



Türkiye ve Azerbaycan'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi *

Elmira Uzeirli ¹, Gökhan Kılıçoğlu ²

Öz

Bu araştırma, Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve karşılaştırmalı betimsel desenedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye ve Azerbaycan'dan ölçüt örnekleme ile seçilen 3'er akademisyen, uzman bürokrat, öğretmen ve öğretmen adayı olmak üzere toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Veriler analiz türlerinden kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, Türkiye ve Azerbaycan'daki sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde benzer sorunların yaşandığını ortaya koymaktadır. Her iki ülkedeki katılımcılar öğretmen yetiştiren kurumlara girişte kişisel ve mesleki niteliklerin ve psikolojik durumun ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Mesleğe girişte ise sınavın içeriğini yetersiz bularak; mesleki beceriler ve alan yeterlikleri ve yine psikolojik durumun ölçülmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca kuram merkezli eğitimin uygulamaya dökülmesindeki yetersizlik, uygulama ve stajda yaşanan sorunlar, eğitim programının güncel olmaması ve yetersizliği, öğretim üyelerinin yeterlilik sorunu, mesleği istemeyerek seçme, maaş ve statü yetersizliği, öğretmen yetiştiren kurumların fiziki ve donanım eksikliği, okul ve üniversite arasındaki zayıf iş birliği üzerinde durulan ortak başlıklardır. Hizmetçi eğitim ise kendini geliştirmek açısından önemli görülmektedir ve bu çalışmalar üniversitelerle iş birliği içerisinde nitelikli bir şekilde uygulanmalıdır. Sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen yetiştirme politikaları
Öğretmen Yetiştirme Modeli
Sınıf öğretmeni yetiştirme
Türkiye
Azerbaycan

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.12.2019
Kabul Tarihi: 05.02.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 25.02.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9246

* Bu makale Elmira Uzeirli'nin Gökhan Kılıçoğlu danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye ve Azerbaycan'da sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje numarası 2017-1357'dir.

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e.uzeirli@gmail.com

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, gkilocglu@outlook.com

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyolojik, politik ve endüstriyel anlamda birçok radikal değişimin yaşanmaya başladığı bir dönemdir. Farklı alanlarda yaşanan radikal değişimler toplumları derinden sarsmakta ve onları aynı zamanda toplumsal değişime zorlamaktadır. Eğitim örgütleri olan okullar ise modern zamanların başlangıcında olduğu gibi bugün de toplumsal değişimin merkezi konumundadır ve toplumların radikal değişimlere hazırlanmasında; hem yeni kuşakların hem de yetişkinlerin var olan mevcut kültürü koruyarak yeni bilgiler, beceriler, davranışlar ve değerler çerçevesinde yetiştirilmesinde ana aktör rolünü üstlenmektedir. Dolayısıyla yaşanan ve yaşanması olası değişimler karşısında ayakta kalabilen; kendisi, ülkesi ve insanlık için yeni değişim süreçlerini hazırlayacak yaratıcı, yenilikçi, özgün ve özgür insan tipine sunulabilecek eğitim için ülkelerin eğitim sistemlerini ve okullarını dönüştürmeleri gerekmektedir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün de işaret ettiği hedef doğrultusunda muassır medeniyet seviyesine çıkmış, çağdaş ve kalkınmış bir toplumun inşasında ve çağdaş bir eğitim sisteminin hayata geçmesinde öğretmenlerden özellikle de bireylerin temel nitelik ve becerilerini kazandığı temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden aktif bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Çünkü toplumun mimarları olan öğretmenler, toplumun eğitim sisteminden beklentilerinin yerine getirilmesinde başat rolü oynayan en önemli ve stratejik aktörlerdir (Bursalıoğlu, 2015).

Günümüzde temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin rol, görev ve misyonları değişmektedir. Son zamanlara kadar önemli olan okuma-yazma bilme artık yerini okur-yazarlığa; bilginin aktarımı veya dayatılması beceri kazandırmaya, hedef ve içeriklere yöneltmeye; bilgiyi bilme ve kavrama ise analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamaklarda bilgiyi yaparak ve yaşayarak yapılandırmaya ve üretmeye bırakmaktadır. Bu noktada özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki sınıf öğretmenlerinin, yeni nesillerin bireysel, toplumsal ve evrensel gereksinimleri dikkate alınarak yetiştirilmesi gereklidir. Dolayısıyla Türkiye ve Azerbaycan gibi toplumsal ve kültürel olarak birçok açıdan benzerlikler taşıyan ve ekonomik olarak gelişmekte olan ülkelerde, çağcıl eğitim-öğretim faaliyetlerini temel düzeyde hayata geçirecek sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir şekilde nasıl yetiştirileceği, nasıl seçileceği, hangi niteliklere sahip olmaları gerektiği, yetiştirme programında neler olacağı, içeriğin nasıl sunulacağı ve sistem içerisinde kendilerini nasıl güncelleyecekleri üzerinde ciddiyetle düşünülmesi gerekli önemli sorulardandır. Bu çalışma ise başta askeri, enerji, sağlık, sanayi, tarım ve hayvancılık gibi birçok stratejik alanda iş birliği yapmakta (Aydın, 2018; Tuzcuoğlu, 2019; Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı [TİKA], 2012) olan Türkiye ve Azerbaycan'ın eğitim sistemlerinde güncel ve ciddi bir sorun alanı olan (Aksu, 2019; Arı ve Akçaalan, 2018; Aylar, 2017; Ergun ve Ersoy, 2014; Fatdayev, 2019; İlyasov, 2018; Şendağ ve Gedik, 2015) sınıf öğretmeni yetiştirme sürecini yatay bir yaklaşımla karşılaştırmalı bir şekilde ele almaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yatay yaklaşım, ulusların eğitim sistemlerinde karşılaştırılmak istenen öğelerin ayrı ayrı incelendiği ve sonraki aşamada benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulduğu çalışmalardır (Bartlett ve Vavrus, 2009). Araştırmanın teorik çerçevesinde Türkiye ve Azerbaycan'daki sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine, bu süreçte ele alınan sorunlara ve sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Türkiye ve Azerbaycan'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda uzun bir tarihsel geçmişe sahip olup; günümüzde sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların işleyişi ve politikaları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmekte ve sınıf öğretmenleri, üniversiteler bünyesinde eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmektedir. Eğitim fakültelerine lise düzeyinde bir okuldan mezun olan ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) başarılı olan öğrenciler kabul edilmektedir. Eğitim fakültelerinde eğitim süresi 4 yıl olup; öğretim programında genel kültür, alan eğitimi ve meslek derslerine yer verilmektedir (MEB, 2018). Aday sınıf öğretmenleri eğitimlerinin 4. sınıfında ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında devlet okullarında 14 hafta süren staj eğitimine katılmaktadırlar. Mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının MEB'e bağlı devlet okullarına atanabilmesi için genel kültür, genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan eğitimiyle ilgili çoktan seçmeli Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) başarılı olmaları ve MEB tarafından uygulanan mülakat sınavını başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Türkiye'de

aday sınıf öğretmenlerinin yetiştirme ve değerlendirme süreci MEB'e atandıktan sonra da devam etmekte ve aday öğretmenlere "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" (654 saat) uygulanmaktadır. Bu program kapsamında, aday sınıf öğretmenlerinin en az bir yıl fiilen çalışması; maarif müfettişi, okul müdürü ve danışman öğretmen gibi değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilen performans değerlendirme sürecinden ve Bakanlıkça yapılan yazılı veya sözlü sınavlardan başarıyla geçmesi gerekmektedir (MEB, 2015, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri ise Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün himayelerinde merkezi ve yerel olarak planlanabilmekte; iş başında ve iş dışında geliştirme, lisans tamamlama, yükseltme ve özel alan eğitimi gibi eğitimler; seminer, kurs ve uzaktan eğitim gibi yöntemlerle verilebilmektedir.

Azerbaycan'da ise sınıf öğretmenleri yüksekokullarda, pedagojik üniversitelerde ve eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir. Azerbaycan'ın en köklü öğretmen yetiştiren kurumu ise Azerbaycan Devlet Pedagojik Üniversitesi'dir. Öğretmen yetiştiren kurumlara yerleşmek isteyen sınıf öğretmeni adaylarının Talebe Kabulü Devlet Komisyon'u (Tələbə Qəbulu üzrə Dövlət Komissiyası, TQDK) tarafından uygulanan Azerbaycan dili, matematik, tarih, edebiyat ve yabancı dil (İngilizce, Rusca, Almanca, Fransızca vb.) ağırlıklı soruları içeren Üniversite Giriş Sınavı'nda başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim süresi 4 yıl olup; Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen öğretim programlarında genel kültür (25 AKTS), alan eğitimi (96 AKTS) ve öğretmenlik meslek dersleri (119 AKTS) yer almaktadır (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi [ARTN], 2014). Ayrıca Azerbaycan'daki aday sınıf öğretmenleri de lisans eğitimlerinin 3. ve 4. sınıflarında devlet okullarında 14 hafta süren staj eğitimine katılmaktadırlar. Aday sınıf öğretmenlerinin devlet okullarına atanabilmesi için Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan 60 soruluk mesleki (Azerbaycan dili ve matematik), metodik ve mantık sorularından oluşan Öğretmenlerin İşe Kabulü (Müəllimlərin İşə Qəbulu, MİQ) merkezi sınavından ve mülakattan başarılı olmaları gerekmektedir (ARTN, 2017a). Ayrıca 10 yıl fiilen öğretmenlik yapmış ve en fazla 3 yıl önce işinden ayrılmış sınıf öğretmenleri de MİQ'e girmeden bakanlığın yaptığı sözlü mülakatlarda başarılı olmaları halinde göreve atanabilmektedir. Yine 2017-2018 yılında yapılan yeni bir yasal düzenlemeye göre bakanlık tarafından belirlenen güvenilir ve akademik başarısı yüksek olan 10 okulun müdürüne kendi öğretmenini (MİQ sınavından geçme zorunluluğu olmayan) seçme hakkı tanınmıştır (ARTN, 2017b). Azerbaycan'da hizmet içi eğitim ise Eğitim Bakanlığı tarafından akredite edilmiş Azerbaycan Öğretmenlerinin Gelişimi Merkezi (Azərbaycan Müəllimlərinin İnkişafı Mərkəzi), Eğitim Personellerinin Profesyonel Gelişimi Enstitüsü (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu) ve Eğitimde Yenilikçi Teknolojiler (Təhsildə İnnovativ Texnologiyalar) gibi kurumlar tarafından verilmektedir.

Türkiye ve Azerbaycan'da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Tarihsel süreç açısından ele alındığında, Türkiye'nin uzun bir sınıf öğretmeni yetiştirme geçmişi olmasına rağmen sınıf öğretmeni yetiştirmede güncelliğini koruyan birçok sorunu söz konusudur. Öncelikle sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan tüm öğretmen yetiştirme kurumları ve yapılan düzenlemeler tek başına öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmış ve yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme (1975), askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987) ve her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan kitle halinde öğretmen olarak atanması (1996) gibi farklı yöntemlerle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılama girişimlerinde bulunulmuştur (Akyüz, 2018; Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Her ne kadar 1998 yılında yapılan düzenlemelerle sınıf öğretmeni yetiştirme görevi kurumsal anlamda üniversitelerin eğitim fakültelerine verilse de MEB ve YÖK'ün sınıf öğretmeni yetiştirmedeki görev tanımlarının açık ve anlaşılır bir ifade ile belirlenmemiş olması, arz-talep hususunda iki kurum arasında etkili bir eşgüdüm ve planlama gerçekleştirilememesi ve uygulanan yanlış politikalar sonucunda günümüzde ihtiyaç fazlası öğretmenin yetiştirildiği ve atanamayan öğretmen sorununun ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Ayrıca aday sınıf öğretmenlerinin bir kişilik testi yapılmadan ve gerçekten bu mesleği yapmak isteyip istemediklerine veya mesleğin gerektirdiği niteliklere bakılmaksızın sadece merkezi sınavlarla gerek öğretmen yetiştiren kurumlarına gerekse mesleğe girişi vurgulanan diğer önemli eksikliklerdir (Ergun ve Ersoy, 2014; Külekçi ve Bulut, 2011). Öte yandan ilgili alanyazında öğretim programındaki derslerin daha çok teori merkezli olduğu ve uygulamada hayat bulamadığı; staj eğitiminin işlevsiz, etkisiz ve süresinin yetersiz olduğu; adayların uygulama olarak kendilerini eksik hissettiği (Aylar, 2017; Ergun ve Ersoy, 2014; Paker, 2008;

Şahin ve Kartal, 2013; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011), MEB'deki uygulama öğretmenlerinin rehberliğinin yetersiz olduğu (Yılmaz, 2011), sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların ve öğretim programının mesleğe dair pozitif tutum geliştirmede etkisiz kaldığı (Tok, 2011) vurgulanan diğer sıkıntılardır.

