

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research
Cilt: 13 Sayı: 75 Yıl: 2020 & Volume: 13 Issue: 75 Year: 2020
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI (STK) DOKÜMANLARININ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDEKİ EKONOMİK VE POLİTİK OLGULAR BAKIMINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING THE DOCUMENTS OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS (NGOs) IN TERMS OF ECONOMIC AND POLITICAL ISSUES IN TEACHER EDUCATION

Abdullah AÇAR*

Banu Yücel TOY**

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim ile ilgili STK dokümanlarındaki hizmet öncesi öğretmen eğitimi (ÖE) programlarının geliştirilme sürecinde etkili olabilecek ekonomik ve politik olguları ortaya koymaktır. Çalışma nitel doküman analizi olarak tasarlanmış olup, çalışmanın veri kaynaklarını belirli kriterleri karşılayan dört STK'nın (ERG, TEDMEM, TÜSİAD ve SETA) eğitim ile ilgili bütün dokümanları oluşturmaktadır. Çalışmada bu dokümanlardan araştırma soruları ile ilgili içeriğe sahip olan 106 doküman analiz edilmiştir. Dokümanların analizi mikro analiz, açık kodlama ve eksensel kodlama adımları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre STK'lar ÖE'nin düzenlenmesinde ekonomik verimliliğin dikkate alınması gerektiğini ve buna uygun olarak ÖE'de beceri temelli eğitimi ve bazı kritik becerileri ön plana çıkarmaktadırlar. Ancak girişimcilik, finansal okuryazarlık, BİT ve diğer istihdam becerileri K-12 bağlamında dokümanlarda yoğun biçimde tartışılmasına rağmen doğrudan ÖE'ye ilişkin öneri ve tespitler sınırlıdır. Ayrıca, STK'lar toplumun yararına olduğunu düşündükleri demokrasi, aktif yurttaşlık, insan hakları, sürdürülebilirlik, değerler eğitimi, kapsayıcı eğitim, eğitimde fırsat eşitliği gibi sosyal temaların ÖE'ye dâhil edilmesini önermektedirler. STK'lar dokümanlarında bir yandan öğretmen yeterlikleri, akreditasyon ve hesap verilebilirlik olguları üzerinden ÖE'de standartlaşmayı öte yandan esneklik, katılım ve iş birliği olguları üzerinden ÖE'de otonomiyi ön plana çıkarmaktadırlar. Eğitim fakültelerine ÖE programlarını düzenlemede daha fazla söz hakkının verilmesiyle birlikte bu çalışmada ortaya konan ÖE'ye ilişkin ekonomik ve politik olguların daha önemli hale geldiği düşünülmektedir. Fakültelerin başta kritik beceriler ve sosyal temalar olmak üzere ortaya konan öneri ve tespitleri uygulayacakları ÖE programlarını düzenleme sürecinde dikkate almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, STK, Doküman Analizi, Ekonomik Politik Olgular.

Abstract

The aim of this study is to reveal economic and political issues which possibly have an effect on pre-service teacher education (TE) curriculum development processes. The study was designed as a qualitative document analysis. The data consisted of the documents published by four NGOs (ERG, TEDMEM, TÜSİAD and SETA) which determined based on criterion sampling. All documents about education were examined and 106 of them having content related to the research questions were analyzed. For document analysis, microanalysis, open coding and axial coding steps were followed. According to the results, NGOs put forward the necessity of regarding economic efficiency in formation of TE and accordingly skill based education in TE and some critical skills. However, while entrepreneurship, financial literacy, ICT skills and other employment skills are discussed intensively in K-12 context, direct suggestions for TE are limited. NGOs consider some social themes of democracy, human rights, active citizenship, sustainability, values education, inclusive education, equality of educational opportunities as benefit of society and they suggest including these themes into TE. NGOs promote standardization in TE through underlying teacher competences, accreditation in TE and accountability in TE on one hand and autonomy in TE through focusing on flexibility, involvement and collaboration in TE on the other hand. The economic and political issues revealed in this study is considered as becoming more important after faculties of education have had more flexibility on development of TE curriculums. It suggested that the faculties should regard revealed suggestions and findings - in particular critical skills and social themes - in their curriculum developments efforts.

Keywords: Teacher Education, NGOs, Document Analysis, Economic and Political Issues.

* Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, <https://orcid.org/0000-0001-5985-7410>, aacar@uludag.edu.tr

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, <https://orcid.org/0000-0003-0460-4656>, byuceltoy@gmail.com



1. GİRİŞ

Eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en etkili faktörlerden biri olarak görülen hizmet öncesi öğretmen eğitimi (ÖE)¹ politika, program ve programın ulaştırılması bakımından tartışılmaktadır. ÖE programı tartışmaları ve program geliştirme süreçleri ÖE'nin ülkelere göre değişen merkezi veya otonom olma özelliğine göre farklılaşan şekilde gerçekleşmektedir. Türkiye'de ÖE tarihsel süreçte eğitim düzeyi bakımından çeşitli değişikliklere uğramış, Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile yükseköğretim düzeyine çekilmiş ve Yükseköğretim Kanunu (1981) kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Başlangıçta kapsamı merkezi olarak belirlense de eğitim fakültelerinin daha çok esneklik payı olduğu ÖE programları, çeşitli sebeplerle 1997 yılında YÖK tarafından 'yeniden yapılanma' adıyla, kapsamlı ve detaylı bir biçimde merkezi olarak belirlenmeye başlamıştır (YÖK, 1998). Ardından gelen 2007 ve 2018 değişiklikleri ile ÖE programları YÖK tarafından belirlenmeye devam etmiştir (YÖK, 2007; 2018). Her ne kadar söz konusu programlar aynı kurum çatısı altında geliştirilmiş olsa da, programların hem yaklaşım bakımından hem de - ders türleri, dersler, teori ve uygulama saatleri v.b. - somut unsurlar bakımından farklılaştığı söylenebilir. Eğitim fakültelerinde halen 2018 programları uygulanıyor olmasına rağmen YÖK'ün (2020) kararı ile ÖE programlarının belirli temel prensipler çerçevesinde ilgili eğitim fakültelerince belirlenmesi öngörülmüştür. Buna bağlı olarak önümüzdeki zaman diliminde ÖE programına ilişkin tartışmaların ve program geliştirmeye yönelik çalışmaların artması beklenmektedir.

Pek çok konuda olduğu gibi ÖE'ne yön veren önemli paydaşlardan birisi sivil toplum kuruluşları (STK)'dır. Dünyada STK'ların eğitime ilişkin rollerinin, farklı zaman dilimlerinde de olsa, "hayırseverlikten yönetime" (Saggiomo, 2011) doğru bir evrim geçirdiği söylenebilir. Bu evrimin batı toplumlarında daha erken gerçekleşmesi, STK'ların eğitimin de dahil olduğu birçok alanda gücünün ve sorumluluğunun artmasının devletin küçülmesi ve toplumun katılımı gibi liberal taleplerin bir göstergesi olarak görülmesi ile açıklanabilir. Bu yaklaşım eğitimin daha merkezî bir özelliğe sahip olduğu Türkiye gibi ülkeler için tercüme edildiğinde, STK'ların kamusal eğitimin eksiklerini ortaya koymak, çözüm üretmek ve toplumun taleplerinin eğitim politikalarına yansımaya katkı sağlamak (Karataş, 2013) gibi işlevler ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Sonuç olarak, STK'lar eğitim alanının belirlenmesinde - özellikle batı toplumlarında - oldukça güçlü bir aktör haline gelmiş hatta bu duruma yönelik birtakım eleştirel görüşler de ortaya konmaya başlamıştır. STK'ların fonlanma ve kontrol bakımından sorgulanmasından yola çıkan bu eleştiriler (Brehm ve Silova, 2019), özelleşmeye verdikleri katkı ile kamusal eğitimi zayıflatmak (Silova ve Steiner-Khamsi, 2008), kendi politik gündemlerini eğitim programlarına dahil etmek (Kelly, 2009) ve neo-liberal kapitalizmin ürün ve üreticisi olmak (Wallace, 2004) şeklinde örneklendirilebilir. STK'ların eğitim alanında güçlü olduğu ülkelerde ÖE'de de durumun benzer olduğu görülmektedir. Örneğin ABD'de Carnegie Foundation ve Holmes Group gibi STK'lar ortaya koydukları rapor ve görüşler ile ABD'deki ÖE'nde önemli değişikliklerin gerçekleşmesini sağlamışlardır (Yıldırım, 2011). Sivil toplumun gelişmiş olduğu birçok ülkede STK'lar halen ÖE'nin önemli bir paydaşı olarak gerek ÖE politikası gerekse ÖE programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli roller üstlenmektedir.

Her ne kadar belirli düzeyde batı merkezî bir dünya ve çizgisel tarih anlayışını yansıtsa da, Türkiye'nin sivil toplumun gelişmişliği ve STK'ların eğitim alanındaki karar ve uygulama süreçlerine katılım düzeyi bakımından ABD'yi ve AB ülkelerini birkaç on yıl geriden takip ettiğini söylemek yanlış olmaz (Aslan, 2010). Ancak STK'ların eğitim ile olan ilişkisi ve eğitimde aldıkları rollerin hızla arttığı görülmektedir. Kalkınma planları ve şuralarda STK'ların eğitim alanına nasıl katkı sağlayacağına ilişkin gündem maddeleri ele alınmakta, eğitime ilişkin konularda görüş, inceleme, rapor, forum, sempozyum gibi etkinliklerde STK'ların etkin bir rol oynadıkları görülmektedir (Karataş, 2013). Gerek doğrudan eğitim üzerine gerekse daha genel bir faaliyet alanı ile ilgili olmakla birlikte eğitime ilişkin konulara da yer veren rapor, sonuç, öneri ve görüş üreten STK'ların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. STK'ların ortaya koyduğu bu çalışmaların hâlihazırda Türkiye'deki eğitimi ne derece etkilediği ayrı bir konu olmakla birlikte, daha fazla dikkate alınmaları ve tartışılmaları gerektiği açıktır.

STK'ların da içinde bulunduğu kurum ve kuruluşlar tarafından ÖE programına ilişkin çalışmalar öncelikli olarak pedagojik amaçlara ve kavramlara odaklanmaktadır. Çünkü aday öğretmenlerin gelecekteki öğrencilerini akademik hedeflere ulaştırmada daha etkili performans göstermesini sağlamak ÖE'nin en önemli hedefleri arasında görülmektedir. Öte yandan eğitimin amaçları ve öğretmenlerin görevleri akademik hedeflerle sınırlı olmadığından pedagojik amaçların ötesinde çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu

¹ ÖE hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kısaltması olarak kullanılmıştır.



söylenbilir. ÖE'nin "değer yüklü bir alan" olduğuna işaret eden Hansen (2008) ÖE'nin odak noktaları arasında "akademik öğrenmenin" yanında "ekonomik ve sosyal hayata hazırlama, insan gelişimi ve sosyal adalet" konularına yer vermektedir. ÖE'de dâhil olmak üzere Türkiye'deki eğitimi şekillendiren Milli Eğitim temel Kanunu (1973) kapsamındaki Türk Milli Eğitimi'nin amaçları göz önüne alındığında, eğitimin dolayısıyla ÖE'nin bir takım politik ve ekonomik olgularla temas halinde olduğunu söylemek zor olmaz. Burada ekonomik olgulardan kasıt ekonomik verimlilik temelinde önerilen uzak ve yakın hedefler, yine bu bağlamda yapılan değerlendirmeler sonucu ortaya konan eksiklikler, ihtiyaç tanımları ve ekonomiye ilişkin kavramlar olarak düşünülebilir. Benzer şekilde politik olgular da politikaya ilişkin kavramları, bunlarla ilgili hedef, içerik, beceri vb. unsurları anlatmaktadır.

Bu çalışmada eğitimin önemli paydaşlarından olan STK'lar tarafından öne çıkarılan ve ÖE programlarının geliştirilme sürecinde etkili olabilecek ekonomik ve politik olguların ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda eğitimle ilgili STK'ların - rapor, değerlendirme, inceleme, görüş vb. - dokümanlarında yer alan ekonomik ve politik unsurlar belirlenmiştir. Çalışmanın pratik açıdan, STK'lar tarafından ortaya konan tespit ve önerilerin ÖE programlarının geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlamak bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ÖE gibi belirli bir konuda STK'lar tarafından üretilmiş tespit, görüş ve önerilerin bir araya getirilerek incelenmesinin, bu çıktıların görünürlüğüne ve işlevselliğine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

STK'ların yayınladıkları dokümanlardaki ÖE'ye ilişkin ekonomik ve politik olguları inceleyen bu çalışma nitel doküman analizi olarak tasarlanmıştır. Doküman analizleri kelime, görüntü, özellik sayma gibi sınırlı analizler dışında genellikle nitel paradigma altında gerçekleştirilmektedir (Bowen, 2009). Bu çalışma da, bir anlamda dokümanlarda gömülü olan, olguları ortaya çıkarmayı hedeflediği için nitel araştırma yaklaşımını benimsemiştir.

2.1. Veri Kaynakları

Çalışmanın verilerini STK'lar tarafından yayınlanan eğitimle ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Doküman analizinde veriler önceden üretilmiş dokümanlar olmasına rağmen bunların seçimi ve tasnifi oldukça önemlidir. Çünkü dokümanlar araştırmanın amaçlarına veya yapılacak analize göre değil tamamen farklı amaçlarla ve farklı şekillerde hazırlanmıştır (Yin, 2015). Bu çalışmada analiz edilecek dokümanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. İlk olarak kritere dayalı örnekleme (Miles ve Huberman, 1994) stratejileri ile STK'lar belirlenmiştir. Kullanılan kriterler (1) ulusal düzeyde faaliyet gösteriyor olmak, (2) beş yıldan daha uzun süredir düzenli olarak eğitime ilişkin rapor, değerlendirme, görüş, öneri vb. dokümanlar üreten olmak, (3) üretilen dokümanları düzenli şekilde çevrimiçi olarak yayınlıyor olmak. Bu kriterlere dayalı olarak, Eğitimde Reform Girişimi (ERG), Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), TEDMEM ve Türk Sanayici İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu STK'ların 2000 yılından itibaren yayınladıkları eğitim ile ilgili bütün dokümanlar incelenmiş ve araştırma konusu ile ilgili olanlar veri setine alınmıştır. Ancak analiz sırasında araştırma soruları ile ilişkili içeriğe sahip olmayanlar kodlama yapılmadığından dışarıda bırakılmıştır. Sonuç olarak 30 ERG, 24 SETA, 34 TEDMEM ve 18 TÜSİAD dokümanı olmak üzere toplam 106 doküman üzerinde kodlama yapılmıştır. Tablo 1'de dokümanlara ilişkin özet bilgiler sunulmaktadır. Dokümanların daha detaylı listesi ise Ek-1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dokümanlara İlişkin Özet Bilgiler

STK	Doküman Sayısı	Toplam Sayfa
ERG	30	2567
SETA	24	448
TEDMEM	34	2377
TÜSİAD	18	1048

2.2. Veri Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma paradigmasının gerektirdiği gibi araştırma amaçlarına ve eldeki veriye uygun bir analiz stratejisi izlenmiştir. Temel olarak Strauss ve Corbin'in (1998) nitel veri analizi adımlarından mikro analiz, açık kodlama ve eksensel kodlama doküman analizine uygun biçimde



kullanılmıştır. Mikroanaliz adımı dokümanlar incelenerek, tekrar tekrar okunmuş ve öğretmen eğitimi ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan bölümler üzerinde notlar alınmıştır. Daha sonra, açık kodlama adımı, işaretli kısımlara odaklı olarak dokümanlar tekrardan incelenmiş ve ekonomik veya politik olgu olarak değerlendirilebilecek veri parçaları kodlanmıştır. Bu aşamada *verilerden çıkan kavramlara göre kodlama* (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yoluna gidilmiş yani verinin içerdiği anlama ve kavrama göre kodlara isim verilmiştir. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından oluşan aday kategori fikirleri, kodlar ve bu kodlar ile kodlanan veri parçaları eksensel kodlama adımı bir dizi karşılaştırma, gruplama, hiyerarşi oluşturma ve tekrar karşılaştırma işlemlerine tabi tutulmuştur. Analiz için MAXQDA2018 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. MAXQDA2018'in hiyerarşi kod sistemi, kod/kodlama memosu, geri çağırma ara yüzü, akıllı kodlama gibi özelliklerinin etkin bir şekilde kullanılması analize verilen emeğin daha fazlasının işaretleme, seçme, kopyalama, bir araya getirme gibi alt düzey analiz işlemlerinden çok, karşılaştırma, ilişkilendirme, hiyerarşi kurma, anlam çıkarma gibi üst düzey analiz işlemleri için harcamasına imkân tanımıştır.

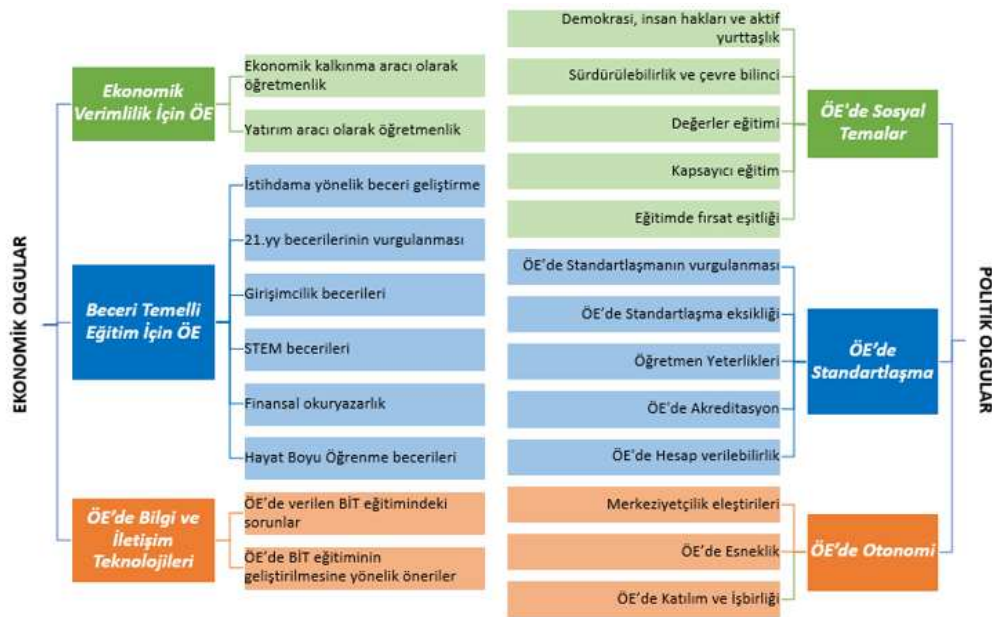
2.3. İnandırıcılık ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda çalışmanın kalitesinin göstergesi güvenilirlik geçerlik gibi ölçümlerden çok inandırıcılığa artırmaya yönelik somut çabalar. Bu çalışmada Patton (2015) tarafından önerilen inandırıcılığı artırmaya yönelik önlemler kullanılmıştır. İlk olarak "sürekli karşılaştırma" stratejisi açık ve eksensel kodlama adımlarında temel prensiplerden biri olarak işlenmiş ve kodlamaların, kategorilerin ve alt kategorilerin isabetli ve tutarlı olmasına katkı sağlamıştır. Çalışmada kodlama frekansı da dahil olmak üzere nicel verilerden uzak kalarak "analizi nitel tutma" stratejisine sadık kalınmıştır. Frekanslar yerine dokümanlardan yoğun alıntılara ve kodlarla birlikte onların yapıldığı dokümanlara yer verilerek veri ile bulgu arasındaki ilişki netleştirilmeye çalışılmıştır.

Dokümanlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış böylece "analist çeşitlemesi" sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmacıların her biri iki ayrı bakış açısına sahip olduğundan alternatif çıkarım ve açıklamaların üretilerek karşılaştırılması mümkün olmuş böylece "teori çeşitlemesi" stratejisi devreye girmiştir. Araştırmacıların farklı bakış açılarından yanı sıra deneyimleri de öğretmen eğitimcisi ve ortaöğretim öğretmenliği olarak farklılaşmaktadır. Temel rollerinin ise STK dokümanlarındaki olguları farklılaşan deneyim ve bakış açılarına göre ortaya koymak olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR

Eğitim ile ilgili STK dokümanlarını ÖE programlarına ilişkin ekonomik ve politik olgular bakımından inceleyen bu çalışmanın bulguları araştırma sorularına paralel olarak ekonomik olgular ve politik olgular başlıkları altında sunulmuştur. Bulgular Şekil 1'de kategori ve alt kategoriler çerçevesinde özetlenmektedir.



Şekil 1 - Doküman Analizinde Ortaya Çıkan Kategori ve Alt-kategoriler



Bu bağlamda ortaya çıkan ekonomik olgular *ekonomik verimlilik için ÖE, beceri temelli eğitim için ÖE, ÖE'de bilgi iletişim teknolojileri* kategorilerini oluşturmuştur. Politik olgular ise *ÖE'de sosyal temalar, ÖE'de standartlaşma ve, ÖE'de otonomi* kategorilerini oluşturmuştur.

3.1. ÖE'deki Ekonomik Olgulara İlişkin Bulgular

STK dokümanlarının analizinden elde edilen kategorilerde öne çıkan ekonomik olgular ekonomik verimlilik, beceriler ve BİT şeklindedir. Şekil 1'de ekonomik olgulara ilişkin bulgular özetlenmektedir.

Ekonomik olguların veri ile ilişkisini açıklayan kategoriler aşağıda sırasıyla sunulmaktadır. Tablo 2'de ekonomik verimlilik için ÖE kategorisine ilişkin kodlar - *ekonomik kalkınma aracı olarak öğretmenlik, yatırım aracı olarak öğretmenlik* - ve doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 2. Ekonomik Verimlilik İçin ÖE

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

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

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

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

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

Tablo 3'te beceri temelli eğitim için ÖE kategorisine ilişkin alt kategoriler, kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 3. Beceri Temelli Eğitim İçin ÖE

Alt kategoriler ve Kodlar	Dokümanlar	
İstihdama yönelik beceri geliştirme	TEDMEM (2011, 2013a, 2015a, 2016a, 2016d, 2017b), TÜSİAD (2013a)	
ÖE'de 21.yy becerileri	TEDMEM (2011, 2013c) TÜSİAD (2013b)	
HİE'de girişimcilik becerileri	TEDMEM (2014c)	
ÖE'de STEM becerileri	TÜSİAD (2014a, n.d.), SETA (2018g)	
ÖE'de finansal okuryazarlık	TEDMEM (2016e)	
Hayat Boyu Öğrenme becerileri	Öğretmenlerin hayat boyu mesleki gelişimi ÖE'de hayat boyu öğrenme becerileri Bütüncül ÖE anlayışı	ERG (2008a, 2010, 2017a), SETA (2017a) SETA (2010) ERG (2010, n.d.a) TEDMEM (2015a)

Bu kategorinin ekonomik olgu olarak değerlendirilmesinde dokümanlarda becerilere yer verilirken doğrudan veya dolaylı olarak ekonomik amaçlara işaret edilmiş olması etkili olmuştur. Örneğin iki farklı



STK'nın dokümanlarında öğrencilere istihdama yönelik becerilerin kazandırılması önerisinin öne çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca istihdama yönelik becerileri ile ilgili olarak endüstri 4.0 bağlamında oldukça değişken bir yapıya sahip olduğu ve eğitimin bugünden çok geleceğin istihdam becerilerini hedeflemesinin gerektiği ifade edilmektedir.

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

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

"Yoksa eğitimde inovasyon, 21. yy insanına yaşam becerileri ve istihdam edilebilirlik becerileri kazandırmak için eğitimi ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmak mıdır? (TEDMEM, 2011)

"21. yüzyılda var olabilmek için 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek ve çocuk ve gençlerimize öğretmek zorundayız. Bunun için yapılması gereken, öğretmen eğitimi başta olmak üzere her seviyedeki okulda eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin müfredata dâhil edilmesidir." (TÜSİAD, 2013b)"

21.yy becerileri geniş bir yelpazedeki becerileri kapsamaktadır. Ancak bu kapsamda ekonomik olgu olarak değerlendirilebilecek bazı beceriler de bulunmaktadır. Bunlardan eğitim ile ilgili STK dokümanlarında yer verilenler girişimcilik becerileri, STEM becerileri, finansal okuryazarlık şeklindedir. Dokümanlarda, eğitimin bu becerilerin kazandıracak şekilde düzenlenmesi vurgulanmaktadır (TEDMEM, 2016d, 2016e, 2017b; TÜSİAD, 2009, 2014a, n.d., 2018; SETA, 2016a, 2018g). Dokümanlarda ÖE'de de buna yönelik önlemler alınması gerektiğine ilişkin öneriler bulunmakla birlikte sınırlı oldukları söylenebilir. Özellikle girişimcilik için getirilen öneriler HİE ile sınırlı kalmıştır.

"Eğitim fakültelerinin niteliğinin artırılması, STEM eğitimi yaklaşımını öğretmen adaylarında içselleştirecek ders ve etkinliklerin olması oldukça önemlidir." (SETA, 2018g)

"Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK arasındaki protokol gereğince 34 adet "Öğretmenlik ve Girişimcilik Eğitimi Semineri" tasarlanmış ve bu eğitimlerle 5.100 öğretmene ulaşılması planlanmıştır." (TEDMEM, 2014c)

"Öğretmenler finansal eğitim konusunda gerekli eğitim ve kaynak donanımına sahip olmalı, finansal eğitimin önemini farkında olmalı ve finansal eğitimin öğretimi konusunda sürekliliği olan destek ve eğitim almalıdır." (TEDMEM, 2016e)

Son olarak, dokümanlarda hayat boyu öğrenme olgusunun vurgulandığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenme - ihtiyaç duyulan yeni becerileri edinerek uyum sağlama bakımından - çağın ekonomik şartlarının gereği olarak bütün toplumda yerleşmesi gereken bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğretmenler açısından bakıldığında dokümanlarda hayat boyu öğrenme öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ile bağdaştırılarak önemine dikkat çekilmektedir. Bu hayat boyu mesleki gelişim sürecine öğretmen seçimi ve hizmet öncesi ÖE de eklenerek bütüncül bir ÖE anlayışının öğretmen niteliğini geliştirmek açısından önemine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin söz konusu MG anlayışına sahip olmaları için gerekli olan hayat boyu öğrenme becerilerinin hizmet öncesi ÖE'de kazandırılmasına yönelik öneriler ise oldukça sınırlıdır.

"Acilen, mesleki gelişimin hayat boyu öğrenme kapsamındaki önemini vurgulayan, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan ve yerelin gereksinimlerini de dikkate alan uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir." (ERG, 2010)

"Temel amaçlardan bir diğeri kişisel ve mesleki gelişimi sürekli kılmaktır" (SETA, 2017a)

"Öğretmen olarak yetiştirilecek kişilerin seçimi, hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim programları öğretmen yetiştirme sistemlerinin üç temel bloğunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişiminin yaşam boyu devamlılık gösteren bir süreç olduğu unutulmamalı ... Öğretmen politikaları bütün bu bileşenleri bütüncül bir yaklaşımla ele aldığı ve bileşenler birbirini tamamladığı sürece, öğretmenlerin kalitesi geliştirilebilir." (ERG, 2010)

"Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim süresince kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği, hayat-boyu eğitime muhtaç oldukları ve bu eğitimin öğretmenlik yaptıkları süre içinde sürüp gitmesi gerektiği bilinci iyi bir şekilde aşılmalıdır." (SETA, 2010)

Sonuç olarak STK dokümanlarında hayat boyu öğrenme becerilerinin önemi öğretmenler açısından vurgulanmış ancak bunların öğretmenlere nasıl kazandırılacağı konusu gereken ilgiyi görmemiştir.



Tablo 4’te bilgi İletişim teknolojileri ve ÖE kategorisine ilişkin alt kategoriler, kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 4. ÖE’de Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)

	Alt kategoriler ve Kodlar	Dokümanlar
ÖE’de verilen BİT eğitimindeki sorunlar	Öğretmen eğitimcilerinin yetersizliği	TEDMEM (2013b)
	EF’lerdeki donanım eksikliği	TEDMEM (2014f)
	Nitelikli BİT eğitiminin verilmemesi	TEDMEM (2015b, 2015c)
ÖE’de BİT eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler	ÖE müfredatlarında BİT’e ilişkin güncellemeler	TEDMEM (2013b, 2014c, 2017b)
	Teknolojiye yatırım kadar ÖE’ye yatırım	TEDMEM (2013b)

BİT’in eğitim alına entegrasyonu birçok tartışmada olduğu gibi STK dokümanlarında da vurgulanmaktadır. BİT’in ekonomik olgu olarak değerlendirilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi, bu dokümanların da dahil olduğu bütün tartışmalarda BİT becerilerinin en temel istihdam becerileri arasında gösterilmesidir. İkincisi de BİT’in eğitime entegrasyonu ile BİT pazarının büyümesi konusudur. BİT’in eğitime entegrasyonu kaçınılmaz olmakla birlikte STK dokümanlarında bu entegrasyon sürecindeki bir takım sorunlardan söz edilmektedir. Öğretmenlerin BİT yetersizliği, HİE’deki BİT sorunları ve BİT kullanımında pedagojik boyutun eksik kalması bu sorunlardan bazılarıdır (ERG, 2014a, 2016a; SETA, 2011; TEDMEM, 2013b, 2017d).

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

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

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

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

Dokümanlar BİT sorunlarının çözümüne yönelik öneriler de sunmaktadırlar. Bu öneriler öğretmenlerde BİT’e ilişkin geliştirilmesi gereken özellik ve becerileri işaret etmekte – öğretmenlerin BİT’e yönelik tutumları, bransa yönelik BİT kullanım becerileri ve içerik üretme becerileri – ve bunun nasıl yapılabileceğine ilişkin bazı yöntemlere – BİT hakkında HİE verme, BİT kullanımı ile BİT becerilerini geliştirme ve BİT entegrasyonunda pedagojik boyutun vurgulanması – değinmektedir (ERG, 2014a, TEDMEM, 2013b, 2014a, 2015b). STK dokümanlarında öğretmenlerin BİT yetkinliğini geliştirmeye yönelik bu önerilerden doğrudan hizmet öncesini işaret edenlerin sayısının sınırlı olması ve bunların sadece tek bir STK’ya ait olması dikkat çekicidir. Çünkü yukarıda görüleceği üzere gerek sorunlar gerekse çözümler arasında öğretmenlere ilişkin pek çok vurgu bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı dokümanda eğitime BİT entegrasyonu başarılı şekilde gerçekleştirmek için öncelikle ÖE’deki BİT eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, dokümanlarda, ÖE müfredatlarında BİT’e ilişkin güncellemelerin yapılması ve teknolojiye olduğu kadar ÖE’ye de yatırım yapılması önerilerine yer verildiği görülmektedir.

“... uzun süreli öğretmen eğitimi yapılmadan akıllı tahtaların beklenen yararı sağlayamayacağını ortaya koyuyorlar. Dünyadaki benzer tecrübeler, teknolojiye yapılan her bir dolarlık yatırımın yanı sıra bir dolarda öğretmen eğitimine yatırım yapılması gerektiğini gösteriyor. ... Aslında işin daha da derinine inmek ve



öğretmen yetiştirme müfredatlarına dijital pedagoji planlama, uygulama ve geliştirme konularını eklemek gereklidir.” (TEDMEM, 2013b)

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

Sonuç olarak STK dokümanlarında ki öneriler ile BİT’in ÖE’de yaygınlaşması ve BİT konusunda daha yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Elbette ki bu çabaların nihai hedefinin de eğitime BİT entegrasyonunun daha etkili hale gelmesi olduğu söylenebilir.

3.2. ÖE’deki Politik Olgulara İlişkin Bulgular

STK dokümanlarının analizinden elde edilen kategorilerde öne çıkan politik olgular sosyal temalar, standartlaşma ve otonomi şeklindedir. Politik olguların veri ile ilişkisini açıklayan kategoriler aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

Tablo 5’te ÖE’de sosyal temalar kategorisine ilişkin alt kategoriler, kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.

Tablo 5. ÖE’de Sosyal Temalar

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

STK dokümanlarında bazı sosyal temaların öne çıkarıldığı görülmektedir. Tablo 5’te listelenen sosyal temaların tamamı dokümanlarda hem genel olarak eğitim bağlamında hem de doğrudan ÖE’de vurgulanmıştır. Sosyal temalar kategorisinin politik olgu olarak değerlendirilmesi demokrasi, aktif yurttaşlık gibi doğrudan politik süreçlerle ilişkin olgular ve insan hakları, kapsayıcı eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği fırsat eşitliği gibi temelinde farklı iktidar ilişkilerinin olduğu eşitsizliklerle mücadele etmeye ilişkin olgular içermesinden dolayıdır.

İlk olarak *demokrasi, insan hakları, aktif yurttaşlık ve sürdürülebilirlik* olguları bazı dokümanlarda bir arada bazılarında ise ayrı yarı olarak öne çıkarılmaktadır. Dokümanlarda bu olguların genel eğitim bağlamında (ERG, 2010, TÜSİAD, 2012b) olduğu kadar ÖE bağlamında da vurgulandığı görülmüştür.

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

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

“İnsan hakları eğitimi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders kapsamında ele alınmalıdır. Tüm öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri hak temelli eğitim anlayışı ile yeniden yapılandırılmalı, diğer taraftan, tüm üniversitelerde başta öğretim elemanları olmak üzere her üniversite çalışanında, insan haklarına ilişkin farkındalığı artıracak ve bilinçlenmeyi sağlayacak çalışmalar yürütülmelidir” (ERG, 2009d)

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



dokümanla sınırlı kalmakla birlikte öğretmenlerin değer eğitimindeki rolünün ve sorumluluklarının netleştirilerek değerler eğitimi gerçekleştirecekleri donanımın kendilerine kazandırılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

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

Sonuç olarak değer eğitiminin STK dokümanlarında genel olarak vurgulandığı ancak nasıl bir değer eğitiminin yapılacağı konusunda kaygıların olduğu bu kaygıları giderecek veya haklı çıkaracak faktör olan ÖE’de değerler eğitiminin ise dokümanlarda sınırlı yer bulduğu anlaşılmıştır.

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

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

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

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

“Mülakatlar, öğretmenlerin kendi perspektiflerinin güçlenmesine, bakış açılarının çoğulculaşmasına gereksinim olduğuna işaret etmektedir. ... Öğretmenler, kapsayıcı anlayışı derse hapsetmemek gerektiğini düşünmekte; genel olarak okulun bütününe yaygınlaştırılacak bir perspektifin önemine dikkat çekmektedir. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, kapsayıcı eğitim bir ‘ders’ değil, bir ‘anlayış’tır”

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

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

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

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

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

Son olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimle ilgili STK dokümanlarında önemli düzeyde vurgulan bir kategori olarak ortaya çıkmıştır. Bir STK dışında bütün STK dokümanları toplumsal cinsiyet eşitliği



olgusuna değinmesine rağmen, odaklandıkları noktalar farklılaşabilmektedir. Ders kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki cinsiyetçi öğeler, kadın erkek eşitliği, eğitime ulaşımında cinsiyet eşitliği ve sınırlı da olsa ikili cinsiyet anlayışının ötesindeki cinsel yönelimler farklı STK'larca öne çıkarılmıştır. Ayrıca kadının eğitimle ve eğitimde güçlendirilmesi de STK dokümanlarına göre önemsenmektedir (ERG, 2007a; 2018b; TÜSİAD, 2008 a). Diğer taraftan eğitim bağlamında vurgulanan toplumsal cinsiyet eşitliği hem hizmet içi hem de hizmet öncesi ÖE bağlamında STK dokümanları tarafından öne çıkarılmaktadır.

"Toplumsal cinsiyet duyarlılığının, eğitimcilerin, hizmet içi eğitim programlarının ve eğitimde yönetim ve teftişin hedefleri arasında bulunması" (ERG, 2007a)

"Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programları eşitlikçi derslik ve okul etkileşimine ilişkin araştırma ve becerileri yansıtacak biçimde geliştirilmelidir" (TÜSİAD, 2000)

"Yükseköğretim programlarında, öncelikle eğitim fakültelerinde, 2010 yılına kadar Toplumsal Cinsiyet konulu derslerin programlara girmesi, bu derslerin toplumsal cinsiyet duyarlılığı ve eleştirel pedagojiler konusunda eğitim almış eğitimciler tarafından verilmesi sağlanmalı, dersi alamamış olan kadın ve erkek eğitimciler ve yöneticiler için meslek içi eğitim kapsamında toplumsal cinsiyet eğitimi verilmeli, söz konusu derslerin gerek içerik gerekse yöntem açısından sorgulayıcı, güçlendirici ve dönüştürücü gizil sağlaması önemsenmelidir. (TÜSİAD, 2008a)

STK dokümanlarındaki eğitimin, cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimi konusunda da rol oynayabileceğine ilişkin uyarılar dikkat çekicidir. Burada eğitimin içerik, eğitime katılım şartları, bireyin yöneldiği alanlar bakımından kadın ve erkeğe belirli cinsiyet rolleri, meslekleri ve davranış şekilleri yüklemesi gibi durumların söz konusu olabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanması da eğitimde cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimine ayrı bir boyutu olarak göze çarpmaktadır.

"Kadınlara erkekler arasındaki eşitsizlik ... genel bir eşitsizliktir. Bu eşitsizlik, Türkiye'de bütün kadınların eğitime erkeklerle eşit olarak katılımını engellemekle kalmayıp, eğitim süresince de okul yaşantılarıyla pekiştirilmektedir Okullar eşitsizliğin normalleştirilmesinde temel bir rol oynamakta, öğrencileri geniş toplumun asimetric güç ilişkilerini içselleştirecek biçimde toplumsallaştırmaktadır." (TÜSİAD 2000)

"Erkeklerin, eğitimin üst katlarındaki yoğunluğu ve fizik, matematik vb. "önemli" konularda uzmanlaşmaları, buna karşılık kadınların alt sınırlarda ve okuma yazma becerileri gibi "basit" bilgileri öğretmekte olması, üst düzey bilginin erkeklere ait olduğu mesajını pekiştirmekte etkisini sürdürmektedir." (TÜSİAD 2008b)

"Daha önce de ifade edildiği gibi, toplumun öğretmenlik mesleğinin koşullarını görece rahat olarak algılaması, kadın temelli gelişen muhafazakâr meslek seçim önerisini beraberinde getirmiştir. Böylece, diğer pek çok mesleğe oranla kadınların öğretmenliği daha çok tercih etmesi, öğretmenliğin zamanla kadın mesleği olarak algılanmaya başlamasıyla sonuçlanmıştır." (TEDMEM, 2014d)

"Kadınların öğretmenliği, geleneksel cinsiyet rollerine uygun olması ve anne/eş/ev kadını beklentilerine elverişli alan bırakması nedeniyle tercih etmeleri, görevle ilgili en önemli sorunlardan biridir. Büyük bir kesim, toplumun kendilerine biçtiği kadın-anne rolünü ve kadın mesleği olarak sunulan öğretmenliği ataerki normların belirlediği roller çerçevesinde kabullenmektedir." (TÜSİAD, 2008b)

Dokümanlarda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği farklı düzeylerde ve farklı açılardan ele alınmış bunlara dayanarak da ÖE içeriğine toplumsal cinsiyet eşitliği olgusunun dâhiline ilişkin öneriler de bulunulmuştur. Bu kategori altında sunulan diğer sosyal temalar için de benzer bir durum söz konusudur. STK'lar bu sosyal temaları hem eğitim hem de ÖE'de vurgulamışlar, bazıları için sınırlı olsa da ÖE için çeşitli öneriler sunmuşlardır.

Tablo 6'da ÖE'de standartlaşma kategorisine ilişkin alt kategoriler, kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.



Tablo 6. ÖE’de Standartlaşma

Alt kategoriler ve Kodlar	Dokümanlar	
ÖE’de Standartlaşmanın vurgulanması	ERG (2015b, 2017a), TEDMEM (2015a, 2018b), TÜSİAD (2009, SETA (2017a)	
ÖE’de Standartlaşma eksikliği	TEDMEM (2009, 2014a)	
Öğretmen Yeterlikleri	ÖY’de paydaşların uzlaşısı gereği	ERG (2009b, 2011a), TEDMEM (2009, 2016d)
	ÖE’de ÖY’yi gözetme	ERG (2007b, 2008a, 2010, 2011a, 2015a, 2015b, 2018a), TEDMEM (2009, 2014f, 2015a, 2015b, 2016d, 2018b), TÜSİAD (2013b), SETA (2010)
Akreditasyon	ÖE’de akreditasyon çabaları	ERG (2011a, 2012a, 2015a, 2015b), TEDMEM (2009), SETA (2015, 2017a)
	ÖE’de akreditasyonla ilgili eksiklikler	ERG (2012a, 2015a)
	ÖE’de akreditasyona ilişkin yaptırım uygulanması	TEDMEM (2009)
Hesap verilebilirlik	ÖE’yi değerlendirmede alan sınavı/KPSS	TEDMEM (2014f, 2016d), SETA (2013a)
	ÖE’de performans değerlendirme	ERG (2018a), SETA (2014b)
	ÖE politikalarının yeterince değerlendirilmemesi	ERG (2011a), TEDMEM (2014f)

ÖE’de standartlaşma kategorisi altında *öğretmen yeterlikleri*, *akreditasyon* ve *hesap verilebilirlik* olguları yer almaktadır. Standartlaşma farklı politik bakış açılarına göre niteliği garanti etmek veya merkezîyetçi kontrol gibi farklılaşan anlamlara gelmesinden dolayı, bu kategori politik olgular başlığı altında sınıflandırılmıştır.

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

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

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

Öğretmenlik mesleğinde standartlaşmayı sağlamanın yolun genellikle öğretmen yeterlikleri olduğu kabul edilmektedir. STK dokümanlarında ÖY’nin önemi ÖY’deki sorunlar ve paydaşların ÖY üzerindeki uzlaşmasının önemi üzerinde durulmakta olup (ERG, 2009b, 2017a; TÜSİAD, 2013b; TEDMEM, 2009) ÖE’de ÖY’nin gözetilmesinin gerektiği tüm dokümanlarda vurgulanmaktadır. Aynı şekilde HİE’de de ÖY’nin önemine dikkat çekilmektedir.

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

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

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

Standartlaşma kategorisi altındaki diğer bir olgu olan akreditasyon ile ilgili olarak STK dokümanlarında ÖE’de akreditasyon çabalarından söz edilmektedir. Ayrıca dokümanlarda ÖE’de akreditasyon eksikliklerine işaret edildiği ve bir dokümanda akreditasyona ilişkin bir yaptırıma yer verildiği tespit edilmiştir.

“Son olarak, öğretmen yetiştirme programlarının kalite güvencesinin sağlanmasına dönük akreditasyon sisteminin yaşama geçirilmesi önerilmiştir” (ERG, 2011a)



"hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları için akreditasyon sistemi oluşturulması ve bu programlarda uygulamalı eğitimin niteliğinin ve niceliğinin yükseltilmesine olan gereksinim aciliyetini korumaktadır." (ERG 2015b)

"Akreditasyon sisteminin oluşturulması ile birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının makul bir süre içinde akreditasyon koşullarının karşılamalarının sağlanması, akreditasyon koşullarını bu süre içinde karşılamayan programların da kapatılması gerekir." (TEDMEM, 2009)

"2012 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyonu, ... gibi öğretmen niteliğini geliştirebilecek alanlarda anlamlı bir politika girişimi gerçekleştirilmemiştir." (ERG, 2012a)

Eğitim ile ilgili STK dokümanlarında standartlaşmaya ilişkin öne çıkan diğer bir olgu da hesap verilebilirliktir. Dokümanlarda yükseköğretime ilişkin hesap verilebilirlik daha doğrudan gözlemlenebilmektedir. ÖE bağlamında ise öğretmenlerin değerlendirilmesi ve ÖE'nin KPPS alan sınavı ve performans değerlendirme yoluyla hesap verilebilir olabileceğine dokümanlarda değinilmektedir. Ayrıca ÖE politikalarının yeterince değerlendirilmediğine yönelik tespitler de dokümanlardaki hesap verilebilirlik kaygısı fikrini güçlendirmektedir.

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

"Öncelikle öğretmen performans ölçümü çalışması gerekli ve son derece geç kalmış bir uygulamadır. ... Bu uygulamanın öğretmenin bireysel performansını ölçmenin ötesinde çok daha derin anlamları bulunmaktadır. ... Ayrıca öğretmen yetiştiren fakültelerin müfredat ve eğitim kalitesine dair de veri elde edilebilecektir." (SETA, 2014b)

"Eğitim Bilimleri Testi ve ÖABT her ne kadar sıralama esaslı sınavlar olsa da öğretmen yetiştiren programlar açısından bir ölçüde fikir verici yanları bulunmaktadır. Dolayısıyla bu tür sınavlardan elde edilen verilerin öğretmen yetiştiren programların iyileştirilmesine yönelik olarak araştırmacılara, politika geliştirici ve uygulayıcılara sunulması önem arz etmektedir. ... farklı öğretmenlik alanları için ortak bir sınav olan Eğitim Bilimleri Testinin sonuçları da ... öğretmen yetiştirme sürecinde yararlanılmak üzere kamuoyu ile paylaşılmalıdır." (TEDMEM, 2016d)

Sonuç olarak STK dokümanlarında ÖE'de standartlaşma önemsenmekte bunu sağlamak için de ÖE'nin düzenlenmesinde ÖY'nin gözetilmesi, ÖE'de akreditasyona ilişkin çabaların geliştirilmesi ve ÖE'de hesap verilebilirliğe ilişkin unsurların daha fazla kullanılması önerilmektedir.

Tablo 7'de ÖE'de otonomi kategorisine ilişkin alt kategoriler, kodlar ve doküman referansları gösterilmektedir.



Tablo 7. ÖE'de Otonomi

Alt kategoriler ve Kodlar	Dokümanlar		
Merkeziyetçilik eleştirileri	MEB düzeyindeki bürokratik süreçlerin ÖE politikalarını olumsuz etkilemesi	ERG (2013, 2014c, 2015a, 2015b), TEDMEM (2014c, 2014f, 2015a), TÜSİAD (2017),	
	ÖE programlarında YÖK merkeziyetçiliği eleştirisi	ERG (2015b, 2018a), TEDMEM (2014f, 2015a, SETA (2014c, 2014e)	
ÖE'de Esneklik	EF programlarında esneklik ve çeşitlilik	ERG (2015b, 2017a), TEDMEM (2014a, 2015a, 2016d, 2018b), SETA (2014e, 2018e)	
	Lisansüstü düzeyde ÖE	TEDMEM (2015a, 2016d, 2018b)	
	Alternatif ÖE yolları	PFE ile ÖE	ERG (2015b), SETA (2013a)
	Özel sektörde ÖE	TEDMEM (2017b), SETA (2016c)	
	Nitelik sorunu	ERG (2015b), TEDMEM (2013c, 2014b, 2014c, 2014f, 2016d, 2017d, 2018b), SETA (2010, 2018e)	
	Alternatif ÖE yollarının Sorunsallaşması	Ücretli program sorunları	TEDMEM (2014c, 2017d, 2018b)
	Diğer sorunlar	ERG (2011a, 2013), TEDMEM (2013d, 2014h, 2015a), SETA (2010, 2013a, 2014e, 2018e)	
ÖE'de Katılım ve İşbirliği	ÖE'nin gelişmesinde katılım, uzlaşma ve iş birliğinden yararlanma	ERG (2009b, 2010, 2015a), TEDMEM (2009, 2014a, 2014c, 2015a, 2016d, 2018b), TÜSİAD (2008b, 2009, 2013b, 2014b), SETA (2013a, 2014a, 2017a, 2017c, 2018c, 2018f)	
	EF'lerin ÖE program ve politika süreçlerine katılımı	ERG (2014c, 2015b, 2017a), TEDMEM (2015a, 2018b), SETA (2014e), SETA (2017c)	
	ÖE programlarının hazırlanmasına katılım eksikliği	ERG (2012a, 2017a, 2018a), TEDMEM (2018b), SETA (2014c)	

STK dokümanlarında merkeziyetçiliğe yönelik eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan biri MEB'deki sık gerçekleşen *bakan ve teşkilat değişikliklerinin ve bürokratik süreçlerin ÖE politikalarını istikrar yakalayamama, uygulanamama ve gecikme gibi durumlardan dolayı olumsuz etkilemesidir*. Diğeri ise *ÖE programlarının geliştirilmesindeki YÖK merkeziyetçiliği eleştirileridir*.

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

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

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

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

Eğitimle ilgili STK dokümanlarında merkeziyetçiliğe ilişkin eleştirilerin yanı sıra *ÖE'nin esnekliğine ilişkin öneri ve tespitler yer almaktadır*. İlk olarak, dokümanlarda *ÖE programının esnek olması ve çeşitlilik içermesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır*.

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

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



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

"Pedagojik formasyon programını tamamlayarak öğretmen olanların mesleki tatminleri, eğitim fakültesi mezunlarından daha düşük değildir. ... akademik başarısı da, eğitim fakültesi mezunu ... daha düşük değildir. Eğitim fakültesinin, pedagojik formasyona göre, en azından elimizde veri olan bu konularda, bir üstünlük sağlamaması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur." (ERG, 2015b)

"Fen ve edebiyat fakültesi mezunlarının yeniden öğretmen olabilme imkânı yakalaması, hem öğretmen aday havuzundaki alan çeşitliliğini artırması hem de bu fakültelerin daha cazip hale gelmesi açısından önemlidir." (SETA, 2013a)

"... Lisans programlarının yanı sıra, farklı lisans programı mezunu olan kişiler tekno-pedagojik alan bilgisi ağırlık bir yapıda revize edilmiş tezsiz yüksek lisans düzeyindeki formasyon eğitimini de alabilirler." (TEDMEM, 2015a)

"Geline nokta öğretmen yetiştirmede alternatif modellerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. ... Öğretmen yetiştirmede kamu kurumlarının sorumluluğu ile birlikte özerk kurumların da rol alması gerektiği açıktır." (SETA, 2016c)

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

"Pedagojik formasyon içeriği olarak iki dönem verilen dersler, hem uygulama boyutu hem de kredi açısından incelendiğinde de oldukça sınırlı ve yetersiz kalmaktadır." (TEDMEM 2014c)

"Nitelikli öğretmen yetiştirmede bir diğer sorun yine eğitim fakülteleri ya da eğitim bilimleri bölümleri tarafından açılan pedagojik formasyon programları. Eğitim fakültesi dışındaki programlardan mezun olan öğrencilere öğretmenlik sertifikası veren bu programlar süre, ders içerikleri, uygulamalar ve değerlendirme açısından yetersiz. Dünyanın birçok ülkesinde pedagojik formasyon türü kısa süreli programlar nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda başarılı değiller." (TEDMEM, 2018b)

"Bu programların ücretli olması diğer bir sorun çünkü birçok öğretim elemanı bilimsel ve nitelikli öğretmen eğitimi açısından bu programları onaylamamakla birlikte ek kaynak getirmesi nedeniyle bu programlarda ders vermeyi kabul etmektedir. ... Bu nedenle bu programların biran önce kapatılması ve ihtiyaç duyulan alanlarda lisansüstü seviyede açılacak ücretsiz programlarla öğretmen eğitimi verilmelidir." (SETA, 2018b)

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

STK dokümanlarında ÖE'de otonomiye ilişkin öne çıkarılan diğer bir konu ÖE'de katılım ve işbirliği olgusudur. Dokümanlarda ÖE'nin gelişmesinde katılım ve işbirliğinden yararlanma konusu sıklıkla ve yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. Bu bağlamda YÖK tarafından programı geliştirilen ve üniversiteler tarafından ÖE sürecine MEB, okullar ve diğer paydaşların katılımının ve işbirliğinin önemli olduğunun altı çizilmektedir.

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

"Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri yükseköğretim sistemi içinde bulunduğundan, YÖK'ün bir sorunu olarak kabul edilmektedir. Oysa öğretmen yetiştirme çok büyük ölçüde MEB'in sorunudur... Siyasi iradenin özellikle öğretmen yetiştirme konusunda MEB marifetiyle yeni bir YÖK-MEB stratejik ortaklığı çerçevesi oluşturması gerekmektedir. .. Öğretmen niteliğinin artırılmasında MEB sadece üniversitelerle değil, sivil toplum kuruluşlarıyla da yoğun işbirliği içine girmelidir." (TEDMEM, 2014a)

"Öğretmen eğitimini, bilgi üretimini merkezi olan üniversiteler ile öğretmenlik mesleğinin icra edildiği "işyeri" olan okullar işbirliği yaparak vermelidir." (TÜSİAD, 2013b)

"Yeni öğretim programı öğretmen adayı yetiştiren kurumlardan da talepte bulunmaktadır. Eğitim, Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinin programları da bu müfredatla uyumlu hale getirilmelidir. Bu bağlamda



Bakanlığın liderliğini yaptığı YÖK, fakülte dekanları, bölüm başkanları ve ilgili sivil toplum örgütlerinin yer aldığı mekanizmalarının işletilmesi çok faydalı olacaktır." (SETA, 2017c)

ÖE'ye katılım konusunda ayrı bir öneme sahip olan öneri ise Eğitim Fakültelerinin ÖE program ve politika süreçlerine katılımı ile ilgilidir. Dokümanlarda bu yönde öneriler olduğu gibi EF'lerin bu konudaki katılım eksikliğinin de altı çizilmektedir.

"Tüm bu nedenlerle eğitim fakültelerine Öğretmen Yeterlikleri temelinde kendi öğretim programlarını oluşturmaları için gerekli yasal altyapının sağlanması, ... olan gereksinim aciliyetini korumaktadır." (ERG 2015b)

"Her ne kadar YÖK geçmişteki program değişikliği çalışmalarında fakültelerden görüş ve öneri talep etse de bu süreç zaman yetersizliğinden dolayı yeterli biçimde kapsamlı yürütülemedi. Bazı temel ilkeler bazında programlar arasında benzerlikler olması önemli ancak her fakültenin kendi araştırmaları ve koşulları çerçevesinde bu programlarda değişiklik ve yenilik yapabilmesinin önü açılmalı." (TEDMEM, 2018b)

"MEB ve YÖK, hemen her gün eğitim sistemine ilişkin ... çok sayıda karar alıyorlar. Eğitim fakültelerinin veya bu fakültelerde çalışan akademisyenlerin bu kararların herhangi bir yerinde anlamlı yer aldığını söylemek zor." (SETA, 2014c)

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

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada eğitimle ilgili STK dokümanları ÖE'ye ilişkin ekonomik ve politik olgular bakımından analiz edilmiş ve ekonomik olgular başlığı altında ekonomik verimlilik için ÖE, beceri temelli eğitim için ÖE, ÖE'de bilgi iletişim teknolojileri kategorileri; politik olgular başlığı altında ise ÖE'de sosyal temalar, ÖE'de standartlaşma ve ÖE'de otonomi kategorileri ortaya çıkarılmıştır.

STK dokümanlarında ekonomik verimlilik için ÖE'nin niteliğinin düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dokümanlarda bu vurgu hem genel anlamda eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki hem de ÖE'nin niteliğine yatırımın ekonomik verimlilik bakımından karşılığı olarak yapılmaktadır. Bu bulgu, farklı bağlamlardaki benzer çalışmalarla uyumludur (Zhou ve Reed, 2005). Eğitim ve ÖE ile ekonomik verimlilik arasındaki ilişki genel geçer olarak da kabul edilen (Meier ve Rauch, 1995; Shen, 1994) bir olgu olsa da bu ilişkinin eğitim ile ilgili STK dokümanlarında somutlaşması ÖE'nin içeriğinin belirlenmesinde ekonomik kaygı ve hedefleri daha güçlü hale gelmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bu belirlenmenin ÖE'nin niteliğinin ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirecek şekilde gelişmesi (Bacchus, 1996) ve öğretmenliğin ekonomik olarak daha rasyonel olan bir mesleğe dönüşmesi (Farrell ve Oliveira, 1993; Ünal, 2011) şeklinde iki boyutu olabilir. STK dokümanlarında bunlardan ilki altında düşünülebilecek iki olgu daha ön plana çıkmıştır: Beceri temelli eğitim için ÖE ve ÖE'de bilgi iletişim teknolojileri.

Dokümanlarda beceri temelli eğitim ve eğitimde istihdama yönelik beceri geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerde 21. yüzyıl becerileri şeklindeki genel başlığın yanında girişimcilik, STEM, finansal okuryazarlık ve hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Beceri temelli eğitim için ÖE önemli görülen bir olgudur (Aybek, 2007; Brackett ve Katulak, 2006). Ayrıca 21.yy becerileri (Archambault et al., 2010; Smith ve Hu, 2013), girişimcilik (Adeyemo, 2009), finansal okur yazarlık (Compen, De Witte, ve Schelfhout, 2019; Henning ve Lucey, 2017) ve hayat boyu öğrenme becerileri (Scales, 2008) ÖE literatüründe de sıkça vurgulanmaktadır Bu anlamda STK dokümanlarının tespit ve önerilerinin literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkarak STK'ların ÖE'den, öğretmen adaylarını beceri temelli eğitime hazırlamasını ve gelecekteki öğrencilerine istihdam becerileri dâhil olmak üzere yukarıda sayılan becerileri kazandıracak donanımla yetiştirmesini beklediği söylenebilir. Bu da ÖE programına beceri temelli eğitim anlayışının ve söz konusu becerilerle ilgili çeşitli içeriklerin dâhil edilmesi ile mümkün olabilir. Böylece ÖE, öğrencilere onların iş gücü niteliğini artıran becerileri kazandıracak öğretmenleri yetiştiren bir niteliğe sahip olabilir.

Bugünün önemli becerileri veya istihdam becerileri söz konusu olduğunda en temel becerilerden birinin BİT becerileri olduğu açıktır. STK dokümanlarındaki BİT'i konu alan bulgular, ilk olarak bu yüzden ekonomik olgular arasında değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, eğitime BİT entegrasyonunda, öğretmenlerin BİT becerileri yeterli düzeyinden ve ÖE'de verilen BİT eğitiminin niteliğinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Dokümanlarda bu sorunları gidermek adına başta ÖE ve HİE'de olmak üzere öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının BİT becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi önerilmiştir. Tespit edilen sorunlar



ve çözüm önerilerine farklı çalışmalarda da rastlanmaktadır (Martinovic ve Zhang, 2012; Bhattacharjee ve Deb, 2016; Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2018). Diğer bir öneri ise BİT entegrasyonunda pedagojik boyutun vurgulanmasına yöneliktir. Çünkü BİT söz konusu olduğunda çoğunlukla teknolojik donanımlara odaklanılmakta ancak bu donanımları öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları veya becerilerinin gelişmesi amacıyla etkin şekilde kullanmayı sağlayacak olan tekno-pedagojik alan bilgisi ÖE’de gereken düzeyde verilememektedir. ÖE’nin bu konudaki eksikliği başka çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Reyes et al., 2017). Pedagojik boyut eksik kaldığında ise donanımlar üzerinden büyüyen pazar, eğitimde BİT kategorisinin bir ekonomik olgu olmasının diğer nedenidir. STK’lar, dokümanlarındaki tespit ve öneriler ile eğitime BİT entegrasyonun daha etkin hale gelmesi için öğretmenlerin BİT yetkinliklerinin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Böylece öncelikle öğretim daha nitelikli hale gelecek, bunun yanında hem kendilerinin ve hem de öğrencilerinin BİT becerileri gelişmiş olacaktır. Tam bu noktada akla başka bir ekonomik olgu ise öğretmenlerin BİT yetkinliklerinin geliştirmeye yönelik verilen ücretli BİT eğitimleridir. BİT yetkinliğinin öğretmenler için giderek artan bir gereklilik olduğu - hele ki içinde bulunduğumuz uzaktan eğitim günlerinde - göz önünde tutulursa, ÖE’deki nitelikli olmayan BİT eğitiminin bir başka sonucu da kuşkusuz bu pazarın büyümesi olacaktır.

Ekonomik olgular bağlamında ortaya konan sonuçlara göre STK dokümanlarında ÖE’nin ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünü geliştirebilecek şekilde düzenlenmesine yönelik değerlendirme ve önerilerin bulunduğu söylenebilir. Ancak bu öneri ve tartışmaların doğrudan ÖE’ye odaklanan kısımları bazı olgular için sınırlı kalabilmektedir.

Eğitim ile ilgili STK dokümanlarında *sosyal temalar* başlığı altında toplanabilecek demokrasi, insan hakları, aktif yurttaşlık, sürdürülebilirlik, değerler eğitimi, kapsayıcı eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği olgularının ÖE’de ele alınması önerilmektedir. Bu konuların ÖE’de ele alınmasına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Sleeter, 2008; Zeichner, 2016; Osler ve Starkey, 2017; Adami, 2014; Forlin, 2010; Florian, Young ve Rouse, 2010). Dokümanlarda ortaya çıkan sosyal temaların toplumun bir arada yaşamasında önemli olan bir takım bilinç, tutum, değer ve davranışları kapsadığı ve Hansen’in (2008) ÖE’nin odakları arasında gösterdiği sosyal adalete katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan bu temaların ÖE’de nasıl veya hangi açıdan ele alınacağı da önemlidir. Örneğin kapsayıcı eğitimden söz edilirken bir STK daha çok Suriyeli mülteci çocukları ön plana çıkarırken bir diğerinin ‘mülteci olmayan ancak ana dili Türkçe olmayan çocukları’ ön plana çıkardığı görülmüştür. STK’lar bakımından bu durum daha olağan iken ÖE eğitimi veya eğitim söz konusu olduğunda tüm farklılıklara yönelik bir kapsayıcılığın söz konusu olması gerekir. Benzer şekilde toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından literatürde farklı cinsiyet eşitliği anlayışları (Chatillon, Charles ve Bradley, 2018) hatta farklı cinsiyet kavramsallaştırmaları - ikili veya ikili olmayan - bulunmaktadır. Dolayısıyla bunlardan hangisine veya hangilerine odaklanılacağı ÖE’nin dolayısıyla eğitimin ne tür bir toplumsallaştırmaya hizmet edeceğini belirleyecek olması bakımından önemlidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çeken üç STK’nın dokümanlarda konunun kadın erkek eşitliği üzerinden ele alındığı görülmektedir. Toplumda marjinal olarak algılanan LGBTİ olgusunun STK dokümanlarda da marjinalleştiği anlaşılmaktadır.

STK dokümanlarında ÖE’de yeterlik, ÖE’de akreditasyon ve ÖE’de hesap verilebilirlik olguları ile standartlaşmaya ilişkin bulgular yer almaktadır. Standartlaşma tartışması büyük ölçüde öğretmen yeterliklerinin ÖE program geliştirme süreçlerinde daha çok dikkate alınmasına ilişkin öneriler üzerinden ilerlemektedir. Ayrıca ÖE’de akreditasyon çabalarına ve ÖE’de hesap verilebilirlik ve ÖE’nin değerlendirilmesine yönelik tespit ve öneriler de dokümanlarda yer almaktadır. Bu tespit ve önerilerin de ÖE’de standartlaşmayı öne çıkardığı söylenebilir. ÖE’de standartlaşmanın belirli bir niteliği garanti etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak geçtiğimiz süreçte Türkiye’de standartların ötesinde tamamen merkezi olarak belirlenen ÖE’nin niteliği sürekli tartışma konusu olmuştur. Öte yandan, dokümanlarda ÖE’deki bu tür merkezîyetçi süreçlere ilişkin eleştiriler ve ÖE’de otonomiye yönelik öneriler ve tespitler yer almaktadır. Bu bağlamda alternatif ÖE yolları ve ÖE programlarında esneklik ve çeşitlilik gibi öneriler ile ÖE’de esneklik ve ÖE’yi geliştirmede iş birliğinden yararlanma, EF’lerin program geliştirme süreçlerine katılımı gibi öneriler ile de ÖE’de katılım ve işbirliği ön plana çıkarılmaktadır. Bütün olarak düşünüldüğünde STK’ların, incelenen dokümanların yayınlandığı süreçte yapı ve program bakımından ÖE’nin katı merkezîyetçi yapısını eleştirdikleri söylenebilir. Nihayetinde, YÖK 2018 yılında oldukça katı bir ÖE programını uygulamaya koyduktan sonra 2020 yılında yeni bir karar ile ÖE programlarında eğitim fakültelerine önemli bir otonomi alanı bırakmıştır (YÖK, 2020). Buna bağlı olarak, STK’ların standartlaşma ve otonomi ile ilgili öneri ve tespitlerinin bu sürecin devamında daha önemli hale geleceği düşünülmektedir.



Türkiye’de eğitim ile ilgili STK’ların politika belirleme ve karar verme bakımından ne kadar etkili olduğu veya hangi STK’ların diğerlerine göre daha etkili olduğu tartışmalıdır. Ancak STK’ların bu konuda giderek artan bir etkinliğe sahip olduğu açıktır. Bu bağlamda ortaya konan sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaya konan bulgular – dokümanlarda ÖE ile ilgili olarak gündeme getirilen olgular – STK’ların daha güçlü rollere sahip oldukları toplumların deneyimlerinden de yararlanılarak iki şekilde değerlendirilebilir. ÖE’nin – bireysel ve toplumsal refaha yönelik – ekonomik rasyonele uygun şekilde tasarlanması önerileri, ÖE’nde toplumun uyumlu bir biçimde bir arada yaşamasına katkı veren sosyal temaların vurgulanması, ÖE’de belirli standartların ve kalitenin sağlanmasına yönelik öneriler, STK’ların, kendilerine atfedilen eğitimdeki eksikleri kapatma ve toplumsal talepleri yansıtma (Karataş, 2013) sorumluluklarını yerine getirmesi olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, STK’ların, salt ait oldukları konularından veya ekonomik fonlama vb. sebeplerden dolayı bağlı buldukları (Brehm ve Silova, 2019) kurum, kuruluş, ekonomik oluşum vb. aktörlerin talep ve gündemlerini eğitim ve ÖE’nin gündemine dâhil etmeleri (Silova ve Steiner-Khamsi, 2008; Kelly, 2009) şeklinde değerlendirme de mümkün görünmektedir. Ancak ikinci değerlendirmede, bulgularda ortaya konan eğitim ekonomi ilişkisi toplumun refahını hedefleyen bir dinamikten çok, eğitim içinde STK’lar tarafından üretilmiş bir neo-liberal söylem (Wallace, 2004) olarak görülmektedir. Sosyal temaların belirli şekilde ele alınması ve standartlaşma gibi unsurların öne çıkarılması ise bir arada yaşamanın değil sosyal kontrolün araçları olarak görülmektedir.

4.1. Öneriler

İlk ve en önemli öneri, YÖK (2020) kararı ile ÖE programlarının düzenlenmesinde önemli bir esnekliğe sahip olan eğitim fakültelerinin STK’larının öneri ve tespitlerini dikkate almaları yönündedir. STK dokümanlarının analizinden yol çıkarak ekonominin taleplerinin ÖE’ye yansıtılarak ÖE’de beceri gelişiminin ve istihdam becerileri kapsamında bazı kritik becerilerin daha fazla vurgulanmasının önerilmektedir. Ancak burada ekonominin ÖE veya eğitim için tek belirleyici olamaması gerektiği hem eğitim fakültelerinin hem de diğer paydaşların dikkat etmesi gereken bir noktadır. Toplumun bir arada yaşamasına katkı sağlayacak demokrasi, insan hakları, sürdürülebilirlik, fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi sosyal temaların ÖE müfredatına bütün farklılıkları kapsayacak bir anlayış ile dâhil edilmesi önemli görülmektedir. Standartlaşmaya yönelik öğretmen yeterlikleri, akreditasyon ve hesap verilebilirlik gibi çabaların, fakülteleri ve öğrencileri sıralamak ve yarıştırmak için değil, ÖE niteliğini geliştirecek farklı yolların ortaya konması şeklinde kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda MEB öğretmen yeterliklerinden de yararlanarak, program değerlendirme ve eylem araştırmaları yoluyla fakülte bazı standartların geliştirilmesi, bunların sürekli güncellenerek akreditasyon ve hesap verilebilirlik süreçlerine rehberlik etmesi önerilmektedir. Gelecekteki çalışmalarda bu çalışmada ortaya konan olgulardan biri veya birkaçı seçilerek doküman analizinin ötesinde geçecek şekilde veri toplanarak veya ÖE’ye ilişkin STK’lar dışındaki paydaşların yer aldığı kurgularla çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adami, R. (2014). Toward cosmopolitan ethics in teacher education: an ontological dimension of learning human rights. *Ethics and Education*, 9(1), 29-38.
- Adeyemo, S. A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 57-65.
- Archambault, L., Wetzel, K., Foulger, T. S., & Kim Williams, M. (2010). Professional development 2.0: Transforming teacher education pedagogy with 21st century tools. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(1), 4-11.
- Aslan, S. (2010). Türkiye’de sivil toplum. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 260-283.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Bacchus, M. K. (1996). The role of teacher education in development in South Countries. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(2), 77-86.
- Bhattacharjee, B., & Deb, K. (2016). Role of ICT in 21st century’s teacher education. *International Journal of Education and Information Studies*, 6(1), 1-6.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner’s Guide*, 1-27.
- Brehm, W., & Silova, I. (2019). Five generations of NGOs in education. İçinde T. Davies (Ed.), *Routledge handbook of NGOs and international relations*. Routledge.
- Chatillon, A., Charles, M., & Bradley, K. (2018). Gender ideologies. İçinde B. J. Risman (Ed.), *Handbook of the sociology of gender* (pp. 217-226). Springer, Cham.
- Farrell, J. P., & Oliveira, J. B. (1993). Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs. İçinde *Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs*. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(95\)90029-2](https://doi.org/10.1016/0738-0593(95)90029-2)
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. İçinde *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>



- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Hansen, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. İçinde Feiman-Nemser, S., Cochran-Smith, M., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. (3th ed.). New York: Routledge.
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Milli Eğitim sisteminde sivil toplum kuruluşlarının konumları ve işlevlerine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 196-218.
- Kelly, V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. baskı). Sage.
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Meier, G. M., & Rauch, J. E. (1995). *Leading issues in economic development* (6). New York: Oxford University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 1739, 24 Haziran 1973.
- Osler, A., & Starkey, H. (2017). *Teacher education and human rights*. Routledge.
- Reyes, V. C., Reading, C., Doyle, H., & Gregory, S. (2017). Integrating ICT into teacher education programs from a TPACK perspective: Exploring perceptions of university lecturers. *Computers and Education*, 115, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.009>
- Saggiomo, V. (2011). From charity to governance: Islamic NGOs and education in Somalia. *The Open Area Studies Journal*, 4(1).
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Open University Press: Berkshire.
- Shen, A. (1994). Teacher education and national development in China. *Journal of Education*, 176(2), 57-71.
- Silova, I., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2008). *How NGOs react: Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia and Mongolia*. Kumarian Press.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003>
- Smith, J., & Hu, R. (2013). Rethinking teacher education: Synchronizing eastern and western views of teaching and learning to promote 21st century skills and global perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. İçinde S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Pegem.
- Wallace, T. (2004). NGO dilemmas: Trojan horses for global neoliberalism?. *Socialist Register*, 40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies* 1(1).
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.
- YÖK Kanunu. (1981). *T.C. Resmi Gazete*, 2547, 6 Kasım 1981.
- YÖK. (18 Ağustos 2020). YÖK'ten Eğitim Fakültelerine önemli yetki devri kararı. 09 Eylül 2020 tarihinde 2020 <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden erişildi.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Zeichner, K. (2016). Advancing social justice and democracy in teacher education: Teacher preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150-155.
- Zhou, J., & Reed, L. (2005). Chinese government documents on teacher education since the 1980s. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 201-213.

EK-1: ANALİZ EDİLEN STK DOKÜMANLARI

- SETA (2010) SETA 2010 yılı
- SETA (2011) SETA 2011'de Türkiye
- SETA (2012) 2012'de Eğitim
- SETA (2013a) 2013'te Eğitim
- SETA (2014a) SETA 2014'te Türkiye
- SETA (2015) SETA 2015'te Türkiye
- SETA (2016a) 2016'da Eğitim ve Sosyal Politikalar
- SETA (2017a) SETA 2017'de Türkiye
- SETA (2013b) Anadilde Eğitim; Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri
- SETA (2014b) Eğitim Liderliği Perspektifinde Öğretmen Performans Değerlendirilmesi
- SETA (2014c) Eğitim Fakülteleri Suskun
- SETA (2014d) Öğretmen Atamalarından Sorumlu Bakanlık
- SETA (2014e) Öğretmen Yetiştirme ve Dikkat Eksikliği
- SETA (2016b) TIMSS 2015 Sonuçlarının Anlattıkları
- SETA (2016c) Eğitimin Yeniden Yapılandırılması
- SETA (2017b) Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli; İzleme ve Değerlendirme
- SETA (2017c) Yeni Müfredat Değişimin Hızını Yönetmek
- SETA (2018a) Öğretmen Seçim Süreci ve Ücretli Öğretmenlerle ilgili Düzenleme
- SETA (2018b) Okul Öncesi Dini Eğitim; "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler
- SETA (2018c) Meslekî Hazırlık Bakımından Eğitim Programları Sorunu
- SETA (2018d) Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir
- SETA (2018e) Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı
- SETA (2018f) 2018 MEB Vizyon Belgesinden Beklentiler
- SETA (2018g) STEM Eğitimi ve Türkiye; Fırsatlar ve Riskler
- TEDMEM (2009) TED Öğretmen Yeterlikleri
- TEDMEM (2015a) Ulusal Eğitim Programı 2015-2022
- TEDMEM (2014a) 19. Milli Eğitim Şurasına İlişkin Değerlendirmeler
- TEDMEM (2017a) Türkiye'nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler
- TEDMEM (2011) Eğitimde İnovasyon



- TEDMEM (2013a) Eğitim Siyaseti Nedir
TEDMEM (2016a) Türkiye'nin Geleceğine İnanıyoruz; Geleceği Okuyoruz
TEDMEM (2014b) Lisans Öğrencilerine Formasyon Hakkı Tanınması
TEDMEM (2016b) Özel Eğitim Öğretmenliği Yetiştirme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler
TEDMEM (2016c) Üstün Yetenekliler ve Gerçeklik
TEDMEM (2017b) DAVOS 2017'de Geleceğe Hazırlık
TEDMEM (2017c) Ortaöğretime Geçiş Yeri Ortaöğretimi Yeniden Düşünmek
TEDMEM (2018a) Öğretmen Performans Değerlendirme ve Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmelik Taslağı Üzerine Değerlendirmeler
TEDMEM (2013b) Dijital Eğitimde Fırsatlar ve Riskler
TEDMEM (2014c) Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM (2014d) Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği
TEDMEM (2015b) Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM (2016d) Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM (2017d) Eğitim Değerlendirme Raporu
TEDMEM (2014e) Dünya Bankası Direktörü Martin Raiser - Eğitim ve Ekonomi
TEDMEM (2014f) Prof. Dr. Mustafa Safran ile Öğretmen İstihdam Politikaları Üzerine bir Söyleşi
TEDMEM (2016e) Doç. Dr. Mustafa Yavuz ile Eğitimde Özerklik Üzerine
TEDMEM (2016f) Dr. Halil Buyruk ile Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği Üzerine Söyleşi
TEDMEM (2016g) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü Doç. Dr. Semih Aktekin ile Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine
TEDMEM (2018b) Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine
TEDMEM (2013c) Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerini 21.yy'a Hazırlamak
TEDMEM (2013d) PISA 2012 Sonuçları ve Piyasa Temelli Eğitim
TEDMEM (2014g) Akademisyenlerden PISA'ya Farklı Bir Bakış Açısı
TEDMEM (2017e) Büyük Değişim için Küçük Veri
TEDMEM (2014h) Dünya'nın En İyi Üniversiteleri Arasında Neden Türkiye'den Sadece Tek Bir Üniversite Var
TEDMEM (2015c) Günah Keçisi Teknoloji mi
TEDMEM (2016h) Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi
TEDMEM (2016e) Temel Bir Yaşam Becerisi Finansal Okuryazarlık
TEDMEM (2018c) Okullar Dezavantajlı Öğrenciler İçin Fark Yaratabilir mi?
ERG (2009a) Toplum Yararına Okullar
ERG (2014a) FATİH Projesi Eğitimde Dönüşüm için bir Fırsat Olabilir mi?
ERG (2007a) Eğitim İzleme Raporu
ERG (2008a) Eğitim İzleme Raporu
ERG (2009b) Eğitim İzleme Raporu
ERG (2010) Eğitim İzleme Raporu
ERG (2011a) Eğitim İzleme Raporu.pdf
ERG (2012a) Eğitim İzleme Raporu.pdf
ERG (2013) Eğitim İzleme Raporu.pdf
ERG (2015a) Eğitim İzleme Raporu 2014 2015
ERG (2016a) Eğitim İzleme Raporu 2015 2016
ERG (2017a) Eğitim İzleme Raporu 2016 2017
ERG (2018a) Eğitim İzleme Raporu 2017 2018
ERG (2019) Eğitim İzleme Raporu Öğretmenler 2019
ERG (2014b) FATİH Projesi Eğitimde Fırsat İçin Bir Dönüşüm Olabilir mi?
ERG (2014c) Tüm Türkiye'nin Önceliği Artık Demokratik Nitelikli ve Eşitlikçi Bir Eğitim Olmalı
ERG (n.d.c) Öğretmenler Günü Eğitim-Politikalarında İleriye-Bakmak İçin Önemli Bir Fırsat
ERG (2007b) AB Yolunda Nitelikli İnsan Sermayesi Bilgi Notu
ERG (2012b) 4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları
ERG (2018b) Eğitimde Reform İçin Önce Ortak Akıl Oluşturmayı Öneriyoruz
ERG (n.d.a) Eğitim Sisteminin Öncelikli İhtiyaçları ve Çözüm Önerileri Bilgi Kartları
ERG (n.d.b) Eğitimde ve Eğitimle Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
ERG (2008b) Eleştirel Düşünme 3. baskı
ERG (2009c) Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler
ERG (2011b) Kaynaştırma Politika Raporu
ERG (2016b) Kapsayıcı Eğitim Öğretmen İhtiyaçları
ERG (2011c) Türkiye'de Din ve Eğitim Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci
ERG (2009d) Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar
ERG (2015b) Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar
ERG (2017b) ERG'NİN-MEB Taslak Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirmesi
TÜSİAD (2000) Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset
TÜSİAD (2006) Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar (Temel)
TÜSİAD (2008a) Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri
TÜSİAD (2008b) Türkiye'de Yükseköğretim Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar
TÜSİAD (2009) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010-2014 Stratejik Planı (Taslak) Hakkında TÜSİAD Görüşü
TÜSİAD (2010) 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim Eğitim Sistemine Bakış
TÜSİAD (2011) Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı
TÜSİAD (2012a) Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Hakkında TÜSİAD Görüşleri
TÜSİAD (2012b) Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi TÜSİAD Görüşü
TÜSİAD (2013a) İSTKA 2014-2023 İstanbul Bölge Planı Hazırlık Çalışmaları Kapsamında "Eğitim" Teması İle İlgili TÜSİAD Görüşleri
TÜSİAD (2014a) STEM Alanında Eğitim Almış İş Gücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması
TÜSİAD (2014b) Öğretmen atama kanun maddesi değişikliğine ilişkin TÜSİAD görüşü.pdf
TÜSİAD (2013b) Okulda Üniversite Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi
TÜSİAD (2017) 2017-2019 Orta Vadeli Program Ve 2017 Yılı Programından Seçilen Eğitim Hedefleri Hakkında TÜSİAD Görüş Belgesi
TÜSİAD (2018) Türkiye'nin Girişimcilik Dönüşümü Proje Önerileri Kitapçığı
TÜSİAD (n.d.) 2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi