



Türkiye’deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Tematik Analizi ve Öğretmen Eğitimi Politikalarının Yansımaları *

Banu Yücel-Toy ¹

Öz

Çalışmanın amacı, geçmişten günümüze Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarındaki eğilimi, konu, amaç ve yöntem açısından tematik içerik analizi ile incelemek ve ülkemizdeki öğretmen eğitimi politikaları açısından değerlendirmektir. Bu sebeple, 1970 yılından günümüze üç köklü eğitim alanındaki dergideki yayınlanmış 479 hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili makale incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dokuz tema belirlenmiş olup en çok çalışılan konular, öğretmen adaylarının alan ve meslek bilgisi ve tutumu, öğretmen eğitimi program/bileşenlerinin değerlendirilmesi, yeni öğretim yöntem/yaklaşımların etkilerinin incelenmesi, öğretmen eğitiminde bilgi iletişim teknolojileri ve öğretmen yetiştiren kurumlardır. Araştırmalarda nicel paradigma hakim olup 2000 yılından sonra, nitel ve karma çalışmalarda artış görülmektedir. Politikalar açısından, 1997 öncesinde araştırmalarda dile getirilen problemlerin 1997 yeniden yapılanmasında da dile getirildiğini bu açıdan araştırmaların yeniden yapılanmayı beslemiş olabileceği, 1997 sonrasındaki araştırmalarda ise 1997 yeniden yapılanma ve 2006 yeniden düzenlemesi sonuçlarının incelendiğini, bu sebeple 1997 sonrasında öğretmen eğitimi politikalarının araştırmalara yön vermiş olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi
Araştırma
İçerik analizi
Yöntem
Öğretmen eğitimi politikaları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2014
Kabul Tarihi: 21.02.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 04.05.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4012

Giriş

Uzun bir eğitim geçmişine sahip olan ülkemizde bütün kademelerdeki öğretmenlerimizin nasıl, nerede, kim tarafından ve ne şekilde eğitileceği, sürekli tartışılmış ve bu sebeple değişimler geçirmiş ve yeniden yapılanmalar gerçekleştirilmiştir. Özellikle, öğretmen eğitiminde konu alanı ile öğretmenlik meslek bilgisi, kuram ile uygulama, standardizasyon ile çeşitlilik, teknisyen ile uzman öğretmen yetiştirme arasında süregelen çatışmaların yeniden yapılandırılmaya yön verdiği belirtilmektedir (Yıldırım, 2011). Öğretmen eğitimi hem kendi içindeki bu çatışmalardan hem uygulamalı bir alan olarak uygulama koşullarından hem de yetiştirdiği öğretmenlerle bütün kademelerdeki öğretim sistemini etkilediğinden dolayı karmaşık ve çok boyutlu bir alandır. Dolayısıyla, çok çeşitli tarafları etkileyen öğretmen eğitiminde yıllarca yaşanan sorunlar, tartışmalar, çatışmalar, politikalar, reformlar, yenilikler ve dönüşümler üzerine akademisyenler, eğitimciler ve politikacılar tarafından çok sayıda araştırmalar, projeler ve raporlar gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde bu çalışmalara, eğitim alanında çıkan akademik

* Bu çalışmada incelenen makalelerin betimsel içerik analizi, III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde, 7-9 Mayıs 2014’de sözlü olarak sunulmuştur.

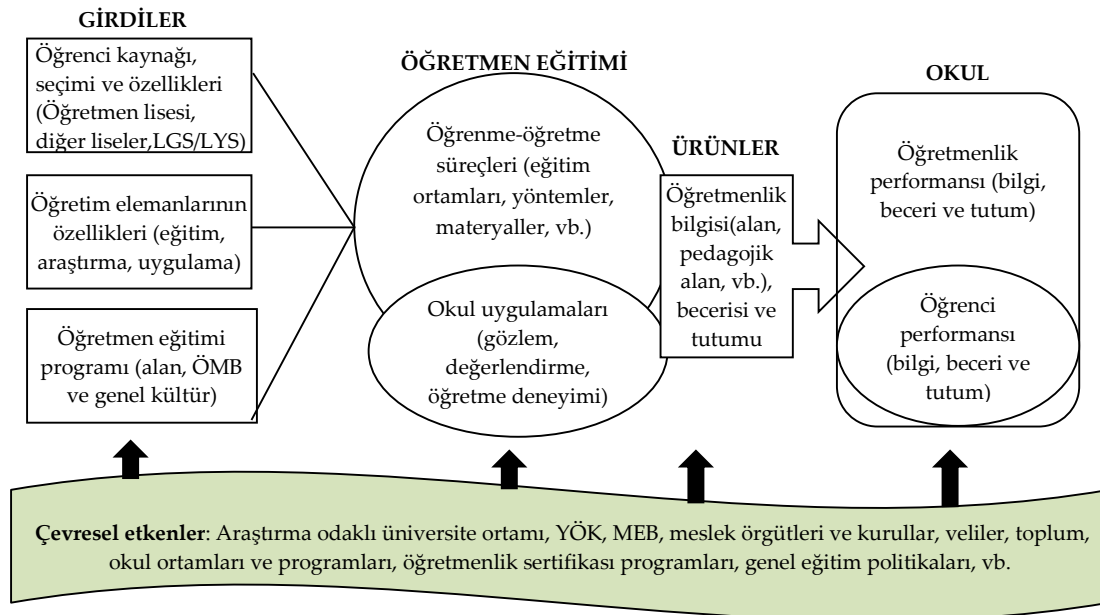
¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, byuceltoy@gmail.com

dergilerde, yüksek lisans ve doktora tezlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) ve YÖK desteği ya da işbirliğinde gerçekleşen raporlarda ve projelerde karşılaşılmaktadır.

Öğretmen eğitimi sisteminin her bir ögesinin niteliğinin artırılmasına yönelik sağlıklı kararların alınması ve etkili politikaların belirlenebilmesi açısından bu konudaki çalışmaların dikkate alınması, derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Dünyada öğretmen eğitimi araştırmaları üzerinde detaylı çalışmaların daha çok Amerika Birleşik Devletleri’de gerçekleştirildiği görülmektedir. Cochran-Smith ve Fries (2008), öğretmen eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaları incelemişler ve 1920-1950 yılları arasında yürütülen araştırmalarda öğretmen eğitiminin bir program sorunu olarak, 1960-1980’lerde bir yetiştirme sorunu olarak, 1980-2000’lerde öğrenme sorunu olarak ve 1990’ların ortalarından günümüze yürütülen araştırmalarda da öğretmen eğitiminin bir politika sorunu olarak ele alındığını ortaya koymuşlardır. Zeichner (1999) öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaları alan araştırmaları, durum çalışmaları, kavramsal ve tarihi araştırmalar, öğretmeyi öğrenme üzerine çalışmalar ve öğretmen eğitimi etkinliklerinin yapısı ve etkisi üzerine çalışmalar olmak üzere 5 kategoride değerlendirmiştir. Borko, Liston ve Whitcomb (2007) ise öğretmen eğitimi araştırma çeşitlerini dört sınıfta toplamaktadır: “öğretmen eğitiminin etkileri” araştırmaları, uygulayıcı araştırmalar, yorumlayıcı araştırmalar ve tasarım araştırmaları. Bunun dışında Avrupa’da, Yeni Zelanda gibi ülkelerde öğretmen eğitimi araştırmalarını incelemeye dönük araştırmalar da mevcuttur (Arreman, 2005; Cameron ve Baker, 2004; Krainer ve Goffree, 1999; Linné ve Tarrou, 2001). Bu çalışmalardan, Linné ve Tarrou (2001) 1993 ve 1996 yıllarında European Journal of Teacher Education’da ve Association for Teacher Education in Europe tarafından düzenlenen konferanslarının bildiri kitaplarında yayınlanan araştırmaları içerik konusu, amacı, odak noktası, yazarların görüşü ve eğitim kuramları açısından incelemişlerdir. Genel olarak ele alındığında, yapılan çalışmalarda Avrupa’da öğretmen eğitimindeki farklılıklar ve benzerlikler, toplumsal ve kültürel etmenler, kuram-uygulama çatışmasının yarattığı sorunlar ve eğitim politikaları çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi kurumlarının yükseköğretimle, okullarla, uygulamayla ve yerel toplumla olan ilişki dinamikleri ve öğretmen adaylarının bireysel olarak öğretmen eğitimi bağlamında ve okullardaki uygulamalardaki öğrenmeleri üzerine araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Avrupa bağlamında bir başka çalışma ise, Krainer ve Goffree (1999) tarafından editörlüğün gerçekleştirildiği “*On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*” başlıklı kitaptır ve bu kitapta Avrupa’da matematik alanında öğretmen eğitimi araştırmaları üzerine çalışmalar yer almaktadır. Ülke bazında, Arreman (2005) ise İsveç’teki savaş sonrası öğretmen eğitimi araştırmalarına ilişkin bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, öğretmen eğitimi araştırmaları incelenmiş daha çok öğretmen eğitiminin yükseköğretim içindeki yeri ve politikalar ile yazılı resmi dokümanlar ve araştırmalar arasındaki ilişkinin öğretmen eğitime yansımaları incelenmiştir. Yapılan doküman incelemesi ve görüşmeler sonucunda, öğretmen eğitimi içerisinde araştırmaya dayalı bir öğretimin gerekliliği üzerinde durulmakla birlikte hem öğretmen eğitimcileri arasında hem de yükseköğretim kurumunun kendi içerisinde öğretmen eğitime ve araştırmalarına direnç olduğu ve bazı engellerin bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Cameron ve Baker’ın (2004) çalışması, 1993-2004 yılları arasındaki Yeni Zelanda’da öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmaları inceleyen bir yazın taramasıdır. Araştırmaları altı temel tema altında derlemişlerdir. Bu temalar, öğretmen adayları (programa seçimleri, demografik özellikleri, alt yapıları ve inançları), öğretmen yetiştiriciler, belli derslerin ya da uygulamaların etkileri, uygulama öğretmenleri ve öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirmesi (kurumun araştırmacıları tarafından yapılan değerlendirmeler ve dış değerlendirmeler) ve aday öğretmenlerdir.

Ancak ülkemize gelindiğinde eğitim araştırmaları alanı içerisinde eğitim bilimi, eğitim programları ve öğretim, program geliştirme ve eğitim yönetimi araştırmalarının (Aypay ve diğ. 2010; Göktaş, Hasançebi ve diğ., 2012; Hazır-Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak-Altınyüzük, 2013; Karadağ, 2010; Selçuk, Palancı-Kandemir ve Dündar, 2014; Yüksel, 2012), matematik, biyoloji, kimya, çevre eğitimi gibi alan eğitimine yönelik araştırmaların (Baki, Güven, Karataş, Akkan ve Çakıroğlu, 2011; Çiltas, Güler ve Sözbilir, 2012; Erdogan, Marcinkowski ve Ok, 2009; Göktaş, Küçük ve diğ., 2012; Şimşek ve diğ., 2008, Şimşek ve diğ., 2009), 2005 yılı sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili araştırmaların (Erdogan, Kayır, Kaplan, Aşık Ünal ve Akbunar, 2015), çoklu zeka gibi öğretim modelleri üzerine

araştırmaların(Saban, 2009) ya da yetişkin eğitimi araştırmalarının (Yıldız, 2004) incelenmesine dayalı çalışmalar var olmakla birlikte öğretmen eğitimi araştırmalarının değerlendirilmesi üzerine çalışmalar (Yıldırım, 2011, 2013) sınırlı sayıda kalmıştır. Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmaları konusunda değerli bilgilerin ve sentezin paylaşıldığı Yıldırım’ın (2013) çalışmasında, araştırmaların yönelimleri, sorunları ve öncelikli alanları ortaya konulmuş ve ülkemizdeki son on yıldaki araştırmalar beş boyutta toplanmıştır. İlk boyutta, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve algılarını daha çok anketlerle belirlemeye ya da tutum ve algılarındaki yıl itibari ile meydana gelen değişimleri ortaya koymaya yönelik betimsel araştırmalar yer almaktadır. İkinci boyut, öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ile ilgilidir ve bu alandaki çalışmalar genellikle adayların kendilerine ilişkin algılarını ölçen envanterler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Üçüncü boyut kapsamında, okullarda öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin algılarını değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır. Dördüncü boyutta ise, öğretmen eğitimi programlarının bir boyutunu ya da bütünü öğretim elemanları ve öğretmen adayları gözüyle değerlendiren çalışmalar bulunmaktadır. Son boyutta ise, öğretmen eğitimi süreçlerinin, öğretmen adaylarının bilgi, beceri, performans ve tutumu üzerindeki etkilerini deneysel, ilişkisel ya da nitel desenlerle inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, Yıldırım (2013) Şekil 1’de görülen hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırma modelini geliştirmiş olup, modele göre özellikle girdi boyutunda öğrenci profiline ve programlara, süreç boyutunda ise okul uygulamalarına ve kazanılan bilgi, beceri ve tutuma odaklı çalışmaların mevcut olduğunu belirtmiş her boyutta ihtiyaç duyulan çeşitli araştırma konuları önermiştir.



Şekil 1. Öğretmen eğitimi araştırmaları modeli (Yıldırım, 2013)

Öğretmen yetiştirme ile ilgili tartışmaların halen bitmediği, arayışların son bulmadığı, yenilik ve ihtiyaçların tükenmediği bir ortamda, öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların hangi boyutlarda gerçekleştiğini ve zaman içerisinde nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaya dönük sistematik içerik analizi çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu konuda, Yıldırım’ın (2011) öğretmen eğitimi üzerine çalışmasında, öğretmen eğitimine yön veren paradigmlar ve çatışma alanları Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemi ve yapılarını bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmış olduğundan öğretmen eğitimi araştırmalarına yönelik çıkarımlarla sınırlı kalmıştır. Bu sebeple, öğretmen eğitimi araştırmalarının içerik analizini içermemektedir. 2013 yılındaki çalışması ise, hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmaları ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte, sistematik ve detaylı bir içerik analizi yapılmamıştır. Genel olarak araştırmaların eğilimi ve karşılaşılan sorunlar tespit edilmiş ve öncelikli araştırma konuları önerilmiştir. Bu noktada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi

araştırmalarının sistematik ve detaylı içerik analizinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra,, ülkemizde köklü bir geçmişe sahip olan öğretmen eğitimimizdeki dönüşümlerin ve yeniden yapılanmaların politikalarla gerçekleştiğini düşünürsek, bu politikalarla alandaki araştırmalar arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlamak da önemlidir. Çünkü mevcut ilişkisel örüntünün analizi ve değerlendirilmesi, ülkemizde doğru öğretmen eğitimi politikalarını belirleyebilmek ve uygulayabilmek açısından katkı sağlayıcı olacaktır. Ancak hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili politikaların araştırmalara yansımalarını inceleyen bir çalışmanın henüz yapılmamış olması, böylesi bir değerlendirmeyi de önemli kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine ülkemizdeki akademik dergilerde yayınlanan araştırmaların içerik analizi yapılarak hem geçmişten günümüze öğretmen eğitimi araştırmalarındaki eğilimleri ortaya koymak, hem de tarihsel süreç içinde bu araştırmalara ülkemizdeki öğretmen eğitimi politikalarının yansımalarını değerlendirmek amaçlanmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların bütüncül ve sistematik analizinin, hem araştırma konuları hem de yöntem açısından geleceğe yönelik çalışmalar konusunda araştırmacılar için bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programları ve öğretim süreçleri üzerine yapılmış çalışmaların tematik analizi, öğretme-öğrenme süreci veya program tasarımı ve geliştirilmesinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarına, eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına ışık tutabilir. Ayrıca, geçmişteki çalışmalar ile politikalar arasındaki etkileşimin ortaya konulmasıyla, öncelikli alanların belirlenmesi konusunda politika yapıcılara, araştırmacılara ve uygulayıcılara yardımcı olunması hedeflenmektedir.

Bu çerçevede, çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

1. Seçilen dergilerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmaları, nasıl bir eğilim göstermektedir?
 - a. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmaları hangi temalar üzerinde gerçekleştirilmiştir?
 - b. Belirlenen temalarda yapılan çalışmaların amaçları nedir?
 - c. Hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
2. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tarihsel süreç içerisindeki eğilimine, öğretmen yetiştirme politikaları nasıl yansımıştır?

Öğretmen Eğitimi Politikaları

Öğretmen eğitimi araştırmaları ile politikaları arasındaki yansımaları değerlendirebilmek amacıyla, bu bölümde ülkemizdeki öğretmen eğitimi politikalarına kısaca yer verilmiştir. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili olarak çok sayıda değişimler olmuştur ve dönemin sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasi koşulları bu değişimler üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen eğitimi politikaları açısından, özellikle üç önemli yapılanma önemlidir: 1982, öğretmen eğitiminin Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'na ve üniversitelere devredilmesi; 1997, öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılanması ve 2006, programların yeniden düzenlenmesi.

1982 yılı öncesine bakıldığında, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerine öğretmen yetiştirmede çeşitliliğin olduğu göze çarpmaktadır. *İlkokula öğretmen yetiştirme* açısından savaş sonrası Türkiye'sine bakıldığında, halkın büyük bölümünün köylerde yaşadığı ve okuma yazma oranının oldukça düşük olduğu, ilkökulların okuma yazmayı öğretmeyi öncelik haline getirdiği görülmüş; bunun üzerine, bu okulların niteliğini arttırmak ve Türk Eğitim Sistemini yeniden teşkilatlandırmak amacı ile 1926 Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkökula öğretmenler "İlk Muallim Mektepleri (İlk Öğretmen Okulları)" ve "Köy Muallim Mektepleri (Köy Öğretmen Okulları)"nde yetiştirilmeye başlanmıştır (Karslı ve Güven, 2011; Üstüner, 2004; Yüksel, 2010). Ancak 1933 yılında Köy Öğretmen Okulları kapatılmış olmakla birlikte köy öğretmeni yetiştirme sorunu son bulmamış ve 1940'de Köy Enstitüleri kurulmuştur. Türk eğitim tarihinde önemli bir etkiye sahip olmuş olan Köy Enstitüleri 1946'da çok partili sisteme geçişte siyasi tartışmaların konusu olmuş ve 1954'de kapatılarak İlk Öğretmen Okuluna dönüştürülmüşlerdir (Yüksel, 2010). 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu ile Temel Eğitim 5+3 şeklinde 8 yıla çıkarılmış ve bütün öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi şartı getirilmiştir. Bunun üzerine, lise düzeyindeki İlk Öğretmen

Okullarının bazıları iki yıllık Eğitim Enstitülerine, enstitüye dönüşmeye uygun olmayanlar ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş ve devamında yeni iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2010; Üstüner, 2004; Yüksel, 2010). Ortaokullara öğretmen yetiştirme açısından, 1926'da Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Ortaokullar ülke geneline yaygınlaştıkça, 1977 yılına kadar çeşitli illerde yeni Eğitim Enstitüleri de açılmıştır. 1978-1979 döneminde ortaokula öğretmen yetiştiren üç yıllık Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulu adını almış ve yeniden yapılandırılarak öğrenim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmış ve lise öğretmeni de yetiştirebilecek şekilde düzenlenmiştir (Akyüz, 2010; Duman, 2011; Yüksel, 2010). Genel liselere öğretmen yetiştirilmesi amacıyla Osmanlı döneminde aynı amaçla Darülfünun'a bağlı İstanbul'da kurulmuş olan Darülmualimin-i Aliye 1924'de Yüksek Öğretmen Okulu adıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ancak Darülfünun'dan koparılmamıştır. Alan dersleri Darülfünun'da, meslek dersleri Yüksek Öğretmen Okulları'nda verilmiştir (Akyüz, 2010). Öğrenci kaynağını İlk Öğretmen Okullarının başarılı öğrencilerinden sağlayan bu Yüksek Öğretmen Okulları, İlk Öğretmen Okullarının Öğretmen Liselerine dönüşmesi ile birlikte kaynağını yitirmesi, geceleri yapılan meslek derslerinin etkili yürümemesi, bu dönemde üniversitelerde de öğretmenlik formasyonunun verilmeye başlaması, üniversite ile yüksek öğretmen okulu öğrencileri arasında ideolojik tartışmalar yaşanması sebepleri ile 1978'de kapatılmış ve bu tarihten sonra lise öğretmenleri yukarıda belirtilen Eğitim Enstitülerinden dönüşen Yüksek Öğretmen Okulları'nda yetiştirilmiştir (Akyüz, 2010; Duman, 2011).

1982 yılında yukarıda bahsedilen öğretmen yetiştirme kurumları, üniversiteyi kazanamayan öğrencilerin alındıkları, belirli siyasal grupların adeta kaleleri konumuna dönüştürüldükleri, iyi eğitim vermedikleri ile ilgili eleştiriler ve iyi öğretmen yetiştirmenin üniversitelerde gerçekleşebileceği tartışmaları sonucunda üniversitelere bağlanmıştır (Okçabol, 2005; Üstüner, 2004; Yüksel, 2010). İlkokula öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri iki yıllık Eğitim Yüksek Okulları haline dönüştürülmüş, 1989 yılından itibaren ise öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri bünyesine dahil edilmiştir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren Enstitüler de 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür. 1992 yılında da Eğitim Yüksek Okulları'nın bir kısmı Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş, bir kısmı da Sınıf Öğretmenliği Programı adı altında Eğitim Fakülteleri bünyesi içerisinde yer almıştır. Böylece bütün öğretim kademelerine öğretmen yetiştiren bütün kurumlar, Eğitim Fakülteleri içerisinde yer alarak, öğretmenler dört yıllık lisans programlarıyla yetiştirilmeye başlanmıştır (Üstüner, 2004).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmenin en önemli sorunlardan biri olduğu, Eğitim Fakültelerine dönüşümün de buna cevap veremediği ve kuramsal bilgilerle dolu ancak uygulamadan kopuk nitelikli öğretmen yetiştirmeden uzak bir eğitimin amaçlandığı görülmüştür. Bunun dışında, alan öğretmenliği programları ile Fen-Edebiyat programlarının birbirine çok benzemesi ve bu iki fakülte arasında işbirliğinin kurulamaması, özel alan öğretiminin eksik kalması, MEB ile sağlıklı ilişkinin kurulamaması, sertifika programları ile ihtiyaç fazlası pek çok öğretmen adayının yetiştirilmesi, Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının kendi içinde, fakülteler arasında ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlığın olması, seçmeli ders sayısının az zorunlu ders sayısının fazla olması gibi pek çok sorunlarla karşılaşmıştır (YÖK, 1998). Fakültelerde yaşanan söz konusu bu eksikliklerin ve sorunların giderilmesi ve öğretmen yetiştirmenin ihtiyaçlara cevap verebilir hale gelmesi amacı ile 1994 yılında YÖK/Dünya Bankası işbirliğinde gerçekleşen Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında 1997'de 2761 sayılı karar ile Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim Fakültesi ile uygulama okulları arasında işbirliğinin sağlanması, öğretmen yetiştirme programları ile MEB okullarındaki programlar arasında paralelliğin sağlanması, uygulamaya daha çok önem verilmesi ve saatlerin artırılması, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının açılması, Eğitim Bilimleri bölümlerinin lisans düzeyinde kapatılması, öğretmenlik programları derslerinin tek tipe indirgenmesi gibi önemli değişimler gerçekleştirilmiştir (YÖK, 1998).

1997 yeniden yapılanma sonrasında, programlardaki 3.5+1.5 tezsiz yüksek lisans uygulamasındaki zorluklar, programların sekiz yıldır yenilenme ihtiyacı, YÖK-MEB arasındaki iletişim ve etkileşimin kopması, Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin işlevsiz hale gelmesi ve bunların sonucunda okul-fakülte işbirliğinin yeterince sağlanamaması, akreditasyon çalışmalarının yarım kalması (Şimşek, 2005), ilköğretim programlarındaki yeniden yapılanma çerçevesinde Eğitim Fakültesi programlarının da yeniden gözden geçirilmesinin ve AB uyum süreci kapsamında ve Avrupa Birliği politikaları çerçevesinde güncellemeler yapılmasının gerekliliği sonucu 2006 yılında Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı düzenlenmiştir. Bu düzenleme sonucunda gelen önemli değişimlerden biri, programlar %50-60 alan, % 25-30 meslek ve % 15-20 genel kültür derslerinden oluşturulmuştur. Fakültelere %25-30 oranında ders belirleme yetkisi verilmiştir. Öğretmen adaylarının daha aydın ve entelektüel olabilmeleri, bilişim teknolojilerini kullanabilmeleri, bilimsel araştırma yapabilmeleri için bu becerilere uygun genel kültür dersleri arttırılmıştır. Öğretmen adaylarının toplumun güncel sorunlarının farkına varmaları, bu konuda projeler üretmeleri, bilimsel etkinliklere katılması amacı ile “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi programa eklenmiştir (YÖK, 2007a,2007b).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de köklü bir geçmişe sahip öğretmen yetiştirme sisteminde tarih içerisinde her zaman sorunların yaşandığını, bu sorunların çözümüne dair atılan adımların olumlu gelişmelerin yanı sıra başka sorunları da beraberinde getirdiği böylece sadece tartışmalarının yönünün değiştiği görülmektedir. Son olarak, zaman zaman değişiklikler olsa da 2009 yılında YÖK’ün aldığı bir kararla MEB’in istihdam ettiği alanlardan mezun olanlara pedagojik formasyon verilmesi hatta 2014’de uzaktan ve açıköğretim programları da dahil olmak üzere ilgili lisans programındaki öğrencilere 1.sınıftan itibaren formasyon alma hakkı tanınması yeni tartışmaları da beraberinde getiren bir başka karar olmuştur (YÖK, 2014).

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’deki seçilmiş köklü dergilerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine yapılmış araştırmaların, sistematik incelenmesine yönelik tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizi, belli bir konu üzerinde yapılmış olan araştırmaların temalar veya belli çerçeve dahilinde, eleştirel bakış açısıyla incelenmesi ve yorumlanmasıdır. Konunun bütüncül bir bakış açısıyla ve derinlemesine ele alınmasını sağlar. Böylece, araştırma konularının eğilimi ve öncelikli alanları ortaya çıkarmak mümkün olabilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öğretmen eğitimi araştırmalarının tarihsel süreç içerisindeki eğilimi ve öğretmen eğitimi ile ilgili önemli politikaların yansımaları inceleneceğinden, uzun yıllar kesintisiz olarak yayınlanmış ve hakemli olan akademik dergilerin seçilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, kuruluş yılı en eski olan ve kesintisiz olarak basılmış Türkiye’deki eğitim alanındaki üç hakemli dergi (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi-AÜEBFD, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-HÜEFD) ve Eğitim ve Bilim) belirlenmiş olup burada yayınlanmış hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili makaleler çalışma kapsamında incelenmiştir. AÜEBFD, 1968 yılında yayına başlayan bu alandaki en eski akademik dergidir. Eğitim ve Bilim dergisi 1976’da, HÜEFD ise 1986 yılında yayınlanmaya başlamış olup Eğitim ve Bilim 2006 yılından beri, HÜEFD de 2008’den beri SSCI’de indekslenen dergilerdir. Bu üç dergi de şu anda çevrimiçi yayınlanan dergiler olduğundan makalelere erişim internet üzerinden sağlanmıştır. Ancak çevrimiçi ortamda erişimde sorun yaşanan makalelere kütüphanelerden ulaşılmıştır. Bu dergilerdeki makalelerin seçimindeki temel ölçüt ise, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili olmasıdır. Bunun için öncelikle anahtar kelimelerde “öğretmen eğitimi”, “öğretmen yetiştirme”, “hizmet öncesi öğretmen eğitimi”, “öğretmen adayları” kavramları araştırılmıştır. Ancak, anahtar kelime ile yapılan taramanın dışında da ilgili makalelerle karşılaşılması üzerine, bu dergilerin yayın hayatına başladıkları yıldan itibaren yayınlanan tüm makalelerin hepsi tek tek incelenmiş, hem anahtar kelimeler hem de örneklem/çalışma grubu ve veri kaynakları açısından hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkili makaleler belirlenmiştir. Bu belirleme aşamasında derleme, kitap özeti ve çeviriler kapsam dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak AÜEBFD’de 67, HÜEFD’de 257 ve Eğitim ve Bilim dergisinde 155 tane olmak üzere toplam 479 makalenin öğretmen eğitimi alanına uygun

olduğu görülmüştür (Ek-1). Verilerin toplanmasında araştırma soruları çerçevesinde bir matris oluşturulmuştur. Bu matriste, derginin adı, yayın yılı, sayı ve sayfa numarası, makalenin başlığı, yazar/lar, araştırmanın konusu ve amacı, araştırma yöntemi, araştırma deseni ve veri toplama aracı/ları yer almıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Sürecinde Veri Toplanırken Kullanılan Matris Örneği

Yayın bilgisi	Başlık	Yazar adı	Konu (Tema)	Alt konu (Kategori)	Amaç (Kod)	Yöntem	Desen	Veri top.
HÜEFD, 2005,29,229-236	Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi	S. Yaman ve N. Yalçın	Öğretmen eğitimi programları ve öğretim	Mesleki alan (pedagojik) derslerinin öğretimi	Formasyon derslerinde belli/yeni bir yaklaşım/ yöntem/ teknik/ içeriği uygulamak ve etkilerini ortaya çıkarmak	Nitel	Öntest sontest kontrol gruplu deneysel	Özyeterlik inanç ölçeği, problem çözme becerisi ölçeği

Verilerin Analizi

Söz konusu matriste, araştırmanın konusu ve amacı belirlenirken 479 makalenin özet ve tam metinleri içerik analizi ile tekrar tekrar incelenmiş, makalelerin amaçları ve araştırma soruları kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Önce ilgili alan yazın dikkate alınarak kodlar belirlenmiş, sonra makaleler incelendikçe bu kodlar geliştirilmiş ve değiştirilmiştir. Kodlar daha sonra kategorilere ayrılmış ve temalar altında toplanmıştır. Bu kodlama süreci, makalelerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi ile nihai halini almıştır. Sonuç olarak, dokuz tema ve altında çeşitli kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Tablo 2’de kodlama örneği verilmiştir.

Tablo 2. Kodlama Örneği

Tema	Konu (Kategori)	Amaç (Kod)
1. Öğretmen adayının özellikleri	1.1. Alana yönelik özellikleri	1.1.1. Alan bilgi ve becerisi düzeylerini incelemek
		1.1.2. Alana yönelik tutumu incelemek
		1.1.3. Alana yönelik ihtiyaçları incelemek
	1.2. Mesleki özellikleri	1.2.1. Mesleki bilgi ve beceri, yeterlik, yaklaşımları incelemek
		1.2.2. Mesleğe yönelik tutumu incelemek
		1.2.3. Belli bir yaklaşıma/yönteme yönelik yaklaşımları incelemek
		1.2.4. Öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını incelemek
		1.2.5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini ve algılarını tespit etmek (etkili öğretmen özellikleri, etkili öğretim, öğrenme ortamı, çok kültürlü eğitim, mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme gibi)

Kodların güvenilirliği açısından, Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir akademisyen tarafından daha kodlanması yapılmıştır. İlk dönüşte % 72'lik bir uyumluluk gözlenmiştir. Akademisyen ile birlikte tekrar yapılan değerlendirmede uyuma oranı %88'e çıkmıştır. Bulgular sunulurken hem araştırma soruları, hem de matris dikkate alınmıştır. Makalelerin yıllara, dergilere ve konularına göre dağılımını göstermek için frekans ve yüzde dağılımından yararlanılmıştır.

Kısaca, içerik analizi süreci şu aşamalarda gerçekleşmiştir:

1. İlgili dergilerin seçimi
2. Dergilerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili makalelerin seçimi
3. Tüm makalelerin tekrar taranması ve ilgili olanların yeniden gözden geçirilmesi
4. Veri toplamada yararlanılacak matrisin belirlenmesi
5. Matrise göre, makalelerin yayın bilgilerinin, başlık, yazar, araştırma konusu, amacı, yöntemi, deseni ve veri toplama aracının belirlenmesi
6. Makalelerin amaç ve araştırma sorularının incelenmesi, ilgili alan yazın dikkate alarak ilk kodların belirlenmesi ve makalelerin tekrar tekrar incelenmesi ile kodların genişletilmesi
7. Kodlar incelenerek ilgilerine göre kategorilerin ve temaların belirlenmesi
8. Kod, kategori ve temaların güvenilirlik analizi
9. Matrisin, kod, kategori ve temaların tekrar gözden geçirilip nihai halini alması

Çalışmanın Sınırlılığı

Çalışma üç dergi ve bu dergilerdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili makaleler ile sınırlıdır. Derleme alışmaları dikkate alınmamıştır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanındaki tek bir konu alanının daha detaylı tematik analizinden ziyade ölkemizde öğretmen eğitimi araştırmalarını bütüncül ele alan bir çalışma olmadığından tüm konu alanların incelenmesi önceliklendirilmiştir. Ancak bu bağlamda, makale sayısı fazla olduğundan dolayı analizler araştırmaların konu, amaç ve yöntemleri ile sınırlandırılmış, bulgular, sonuçlar ve öneriler analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulguların genellenebilirliği incelenen makale ve dergilerle sınırlıdır.

Bulgular ve Tartışma

İçerik analizi sonucu, öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaların konuları incelenip gruplanmış ve dokuz tema belirlenmiştir: öğretmen adayının özellikleri, yetiştiriciler/öğretim elemanları, öğretmen eğitimi programları ve öğretimi, öğretmen eğitiminde bilgi iletişim teknolojileri (BİT), öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştiren kurumlar, politikalar/yeniden yapılanma, karşılaştırmalı eğitim ve ölçme araçları. Bu temaların makale sayısına göre sıralaması Tablo 3’de verilmiştir ve bu bölümde, bu sıra takip edilecektir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu ile ilişkili olarak, öncelikle her bir tema altında yer alan çalışmaların araştırma amaç ve yöntemleri açısından tematik içerik analizi bulguları verilecektir. Daha sonra, ikinci araştırma sorusuna cevaben yapılan çalışmaların yıllar içerisindeki eğilimi politikalar çerçevesinde değerlendirilecektir.

Tablo 3. İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temaların Yüzde ve Frekans Dağılımı

Araştırma Temalar	Sayı (n)	Yüzde (%)
1 Öğretmen adayı özellikleri	213	44.5
2 Öğretmen eğitimi programları ve öğretim	107	22.3
3 Öğretmen eğitiminde BİT	62	12.9
4 Öğretmen yetiştirme kurumları	27	5.6
5 Öğretmenlik uygulaması	21	4.4
6 Ölçme araçları	21	4.4
7 Karşılaştırmalı eğitim	12	2.5
8 Politikalar/Yeniden yapılanma	11	2.3
9 Öğretim elemanları	5	1.0
Toplam	479	100.0

Öğretmen Adayının Özellikleri ile İlgili Araştırmalar

Öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal, mesleki, alana yönelik ya da psikolojik özellikleri ile ilgili 213 çalışma, bu tema altında sınıflandırılmış olup en çok çalışılan konudur (%44) ve sayıları özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Bu tema altında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla incelenen konular, 60 makale ile öğretmen adaylarının *alana yönelik*, 59 makale ile *mesleğe yönelik özellikleri* üzerinedir. Aslında bu durum öğretmen eğitiminde konu alanı-öğretmenlik meslek bilgisi çatışmasının (Yıldırım, 2011) bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Şöyle ki; öğretmen eğitimi alanında çalışan araştırmacıların farklı disiplinlerden geldikleri ve her disiplinin kendi özünde araştırma yaklaşımları olduğu düşünüldüğünde, araştırmacıların çalışmalarını yaparken bu yaklaşımlardan etkilenmeleri mümkündür (Lee ve Yarger, 1996). Dolayısıyla, içinde buldukları disiplin gereği yukarıdaki çatışma alanlarından birini savunan bir araştırmacının bunu araştırmalarına da yansıtması muhtemeldir ve burada neredeyse eşit sayıda miktarda araştırmanın yapılmış olması, iki çatışma alanındaki rekabetin araştırmalara yansımalarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının *alan bilgi ve becerisini* incelemeyi amaçlayan çalışmalarda, matematik, fen bilimleri ve yabancı dil gibi alanlara özgü bilgi ve beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle, 2000 yılı sonrasında öğretmen adaylarının kendi alanlarındaki kavram yanlışlarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların sayısı dikkat çekicidir. Kimyasal denge, genel biyoloji ile ilgili kavramlar, kimyasal bağlar, ısı ve sıcaklık, çözelti, çözünme ve difüzyon gibi Fen bilimleri ile ilgili kavram yanlışları çalışmaları başta olmak üzere, matematik ile ilgili olarak karmaşık sayılar, çember ve daire gibi kavramlarda yaşanan bilişsel yanlışları da inceleyen çalışmalar mevcuttur (Örn., Erdemir, Geban ve Uzuntiryaki, 2000; Keçeli ve Turanlı, 2013; Tekkaya, Çapa ve Yıldız, 2000; Yılmaz ve Morgil, 2001). Kavram bilgisi ve yanlışını belirlemede başarı testleri, kavram testleri ve anketlerden yararlanılmış olmakla birlikte

Ünlü, İnceç ve Taşar (2006) ise, momentum ve impuls kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının bilgi yapılarını ortaya koymak için, kavram haritalarından yararlanmışlardır.

Öğretmenlerde aranan nitelikler arasında yer alan önemli özelliklerden birisi olan alan bilgisi, etkili öğretim için önemli olmakla birlikte tek başına yeterli bir özellik olarak görülmemektedir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995; McDiarmid ve Clevenger-Brigh, 2008). Öğretimde bireysel farklılıkların ön plana çıktığı günümüzde, hazırbulunuşluk düzeyleri farklı olan öğrencilere bilgiyi nasıl sunması gerektiğini bilecek, öğrencilerin bilgiyi nasıl ve ne kadar öğrenebildiğini değerlendirebilecek ve farklı öğrenme yaklaşımlarına uyarlayabilecek derecede derin ve esnek bir alan bilgisinin; kısaca, alan bilgisini de içine alan özel alan öğretim bilgisine sahip olmanın etkili öğretim için önemi tartışılmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hill, Rowan ve Ball, 2005). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve kavram bilgisi düzeylerini ortaya koyacak çalışmalar yanında, bu bilgiyi öğretebilme becerilerine yönelik özel alan öğretim bilgi ve becerisi üzerine çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır ancak bu çalışmaların sayısı çok sınırlı kalmıştır (Örn. Elmas, Demirdöğen ve Geban, 2011; Tanışlı, 2013; Tekkaya ve Kılıç, 2012; Yetkin-Özdemir, 2008). Bunların yanı sıra, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin kavram yanlışlarının farkına varıp ona göre öğretim tasarlayabilecek düzeyde hem alan hem de pedagojik bilgiye sahip olması gerektiği de ifade edilmektedir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995). Ancak buradaki çalışmalar, sadece öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını anlamaya dönük kalmıştır. Öğretmen adaylarının ileride öğretmen olduğunda öğrencilerindeki kavram yanlışlarını nasıl belirleyeceklerine dönük becerileri çalışılmamıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki (pedagojik) bilgi, beceri ve yeterlikleri de sık karşılaşılan çalışma konularından biridir ve aslında öğretmen eğitimi alanında her dönem ve her yerde çalışıla gelmiştir. Her ne kadar alan bilgisinin öğretmenlik performansındaki etkisi kabul edilse de, öğrenme, öğretim yöntemleri, program gibi öğretmenlik meslek bilgisinin etkili öğretim ile daha pozitif bir ilişkisi olduğu ifade edilmektedir (Darling-Hammond, 2000). İncelenen dergilerde yapılan çalışmalara bakıldığında, genel pedagojik ya da özel olarak ölçme ve değerlendirme, sorgulama ve soru sorma, yaşam boyu öğrenme ve materyal kullanma becerilerini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Örn. Çıldır ve Sezen, 2011; Seferoğlu, 2004; Tanışlı, 2013; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Yetkin-Özdemir, 2008). Mesleki bilgi alanına girebilecek çalışmalarda ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yaklaşımları ya da görüşleri, etkin öğrenme ortamına ilişkin görüşleri, kavram bilgisi ve öğretim ile ilgili pedagojik bilgileri incelenmiştir (Örn. Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008; Tekkaya ve Kılıç, 2012). Öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri üzerine yapılan çalışmalar, aslında öğretmen eğitiminin kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgili de bilgiler sunmaktadır. Ancak, bu konuda ölçeklere dayalı betimsel çalışmalar yerine, kazanılan bilgi ve beceriyi ortaya çıkaracak uygulamaya dayalı çalışmalar daha tatminkar sonuçlar sağlayacaktır. Yıldırım (2013) da öğretmen yeterliklerini ölçen araştırmaların betimsel olduğunu ve genel bilgi verdiğini, sınıf içindeki gerçek öğretmenlik performansını ortaya koymada ise yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu konuda, sınırlı sayıdaki çalışmalarda biri olan Tanışlı (2013) nitel çalışmasında, öğrencilerin sorgulama becerilerini ortaya koymak için öğretmen adaylarından seçilen matematik konusunda görüşme görevi ve soruları hazırlamalarını ve gerçek ilköğretim öğrencileri ile klinik görüşme yapmalarını istemiş ve yapılan bu görüşmeler gözlemlenmiştir. Bir başka soru sorma becerisi ile ilgili çalışmada, öğretmen adaylarına farklı problem durumları sunulup soru yazmaları ve çözmeleri istenmiş, arkasından süreç ile ilgili daha detaylı bilgi almak için öğrencilerle görüşme yapılmıştır (Çıldır ve Sezen, 2011). Yetkin-Özdemir (2008) ise, öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamı yerine kendi sınıflarında materyal geliştirme ve kullanımı ile ilgili uygulama yaptırmıştır. Farklı bir yöntem olarak, Elmas, Demirdöğen ve Geban (2011) ise, öğretmen adaylarına ileride nasıl bir fen öğretimi yapacakları ile ilgili çıkarımda bulunmak ve zihinlerinde oluşan imaj ve inançları belirlemek amacıyla, gelecekte öğretmen olduklarındaki sınıf ortamını çizerek anlatmalarını istedikleri bir ölçme aracı kullanmışlardır.

Alan ve meslek bilgi ve becerisinin yanı sıra, *alana ya da mesleğe yönelik tutumları* araştıran çalışmalara bakıldığında, tutumun temelde iki nedenden dolayı ele alındığı görülmüştür. Bunlardan birincisi, tutumun öğrenci olarak öğretmen adaylarının öğrenmelerini ve derslerindeki başarılarını etkileyen bir faktör olması, ikincisi ise geleceğin öğretmeni olarak öncelikle alanına ve mesleğine ilişkin sahip olduğu tutumun performansında etkili olacağı inancıdır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının tutumlarını betimlemenin yanı sıra daha çok tutumun demografik özellikler, sınıf, bölüm, program gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu ve başarı, mesleki kaygı ve yaşam doyumu gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Örn. Çapa ve Çil, 2000; Saracaloğlu, 2000; Serin, Serin ve Kesercioğlu, 2005).

Öğretmen adaylarının düşünme ve öğrenme becerilerini içeren *bilişsel özellikleri* üzerine çalışmalar da bu tema altında çalışılan bir konudur. Öğretmen adaylarının düşünme becerisini araştıran çalışmalarda üç temel düşünme becerisi üzerinde durulmuştur. Bunlar eleştirel düşünme becerisi/eğilimleri, yansıtıcı düşünme becerisi ve problem çözme becerisi olup daha çok hazır ölçekler kullanılmıştır. Fakat Çalışkan, Sezgin ve Erol'un (2006) çalışmasında, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, genel problem çözme yaklaşımları sorulup arkasından fizik problemleri verilmiş, problemi çözerken neler düşündüğünü adım adım yazması istendiği gibi, çözdükten sonra nasıl çözdüğünü sözlü olarak da ifade etmesi istenmiştir. Ç. Şahin (2009) ise, öğrencilerin yansıtıcı düşünme durumlarını ortaya koymak için, öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerin haftalık yazdıkları günlükleri incelemiştir.

Bilişsel özellikleri kapsamında öğretmen adaylarının nasıl öğrendiklerini inceleyen çalışmaları ise genel olarak iki grupta toplamak mümkündür. Öğrenme yaklaşımları ile çalışma ve öğrenme stratejilerini inceleyen çalışmalar ve öğrenme stillerini inceleyen çalışmalardır (Örn., Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Erdamar, 2010; Senemoğlu, 2011). Bu çalışmalar, öğrencilerin var olan durumunu ortaya koyan betimsel çalışmalar olmaktan ziyade, öğrencilerin demografik özelliklerine, sınıf ve bölüm gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapan ve akademik başarı ile ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bunun en temel sebebi, kuşkusuz öğrenme stil ve stratejilerinin bireylerin özelliklerine göre nasıl bir değişkenlik gösterdiğini ve hangilerinin akademik başarıda olumlu etkisi olduğunu tespit edip öğretmen adaylarına bu stratejileri kazandıracak fırsatlar sağlayabilmektir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, Cochran-Smith ve Fries'in (2008) "öğrenme sorunu olarak öğretmen eğitimi" sınıflandırmasındaki öğretmen eğitimi araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Ancak ABD'de bu çalışmalar 1980-2000 arası dönemde karşılaşıırken, ülkemizde 2000'li yıllardan sonra görülmüştür. Cochran-Smith ve Fries, bu dönemde öğretmen eğitiminde artık "öğretmen yetiştirme" yerine "öğretmeyi öğrenme" kavramının kullanılmaya başlandığını kısaca öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerine durulmaya başlandığını ifade etmektedir. Bu sebeple, bu dönemdeki yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının başlangıçtaki bilgi, tutum ve inanç düzeyleri ile program süresince nasıl değişim gösterdiklerine ve alan ve öğretmenlik meslek bilgisini nasıl öğrendiklerine odaklanıldığı belirtilmektedir. Ancak, bu çalışma kapsamında incelenen ülkemizdeki araştırmalar arasında, öğretmen adaylarının bilişsel özelliklerindeki değişimi inceleyen ve öğretmen eğitiminin etkilerini ortaya koyan boylamsal çalışmalarla karşılaşılmamıştır.

Son olarak öğretmen adaylarının *duyuşsal özellikleri* kapsamında ise, demokratik değerleri, çevre farkındalığı ve tutumu, program ve bölüme tutumları, motivasyon düzeyleri, ahlak ve ahlak eğitimine yönelik görüşleri, alkol, sigara, kopya çekme gibi kötü alışkanlıklar ve davranışları çalışılmıştır. Son 10 yılda, bilişsel ve duyuşsal özellikleri araştıran çalışmaların, diğer çalışmalar içindeki oranında artış olmuştur. Bu durum, öğretmen eğitiminde davranışçı ve pozitivist yaklaşımdan, bilişsel ve yorumlamacı paradigmaya dönüşümün yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü söz konusu dönüşüm ile birlikte, öğretmen eğitiminde belli becerilerin öğretilip öğretmen adaylarından bunu sınıflarında uygulamalarını bekleyen davranışçı yaklaşım, öğretmen adaylarının da bir öğrenen olarak önceki bilgi, tecrübe ve tutumlarından etkilendiğini, öğrenmelerinin zaman aldığını, öğrenmenin gerçekleşmesinde bilişsel etkin olmalarının önemli olduğunu savunan bilişsel yaklaşıma yerini bırakmıştır (Cochran-Smith ve Demers, 2008). Bu sebeple, öğretmen eğitimi sürecindeki öğretmen

adaylarının tutumları, düşünme becerileri, öğrenme süreçleri, inanç ve değerleri ve öğretmen eğitiminin bunlar üzerine etkileri çalışılmaya başlanmıştır (Zeichner, 1999).

Öğretmen adayların mesleki, alana yönelik, kişilik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin incelendiği çalışmaların yer aldığı bu tema altında gerçekleşen çalışmaların %75'i nicel ve % 20'si nitel çalışmalardır. Ancak, karma çalışmalar çok küçük bir oranda kalmıştır. Halbuki öğrencilerin özellikleri hakkında daha derinlemesine bilgi vermeyi sağlayacak karma desenlerin kullanılması daha çok önerilmektedir (Yıldırım, 2013). Çalışmaların yöntemsel açıdan iki temel amaç etrafında toplandıklarını söylemek mümkündür. İlki öğrencilerin özelliklerini betimlemek, diğeri ise araştırılan özellikleri başka değişkenlerle karşılaştırmalar ya da ilişkilendirmeler yaparak ilişkisel örüntüyü ortaya koymaktır. Bu sebeple, araştırma desenlerinde nedensel karşılaştırmalı, tarama ve ilişkisel desen nicel çalışmalarda, durum çalışması deseni ise nitel çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Verilerin toplanmasında ölçekler, envanterler, anketler, başarı testleri ve görüşmeler sıklıkla kullanılmıştır. Farklı olarak, kavram haritaları (Örn., Ünlü, İnceç ve Taşar, 2006), günlükler (Örn., Ç. Şahin, 2009; Tanışlı, 2013), karikatürler ve çizimler (Örn., Elmas, Demirdöğen ve Geban, 2011) gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Sadece 10 çalışmada karma desen kullanılmıştır, onun dışında sayısı fazla olmamakla birlikte veri toplamada çoklu araç kullanımı daha çok nitel çalışmalarda karşılaşılmıştır (Örn. Akcan, 2011; Özgün-Koca, Yaman ve Şen, 2005; Tanışlı, 2013).

Öğretmen Eğitimi Programları ve Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

İncelenen makalelerin %22'sinde *öğretmen eğitimi programları ve öğretimi* üzerine olup en çok araştırılan ikinci konudur. *Alan ve meslek derslerinde öğretim model, yaklaşım ve yöntemlerin uygulamalarını* ve etkilerini incelemeyi ve *program, alan ya da meslek derslerini değerlendirmeyi* amaçlayan çalışmalar bu tema altında toplanmıştır. Bu çalışmalarda, meslek derslerinden ziyade alan derslerine veya programlarına daha çok odaklanılmıştır.

Alan veya meslek derslerinin öğretimi ile ilişkili çalışmalarda, işbirliğine dayalı öğretim modeli, probleme dayalı öğrenme, grup çalışması, istasyon tekniği, yansıtıcı düşünme veya yansıtıcı öğretim, akran-mikro öğretim, yaratıcı drama gibi model, yöntem ve teknikler uygulanmış, uygulamaya ilişkin öğrencilerin görüşleri ile uygulamaların başarı, kalıcılık ve tutum üzerine etkileri çalışılmıştır (Örn., Bilgin ve Geban, 2004; Erden, 1988; Külahçı, 1994; Önal-Çalışkan ve Üstündağ, 2010; Tok, 2008; Yurdatapan, 2013). Burada dikkat çeken bir nokta, Bloom'un tam öğrenme modeli (Senemoğlu, 1988), Carrol'un okulda öğrenme modeli (Egelioglu ve Demirel, 1992) ve Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramının ön örgütleyici ve sentezleyicileri (Erdem, 1995) ile sadece eski çalışmalarda karşılaşılmış olmasıdır. Bunun en muhtemel sebebi, o dönemde bu yöntem ve modellerin popüler olduğudur. Son 10 yıldır ise, özellikle işbirliğine dayalı ve probleme dayalı öğrenme, yansıtıcı öğretim, yaratıcı drama, mikro öğretim gibi yöntem ve tekniklerin popüler olduğu hissedilmektedir.

Alandaki dersler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, daha önce de karşımıza çıkan kavram yanılışı ile ilgili olarak, öğrencilerin kavramları anlamalarını kolaylaştırmaya yönelik yeni uygulamaların burada çalışıldığı dikkat çekmektedir (Örn., Akgün ve Deryakulu, 2007; Güneş, 2012; Taşlıdere, 2013). Matematik öğretmenliği alanında yapılan araştırmalarda ise, diğer alanlarda karşılaşılmayan öğretim deneyi yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Öğretim deneyi yöntemi, bir dizi öğretim olayı ve uzun süreli görüşmelerden oluşan, araştırmacının öğretmen olduğu ve katılımcılarla ilişki içerisinde olduğu bir yöntemdir (Steffe ve Thompson, 2000). Sarı-Uzun ve Bülbül (2013) matematik öğretmen adaylarının kanıtlama sürecindeki güçlüklerini geliştirmek, Sağlam ve Bülbül (2012) ise öğretmen adaylarının integral konusundaki görsel ve analitik stratejilerini tespit edip daha etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla öğretim deneyi yönteminden yararlanmışlardır.

Program/ders değerlendirme çalışmaları eğitim programları ve öğretim alanında ayrı ve önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla, bu konuda yapılan çalışmalar alana yön vermesi açısından önemlidir. Muhtemelen bu sebeplerle, bu konuda hissedilebilir sayıda çalışma yapılmıştır. Diğer taraftan, söz konusu çalışmaların üçte biri programı genel olarak ele alıp değerlendirmiş olmasına rağmen kapsamlı değildir ve gerek program gerekse bileşenlerinin değerlendirildiği çalışmaların ortak yönü genelde mevcut durumu, sorunları ve önerileri belirlemeyi amaçlamalarıdır (Örn., Acer, Şen ve Ergül, 2012; Onur, 1982; Varış ve Gürkan, 1992; Yüksel, 2009). Mevcut durumun değerlendirildiği bu çalışmalara ek olarak, çıktılara odaklı değerlendirmeler de mevcuttur (Örn., Aydoğdu ve Erbaş, 1992) Bu çalışmalarda, genellikle öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının algı, izlenim veya görüşlerini dikkate alınmış olup anket ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Hatta karma yöntemin kullanıldığı üç çalışmanın üçü de, görüşme ve anket ile sınırlı kalmıştır. Veri toplamada farklı paydaşları ve farklı araçları içeren makale sayısı sınırlıdır (örn., Işık ve Soran, 2000; Morgil ve Say, 1996). Halbuki, değerlendirme çalışması niteliğini tam olarak taşıyabilmesi, program/dersin daha doğru, geçerli ve güvenilir değerlendirilmesi açısından, çok yönlü araçların kullanılmasına ve farklı paydaşların dahil edilmesine ihtiyaç vardır. Bu tür program veya bileşenlerinin değerlendirildiği araştırmalarla ilgili olarak Yıldırım (2013) da, bu çalışmaları, genelde öğretmen adayı ya da öğretim elemanının algılarına dayalı olmasından dolayı eleştirmekte, gözlem ya da testler gibi çeşitli araçlarla öğrencilerdeki bilgi ve beceri düzeyinin değerlendirilerek bu algılarla ilişkilendirilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir.

Yöntemsel açıdan, bu temada nicel çalışmalar ağırlıklı olmakla birlikte çalışmaların % 14'ünü karma, %21'ini ise nitel araştırmalar oluşturmaktadır. Program/ders değerlendirmesi çalışmalarında durum tespitine yönelik betimsel amaçlı desenler (tarama/durum çalışması), öğretim model, yöntem, strateji veya yaklaşımın alan ya da meslek derslerindeki uygulamalarının öğretmen adayları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ise duruma uygun olarak deneysel desenler sıklıkla kullanılmıştır. Aslında deneysel araştırmaların öğretmen eğitimi araştırmaları içerisinde önemli bir yeri vardır. Bu sebeple, öğretmen eğitimi araştırmalarını inceleyip sınıflandıran bazı çalışmalarda, deneysel çalışmalar ayrı bir sınıflandırma olarak ele alınmakta ve bu çalışmaların ortak özelliğinin, öğretmen eğitimi programında ya da bileşeninde yapılan uygulamaların ve deneyimlerin öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin araştırılmış olduğu belirtilmektedir (Borko, Whitcomb ve Byrnes, 2008; Kennedy, 1996; Lee ve Yarger, 1996). Hatta Borko, Whitcomb ve Byrnes (2008), bu tür deneysel çalışmalara "öğretmen eğitiminin etkileri araştırmaları" sınıflamasında yer vermiştir. Nicel yöntemlerin daha çok tercih edildiği 53 deneysel çalışmanın çoğunluğu ön test-son test kontrol gruplu, 11'i ise tek gruplu deneysel çalışmalardır. Tek gruplu deneysel araştırmalar iç ve dış geçerliliği tehdit eden etmenlerin kontrol edilememesi ve seçkisiz atamanın gerçekleşmesinden dolayı zayıf desenlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karasar, 2009). Bununla birlikte, hangi tür olursa olsun, deneysel çalışmalar kısa süreli oldukları ve devam ettirilip ettirilmediği bilgisine yer vermedikleri için eleştirilmektedir. Bununla birlikte, süreç-sonuç araştırmaları (process-product research) olarak değerlendirilen bu çalışmaların, başka program ve ortamlarda uygulanması açısından, uygulama sürecine ve süreçteki değişime yönelik derin bilgiler sunma konusunda yetersiz kaldığı da ayrıca vurgulanmaktadır (Borko, Whitcomb ve Byrnes, 2008; Kennedy, 1996). Bu yetersizliklere karşılık nitel ve karma çalışmalar önerilmesine rağmen, sayılarının az olduğu görülmüştür. Mevcut nitel çalışmaların neredeyse tamamında durum çalışması; karma çalışmalarda ise daha çok deneysel desenler kullanılmıştır. Veri toplamada ise sadece test, ölçek, anket veya görüşmeden yararlanılmış olup az sayıda çalışmada çoklu araçlar kullanılmıştır. Nicel çalışmalardan, örneğin Yürük, Şahin ve Bozkurt'un (2000) çalışmasında, çoktan seçmeli başarı testi, kısa cevaplı test ve yazılı yoklama, kimyaya yönelik tutum ölçeği, bilimsel süreç beceri testi ve akademik benlik kavramı ölçeği bir arada kullanılmıştır. Öğretim deneyi yönteminin kullanıldığı nitel çalışmalarında, Sarı-Uzun ve Bülbül (2013) ve Sağlam ve Bülbül (2012) yazılı cevaplar, sınıf çalışmaları, bireysel görüşmelerin ses ve video kayıtları, gözlem notları gibi yollarla veri toplamışlardır. Karma desen çalışan Yurdatapan (2013) ve Yanpar-Yelken (2009)'in araştırmalarında da test, ölçek, görüşme, deney raporları, portfolyo, sunumlar gibi çoklu araçlar kullanılmıştır.

Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile İlgili Araştırmalar

Öğretmen eğitiminde BİT kullanımı, BİT uygulamaları ve yazılımları, BİT'e yönelik tutum, özyeterlik, bilgi/bilgisayar okuryazarlık, teknopedagojik yeterlik ile ilgili yapılmış olan 62 çalışma, bu tema altında toplanmıştır. Bu tema altında yapılan ilk çalışma, 1986 yılında Alkan'ın (1986) Eğitim Teknolojisi dersinde yürüttüğü, altı hafta sınıfta geleneksel öğretim ile altı hafta televizyonla yapılan öğretimin karşılaştırıldığı çalışmasıdır. 10 yıl boyunca bu konuda başka çalışma yapılmamış olup 10 yıl aradan sonra televizyonun yerini bilgisayara bıraktığı ve öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına ilişkin tutumunun (Akkoyunlu, 1996) ve görüşlerinin (Gürol, 1997) çalışıldığı görülmüştür. 2000 yılı sonrasında ise, her yıl bu tema altında yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı belirlenmiştir.

Öğretmen eğitiminde BİT çalışmalarının büyük çoğunluğu, *alan ve meslek derslerinde BİT uygulamaları ve yazılımları* üzerinedir. Web macerası, konu alanı ile ilgili yazılımlar, blog, web destekli öğretim, e-öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, türetimci ve çevirimiçi çoklu ortam gibi uygulamalar deneysel tasarımda gerçekleştirilmiş ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının en başta başarıları (Örn., Atıcı ve Gürol, 2002) olmak üzere bilgisayara/internete ve alana yönelik tutumları (Örn., Aktümen ve Kaçar, 2008) ve düşünme becerileri (Örn., Bayrak ve Koçak-Usluel, 2011) üzerine etkileri incelenmiştir. 2005 yılından sonra bu çalışmaların sayısında belirgin bir artış görülmüş olmasına rağmen, ülkemizde öğretmen eğitiminde BİT uygulamalarının halen yetersiz sayıda olduğu belirtilmektedir. Bunun en önemli sebepleri arasında, BİT kullanıma yönelik deneyimin azlığı, motivasyonun düşüklüğü, kullanımı ve öğretimle bütünleştirilmesi için temel bilgi ve becerilerin eksikliği, bu konuda verilecek hizmet içi eğitimlerin azlığı, altyapı ve kaynakların yetersizliği sıralanmaktadır (Altun, 2007; Atıcı, 2009; Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2009). Bu durum, ifade edilen sorunların ayrıca araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sadece iki çalışmada, öğretmen eğitimi veren kurumlardaki öğretim elemanlarının BİT ile ilgili yaklaşımlarının değerlendirilmiş olması, bu alanda bir boşluğun bulunduğu işaret etmektedir..

Bu temada çalışılan bir diğer konu da, *öğretmen adaylarının bilgisayar/internet kullanım özyeterlikleri ve tutumları* (BİT/Bilgisayar Destekli Öğretim/Web destekli Öğretim/internete karşı) üzerinedir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra çeşitli değişkenlere (yaşa, cinsiyete, sınıfa, mezun olunan lise türüne, akademik başarıya, önceki bilgisayar deneyimine, bilgisayar kullanım sıklığına, bilgisayar erişim koşullarına, derslerde bilgisayar kullanım durumuna) göre karşılaştırılması da amaçlanmıştır (Örn., Akkoyunlu, 1996).

Bu konuların yanı sıra, ilgili alan yazında son yıllarda karşılaşılan *teknopedagojik bilgi, beceri ve yeterlik* ile ilgili çalışmalara, incelenen dergilerde de sayısı çok az da olsa 2010 yılı sonrasında karşılaşılmıştır (Örn., Kabakçı-Yurdakul, 2011). Teknopedagojik içerik bilgisinin kavramsal çerçevesi, 2006 yıllarında kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojiye dayalı öğretimin etkililiğinin, alan-pedagoji-teknoloji bilgisinin birbirleri ile ilişkisinin anlaşılmasına bağlı olduğu belirtilmekte ve bağlama özgü stratejilerin geliştirilmesi için, öğretmen adaylarının bu bilgi ile donanımlı olması gerektiğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007; Mishra ve Koehler, 2006;). Bu konuda dünyada çeşitli çalışmalar yapılmıştır (örn. Martinovic ve Zhang, 2012; Niess, 2005; Polly, Mims, Shepherd ve İnan, 2010).

Yöntem açısından incelendiklerinde, buradaki makalelerin %75'inin nicel ve deneysel olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, nicel ve deneysel çalışmaların yaygınlığı eğitim teknoloji üzerine yapılmış tezlerin incelenmesinde de ortaya konmuştur (Şimşek ve diğ., 2009). Öte yandan, BİT uygulamaları ile ilgili çalışmalarda, deneysel çalışmalar önemli görülmele birlikte, ayrıntıdan bütüne ulaşmayı sağlayan nitel veya karma desenli çalışmaların sayısının artırılması gerekliliği de ifade edilmektedir. Ancak nitel çalışmaların sayısı 10'u geçmemektedir ve sadece beş çalışmada karma desen kullanılmıştır. Deneysel desen dışında, özyeterlik, tutum, teknopedagojik yeterlik, bilgi/bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili konularda yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlandığından nedensel karşılaştırmalı desen de kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar arasında sadece ölçeklerden ve anketlerden elde edilen durumun sunulduğu tarama desenli araştırmaların yanı sıra, BİT kullanım ortamında öğrencilerdeki gelişimi ve değişimi derinlemesine

inceleyen, uygulama sürecinde öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerini belirleyen ve interneti nasıl kullandıklarını ortaya koyan nitel durum çalışmaları da bulunmaktadır (Örn., Sağlam, Altun ve Aşkar, 2009).

Deneyisel olmayan nicel çalışmalarda anketler ve ölçekler sıklıkla kullanılmıştır. Aslında eğitim teknolojileri alanındaki yüksek lisans tezleri ve makalelerde de anket, test ve ölçeklerin çoğunlukla tercih edildiği gözlenmiştir (Bozkaya, Erdem-Aydın ve Genç-Kumtepe, 2012; Şimşek ve diğ., 2009). Diğer taraftan, deneysel ve nitel çalışmalarda, daha çok farklı ölçeklerin, anketlerin, başarı testlerinin, görüşme ve/veya gözlem gibi veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, eğitim teknolojisi alanındaki doktora tezlerinin içerik analizini yapan Şimşek ve diğerlerinin (2008) çalışmasında da karşılaşılmıştır. Bahsedilen araçlardan başka, farklı veri kaynaklarının kullanıldığı çalışmalar da görülmüştür. Örneğin, Gülbahar ve Köse (2006)'ın nitel çalışmasında, e-portfolio bir değerlendirme yöntemi olarak "Eğitim Yazılımlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirilmesi" dersinde kullanılmış ve e-portfolio kullanımına ilişkin dönem sonu raporlar, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ve sunum sırasında bu konuda verilen cevaplar analiz edilmiştir. Umay (2004) da, ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde BIT kullanım durumlarını tespit etmek için, önce öğretmen adaylarına ders planları yaptırmış sonra hem onların hem de okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin ders planlarını BİT'e yer verme durumları açısından incelemiştir. Diğer yandan, bu çalışmalar BİT ile ilgili olmalarına rağmen, bilgisayar ortamındaki mesajlar, dosyalar, resimler, soru-cevaplar, çevrimiçi ortam tartışmaları ve forum kayıtları gibi verilerin sadece bir kaç çalışmada kullanılması dikkat çekicidir (Örn., Pala ve Erdem, 2011).

Öğretmen Yetiştirme Kurumları ile İlgili Araştırmalar

Öğretmen yetiştiren kurumlar üzerine yapılmış 27 çalışmayı beş sınıfta toplamak mümkündür. İlk ve çoğunluk grubunu, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Bilimleri Bölümü/Fakülteleri, İlk Öğretmen Okulları ve Türkçe ve Edebiyat öğretmeni yetiştiren kurumları gibi *öğretmen eğitimi kurumlarının özelliklerini tarihsel süreç içerisinde sergileyen çalışmalar* oluşturmaktadır (Örn., Akyüz, 1970; Kavcar, 1982; Sağlam, 2012). Bu sebeple, bu grupta yer alan makalelerin çoğunluğu tarihi araştırmalardır. Araştırma kapsamına giren makalelerin en eskisi Akyüz (1970) bu tema altında bulunmaktadır. Akyüz (1970) çalışmasında, ilk öğretmen kuruluşlarına ve ilgilendikleri sorunlara ışık tuttuğu düşünülen 28 Aralık 1908 tarihli bir mektubu ve araştırmacıların gözünden kaçırdığı düşünülen "Memleketimizde Muallim Cemiyetleri" başlıklı bir broşürü incelemiştir. Diğer bir grup çalışmada ise, *öğretmen yetiştiren kurumlarda yönetim alanına girdiği düşünülen kurumsal sorunlar, örgüt/fakülte kültürü, maliyeti, fiziki donanım, hizmet kalitesi gibi konular* incelenmiştir (Örn., Bolat, 1996; A. Şahin, 2009). Üçüncü grupta yer alan çalışmalar ise, oryantasyon programı, grupla psikolojik danışma, etkili ve hızlı okuma, verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitimi gibi *eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri* kapsamında değerlendirilen çalışmalardır ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının kişilik ve akademik özelliklerine etkisini ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Örn., Sevim ve Yalçın, 2006). Dördüncü grupta, *öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının seçimi/kabulü* ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda, Ok (1992) ve Akhun (1992) öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerine kabul edilmesinde aranması gereken ölçütleri, Zırhloğlu ve Atlı (2011) ve Atar (2012) ise, özel yetenek sınavı ile öğretmen adayı kabul eden programlardaki bu sınavların geçerliği ve güvenilirliğini belirlemeye çalışmışlardır. Son grubu ise, *Anadolu Öğretmen Liseleri ile ilgili çalışmalar* oluşturmakta olup, bu liselerdeki uygulamalar, öğretmen ve öğrencilerinin özellikleri ve avantaj ve dezavantajları değerlendirilmiştir (Örn., Pehlivan, 1993). Yöntem açısından, yapılan çalışmaların çoğunluğu nicel ve tarama deseninde çalışmalar olup, nitel çalışmaları da genelde tarihi araştırmalar oluşturmaktadır.

Öğretmenlik Uygulaması ile İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik uygulaması her öğretmen adayının öğretmen eğitimi süresince deneyimlemesi gereken bir aşamadır. Uygulama süresi, süreci, yaklaşımı farklı da olsa, her öğretmen eğitimi programında yer almaktadır. Bu sebeple, araştırma konusu olarak yıllardır tüm dünyada çalışıla gelmiş bir konudur.

Araştırma kapsamındaki dergilerde yayınlanmış makaleler incelendiğinde ise, tüm makalelerin sadece 21'inin bu konuda yapıldığı görülmüştür. 1982 yılında, Hakan'ın (1982) öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırbulunuşluklarının ve eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla, pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında uygulama okullarında yapılan deneme derslerini değerlendirdiği bir çalışması bulunmaktadır. Fakat bu çalışmadan sonra, ilgili dergilerde 2000 yılına kadar bu alanda araştırma makalesinin yapıldığı görülmüştür. 2000 yılı ve sonrasında yapılan çalışmalarda da, çoğunlukla *Öğretmenlik Uygulaması dersinin genel olarak ya da içerisinde yapılan uygulamaların/etkinliklerin değerlendirmesinin yapıldığı* görülmüştür. Değerlendirmelerde, çoğunlukla öğretmen adaylarından veri toplandığı görülmekle birlikte sayısı az da olsa farklı paydaşları da dahil eden çalışmalarla karşılaşmıştır (Örn. Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu arada, ilk defa bu tema altında yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nitel olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan biri olan, Eraslan (2008) tek bir soru ile öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini ayrıntılı değerlendirmelerini istemiş, Koç ve Yıldız (2012) öğretmen adaylarının her hafta tuttıkları günlüklerden yararlanmışlardır.

Bu tema altında sayıları oldukça az da olsa çalışılan diğer konulardan birisi de *Öğretmenlik Uygulaması dersinin, bazı yaklaşım ve strateji eğitimleri ile bütünleştirilmesidir*. Bu konudaki üç çalışmadan birinde, Orhan (2008) bu dersi öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile bütünleştirmiş, öğretmen adaylarının bu stratejileri uygulamalarında kullanacakları şekilde tasarlamıştır. Köksal ve Demirel (2008) ise, bir gruba yansıtıcı düşünme öğretim programı uygulamış ve programa katılan ile katılmayanlar arasında öğretimi tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri açısından farklılık olup olmadığını nitel yöntemlerle araştırmıştır. Benzer şekilde, Ünver ve Demirel (2004)'ün çalışmalarında ise, bir gruba öğrenci merkezli eğitim verilmiş ve eğitim alan ile almayan grubun öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerindeki gelişim ve farklılıklar deneysel desende incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgi, yaklaşım ve becerilerini öğretmenlik uygulamasına yansıtma durumları da iki çalışmada incelenmiştir. Yılmaz-Tüzün ve Özgelen (2012) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yazdıkları ders planlarında, okullardaki uygulamalarında ve kendi sınıfı içerisindeki mikro öğretim uygulamalarında, bilimsel süreç becerilerini ne derece yansıtılabildiklerini incelemişlerdir. Üstünel (2008) de öğretmen adaylarının sınıf disiplini ve disiplin sorunları ile ilgili görüşlerini toplamış ve sınıf ortamında bunları ne derecede uyguladıklarını gözlemlemiştir.

Son olarak, *uygulama öğretmeni/öğretim elemanı* ile ilgili yapılan iki çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda, uygulama öğretmeni/öğretim elemanı ile öğretmen adayı arasında etkili bir danışmanlık sürecinin nasıl olması gerektiği üzerine odaklanılmıştır. Bu sebeple, İlin, İnözü ve Yıldırım (2007) uygulama sonrasında öğretmen adayı ile yapılan toplantılardaki geçen konuşmaların çözümlemesini yapmış, bu danışmanlık süreci ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini de alıp elde edilen sonuçları başarılı danışmanlık sürecini tanımlamak açısından değerlendirmiştir. Gürsoy, Bulunuz, Baltacı-Göktalay, Bulunuz ve Kesner (2013) ise, 1997 sonrasında öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara çözüm olarak Klinik Danışmanlık Modeli önerisinde bulunmuş, bu model ile ilgili öğretmenlere ve öğretim elemanlarına eğitim vermiş ve eğitimin katılımcılar üzerindeki etkilerini gerçek deneysel desende araştırmıştır.

Öğretmen Eğitiminde Ölçme Araçları ile İlgili Araştırmalar

Bu temada, öğretmen adaylarının mesleki ve akademik özelliklerini belirlemek amacıyla var olan ölçeklerin *Türkçe'ye uyarlanması veya ölçek geliştirilmesine* yönelik çalışmalar ile *Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)*'na yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, Tschannen-Moran ve Hoy'un Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nin, KOLB Öğrenme Stili Envanteri'nin, Hanson Silver Öğrenme Tercihi Envanteri'nin ve öğretim elemanlarının yeterliklerini belirlemeye yönelik Marsh'ın Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması yapılmıştır (Örn., Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Ancak, bu çalışmalardan sadece Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) öğretmen özyeterlik ölçeğinin uyarlama çalışması doğrudan öğretmen adayları ile ilgilidir. Diğerlerinde ise, uyarlama çalışmaları öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında da, öğretmen adaylarının araştırmaya, alana, öğretmenliğe, belli bir derse yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla araç geliştirilmiştir. Bu tutum ölçeklerinin yanı sıra, kritik düşünme ölçeği, yürütücü biliş becerileri ölçeği, öğretmenliğe yönelik mesleki kaygı, kavram yanlışlarını belirlemek için kavram testi de geliştirmiştir (Örn., Altındağ ve Senemoğlu, 2013).

KPSS ülkemizde öğretmen atamasında önemli bir koşul olmakla birlikte, öğretmen adaylarının performansını ortaya koyması açısından geçerliği ve yeterliği tartışılmakta (Yüksel, 2013), diğer taraftan öğretmen eğitimi programını etkilediği, ders içerik ve öğretme-öğrenme sürecine yön verdiği belirtilmektedir (Yıldırım, 2011). 2002 yılından itibaren uygulamaya konulan KPSS öncesinde de, öğretmen eğitimi tarihinde sınavlarla karşılaşmaktadır. Bu sınavlardan biri olan Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı (MYYS) ile ilgili, Engeç (1991) 1989 MYYS'ndan öğretmen adaylarının aldıkları puanlarla üniversitedeki not ortalamaları arasındaki ilişkiye bakmış ve birinci ve ikinci yeterlik sınav sonuçları arasındaki korelasyona bakarak eşdeğer formların güvenilirliği ile iç tutarlık katsayısını (KR-21) belirlemiştir. KPSS ile ilgili ise, öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği (Örn., Gökçe, 2013) ve akademik başarı ve üniversiteye giriş puanı ile ilişkilendirildiği (Örn., Yüksel, 2013) görülmüştür. Ayrıca, Yüksel (2013), 2010, 2011 ve 2012 öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puanları ile KPSS sonuçlarını ilişkilendirip en başarılı ve başarısız üniversiteleri belirleyerek KPSS'yi öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik açısından değerlendirmiştir. Diğer taraftan, Yıldırım'ın (2013) üzerinde durduğu KPSS'nin ihtiyaç duyulan öğretmen niteliklerini ne derecede ölçtüğü, öğretmen eğitimine ne derece etkilediği ve nasıl yön verdiği ve nitelikli öğretmeni seçmede ne derecede geçerli, güvenilir ve yeterli olduğu sorularının burada da araştırılmamış olduğu ve bu soruların cevapsız kaldığı anlaşılmaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Ülkemizdeki uygulamaları, program ve sistemleri diğer ülkelerle karşılaştıran 12 çalışma, bu tema altında yer almıştır. Nicel çalışmalarda nedensel karşılaştırmalı desen, nitel çalışmalarda ise bütüncül çoklu durum desenin tercih edildiği görülmüştür. Bu çalışmaların dördünde, Türkiye'deki *öğretmen yetiştirme sistemimiz ve programlarımızın* ülkelerle karşılaştırılması yapılmıştır. İlköğretime öğretmen yetiştirme programlarımız İngiltere ile, ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemimiz kısaca ABD, Almanya, İngiltere, Japonya, Avusturya, Romanya ve Fransa ile, İngilizce öğretmen yetiştirme sistemimiz Japonya ile, matematik öğretmeni yetiştirme programımız Finlandiya, Japonya ve Singapur ile karşılaştırılmıştır (Örn., Senemoğlu, 1992; Sunay, 1996). Korkmaz (2013) ABD ile ülkemiz Fen Bilgisi öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının demografik özellikleri, iş yükleri, öğretim sorumlulukları ve standartları ile akademik özelliklerini, ilgili öğretim elemanlarının web sayfalarındaki özgeçmişlerini ve konu ile yapılmış indekslerde yer alan makalelerini analiz ederek karşılaştırmıştır.

Öğretmenlik mesleğine ya da çevreye yönelik tutum da karşılaştırma yapılan konulardan biridir. Bu sistem, program ve tutum gibi genel konuların yanı sıra özel konu alanlarında da karşılaştırmalar yapılmıştır. Örneğin, problem çözme becerileri ile ilgili olarak Smith, Gerretson, Olkun ve Joutsenlahti'nin (2010) eş zamanlı ABD, Finlandiya ve Türkiye'de yürütülen karşılaştırmalı deneysel çalışmalarında, öğretmen adaylarından minimum sözel matematiksel bilgi verilen, hem nedensel hem de sözel matematiksel bilgi içeren ve problemin olası etkileri ve sonuçları görülen olmak üzere üç şekilde hazırlanmış sözel matematiksel problemleri çözmeleri istenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Başka bir çalışmada Kılıç, Soran ve Graf (2011), kültürel ve dini değerleri farklı olduğu için Türkiye ve Almanya'da biyoloji öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının, ileride derslerinde evrim konusuna yer verme niyetleri, tutumları, öznel normları ve algılanan davranış kontrolleri ile ilgili anketle topladıkları verileri karşılaştırmış ve niyetlerini etkileyen faktörler belirlemeye çalışmışlardır.

Politikalar/Yeniden Yapılanmalar ile İlgili Araştırmalar

Her ne kadar 1982 öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi, 1997 yeniden yapılanma, öğretmenlik sertifikası gibi öğretmen eğitimi politikalarına çeşitli çalışmalarda atıflar yapılmış olsa da doğrudan politikalar ya da yeniden yapılanmalar ile ilgili yapılmış araştırma makalelerine az rastlanmıştır. Bu konudaki en eski çalışma, Oğuzkan'ın (1982) öğretmen eğitimi 1923 sonrası farklı hükümet dönemlerinde ele alarak incelediği çalışmasıdır. O zamandan itibaren, bu temada ara ara çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Bu çalışmalardan biri olan Kavcar'ın (2002) Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirmenin ülkemizdeki tarihçesini sunduğu çalışmasında, öğretmen eğitiminin 1982'de üniversitelere devredilmesinden sonraki süreç ve yaşanan sorunları, arkasından 1997 yapılanmasının olumlu ve olumsuz yanları ile mevcut önemli güncel sorunları incelenip tartışılmaktadır. Baskan (2001) da 42 Eğitim Fakültesi dekanına uygulamış olduğu anket ile 1997 yapılanması sonucunda Eğitim Fakülteleri'nde yaşanan olumlu ve olumsuz durumları değerlendirmiştir. Ülkemizde tarihsel süreç içerisinde, öğretmenlerin çeşitli kaynaklardan sağlandığı, alternatif sertifika programlarının uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamalardan biri, ortaöğretime öğretmen ihtiyacından dolayı Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına verilen öğretmenlik sertifika programıdır. Senemoğlu (1989) yaptığı çalışmasında öğretmen yetiştirmede, Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi'nden hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak için, 1987 MYY'S'na girmiş olan Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi mezunlarının genel kültür, alan ve meslek bilgisi puanlarını karşılaştırmıştır. Bir başka uygulama ise, İngilizce öğretmeni ihtiyacını karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı'nun, İngiliz Dili Eğitimi bölümü mezunlarının yanı sıra birkaç yöntem dersi alan İngilizce ile ilgili İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı gibi programlardan mezunlarını da atama kararıdır (Keskil, 1999); halen ilgili alanlardan mezun olanların atanması uygulaması devam etmektedir (MEB, 2014). Keskil (1999) İngilizce Dilbilim ile İngiliz Dili Eğitimi son sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe istekli olma ve hazırlık aşamasından değerlendirmeye öğretmenlik bilgisine sahip olma düzeylerini karşılaştırarak İngiliz Dili Eğitimi mezunlarının daha donanımlı olduklarını sergilemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin farklı kaynaklarda yetiştirilmesine imkan tanıyan politikalar açısından, Yıldırım (2013) bu programlar arasındaki farklılığa, özellikle yetiştirilen öğretmen adaylarının nitelikleri arasındaki farklılığa dayalı çalışmaların önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda, yukarıdaki iki çalışmada da, programın çıktıları olan öğretmen adaylarının alan ve meslek bilgisi düzeylerinin karşılaştırıldığı ancak sınıf içi uygulamalardaki öğretmenlik performanslarının göz ardı edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra, AB giriş süreci ile birlikte ülkemizde de uygulanmaya başlayan eğitimde hareketlilik programlarından Erasmus ile ilgili çalışmalar da yapılmış, öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimler ve değişimler incelenmiştir (Örn., Ersoy, 2013)

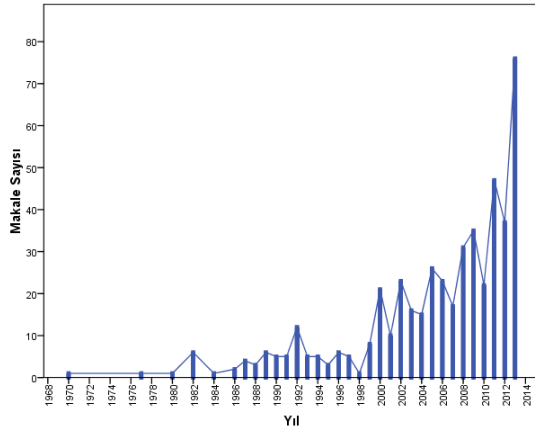
Öğretim Elemanları ile İlgili Araştırmalar

Nitelikli öğretmen yetiştiren programlar için, eğiticilerin önemi üzerinde durulmakta ve iyi programların, eğiticilerini öğretmen eğitmek için hazırlayan ve sürekli onlara bu konuda destek veren programlar olduğu belirtilmektedir (Zeichner ve Conklin, 2008). Bu inanişa karşın, eğiticilerin doktora eğitimleri süresince öğretmen yetiştirmek konusunda yeterince hazır hale gelemedikleri de ifade edilmektedir (Cochran-Smith, 2003; Zeichner, 2005). Ülkemizde ise, farklı kaynaklardan gelen öğretmen yetiştiricilerin kimler olduğu sorusu cevapsız kalmıştır ve bu sebeple, eğitimcilerin özelliklerinin ne olduğu, derslerinde uyguladıkları strateji ve yaklaşımların neler olduğu ve öğrencilerin öğretim elemanlarını ne şekilde model aldıkları ve onların uygulamalarından nasıl etkilendiklerinin araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2013).

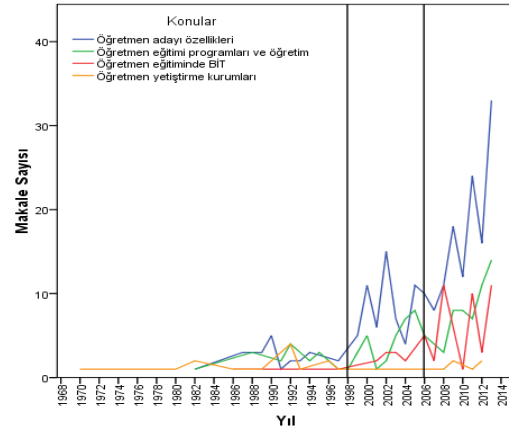
Bu bağlamda, sadece beş çalışma ile karşılaşılmıştır. Bunlardan sadece birisi, Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının profillerini tespit etmeye yöneliktir (Erişti, 2013). Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının sınıf içi davranışına odaklı iki çalışma mevcuttur. İlkinde, öğretim elemanının sahip olması gereken davranışlar ile gösterdiği davranışların tutarlılığı incelenmiş (Gözütok, 1989); diğerinde ise, empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanının öğrenciye yönelik tutumları ve sergiledikleri davranışlar ile bunların nasıl algılandığı araştırılmıştır (şahin ve Özbay, 1999). Nitel alışmalardan, Yeşilbursa (2011) ise, etkili ders işleyebilmek için birbirleri ile işbirlikli eylem araştırması yapan üç öğretim elemanının, birbirlerini gözlemledikten sonra yaptıkları toplantılardaki işbirlikli yansıtmaları analiz etmiştir. Son olarak, Akpınar-Wilsing ve Paykoç (2004) doğrudan öğretim elemanları ile değil, geleceğin öğretmen yetiştiricileri olarak değerlendirilen araştırma görevlilerinin öğretimde planlama, değerlendirme ve etkili öğretim yapabilmeye yönelik ihtiyaçlarını nitel bir çalışma ile değerlendirmişlerdir. Bu tema altında sadece beş çalışma ile karşılaşılmış olması, bu alandaki eksikliği tekrar göz önüne sermektedir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Tarihsel Süreç İçerisindeki Eğilimine Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Yansımaları

Tarihsel süreç içerisinde yıllara göre makale sayısı incelendiğinde 1982 öncesinde neredeyse yok denecek kadar az çalışma yapıldığından dolayı öğretmen eğitimi araştırmalarının 1982 yılından sonra yapılmaya başlandığını söylenebilir. 1982 yılından sonra da dört ile altı arasında değişen sayıda makaleler yazıldığı, 1992’de küçük bir sıçramanın olup ardından düşüşe geçtiği, ama 1998 yılından sonra istikrarlı bir şekilde artan bir eğilim gösterdiği görülmektedir (Şekil 2). Bu tarihin öğretmen eğitimi politikalarında önemli tarihlerle çakışması manidar gibi görülse de bu yıllarda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, doğrudan bu dönemdeki kararlarla ilişkili olduklarını söylemek pek mümkün değildir. Bu sebeple, yılları referans almak yerine günümüze kadarki süreci önemli yapılanma tarihlerine göre dönem dönem ayırarak (1997 ve öncesi, 1998-2006, 2006 sonrası) incelemenin daha doğru olacağı düşünülmüştür. Yeniden yapılanma dönemlerindeki araştırmaların eğilimini ortaya koymak için, o dönemde yapılan araştırmalar kendi içinde analiz edilmiştir. Bu sebeple, Tablo 4’de makale konularının belirlenen dönemler içerisindeki yüzde dağılımı gösterilmiştir. Şekil 3’de ise, görsel karmaşaya sebep olmaması nedeniyle, en çok çalışılan dört konunun yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 2. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 3. En Sık Çalışılan Dört Araştırma Konusunun Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 4. Öğretmen Eğitimi ile İlgili Araştırma Temalarının Belli Dönemler İçerisindeki Yüzde Dağılımı

Araştırma Temaları	Sütun Yüzdesi (%)		
	1997 öncesi	1998-2006	2006 sonrası
Öğretmen adayları özellikleri	31.0	48.3	46.0
Öğretmen eğitimi programları ve öğretim	25.4	23.8	20.8
Öğretmen eğitiminde BİT	4.2	10.5	16.6
Öğretmen yetiştirme kurumları	22.5	2.8	2.6
Öğretmenlik uygulaması	1.4	5.6	4.5
Ölçme araçları	5.6	5.6	3.4
Karşılaştırmalı eğitim	4.2	-	3.4
Politikalar/yeniden yapılanma	4.2	2.1	1.9
Öğretim elemanları	1.4	1.4	0.8
Toplam	Yüzde (%)	100	100
	Sayı (n)	71	143

1997 Yılı Öncesi. Bu döneme bakıldığında çalışmaların üç alanda yoğunlaştığı görülmektedir: “öğretmen adaylarının özellikleri”, “öğretmen eğitimi programları ve öğretim” ve “öğretmen yetiştiren kurumlar” (Tablo 4). Öğretmen adaylarının özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda, Eğitim Fakültesini ve programlarını tercih etme durumları ile yerleştikleri programlar ve aldıkları derslerdeki akademik başarılarının incelendiği göze çarpmaktadır. Bu durumda, bu dönemde yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik isteklilik ve farkındalık düzeyleri ile başarılarının ele alındığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi ise, Karagözoğlu’nun (1987) çalışmasında da ortaya koyulduğu gibi, o dönemde öğretmen eğitimi veren bölümlerin son sıralarda tercih edilmesinin ve öğretmen lisesi çıkışlıların mesleğe yöneliminin az olmasının yarattığı kaygı olabilir. Öğretmen yetiştirme programları ve öğretimi alanında ise, programların ya da meslek ve alan dersleri gibi bileşenlerinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların yoğun olduğu görülmüştür. Değerlendirme çalışmalarında, yabancı dil, kimya, ortaöğretim fen-matematik eğitimi programları ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının mevcut durumu, ihtiyaçları ve sorunları ele alınmış olup, bu değerlendirmelerde 1982 sonrası değişimlere ve Fen-Edebiyat mezunlarının sertifika yoluyla öğretmen yetiştirilmesi politikasına göndermelerde bulunulmuştur (Örn., Morgil ve Say, 1996; Varış ve Gürkan, 1992). Öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak, Şahinkesen (1982) ve Kavcar (1982) Yüksek Öğretmen Okulları’nın tarihçelerini anlatıp kapanışa götüren sorunları incelemiştir. Kavcar’ın (1986) Cumhuriyet döneminden günümüze Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirilmesi sistemini incelediği başka bir makalesinde ise, 1982 uygulaması ile öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi, hem Eğitim hem de Fen-Edebiyat Fakülteleri’nde öğretmen yetiştirilmesi problemi ve mevcut diğer sorunlar ele alınmıştır. Bir başka çalışmada ise, Eğitim Bilimleri bölümlerinin kuruluşu, kuruluş amaçları, öğretmen yetiştirmede önceki uygulamalar anlatılmış ve 2457 sayılı YÖK kanunu ile gelen değişiklikler Eğitim Bilimleri programları kapsamında tartışılmıştır (Ataman, 1987). Bu bağlamda, Mıhcıoğlu (1989) da Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi’nin kuruluş aşamalarını anlatmış, hazırlık aşaması ile kurulduktan 1982 yılına kadar ki süreci ve sorunları değerlendirmiştir. 1982 düzenlemesinin yansımaları olarak Fakülte ’deki bazı programların kapatıldığını, kadrolarda daralmanın olduğunu ve Fakülte’nin MEB’e bağlanacağı söylentilerinden duyulan endişelerin olduğunu belirtmiştir.

Bu dönemde, öğretmen eğitimi politikaları ve yasaları üzerinde az sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, bu bölümle ilgili oldukları için onlar da incelenmiştir. Bu konuda, Cicioğlu (1984) Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin yasal temellerini ele aldığı çalışmasında 80’li yıllara kadar süreci değerlendirmiş, öğretmenlik mesleğine yeterince önem ve değerin verilmediğini, “hiçbir şey olamazsan öğretmen ol” anlayışının devam ettiğini, öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerektiğini, öğretmenlik ruhunun verilmesinin önemli olduğunu ve üniversitelerde verilen sertifika programları ile bunun verilemediğini belirtmiştir. Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri ikilemi üzerine Senemoğlu (1989) kıt kaynakların etkili kullanılması ve programlardaki çakışmanın önlenmesi için etkili yolun hangisi olduğunu belirleyip o yönde uygulama yapılması gerektiği görüşünden hareketle iki fakülte mezunlarının alan ve meslek bilgisini karşılaştırmıştır. Yaptığı araştırmasında Fen-Edebiyat mezunu olup sertifika programını tamamlayanlar ile Eğitim Fakültesi mezunu olanlar arasında alan bilgisi açısından farklılığın üniversite ve bölüme göre değişiklik gösterdiğini bu yüzden kesin yargıya varılmadığını, meslek bilgisi açısından ise Eğitim Fakültesi lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, bu araştırma kapsamına alınmayan derleme/deneme türündeki makalelerde de öğretmen yetiştirme sisteminin 1982 öncesi ve sonrası sorunları eleştirel yaklaşımlarla ele alınmıştır (Örn. Ataünel, 1992).

Sonuç olarak, sayıları fazla olmasa da bu dönemde yapılan çalışmalarda “öğrenci giriş özelliklerinden duyuşsal özellikleri” olarak değerlendirebileceğimiz öğretmen adaylarının farkındalığının/istekliliğinin ortaya koyulmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca özellikle program değerlendirme çalışmalarında 1982 uygulamasının olumlu ve olumsuz yanlarıyla eleştirildiği, öğretmenlik mesleğinin değerini yitirdiği, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi ikileminin problemler yarattığı gündeme getirilmiştir. Aslında bu ifade edilen problemler, 1997 yeniden yapılanmasının da

gerekçeleri arasında yer aldığına göre, yapılanma öncesi yapılan akademik çalışmaların politikaya yön verdiği dile getirilebilir.

1998-2006 Yılları Arası. Bu dönemde yapılan araştırmalarda, temalar açısından ilk iki sıralama değişmemiştir. Ancak öğretmen yetiştirme programı ve öğretimi ile ilgili çalışmaların oranında çok az azalma gözlenmiştir. Bu arada öğretmen yetiştiren kurumlara ilginin azaldığı, onun yerine öğretmen eğitiminde BİT'in devreye girdiği görülmektedir. Bu dönemde, öğretmen adaylarının özelliklerinden alan ve mesleki bilgi ve becerileri ile alan ve mesleğe yönelik tutumları üzerine çalışmalar yoğunlukta olmakla birlikte, bu kapsamda alan bilgisi çalışmaları daha fazla yapılmıştır. Öğretmen eğitimi programları ve öğretimi teması altında yapılan çalışmalarda da alan derslerinde yeni yöntem/yaklaşımın uygulanmasına yönelik araştırmalar, alan ve meslek derslerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarının önüne geçmiştir. Bu dönemdeki BİT ile ilgili çalışmalar kapsamında ise, BİT'in alan derslerinde farklı uygulamaları ve etkileri ile BİT'e yönelik tutum ve bilgisayar kullanma öz yeterliği konularının çalışıldığı dikkat çekmektedir (Örn., Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Güngör ve Aşkar, 2004). Görüldüğü gibi, en çok çalışılan üç temada da, alan bilgisi ve alan derslerindeki uygulamalarla ilgili çalışmaların yer alması, bu dönemde yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğinde alan bilgi ve becerilerine daha çok odaklanıldığına işaret etmektedir.

1997 yapılanmasının yansıması açısından bu dönemdeki makaleler incelendiğinde, olumlu ve olumsuz sonuçlar bütün olarak değerlendirildiği gibi (Baskan, 2001; Kavcar, 2002) tek bir yönünün ele alındığı çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin, 1997 yeniden yapılanmasının getirdiği önemli değişikliklerden biri, uygulamaya ve özel alan öğretimine daha çok ağırlık vermesi olmuştur. Bu durumda, öğretmen adaylarının sadece pedagojik bilgi ve becerilerinin değil özel alanda bu bilgi ve becerini uygulayabilmelerinin öneminin ve gerekliliğinin daha çok anlaşıldığını ve bu sebeple programa yansıtıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, ilgili derslerin ve uygulamaların öğretmen adaylarına getirdiği mesleki katkılar, yaşanan engeller ve 1997 uygulamasının bu engellere nasıl yanıt verdiği, öğretmen adayları, uygulama öğretmen ve öğretim elemanları gözü ile değerlendirilmeye çalışılmıştır; fakat sadece bir kaç çalışma ile sınırlı kalmıştır (Örn., Ok, 2005). Onun yerine, hala öğretmen adaylarının alan bilgi ve becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Hatta öğretmen eğitimi programları ve öğretimi teması altında yapılan çalışmalarda da, daha çok alan derslerinde yeni yaklaşım ve stratejilerin uygulanıp etkilerinin incelenmesinin, yine alan bilgi ve becerisi kazandırmanın daha çok önemseniyor olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. 1997 yeniden yapılanmasının getirdiği bir başka yenilik, ortaöğretim alan öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans gerektiren 3+1,5 ve 4+1,5 yıllık programların uygulanmaya başlamasıdır. Bu uygulamaya yönelik, tezsiz yüksek lisans programının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ile ilgili sadece bir çalışma ile karşılaşmıştır (Semerci ve Çerçi, 2005). Diğer taraftan, bu dönemde öğretmen eğitiminde BİT ile ilgili çalışmalarının hissedilebilir bir şekilde kendisini göstermesinin nedeni, 1997 reformundan ziyade, daha çok 2000'li yılların bilgi çağı olarak kabul edilmesi, BİT'in eğitimdeki öneminin anlaşılması, 1980'li yıllarda AB'de BİT konusundaki çalışmaların hız kazanması ile politikalarda ve politik kararlarda yer alması ve Türkiye'nin AB uyum sürecinde bu yaklaşımlardan etkilenmesidir (Bayrakçı, 2005).

2006 Sonrası. Bu dönemde de araştırma konularından “öğretmen adaylarının özellikleri”, “öğretmen yetiştirme programları ve öğretimi” ile “öğretmen eğitiminde BİT” 'in yeri değişmemekle birlikte içerikte farklılaşma görülmektedir. Öğretmen adaylarının alan ve mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin çalışmalar baskın olsa da, bu son dönemde öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile ilgili çalışmaların oranının önceki dönemlere göre artış gösterdiği görülmüştür. Bu durum, daha önce ilgili bölümde açıklandığı gibi bilişsel psikolojideki gelişmelerin ülkemize geç yansımadır (Cochran-Smith ve Demers, 2008). Programlarla ilgili çalışmalarda, alan derslerinin yanı sıra meslek derslerinde de yeni uygulamalara dayalı çalışmaların artış gösterdiği, değerlendirmeye dayalı çalışmaların ise eski önemini yitirdiği görülmüştür. Öğretmen eğitiminde BİT ile ilgili olarak, derslerdeki uygulamaların sayısında artma göze çarparken, önceki dönemde sadece alan derslerinde görülen uygulamaların meslek derslerine de kaydığı fark edilmiştir. Bu durum, alan bilgisinin kazanımının önemli görüldüğü bir önceki dönem ile karşılaştırıldığında, bu dönemde öğretmenlik

mesleki bilgisi ve becerilerinin öneminin anlaşıldığına işaret etmektedir. Bu noktada, 1997 yapılanmasının vurguladığı mesleki bilgi ve becerinin daha yeni hissedilmeye başlandığını söylemek mümkün olabilir. 1997 yeniden yapılanmasında, uygulama daha çok önem kazanmış ve saatleri arttırılmıştı ancak bu durum beraberinde uygulama okulları ve MEB ile işbirliği, uygulama öğretmen ve öğretim elemanları ve kaynaklarla ilgili pek çok sorunu da getirmiş ve bu sorunlar az da olsa çalışılmıştır. Günümüzde hala bu konuda yaşanan sorunları tam anlamıyla çözebilmiş değiliz. Son yıllarda yapılan Gürsoy, Bulunuz, Baltacı-Göktalay, Bulunuz ve Kesner'in (2013) araştırması da Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili süregelen problemlere işaret etmektedir.

Öğretmen eğitiminde BİT ile ilgili çalışmalar bu dönemde de artışını sürdürmüştür. Kuşkusuz çağımızın buradaki etkisi yadsınamaz ancak 2006 düzenlemesi ile Eğitim Fakülteleri'nin, BİT'i mevcut derslerle bütünleştirmeleri ve BİT kullanımına yönelik ayrıca derslere yer vermeleri konusunda teşvik edilmiş olmaları da bu artışa katkı sağlamış olabilir. 2006 yeniden düzenlenmesi öğretmen adaylarının sadece BİT ile değil, genel kültür anlamında da donanımlı yetiştirilmesi gerektiği inancı taşımaktaydı. Bu sebeple, genel kültür derslerinin sayısı arttırılmıştır; örneğin 1997 öncesinde okutulan "Eğitim Tarihi" dersi yeniden programa girmiş, daha önce karşılaşılmayan "Topluma Hizmet Uygulamaları" isimli yeni bir ders okutulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, bu dönemde söz konusu bu derslerin içeriklerinin, sürecin ve çıktılarının, gerekliliğinin, katkılarının ve yaşanan sorunların değerlendirilmesine dönük çalışmalar yapılmıştır (Örn., Acer, Şen ve Ergül, 2012).

Özetle, seçilen dergilerdeki öğretmen eğitimi araştırmalarının, yeniden yapılanma dönemlerine göre bulguları Tablo 5'de verilmiştir. Sonuç olarak, 1997 öncesinde, öğretmenlik mesleğine yönelimin ve Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat mezunlarına sertifika yoluyla öğretmen yetiştirmenin incelenip öğretmenlik mesleğinin değeri ve önemi açısından tartışıldığı; 1982'de ise öğretmen yetiştirmenin üniversitelerde gerçekleşmesinin beraberinde getirdiği sorunların ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmalarda dile getirilen sorunlar, 1997 yapılanmasını da gerektiren sorunlardır. Bu açıdan bakıldığında 1997 öncesi araştırmaların 1997 yapılanmasını beslediğini düşünülebilir. Diğer taraftan 1997'den itibaren yapılan çalışmalarda 2006 yeniden düzenlemesini gerektiren sorunlar dile getirilmemiştir. Bu dönemde, 1997 politikasının etkilerinin, 2000 bilgi çağının gereklerinin ve 2006 yeniden düzenlemenin getirdiği değişikliklerin, sorunların ve uygulamalarının incelendiği görülmüştür. Bu sebeple, 1997 öncesinde araştırmanın politikaya, 1997 sonrasında ise politikanın araştırmaya yön verdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 5. Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Yeniden Yapılanma Dönemlerine Göre Eğilimi (Politik Bağlam, Araştırma Konuları ve Yöntemleri)

	1997 Yeniden Yapılanma Öncesi	Yeniden Yapılanma Sonrası İle 2006 Yeniden Düzenleme Öncesi	2006 Yeniden Düzenleme Sonrası
Politik bağlam	<p>1982 öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi</p> <p>1997 yapılanmasına götüren öğretmen eğitimi problemleri,</p> <ul style="list-style-type: none"> Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına sertifika programı uygulaması, Alan öğretmenliği ile fen-edebiyat programlarının birbirine çok benzemesi Özel alan öğretiminin eksikliği, MEB ile sağlıklı ilişkinin kurulamamış olması, Öğretmen yetiştirme programları arasında ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlık 	<p>Eğitim fakültesi-uygulama okulları arasında işbirliğinin sağlanması, öğretmenlik uygulamasına daha çok önem verilmesi ve saatlerin artırılması, öğretmen eğitiminde uygulamanın artması, standart programın oluşturulması, ortaöğretim alan öğretmenliği için 3,5+1,5 ve 4+1,5 tezsiz yüksek lisans uygulaması, öğretmen yetiştirme programları ile MEB okullarındaki programlar arasında paralelliğin sağlanması, Eğitim Bilimleri bölümlerinin lisans düzeyinde kapatılması, fakültelerin akreditasyonu çalışmalarının başlaması</p> <p>2006 yeniden düzenlemeye götüren sorunlar ve ihtiyaçlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.5+1.5 uygulamasındaki zorluklar Programların yenilenme ihtiyacı YÖK-MEB arasındaki iletişim ve etkileşimin kopması Okul fakülte işbirliğinin yeterince sağlanamaması Akreditasyon çalışmalarının yarım kalması İlköğretimdeki yeniden yapılanmanın yansımaları AB uyum süreci kapsamında ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ içerisinde bulunduğumuzdan program çıktı ve süreçlerinin gözden geçirilmesi gerekliliği 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim fakültelerine, programdaki derslerde %25 oranında değişiklik yapabilme esnekliğinin verilmesi, Öğretmen adaylarının belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere araştırma yapabilme becerisine sahip olabilmesi amacıyla genel kültür ve seçmeli derslerinin artırılması, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi, Toplum Hizmet Uygulamaları gibi derslerin eklenmesi
Araştırma konuları	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adaylarının Eğitim Fakülteleri ve programlarını tercih etme durumları, yerleştikleri program ve derslerdeki akademik başarıları, Program/meslek/alan derslerinin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının algılarına göre değerlendirilmesi, Öğretmen yetiştiren kurumların tarihçeleri, sorunları 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen adaylarının alan bilgisi Alan derslerinde yeni yöntem, yaklaşımın uygulaması Alan derslerinde BİT uygulamaları ile BİT’e yönelik tutumu 	<ul style="list-style-type: none"> Alan ve mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra adayların düşünme becerileri ve öğrenme özelliklerine yönelik bilişsel çalışmalarda artış Öğretmen adaylarının bilişsel özelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmesi ya da karşılaştırılması Alan derslerinin yanında mesleki derslerde yeni yöntem ve yaklaşımların uygulamaları ve bu uygulamaların etkileri Alan derslerinde BİT uygulama sayılarında artış, meslek derslerinde de BİT uygulamaları, BİT’e yönelik tutum, öz-yeterlik ve teknopedagojik yeterlik olgusu
Araştırma yöntemleri	<ul style="list-style-type: none"> Nicel araştırmalar baskın (tarama, ilişkisel ve karşılaştırmalı desenler) Az sayıda nitel araştırmalar (öğretmen yetiştiren kurumlar ile ilgili tarihi araştırmalar) 	<ul style="list-style-type: none"> Nicel araştırmalar baskın (tarama, ilişkisel, karşılaştırmalı ve deneysel desenler) Sayı fazla olmasa da, nitel araştırmalarda artış (durum çalışması deseni) Alan derslerinde yeni yöntemlerin ve BİT’nin uygulandığı çalışmalarda deneysel desenler hakim. 	<ul style="list-style-type: none"> Nicel araştırmalar baskın (karşılaştırmalı, ilişkisel ve deneysel desenler) Nitel araştırma sayısında artış devam ediyor (durum çalışması deseni) Karma çalışmalar da dikkat çekiyor (karma yöntemleri de içeren deneysel desenler)

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi üzerine yapılan üç köklü dergideki araştırmaların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, 1970 yılından günümüze bu dergilerde yapılan çalışmaların konuları, araştırma yaklaşım ve desenleri ve yeniden yapılanma dönemleri süresi içerisindeki eğilimi ortaya koymuştur. Çalışmaların dokuz tema altında toplandığı görülmüştür. En çok çalışılan temalar dikkate alındığında, en sıklıkla öğretmen adaylarının özelliklerinin çalışıldığı ve bu tema altında, öğretmen adaylarının alan-meslek bilgisi ve becerisi ile alan ve mesleğe karşı tutumları incelenmiştir. Bu temayı, öğretmen eğitimi programları ve bileşenleri üzerine yapılan çalışmalar izlemiş olup, burada da alan derslerinde yeni yaklaşım ve stratejilerin uygulanıp öğretmen adaylarının akademik başarı, tutum, öz-yeterlik gibi özellikleri üzerine etkileri incelenmiştir. Diğer bir çalışma alanı ise, öğretmen eğitiminde BİT ile ilgili olup, bunların da sayısının 2000 sonrasında artış gösterdiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, nicel yöntemlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı karma ve nitel araştırma sayılarının çok olmasa da 2000'li yıllarda artmaya başladığı, desenlerde tarama, deneysel ve durum çalışması desenlerinin daha çok tercih edilip karma ve deneysel desenli araştırmalar dışında diğer çalışmalarda veri toplamada çeşitlilikle fazla karşılaşılmasıdır.

Öğretmen eğitimi sadece kendi içinde değil uygulamalı bir alan olarak uygulama sahası olan okulların da karmaşık olduğu çok boyutlu bir alandır. Yıldırım'ın (2013) öğretmen eğitimi araştırmaları modeli de bu boyutları ve karmaşıklığı ortaya koymaktadır. Bu noktada, Yıldırım (2013) öğretmen eğitiminde yeniden yapılanmalara yardımcı olabilecek ama ihmal edilen öğrenci profilinden öğretmen yetiştirici profiline, öğretim süreçleri bilgisinden alan, meslek ve genel kültür derslerinin etkilerine, KPSS'nin program üzerindeki etkilerinden okul uygulamalarına, alternatif öğretmenlik sertifika programlarının sonuçlarından öğretmen eğitimi programının yapısına ve yeniden yapılanmaların etkilerine, programların ve mezunların öğrenci başarıları üzerindeki etkisinden kuram uygulama dengesine kadar çok çeşitli araştırma konularını 13 başlık altında toplamıştır. Bu çeşitlilik ve çok boyutluluktan dolayı, öğretmen eğitimi araştırmalarında yöntemsel açıdan karmaşık ve çeşitliliğin gerektiği ifade edilmektedir (Borko, Whitcomb ve Byrnes, 2008; Florio-Ruane, 2002; Zeichner, 2005).

Diğer taraftan, Türkiye'de öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına sunulan bilgi temelini Türkiye bağlamından uzak batı dünyasına dayalı olduğu, Türkiye gerçeklerini ve dinamiklerini yansıtmadığı tartışılmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Bu tartışmalar, Türkiye bağlamında bilgi temelini sağlayacak öğretmen eğitimi araştırmalarını daha önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi araştırmalarının niteliğini ve çeşitliğini arttırılabilmek adına, bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak gelecek araştırmalara, öğretmen eğitimindeki uygulamalara ve politikalara yön verecek önerilerin ve öncelikler geliştirilmesi önemlidir. Özellikle bazı konuların az sayıda çalışılmış olması gelecek araştırmalarda, bu konulara daha fazla yer verilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda *araştırma konuları* açısından yapılacak önerileri temalara göre sıralamak mümkündür:

1. Öğretmen yetiştirme politikaları: Öğretmen yetiştirme politikaları ile ilişkili çok az sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Öğretmen eğitimi ile ilgili mevcut politikalar ve etkilerini incelemeye ve politika geliştirmeye yönelik araştırmaların sayısının arttırılması, araştırmaların karar vericiler tarafından daha çok fark edilmesi, önemsenmesi ve geliştirilen politikalara ve reformlara yön verebilmesi açısından önemlidir.
2. Öğretmen yetiştiriciler/öğretim elemanları: Az sayıda çalışılan bir diğer konu ise, öğretmen yetiştiren öğretim elemanları üzerinedir. Bu konuda, öğretmen yetiştiricilerin özellikleri, sınıf içi davranışları ve kullandıkları stratejiler ile bu değişkenlerin öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri kazanmaları ile ilişkisi incelenebilir.
3. Öğretmenlik uygulaması: Öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin gerçek ortamda ortaya koyulduğu öğretmenlik uygulamaları üzerine çalışmalarla da fazla karşılaşılmasıdır. Bu noktada, öğretmenlik uygulamasının nasıl olması gerektiği, öğretmen adayının performansını etkileyen etmenler ve adayın performansının öğrenciler üzerindeki

etkileri de cevap arayan konulardandır. Özellikle, öğretmen adaylarımızın köy-kent, doğu-batı okullarına, birleştirilmiş sınıflardaki öğretime, kaynaştırma öğrencileri ve üstün yetenekli öğrencilerine özgü öğretimi tasarlamaya ne derecede hazır olup olmadıkları, bu konuda nelerin yapılabileceği, yapılabilecek uygulamaların etkileri araştırılması çok önemli konulardır. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003) da, bu konuda öğretmen adaylarının Türkiye'deki okul gerçekleri ve köy okulları hakkında bilgilendirilmediklerini ifade etmektedir.

4. Öğretmen adaylarının özellikleri: Diğer taraftan, öğretmen adaylarının özellikleri en çok çalışılan konu olmakla birlikte, alan ve mesleki bilgi ve becerilerini inceleyen çalışmalarda kişisel algılara dayalı ölçeklerin ve anketlerin yaygın kullanıldığı belirlenmiştir. Halbuki bilgi ve becerilerin uygulanmasına dayalı araştırmaların yapılmasına, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarındaki uygulamaların bu kapsamda incelenmesine daha çok ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca, yeni mezunların takip sistemi ile gittikleri okullardaki performanslarının incelenmesi, öğrencilerinin başarılarının değerlendirilmesi araştırmada boş bırakılan alanlardır. 1997 yapılanma öncesinde Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına "alan öğretimi"nin yapılmamış ve ihmal edilmiş olduğu ve 1997 reformu ile bu konuda bir adım atılmayı amaçladığı dile getirilmiştir (YÖK, 1998). Bu konunun önemi açısından, gereken düzenlemeler politika ve programlarda yapılmış olmasına rağmen araştırmalara yansımamıştır. İncelenen araştırmalarda hala alan bilgisine odaklanıldığı ancak alan öğretiminin yeterince ilgi çekmediği görülmüştür. Bu noktada, özel eğitim derslerinin öğretim sürecinin nasıl olması gerektiği, bu ders öğretim elemanlarında özellikle nelere ihtiyaç durulduğu, dersin yapısının nasıl tasarlanabileceği ile ilgili araştırmalara da ayrıca ihtiyaç duyulmaktadır.
5. Öğretmen eğitimi programı: Öğretmen eğitimi programları ile ilgili olarak, alan derslerinde yeni uygulamaların ve bunların etkilerinin deneysel araştırmalarla incelendiği çalışmaların yaygın olduğu görülmüştür. Bu tür yeni uygulamaların diğer derslerde, farklı programlarda ve ülkemizdeki farklı bölgelerdeki Eğitim Fakültelerinde de uygulanması ve karşılaştırmalar yapılması, uygulamaların etkilerinin sosyo-kültürel ve coğrafi bağlamda ele alınmasını sağlayabilecektir. Hatta mevcut çalışmalar kısa süreli olduklarından veya devamlılığın dair bilgi edinilmediğinden dolayı, daha geniş kapsamlı veya boylamsal araştırmalar da yapılabilir. Bu konuda, küçük ve yerel çaplı yapılan araştırmaların değerli bilgiler sunsalar da öğretmen eğitimi camiası dışındakilerin dikkatini çekemediği ve politik sorunlara cevap veremediği ifade edilmektedir (Borko, Liston ve Whitcomb, 2007). Ayrıca, Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998) öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmeleri ile ilgili araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, uzun süreli uygulamaların bu konuda daha olumlu etkiler yarattığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu bağlamda, daha büyük ölçekli, uzun süreli veya boylamsal yapılacak araştırmalar, öğretmen eğitimi ile ilgili karar alıcıları da etkileyebilir. Bütün bunların yanı sıra, öğretmen adaylarının disiplinler arası öğretim becerilerine ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamış olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmeye dayalı ders tasarımının öğretimi ve öğrenmeyi daha etkili ve anlamlı kılacağı ifade edilmektedir (Yarker ve Park, 2012). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programı veya alan öğretimi dersleri içerisinde, disiplinler arası öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.
6. Öğretmen eğitiminde BİT: Bu çalışmada, dikkat çeken bir başka sonuç ise, öğretmen eğitiminde BİT ile ilgili çalışmaların sayısındaki son yıllardaki artan eğilimdir. Bununla birlikte, bu eğilime katkı sağlayacak yokluğu hissedilen araştırma konuları da önermek mümkündür. Örneğin, öğretmenin öğretimi için adayları BİT açısından ne derecede donanımlı yetiştirdiği, adayların öğretmenlik uygulamasında BİT'den ne derecede faydalandıkları, BİT donanımlı öğretiminin getirdiği katkılar ve olumsuzlukların neler olduğu araştırılmaya açık sorulardır.

7. **Öğretmen eğitimi kurumları:** Kurumsal açıdan, öğretmen eğitimi kurumlarının tarihçeleri, yönetsel konuları az da olsa incelenmiş olsa da, öğretmen eğitimi kurumunda iyi öğretmenlik uygulaması için nasıl bir ortam sağlanabileceği, sınıf ortamı ve donanımı açısından nelerin gerekli olduğu ve bunların varlığı veya yokluğunun öğretmen eğitimindeki etkileri de çalışılabilir. Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredilmesi ve bu durumun neden olduğu sorunlar hem ulusal hem de uluslararası bağlamda tartışılmaktadır (Baskan, 2001; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Darling-Hammond, 2008; Kavcar, 2002; Labaree, 2008; Linné ve Tarrou, 2001; Yüksel, 2008). Öğretmen eğitimi kurumlarının okullarla etkileşiminin zayıf ve yetersizliği ile üniversitelerde sunulan bilgi ve becerilerle okulların ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler arasındaki tutarsızlık en çok dile getirilen problemlerdir. Bu bağlamda, okullarla üniversiteler arasındaki etkileşimi arttırmaya dönük uygulamaların geliştirilmesi sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak, bu konudaki tartışmaların araştırılma temeline dayanmasına ihtiyaç vardır. Bu sebeple, bu ihtiyaca yönelik MEB ile bağlantıyı sağlayabilecek alternatif modellerin geliştirilip uygulandığı ve değerlendirildiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bir öneri olarak, emekli/ tecrübeli ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin Eğitim Fakültesi içerisinde istihdam edilmelerinin veya uygun bir pozisyon sağlanmasının, güçlü bir üniversite-okul işbirliğini sağlamada etkili olabileceği düşünülebilir ve incelenebilir.

Yöntemsel açıdan, paradigmatik dönüşümün 2000 sonrasındaki araştırmalara yansımış olduğunu görmek sevindirici olmakla birlikte, nitel ve karma desenli çalışmaların sayısı hala yetersizdir. Bu sebeple, böylesi kapsamlı bir alanda, daha tatmin edici bilgi sağlayabilecek şekilde karma desenlerin yaygın kullanımının desteklenmesi ayrıca önem arz etmektedir. Cochran-Smith (2005) de her biri kendi içinde karmaşık olan, öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının öğrenmesi, bu adayların sınıf içi uygulamaları ve öğrencilerinin öğrenmesinden oluşan dört temel boyut arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak disiplinler arası, çoğulcu ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Nicel araştırmalarda ya da karma çalışmaların nicel boyutunda da hala bilinen istatistik teknikleri yaygındır. Öğretmen adaylarının mesleki, alana yönelik ve bilişsel özelliklerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinde ve etkilerin araştırıldığı deneysel çalışmalarda, ileri istatistik tekniklerinin kullanılması teşvik edilmelidir. Bununla birlikte, son 10 yılda nitel ve karma araştırmalarda popüler olan ve bağlamı içeriden bir gözle inceleme imkanı sağlayan eylem araştırması, katılımcı araştırma, öz-çalışma ve öğretmen araştırması gibi araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalara nadiren karşılaşılmıştır. Bu sebeple, araştırmacıların bu yöntemleri uygulamaya yönlendirilmesi gereklidir. Hatta, öğretim elemanları ve öğretmenlerin bu yöntemleri uygulayabilecek bilgi ve beceri konusunda eğitilmeleri, eğitimin kalitesinin artmasına da katkı sağlayacaktır. Daha da ötesi, bu konuda öğretmen adaylarını, öğrencilerinin öğrenmeleri ile bireysel özelliklerini tanımaya ve öğretim ortamı ile farklı çıktılarını incelemeye ve araştırmaya yönlendirmek gereklidir (Darling-Hammond, 2000). Böylece, öğretmen adayları öğrencileri araştırırken onların nasıl düşünüp deneyimlediklerini, yakın çevreyi araştırırken de o çevrenin kültürel hayat tecrübelerini fark edebilir ve öğretim sürecini ona göre tasarlaması gerektiği bilinci oluşabilir. Bu farkındalık öğretimin niteliğinin artmasına da katkı sağlayabilir. Bu açıdan, öğretmen eğitimi programlarında yer alan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi içeriğinin ve etkililiğinin değerlendirilmesi önemlidir.

Yeniden yapılanma politikaları açısından ele alındığında, 1997 yapılanma öncesindeki çalışmaların, bu çalışmalarda dile getirilen ve ortaya sergilenen sorunların 1997 yeniden yapılanmasını beslese bile doğrudan etki ettiği söylemek pek mümkün değildir. Bu bağlamda, Yıldırım (2013) yeniden yapılanma yönünde atılan adımların araştırma sonuçlarına dayalı olmaktan ziyade varsayım, gözlem, değerlendirme ve izlenimlerden etkilendiğini; kısaca araştırmaların ve sonuçların pek dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Diğer taraftan, politik bağlamda dile getirilen sorun ya da söylemlerin, araştırmalarda her zaman çalışılmış olduğunu söylemek de pek mümkün değildir. Bu açıdan, politika yapımcılar ve araştırmacılar arasında ya da araştırma-politika arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmek doğru olmayacaktır. Tablo 5'e bakıldığında, 1997 yapılanmasına kadar uygulamanın yetersizliği üzerinde durulup, 1997 ile özel alan öğretimi ve öğretmenlik uygulamalarının artırılmış olmasına

karşın yapılan çalışma konuları içerisinde alan bilgisinin hala öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisinin önünde geldiğini görmek mümkündür. Meslek bilgisinin öneminin araştırmalara yansımısını ise, ancak 2006 sonrasında gerçekleşmektedir.

Araştırmacılar ile karar alıcıların bu noktada karşılıklı saygıdeğer bir etkileşim ve diyalog içerisinde bulunması önemli ve gereklidir. Çünkü ğretmen eğitimi araştırmacıları, araştırmalarını planlarken genelde politikaları etkileyebileceği düşünceyi ile yola başlamamaktadır. Halbuki, her ne kadar politikacıların araştırmacıları dikkate almayacağı görüşü hakim olsa da, onlara hitap edebilecek veya dikkatleri çekebilecek araştırmalar da yapmak, politikalara yön vermek açısından etkili olacaktır. Diğer taraftan, politikacıların ya da karar alıcıların da, ğretmen eğitimi kurumları ile sıkı diyalog içerisinde bulunması, birlikte araştırılmaya değer politik sorular belirlemesi, ğretmen eğitimi araştırmalarına destek vermesi ve politik amaçlarla yapılacak araştırmalarda farklı uzman tarafların yer aldığı bir ekip ile çalışmayı desteklemesi beklenmektedir (Sleeter, 2014).

Son söz olarak, bu çalışmanın bulgularının burada incelenen makalelerle sınırlı olduğundan dolayı, ğretmen eğitimi araştırmalarının farklı dergileri, tezleri, raporları ve projeleri de kapsayacak şekilde incelenmesinin, elde edilen bulguların ve sunulan önerilerin daha derinleşmesi ve yaygınlaşması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de ğretmen eğitimi araştırmalarını kapsamlı inceleyen çalışma olmadığı için, bu çalışmada genel bir durum ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu sebeple, ğretmen eğitimi araştırmalarından herhangi bir konuda derinlemesine analiz yapılmamış, sonraki çalışmalara bırakılmıştır. Bu noktada, bu çalışmanın ortaya koyduğu temalar, konular ve alt konuların, bu konuda uğraş gösterecek araştırmacılara yardımcı olacağı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Acer, D., Şen, M. ve Ergül, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi ile bu uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 205-229.
- Akcan, S. (2011). Analysis of teacher candidates' learning experiences in an "English teaching methods" course. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 247-260.
- Akgün, Ö. E. ve Deryakulu, D. (2007). Düzeltici metin ve tahmin-gözlem-açıklama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel çelişki düzeyleri ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 17-40.
- Akhun, İ. (1992). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerine öğrenci seçimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 15-25
- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 20(100), 15-29.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akpınar-Wilsing, N. ve Paykoç, F. (2004). Geleceğin öğretim elemanlarının öğretimde planlama, etkili öğretim ve değerlendirme ile ilgili ihtiyaçları: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 71-82.
- Aktümen, M. ve Kaçar, M. (2008). Bilgisayar cebiri sistemlerinin matematiğe yönelik tutuma etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 13-26.
- Akyüz, Y. (1970). Türkiye'de ilk öğretmen kuruluşları hakkında orijinal bir belge ile unutulmuş bir kaynak. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 109-119.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1986). Sınıf öğretimi ile televizyon öğretimin karşılaştırılması. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 27-31.
- Altındağ, M. ve Senemoğlu, N. (2013). Metacognitive skills scale. *H.Ü. Journal of Education*, 28(1), 15-26.
- Altun, T. (2007). Information and communications technology (ICT) in initial teacher education: What can Turkey learn from range of international perspectives? *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 45-60.
- Arreman, I. E. (2005). Research as power and knowledge: Struggles over research in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 215-235.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). KOLB öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Ataman, A. (1987). Çağdaş gelişmeler ışığı altında eğitim bilimleri bölümlerinin dünü-bugünü ve geleceği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 47-54.
- Atar, H. Y. (2012). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarının sınıflama doğruluğu üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 283-296.
- Ataunal, A. (1992). İlköğretim okullarına öğretmen yetiştirme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 379-386.
- Atıcı, B. (2009). Öğretmen eğitiminde yeni bir olanak: WWW ve sosyal oluşturmacılık. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 257-269. 10 Temmuz 2014 tarihinde http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_81/81_60979.pdf adresinden erişildi.
- Atıcı, B. ve Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 3-12.
- Aydoğdu, C. ve Erbaş, S. (1992). Kimya eğitimindeki laboratuvar uygulamalarında öğrenilen bilgilerin kalıcılık durumunun saptanması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 279-286.
- Aypay, A., Coruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tuncer, B. ve Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.

- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: From 1998 to 2007. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bayrak, F. ve Koçak-Usluel, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 93-104.
- Bayrakçı, M. (2005). Avrupa birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. *Milli Eğitim*, 33(167). 20 Temmuz 2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm adresinden erişildi.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi-I dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim :H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Borko, H., Liston, D. ve Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 3-11.
- Borko, H., Whitcomb, J. A. ve Byrnes, K. (2008). Genres of research in teacher education. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (ss. 1017-1049). Third Edition. New York: Routledge.
- Bozkaya, M., Erdem Aydın İ. ve Genç Kumtepe, E. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET (2008-2011). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 264-277.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, M. ve Baker, R. (2004). *Research on initial teacher education in New Zealand: 1993-2004*. Wellington : Ministry of Education, New Zealand.
- Cicioğlu, H. (1984). Cumhuriyet döneminde öğretmenliğin yasal temelleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 29-33.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M. ve Demers, K. E. (2008). How do we know what we know? M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (ss. 1009-1016). Third Edition. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. ve Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (ss. 1050-1093). Third Edition. New York: Routledge.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D. L. ve Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
- Çalışkan, S., Sezgin, G. S. ve Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-81.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çıldır, S. ve Sezen, N. (2011). Skill levels of prospective physics teachers on problem posing. *H.U. Journal of Education*, 40, 105-116.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (pp. 333-346). Third Edition. New York: Routledge.
- Duman, T. (2011). Öğretme yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 325-344). Ankara: Pegem Akademi.
- Egelioğlu, F. V. ve Demirel, Ö. (1992). Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 16(83), 32-38.
- Elmas, R., Demirdöğen, B. ve Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *H.U. Journal of Education*, 40, 164-175.
- Engeç, S. (1991). Öğretmen adaylarının yeterlik sınavı başarıları ile üniversite başarıları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 149-165.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Erdamar (Koç), G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Erdem, M. (1995). İçerik sentezleme stratejilerinin erişkiye etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 111-117.
- Erdemir, A. Ö., Geban, Ö. ve Uzuntiryaki, E. (2000). Freshman students' misconceptions in chemical equilibrium. *H.U. Journal of Education*, 18, 79-84.
- Erden, M. (1988). Grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 79-86.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö. ve Akbunar, Ş. (2015) 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri: 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erdoğan, M., Marcinkowski, T. ve Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K - 8 environmental education research studies in Turkey, 1997-2007. *Environmental Education Research*, 15(5), 525-548.
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-326.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154-166.

- Florio-Ruane, S. (2002). More light: An argument for complexity in studies of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 205-215.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine ilişkin görüşleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 171-190.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455-459.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196
- Göktaş, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- Gözütok, F. D. (1989). Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansımaları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 179-188.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 209-236.
- Güneş, M. H. (2012). Origami technique in the teaching of nucleic acids. *H.U. Journal of Education*, 43, 222-233.
- Güngör, C. ve Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet özyeterlik algısı üzerindeki etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 116-125.
- Gürol, M. (1997). Teknik öğretmen ve adaylarının teknik öğretmen eğitiminde bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 59-72.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Baltacı-Göktalay, Ş., Bulunuz, M. ve Kesner, J. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *H.U. Journal of Education, Özel sayı (1)*, 191-203.
- Hakan, A. (1982). Öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin uygulama sırasında yaptıkları deneme derslerinin değerlendirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 239-254.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 288-303.
- Hill, H., Rowan, B. ve Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Işık, S. ve Soran, H. (2005). Türkiye'de biyoloji öğretmeni yetiştiren kurumların programlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 219-228.
- İlin, G., İnözü, J. ve Yıldırım, R. (2007). Successful supervision from the student-teachers' perspective: An analysis of supervisory talk. *H.U. Journal of Education*, 32, 123-132
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları açısından incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Karadağ, E. (2010) Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-46.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karşlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* içinde (ss. 53-84). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli: Yüksek öğretmen okulu. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197-214.
- Kavcar, C. (1986). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-57.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Keçeli, V. ve Turanlı, N. (2013). Karmaşık sayılar konusundaki kavram yanlışları ve ortak hatalar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 223-234.
- Kennedy, M. M. (1996). Research genres in teacher education. F. Murray (Ed.) *The teacher educator’s handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* içinde (ss. 120-152). San Francisco: Jossey-Bass.
- Keskil, G. (1999). English language teachers in Turkey: Graduates of different departments. *H.U. Journal of Education*, 16, 70-80.
- Kılıç, D. S., Soran, H. ve Graf, D. (2011). Evrim öğretimini etkileyen faktörler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 255-266.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Koehler, M. J., Mishra, P. ve Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? Bir karşılaştırma çalışması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 256-270.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Krainer, K. ve Goffree, F. (Eds.)(1999). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Külahçı, Ş. G.(1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi (II. Değerlendirme). *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 36-44.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (ss. 290-306). Third Edition. New York: Routledge.
- Lee, O. ve Yarger, S. J. (1996). Modes of inquiry in research on teacher education. J. Sikula, T. J. Buttery ve E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (ss. 14-37). Second Edition. New York: Macmillan.
- Linné, A. ve Tarrou, A. H. (2001). An exploratory approach to ATEE output: Some results and some prospects. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 9-20.
- Martinovic, D. ve Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469.
- McDiarmid, G. W. ve Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* (4. ed.) içinde (ss. 134-156). New York: Routledge.
- MEB (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. 10 Eylül 2014 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10093949_9_cizelgeveesaslar.pdf adresinden erişildi.

- Mıhıoğlu, C. (1989). Eğitim (bilimleri) fakültesinin kuruluşu üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 347-391.
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Morgil, F. İ. ve Say, G. (1996). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde kimya öğretmenliği ders programlarının değerlendirilmesi ve öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 227-229.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523
- Oğuzkan, F. (1982). Ülkemizde öğretmen eğitiminin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 7(38), 37-45.
- Ok, A. (1992). Öğretmen yetiştirme programlarına aday seçimi. *Eğitim ve Bilim*, 16(83), 54-61.
- Ok, A. (2005). Impediments to teaching practice in pre-service teacher education. *Education and Science*, 30(135), 74-82.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onur, B. (1982). Ergenlik psikolojisi öğretimi ve öğrenciler. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 33-49.
- Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self -efficacy. *H.U. Journal of Education*, 35, 251-262.
- Önal-Çalışkan, İ. ve Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve Değerlendirme dersinde yaratıcı dramın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 36-48.
- Özgün-Koca, S. A., Yaman, M. ve Şen, A. İ. (2005). Öğretmen adaylarının etkin öğrenme-öğretme ortamı hakkındaki görüşlerinin farklı yöntemler kullanılarak tespit edilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 117-126.
- Pala, F. K. ve Erdem, M. (2011). Öğrenci yönetimli çevrimiçi tartışmalara katılımın yönetme sorumluluğu ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 360-371.
- Pehlivan, H. (1993). Öğretmen yetiştirmeye hizmet bakımından anadolu öğretmen lisesi uygulamasına genel bir bakış. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 237-248.
- Polly, D., Mims, C, Shepherd, C. E. ve Inan, F. (2010). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 863-870.
- Saban, A. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Sağlam, M. (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kuruluş süreci üzerine bir sözlü tarih denemesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 275-296.
- Sağlam, Y., Altun, A. ve Aşkar, P. (2009). Bilgisayar cebiri sistemleri ortamlarında öğretmen adaylarının problem çözme stratejilerinin incelenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 351-376.
- Sağlam, Y. ve Bülbül, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin görsel ve analitik stratejileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 398-409.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 65-72.
- Sarı-Uzun, M. ve Bülbül, A. (2013). Matematik öğretmen adaylarının kanıtlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim deneyi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 372-390.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Selçuk, Z.; Palancı, M.; Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.

- Semerci, N. ve Çerçi, A. (2005). Öğretmen yetiştirmede tezsiz yüksek lisans programı ve gelecekte beklenenler. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 52-60.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme düzeyini yükseltme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 105-115.
- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede Fen-Edebiyat ve Eğitim fakültelerinin etkililiği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması: Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirme için bazı öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65-80.
- Serin, U., Serin, O. ve Kesercioğlu, T. (2005). Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 38-44.
- Sevim, S. A. ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 217-233.
- Sleeter, C. (2014). Toward teacher education research that informs policy. *Educational Researcher*, 43(3), 146-153.
- Smith, G. G., Gerretson, H., Olkun, S. ve Joutsenlahti, J. (2010). Effect of causal stories in solving mathematical story problems. *H.U. Journal of Education*, 39, 284-295.
- Steffe, L. P. ve Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. R. Lesh ve A. E. Kelly (Ed.), *Research design in mathematics and science education* içinde (ss. 267- 307). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sunay, H. (1996). Türkiye ve bazı yabancı ülkelerdeki ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminde üniversite öğretiminin yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 20(101), 45-55.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin Eğitim Fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (EF-ÖMÜ) ile değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şahinkesen, A. (1982). Mesleki ve teknik yüksek öğretmen okullarındaki gelişmeler. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 417-425.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G. Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 941-966.
- Şimşek, H. (2005). *Eğitimde reform ve değişim kararlılığı*. 20 Eylül 2014 tarihinde <http://www.hasansimsek.net/indir.html> adresinden erişildi.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Taşlıdere, E. (2013). The effect of concept cartoon worksheets on students' conceptual understandings of geometrical optics. *Education and Science*, 38(167), 144-161.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147.

- Tekkaya, C. ve Kılıç, D. S. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 406-417.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Umay, A. (2004). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 176-181.
- Ünlü, P., İnceç, Ş. K. ve Taşar, M. F. (2006). Öğretmen adaylarının momentum ve impuls kavramlarına ilişkin bilgi yapılarının kavram haritaları yöntemi ile araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 70-79.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188-195.
- Üstünel, E. (2008). The relationship between trainee teachers' views and practices related to classroom discipline. *H.U. Journal of Education*, 35, 332-341.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Varış, F. ve Gürkan, T. (1992). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi programlarının değerlendirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 597-616.
- Widen, M., Mayer-Smith, J. ve Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yanpar-Yelken, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98.
- Yarker, M. B. ve Parker, S. (2012). Analysis of teaching resources for implementing an interdisciplinary approach in the K-12 classroom. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(4), 223-232.
- Yeşilbursa, A. A. (2011). A reflective typology emerging from the collaborative reflections of three English language teacher trainers. *Education and Science*, 36(162), 103-111.
- Yetkin Özdemir, İ. E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 362-373.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.
- Yılmaz, A. ve Morgil, F. İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 172-178.
- Yılmaz-Tüzün, Ö. ve Özgelen, S. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini uygulama hakkındaki inançları:bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 126-136.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Y.Ö.K.
- YÖK (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 20 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz> adresinden erişildi.
- YÖK (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Y.Ö.K.
- YÖK (2014). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar*. 10 Temmuz 2014 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 adresinden erişildi.

- Yurdatapan, M. (2013). Probleme dayalı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine özgüvenine ve öz-yeterliliğine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 421-435.
- Yüksel, S. (2008). The tension in Turkish teacher education: Conflict and controversy during the transformation from an academic approach to a professional approach. *Asia Pacific Education Review, 9(3)*, 367-379.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1)*, 435-455.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1(1)*, 35-58.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 404-420.
- Yürük, N., Şahin (Yanpar), T. ve Bozkurt, A. (2000). Comparison of inductive and deductive content sequence on students' chemistry achievement, attitudes and academic self concept. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 177-185.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher, 28(9)*, 4-15.
- Zeichner, K. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith ve K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K. ve Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context* içinde (ss. 269-289). Third Edition. New York: Routledge.
- Zırhlioğlu, G. ve Atlı, M. (2011). Beden eğitimi bölümü özel yetenek sınavının akademik başarı üzerindeki yordama geçerliği. *Eğitim ve Bilim, 36(161)*, 176-185.

Ek 1. Dergilere ve Yıllara Göre İncelenen Makale Sayısının Dağılımı

Dergiler	Yıllar					Toplam	%
	1970 -1979	1980 -1989	1990 -1999	2000 -2009	2010 -2013		
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2	12	8	25	20	67	9.8
Eğitim ve Bilim		4	22	62	67	155	32.4
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi		7	25	130	95	257	53.7
Toplam	2	23	55	217	182	479	100