Sınıf öğretmeni yetiştirmede belirtilen sorunların yanı sıra, öğretim üyesi başına düşen öğretmen adayı sayısının fazlalığı; öğretim elemanlarının nitelikleri, araştırma yapma-egitici olma arasında değişen rolleri, mesleki gelişimleri, ders yükü fazlalıkları, pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen olunabilmesinin mesleğin profesyonelliğine ve statüsüne ilişkin algıyı zedelemesi yaşanan diğer sorun başlıkları olarak sıralanabilir (Seferoğlu, 2009; Şendağ ve Gedik, 2015; Yıldırım, 2011). Dolayısıyla Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde ve istihdamında niteliği önceleyen tutarlı ve istikrarlı politikaların izlenmediği; sınıf öğretmenin seçimi ve istihdamı; öğretim programı, üniversite ve uygulama okulu merkezli birçok sıkıntının yaşandığı söylenebilir.

Azerbaycan'da ise sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde bazı açılardan Türkiye'yle benzer sorunlar yaşanmakta olup (Fatdayev, 2019); Sovyet döneminde uzun yıllar kesintiye uğramış milli eğitim sisteminin yeniden kurulması ve kalitesinin artırılması için Eğitim Bakanlığı tarafından insan kaynağının yetiştirilmesine ve geliştirilmesine özel önem verilmektedir. Bu doğrultuda son yıllarda sınıf öğretmeni yetiştirme sorunu üzerinde daha çok durulmaya başlanmış; var olan sorunlara çözüm yolları üretebilmek için araştırmalar yapılmış ve 2013 yılında "Eğitimin İnkışafı için Devlet Stratejileri" adlı faaliyet planı hazırlanarak uygulamaya başlanmıştır (ARTN, 2015). Ayrıca yine hükümetin ve üniversitelerin girişimleriyle öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve profesyonelleşmesi, gibi öğretmen yetiştirmeyle ilgili başlıklar üzerinde birçok ulusal ve uluslararası konferans düzenlenerek; bu başlıklar derinlemesine tartışılmaya çalışılmıştır. Öte yandan bu konferanslarda uluslararası deneyimlere ve çağdaş taleplere uygun öğretmen yetiştirme sistemi için neler yapılabileceği; yeni teknolojilerin eğitimde profesyonel şekilde kullanılma yolları ve eğitim personelinin çalışma güvencesinin sağlanması gibi konular üzerinde durulmuştur (ARTN, 2014, 2015, 2016). Azerbaycan'daki sınıf öğretmeni yetiştirme sürecini ele alan çalışmalar (Aksu, 2019; Arı ve Akçaalan, 2018; Fatdayev, 2019; İlyasov, 2018) incelendiğinde ise nitelikli öğretmen adaylarının seçilememesi, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşüklüğü ve meslekte kariyer gelişiminin kısıtlı oluşu, teorik derslerin uygulamaya aktarılamaması, staj eğitiminin işlevsiz ve etkisiz oluşu, eğitim programının güncel ve ihtiyaca uygun olmaması ve pedagoji eğitimi açısından güçlü olmayan yükseköğretim kurumlarının sınıf öğretmeni yetiştirmede başarılı olamamaları gibi ciddi sorunların yaşandığı göze çarpmaktadır.

Türkiye ve Azerbaycan'da Karşılaştırmalı Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları

Türkiye'de sınıf öğretmenliği yetiştirme sürecinin diğer ülkelerle karşılaştırıldığı birçok çalışma (Aytaç ve Er, 2018; Ergun ve Ersoy, 2014; Kilimci, 2006; Külekçi ve Bulut, 2011; Senemoğlu, 1992) söz konusudur. Özellikle İngiltere, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa ve Japonya en çok incelenen ülkeler olup; 1970'li yıllardan günümüze kadar öğretmen yetiştirme alanında yapılan yapısal düzenlemelerin karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapıldığında, hemen hemen tüm ülkelerde sınıf öğretmenliği eğitiminin yükseköğretim düzeyine alınmasının, eğitim süresinin uzatılmasının, yeni eğitim modellerinin denenmesinin ve sınıf öğretmeni eğitiminin akademik düzeyde daha bilimsel olarak verilmesinin sınıf öğretmeni eğitiminde ciddi bir kalite artışı sağladığı görülmektedir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Ayrıca Türkiye'nin diğer ülkelerle karşılaştırıldığı araştırmalarda göze çarpan diğer bir nokta ise öğretmen yetiştirme süreçlerinin ülkelerin ideolojik, politik, sosyolojik, ekonomik ve yönetsel karakterlerinden etkilenecek yapıldığı ve bu değişkenler dikkate alınarak sınıf öğretmeni yetiştirildiğidir (Duran, 1999). Her ne kadar ekonomik, sosyolojik, politik, coğrafi vb. birçok açıdan Türkiye ile karşılaştırılması güç olsa da sınıf öğretmeni yetiştirmeye yüksek derecede önem veren, uluslararası PISA karşılaştırmalarında istikrarlı bir şekilde başarılarını sürdüren (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2003, 2020) ve hatta başarılarının kaynağı olarak öğretmen faktörüne değinilen (Simola, 2005) Finlandiya ve Hollanda gibi ülkeler de Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili karşılaştırmalı araştırmalara konu olmuştur (Ergun ve Ersoy, 2014). Bu ülkelerin Türkiye'den farklı olarak öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulama eğitimini etkili bir şekilde ele alarak; yetiştirme sürecinin ilk yılında başlattığı ve sürece yadıkları göze çarpmaktadır.

Özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme konusuna ayrı bir önem veren Finlandiya’da öğretmen adayları arz-talep dengesi gözetilerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açılardan ciddi değerlendirilmelerle öğretmenlik programına seçilmekte; uygulama dersleri eğitim fakülteleri bünyesindeki uygulama okulunda gerçekleştirilmekte ve yetiştirme sürecinin sonunda genellikle ikinci bir eleme yapılmadan mesleğe yerleştirilmektedir (Aytaç ve Er, 2018). Hollanda’da ise öğrenciler bir sınav olmaksızın programa başlamakta; ancak bir yıl süreyle hem mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerini taşıyıp taşımadıklarını hem de matematik ve dil beceri seviyeleri açısından değerlendirmeye alınmaktadırlar. Başarısızlık durumunda ise sınıf öğretmenliği programını bırakmak zorundadırlar. Bu şekilde aday öğrenciler bu süre zarfında sınıf öğretmenliği mesleğinin kendileri için uygun olup olmadığına hem kendilerini hem de mesleği tanıyarak görmektedirler (Snoek, 2011).

Azerbaycanla ilgili karşılaştırmalı eğitim araştırmaları incelendiğinde ise, Azerbaycan’ın öğretmen yetiştirme süreçlerinden daha çok Sovyetler sonrası kurulan diğer Türk, Kafkas ve Doğu Avrupalı ülkelerle eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı; 1991 yılı sonrası kurulan bu ülkelerle birçok açıdan benzer problemleri taşıdığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmalarda (Guliyev, 2016; Silova, 2009; Silova, Johnson ve Heyneman, 2007; Steiner-Khamsi, Harris Van-Kueren, Silova ve Chachkhiani, 2008) Azerbaycan’ın eğitimsel alt yapısının, eğitime devam ve kayıt oranının Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Özbekistan’da olduğu gibi ciddi bozulmalar yaşadığı; bu Türki cumhuriyetlerle birlikte Gürcistan ve Ermenistan’a benzer olarak eğitime ayırdığı bütçenin OECD ortalamasının gerisinde kaldığı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olduğu ve düşük puanlı öğrencilerin öğretmenlik programında eğitim aldığı belirtilmektedir. Ayrıca yine Belarus, Gürcistan, Ermenistan, Moldova ve Ukrayna’ya benzer olarak Azerbaycan’da gençlerin girişimlerinin desteklenmesinde sıkıntılar olduğu, gençlerin becerileri ile eğitimin kalitesinin işgücü piyasasının ihtiyaç ve beklentileriyle uyum sağlamadığı görülmektedir (Ermsone, 2019). Diğer taraftan Estonya’dan farklı olarak Azerbaycanlı öğretmenlerin çağdaş öğretim teknik ve yöntemlerini kullanmadığı ve öğretim becerilerinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Shukakidze, 2013).

Türkiye ve Azerbaycan Arasındaki Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Azerbaycan’daki eğitim sisteminin ve öğretmen yetiştirme sürecinin en çok karşılaştırıldığı ülkelerden biri Türkiye’dir. Yaşam tarzı, kültürü, değerleri ve eğitime bakış açıları gibi noktalarda birçok benzerlikleri olan Türkiye ve Azerbaycan, özellikle Azerbaycan’ın özgürlüğünü kazandığı dönemden itibaren siyasi, askeri, enerji, sağlık, sanayi, tarım ve hayvancılık ve başka alanlarda birçok ortak çalışmalar yapmakta ve ortak politikalar geliştirmeye çalışmaktadır (Aydın, 2018; TİKA, 2012; Tuzcuoğlu, 2019). Azerbaycan, Sovyet Birliği’nden 1991 yılında ayrılarak bağımsızlığını tekrar kazandıktan sonra diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki kurumsal yapısını çağdaşlaştırmak üzere Türkiye ile sıkı işbirlikleri geliştirme, çağdaş bir eğitim planlaması ve sistemi oluşturma, Türkiye’yi örnek alma niyeti ve çabası içerisine girmiştir. Azerbaycan’ın 1992 yılında yapılan ilk eğitim kanununda Türkiye’nin eğitim kanununu örnek aldığı ve iki ülkenin de eğitim sistemlerinin aynı amaçlar doğrultusunda yapılandırıldığı görülmektedir (Fatdayev, 2019; Ulaş, 2007). Aslında Azerbaycan, Sovyetler sonrası dönüşüm sürecinde ülkede yaşanan ekonomik sıkıntılar ve petrol merkezli endüstriye verilen önem nedeniyle eğitimdeki reform ve yeniliklere yeterince kaynak ayıramamıştır (Silova, 2009). Öte yandan her ne kadar bağımsızlığını kazansa da yüksek derecede merkezi Sovyet yönetim anlayışı eğitim sisteminin yönetiminde ve örgüt yapısında kendisini korumaktadır (Guliyev, 2016). Ancak, öğretmen yetiştirme politikaları; Sovyet sonrası bloğun politik, ekonomik ve sosyal değişiminde; değişen toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim sistemi arasındaki uyumu sağlamada ve sürdürülebilir bir eğitim için son derece önemli bir rol oynamaktadır (Coolahan, 2002; Silova, 2009). Dolayısıyla, bu doğrultuda Azerbaycan’da 1999 yılında Dünya Bankası’ndan alınan destekle eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme politikaları ve süreçleri geliştirilmek üzere Amerika, İngiltere, Fransa, Japonya ve Türkiye gibi ülkelere uzmanlar gönderilerek o ülkelerdeki eğitim politikaları incelenmiş, uygun görülen reformlar yapılmış, Avrupa’nın ve Türkiye’nin eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme süreçleriyle entegrasyona önem verilmiştir (Aksu, 2019; Ulaş, 2007).

Türkiye’de de benzer şekilde Azerbaycan’dan 1 yıl önce 1998 yılında Dünya Bankası’ndan alınan kredilerle öğretmen yetiştirme anlayışında değişimlere gidilmiştir. İlgili alanyazın da göstermektedir ki Türkiye eğitim sistemi ve sınıf öğretmeni yetiştirme süreçleri, Azerbaycan açısından

önem taşımaktadır ve iki ülkenin eğitim alanındaki işbirlikleri imzalanan anlaşmalarla gerek temel eğitimde gerekse yükseköğretimde artarak gelişmektedir (Ersanlı, 2015; Fatdayev, 2019; Ulaş, 2007). Akademik olarak iki ülke arasındaki yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları 2000'li yıllardan sonra ivme kazanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim sistemlerinin (Çeltikçi, 2013; Kırcaalili, 2001; Kol, 2019; Ulaş, 2007), öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin (Hasanova, 2019), sınıf öğretmenlerinin otonomilerinin (Uğurlu ve Qahramanova, 2016) öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009), İngilizce öğretmenliği programlarının (Ersanlı, 2015) ve genel olarak öğretmen yetiştirme süreç ve modellerinin (Aksu, 2019; Arı ve Akçaalan, 2018) karşılaştırıldığı çalışmalar göze çarpmaktadır. Ancak bu çalışmaların daha çok tarama modelinde ve döküman incelemenin tek başına veri setini oluşturduğu çalışmalar olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Öte yandan Türkiye'deki karşılaştırmalı sınıf öğretmeni yetiştirme çalışmalarında daha çok Batılı ülkelerin ele alındığı; Türkiye ile tarihsel, kültürel, sosyo-ekonomik ve stratejik alanlarda bağları ve işbirlikleri olan Azerbaycan ile kısıtlı sayıda karşılaştırma yapıldığı (Fatdayev, 2019; Ulaş, 2007) görülmektedir. Bu noktada iki ülke arasında kapsamlı bir sınıf öğretmeni yetiştirme çalışmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında özellikle de öğrencilerin temel becerilerini kazandığı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerinde yapılabilecek işbirlikleri, en az ekonomik ortaklık ve işbirlikleri kadar önemlidir (Ersanlı, 2015). Teorik çerçevede de belirtildiği üzere Azerbaycan ve Türkiye'nin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinde farklı başlıklarda ciddi sorunlar yaşandığı ve birçok açıdan bu süreçlerin yeniden ele alınması gerektiği görülmektedir. Öte yandan her iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi, daha nitelikli hale getirilmesi, çağcıl gelişmeler ışığında yeniden yapılandırılabilmesi ve iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirmedeki işbirliklerinin artırılması adına; sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde ele alınmasına, sınıf öğretmenlerinden çağcıl olarak beklenen niteliklerin, mesleğe giriş koşullarının ve yaşanan sorunların farklı açılardan daha detaylı olarak ortaya koyulmasına ve geliştirilecek politika önerileriyle bu sorunların aşılmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada her iki ülkedeki sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinin farklı paydaşların görüşleri dikkate alınarak kapsamlı bir şekilde incelenmesi önem arz etmektedir. Diğer taraftan iki ülkedeki aday öğretmenler, öğretmenler, uzmanlar (bürokratlar) ve akademisyenlerin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin ele alınması, benzerliklerin ve farklılıkların karşılaştırılması ulusal ve uluslararası sınıf öğretmeni yetiştirme alanyazınına katkı sağlamakla birlikte mevcut sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinde yaşanan sorunların daha yakından anlaşılmasına, sınıf öğretmeni yetiştirme politikalarının yeniden gözden geçirilmesine, değerlendirilmesine ve iki ülke arasındaki mevcut iş birliğinin gelişimine yardımcı olabilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Ayrıca araştırma sonuçları ve önerilerle, iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme politikalarına, eğitim ve öğretmen yetiştirme alanında yapılabilecek düzenlemelere katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Alt amaçlar

