir (Damar ve Salı, 2022, s. 774). Öğretmen araştırmalarının potansiyel olumlu sonuçlarını sürdürebilmenin ilk adımı, aday öğretmenlere müfredattaki diğer metodolojik derslerde çeşitli araştırma fırsatları sunmak olabilir. Bu, araştırma metodolojisi derslerinde öğrendiklerini uygulama fırsatlarını onlara açabilir. Ayrıca, araştırma konusundaki heyecanlarının sürdürülmesine katkıda bulunma potansiyeline de sahiptir. Öğretmen araştırma örneklerinin sanal veya yüz yüze sunumlar, seminerler, proje tabanlı girişimler veya akademik vloglar veya web siteleri gibi diğer eş zamansız kanallar aracılığıyla kurum içinden veya dışından araştırmacılar tarafından tanıtılması, araştırma metodolojisi derslerini daha etkili hale getirmek için alınabilecek bir başka girişim olabilir. Müfredata bu tür gerçek yaşam olanaklarının dahil edilmesi sayesinde, aday öğretmenler hem araştırma döngülerini hem de “gelecek kazançlarını” önceden herhangi bir zorluk çekmeden izleyebilir. Ayrıca, eğitimleri sırasında aday öğretmenler, eğitimciler

ve öğrenciler arasında birçok araştırma ortaklığına katılma fırsatına sahiptirler. Şüphesiz ki, bu etik meseleler göz önünde bulundurularak yürütülmeli ve aday öğretmenlerin katılımı düzgün bir şekilde izlenmeli ve desteklenmelidir. Öğretmen adaylarının araştırma çabalarının, sonuçlarının ve/veya görüşlerinin ilan panoları ve öğretmen adayı dergileri aracılığıyla yayımlanması, öğretmen adayı eğitiminde araştırma temelli davranışların kazandırılması için başka bir başarılı yöntemdir. Bu, öğretmen adayları etrafında sürdürülebilir bir araştırma kültürünün gelişimini kolaylaştırır. Ancak, bu şekilde, aday öğretmenlere eğitim araştırması yapma ile etkili öğretim arasında var olan doğal bağlantıyı gösterebilir, böylece gelecekte öğretmenlerin araştırmacı olarak yeteneklerine güven duymalarına yardımcı olunur (Damar ve Salı, 2022, s. 775).

Yirmi birinci yüzyılın dünyasında, öğretmenler hem son derece karmaşık hem de dinamik bir toplumda istihdam edilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin konuya eleştirel bir anlayışa sahip olmaları, mesleki değerlere, uzmanlığa sahip olmaları ve öğrencilerin öğrenimini olumlu yönde etkileyen etkinliklere katılmaları gerekmektedir. Bu nedenle, sürekli değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Her gün, eğitimciler araştırma yapar. Öğrencilerle öğrenmeyi destekleyen öğretmenler, ders planları geliştirmek, öğrenci çalışmalarını değerlendirmek ve sonuçları öğrencilere, velilere ve yöneticilere iletmekten sorumludur. Bunun ardından, öğretmenler daha önce öğrenilen konuları ve yeni anlayışları netleştirmek ve değerlendirmek amacıyla tamamen yeni üniteler ve derslerle baştan başlar. Değişen koşullara uyum sağlamak, yeni bir tasarım geliştirmek, bir eylem planını hayata geçirmek, sonuçları gözlemllemek ve analiz etmek, ve planları öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılayacak şekilde değiştirmek, araştırma kategorisine giren öğretim stratejilerinin örnekleridir. Bir araştırmacı öğretmen, tek bir sınıf veya öğrenme topluluğundaki öğretim uygulamalarının zaman içinde öğrencilerin öğrenimini nasıl etkilediğine dair derinlemesine bir araştırma yürüten kişidir. Bir araştırmacı öğretmenin çalışması, öğretmenler araştırma yaptıklarında zorlu durumlarla başa çıkma fırsatı buldukları için özellikle önemlidir. Farklı çözümler denemek, verileri düşünmek ve öğrencilerin öğrenimini olumlu yönde etkileyebilecek içgörüler geliştirmek önemlidir (Bala, 2014, s. 11). Sorgulama alanlarının oluşturulması, öğretim kalitemizi artırma ve öğrenciler için yapıcı öğrenme ortamları oluşturma sürecinde temel bir aşamadır. Bu nedenle, birçok ulusal bağlamda, araştırmacı öğretmen olarak kimliklerini ve uygulamalarını oluşturmaya çalışan öğretmenler, faaliyet alanlarını ve mesleki karar verme süreçlerini sınırlayan yerel ve ulusal eğitim politikalarıyla sıklıkla çelişki içinde hareket eder. Bu, kuralların öğretmenlerin katılabileceği mesleki karar verme süreçlerini kısıtlamasındandır. Bu nedenle, araştırmacı öğretmen kimliği geliştirmeye ilgili zorluklara rağmen, bu kadar

zorlu bir görevi üstlenmenin birçok nedeni vardır. Bu sadece öğretmenlerin öğrenci öğrenimini daha iyi desteklemelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu amaca hizmet etmeyen eğitim reformlarına da meydan okumalarını sağlar. Araştırmacı Öğretmen kimliğinin inşası, öğretmen eğitimcileri için burada aynı anda sunulan sorunlar ve olanaklar nedeniyle önemli bir girişimdir. Araştırmacı Öğretmen kimliklerini öğrencileriyle birlikte geliştirme süreci aracılığıyla, öğretmen eğitimcileri öğretmenleri okullarında ve sınıflarında başarılı ve dönüştürücü bir şekilde çalışmaya daha iyi hazırlayabilir (Taylor, 2017, ss. 23-24). Bu tür bir hazırlık, söylemsel pratiklerin kullanımıyla kısmen gerçekleştirilebilir.

Puustinen ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmanın amacı, Finlandiya'da öğretmen eğitimi alanında bağlamdan soyutlama (bağlam dışılaştırma-decontextualization) eğiliminin hala gözlemlenip gözlemlenmediğini araştırmaktır (Puustinen vd., 2022, s. 4). Bulgular, öğretmenin bir araştırmacı olarak gündeminin veya kişisel pratik teorisinin inşasının, komite belgeleri ve öğretmen eğitimi müfredatında sağlandığı şekilde teori ve uygulama arasındaki ilişkiyi sürdüremediğini belirlemiştir. Ayrıca, katılımcılardan bazıları, tam zamanlı bir öğretmen olarak çalışırken eylem araştırması yürütmenin mümkün olup olmadığını sorguladı. Bu verilerin, öğretmen işinin komite metinlerinde nasıl tasvir edildiğinin, öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığından farklı olduğunu gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu, bağlamdan çıkarma kavramına atıfta bulunmaktadır. Ne yazık ki, Finlandiya'da öğretmen eğitimiyle ilgili olarak kamuoyuna açıklanan hedeflere ilişkin sonuçlar cesaret verici değildir. Yetersiz zaman ve fırsatlar, katılımcıların eğitim araştırmalarına düzenli olarak katılmasını engellediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, çalışma ortamının araştırmaya dayalı bir iş yönelimi teşvik etmediğini belirtmekle kalmayıp, hizmet içi eğitimleri de nadiren araştırmaya dayalı olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Görüşülen öğretmenlerin dikkatine, iş yerinde eğitim kararlarının teorik bilgiye dayalı olacağı durumların olduğu getirilmedi (Puustinen vd., 2022, s. 6).

Yeni bir öğretmen olmak, ilkokul öğrencilerine veya üniversite öğrencilerine ders veriyor olsanız da basit bir görev değildir. Kendi başımıza öğretmeyi öğrenme süreci, ders planları hazırlama, öğrencileri danışmanlık yapma ve yönlendirme, ödevleri notlama ve her şeyi bir arada tutarken meslektaşlarımızla çalışma oldukça zorlayıcı olabilir. Bu, öğretmen eğitimi konusunda sağlam bir temele sahip olma şansına sahip olsak bile doğrudur. Kendi faaliyetlerimizi araştırarak, neyin işe yaradığını ve neyin yaramadığını daha iyi anlayabiliriz, ayrıca ortaya çıkan sorunları ve soruları ele alarak. Böyle bir işi yapmak, hem duygusal hem de profesyonel olarak tatmin edici olabilir ve bizi keskin ve motive tutabilir. Araştırmayı öğretimimizle birleştirmek sadece uygun değil, aynı

zamanda değerli, yapıcı ve ödüllendiricidir (Alexakos, 2015, s. 93). Bu, özellikle kadrolu pozisyonlarda bulunan ve araştırma yapmaları beklenen, aynı zamanda her şeyi aynı anda yapmaları gereken (genellikle çok az destek veya uygun rehberlikle) öğretmenler için geçerlidir. İş birliği, iç gözlem ve yorumlama, gerçek bir araştırmanın belirgin özellikleridir. Araştırmamız, araştırmacıların ve katılımcıların ilgi alanlarına, beklenmedik olayların ve tutarsızlıkların ortaya çıkmasına ve edindiğimiz bilgilere bağlıdır; bu da nihayetinde yeni teorilerin ve konuya dair anlayışın gelişmesine yol açar. Katılımcılar birlikte çalışmaya teşvik edilir ve onların ilgi alanları, sesleri ve yorumları araştırmaya dahil edilir ve araştırmanın yönüne katkıda bulunur. Bu süreçten geçerken, rutinlerimiz, önyargılarımız ve ilgi alanlarımız açık kalacak ve araştırdığımız şeyin bir parçası olma potansiyeline sahip olacak. Soruşturma sürecimiz boyunca ve onunla birlikte, araştırmamızın yönlerini ve bulgularını tanımlamamıza yardımcı olan analizler yapılır. Bu tür araştırmalar, sosyal bilinçle araştırma prosedürlerinin ve faaliyetlerinin uygulanması için bir dizi kılavuz görevi gören özgünlük kriterleri tarafından yönlendirilir. Çalışmamız sadece öğretmen-araştırmacılar olarak bize faydalı olmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerimize ve daha geniş topluluğa da faydalı olmalıdır. Bu kriterler, eğitimciler ve araştırmacılar olarak öğrenmeye devam etmemiz gerektiği ve özellikle de bizden farklı olanlardan öğrenmemiz gerektiği kavramını örneklemektedir (Alexakos, 2015, s. 103).

Öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapmaları gerektiği fikrinin güçlü bir destekçisi olmanın yanı sıra, Stenhouse, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde araştırma yapmasının hem özgürleştirici hem de güçlendirici olacağına inanıyordu. Böyle bir bilginin oluşturulmasının öğretmenlere hizmet edeceğine, onları yönetmeyeceğine inanıyordu. Bilgi ve öğrenmeyi oluşturan özellikler, onları oluşturan sosyal etkileşimler ve bağlantılardan ne tarafsızdır ne de bağımsızdır. Bilgiyi kimin kontrol ettiği ile kimin tanımladığı arasında önemli bir fark vardır. Stenhouse, öğretmenlerin kendi yararları için kendi araştırmalarını yapmaları gerektiğini, bunu öğretim ve düşünce temeli olarak kullanmalarını ve kendilerine ne yapmaları gerektiğinin söylenmesini beklemek veya cevapların kendilerine verilmesini beklemek yerine bu bilgiyi müfredatı ve öğretim teorisini yönlendirmek için kullanmaları gerektiğini savunmaktadır. Bunun öğretmenler için daha faydalı olacağına belirtmiştir. Stenhouse'a göre, öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde yaptıkları araştırma, metodik, planlı ve kalıcı bir araştırmadır ve nihayetinde teori oluşumuna ve pratiğin iyileştirilmesine yol açar. Çoğu diğer geleneksel eylem araştırması tanımlarının ötesine geçmenin yanı sıra, bu tür bir araştırmanın pasif değil, eleştirel, öz-yansıtıcı ve eylem odaklı olması gerektiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, Stenhouse, çizimler ve eleştirel söylem gibi deneysel olmayan verilerin de çalışmada kanıt olarak kullanılabileceğini

önermiştir. Bu özel bağlamda, eğitimcilerin bilginin ne olduğunu, bilginin hedef kitlesinin kim olduğunu ve bilginin nasıl kullanılabileceğini belirlemede aktif bir rol üstlenmeleri gerektiği savunmaktadır (Rudduck ve Hopkins, 1985 akt. Alexakos, 2015, s. 25). Yapılan bir diğer çalışmada katılımcıların çoğunluğu, araştırma öz-yeterliliği olarak adlandırılan birinci kategorinin analiz bulgularına göre, kendi başlarına araştırma yapabileceklerine inanmaktadır (Savasci ve Rets, 2021, s. 120).

Duygusal yönüyle ilgili olarak, bulgular araştırma metodolojisi dersinin katılımcıların araştırma kaygılarını aşmalarına yardımcı olduğunu gösterdi. Katılımcıların yarısından fazlası dersi almadan önce kaygı duyduklarını belirtmiştir. Ancak çoğunluğu dersten sonra kaygı yaşadıklarını bildirmemiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin araştırma katılımına yönelik tutumlarının bilişsel yönüne gelince, bulgular katılımcıların yarısından fazlasının yabancı dil olarak İngilizce (EFL) literatürünü (araştırmaya katılım) okumaktan hoşlanmadığını, ancak bunun lisans düzeyinde önemli bir ders olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Davranışsal yönüyle ilgili bulgular, katılımcıların yalnızca yarısından biraz fazlasının hizmet içi öğretmenlerin araştırma yapmasının önemli olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Hizmet öncesi öğretmenler araştırma katılımını değerli bulmalarına rağmen, hepsinin gelecekte hizmet içi düzeyde araştırmaya katılmayı planlamadığını göstermektedir (Savasci ve Rets, 2021, s. 131). Bu çerçevede yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin, araştırmayı yürütmek için gerekli destek ve kaynaklar sağlandığında açıkça başarılı bir şekilde araştırma yürütebileceği öngörülmüştür. Çünkü, özellikle deneyimli öğretmenler, katılımcıların birçoğunun belirttiği gibi, zaten iyi miktarda deneyimsel bilgiye sahip oldukları için başlamak için iyi donanıma sahiptir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin anlatımları, kurumsal bir bağlamda çalışan öğretmen eğitimcilerinin araştırma sürecini çeşitli şekillerde kolaylaştırabileceğini göstermektedir. Öğretmen araştırmacılara araştırma sorularını çerçevelemede ilk desteği sağlayarak; onlara kendi sorularını adım adım çözmelerine olanak tanıyan araştırma araçları ve yöntemlerini tanıtarak; araştırma süreci boyunca danışmanlık için hazır bulunarak; uygun şekilde araştırma ortaklıkları ve ağı kurarak; harcanan zaman ve çaba için hak ettikleri takdiri aldıklarından emin olarak; ve öğretmen tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarının yayınlanmasına ve yayılmasına yardımcı olarak destek olabilirler. Araştırma, önceki cümlelerde açıklandığı gibi, işbirlikçi bir şekilde gerçekleştirilebilirse, öğretmenler tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarının öncelikli olarak hedeflenen meslektaş uygulayıcılara ulaşma olasılığı daha yüksek olabilecektir (Brindley, 1991, ss. 103-104).

Araştırma becerilerinin öğrenci öğretmenlerin bilgiye yaklaşımına katkısıyla epistemik etkenliğin dört boyutu ortaya çıkmıştır. Tüm boyutlar, araştırma

becerileri aracılığıyla epistemik etkenliği kullanmanın belirgin bir yolunu ortaya koymuştur (Heikkilä vd., 2023). Birincisi, benlik boyutu öğrenci öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilidir ve epistemik etken kendi öğretimlerine yöneliktir. Araştırma becerileri, kişinin kendisini ve öğretim uygulamalarını sorgulaması için bir araçtır. İkinci boyut olan sınıf boyutunda, epistemik etken dışarıya, sınıftaki olaylara ve çocukların özelliklerine yöneliktir. Burada, araştırma becerileri öğrencileri ve geçmişlerini anlama girişiminde sistematik gözlem ve analizle ilgilidir. Üçüncü boyut olan araştırma literatürü, kişinin kendisini mevcut araştırma tabanlı bilgilerle eleştirel bir şekilde ilişkilendirmesini içermektedir. Araştırma becerileri eğitim bilgisini yorumlamak ve geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Dördüncüsü, günlük yaşam boyutu öğrenci öğretmenlerinin çalışmalarını daha geniş bir bağlamda görme ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Burada, öğretmenlerin öğrencilerine bilgi aktarımını desteklemek ve okulda öğrenme ile dış dünya arasındaki bağlantıları göstermek için araştırma becerileri kullanılmıştır (Heikkilä vd., 2023).

Gelecekte öğretmenleri inceleyecek akademisyenler için metodolojik yaklaşımın ne tür sonuçları olabilir? Bauman ve Duffy tarafından yapılan analizde ortak noktalar ortaya çıkarılmış ve öğretmen araştırmasının mevcut özellikleri teyit edilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve kategoriler, öğretmen araştırmasının ayrıntılı bir portresini, sınıf içi araştırmanın bütünleşik bir müzik kompozisyonunu oluşturmaktadır. Bu kompozisyon, öğretmen araştırmacılarının araştırmacı meslektaşlarının genellikle yönelttiği sorular, yürüttüğü çalışmalar ve aldıkları metodolojik karar türleri hakkında daha iyi bir fikir edinmelerini sağlayarak, bu tür kararları kendilerinin alma konusunda örnek gösterilebilecek güvenin sağlanmasına destek olabilir. Ancak öğretmen araştırmasında metodolojinin incelenmesi, çeşitli şekillerde ortaya çıkan temaları, araştırma sorularını ve ortamın dikte ettiği şekilde gelişen yöntemleri de ortaya çıkarır. Bu nedenle, öğretmen araştırması bireysel bir portreden çok bir aile albümüdür, tek sesli bir melodiden çok ses, tempo ve tonda değişen metodolojik bir müzik eseridir. Sonuç olarak, bulgularımız diğer öğretmen araştırma çalışmalarının veya öğretmen araştırmacılarının karşılaştırılacağı bir ölçüt olarak kullanılmamalıdır (Baumann ve Duffy, 2001, s. 614). Atwell öğretmen araştırmalarının standardize edilmiş, sınırları sıkıca belirlenmiş bir paket haline dönüştürülmesinden endişe etmektedir (Atwell, 1991, s. xvi akt. Baumann ve Duffy, 2001, s. 614). Bauman ve Duffy tarafından ortaya konulan bulgular, öğretmen araştırmasının bir taslaktan ziyade, araştırmacı öğretmenlerin sınıf içi sorgulamalarında kendi metodolojik çözümlerini seçerken veya icat ederken kendilerine rehberlik etmek için seçebilecekleri veya kullanabilecekleri bir dizi olasılığı temsil eden bir usul olduğuna işaret etmektedir. Yapılan analizler, öğretmen araştırması için seçimleri ana hatlarıyla

belirlese de bir senaryo ortaya koymamaktadır. Bu reçete eksikliği, nihayetinde bir araştırmacı öğretmen olmanın ne anlama geldiğiyle ilgilidir. Araştırmacı öğretmen kişisel soruları sınıf ortamında pratik yollarla araştıran, düşünceli, hedef odaklı, eylem odaklı bir sorgulayıcı bir profesyoneldir (Baumann ve Duffy, 2001, s. 614).

Öğretmen eylem araştırması ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenlerin azim ve uyum sağlama yeteneklerinin araştırmanın tamamlanması için en önemli iki özellik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hem eylem araştırması sınıfındaki diğer öğrencilere hem de okulun çevresindeki topluluğa iletilmesinin önemli olduğu belirlenmiştir. Eylem araştırması sürecine katılan tüm paydaşların daha yetkilendirilmesinin, hem okullarda hem de ait oldukları topluluklarda iyileşmelere yol açabilmesi mümkündür (Esposito ve Smith, 2006, ss. 58-59).

Neredeyse tüm araştırmaların uygulamayı iyileştireceği inancıyla yürütüldüğü açık olsa da geleneksel araştırmacı genellikle uygulamayı uygulayıcıya bırakır. Ancak bulguları uygulamaya koymak araştırmacı öğretmen için esastır. Basitçe ifade etmek gerekirse, araştırmacı öğretmenler daha iyi bir iş çıkarmak için araştırmayı kullanır. Araştırmacı öğretmenler genellikle tek başlarına çalışır. Bazen karşılıklı ilgi duydukları sorunları keşfetmek için diğer öğretmenler ve yöneticilerle iş birliği yapabilirler. Ancak nispeten yeni ve yaygınlaşan bir eğilim, öğretmen araştırmacıların daha geleneksel araştırmacılarla iş birliği yapmasıdır. Geleneksel araştırmacılar üniversite tabanlı olma eğilimindedir. Birlikte çalışarak, her birinin duruma getirdiği farklı uzmanlık ve bakış açılarından yararlanan ilişkilerde iş birliği yaparlar. Böylece, sınıf öğretmenleri üniversite profesörleriyle meslektaşça bir ilişki kurarlar. Başkaları tarafından incelenen konulardan ziyade sınıf öğretmenleri üniversite profesörleri aktif olarak birlikte çalışmış olur (Strickland, 1988, s. 756).

Sınıf içindeki öğretmenler ile üniversitelerdeki profesörler arasında iş birliği eğilimini teşvik eden bir dizi yeni araştırma yolu ortaya çıkmıştır. Başlangıç olarak, doğal bir ortamda araştırma yapma olasılığını araştırmaya yönelik artan bir ilgi bulunmaktadır. Bir çocuğun okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği tam ortam, bu konularda ne öğrendiğini belirlemede önemli bir faktördür. İkinci nokta, süreç vurgusunun artması sonucunda araştırmacı öğretmene olan ilginin arttığıdır. Süreç, günümüzde araştırmalarda baskın olan kelimedir. Okuma süreci, yazma süreci, süreç ve hatta sürecin öğretimi, tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bireylerin bir göreve yaklaşma şekli ve kendi anlayışlarını izleme ve ayarlama biçimleri araştırmaların ilgi duyduğu konular arasındadır. Bu süreçlerin erken çocuklukta ortaya çıkması, hem yetenekli hem de gecikmeli öğrenicilerdeki gelişimi ve büyümelerini

destekleyen veya engelleyen çevreler, araştırmacıların daha fazla bilgi edinmekle ilgilendiği konular olmasına yol açmaktadır. Bu tür araştırmaların öğretim ve öğrenme süreçlerinin doğal haliyle izlenebildiği ortamlarda en etkili olmasının sürpriz olmaması gerekir. Öğretmenlerin araştırmalara katılımındaki önemli artışın üçüncü nedeni, doğal araştırma metodolojilerinin artan kullanımıdır. Detaylı bir kayıt tutma sistemi ve uzun vadeli sistematik gözlemler, bu analitik yöntemlerin belirleyici özellikleridir. Elbette, sınıftaki öğretmenler yürütülen araştırmada hayati bir rol oynamaktadır. Bu bireyler sıklıkla katılımcı gözlemci rolünü üstlenirler ve araştırmanın her yönünü sınıfta genellikle bulunmayan araştırmacılarla tartışır. Sonuç olarak, çalışma yürütümünün her aşamasında iş birliğine yönelik bir eğilim bulunmaktadır. Çeşitli alanlardan ve disiplinlerden gelen araştırmacılar, karşılıklı olarak ilgi duydukları sorunlar üzerinde giderek daha fazla iş birliği yapmaktadır. Bir sınıf öğretmenin eğitim alanındaki en önemli rollerinden biri araştırmacı rolüdür. Onlar sadece araştırılan biri değildir (Strickland, 1988, s. 757). Ancak, öğretmenlerin çoğu, bilimi yaratıcı bir ifade yolu olarak görmez. Öğretmenler genel olarak sunum yapma veya makale yazma gibi bilimsel faaliyet süreçlerinden uzak durmayı tercih eder. Çünkü öğretmenler daha çok uygulamaları gerçekleştirmeyi tercih eden profesyonellerdir (Loboda vd., 2023, s. 29). Bu yaklaşımdan uzaklaşabilmek için öğretmenin görevleri arasında yeni bir dengelemeye ihtiyacı vardır. Ancak bu dengelenme süreci araştırma eylemini daha zor hale getirebilir. Araştırma sürecinde uygulayıcı ve akademisyen olarak rollerini belirleme sorunu, şu anda eğitim alanında çalışan mevcut ve önceki araştırmacı öğretmenlerin karşılaştığı bir durumdur (Kennedy-Lewis, 2012, s. 109). Sonuç olarak, önemli sayıda öğretmen adayının üniversitenin mesleki bilgi gelişimlerine yaptığı olumlu etkiyi kabul etmesine rağmen, bu durum hepsi için geçerli değildir. Eğer öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik bakış açıları ile bilgi ve epistemik duygulara yönelik bakış açıları arasında bir korelasyon varsa, o zaman öğretmen eğitimi müfredatının genel gelişimi için yeni çıkarımlara ihtiyaç vardır. Verilerin yalnızca tek bir üniversiteye bağlı olan ve ortaokullarda belirli dersleri öğretmeye hazırlanan öğrencilerden toplanmış olması nedeniyle, mevcut bulguları, öğretmen eğitimlerinin araştırma sunarken öğretmen adaylarının bilgiye yönelik görüşlerini etkileyen sosyal psikolojik ve eğitim psikolojik faktörlere dikkat etmeleri durumunda, araştırma açısından zengin bir öğretmen eğitimi müfredatının daha geniş çapta takdir edileceği sonucuna varılmasına yol açmaktadır. Bu çalışmanın sınırlılıklarına ve daha fazla araştırma gereksiniminin kabul edilmesine rağmen araştırmacı öğretmen adaylarının araştırmaya bakışları belirtilen biçimdedir (Peiser vd., 2022, s. 9).

Yukarıda bahsedilen çalışmalar, kısacası, araştırma odaklı bir öğretmen olmak ve bunu sürdürmek, birçok destekleyici unsur tarafından yönlendirilen karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu faktörler, hem içsel hem de dışsal teşviklerin yanı sıra bireysel düzey, okul düzeyi ve sistem düzeyi arasındaki etkileşimleri de içerir. Öte yandan, bu çalışmaların çoğunluğu, öğretmenlerin araştırmaya katılımını teşvik eden temel motivasyonları olarak gördükleri şeyler hakkındaki bakış açılarına odaklanırken, kariyerleri boyunca çeşitli araştırma odaklı etkinliklere katılan öğretmenlerin gerçek deneyimlerine değil, öğretmenlerin bakış açılarına odaklanmaktadır (Kowalczyk-Walędziak vd., 2024, s. 4). Ayrıca, araştırmacı-öğretmen kimliğini sergileyen eğitim sistemleri, küresel eğitim ölçümleri bağlamında öne çıkmaktadır. Örneğin, Finlandiya, dünya genelinde uygulanan sınavların değerlendirilmesi konusunda önde gelen ülkelerden biri olarak kabul edilmektedir. Finlandiya’da okul öğretmenlerinin mesleki durumu sağlamdır ve ülkenin öğretmen eğitimi sistemi uluslararası arenada büyük bir konumdadır. Bu mesleğin sağlam bir statüye sahip olmaya devam etmesini sağlamak için sürekli çaba gösteriliyor. Yapılan çalışmalardan birinde, zaten olağanüstü olan bir sistemin nasıl daha da geliştirilebileceğine dair bilgi toplamak amaçlanmıştı. Çalışmanın bulgularına göre, araştırmacılar üniversite temelli öğretmen yetiştirme kurumları ve yüksek lisans programlarını içeren Finlandiya öğretmen eğitimi sisteminin tam potansiyeline ulaşmadığını iddia etmektedir. Bağlamsızlaştırma, akademik öğretmen eğitiminin karşılaştığı sorunlardan biridir ve bu çalışmada sunulan kavram, bu zorluğu dile getiren birçok başka çalışma tarafından desteklenmiştir. Finlandiya’da öğretmen eğitiminin akademikleşmesinin beklenmedik bir sonucu olarak, okullardaki öğretim ve öğrenme için sosyo-tarihsel olarak oluşturulmuş kurumsal bağlam daralmış ve bazı durumlarda tamamen ortadan kalkmıştır. Ayrıca, eğitim teorisi ile pratik okul eğitimi arasındaki bağlantılar zayıflamıştır. Bu durum, Finlandiya’da öğretmen eğitim sistemi oluşturulmasından sorumlu olanların iyi niyetlerini engelleyebilir ve eğitimin karmaşıklığını dikkate almadan sessiz bir söyleme yol açabilir. Eğitim ve pedagojiyi bağlamına oturtmak, durumu anlamak ve değiştirmek için gereklidir (Puustinen vd., 2022, s. 8). Ayrıca, Finlandiya eğitim sistemi öğretmen yetiştirme süreçlerini gözden geçirmeye devam etmekte ve öğretmen yetiştirme sistemini geliştirmek amacıyla potansiyel tehditleri belirlemeye çalışmaktadır. Finlandiya eğitim sistemi, öğrencileri etkili sistem ürünleri olarak tüm dünyada tanınmaktadır. Akademik yapının baskın akademik nitelikleri ve araçları sonucunda, eğitim teorisi ile eğitim pratiği arasındaki bağlantıların koparılması, tüm dünyaya örnek teşkil edecek bulgulardan biridir. Gelecek öğretmenlerin, eğitim teorisi ile gerçek okul eğitimi arasındaki bağlantıları güçlendirecek öğretmen yetiştirme enstitülerinin kurulmasıyla, gelecekte yerine getirmeleri beklenen görev, yükümlülük ve yetkileri tam

olarak anlayıp kabul edebilmeleri mümkün olacaktır. Geleceğın öğretmenlerini hazırlamak için, ya bu niteliğē sahip yeni öğretmen yetiştirme kurumları kurmak ya da mevcut öğretmen yetiştirme kurumlarını kabul edilebilir bir şekilde uyarlamak hayati öneme sahiptir.

Kaynakça

- Alexakos, K. (2015). *Being a teacher researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Springer.
- Atak Damar, E., & Salı, P. (2022). Pre-service EFL teachers as future professionals and researchers. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 763-784. <https://doi.org/10.19171/uefad.1171718>
- Bala, R. (2014). Teacher as researcher. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 3(2), 13-16.
- Baumann, J. F., & Duffy, A. M. (2001). Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *The Reading Teacher*, 54(6), 608-615.
- Brindley, G. (1991). Becoming a researcher: Teacher-conducted research and professional growth. In E. Sadtono (Ed.), *Issues in language teacher education* (pp. 89-105). Regional Language Centre.
- Boyd, P. (2022). Teachers developing research-informed practice in the post-truth world. *Research in Teacher Education*, 12(1), 47-52.
- Esposito, J., Smith, S. (2006). From reluctant teacher to empowered teacher-researcher: One educator's journey toward action research. *Teacher Education Quarterly*, 33(3), 45-60. <https://www.jstor.org/stable/23478893>
- Fueyo, V., & Koorland, M. A. (1997). Teacher as researcher: A synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 336-344. <https://doi.org/10.1177/0022487197048005>
- Gao, Y., & Cui, Y. (2024). From teacher to teacher researcher: Identity change in the power dynamics of an EAP reform community. *Journal of English for Academic Purposes*, 101408, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101408>
- Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455-472. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1821638>
- Kennedy-Lewis, B. L. (2012). When a teacher becomes a researcher: Using self-narrative to define one's role as participant observer, *Theory Into Practice*, 51(2), 107-113. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.662865>
- Kowalczyk-Wałędziak, M., Ion, G., & Lopez Crespo, S. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International Journal of Educational Research*, 126, 102386, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386>
- Loboda, S., Błaszczak, I., & Plyska, Y. (2023). The crisis of the professional identity of the teacher in the context of the formation of a new information and communication educational paradigm: Aspect of research and publication activity. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 10(2).
- Mikkilä-Erdmann, M., Heikkilä, M., Iiskala, T., & Warinowski, A. (2024). Research-based teacher education: A Finnish perspective. In V. Symeonidis (Ed.),

Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice (pp. 42–61). Brill Sense.

- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Peiser, G., Pratt, A., & Putwain, D. (2022). Student teachers' views about the university's research contribution to professional knowledge development. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103647, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103647>
- Puustinen, M., Sääntti, J., & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland. *International Journal of Educational Research*, 116, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102053>
- Ryan, T. G. (2011). The teacher/researcher and the role of pre-understanding: A personal analysis. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8(2), 220-228. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v8i2.550>
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research–pedagogy dialogue. *ELT Journal*, 73(1), 1-10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy048>
- Savasci, M., & Rets, I. (2021). “As the twig is bent, so is the tree inclined”: Research engagement among pre-service EFL teachers. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 11(2), 114-137.
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-pacific journal of teacher education*, 44(5), 470-485. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Strickland, D. S. (1988). The teacher as researcher: Toward the extended professional. *Language Arts*, 65(8), 754-764.
- Symeonidis, V. (2024). *Enhancing the value of teacher education research: Implications for policy and practice*. Brill.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171-201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. <http://www.jstor.org/stable/40664668>
- Yokuş, G., & Yelken, T. Y. (2021). Measurement scale development: Researcherly disposition in teacher education in Turkey. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 1-30.

Sonuç

Öğretmenler eğitim süreçlerindeki en önemli paydaşlardan biridir. Herhangi bir değişiklik olacaksa ve bu değişimin eğitim sistemi içinde kalıcı olması gerekiyorsa öncelikle öğretmenlerin değişim sürecine katılmaları bir ihtiyaçtır. Öğretmenlerin dönüşümün etkileneni olmaktan ziyade dönüşümü politika üreticileri ve üst düzey eğitim yönetimiyle birlikte bu dönüşümü yapacak kişiler olarak değerlendirilmesi sürecin istenen gayesine ulaşabilmesi bakımından değerlidir. Bir dönüşüm sürecinde, yeni bir uygulamanın yerleşebilmesi ve kalitenin doğrudan olumlu etkilenerek yükseltilebilmesi ancak öğretmenlere yapılacak yatırımlar ile mümkündür (Özer, 2022, s. 10). Türkiye’de eğitim sistemi, 21. yüzyılın ilk çeyreğini kapsayan ve kesintisiz 22 yıl süren Adalet ve Kalkınma Partisi yönetiminde yapılan yatırımlarla hızlı ve etkili bir dönüşüm geçirmiştir.

2020-2022 yılları arasında eğitimin dönüşümünde, eğitim politikalarını belirleyicilerin yanı sıra dünya genelinde ortaya çıkan ekonomik ve siyasi gelişmeler, küresel krizler ve pandemi gibi pek çok küresel ve yaygın sebepler diğer alanların dönüşümünde etkili olmasına benzer şekilde eğitimin dönüşümünde de etkisini göstermiş ve eğitim alanında da dönüşüm sürecinin belirleyicileri olmuştur. Özellikle 2011 sonrası komşusu Suriye’de ortaya çıkan savaş, ardından 2022 yılında Ukrayna-Rusya savaşı sürecinde yaşanan göçler sebebiyle eğitim sistemini etkileyen önemli değişimler gerçekleşmiştir (Alpaydın ve Kültür, 2025, ss. 35-36). Ortaya çıkan gelişmeler, krizler ve doğurduğu beklenmedik olaylar eğitim sistemini ve öğretmenleri derinden etkilemiştir.

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreği, eğitim sistemlerinin hem küresel krizler hem de teknolojik dönüşümlerle yeniden biçimlendiği bir dönem olmuştur.

Bu dönüşümler, öğretmenlik mesleğinin tanımından, öğretmenin sahip olması gereken niteliklere, görevlerine ve mesleki kimliğine kadar uzanan geniş bir yelpazede etkili olmuştur. Elinizdeki bu çalışma, öğretmenliğin değişen rolünü ve bu yeni rolün gerektirdiği yetkinlikleri anlamaya yönelik kapsamlı bir analiz sunmaktadır.

Eğitimde küresel rekabetin artması, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS) gibi uluslararası ölçme değerlendirme sistemlerinin yaygınlaşmasına neden olmuş, bu durum eğitim paydaşlarının kalite beklentilerini yeniden tanımlamalarını zorunlu kılmıştır. Ancak şeffaf karşılaştırmalar ve somut veriyle desteklenen bu sistemler, aynı zamanda okul iklimini iyileştirici bir rol de oynamaktadır. Öğrenciler için öz yeterlilik algısını artırırken, öğretmenler için mesleki gelişim baskısını artırmaktadır.

Covid-19 pandemisi, bu gelişim sürecini bambaşka bir noktaya taşıyarak, eğitim ortamının önemli ölçüde dijitalleşmesini zorunlu kılmıştır. Bu ani değişim, öğretmenlerin uzaktan eğitime adapte olmasını, dijital pedagojiyi öğrenmelerini ve aynı zamanda kendi yaşam doyumlarını sürdürebilmelerini zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi, sadece eğitimin sürekliliği için değil, aynı zamanda mesleki tatminlerini korumak için de kritik bir unsur olmuştur. Uzaktan eğitim tecrübesi, öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin eğitim kalitesi ile doğrusal bir ilişki içinde olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Yalnızca teknolojik bilgi değil, yenilikçi pedagojik yaklaşımlar da öğretmenin rolünü yeniden tanımlamaktadır. Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik) (STEM), disiplinlerarası öğrenme modelleri ve yapay zekâ destekli öğretim sistemleri gibi yeni yaklaşımlar, öğretmenin bilgi aktaran bir figürden ziyade rehber, araştırmacı ve süreç yöneticisi rolünü öne çıkarmaktadır.

Yapay zekanın eğitime entegrasyonu henüz başlangıç seviyesinde olsa da bu teknolojik dönüşüm, eğitimin geleceği adına derin etkiler yaratma potansiyeli taşımaktadır. Yapay Zeka (YZ) destekli öğrenme analizleri, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları ve dijital geri bildirim sistemleri, öğretmenlerin rollerinde dönüşüm yaratacaktır. Bu noktada, öğretmenlerin teknolojiyi sadece kullanabilen değil, teknolojiye eleştirel bakabilen, etik boyutunu değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirilmesi önem kazanmaktadır.

Bütün bu değişimlerin ortasında “araştırmacı öğretmen” kimliği, çağdaş eğitim sistemlerinin temel dayanağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kimlik,

öğretmenin sadece mevcut bilgiyi aktaran değil, bilgiyi sorgulayan, yeniden üreten ve sahada uygulamaya koyan bir profesyonel olmasını gerektirir. Özellikle eylem araştırması gibi yöntemlerle kendi sınıfında ve okulunda yaşanan sorunlara bilimsel yaklaşımlar getirebilen öğretmenler hem kendi gelişimlerini hem de eğitim sisteminin niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Mesleki kimlik ise bu araştırmacı kimliğin temelini oluşturur. Dinamik, sürekli gelişen ve bireysel tecrübelerle şekillenen bir olgu olan mesleki kimlik, öğretmenlerin karar alma, uygulama ve yansıtma süreçlerinde belirleyici olmaktadır. Kimlik gelişimi, eğitim fakültelerinde verilen formasyonun ötesinde, sahadaki deneyimlerle ve mesleki özyansına ile şekillenmektedir. Ancak mevcut öğretmen yetiştirme programlarında bu kimliğin inşa edilmesine yönelik bilinçli bir yapıya rastlanmamaktadır. Bu da, öğretmenliğin salt bilgi aktarımına indirgenmiş bir meslek olarak algılanmasını beraberinde getirmektedir.

Yeni eğitim paradigması, “bilge nesiller” yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım benimsemektedir. Bu nesillerin eleştirel düşünen, problem çözen, karar verebilen bireyler olması istenmektedir. Bu vizyon, ancak bu niteliklere sahip öğretmenlerle gerçekleşecektir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının odağına öğretmenin niteliğini yerleştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir.

Finlandiya örneği, bu bağlamda dikkat çekicidir. Teori ve uygulamayı dengesizleştirme tehlikesiyle karşı karşıya kalmış olsalar da sistemlerini eleştirerek geliştirme kabiliyetleri, eğitim kalitelerinin sürekliliğini sağlamaktadır. Bağlamsal düşünme, pedagojiyi yerelden koparmadan uygulama becerisi, bu gelişimin sürekliliği için kritik bir ögedir.

Öğretmenin görevlerinin değişmesi, yeni yüklendiği rollerle doğrudan ilişkilidir. Artık bir öğretmen; bilgiyi anlatan değil, öğrenme sürecini yöneten, sorgulatan, anlamlandıran ve değerlendiren bir rehberdir. Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı, bu rollerin başarıyla yerine getirilmesinde temel bir değişken haline gelmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha motive, yeniliklere açık ve etkili bir öğretim süreci yönetmektedir.

Bütün bu unsurlar, “araştırmacı öğretmen kimliği” inşasının, mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kimliğin kazanılması, eğitim fakültelerinden hizmet içi eğitim programlarına kadar tüm eğitim basamaklarında bilinçli olarak desteklenmelidir. Aynı zamanda öğretmenin eğitim politikalarının uygulayıcısı değil, geliştiricisi ve dönüştürücüsü olarak konumlandırılması, eğitim sistemimizin niteliğini artırmanın temel anahtarı olacaktır.

Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması, teori-pratik dengesinin gözetilmesi, öğretmen adaylarının kimlik gelişim

süreçlerinin desteklenmesi ve saha temelli araştırmalara olanak sağlanması eğitimde kaliteyi artıracak temel adımlar olacaktır. Yalnızca uygulayan değil, sorgulayan, yansıtan, geliştiren ve paylaşan öğretmenler, geleceğin eğitim sistemlerinin mihenk taşlarını oluşturacaktır. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin yeniden tanımlandığı, araştırmaya dayalı, etik değerlere bağlı, öğrenen ve öğreten öğretmen yetiştirme sistemlerinin tasarlanması, uygulanması ve sürekli bir değerlendirme ile güncellenmesi, geliştirilmesi en önemli önceliklerden biri haline gelmiştir.

Öğretmenlik mesleği, bireylerin yaşamlarında derin etkiler yaratan ve toplumsal yapının şekillenmesinde önemli bir rol üstlenen bir meslektir. Bu yönüyle öğretmenlik, yalnızca bilgi aktaran bir meslek olmaktan öte, bireylerin karakter, değer ve düşünce yapılarının oluşmasında doğrudan etkili olan dinamik bir süreçtir. Bu kitap boyunca incelenen tarihsel, kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler ışığında, öğretmenliğin sadece bilgi taşıyıcısı bir figür değil; aynı zamanda araştırmacı, yenilikçi, rehber, değerlendirici ve dönüştürücü bir profesyonel olduğu açıkça ortaya konmuştur.

Küreselleşmenin getirdiği değişim, eğitim sistemlerini karşılaştırmalı değerlendirme ölçütlerine yönlendirmiş; ülkeler PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarılı olabilmek adına öğretim süreçlerini, öğretmen politikalarını ve öğrenci merkezli uygulamaları sürekli güncelleme gereği duymuştur. Bu rekabetçi ortamda öğretmenin rolü her zamankinden daha kritik hale gelmiştir. Sadece akademik bilgiye sahip olmak artık yeterli değildir. Öğretmenin, çağın gerektirdiği çok boyutlu bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması gerekmektedir. Nitelikli bir öğretmen, küresel ve yerel ölçekte ortaya çıkan krizlere uyum sağlayabilecek esnekliğe ve yaratıcı çözümler üretebilecek donanıma sahip olmalıdır.

Covid-19 pandemisi, öğretmenlik mesleğinin dijitalleşme, uzaktan öğretim ve teknoloji entegrasyonu konularında ani bir dönüşüm geçirmesini zorunlu kılmıştır. Salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını etkili kullanmaları, iletişim becerileri, motivasyon düzeyleri ve yaşam doyumları doğrudan etkilenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece teknik beceriler değil; aynı zamanda psikososyal yeterlilikler, uyum sağlayıcı yaklaşımlar ve sürdürülebilir öğretim tasarımları konusunda desteklenmesi gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin teknolojiye uyum düzeylerinin eğitim seviyeleriyle ilişkili olduğu görülmüş, hizmet içi eğitimlerin bu anlamda büyük bir değer taşıdığı kanıtlanmıştır.

Yapay zekânın hızla gelişmesi, eğitim sistemlerini kökten dönüştürebilecek yeni fırsatlar ve riskler ortaya çıkarmaktadır. Bugün için yapay zekânın öğretmenlerin yerini alması olası görünmese de öğretmenlerin bu teknolojileri

etkin biçimde kullanabilmeleri, veri okuryazarlığına sahip olmaları ve dijital pedagojiyi anlamlandırmaları kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Yapay zekânın eğitimdeki rolünü pasif bir izleyici olarak değil, aktif bir kullanıcı ve geliştirici olarak şekillendirebilecek öğretmenler, geleceğin eğitim liderleri olacaklardır. Bu süreçte, öğretmenlerin sadece teknoloji bilgisiyle değil, aynı zamanda etik farkındalıkla da donatılmaları büyük önem taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonu, ahlaki, erdemli ve medeniyet kurucu bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu vizyonu hayata geçirebilecek en temel unsur öğretmendir. Ancak, bu tür bireylerin yetişebilmesi için öğretmenlerin de benzer niteliklerle donatılması gerekmektedir. Eleştirel düşünen, sorun çözen, karar verebilen ve medeniyet inşasına katkı sunabilen bireyler ancak aynı becerilere sahip öğretmenler tarafından yönlendirilebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sadece bir unvan değil, değer ve sorumluluklarla örülmüş bir kişilik inşası olarak görülmesi elzemdir.

Öğretmen kimliği, mesleki eylemleri, kararları ve değer dünyasını şekillendiren temel yapıdır. Bu kimlik, sabit değil; sürekli gelişen, bireyin yaşantısı ve deneyimleriyle biçimlenen bir süreçtir. Öğretmen kimliği, bireysel özelliklerle bağlam arasındaki etkileşimden beslenir. Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda kimlik inşa edici bir role sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik aidiyet, mesleki bağlılık ve etik sorumluluk gibi unsurlar bu kimlik gelişiminin yapıtaşlarıdır.

Bu bağlamda, araştırmacı öğretmen modeli, öğretmen kimliğinin güçlendirilmesinde önemli bir araçtır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini sorgulayan, eleştiren, yeniden yapılandıran bireyler olması; onların mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Eylem araştırması, öğretmenin kendi uygulamalarını bilimsel veriler ışığında değerlendirmesi ve bu değerlendirmelerle öğretimi dönüştürmesi bakımından etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Araştırmacı öğretmen yaklaşımı sadece mesleki becerileri geliştirmez, aynı zamanda öğretmenin öğrenen pozisyonunu sürekli hale getirir.

Öğretmenlik, geçmişin birikimlerini bugünün ihtiyaçları ve geleceğin beklentileriyle buluşturabilen özgün bir alandır. Medeniyetimizde alim, bilge ve rehber olarak görülen öğretmen, bugün de bilgi üreten, öğrencilerinde düşünme ve sorgulama becerisi geliştiren bir lider olmalıdır. Farabi, öğretmenin dürüst, tarafsız ve gerçeği arayan bir araştırmacı olması gerektiğini ifade ederken; Gazali ve Hacib gibi düşünürler de öğretmenin sürekli gelişim içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşünsel miras, çağdaş öğretmen anlayışını şekillendiren temel ilkelerle büyük bir uyum içerisinde.

Uluslararası alanda öğretmen eğitimi alanında örnek gösterilen Finlandiya modeli, öğretmenin yüksek lisans düzeyinde eğitilmesini, teori ve pratiğin uyum içinde verilmesini esas alır. Ancak Finlandiya örneği dahi, teori ve pratiğin kopuk olduğu durumlarda bağlamsızlaşma sorunuyla karşılaşabilmektedir. Bu durum, öğretmen eğitiminin her bağlamda hem teorik hem de uygulamaya dönük bir denge ile sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişim süreçlerinin planlı ve bilinçli bir şekilde desteklenmesini zorunlu kılmaktadır.

STEM, disiplinlerarası yaklaşımlar ve özel eğitim gibi yeni öğretim modelleri, öğretmenin değişen rollerine doğrudan işaret etmektedir. Bugünün öğretmeni sadece anlatan değil; tasarlayan, rehberlik eden, dönüşüm sağlayan ve öğrenci özelliklerine göre esnek davranabilen bir profesyonel olmak zorundadır. Bu durum öğretmenin öz yeterlik inancını da doğrudan etkilemektedir. Kendine güvenen, yeterli olduğunu hisseden öğretmen, mesleğini daha etkili ve tutarlı bir biçimde icra edebilmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmen gelişimine katkı sağlayan liderlik tarzları da bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlerin mesleki doyumları, motivasyonları ve tutumları büyük ölçüde yöneticilerin destekleyici tutumlarıyla ilişkilidir. Bu destek, sadece idari düzeyde değil; aynı zamanda pedagojik anlamda da olmalıdır. Eğitim sisteminin başarısı ancak öğretmenlerin sürekli desteklendiği ve geliştirildiği bir ortamda mümkün hale gelir.

Bu kitapta ele alınan tüm veriler ve analizler, öğretmenin mesleki gelişiminin yalnızca bireysel çaba ile değil; sistematik, kurumsal ve kültürel destek ile mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmen, öğrenme topluluklarının kurucusu, müfredatın yorumlayıcısı ve uygulayıcısı, eğitim politikalarının dolaylı temsilcisi ve toplumsal dönüşümün öncüsüdür. Böyle bir rolü üstlenebilecek öğretmen profilinin oluşturulması, eğitim fakültelerinin programlarından hizmet içi eğitim politikalarına kadar çok boyutlu bir dönüşüm gerektirmektedir.

Geleceğin eğitimini şekillendirecek olan öğretmenler, sadece bugünün sorunlarına çözüm üretmekle yetinmeyip, yarının belirsizliklerine karşı dayanıklı bireyler yetiştirebilecek kapasiteye sahip olmalıdır. Öğretmenlerin bu misyona sahip çıkabilmeleri ise ancak mesleki kimliklerinin sağlam, araştırmacı yönlerinin gelişmiş, yenilikçi tutumlarının desteklenmiş olmasıyla mümkündür.

Sonuç olarak, eğitimde niteliği artırmanın en etkili ve sürdürülebilir yolu, öğretmeni merkeze alan bir anlayışı benimsemekten geçmektedir. Öğretmeni güçlendirmek, aslında eğitimin tüm bileşenlerini güçlendirmek demektir.

Bu nedenle öğretmen eğitimi, sadece bir başlangıç değil; yaşam boyu süren bir mesleki gelişim yolculuğu olarak tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Ancak bu şekilde, nitelikli öğretmenler aracılığıyla nitelikli bireyler ve toplumsal dönüşüm sağlanabilecektir.

Küresel krizler ve teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak, eğitim sistemleri 21. yüzyılın ilk çeyreğinde önemli değişiklikler geçirmiştir. Gerçekleşen gelişmeler, öğretmenlik mesleğinin tanımından öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere, sorumluluklara ve mesleki kimliğe kadar her şeyi etkileyerek geniş kapsamlı bir etki yaratmıştır. Şu anda, öğretimin değişen işlevini ve bu yeni iş için gerekli olan yetkinlikleri anlamayı amaçlayan kapsamlı bir analiz sunan bir çalışmaya erişiminiz var. Eğitim alanında dünya çapında rekabetin artması, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sistemlerinin yaygın olarak uygulanmasına yol açmıştır. Sonuç olarak, eğitim paydaşları bu noktada eğitim kalitesi konusundaki beklentilerini yeniden tanımlamak zorunda kalmışlardır. Bununla birlikte, şeffaf karşılaştırmalar ve somut gerçeklerle desteklenen bu sistemler, okul ikliminin iyileştirilmesine katkıda bulunmada da rol oynamaktadır. Öğrencilerin öz yeterlilik seviyesini artırdığı gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine devam etmeleri için üzerlerinde bir baskı oluşturur. COVID-19 virüsü nedeniyle ortaya çıkan pandemi nedeniyle bu gelişim süreci tamamen yeni bir seviyeye taşındı ve bu da eğitim ortamının dijitalleştirilmesini son derece acil bir ihtiyaç haline getirdi. Eğitimcilerin, bu beklenmedik değişime uyum sağlamak için uzaktan eğitim kavramına uyum sağlamaları, dijital pedagojiyi öğrenmeleri ve aynı zamanda kendi yaşam tatminlerini korumaları gerekmektedir. Eğitimcileri bu süreç boyunca desteklemek, sadece eğitimin devamlılığını sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda profesyonel yaşamlarında tatmin hislerini sürdürmelerini sağlamak için de temel bir bileşen olduğunu göstermiştir. Uzaktan eğitim deneyimi ile bir kez daha gösterilmiştir ki, eğitimcilerin teknolojik yetenekleri, verebilecekleri eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Eğitimcinin işlevi yalnızca teknoloji uzmanlığıyla değil, aynı zamanda yaratıcı eğitim yaklaşımlarıyla da yeniden tanımlanıyor. Öğretmenin rolünü sadece bilgi aktaran bir figür olmaktan ziyade, bir rehber, araştırmacı ve süreç yöneticisi olarak vurgulayan yeni yöntemler vardır. Bu yeni yöntemler STEM, disiplinlerarası öğrenme modelleri ve yapay zeka destekli öğretim sistemlerini içermektedir. Yapay zekanın eğitim ortamlarına entegrasyonu henüz emekleme aşamasında olmasına rağmen, bu teknolojik devrim, eğitimin geleceği üzerinde önemli bir etki yaratacak önemli değişiklikler getirme potansiyeline sahiptir. Öğretmenlerin üstlendiği sorumluluklar, YZ destekli öğrenme analitiği, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve dijital geri bildirim sistemlerinin uygulanması sonucunda dönüşecektir. Öğretmenleri teknoloji kullanımı konusunda eğitmek giderek daha hayati

hale gelmekle kalmıyor, aynı zamanda teknolojiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri ve teknolojinin etik boyutlarını değerlendirmeleri konusunda eğitilmeleri de giderek daha önemli hale geliyor. Tüm bu değişimlerin bir sonucu olarak, “araştırmacı öğretmen” kavramı, modern eğitim kurumlarının inşa edildiği temel yapı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen, bu kimliği yerine getirmek için yalnızca mevcut bilgiyi ileten değil, aynı zamanda mevcut bilgiyi sorgulayan, yeniden üreten ve uygulayan bir profesyonel olmalıdır. Eğitimciler, özellikle kendi sınıflarında ve okullarında karşılaştıkları zorluklara eylem araştırması gibi teknikler kullanarak bilimsel metodolojileri uygulayabilenler, sadece kendi kişisel gelişimlerini değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel kalitesini de artırma yeteneğine sahiptirler. Öte yandan, bu araştırmacı kimliğinin temel taşı bireyin mesleki kimliği oluşturur. Öğretmenlerin karar verme, uygulama ve yansıtma süreçlerine geldiğinde, bireysel deneyimlerle şekillenen, dinamik ve sürekli büyüyen bir olgu olan mesleki kimlik belirleyici bir bilgi haline gelir. Alan deneyimleri ve mesleki öz-yansıtma, bireyin kimliğini şekillendiren en önemli iki faktördür ve bu, eğitim kurumlarında verilen eğitimin ötesine geçer. Bununla birlikte, mevcut öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla bu kimliği geliştirmeye yönelik amaçlı bir çerçeve yoktur. Ayrıca, bu durum öğretmenliğin bilginin basit bir şekilde aktarılmasına indirgenen bir meslek olduğu fikrine katkıda bulunuyor. Yeni eğitim paradigmasının benimsediği yaklaşım, “bilge nesiller” yetiştirmeye yöneliktir. Bu nesillerin eleştirel düşünme, problem çözme ve stratejik karar verme yeteneğine sahip bireyler olarak gelişmeleri umulmaktadır. Bu vizyonun gerçekleştirilmesi, bu niteliklere sahip eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Bu nedenle, artık eğitim politikaları üzerindeki tartışmaların ana odağı olarak eğitimcilerin kalitesini öncelikli hale getirmek kesinlikle gereklidir. Bu bağlamda Finlandiya’nın bir örnek teşkil ettiğini vurgulamak önemlidir. Bu kurumların sistemlerini eleştirel bir şekilde geliştirme yeteneği, teori ve uygulama arasındaki dengeyi bozma riski taşımalarına rağmen eğitim kalitesinin devam edeceğini güvence altına alır. Bu büyümenin devamını sağlayacak en önemli faktörlerden biri, eğitimi ilgili yerel ortamdan uzaklaştırmadan uygulama kapasitesini ifade eden bağlamsal düşüncedir. Öğretmenin sorumluluklarındaki değişiklik ile üstlendikleri yeni roller arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Öğretmenin rolü, artık sadece bilgi aktarımından ibaret olmaktan çıkmış; aynı zamanda öğrenme sürecini yöneten, sorgulayan, yorumlayan ve değerlendiren bir rehber rolünü de üstlenmiştir. Bu görevleri başarıyla yerine getirmek söz konusu olduğunda, öğretmenin kendi öz-yeterliliğine inanıp inanmaması kritik bir bileşen haline gelir. Sınıfta yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip bireyler, motive olma, yeni fikirlere açık olma ve öğretim sürecini etkili bir şekilde yönetme konusunda daha olasıdır. Tüm bu bileşenlerin mevcut olması, “araştırmacı

öğretmen kimliğinin” oluşumunun mesleki gelişimin temel bir bileşeni olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinden hizmet içi eğitim programlarına kadar tüm eğitim seviyeleri, bu kimliğin gelişimini teşvik etmek ve kolaylaştırmak için ortak bir çaba göstermelidir. Öte yandan, eğitim sistemimizin kalitesini artırmanın anahtarı, öğretmenleri yalnızca bu politikaların uygulayıcıları olarak değil, aynı zamanda eğitim politikalarının oluşturulmasına ve dönüştürülmesine katkıda bulunmalarını sağlayacak şekilde konumlandırmaktır. Bu bağlamda, eğitim kalitesini artırmak için atılacak önemli adımlar öğretmen yetiştirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması, teori ve pratiğin dengelenmesi, öğretmen adaylarının kimlik gelişim süreçlerinin desteklenmesi ve alan temelli araştırmaların kolaylaştırılması olacaktır. Geleceğin eğitim sisteminin temelleri sadece uygulayıcı öğretmenlerden değil, sorgulayan, düşünen, geliştiren ve paylaşan öğretmenlerden oluşacaktır. Sonuç olarak, araştırmaya dayanan, etik normlara uyan ve hem öğrenmeyi hem de öğretmeyi içeren öğretmenlik mesleği, bireylerin yaşamları üzerinde büyük bir etkiye sahip olan ve sosyal yapının oluşumunda önemli bir rol oynayan bir meslektir. Bu perspektiften bakıldığında, öğretim sadece bilgi aktarımını içeren bir meslek değildir; aksine, öğrencilerin kişiliklerinin, değerlerinin ve düşünce süreçlerinin gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olan dinamik bir etkinliktir. Bu kitap boyunca incelenen tarihsel, teorik ve pratik bilgilerin bir sonucu olarak, öğretimin sadece bir bilgi taşıyıcısının görevi değil; aynı zamanda bir araştırmacı, yenilikçi, rehber, değerlendirici ve dönüştürücü olan bir profesyonelin rolü olduğu açıkça ortaya konmuştur. Küreselleşmenin getirdiği değişiklikler sonucunda eğitim sistemleri karşılaştırmalı değerlendirme kriterlerine yönlendirilmiştir. Ülkeler, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarı elde etmek için öğretim süreçlerini, öğretmen politikalarını ve öğrenci merkezli uygulamaları sürekli olarak güncelleme ihtiyacı hissetmişlerdir. Mevcut yoğun rekabet ortamında, eğitimcinin işlevi her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Sadece akademik bilgiye sahip olmak, günümüz dünyasında artık yeterli değil. Etkili bir eğitimci olabilmek için, günümüzün gerektirdiği çok yönlü bilgi, yetenek ve tutumlara sahip olmak gerekir. Nitelikli sayılabilmesi için bir öğretmenin hem küresel hem de yerel ölçekte meydana gelen krizlere uyum sağlama esnekliğine ve yaratıcı çözümler üretebilme yeteneğine sahip olması gerekir. COVID-19 virüsü nedeniyle ortaya çıkan pandemi sonucunda, öğretmenlik mesleği dijitalleşme, uzaktan eğitim ve modern teknolojilerin entegrasyonu açısından dramatik bir geçiş yaşadı. Pandemi, öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını etkili bir şekilde kullanma yöntemleri üzerinde doğrudan bir etki yapmış, ayrıca iletişim becerileri, motivasyon seviyeleri ve genel yaşam tatmin düzeylerini de etkilemiştir. Bu koşullar göz önüne alındığında, öğretmenlere sadece teknik yetenekleri açısından değil, aynı

zamanda psikososyal yetenekleri, uyum sağlama yöntemleri ve sürdürülebilir öğretim tasarımları açısından da destek sağlamanın zorunlu olduğu anlaşılmıştır. Eğitimcilerin teknolojiye uyum sağlama derecelerinin, aldıkları eğitim seviyeleriyle orantılı olduğu ve hizmet içi eğitimin bu konuda önemli faydalar sağladığı gözlemlenmiştir. Hızla gelişen yapay zeka sürecinde, eğitim sistemlerini köklü bir şekilde bozma potansiyeline sahip yeni fırsatlar ve tehlikeler ortaya çıkmaktadır. Günümüzde yapay zekanın öğretmenlerin yerini alması pek olası görünmese de, öğretmenlerin modern teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilmesi, veri okuryazarlığına sahip olması ve dijital pedagojiyi anlaması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Eğitimde yapay zekanın rolünü belirleyebilen, yalnızca gözlemci değil, aktif kullanıcı ve geliştirici olan öğretmenler, geleceğin eğitim liderleri olacaklardır. Bu süreç bağlamında, eğitimcilerin yalnızca teknolojik uzmanlıkla değil, aynı zamanda etik ilkeler anlayışıyla da donatılmaları son derece önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vizyonuna göre, amaç ahlaki, erdemli ve medeniyet kurma kapasitesine sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitimci, bu vizyonu gerçekleştirme potansiyeline sahip en önemli bileşendir. Ancak, bu tür bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlerin de öğrencilerle karşılaştırılabilir niteliklere sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve medeniyetin inşasına katkıda bulunma yeteneğine sahip olan bireyler, ancak aynı yeteneklere sahip öğretmenler tarafından yönlendirilebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki kimliklerini sadece bir unvan olarak değil, değerler ve yükümlülüklerle iç içe geçmiş bir kişilik inşası olarak ele almak son derece önemlidir. Mesleki eylemler, yargılar ve değerler dünyasında, öğretmen kimliği bu şeyleri oluşturan temel yapı olarak hizmet eder. Bireyin kimliği statik değildir; aksine, her zaman büyüyen ve bireyin deneyimleri ve yaşamı tarafından şekillenen bir süreçtir. Bireysel özellikler ile bağlam arasında, bir öğretmenin kimliğinin gelişimine katkıda bulunan bir ilişki vardır. Sonuç olarak, öğretmenleri eğiten programlar yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kimliklerin oluşumuna katılımı da kapsamalıdır. Öğretmenlik mesleğine ait olma, mesleki bağlılık ve etik sorumluluk gibi unsurlar, bu kimliğin oluşumuna katkıda bulunan yapı taşlarıdır. Bu çerçevede, araştırmacı-öğretmen modeli, öğretmenlerin sahip olduğu kimlik duygusunu güçlendirmek için temel bir araçtır. Öğretim süreçlerini inceleyen, analiz eden ve yeniden yapılandıran öğretmenlere sahip olmak ile bu tür öğretmenlerin mesleki gelişimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretmen, bilimsel kanıtlar ışığında kendi uygulamalarını değerlendirebilir ve bu değerlendirmeler aracılığıyla öğretimi değiştirebilir, bu da eylem araştırmasının etkili bir yöntem olarak öne çıkmasının nedenlerinden biridir. Araştırmacı-eğitmen yaklaşımı, yalnızca mesleki becerilerin gelişimini teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda eğitmeni sürekli bir öğrenci rolüne de

yerleştirir. Öğretmenlik mesleği, geçmişten gelen bilgi birikimini, günümüzün gereksinimleri ve geleceğin beklentileriyle birleştirme potansiyeline sahip olduğu için eşsizdir. Günümüz toplumunda, geleneksel olarak bir akademisyen, bilge ve rehber olarak görülen eğitmenin rolü, aynı zamanda bilgi üreten ve öğrencilerinde düşünme ve sorgulama yeteneğini geliştiren bir lider olmayı da içermelidir. Farabi'ye göre, bir öğretmen gerçeği arayan, tarafsız ve dürüst bir araştırmacı olmalıdır. Öte yandan, Gazali ve Hacıb gibi düşünürler, öğretmenin sürekli bir gelişim içinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin günümüzdeki görüşünü oluşturan temel kavramlar, bu entelektüel mirasla mükemmel bir uyum içindedir ve bu da bir entelektüel mirasın kanıtıdır. Finlandiya'da kullanılan ve uluslararası alanda öğretmen eğitimi konusunda örnek olarak gösterilen model, öğretmenleri yüksek lisans düzeyinde eğitmeye ve teori ile pratiğin uyumlu bir kombinasyonunu sağlamaya dayanmaktadır. Ancak, teori ve pratiğin birbirine bağlı olmadığı durumlarda, Finlandiya örneği bile bağsımsızlaşma sorunu ile karşılaşabilir. Koşullar göz önüne alındığında, öğretmen eğitiminin her ortamda hem akademik hem de pratik yaklaşımların dengesiyle sürdürülmesi gerektiği açıktır. Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması sonucunda, öğretmen adaylarına profesyonel kimliklerinin gelişimi için hem planlı hem de dikkatli bir destek sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin değişen rolleri ile STEM, multidisipliner yöntemler ve özel eğitim gibi yeni öğretim modellerinin tanıtılması arasında doğrudan bir ilişki gösterilebilir. Günümüz dünyasında öğretmenler, sadece ders vermekle kalmayıp aynı zamanda plan yapabilen, rehberlik edebilen, değişimi teşvik edebilen ve öğrencilerinin özelliklerine göre esnek bir şekilde uyum sağlayabilen profesyoneller olmalıdır. Ayrıca, öğretmenin öz yeterlik görüşü de bu durumdan doğrudan etkilenmektedir. Bir öğretmenin sağlıklı bir öz güven ve yeterlilik duygusuna sahip olması durumunda işini daha verimli ve tutarlı bir şekilde yapması mümkündür.

Ayrıca, öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunan okul yöneticilerinin liderlik stilleri, bu tekniğin temel bir bileşenidir. Yöneticilerin destekleyici tutumları ile öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve tutumları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu yardım sadece idari düzeyde sağlanmamalı, aynı zamanda pedagojik anlamda da sunulmalıdır. Eğitim sisteminin başarısının elde edilebileceği tek ortam, öğretmenlere sürekli destek ve mesleki gelişim fırsatları sunulan ortamdır. Bu kitapta sunulan tüm veriler ve analizler dikkate alındığında, eğitimcilerin mesleki gelişiminin yalnızca bireysel çabalarla değil, aynı zamanda kurumsal, kültürel ve sistemik organizasyonların yardımıyla da mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğrenme topluluklarının inşasını başlatan, müfredatı yorumlayıp uygulayan, eğitim politikasını dolaylı olarak temsil eden ve sosyal

dönüşüm sürecini başlatan kişidir. Böyle bir konumu üstlenebilecek öğretmen profili oluşturmak için çok boyutlu bir dönüşüm gerekmektedir. Bu dönüşüm, eğitim fakültelerinin sunduğu programlardan hizmet içi eğitimi düzenleyen mevzuata kadar her şeyi kapsamalıdır. Geleceğin eğitimi şekillendirebilmek için öğretmenlerin sadece bugünkü zorluklarla başa çıkabilmeleri yetmez, aynı zamanda gelecekte var olacak belirsizliklere karşı dayanıklı bireyler yetiştirebilmeleri de gerekir. Eğitimcilerin bu misyonu benimsemeleri ancak güçlü bir mesleki kimlikleri olduğunda, araştırma odaklı yetenekler geliştirdiklerinde ve yenilikçi görüşleri desteklendiğinde mümkün olacaktır. Sonuç olarak, eğitim kalitesini artırmanın en verimli ve kalıcı yöntemi, öğretmene odaklanan bir stratejiyi benimsemektir. Gerçekte, eğitimi güçlendirmek, eğitim sisteminin tüm yönlerini güçlendirmekle eş anlamlıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitimi sadece bir başlangıç olmamalıdır; aksine, kişinin tüm yaşamı boyunca süregelen bir mesleki gelişim yolculuğu olarak düşünölmeli ve uygulanmalıdır. Ancak, nitelikli bireyler ve toplumsal reformun yalnızca yetkin eğitimcilerin kullanımıyla gerçekleştirilebileceği tek yöntem budur.

Kaynakça

Alpaydın, Y., & Kültür, K. (2025). 2000'lerde eēitim politikalarını etkileyen ekonomik ve sosyal deēişimler. Y. Alpaydın & K. Kültür, (Eds.), *Türk eēitim sisteminde dönüşüm | 2002-2024 içinde* (ss. 13-35). SETA Yayınları.

Özer, M. (2022). *Türkiye'de eēitimi düşünmek*. Vakıf Bank Kültür Yayınları.

Teşekkür

“Araştırmacı Öğretmen ” kitabı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İZÜ) tarafından kurulmuş olan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Öğretim ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (İZÜ ÖGEM) himayesinde yürütülen bir projenin ürünüdür. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Teknoloji Transfer Ofisi (İZÜ TTO) tarafından BAP-2023-21 numaralı hibe ile desteklenen Araştırmacı Öğretmen Yetiştirme Programı (ARÖYEP) projesi sürecinde yazılmıştır. Projeye destek vererek projenin tamamlanmasına ve bu kitabın yazılmasına destek olanlara can-ı gönülden teşekkür ederim. Öncelikle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi’nin “İZÜ İyi Bir Eğitim Sözü” şiarını yerine getirebilmesi için kurucu müdürlüğünü yaptığım İZÜ ÖGEM’in kurulmasına ve her geçen dönem etkili bir şekilde çalışabilmesi için İZÜ ÖGEM’in ihtiyaçlarının temin edilmesine destek olan İZÜ Mütevelli Heyeti Başkanımız Sayın Özkan GÖKSAL’a ve mütevelli heyetinin tüm sayın üyelerine; Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR hocamıza; Rektör Yardımcımız ve Mühendislik Fakültesi Dekanımız Sayın Prof. Dr. İsmail KÜÇÜK hocamıza; Rektör Yardımcımız ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü Sayın Prof. Dr. Erhan İÇENER hocamıza; Rektör Yardımcımız Sayın Profesör Dr. Nihat ERDOĞMUŞ hocamıza ve Eğitim Fakültesi Dekanımız Sayın Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR hocamıza öncelikle teşekkürlerimi arz ederim. Projenin gerçekleşmesinde projeye destek veren, MEM izinlerini alan, öğretmenleri teşvik eden Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Ahmet COŞKUN’a; Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Büro biriminden Sayın Neşe MISIROĞLU ve Merve ÖZDEMİR’e; Proje evraklarının TTO’ya iletilmesinde değerli vaktini ayıran İZÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri önceki Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU’ya ve kitabın yayını sırasında görevde olan Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR’a ; ARÖYEP eğitimlerinin verilmesinde destek olan İZÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Sayın Doç. Dr. Esra TÖRE’ye; Doktora öğrencisi

Sayın Ekrem ÇETİN'e; İZÜ TTO bünyesinde görev yapan ve projenin her aşamasında desteklerini her zaman gösteren ve projenin tamamlanmasında çok önemli katkıları olan başta İZÜ TTO Müdürü Sayın Ayşenur YALÇIN'a ve İZÜ TTO personelleri Sayın Bahar BİRELLİ, Sayın Mehmed Ali Furkan ÇIRACI, Sayın Muhammed Ali ÇINAR ve Sayın Zadiye EMİR'e; İdari İşler Satın alma uzmanı Sayın Habil ADIGÜZEL'e; İZÜ ÖGEM yönetim kurulu üyeleri Sayın Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN, Doç. Dr. Ahmet AVCI, Dr. Öğretim Üyesi Hakan GENÇOĞLU ve Dr. Öğretim Üyesi Osman YILMAZ'a müteşekkirim. İZÜ ÖGEM bünyesinde her zaman merkezin işleyişinin mükemmel düzeyde olması için can-ı gönülden gayret eden eski öğrencim şimdi İZÜ ÖGEM'in Uzman yardımcısı Saliha Büşra YILMAZ ve eski öğrencim ve İZÜ ÖGEM'in yarı zamanlı çalışanı Müberra SARI'ya özellikle teşekkür etmek isterim. Merkezin gereğince çalışması onlar sayesinde mümkün olmaktadır. Sevgili kızım Hatice KIRKIÇ ve değerli öğrencilerim Müberra SARI ile yine eski bir öğrencim olan Mustafa Taha ŞEN'e bu kitabın okumasını yaparak kitabın çok daha anlaşılır ve daha az içeren bir hâle gelmesine katkıları sebebiyle ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmacı Öğretmen

Kamil Arif Kırkıç