- 1- Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmenlerinde olması beklenen niteliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve sınıf öğretmenliği mesleğine giriş koşullarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup; Türkiye ve Azerbaycan'daki eğitimcilerin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karşılaştırılması amacını taşıdığından dolayı karşılaştırmalı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma aynı zamanda karşılaştırmalı bir çalışmadır. Karşılaştırmalı araştırmalarda bir araştırma konusu belirlenerek; bireyler, gruplar, örgütler veya ülkeler gibi seçilen araştırma birimleri arasındaki benzerlikler ve zıtlıklarla karşılaştırma yapılmaktadır (Bartlett ve Vavrus, 2017; Bogdan ve Biklen, 2007). Öğretmen yetiştirme üzerine yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda karşılaştırılmak istenen ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sürecinin mevcut durumunun nasıl olduğuna odaklanan; benzerlikler ve farklılıklarla ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar betimsel olarak sınıflandırılmaktadır (Afdal, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye ve Azerbaycan'dan amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 3'er akademisyen, uzman bürokrat, öğretmen ve öğretmen adayı olmak üzere toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır (Creswell, 2013). Örneklem seçiminde katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin önemli olduğu düşünülerek; bürokratlar için "en az 3 yıl bakanlık teşkilatında öğretmen yetiştirmeyle ilgili alanda çalışıyor olma", akademisyenler için "öğretmen yetiştirme konusu ile ilgili yayını olma", öğretmenler için "en az beş yıl devlet okulunda öğretmenlik yapmış ve alanında yüksek lisans yapmış olma"; öğretmen adayları içinse "eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde son sınıfta eğitim görüyor olma" ölçütleri belirlenmiştir. Katılımcıların yarısı erkek, yarısı kadın olup; öğretmen adayları dışındaki katılımcıların kıdemleri 5 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının yaşları 21 ile 25 yaşları arasında; diğer katılımcıların ise 31 ile 66 yaşları arasında değişmektedir. Türkiye'deki akademisyenler Ankara ve Eskişehir'de profesör ünvanında, Azerbaycan'dakiler ise Bakü'de profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi ünvanlarıyla görev yapmaktadırlar.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde kolay ulaşılabilir olması nedeniyle Ankara ve Eskişehir'deki üniversitelerden sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili birden fazla çalışmaları olan akademisyenlerden gönüllü olanlar seçilmiş olup; öğretmenlerin seçiminde ise Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme biriminden bilgi alınmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde ise Eskişehir ve Bakü'deki devlet üniversitelerinde not ortalaması 3'ün üstünde olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen adayları seçilmeye çalışılmıştır. Bakanlık bürokratlarının seçiminde belirlenen ölçüte uygun olarak Türkiye ve Azerbaycan'ın Millî Eğitim Bakanlıkları'nın Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlükleri'nde çalışan bürokratlardan gönüllü kişiler seçilmiştir. Azerbaycan'daki akademisyenlerin seçiminde Bakü şehrinde sınıf öğretmeni yetiştiren merkez üniversitelerden biri seçilmiş olup; sınıf öğretmeni yetiştirmeyle ilgili çalışmaları olan gönüllü akademisyenler seçilmiştir. Öğretmen adaylarının seçiminde ise bu üniversiteden not ortalaması 3'ün üzerinde gönüllü kişiler seçilmiştir. Bakü'deki sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde ise Bakü'deki merkez bir okulda görev yapan bir okul müdüründen bilgi alınarak iki okul belirlenmiş ve bu okullardan ölçütleri sağlayan üç öğretmenle görüşülmüştür.

Katılımcıların gizliliğini korumak üzere araştırma bulgularında yapılan doğrudan alıntılarda Türkiye'deki katılımcılar için Ali, Okan, Teoman, Demir, Mert, Fatma, Derya, Bilge, Neva, Ebru, Mustafa, Kemal; Azerbaycan'daki katılımcılar içinse Altay, Gıyas, Akşin, Azer, Firuz, Zarife, Amina, Günel, Nezrin, Ayten, Mehri gibi anonim isimler kullanılmıştır. Ayrıca bulgular bölümünde katılımcılara dair alıntılar sunulurken; öğretmenler için Ö, öğretmen adayları için ÖA, akademisyenler için ÖÜ ve bakanlık bürokratları için BB kısaltmaları kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup; katılımcılarla görüşmeler yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre; yapılandırılmış

görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme ve odak görüşmesi olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme ise araştırmacı tarafından görüşme sorularının önceden hazırlandığı; görüşmedeki gelişmelere göre yeni soruların sorulabildiği ve katılımcılara kısmi esneklik sağlanarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin veren görüşme türüdür (Karasar, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sınıf öğretmeni yetiştirme alanyazını ve sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda iki uzmanın görüşleri dikkate alınarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Başlangıçta görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Ancak uzmanlar bu soruların yetersiz kalacağını, yeterince açıklayıcı olmadığını, detaylandırılması gerektiğini, araştırmanın amacını ve alt amaçlarını tam kapsamadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda uzman görüş ve onayları doğrultusunda 7 soru daha görüşme formuna eklenerek toplam soru sayısı 17'ye çıkarılmıştır. Görüşmelerin öncesinde, görüşme formunda yer alan soruların açık, anlaşılır ve geçerli soruların sorulup sorulmadığının sınanması amacıyla iki öğretmen adayını pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda bir soruda anlaşılabilirlik problemi yaşandığından dolayı bir sorunun içeriği değiştirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Azerbaycan'daki görüşmeler için kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, araştırmacıdan biri tarafından Azerbaycan Türkçesi'ne çevrilmiş ve çevirinin doğruluğunu kontrol etmek için uzman yardımı alınmıştır. Uzman yardımıyla yanlış çevrilmiş iki kelime doğru kelimeler ile değiştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar ve 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında toplanmıştır. Verilerin toplanmasına Türkiye'de 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında başlanılmış olup; Azerbaycan'da ise veriler yaz tatili dönemi sonrası 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında toplanabilmektedir. Veriler görüşme yolu ile toplanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde görüşmenin içeriği ve sorulacak sorularla ilgili kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olup; görüşme öncesinde görüşmenin gizli tutulacağına ve katılımcıların gönüllü katılımına dair bilgilendirilmiş onay formu kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında bir katılımcının sesinin kaydedilmesine izin vermemesi nedeniyle verilen cevaplar araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, telefon görüşmesi ve e-posta yolu ile yapılan randevu talebi sonrası belirlenen tarihte yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler akademisyenlerle üniversitede, uzmanlarla Milli Eğitim Bakanlıklarında, öğretmenlerle çalıştıkları okullarda, öğrencilerle ise üniversitede ve kaldıkları yurtlarda yapılmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye'den bir katılımcı kendisine yöneltilen sorulara kısa cevaplar vermiş olup; bu görüşme 25 dakika sürmüştür. Diğer görüşmelerin süresi ise 43-55 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler metne dökülmüş ve toplam 96 sayfa ham veri metnine ulaşılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen kodları belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kategorisel analiz genel olarak elde edilen verilerin önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, ortak yönlerine göre kategoriler halinde gruplandırılmasını gerektirir. Bu süreçte (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların oluşturulması, (iii) temaların düzenlenmesi (iv) bulguların yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin ve Strauss, 2007). Araştırmada öncelikle katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtlar, araştırmanın temel amacı ve alt amaçlar dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinden sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek kodların ortak yönleri belirlenmiş; sınıflandırılmış ve kategoriler (alt temalar) oluşturulmuştur. Bu aşamayı araştırmanın ana hatlarını oluşturan temaların oluşturulması aşaması takip etmiş ve 4 ana tema belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin son aşamasında verilere anlam kazandırmak ve bulgular arası ilişkileri açıklamak üzere ulaşılan bulgular doğrudan alıntılarla birlikte yorumlanmıştır (Corbin ve Strauss, 2007).

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere inandırıcılık, teyit edilebilirlik, transfer edilebilirlik ve iç tutarlılık için gerçekleştirilen işlemler aşağıda ayrıntılı sunulmuştur.

İnandırıcılık: Araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. İnandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, veri çeşitlenmesi, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler izlenmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ise katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler uzun tutularak ve derinlemesine sorular sorularak; katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmaya ve derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Yine nitel araştırmada uzman bir akademisyene ulaşılan kod, kategori, temalar ve araştırma süreci incelettirilerek teyit alma yoluna gidilmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak araştırmadan ulaşılan sonuçların gerçeği ne derecede temsil ettiğini belirlemek üzere katılımcılardan teyit alma yoluna gidilmiştir.

Transfer edilebilirlik: Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Creswell, 2013; Glesne, 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda araştırmanın nasıl yapıldığının zengin bir şekilde tanımlanması, örneklemin amaçlı örnekleme ile seçilmesi ve azami çeşitlilik sağlanması, ortamın ve katılımcıların gizliliklerine dikkat ederek tanımlanması; katılımcı görüşleri, araştırma notları ve dokümanlardan yapılan alıntılarla bulguların desteklenmesi ve kanıtlanması transfer edilebilirliği güçlendirmektedir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ise yöntem bölümünde, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerindeki işlemler detaylandırılarak ayrıntılı raporlaştırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca katılımcılar hakkında onların kimliklerini ortaya çıkarmadan bilgi verilmeye çalışılmış ve ölçütler belirlenerek her iki ülkeden öğretmen adayı, öğretmen, akademisyen ve bürokrat olmak üzere zengin bir katılımcı grubu seçilmeye çalışılmıştır. Yine bulgular bölümünde temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla sunulularak ayrıntılı betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

Tutarlılık (güvenilirlik): Nitel araştırmalarda bulguların iç tutarlılığının sağlanmasında, araştırma verilerinden ulaşılan kod ve temalara ilişkin araştırmacılar arasındaki görüşlerin tutarlılığı, görüş birliği ve uzlaşma önemlidir (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada iç tutarlılığı (güvenilirlik) sağlamak üzere verilerden ulaşılan kod ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak ve birden fazla analiz edilerek kodlayıcılar arasındaki görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada güvenilirliği hesaplamak için ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Türkiye'de yapılan görüşmelerde araştırmacılar (44/57)x100= %77.19 oranında; Azerbaycan'da yapılan görüşmelerde ise (45/46)x100= %97.82 oranında görüş birliğine varmıştır. Uzlaşma yüzdesi %70'in üzerinde olması itibarıyla elde edilen sonuçlar güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Teyit edilebilirlik: Nitel araştırmada araştırmacılarından ulaştığı sonuçları topladığı verilerle teyit etmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunması beklenmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada araştırmanın ham verileri saklanarak; araştırma aşamaları ayrıntılı açıklanarak, sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilerek teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Türkiye'de 2018-2019 yılı bahar dönemi Haziran ayında MEB) ve YÖK tarafından yapılan protokoller gereğince 2729 sayılı "Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" başlıklı yönergede güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Bu yeni yönergede öğretmenlik uygulamasının taraflar arasında iş birliği ve aktif iletişim çerçevesinde daha etkili bir şekilde planlanması, uygulama okulları ve fakülteler arasında daha sıkı bir iş birliğine gidilmesi, öğretim üyelerinin aktif katılımı ile aday öğretmenleri uygulama esnasında en az 4 kez izlemesi gerekliliği ve uygulama süresinin zamana yayılması ve arttırılması amaçlanmıştır. Veri toplama süreci bu yasal düzenlemeden önce gerçekleştirildiği için bu

tür yeni yasal düzenlemeler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni yetiştirme çok boyutlu bir konu olup; araştırmada sınıf öğretmeninin niteliği, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşulları, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve hizmet içi eğitim boyutlarıyla ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilmiş bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, *sınıf öğretmeninin niteliği, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşulları, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve hizmet içi eğitim* olmak üzere 4 tema altında ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinden beklenen nitelikler

“Sınıf Öğretmeninin Niteliği” teması “Mesleki Nitelikler” ve “Kişisel Nitelikler” olarak iki temel kategoride incelenmiştir. “Mesleki Nitelikler” ve “Kişisel Nitelikler” kategorileri altında belirlenen alt kategorilere ilişkin dağılım Tablo 1’de frekanslarıyla birlikte verilmiştir. Frekans sayısı ulaşılan alt kategoriye kaç katılımcı tarafından değinildiğini göstermektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinden beklenen niteliklere ilişkin katılımcı görüşleri

		Türkiye		Azerbaycan			
Kategoriler		Alt kategoriler	f	Alt kategoriler	f		
Sınıf öğretmeninin niteliği	Mesleki nitelikler	Benzerlik	Alan bilgisi	9	Alan bilgisi	11	
			Çocuklarla uygun iletişim	5	Çocuklarla uygun iletişim	8	
			Mesleğini sevme	4	Mesleğini sevme	2	
			Kendini geliştirme ve yeniliğe açık olma	3	Kendini geliştirme ve yeniliğe açık olma	3	
			Sınıf yönetimi becerisi	1	Sınıf yönetimi becerisi	1	
	Farklılık	Ailelerle iş birliği	1	Çocuk psikolojisini iyi bilme	7		
		Motive etme	2	Hem evrensel hem de milli değerleri ve kültürü iyi bilme	1		
		Kişisel Nitelikler	Benzerlik	Sabırlı	3	Sabırlı	3
				Güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü	2	Güler yüzlü, sevecen ve hoşgörülü	1
				Saygılı	1	Saygılı	1
Farklılık	Kendine güvenme	2					
	Sorumluluk sahibi	1					

Alan bilgisine hakimiyet, sınıf öğretmeninin niteliğine dair Türkiye ve Azerbaycan’daki katılımcıların benzer olarak en çok vurguladıkları mesleki niteliklerdir. Katılımcılar, sınıf öğretmenlerinin alanlarını iyi bilmeleri, çocukların eğitimle tanıştığı ilk zamanlarda onların tüm sorularına cevap verebilir durumda kendilerini yetiştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Türkiye’den Teoman (Ö) bu bulguya dair “*Nitelikli bir sınıf öğretmeni her alanda kendini yetiştirmiş olmalıdır. Yani hayat bilgisinden tutun da Türkçeye, matematiğe aynı zamanda kültür, serbest etkinlikler dersine kadar bütün dersleri iyi bilmelidir, kendini geliştirmelidir.*” şeklinde görüşünü dile getirirken; Azerbaycan’dan Leyla (ÖA) ise “*Öğretmenin alanıyla ilgili geniş bilgi ve beceriye sahip olması lazım, ne kadar alanına hâkim olursa bir o kadar özgüvenli olur.*” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Araştırmada her iki ülkede benzer olarak vurgulanan diğer bir bulgu ise ‘çocuklarla iyi iletişim kurma’dır. Katılımcılar öğretmenlerin çocukların seviyesine inebilmelerini, çocukları sabırla dinlemeleri gerektiğini ve çocukları sevmeden bu işi yapamayacaklarını düşünmektedirler. Türkiye’den Neva (Ö) bu bulguya dair “*En önemlisi öğretmenin*

çocuğun seviyesine inebilmesidir, çocuğu dinleyebilmesidir, anlayabilmesidir, çocuğu sevmesidir diyebiliriz. Sınıf öğretmenliği diğer branş derslerinden diğer tüm alanlardan farklı olduğunu, çocukların seviyesine inmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtirken; “Azerbaycan’dan Altay (BB) ise “Sınıf öğretmeni çocukları daha çok sevmelidir. Onlarla nasıl iletişime geçilmeli bilmelidir. Çünkü karşısında her şeyi ondan öğrenecek, onu kendisine örnek alacak çocuklar var. Çocuklar büyüklerden sevgiyi görmelidirler ki büyüdüüklerinde onlar da sevgilerini gösterebilirler.” ifadesiyle çocuklarla iletişimin ve çocuklara karşı sevginin önemini dile getirmektedir.

Her iki ülkeden katılımcıların benzer olarak vurguladığı diğer noktalar sınıf öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi, yeniliklere açık olması, öğretmenlik mesleğini sevmesi ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olması olarak sıralanabilir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel niteliklerinde ise yine her iki ülkeden katılımcılar benzer olarak sınıf öğretmenin ‘sabırlı, güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü ve saygılı olma’ kişisel niteliklerine sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Türkiye’den Mert (ÖÜ) “Kişisel özellikleri açısından bakıldığında sınıf öğretmeni sevecen, sabırlı, hoşgörülü, saygılı olmalı. Bir insanda ne kadar güzel nitelikler varsa sınıf öğretmeninde olması gerek.” görüşüyle belirtilen kişisel niteliklere dikkat çekmektedir.

İki ülkedeki katılımcıların görüşleri bazı noktalarda ise farklılık göstermektedir. Türkiye’deki bürokrat katılımcılar Azerbaycan’dan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etmesinin ve ailelerle iş birliği kurmasının üzerinde dururken; Azerbaycan’daki her statüden katılımcıların yaklaşık yarısı farklı olarak sınıf öğretmenin çocuk psikolojisini iyi bilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda katılımcılardan Zarife (ÖÜ) “Psikolojiyi iyi bilmeli; çünkü neredeyse hiç bir şey bilmeyen öğrencileri yetiştiriyorlar. Her çocuğun farklı psikolojisi oluyor. Öğretmen bu yüzden psikolojiyi iyi bilmeli... Çocukların psikolojisini anlayıp ona uygun hareket etmelidir.” şeklinde ifadesiyle çocukların psikolojisini iyi tanımanın ve ona uygun bir yaklaşımın seçiminin altını çizmektedir. Ayrıca Türkiye’den bazı katılımcılar Azerbaycan’dakilerden farklı olarak sınıf öğretmenin kendine güven ve sorumluluk sahibi olma gibi kişisel nitelikleri taşıması gerektiğini belirtirken; Azerbaycan’dan Nezrin (Ö) “Milli ruhta olmalıdır. Yani çocuğa milli değerlerimizi, kültürümüzün inceliklerini öğretebilmelidir. Geniş dünya görüşüne sahip olmalıdır.” görüşüyle diğer meslektaşlarından farklı olarak sınıf öğretmenin öğrencilere evrensel bir bakış açısıyla milli değer ve kültürü aktarması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşullarına ilişkin görüşler

Türkiye ve Azerbaycan’dan katılımcıların sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşullarına ilişkin görüşlerini yansıtan dağılım Tablo 2’de frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşullarına ilişkin katılımcı görüşleri

		Türkiye		Azerbaycan	
Kategoriler		Alt kategoriler		f	
Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş	Benzerlik	Kişisel nitelikler	10	Kişisel nitelikler	11
		Mesleki nitelikler	8	Mesleki nitelikler	9
		Psikolojik durum	4	Psikolojik durum	7
Mesleğe giriş	Benzerlik	Mesleki beceriler ve alan yeterlilikleri	6	Mesleki beceriler ve alan yeterlilikleri	6
		Mülakat sınavının içeriği	4	Mülakat sınavının içeriği	1
		Psikolojik durum	3	Psikolojik durum	3
		Sınav içeriğinin yetersizliği	2	Sınav içeriğinin yetersizliği	3
		Sınavsız atanma	2	Sınavsız atanma	1
Farklılık	Okul merkezli seçim	1	Bakü dışındaki şehirlere atanma isteksizliği	2	

Her iki ülkeden katılımcılar öğretmen yetiştiren kurumlara giriş koşullarında benzer olarak kişisel ve mesleki niteliklerinin ölçülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bulguya ilişkin Azerbaycan'dan Azer (ÖÜ) ise *"Öğrenci müzik bölümüne giderse müzik becerilerine, ressamlık bölümüne giderse çizim becerilerine, beden eğitimi bölümüne giderse bu alanda becerilerine bakarlar. Eğitim fakültelerini seçen öğrencilerin de pedagojik becerilerine bakılmalıdır. Öğrencilerin konuşma becerisi, tavırları, sınıf öğretmenleri için çocuklarla iletişimi, davranışları, psikolojik durumu vb. ölçülmelidir. Mesleğe yararlılık testleri var mesela onlarla ölçülebilir bence."* ifadesiyle Türkiye'deki meslektaşlarıyla benzer görüşleri taşımakta ve sınıf öğretmeni adaylarının seçiminde öğretmenlik mesleğinin niteliklerini taşıyıp taşımadığının ölçülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Her iki ülkeden katılımcıların benzer olarak vurguladıkları diğer bir nokta ise sınıf öğretmeni adaylarının seçilmesinde *psikolojik testlerin uygulanması* gerekliliğidir. Türkiye'den Bilge (ÖA) buna ilişkin görüşünü *"İlk önce bence öğrencinin psikolojik açıdan öğretmenliğe uygun olup olmadıklarına bakılması gerekir. Çünkü bir sürü psikolojik bozukluğu arkadaşımız var. Belki bizde bile olabilir bilmiyoruz. Bunun için sınavdan, başarıdan ve bilgiden önce insanların psikolojik durumlarını ölçmeleri gerekir."* şeklinde ifade etmektedir.

Her iki ülkeden katılımcılar mesleğe atanma koşullarında da benzer olarak aday sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin, alan yeterliklerinin ve psikolojik durumlarının ölçülmesi gerektiğini ve sınavın içeriğinin öğretmen yetiştirme programıyla uyummadığını ifade etmektedirler. Ayrıca yine bazı katılımcılar tekrarlanma sıklıkları farklı olsa da benzer olarak sınıf öğretmenlerinin mesleğe atanmasında sadece KPSS veya MİQ gibi test merkezli merkezi sınavlarla sınıf öğretmeni seçilmemesi ve yapılacak mülakat sınavlarında içeriğin iyi hazırlanması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Türkiye'den Ali (BB) *"Öğretmenlerin sadece KPSS puanı ile alınmaması gerekiyor. Alan yeterliliklerini çok iyi şekilde geliştirmiş ölççeklerle ya da performans değerlendirme ölççekleri ile nitelikli öğretmen diyebileceğimiz insanları seçmemiz gerekiyor."* görüşüyle sınıf öğretmenlerinin sadece KPSS sınavı ile seçilmemesi ve adayın performansına dayalı bir ölçme sürecinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Fatma'nın (ÖÜ) *"KPSS sınavı ile öğretmen atanması oluyor. Ben bu sınavın öğretmen adayının niteliklerini ölçtüğünü düşünmüyorum. Bu biraz elemeye yönelik bir sınav. Bu sınav öğretmenin sınıf yönetimi becerisini, yaklaşımını ve başka nitelikleri ölçecek bir sınav değil."* ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Benzer olarak Azerbaycan'da da aynı sorun söz konusudur ve bu sorunu Azerbaycanlı Akşin (BB) ise *"Sınıf öğretmenleri 60 sorudan oluşan, Azerbaycan dili, matematik, mantık ve kurikulumla (programla) ilgili soruları kapsayan bir teste giriyorlar. Sınıf öğretmenin diğer derslerle ilgili bilgileri bu test vasıtasıyla ölçülemiyor. Bence sınıf öğretmenlerinin geçtikleri bütün dersleri kapsayacak bir test soruları hazırlanmalıdır. Tabii ki öğretmeni atamak için sadece test yeterli değil. Mülakat olmalı ve öğretmen adayı ders hazırlayıp sunmalıdır."* ifadesi ortaya koymaktadır. Her iki ülkeden birer katılımcının vurguladığı diğer benzer bir nokta ise mesleğe alımda sınavsız bir sürecin işlemesidir. Katılımcılar aday sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimine başlamadan önce ciddi bir ölçme-değerlendirme süreciyle seçilerek; yetiştirme süreci bittiğinde sınavsız bir şekilde mesleğe başlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Mesleğe atanma koşullarına ilişkin iki ülkede bazı noktalarda farklılık söz konusudur. Türkiye'deki bir öğretmen okula ve okul müdürlerine çalışmak istedikleri öğretmeni seçebilme ve aday sınıf öğretmenlerine bu yolla mesleğe seçilme hakkı tanınması gerektiğini belirtmektedirler. Azerbaycanlı bazı katılımcılar ise Türkiye'den farklı olarak sınavlardan yüksek puan alan aday sınıf öğretmenlerinin Bakü dışındaki şehirlerde görev yapmak istemediklerini; bu yüzden diğer şehirlerin nitelikli öğretmenlerden yoksun kaldığını ve yapılacak teşviklerle bu durumun üstesinden gelinmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu durumu Firuz (ÖÜ) şu şekilde açıklamaktadır:

"Şimdiki atanma kriterlerinde doğru olmadığını düşündüğüm bir kriter de var ki bu da puanı yüksek olan öğretmenlerin Bakü'deki okulları kazanması ve Bakü'deki okulları seçmesi. Burada haksızlık oluyor. En iyi öğretmenler Bakü'de toplanıyor, diğerleri ise diğer şehirlere gidiyor ve böylece diğer şehirlerimiz eğitim konusunda Bakü'ye göre geride kalıyorlar. Bir eğitimci olarak bu durum beni rahatsız ediyor."

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar

Türkiye ve Azerbaycan'daki katılımcıların hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara dair görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan kategoriler Tablo 3'te frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 3. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri

	Türkiye	Azerbaycan		
	Kategoriler	f	Kategoriler	f
Benzerlik	Uygulama ve stajda yaşanan eksiklikler	12	Uygulama ve stajda yaşanan eksiklikler	12
	Kuram ve uygulama arasında yetersizlik	7	Kuram ve uygulama arasında yetersizlik	9
	Eğitim programının güncel olmaması ve yetersizliği	6	Eğitim programının güncel olmaması ve yetersizliği	6
	Mesleği istemeyerek seçme	3	Mesleği istemeyerek seçme	7
	Öğretim üyelerinin yeterliğinde eksiklik	4	Öğretim üyelerinin yeterliğinde eksiklik	9
	Maaş ve statü sorunları	4	Maaş ve statü sorunları	5
	Kurumların fiziki yetersizliği	2	Kurumların fiziki yetersizliği	2
	Okul-üniversite arasında yetersiz iş birliği	4	Okul-üniversite arasında yetersiz iş birliği	1
Farklılık	İhtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirme	4	Düşük giriş puanıyla öğrenci alımı	4
	İstikrarsız yetiştirme politikası	1	Aday öğretmenlik uygulamasında yetersizlik	5
	Prosedürlere çok fazla bağlılık	1		

Her iki ülkeden katılımcıların hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlara dair görüşleri farklı frekanslarda da olsa birçok noktada benzerlik göstermektedir. Öncelikle katılımcıların işaret ettiği birincil sorunun uygulama ve stajda yaşanan sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Her iki ülkeden katılımcılar staj okullarının seçiminin iyi yapılmasının üzerinde durarak; sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklı okullarda staj yapılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca bazı uygulama öğretmenlerinin yeterlilik sorunu, staj süresi ve içeriğinin yetersizliği ve öğretmen yetiştiren kurumların uygulama okullarının olmayışı bu kategori altında her iki ülkede de benzer olarak ifade edilen noktalardır. Türkiye'den Derya (BB) "*İki dönem staj kesinlikle yeterli değil. Belki her dönem 1 saat, 2 saat. Yani öğrencinin eğitim fakültesi okuduğunun, ilerde okulda görev yapacağını farkında olması lazım. Bu son yıla kadar, ne yazık ki uygulama dersi yapılana kadar bir öğrenci okulda görev yapacağını hayal bile etmiyor... Dolayısıyla stajın eğitim-öğretimin başından sonuna kadar, basitten karmaşığa doğru yapılması lazım.*" ifadesiyle staj süresinin yetersizliğini vurgulamaktadır. Azerbaycan'dan Mehri (ÖA) ise "*Uygulama öğretmenlerinde nitelik sıkıntısı var. Uygulama öğretmenleri kendi işlerini doğru yapmıyorlar bazen. Öğrenciyi bu süreçte okuldan bile soğutabiliyorlar.*" ifadesiyle staj sürecinde uygulama öğretmenlerinin niteliğine dikkat çekmektedir. Türkiye'deki katılımcılar da benzer şekilde nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçilmesinde sıkıntılar yaşandığını, bazen iyi bir uygulama sürecinin yaşanmadığını hatta bazı öğrencilerin sadece imza atmak için okullara gittiğini ifade etmektedirler. Türkiye'den Mustafa (Ö) staj okullarına ve seçilen uygulama öğretmenlerine ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır:

"Staja gönderilen okullardaki öğretmenler bir kere çok iyi seçilmeli; çünkü bir çok öğretmen stajyer öğrenciye bir şeyler öğretmek yerine, zaten stajyer öğrenci gelsin gitsin zaten paramız yatıyor mantığıyla yaklaşıyor. Ya da bir şey öğretmekte aciz kalıyor. Uygulamaya gönderilen okullarda da sıkıntı oluyor. Şöyleki öğrenciler belki bir köy okuluna, farklı bir kültürün olduğu bölgedeki okula, tezек yakıldığı, çatısının aktığı bir okula öğretmen olarak atanacaklar. Ancak

staj gördükleri okullar ise gerekli fiziki niteliklere sahip normal okullar oluyor. Bu zaman da çok ciddi sıkıntılar yaşanıyor. Bu yüzden gidecekleri şartlara uygun staj koşullarının oluşturulması lazım."

Her iki ülkeden katılımcılar görüleceği üzere uygulama ve stajın içeriğinde sorunlar yaşandığını belirttikleri gibi yine benzer olarak sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde "kuramın uygulamada hayat bulamadığı"na dikkat çekmektedirler. Katılımcılar sınıf öğretmeni yetiştirme sürecindeki derslerin daha çok kuramsal olarak gerçekleştiğini ve uygulamayla desteklenemediğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'den Kemal (ÖA) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır.

"Bence bilgiler sadece teoride kalıyor. Uygulamaya yönelik bir durum söz konusu değil. Hep ezberle dayalı bir mod var yani. Bunu eğitim aldığım ilk 3 yılda gördüm. Staja gittiğimizde de sadece gözlem yoluyla bir şeyler öğrenmeye çalışıyorduk. Pratiğe dökülememesi, sadece ezberde kalması başlıca sorunlardan."

Yine Türkiye'den Demir (ÖÜ) "Burada sorun olan şey derslerin uygulamaya yönelik olmaması. Biz verdiğimiz dersleri çok fazla teorik olarak veriyoruz. Öğretmen adayına çok fazla bilgi yüklüyoruz. Öğrenci aldığı bilgiyi birbiri ile ilişkilendiremiyor. Aldığı bilgiyi çocuğa nasıl öğreteceğine ilişkin bir bilgisi yok. Biz sadece teorik bilgiler veriyoruz ama öğrencilerden öğretmen olduklarında bu bilgileri uygulamalarını istiyoruz. Unutuyoruz ki kendimiz öğrenciye nasıl öğretmesi gerektiğini öğretmiyoruz. En büyük sorunumuz burada bu. Uygulama saatleri çok az. Bu en büyük sorunlardan biri." ifadesiyle eğitim fakültesinde verilen derslerin uygulamadan uzak kuram merkezli olduğuna dikkat çekerken; Azerbaycan'dan Altay (BB) ise "Amacımız fazla ders geçmek yerine öğrencinin mesleğinde işine yarayacak, onu nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirecek dersler geçmek olmalıdır. Uygulamalı derslere yer verilmelidir. Buna ek olarak teorik derslerin uygulamalı şekilde, göstererek öğretilmesine özen gösterilmelidir." görüşüyle benzer soruna dikkat çekmektedir.

Her iki ülkede özellikle de Azerbaycan'da benzer olarak vurgulanan önemli bir sorun ise öğretim elemanlarının yeterliğindeki eksikliklerdir. Azerbaycan'dan Gıyas (BB) "Önemli bir sorun da bazı öğretim üyelerinin alanlarında yeterli bilgi sahibi olmamaları, derslerinde hala eski yöntemler kullanmaları, bilgisayar kullanamamaları ya da yeni sistemi kabul etmemeleri, buna lakayit yanaşmalarıdır."; ifadesiyle Azerbaycan'daki eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının yeterliğindeki eksikliği vurgularken; Mert (ÖÜ) "Nitelikli öğretim elemanımız çok var sayılmaz. Hala öğretim elemanı, öğretim üyesi eksikliğimiz var. Öğretim elemanları ve üyeleri hem sayısal hem de nitelik açısından sorun." görüşüyle Türkiye'deki durumun Azerbaycan'dan farklı olmadığına işaret etmektedir.

Eğitim programının sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif açıdan yetersiz ve güncel olmaması her iki ülkede sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde karşılaşılan benzer sorun başlıklarından birisidir. Bu soruna ilişkin Derya (BB) "Müfredatın bir insanın kendi zenginliğini ortaya koyabileceği alanları, sportif, sanatsal, kültürel, düşünsel, farklı becerileri geliştirmesine dönük hala çok eksiklerimiz var." ifadesiyle Türkiye'de sınıf öğretmenliği eğitim programındaki eksikleri vurgularken; Altay (BB) ise "En başta kullanılan eğitim materyalleri çok eski. Her şey değişiyor, yenilikler oluyor, yeni metodlar, uygulamalar çıkıyor. Biz ise hala Sovyet'lerden kalma materyallerle, eski ders kitaplarıyla öğretmen yetiştiriyoruz. Yeni metod kurikulum uyguluyoruz; ancak bu metodla çalışacak öğretmenleri eski kitaplarla eğitiyoruz." görüşüyle Azerbaycan'daki eğitim programı ve materyallerin yetersizliğine; okullarda uygulananla sınıf öğretmenlerine sunulan eğitim programının birbiriyle tutarsızlığına değinmektedir.

Her iki ülkeden katılımcıların belirttikleri sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan diğer benzer sorunlar ise öğretmenlik mesleğinin maaş ve statüsünün düşüklüğü, öğretmenlik mesleğinin herkes tarafından yapılabilecek meslek olduğunun düşünülmesi ve mesleğin sevmeyen kişiler tarafından "hiç olmazsa öğretmen olayım" anlayışıyla yapılması, öğretmen yetiştiren kurumların fiziki yetersizliği, okullarla üniversiteler arasındaki iş birliği yetersizliği ve ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirme

olarak sıralamaktadırlar. Türkiye’den Derya (BB) okul ve üniversite arasındaki iş birliğinde yaşanan soruna şu şekilde dikkat çekmektedir:

“Eğitim fakülteleri okullarla iş birliği içinde olmalı. Bizim en büyük çabamızda, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü olarak bu. Yalnızca öğrencinin değil aslında, akademisyenlerin de okullarla bağları çok zayıf. Yani anlatıyor, ama başka bir dünyada anlatıyor. 20 yıldır belki hiç öğretmenlik yapmamıştır ve profesör olmuş. Ama sana öğrencisi olduğundan da bahsediyor. Gördüğü en küçük öğrenci 19 yaşında ve sen okul öncesine belki 6 yaş grubuna sorun çözeceksin. Yalnız öğrencilerin değil akademisyenlerin de aynı şekilde okulla iş birliğinin, uygulamanın içinde olması gerekiyor.”

Türkiye ve Azerbaycan’dan katılımcıların belirttikleri sorunlar bazı noktalarda ise farklılık göstermektedir. Türkiye’deki bazı katılımcılar Azerbaycan’dakilerden farklı olarak sınıf öğretmeni yetiştirmede istikrarlı bir politika olmadığını ve bu süreçte prosedürlere çok bağlı kaldığını vurgularken; Azerbaycan’daki katılımcıların önemli bir kısmı mesleğe başladıktan sonra bir yıl sürecek aday öğretmenlik sürecinin kağıt üzerinde hukuki düzenlemelerde kaldığını, uygulamada hayata geçmediğini; bu staj sürecinin öğretmenlerin mesleğe uyumlarında ve eksik taraflarını görmelerinde önemli olduğunun altını çizmektedirler. Yine Azerbaycan’lı bazı katılımcılar farklı olarak sınıf öğretmeni adaylarının düşük giriş puanlarıyla eğitim fakültelerine alındığına ve bu durumun da sınıf öğretmeni niteliğini ve eğitim kalitesini olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedirler.

Hizmet içi eğitim

Türkiye ve Azerbaycan’dan katılımcıların sınıf öğretmenlerinin “hizmet içi eğitimlerine” dair görüşlerinden hareketle belirlenen kategorilere ilişkin dağılım Tablo 4’te frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine ilişkin katılımcı görüşleri

	Türkiye		Azerbaycan	
	Kategoriler	f	Kategoriler	f
Benzerlik	Kendini geliştirme ve bilgi alışverişi	9	Kendini geliştirme ve bilgi alışverişi	9
	Niteliksiz uygulamalar ve ihtiyaç analizi sorunu	6	Niteliksiz uygulamalar ve ihtiyaç analizi sorunu	4
Farklılık	Okul temelli mesleki gelişim	3	Özel kurumlardan hizmet alma sorunu	2
	Üniversitelerle iş birliği	1		

Her iki ülkeden katılımcılar benzer olarak hizmet içi eğitimlerin sınıf öğretmenlerinin güncelliklerini sağlamalarında, kendilerini geliştirmelerinde ve meslektaşlar arası bilgi alışverişinde katkısı olduğunu düşünmektedirler. Türkiye’den Mustafa (Ö) “Zaman içerisinde öğretmen doğal olarak bazı şeyleri unutabiliyor, bazı yeni bilgilerden uzak kalıyor. Hizmet içi eğitimlerde ise farklı farklı okullarda çalışan öğretmenler bir araya geliyorlar. Eğitimde öğretilerle birlikte birbirleriyle düşüncelerini, metodlarını, deneyimlerini vs. paylaşarak, paylaşılanları dinleyerek kendilerini geliştiriyorlar.” ifadesiyle hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olmakla birlikte onlar arasında mesleki iş birliği, tartışma ve dayanışma ortamı yarattığını ifade etmektedir. Yine Azerbaycan’dan Günel (Ö) “Nasil derler kendi yağında pişmek olmaz. Öğretmen mutlaka kendini geliştirmelidir. Bunun için de hizmet içi eğitim önemlidir. Hizmet içi eğitime katıldığımız zaman öğretmenler arası fikir alış veriş oluyor. Bilmediklerimizi, yenilikleri öğreniyoruz.” ifadesiyle Türkiye’deki meslektaşıyla benzer görüşü paylaşmaktadır. Yine benzer görüşler noktasında iki ülkenin de katılımcıları hizmetiçi eğitimlerde nitelik ve ihtiyaç analizi sorununa dikkat çekerek; bu eğitimlerin önemini arttırmak ve sınıf öğretmenleri açısından ilgi çekici hale getirmek için öğretmenlerin ihtiyaçları çerçevesinde verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Türkiye’den Ali (BB) bu duruma ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

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

Farklılıklar açınsındansa Türkiye’den bazı katılımcılar Azerbaycan’dakilerden farklı olarak hizmet içi eğitimlerin ve mesleki gelişim faaliyetlerinin okul merkezli olarak gerçekleştirilmesi ve aynı zamanda bu süreçte üniversitelerle kalıcı politikalarla iş birliği yapılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Azerbaycan’lı bazı katılımcılar ise hizmetiçi eğitimlerin bakanlık yerine özel eğitim kurumları tarafından verildiğini; ancak bu kurumların sınıf öğretmenlerinin niteliğini arttırmaktan ziyade daha çok maddi boyutla ilgilendiğini; bu durumun da eğitimin ve sınıf öğretmenlerinin niteliğini zedelediğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye ve Azerbaycan’daki eğitimcilerin sınıf öğretmeni yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin incelendiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmada, bazı katılımcılar belirlenen temalarda farklı görüşlere sahip olsa da katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşleri birçok noktada benzerlik göstermektedir. İlk temaya ilişkin; her iki ülkeden katılımcılar benzer olarak sınıf öğretmenlerinin alan yeterliği, iletişim becerisi, kendini geliştirme, sınıf yönetimi ve mesleği sevmeye gibi mesleki niteliklere; sabırlı, güler yüzlü, sevecen, hoşgörülü ve saygılı gibi kişisel niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. İlgili ulusal alanyazın incelendiğinde (Kıldan vd., 2013; Kozikoğlu, 2017; Mardanov, 2011a, 2011b, 2011c; MEB, 2017a; Yetim ve Göktaş, 2004) her iki ülkeden katılımcıların benzer olarak üzerinde durduğu mesleki ve kişisel niteliklerin sınıf öğretmenlerinden beklenen niteliklerle örtüştüğü göze çarpmaktadır. Ancak 21. yüzyılın sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken nitelikler sadece katılımcıların vurguladığı niteliklerle sınırlı değildir; çünkü öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki rolleri değişmektedir. Öğretmenlerden eğitim programı, yöntem ve teknikler hususunda meslektaşlarıyla takım ruhu içinde çalışabilmesi, onlara rehberlik yapabilmesi ve onlardan öğrenmesi, onların dönütlerine açık olması gibi ortaklaşa becerilerin yanı sıra mesleki açıdan sürekli kendisini geliştirmesi, teknoloji ve dijital kaynakları kullanabilme, bilgi yerine araştırma merkezli olma, yaratıcılık, girişimcilik ve liderlik gibi bireysel nitelikler beklenmektedir (Fransson, Holmberg, Lindberg ve Olofsson, 2019; Ho, Lee ve Teng, 2016). Ayrıca öğrencilere yönelik işbirlikli öğrenme ortamları tasarlama, çokkültürlü öğretim ve sosyal adalet konusunda hassasiyet gösterme, demokratik süreçler yaratma, çatışma çözme; öğrencilerin duygularına, motivasyonlarına ve sınıf dışı yaşamlarına odaklanma, onlarda doğa bilinci yaratma yeni nesil sınıf öğretmenlerinin taşıması gereken diğer nitelikler olarak sıralanabilir (Arnon ve Reichel, 2007; Goodwin ve Kosnik, 2013; Liakopoulou, 2011; Schleicher, 2012).

Farklı görüşler noktasında ise Türkiye’deki bazı katılımcılar sınıf öğretmenlerinde motive etme, ailelerle iş birliği yapma gibi mesleki niteliklerin; kendine güven ve sorumluluk sahibi olma gibi kişisel niteliklerin önemli olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’deki bazı çalışmalarda (Akbaşlı ve Kavak 2008; Argon ve Kıyıcı, 2012; Seferoğlu, 2004) okul-aile arası iletişim ve etkileşimin istenen düzey ve verimlilikte olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri adayları ailelerle ve çevreyle iş birliği yapma ve yaşanabilecek sorunları nasıl çözebileceklerine dair yeterli bir eğitim alamadıkları ifade edilmektedir ve bu durum ailelerle ilişkilerde ciddi sorunlar yaratabilmektedir (Aktaş, 2016; Bruine vd., 2014; Evans, 2013; Kroeger ve Lash, 2011). Öte yandan, ilkökul kademesi ailelerin en hassas ve okula katılımlarının en yüksek oldukları dönemlerden biridir ki sınıf öğretmenlerinden ailelerle iş birliğini ve onların okula katılımını öğrencinin her açıdan gelişimi üzerine etkili ve verimli bir şekilde yürütmesi beklenmektedir. Yine motive etme noktasında ilkökul çağındaki öğrencilerin dikkatleri çok kısa sürede dağılabilmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin dersleri daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirerek öğrencilerin dikkatlerini dersin içeriğine toplayabilmesi ve onları motive etmesi önemlidir. TEDMEM 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda belirtildiği gibi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğinde yürütülen İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında öğretmenlerden öğrencilerine verimli çalışma alışkanlıklarının kazandırılması ve motivasyon artırıcı çalışmalar yapmaları (zeka ve strateji oyunları, dikkat geliştirme çalışmaları gibi) beklenmektedir (TEDMEM,

2019). Azerbaycan'da ise milli değerlerin ve kültürün öğrencilere aktarılmasının vurgulanmasında, Azerbaycan'ın Sovyetler Birliği sürecindeki kimlik ve kültür politikalarını devam ettirme yerine bağımsızlığını kazandığı 1991 yılından sonra milli bir kimlik ve kültür politikası oluşturma ve yeni nesilleri bu milli kimlik çerçevesinde yetiştirme duyarlılığının (Ersanlı, 2015; Fatdayev, 2019; Samadova, 2016; Tuzcuoğlu, 2019) etkisi olabilir. Ayrıca yine Türkiye'den farklı vurgulanan mesleki nitelik çocuk psikolojisinin bilinmesidir. Azerbaycan'da görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının Sovyet döneminde geleneksel öğretmen yetiştirme anlayışıyla yetişmiş, eğitim yöntem ve tekniği açısından çağcıl bir uygulama sergileyemeyen, öğretmen merkezli eğitim veren ve öğrencilerin seviyesine inemeyen öğretmenler olduğu ifade edilmektedir (Durmuşoğlu vd., 2009; Hasanova, 2019; Samadova, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirilme tarzlarının çocuk psikolojisini dikkate alma ve onlara değer verme konusunda bir eksiklik yaratabileceği söylenebilir ve yeni nesil öğretmenlerin bu durum dikkate alınarak yetiştirilmesi beklenmektedir.

Çalışmanın ikinci temasında ise her iki ülkenin katılımcıları aday sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlarına girişinde benzer görüştedirler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kişisel ve mesleki nitelikler ele alınarak ve psikolojik testler uygulanarak seçilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aynı doğrultuda adayların mesleğe atanmalarında da her iki ülkeden katılımcılar benzer olarak mesleki niteliklerin, alan yeterliklerinin, psikolojik durumun ölçülmesinin, mülakat sınavının yetersizliğinin ve sınavsız atanmanın üzerinde durmaktadırlar. Her iki ülkedeki aday sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara ve mesleğe girişlerinde çoktan seçmeli test anlayışıyla yapılan merkezi sınavlardan alınan puanlar belirleyici olmaktadır. Mesleğe girişte yine benzer olarak kısa mülakatlar gerçekleştirilmektedir. Ancak her iki ülkedeki merkezi sınavlar adayların kişisel niteliklerini, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını ve potansiyellerini, psikolojik açıdan durumlarını ve sağlıklarını ölçmeden uzak çoktan seçmeli test odaklı sınavlardır. Bu konuda gerçekleştirilen ulusal (Aydın, Sarier, Uysal, Özoğlu ve Özer, 2014; Elmacı, 2015; Karaca, 2011; Polat ve Arabacı, 2012; Sezgin ve Duran, 2011; Yılmaz ve Yaşar, 2016) ve uluslararası (Darling-Hammond, 2010; Hobson, Lucido, Barnes-Green ve Grant, 2018; Looney, Cumming, Der Kleij ve Harris, 2018; Ronfeldt, Reininger ve Kwok, 2013; Van Overschelde ve Lopez, 2018) çalışmalarda öğretmen adaylarının gerek yükseköğretim kurumlarına girişi gerekse istihdamları öncesinde test puanı odaklı bir anlayışla belirlenmesi eleştirilmektedir.

Türkiye'deki aday öğretmenler KPSS'nin geçerli, güvenilir ve nitelikli bir ölçme aracı olmadığını (Elmacı, 2015; Yıldırım, 2013); çevreyle iletişimlerini, sosyal ilişkilerini, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarını olumsuz etkilediğini (Sezgin ve Duran, 2011); objektifliği sağlamadığını; eğitimdeki güncel gelişmeleri kapsamadığını; öğretmenleri ezbere ittiğini ve ruh sağlıklarını bozduğunu ifade etmektedirler (Gökçe, 2013; Yılmaz ve Yaşar, 2016). Ayrıca aday sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları KPSS'ye hazırlanma süreçleriyle eş zamanda olduğu için uygulama sürecinden verim alamamaktadır (Ergun ve Ersoy, 2014). Azerbaycan'daki öğretmen adayları benzer şekilde merkezi atama sınavı MİQ'ı yetersiz görmekte; çünkü bu sınavda kişisel ve mesleki nitelikleri ölçülememektedir. Aday öğretmenler hazırlık kurslarına giderek sınavı kolayca geçmekte ve böylece sadece teorik bilgileri ölçülerek sınıf öğretmeni ataması yapılmaktadır (Hüseynova, 2019). Farklı görüşler noktasında ise Türkiye'de okul merkezli atanmanın altı çizilirken; Azerbaycanlı bazı katılımcılar sınıf öğretmenlerinin Bakü dışındaki şehirlere atanmak istemediklerini; öğretmenlerin başkent dışında ve kırsal kesimde çalışmaları için teşvikler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulguyu destekler şekilde alanyazında da Azerbaycan'da en nitelikli öğretmenlerin ve en elit kamu okullarının Bakü'de olduğu (Guliyev, 2016); Bakü dışındaki şehirlerde ve kırsal kesimde ise ciddi öğretmen sıkıntısı çekildiği belirtilmektedir (Silova, 2009).

Sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşanan sorunlar açısından ise yine her iki ülkede katılımcıların birçok noktada benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öncelikle her iki ülkede en çok üzerinde durulan sorunların uygulama merkezli eğitimin eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlik uygulamasına ayrılan zaman açısından birçok OECD ülkesi öğretmenlik uygulamasına 100 günden fazla bir zaman ayırırken; Türkiye ve Azerbaycan 30 günle OECD ülkeleri arasında en az

zaman ayıran ülkelerdir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; OECD, 2014a, 2018a). Ayrıca her iki ülkede hem derslerin işlenişinde hem de eğitim programlarında kuram merkezli çağcıl olmayan bir eğitim verildiği; uygulama eğitiminde, uygulama öğretmeninin rehberliğinde, stajların içeriğinde ve süresinde sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular her iki ülkede ve uluslararası alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir (Aliyeva, 2016; Bruine vd., 2014; Flores, Santos, Fernandes ve Pereira, 2014; Guliyev, 2016; Samadova, 2016; Şahin ve Kartal, 2013; Şendağ ve Gedik, 2015; Senemoğlu 2011; Tok, 2011; Yıldırım, 2011). Bu araştırmalarda sınıf öğretmenliği programının uygulamadan uzak ve teori merkezli olduğuna, çağcıl olmadığına, öğretmen adaylarının uygulama açısından kendilerini yetersiz gördüklerine ve daha fazla öğretim uygulaması yapmak istediklerine vurgular yapılmaktadır. Ayrıca aday sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ile okullardaki uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterli rehberliği sağlamadığını, aralarında koordinasyon sorunu olduğunu (Arı ve Akçaalan, 2018), uygulama öğretmenlerinin akademik yönden yeterli olmadığını ve kendilerine öğretmen gibi davranmadıklarını ifade etmektedirler (Yılmaz, 2011).

Öğretim elemanlarının niceliği ve niteliği sorunu her iki ülkede benzer olarak vurgulanan diğer bir sorundur. Bu bulgu Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarla (Azar, 2011; Korkmaz, 2013; Seferoğlu, 2009; Şahin ve Kartal, 2013) desteklenmektedir. Bu çalışmalarda öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün öğretmenlik programları dışında uzmanlık alanlarına sahip olduğu; araştırma yapma ve eğitici olma arasında kalma, mesleki gelişim ve yoğun ders yükü gibi konularda sorunlar yaşayabildikleri ve bu durumun onların profesyonelliklerini ve öğretim açısından niteliklerini etkileyebileceği görülmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de eğitim fakültelerinde 9585 öğretim elemanı, 291.454 öğrenci mevcuttur. Öğretim elemanı başına düşen aday öğretmen sayısı açısından, öğretim elemanı başına ortalama 33 öğrenci düşmektedir ve bu sayı diğer fakültelerde eğitim alan öğrencilere nazaran oldukça yüksek bir sayıdır. Ayrıca 7 eğitim fakültesinde hiç profesör bulunmazken; 8 eğitim fakültesinde 1 profesör bulunmaktadır ve yine birçok eğitim fakültesinde öğretim elemanı eksikliğinden dolayı öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 100’ün üstüne çıkabilmektedir (YÖK, 2019). Azerbaycan’da ise durum farklı değildir. Çünkü öğretim elemanlarının önemli bir kısmı Sovyetler döneminde yetişmişlerdir ve Sovyet dönemindeki eğitim anlayışının devam ettirmek istemektedirler. Bu doğrultuda çağcıl ve öğrenci merkezli olmayan eğitim yöntem ve tekniklerini kullanarak; öğretmen merkezli bir eğitim anlayışıyla sınıf öğretmeni adaylarını yetiştirmektedirler (Hasanova, 2019; Hüseynova, 2019; Samadova, 2016). Dolayısıyla bu durumun da öğretimin niteliğini etkilediği anlaşılmaktadır.

Maaş ve statü sorunları açısından ise Türkiye; OECD ülkeleri arasında sınıf öğretmenlerinin en düşük maaş aldığı ve kariyer-maaş artışı oranının en düşük olduğu ülkelerden biri olup; sınıf öğretmenleri OECD ortalamasının yaklaşık 7.000 dolar gerisinde 25.955 dolar yıllık maaş almaktadır (OECD, 2019). Öte yandan Türkiye’deki araştırmalarda aday sınıf öğretmenleri de sınıf öğretmenliğinin statüsünü düşük bulmakta ve toplumda öğretmene saygı gösterilmediğini düşünmektedirler (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Erdem ve Gözel, 2014; Eret Orhan ve Ok, 2014). Azerbaycan’daki öğretmen maaşları, kariyer-maaş aralığı oranı ise bu ülkelerden daha düşüktür ve öğretmenlerin sağlık sigortaları bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin özlük hakları, maaş ve statü sorunları diğer Sovyet sonrası blok ülkelerinde olduğu gibi (Johnson, 2008; Silova, 2009) Azerbaycan’da en çok yakınılan konulardan biridir (Aliyeva, 2016; Arı ve Akçaalan, 2018; Guliyev, 2016; Hasanova, 2019; Silova, 2009; Steiner-Khamsi vd., 2008). Çünkü Azerbaycan gibi Sovyet çöküşü sonrası kurulan ülkelerin ciddi ekonomik problemler yaşadığı ve aynı zamanda petrol endüstrisi merkezli bir ekonomiye sahip Azerbaycan’da eğitim harcamalarına az bir pay ayrıldığı görülmektedir. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirmesi ve düşük puanlı öğrencilerin sınıf öğretmenliğini seçmesi söz konusudur (Silova, 2009). Ayrıca her iki ülkede yine benzer olarak bazı adayların sınıf öğretmenliği mesleğini istemeden veya ailesinin zorlamasıyla seçtiği göze çarpmaktadır ki Türkiye’de (Aydoğmuş ve Yıldız, 2016; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010) ve Azerbaycan’da (Ulaş, 2007) gerçekleştirilen araştırmalarda da bu bulgu desteklenmektedir. Hatta bu durum Azerbaycan’ı da kapsayan Sovyet sonrası ülkelerde “diploma hastalığı” olarak adlandırılmakta; bireyler öz-yeterliliğine veya ilgisine bakmaksızın diploma ve işe girmek için eğitim alma yoluna gitmektedir (Guliyev, 2016).

Sorunlar başlığında iki ülke içinde benzer olarak değinilecek diğer noktalar ise okul ve üniversite arasında iş birliği eksikliği ve öğretmen yetiştiren kurumların fiziki yetersizlikleridir. Bu bulguya ilişkin Tok (2011) araştırmasında sınıf öğretmeni adayları, öğretmenler ve öğretim elemanları fakülte ve okul arasında güçlü bir iş birliği yapılması gerektiğini; öğretmen adaylarının bu durumda kendilerini okulda daha iyi hissettiklerini belirtmektedirler. Sorunlar başlığında Türkiye’de farklı olarak vurgulanan noktalar ise ihtiyaç fazlası sınıf öğretmeni yetiştirme, istikrarsız bir öğretmen yetiştirme politikası ve prosedürlere çok fazla bağlı kalmadır. Özellikle ihtiyaç fazlalığı noktasında Türkiye’nin öğretmen yetiştirme ve istihdam modeli Finlandiya, Singapur ve Güney Kore gibi öğretmen yetiştiren kurumlara girişte arz-talep dengesini gözetken bir model değildir. Türkiye’de bu denge istihdam noktasında gözetilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Özoğlu, 2011) ve her geçen gün sayısı artan atanamayan öğretmen sorunu ortaya söz konusudur. 2019 yılı itibariyle 93 olan eğitim fakültelerinde 221.530 öğrenci lisans eğitimi almaktadır (YÖK, 2019). Ancak MEB’deki tüm branşlarda öğretmen ihtiyacı yaklaşık 129.000 olarak görünmekte ve her yıl toplamda 80.000 kişi eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olmaktadır. Mevcut yaklaşık olarak 400.000 atanamamış öğretmen sayısına her sene 40.000 öğretmen daha eklenmektedir. Yıllık öğretmen alımlarının emekli olan veya vefat eden öğretmenlerin yerine yapılabileceği düşünüldüğünde ki bu da yıllık ortalama olarak sadece 10.000’dir; ortada mevcut aday öğretmenlerin istihdamında kaotik bir durum söz konusudur (Çelik ve Bozgeyikli, 2019; Safran, 2014).

Hizmet içi eğitim temasında her iki ülkedeki katılımcılar, benzer olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf öğretmenlerinin güncel kalması, kendilerini geliştirmeleri ve aralarında bilgi alışverişleri sağlanması açısından önemli bulmaktadırlar. Ancak diğer taraftan bu çalışmaların öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konuların analizi yapılmadan verildiği ve nitelik sorunu olduğu ifade edilmektedir. Teaching and Learning International Survey (TALIS) raporlarına (OECD, 2014b, 2018b) göre Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliğine katılımları yıllar içerisinde %86’ya kadar artmıştır ve öğretmenler bu çalışmalarını özyeterlikleri ve iş doyumları açısından olumlu bulmuştur. Ancak öğretmenlerin % 72’si bu çalışmalardan memnundur ve bu oran ortalamasının (%82) altındadır. TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) raporuna göre ise sınıf öğretmenlerinin %5’i spesifik olarak matematik konuları; %3’ü ise fen ve teknoloji konularında mesleki deneyime katılmıştır. Bu değerler, hem matematik (%43) hem de fen ve teknoloji konuları (%32) ile ilgili eğitime katılan öğretmenlerin oranlarının çok altındadır (MEB, 2016c).

Türkiye’deki hizmet içi eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Demirkaya ve Yağcı, 2014; Gök ve Yıldırım, 2016; Kavak vd., 2012; Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2019) ise mesleki gelişim çalışmaları merkeziyetçi, yukarıdan aşağıya doğru gelişen, uygulamadan daha çok kuramsal çalışmalar olarak görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda zamanlama, öğretmen ihtiyaçlarının ve gönüllülüğünün dikkate alınmaması, eğitim veren kişilerin yeterlikleri ve iletişim becerileri eleştirilen noktalardır. Azerbaycan’da ise (Samadova, 2016) PISA sonuçlarının başarısızlıklarının ve öğretmen niteliğindeki eksikliklerin nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yaşanan sorunlar gösterilmektedir. Yine bu konuda Fatdayev’in (2019) çalışmasında Türkiye ve Azerbaycan’da sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde birbirine benzer ciddi sorunlar yaşandığı; hizmet içi eğitim programlarının uygulama merkezli ve güncel olmadığı, öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate almadığı, niteliksiz ve süresi kısıtlı çalışmalar olduğu belirtilmektedir. Türkiye’deki katılımcılar Azerbaycan’dan farklı olarak üniversitelerle iş birliği eksikliğine ve okul merkezli hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadırlar. Özoğlu’nun (2010) bu konudaki çalışmasında bu iş birliğinin zayıf olduğu, üniversitelerin bu çalışmalarda etkin bir rol üstlenmediği ifade edilmekte ve güçlü bir iş birliğinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Azerbaycan’lı bazı katılımcılar ise farklı olarak hizmet içi eğitimlerin özel kurumlar tarafından verildiğini; ancak bu eğitimlerin daha çok maddi odaklı ve niteliksiz olduğundan yakınmaktadırlar.

Sonuç olarak Türkiye ve Azerbaycan’daki eğitimciler, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerinde sınıf öğretmeninden beklenen niteliklere, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara ve mesleğe giriş koşullarına, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin bazı noktalarda farklı görüşlere sahip olsalar

da büyük oranda benzer görüşleri paylaşmakta ve benzer başlıkların üzerinde durmaktadırlar. Bu noktada her iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme süreçlerinde benzer sorunların yaşandığı göze çarpmaktadır.

Öneriler

1- Türkiye ve Azerbaycan'da aday sınıf öğretmenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlara girişlerinde, sadece çoktan seçmeli test sınavı sonuçları yerine, onların kişisel ve mesleki nitelikleriyle birlikte psikolojik durumlarını ele alan geçerli ve güvenilir bir ölçme süreci hayata geçirilebilir. Ayrıca aday sınıf öğretmenlerinin seçiminde seçici davranılarak yüzdelerle başarılı öğrencilerin sınıf öğretmenliği mesleğine kazandırılmasına çalışılabilir ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tümü burslarla desteklenerek mesleğin cazibesi ve saygınlığı artırılabilir. Öte yandan adaylar, öğretim elemanlarının psikolojik durum; kişisel, mesleki ve alan yeterliğine dayanan geçerli ve güvenilir bir değerlendirmeden geçerek merkezi sınavsız bir şekilde mesleğe başlayabilir.

2- Her iki ülkenin eğitim bakanlıkları öğretmen istihdamında arz-talep dengesini ve ihtiyaç alanlarını esas alan tutarlı ve istikrarlı bir istihdam politikasıyla öğretmen sayısını planlayabilir; öğretmen yetiştiren üst kurum (YÖK) ve kurumlarla (üniversiteler) iş birliği içerisinde çalışabilir.

3- Her iki ülkede de teorik esaslı bir eğitimden ziyade 21. yüzyılın sınıf öğretmeni niteliklerini esas alan; adayların bilişsel açıdan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde becerilerine odaklanan uygulama esaslı güncel bir eğitim programı hayata geçirilebilir. Bu eğitim programı aday sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünebilmelerine, yaratıcılıklarına, problem çözme becerilerine, araştırma yapma kapasitelerine, doğaya dair bilinçlerine, sanatsal, musiki ve bedensel açıdan gelişimlerine odaklanabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar ise fiziki, teknolojik ve donanım kapasiteleri açısından bu eğitim programı hayata geçirmek üzere geliştirilebilir.

4- Aday sınıf öğretmenlerinin staj süreleri bütün eğitim-öğretim sürecine yayılabilir ve öğretmen yetiştiren kurumlar için uygulama okulları oluşturulabilir. Hem öğretim elemanlarının hem de uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla yakından ilgilendiği ve izlediği bir süreç hayata geçirilebilir. Stajlarda görev alacak uygulama öğretmenlere, bu görevi yapabilmeleri için eğitim fakültelerinde zorunlu mentörlük eğitimi verilebilir. Ayrıca aday öğretmenler, üniversite eğitimleri boyunca uzman mentor öğretmenlerin yanında öğretim yardımcısı olarak görev yapabilir.

5- Statü açısından her iki ülkede de öğretmenlerin özlük hakları ve maddi koşulları iyileştirilmeli; pedagojik formasyonla atanabilme gibi uygulamalar kaldırılmalıdır. Öğretmenlik mesleği sadece öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun bireylerin yapabildiği uzmanlık gerektiren bir meslek haline dönüştürülerek; toplumda saygınlığı artırılmalıdır.

6- Öğretim üyelerinin yeterliği açısından ise eğitim fakültelerinde uzmanlığı eğitim olan, teorik ve pratik açıdan donanımlı, okulları ve eğitim sistemini iyi tanıyan, araştırma ve öğretim kapasitesi güçlü öğretim üyelerinin görevlendirilmesine çalışılabilir. Hem öğretim üyelerinin sayısının hem de niteliğinin artırılması için lisansüstü eğitimde yeni hukuki düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretim üyeleri alan eğitimi, öğretim ve yöntem açısından gerek kendi gerekse üniversitelerinin sağlayacağı imkânlarla sürekli kendini geliştirebilir. Bu doğrultuda eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin niteliğini artırıcı mesleki gelişim programları hazırlayabilir.

7- Her iki ülkede hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişimi için sürekliliği, kişisel ve mesleki gelişimi ve öğretmenin ihtiyacını esas alan bir mesleki gelişim programı hazırlanabilir. Bu program planlı, üniversitelerle iş birliği içerisinde, küçük gruplar halinde, uzman kişilerin desteğiyle okul veya okul bölgesi merkezli olarak hayata geçirilebilir.

Kaynakça

- Afdal, H. W. (2019). The promises and limitations of international comparative research on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 258-275. doi:10.1080/02 619768.2019.1566316
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-22.
- Aksu, D. (2019, Ekim). Türkiye ve Azerbaycan öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *UNEC və Türkiyə universitetlərinin əməkdaşlıq istiqamətləri: Mövcud vəziyyət və perspektivlər mövzusunda beynəlxalq konfransın məruzələri* içinde (s. 109-143). Bakü, Azərbaycan.
- Aktaş, B. Ç. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 16-30.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2018*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aliyeva, A. (2016). *Azerbaycan'da öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arı, A. ve Akçaalan, M. (2018, Mayıs). Türkiye ve Azerbaycan öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırılması. *100. yılında Azerbaycan Cumhuriyeti uluslararası kongresi* içinde (s. 262-270). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arnon, S. ve Reichel, N. (2007) Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Özoğlu, E. A. ve Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Aydın, U. (2018). Türkiye-Azerbaycan ilişkilerinin son on yılı (2006-2016): Kardeşlikten stratejik işbirliğine uzanan yol. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 38-62.
- Aydoğmuş, M. ve Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 587-600.
- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2014). *Bakalavriat səviyyəsinin ixtisas üzrə təhsil proqramı. Ali Təhsil Pilləsinin Dövlət Standartı. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 913 nömrəli 22 avqust 2014-cü il tarixli əmri*. <https://edu.gov.az/az/page/299/1722> adresinden erişildi.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2015). *Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi sistemindəki ali təhsil müəssisələrində 2015-ci ildə keçiriləcək beynəlxalq və respublika səviyyəli elmi konfrans, simpoziumların siyahısı*. <http://edu.gov.az/upload/file/Tehsilisteminde-elm/2015/elmi-konfranslar.pdf> adresinden erişildi.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2016). *Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi sistemindəki ali təhsil müəssisələrində 2016-ci ildə keçiriləcək beynəlxalq və respublika səviyyəli elmi konfrans, simpoziumların siyahısı*. <http://edu.gov.az/upload/file/emreelave/2016/120/konfrans-simpozium-siyahi-2016.pdf> adresinden erişildi.

- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2017a). *Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi sisteminə daxil olan ümumi təhsil müəssisələrində müəllimlərə tələbatın müəyyənləşdirilməsi, pedaqoji kadrların işə qəbulu və yer dəyişməsi qaydaları*. <http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2017/ishe-qebul-qaydalari.pdf> adresinden erişildi.
- Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2017b). *Müəllimlərin işə qəbul qaydalarında mühüm dəyişikliklər*. <http://baku.edu.gov.az/az/page/9/2319> adresinden erişildi.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bartlett, L. ve Vavrus, F. (2009). Introduction knowing, comparatively. L. Bartlett ve F. Vavrus (Ed.), *Critical approaches to comparative education* içinde (s. 1-18). New York: Palgrave Macmillan.
- Bartlett, L. ve Vavrus, F. (2017). Comparative case studies: An innovative approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 1(1), 5-17.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5. bs.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bruine, E. J. Willemsse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. ve Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425. doi:10.1080/02619768.2014.912628
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning* (OECD Education Working Paper No. 2). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. doi:10.1787/19939019
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. bs.). CA: Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (3. bs.). CA: Thousand Oaks, SAGE.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. Ankara: EBSAM.
- Çeltikçi, O. (2013). Türkiye-Azerbaycan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Bilim ve Kültür*, 2, 37-54.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Demirkaya, A. S. ve Yağcı, E. (2014, Mayıs). Sınıf öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim ihtiyaçları ve hizmet içi eğitime yönelik görüş ve önerileri. *Öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslararası sempozyumu IV* içinde (s. 5-7). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duran, A. (1999). *Türk ve Alman eğitim sistemlerinde ilköğretim kurumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.

- Elmacı, S. (2015). *Kamu Personeli Seçme Sınavı ve alan bilgisi sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin ve metaforik algularının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, A. R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.
- Eret Orhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Ersanlı, C. Y. (2015). A comparative analysis of practicum in English language teacher education: Turkey, Turkmenistan, Kyrgyzstan and Azerbaijan cases. *The Anthropologist*, 21(3), 461-473. doi:10.1080/09720073.2015.11891835
- Ermsone, D. (2019). *Policies supporting youth transition to work in Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-04/Youth%20transition%20EaP_0.pdf adresinden erişildi.
- Evans, M. P. (2013). Educating pre-service teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133.
- Fatdayev, N. (2019). *Azərbaycan və Türkiyə'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. ve Pereira, D. (2014). Pre-service teachers views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39-53.
- Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg, O. J. ve Olofsson, A. D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts. *Oxford Review of Education*, 45(1), 102-118. doi:10.1080/03054985.2018.1500357
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. bs.). Boston: Pearson.
- Goodwin, A. L. ve Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = Quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. doi:10.1080/13664530.2013.813766
- Gök, A. ve Yıldırım, Z. (2016). Fatih projesi kapsamındaki hizmetiçi eğitimler hakkında öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1453-1468.
- Gökçe, F. (2013). Lisans öğrencileri ile formasyon programına devam eden kursiyerlerin KPSS konusundaki görüşleri [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 171-190.
- Guliyev, F. (2016). The quality of education in Azerbaijan: Problems and prospects. *Caucasus Analytical Digest*, 90, 6-10.
- Hasanova, V. (2019). *Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarının karşılanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ho, D., Lee, M. ve Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.
- Hobson, L. D., Lucido, F., Barnes-Green, D. ve Grant, V. (2018). Minimum GPA requirements for admission to teacher education: Influences, indicators, or variables of teacher quality?. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 12(1), 1-10.
- Hüseynova F. (2019) Azərbaycanda müəllim hazırlığı sahəsində çətinliklər və yeni perspektivlər: İngilis dili müəllimlərinin pədaqoji fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi. *Azərbaycan Məktəbi*, 3(688), 23-37. doi:10.29228/edu.28

- İlyasov, M. (2018). *Müəllim Peşəkarlığı və Pedaqoji Səriştəliliyin müasir problemləri*. Bakü: Elm və Təhsil.
- Johnson, E. (2008). *Out of control? Patterns of teacher corruption in Kyrgyzstan and their implications for the study of street-level corruption control* (Yayımlanmamış doktora tezi). Columbia University, New York.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavak, N., Yamak, H., Bilici, S. C., Bozkurt, E., Darici, O. ve Ozkaya, Y. (2012). The evaluation of primary and secondary teachers' opinions about in-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3507-3511.
- Kıldan, A. O., İbret, B. Ü., Pektaş, M., Aydınözü, D., İncikabı, L. ve Receptoğlu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2). doi:10.14221/ajte.2013v38n2.10
- Kırcaalili, H. (2001). *Türkiye ve Azerbaycan cumhuriyetlerinde okul öncesi eğitim sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kol, S. (2019, Ekim). Türkiye Azerbaycan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *UNEC və Türkiyə Universitetlərinin Əməkdaşlıq İstiqamətləri: Mövcud Vəziyyət və Perspektivlər Mövzusunda Beynəlxalq Konfransın Məruzələri* içinde (s. 177-226). Azərbaycan Dövlət İqtisad Universiteti, Azərbaycan.
- Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? Bir karşılaştırma çalışması [Özel sayı]. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 256-270.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78. doi:10.12973/iji.2017.1035a
- Kroeger, J. ve Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching and Teacher Education*, 27, 268-277.
- Külekeçi, E. ve Bulut, L. (2011). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 103-114.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. D. ve Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467. doi:10.1080/0969594X.2016.1268090
- Mardanov, M. (2011a). *Azərbaycan təhsil tarixi* (1. cilt). Bakı: Təhsil Nəşriyyat.
- Mardanov, M. (2011b). *Azərbaycan təhsil tarixi* (2. cilt). Bakı: Təhsil Nəşriyyat.
- Mardanov, M. (2011c). *Azərbaycan təhsil tarixi* (3. cilt). Bakı: Təhsil Nəşriyyat.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme yönergesi: Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452> adresinden erişildi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016b). *Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016c). *TIMMS ulusal matematik ve fen ön raporu*. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *19/07/2017 tarihinde ataması yapılan sözleşmeli aday öğretmenlerin yetiştirme programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilansozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Programme for international student assessment (2000 results)*. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014a). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2018-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *TALIS 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1588988742&id=id&accname=guest&checksum=D1E4305C380665E907CC2F7E6156B30A> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Programme for international student assessment (2018 results)*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> adresinden erişildi.
- Özen, H, Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz K. D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120. doi:10.15285/maruaebd.385433
- Özoğlu, M. (2010, Mayıs). Hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştay* içinde. Ankara.
- Özoğlu, M. (2011, Aralık). Türkiye'nin öğretmen 'yetiştirme' politikası. *21. Yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu bildiri kitapçığı* içinde (s. 1443-156). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2012). Türkiye'de eğitim fakültelerine öğrenci alım ölçütlerini yeniden düşünmek: Karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 77-83.

- Ronfeldt, M., Reiningger, M. ve Kwok, A. (2013). Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 319-337. doi:10.1177/0022487113488143
- Safran, M. (2014, Mayıs). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. *Öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslararası sempozyumu* içinde (s. 1-4). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Samadova, M. (2016). Educational reforms and innovations in Azerbaijan. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(1), 62-67.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264174559-en
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. S. Erkan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 249-274). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması-Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı’nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-22.
- Shukakidze, B. (2013). Comparative study: Impact of family, school, and students factors on students achievements in reading in developed (Estonia) and developing (Azerbaijan) countries. *International Education Studies*, 6(7), 131-143.
- Silova, I. (2009). The crisis of the Post-Soviet teaching profession in the Caucasus and Central Asia. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 366-383.
- Silova, I., Johnson, M. S. ve Heyneman, S. P. (2007). Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia. *Comparative Education Review*, 51(2), 159-180. doi:10.1086/512022
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Snoek, M. (2011). Teacher education in the Netherlands: Balancing between autonomous institutions and a steering government. M. V. Zuljan ve J. Vognic (Ed.), *European dimensions of teacher education-similarities and differences* içinde (s. 53-83). Slovenia: University of Ljubljana and The National School of Leadership in Education.
- Steiner-Khamsi, G., Harris-Van Keuren, C., Silova, I. ve Chachkhiani, K. (2008) The pendulum of decentralization and recentralization reforms: Its impact on teacher salaries in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia. *UNESCO Global Monitoring Report 2009*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178023e.pdf> adresinden erişildi.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden erişildi.
- Tok, H. (2011). Öğretmen yetiştirmede klinik uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1369-1370.

- Tuzcuoğlu, F. (2019, Ekim). Azerbaycan-Türkiye eğitim ilişkileri ve TÜDİFAK örneği. *UNEC və Türkiyə universitetlərinin əməkdaşlıq istiqamətləri: mövcud vəziyyət və perspektivlər mövzusunda beynəlxalq konfransın məruzələri* içinde (s. 144-176). Azerbaycan: Bakü.
- Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı. (2012). Türkiye'nin kıtalara uzanan dost eli [Özel sayı]. *Türkiye İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Dergisi*, 99-108. <https://www.tika.gov.tr/upload/oldpublication/bb-az2012.pdf> adresinden erişildi.
- Uğurlu, Z. ve Qahramanova, K. (2016). Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 637-658.
- Ulaş, S. (2007). *Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemleri ve eğitim ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Van Overschelde, J. P. ve Lopez, M. M. (2018). Raising the bar or locking the door? The effects of increasing GPA admission requirements on teacher preparation. *Equity & Excellence in Education*, 51(3-4), 223-241. doi:10.1080/10665684.2018.1539355
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "On yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, M. ve Yaşar, Z. (2016). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 644-651.
- Yükseköğretim Kurumu. (2019). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişildi.