

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ÜRDÜN'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMAD ALZUBI

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

HAZİRAN 2021

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE ÜRDÜN'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMAD ALZUBI

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

HAZİRAN 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Ahmad ALZUBI

ÖNSÖZ

Ekonomik, sosyal, bilimsel ve diğer alanlarda olsun, tüm alanlarda milletlerin yeniden doğuşunun ana faktörlerinden birinin eğitim olduğu hiç kimse için bir sır değildir. Ayrıca, kendi toplumlarında olumlu ve sürekli bir şekilde etkili olabilen bireyler üretmeyi amaçlayan öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin ana güç olduğuna inanılmaktadır. Bundan hareketle, öğretmene değer vermenin önemi ortaya çıkmış öğretmen yetiştirme politikalarına, Eğitim Fakültelerine öğrenci seçilmesi, öğretmen yetiştirilmesi, atamaya en uygun olanın seçilmesi ve öğretmenleri, çeşitli yaşam değişkenleri doğrultusunda durmadan geliştirmeye önem verilmiştir.

Öncelikle Türkiye Bursları ile Türkiye'de bana eğitim görme fırsatı verdiği için Türkiye Cumhuriyeti'ne, bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm tez danışmanım çok kıymetli Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Özellikle çalışmamın analiz sürecinde geniş tecrübelerinden faydalandığım Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a; yüksek lisans eğitimim süresince değerli bilgileriyle bizlere ışık tutan, Dr. Öğretim Üyesi Duygu Gür ERDOĞAN'a; Doç. Dr. Sübhan EKŞİOĞLU'na; Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL'a ve Doç. Dr. Serhat ARSLAN'a, görüşme formu sorularına samimiyetle cevap veren Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerine, hayatımın her anında yanımda olan, yardım ve desteklerini benden hiç eksik etmeyen, tez çalışma sürecimde beni sürekli cesaretlendiren, sonsuz sevgi ve destekleri ile yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

TÜRKİYE VE ÜRDÜN'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Ahmad ALZUBI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Ürdün'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenerek, Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılacak olan yeniliklere katkı sağlamaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim veren Türkiye ve Ürdün'de devlet-vakıf ve özel üniversitelerinde görev yapmakta olan 10 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmada veri doküman incelemesine dönük veriler, Ürdün ve Türkiye'deki resmî kurumlardan - Eğitim Bakanlıkları, Üniversiteler, Eğitim Kurumları vb. ve uluslararası raporlardan yararlanılarak elde edilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerine dönük veriler ise, yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilgi yüzlerce yıldır devam etmekte ve zamanımıza kadar sürmektedir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin politikası, sürekli değişen bir politika olarak görülmektedir. Ürdün devleti, başlangıcından bu yana eğitim mevzuatı öğretmen yetiştirme politikaları ile ilgilenmektedir.
2. Türkiye'deki eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde öğrencilerin ÖSYM tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nı geçmesi gerektir. Ürdün'de ise sadece lise diplomasına veya eşdeğeri bir diplomaya sahip olmalıdır.
3. Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim aşamasına yönelik çeşitli alanlar ile ilgili 4 yıllık 25 öğretmenlik programı bulunurken Ürdün'de ise sadece ilkokula yönelen 4 yıllık 5 öğretmenlik programı bulunmaktadır. İki ülkede öğretmen eğitim programlarında öğretmenlik uygulaması 9-12 saat arası bulunmakta ve benzerlik olduğu görülmektedir.
4. Türkiye'de Öğretmenlerin atanması için ilk olarak Eğitim Fakültesi mezunu ya da diğer fakültelerden mezun olmakla pedagojik formasyon diplomasına sahip olmak gerekmektedir. Kişi ÖSYM tarafından yapılan sınavlarını başarıyla geçtikten sonra sözlü

sınava davet edilmektedir. Ürdün'de, öğretmenlerin atanabilmesi için Eğitim fakültesinden veya diğer fakültelerden mezun olması gerekir. Öğretmen ataması, adayların mezuniyet kıdemi, başvuru kıdemi, lise diploması, lisans derecesi, rekabetçi sınav ve kişisel mülakat gibi rekabet kriterlerine dayanmaktadır.

5. Türkiye ve Ürdün'de hizmet içi eğitimin, büyük önem taşıdığı ve çeşitli alanlarında farklı programlar ile yapılarak; verimli, etkili olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim Türkiye'de zorunlu olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Ürdün'de zorunlu değildir ve Eğitim Bakanlığı, Ürdün Öğretmen Sendikası ve Kraliçe Rania Öğretmen Akademisi arasında işbirliği ile yürütülmektedir.
6. Türkiye ve Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri: İki ülkede ortak güçlü noktalar olarak öğretmen yetiştirme politikalarının değişimi ve yenilenmesi, öğretim üyelerinin yeterliliği, eğitim programlarının içeriğinin iyi bir şekilde dağıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
7. Türkiye ve Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri: İki ülkede ortak zayıf noktalar olarak öğrenci seçiminde kişisel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine uygunluğu ölçmediği, eğitim programlarında uygulamalı eğitim yetersizliği olduğu, hizmet içi eğitim programlarının istenen bir şekilde yürütülmediği belirlenmiştir.
8. Türkiye ve Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirmek için öneriler: İki ülkeye ortak öneriler olarak öğrenci seçiminde kişisel, duygusal, sağlık özelliklerini ölçmesi, eğitim programlarında daha fazla uygulamalı derslerin bulunması ve öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretim üyelerinin seçilmesi gerektiği, öğretmenlerin atanmadan önce eğitim ve öğretim ile ilgili sertifikaya sahip olması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı, Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye, Ürdün.

ABSTRACT

A COMPARATIVE STUDY OF TEACHER TRAINING SYSTEMS IN TURKEY AND JORDAN

Ahmad ALZUBI, Master Thesis

Advisor: Prof Dr Ömer Faruk TUTKUN

University of Sakarya, 2021.

The aim of this study is to conduct a comparative study of teacher training systems in Turkey and Jordan to contribute to the developments in teacher training systems in Jordan. The qualitative method is used in this research, a case study approach with structured interview. The working group of the research consists of 10 faculty members working at public and private universities in Turkey and Jordan in the 2020-2021 academic year. Data collection of the research, for data document review were obtained from official institutions in Jordan and Turkey like Ministry of Education, Universities, Educational Institutions etc. and international reports. The data regarding the views of the faculty members were collected using a structured interview form. Content analysis method and descriptive analysis method were used in the analysis of the data. The findings obtained a result of the study are given below:

1. Interest in teacher training policies in Turkey has continued for hundreds of years and continues to date so Turkey's teacher training system policy is seen as constantly changing. Jordan has also taken care of teacher training policies in education legislation since its inception.
2. In the selection of students for education faculties; In Turkey, students must pass the higher education institutions test prepared by ÖSYM. In Jordan, the student must have only a general high school degree or equivalent.
3. In Turkey, there are 25, 4-year teaching programs related to various fields for primary and secondary education, while in Jordan, there are 5, 4-year teaching programs directed only to primary school. There is a similarity in the duration between 9-12 hours of teaching practice in teacher education programs in two countries.
4. Regarding to appointment of teachers; In Turkey, they must first be graduates of the Faculty of Education or graduates of other faculties with a diploma educational composition, then they have to pass the pre-established exam and be invited to an oral exam. In Jordan, Teachers must be graduates from the College of Education or other colleges until they are recruited. The appointment of a teacher depends on the

competitive criteria of the candidates Like graduation seniority, seniority of submission, high school certificate, bachelor's degree, Competitive exam and personal interview.

5. In Turkey and Jordan, notes that in-service training is efficient, effective and very important, as it is implemented in different programs in different areas and it is enforced by the Ministry of National Education of Turkey. In Jordan, it is not enforced, and it is implemented in cooperation between the Ministry of Education, Jordanian Teachers Syndicate and Queen Rania Teachers Academy.
6. Strengths in teacher training in Jordan and Turkey; As common strengths, there is innovation and change in teacher training policies, the competence of teaching staff and the good distribution of the content of education programs.
7. Finally, the researcher recommended some points to improve the teacher training system in Turkey and Jordan, as joint recommendations by both countries, Personal, emotional and health characteristics must be measured during student selection, there must be more applied education in education programs, teaching staff with teaching experience must be selected and teachers must have a certificate of education and teaching prior to appointment.

Keywords: Curriculum, Teacher, Teacher Training, Comparative Education, Turkey, Jordan.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt Problemler.....	3
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Sınırlılıklar.....	3
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Türkiye ve Ürdün Ülkeleri Hakkında Bilgiler:.....	5
2.1.1. Ürdün Hakkında Genel Bilgiler.....	5
2.1.1.1. Tarihi Geçmiş.....	5
2.1.1.2. Ürdün'ün Coğrafi Konumu.....	6
2.1.1.3. Ürdün'ün Dini Yapısı.....	6
2.1.1.4. Demografik Yapı.....	7

2.1.1.5. Ürdün'ün Siyasi Yapısı ve Yönetim Sistemi.....	8
2.1.1.6. Gelişimsel Durum.....	9
2.1.1.7. Ürdün'ün Eğitimi.....	13
2.1.2. Türkiye Hakkında Genel Bilgiler	21
2.1.2.1. Tarihi Geçmiş	21
2.1.2.2. Coğrafi Konum	21
2.1.2.3. Türkiye'nin Dini Yapısı.....	22
2.1.2.4. Yönetme Sistemi	22
2.1.2.5. Demografik Yapı	23
2.1.2.6. Gelişimsel Durum.....	23
2.1.2.7. Türkiye'nin Eğitimi	24
2.1.3. Ürdün ve Türkiye Arasındaki İlişkiler	29
2.2. İlgili Araştırmalar	32
2.2.1. Ulusal Araştırmalar / Doktora	32
2.2.2. Ulusal Araştırmalar / Yüksek lisans	35
2.2.3. Ulusal Araştırmaların İncelemesi	38
2.2.4. Uluslararası Araştırmalar / Doktora	40
2.2.5. Uluslararası Araştırmalar / Yüksek lisans	41
2.2.6. Uluslararası Araştırmaların İncelemesi	43
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Yöntemi	45
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	47
3.4. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	49

BULGULAR	49
4.1. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemi	49
4.1.1. Türkiye'de Öğretmen Eğitime Yönelik Politikalar	50
4.1.1.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi	50
4.1.1.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876)	51
4.1.1.3. Mutlakiyet Dönemi (1878-1908)	53
4.1.1.4. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918)	55
4.1.1.5. Cumhuriyet Dönemi (1923'ten sonra)	56
4.1.2. Türkiye'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları	68
4.1.3. Türkiye'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları	69
4.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak İçin Atanmasının Koşulları	80
4.1.5. Türkiye'de Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanması	89
4.2. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sistemi	92
4.2.1. Ürdün'de Öğretmen Eğitime Yönelik Politikalar	92
4.2.2. Ürdün'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları	96
4.2.3. Ürdün'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları	97
4.2.4. Ürdün'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak İçin Atanmasının Koşulları	105
4.2.5. Ürdün'de Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanması	112
2.3. Türkiye'nin ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Benzer ve Farklı Yönleri	116
4.3.1. Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşullarının Karşılaştırması	116
4.3.2. Öğretmen Eğitim Programlarının Karşılaştırması	118
4.3.3. Türkiye ve Ürdün'de Atanma Koşullarının Karşılaştırması	120
4.3.4. Türkiye ve Ürdün'de Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanmasının Karşılaştırması	121

4.4. Türkiye'nin ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Alanında Uzman Öğretim Üyelerinin Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Konusundaki Görüşleri	122
4.4.1. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri	123
4.4.2. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri	124
4.4.3. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler	126
4.4.4. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri.....	129
4.4.5. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri.....	130
4.4.6. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler	132
BÖLÜM V	134
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	134
5.1. Sonuç ve Tartışma	134
5.1.1. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitimine Yönelik Politikalar Nelerdir?.....	134
5.1.2. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları Nelerdir?	136
5.1.3. Türkiye ve Ürdün'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları Nelerdir?	137
5.1.4. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak için Atanmasının Koşulları Nelerdir?.....	138
5.1.5. Türkiye ve Ürdün'de Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanması Nasıldır? ...	140
5.1.6. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitimi Alanında Uzman Öğretim Üyelerinin Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi Konusundaki Görüşleri Nelerdir?.....	141
5.1.6.1. Türkiye ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri	141
5.1.6.2. Türkiye ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri	142
5.1.6.3. Türkiye ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geliştirebilmek İçin Öneriler	143
5.2. Öneriler.....	144
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	144
5.2.1.1. Ürdün'de Öğretmen Yetiştirilmesi ile İlgili Öneriler:	144

5.2.1.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmesi ile İlgili Öneriler:	144
5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	145
KAYNAKLAR.....	146
EKLER	167

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. 2019 Yılı İçerisinde En Önemli İhraç ve İthal Edilen Ürünler	9
Tablo 2. Tarımsal Ürün Miktarı ve Ekili Alanlar	11
Tablo 3. Türlerle Göre Hayvanların Sayısı.....	12
Tablo 4. Akademik Ortaöğretim Dalı Dersleri	15
Tablo 5. Türlerle Göre Üniversite Dağılımı	16
Tablo 6. Yükseköğretim Seviyeleri	17
Tablo 7. Ürdün'de Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	19
Tablo 8. Ürdün'de Öğrencilerin Eğitim Aşaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	20
Tablo 9. Ürdün'de Okulların Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	20
Tablo 10. Ürdün'de Öğretmenlerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	20
Tablo 11. Ürdün'de Okullaşma Oranının Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı	21
Tablo 12. Türkiye'de Öğrencilerin Eğitim Aşaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı	28
Tablo 13. Türkiye'de Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	28
Tablo 14. Türkiye'de Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	28
Tablo 15. Türkiye'de Okulların Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı	29
Tablo 16. Türkiye'de Okullaşma Oranının Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı ..	29
Tablo 17. Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri	46
Tablo 18. 1874 Yılında İstanbul Dârülmualimîn Şubeleri ve Dersleri	53
Tablo 19. 1893'te İstanbul Dârülmualimât Programı ve Haftalık Ders Saatleri	54
Tablo 20. 1913'te Hazırlanan 4 Yıllık İlköğretmen Okulu Programı	55
Tablo 21. 1924'te İlk Dârülmualimînler ve İlk Darülmualimatların Programı ve Haftalık Ders Saatleri	58
Tablo 22. 1979-1980'de Sınıf Öğretmeni Yetiştiren 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı ve Haftalık Ders Saatleri	59
Tablo 23. Açılış Tarihlerine Göre Köy Enstitülerinin Yerleri.....	61

Tablo 24. Köy Enstitülerinin 1943'teki Programına Göre Ders Grupları ve Dersleri	62
Tablo 25. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları.....	65
Tablo 26. Öğretmen Yetiştirilmesinin Öteki Kaynakları ve Bazı Uygulamaları	66
Tablo 27. Eğitim Fakültesinde Programların Giriş Puan Türleri (Sakarya Üniversitesi örneği).....	69
Tablo 28. 2007 ve 2018 Yılında Eğitim Fakültesinde Güncellenen Lisans Programları Karşılaştırması.....	70
Tablo 29. Öğretmenlik Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerin Yoğunluğu ile AKTS ve Saatlerinin Dağılımı.....	72
Tablo 30. Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarında Meslek Bilgisi Dersleri	73
Tablo 31. Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarında Meslek Genel Kültür Dersleri	75
Tablo 32. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Güncellenen Sınıf Öğretmenliği Programı Ders İçerikleri.....	76
Tablo 33. Sınıf Öğretmenliği Programındaki MB, GK ve AE Seçmeli Dersleri	78
Tablo 34. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	80
Tablo 35. İlköğretim Programlarına Göre Özel Yeterlik Alanı.....	82
Tablo 36. Ortaöğretim Programlarına Göre Özel Yeterlilik Alanı ve Kapsamı.....	84
Tablo 37. Hizmet içi Eğitim Enstitüleri ile Açılış Yılları.....	91
Tablo 38. Eğitim Fakülteleri Lisans Programları Gereksinim Saatleri Dağılımı	98
Tablo 39. Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Üniversite Gereksinimleri.....	98
Tablo 40. Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Fakülte Gereksinimleri	99
Tablo 41. Programlara Göre Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Alan Gereksinimleri....	99
Tablo 42. Ürdün Üniversitesinin, Eğitim Fakültesinde Bulanan Sınıf Öğretmenliği Planı	102
Tablo 43. Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Fakülte Gereksiniminin Seçmeli Dersleri (6 Saat).....	104

Tablo 44. Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Alan Gereksiniminin Seçmeli Dersleri (18 Saat).....	104
Tablo 45. Öğretmenlik Mesleği Genel ve Alt Yeterlilikler ile Kapsamları	106
Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerine Genel ve Alt Yeterlilikler ile Kapsamları.....	108
Tablo 47. Atama İçin Hesaplanan Rekabet Ölçekleri	110
Tablo 48. Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Mesleki Gelişim Programları.....	113
Tablo 49. Queen Rania Öğretmen Akademisi Mesleki Gelişim Programları	115
Tablo 50. Türkiye ve Ürdün’de Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşullarının Karşılaştırması	117
Tablo 51. Türkiye ve Ürdün’de Öğretmen Eğitim Programlarının Karşılaştırması.....	118
Tablo 52. Türkiye ve Ürdün’de Atanma Koşullarının Karşılaştırması	120
Tablo 53. Türkiye ve Ürdün’de Hizmetiçi Eğitim Programlarının Uygulanmasının Karşılaştırması	121
Tablo 54. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri.....	123
Tablo 55. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri	124
Tablo 56. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler	126
Tablo 57. Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri	129
Tablo 58. Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri	130
Tablo 59. Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geliştirebilmek İçin Öneriler.....	132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ürdün Haşimi Krallığı.....	6
Şekil 2. Ürdün Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	18
Şekil 3. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	27

KISALTMALAR

AB: Amman Büyükelçiliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AQACHEI: The Higher Education Accreditation and Quality Assurance Commission
(Yüksek Öğretim için Kalite Güvence ve Akreditasyon Kurumu)

AYT: Alan Yetenek Testi

CSB: Civil Service Bureau (Kamu Hizmeti Bürosu)

DB : Dışişleri Bakanlığı

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

DOS: Department of Statistics (İstatistik İdaresi)

EB: Ekonomi Bakanlığı

ESC: Economic & Social Council (Ekonomik ve Sosyal Konsey)

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

QRTA: Queen Rania Teacher Academy (Kraliçe Rania Öğretmen Akademisi)

GSYH: Gayri safi yurt içi hasıla

HPC: Higher Population Council (Yüksek Nüfus Konseyi)

JAF: Jordan Armed Forces (Ürdün Silahlı Kuvvetleri)

JC: Jordanian Customs (Ürdün Gümrükleri)

JCI: Chamber of Industry (Sanayi Odası)

JIA: Jordan Investors Association (Ürdün Yatırımcılar Derneği)

JTB: The Jordan Tourism Board (Ürdün Turizm Kurulu)

JTS: Jordanian Teachers Syndicate (Ürdün Öğretmenler Sendikası)

JU: The University of Jordan (Ürdün Üniversitesi)

KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı

KTO: Konya Ticaret Odası

LYS: Üniversite Yerleştirme Sınavı

MC: Media Commission (Medya Komisyonu)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MOA: Ministry of Agriculture (Tarım Bakanlığı)

MOC: Ministry Of Culture (Kültür Bakanlığı)

MOE: Ministry of Education (Eğitim Bakanlığı)

MOHE: Ministry of Higher Education & Scientific Research (Yüksek Öğretim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı)

OICA: Uluslararası Motorlu Araç Üreticileri Organizasyonu

ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TB: Ticaret Bakanlığı

TOB: Tarım ve orman Bakanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜRKSOY: Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı

TYT: Temel Yetenek Testi

UNRWA: United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (Birleşmiş Milletler Yakın Doğu'daki Filistinli Mültecilere Yardım ve Bayındırlık Ajansı)

UNWTO: Dünya Turizm Organizasyonu

YDT: Yabancı Dil Testi

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YGS: Öğretime Geçiş Sınavı

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma probleminin gerekçelerine yer verilerek, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve alana beklenen katkısına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Kuran'ın ilimden bahseden ilk ayetlerini indiren Yüce Allah dedi: (Yaratan rabbinin adıyla oku * O, insanı alaktan (asılıp tutunan zigottan) yaratmıştır * Oku! Kalemle (yazmayı) öğreten, (böylece) insana bilmediğini bildiren Rabb'in sonsuz kerem sahibidir.) (Alak:1-2). Alak Süresi, "Oku!" kelimesiyle başladı; Yüce Allah'ın Kitabının ilk kelimesi bir emir şeklinde bahsedildiği için, bilgi, eğitim ve öğrenmeye olan ilginin kapsamını gösterebilecek en açık kelimedir. Eğitim, medeniyetler inşa etmenin temel unsurudur ve ekonomik, sosyal, politik ve diğer çeşitli alanların gelişimini doğrudan etkilemektedir, çünkü eğitim; bireyin, toplumun, devletin ve dünyanın gelişmesinde en önemli rolü oynayan iyi insanı üretmektedir.

Eğitim, bireylerin ve toplumların yaşamlarında, öğrencinin davranışını değiştirmesini, etrafını saran şeyin farkına varmasını ve dünya ile olumlu etkileşim kurmasını sağlayan yeni beceriler, bilgiler edinmesini amaçlayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (1997) eğitimi insan kişiliğini geliştirme süreci, insan sermayesine yatırım yapma süreci ve genel anlamda istendik davranış oluşturma ya da değiştirme süreci olarak tarif etmiştir. Ayrıca, eğitim iki türden oluşturulur: Formal eğitim: belli hedefleri gerçekleştirebilmek için önceden belirlenmiş bir plana bağlı olan ve genellikle eğitim kurumlarında bulunan eğitimidir. İnfomal eğitim ise evde, sokakta, eğlence yerlerinde veya okuldaki boş zamanlarında belirli bir plana bağlı olmayan bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

Eğitim bir sistem olarak ana unsurları oluşturur: Öğrenci, öğretmen, içerik ve eğitim ortamı ve en önemli unsur ise öğretmendir çünkü öğretmenler, öğretim sürecinde bilgi sağlamanın yanı sıra yönetici, rehber ve yol gösterici olarak çalışan baba ve anne rollerini tamamlamaktadır. Öğretmen, farklı eğitim aşamalarının hedeflerini gerçekleştiren araç

olarak düşünöldüğü için dünyadaki tüm ölkelerin felsefeleri ve hedefleri, sosyal ve ekonomik sistemlerine aldırmandan iyi bir şekilde öğretmeni hazırlamaya dikkat etmesidir. Bundan dolayı karşılaştırmalı çalışmalar, incelenen konu hakkında farklı ölkeler arasında var olan benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkararak yeni bilgiler ve deneyimler getirdiği için önem taşımaktadır. Karşılaştırmalı eğitim ise Demirel'e (1996) göre eğitim bilimleri kapsamında yapılan karşılaştırmalı çalışmaları, olguların belirli bakış açılarına ya da kriterlere göre değerlendirilmesi ve bunların arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin belirlenmesi temeline dayanmaktadır. Yirminci yüzyıldan beri karşılaştırmalı eğitime önem verilmektedir ve bu alanda çeşitli çalışmalar yürütölmektedir (Erdoğan, 2003).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Ürdün'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu bağlamda, ilk aşamada, Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme sistemleri ortaya konulacaktır. İkinci aşamada, her iki ölkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinin benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Peygamber Efendimizin (s.a.s.): "Ben ancak muallim (öğretmen) olarak gönderildim." sözünden hareketle öğretmenlik en şerefli ve değerli bir meslek olarak görölmektedir. Öğretmenlik, eğitim ile ilgili sosyal, eğitimsel, bilimsel boyutları olan tüm eğitim alanlarında veya ortamlarında uzmanların bilgi ve becerilerini gerektiren bir meslektir. Bu nedenle, öğretmenlerin rolünü iyi oynamasına yardımcı olacak en uygun öğretmen yetiştirme sisteminin eğitimsel, akademik ve kültürel bilgiye sahip olması gerekmektedir. Noll'a (2008) göre öğretmen yetiştirme sistemi; her eğitim aşamasının hedefleri gerçekleştirmekte öğretmenlerin başarıya ulaşması için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitiminde olan gerekli yeterlikleri ve ihtiyaçları yansıtmaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemi ve karşılaştırmalı eğitim kapsamında bu çalışmada Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme sistemleri incelenerek farklılıkları ve benzerlikleri ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın, Türkiye ve özellikle Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılacak olan yeniliklere katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin farklı ve benzer yönleri nedir?

Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme konusunda uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

1.4. Alt Problemler

1. Türkiye ve Ürdün’de öğretmen eğitime yönelik politikalar nelerdir?
2. Türkiye ve Ürdün’de öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları nelerdir?
3. Türkiye ve Ürdün’de uygulanan öğretmen eğitim programları nelerdir?
4. Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin göreve başlamak için atanmasının koşulları nelerdir?
5. Türkiye ve Ürdün’de hizmet içi eğitim programlarının uygulanması nasıldır?
6. Türkiye ve Ürdün’de öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

1. Literatür incelemelerinden elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretim üleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ülkelerindeki bulunan durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemleri,

2. Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin doküman incelemesi,
3. Türkiye ve Ürdün'de yükseköğretim sisteminde görev alan beş (5) öğretim üyesinin görüşü ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarında alınan eğitimden emekliliğe kadar sürekli iyileştirilmesini gerektiren, mesleki şevk ve azmin asla kaybolmaması gereken kutsal ve eski bir meslektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a).

Öğretmen yetiştirme: İki bölümden oluşan bütünleşik ve anlamlı bir eğitim sistemidir: Birincisi, hizmet öncesi öğretmen adayının seçilip hazırlandığı temeldir, ileride öğretmen olmak için uzmanlaşmış eğitim kurumlarında yürütülür, ikincisi bölüm süreklilik özelliğini alarak hizmet içinde öğretmenin yenilenen eğitim ihtiyaçları belirlenir ve iki bölümde toplumun eğitim amaçları ile bilimsel ve teknolojik değişikliklerine göre girdi ve çıktıları belirlenmektedir (Al-Sami, 2005).

Karşılaştırmalı eğitim: Bilişsel bir düşünme biçimi olarak var olan "karşılaştırma" çalışmasını daha eğitimci olan yetkililerce sistemli hale getirilmesiyle oluşturulan bir çerçevedir (Erdoğan, 2015).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye ve Ürdün Ülkeleri Hakkında Bilgiler:

Bu bölümde genel olarak, Türkiye ve Ürdün'e dair ana bilgilere işaret koymanın faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu başlık altında Ürdün'ün ve Türkiye'nin tarihi geçmiş, coğrafi konumu, din yapısı, yönetim sistemleri ve din gibi konular ele alınmıştır.

2.1.1. Ürdün Hakkında Genel Bilgiler

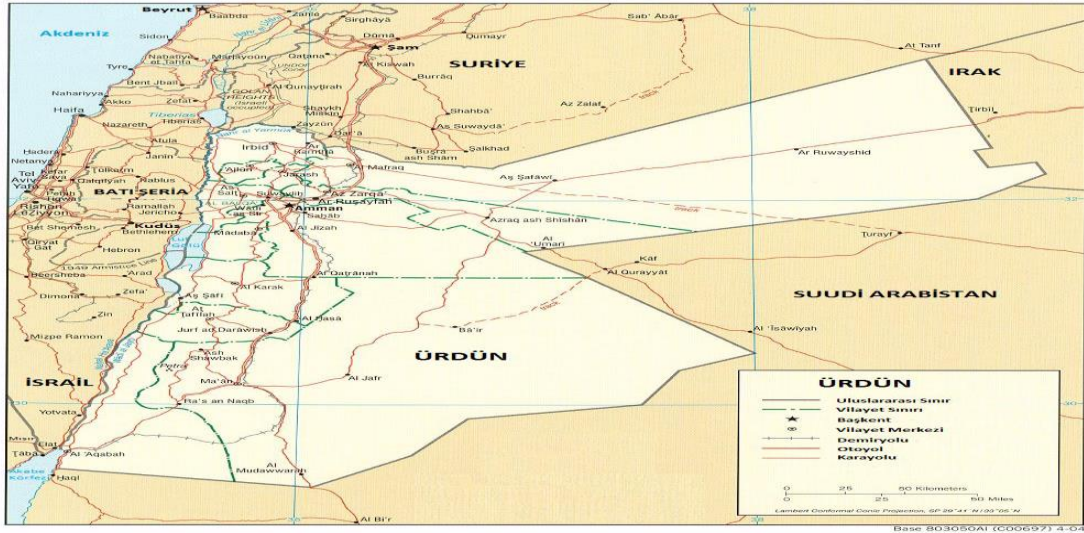
2.1.1.1. Tarihi Geçmiş

"Ürdün'ün doğusu" olarak bilinen bir bölge, 1516'dan beri Osmanlıların yönetimi altında Şam ülkelerinin ayrılmaz bir parçasıydı. Hac yolunda bulunduğu için bu bölge özel bir önem kazanmış ve Osmanlı Devleti, seyahatlerini kolaylaştırmak ve konforlarını sağlamak için kale ve gölet inşa etmişlerdir. Ürdün'ün doğusunda, 1908 yılında açılan Hicaz demiryolu Şam'dan Medine'ye uzandıktan sonra önemini arttırmış. Ayrıca, bu hat Hicaz bölgesine girmek için Ürdün'ün doğusundan güneye doğru geçmiştir (Mahafza, 1989).

İngiltere'nin Filistin ve Ürdün'ü işgal etmesinden sonra, 1921 yılında Prens I. Abdullah Bin El-Hüseyin, Ürdün Nehri'nin doğu tarafında bağımsız bir emirlik kurmuştur. Bu emirlik İngiliz sömürge yönetimi altında kalmış. İngiltere, 1946 yılında Ürdün'ün bağımsızlığını tanıdığı için Ürdün Haşimi Krallığı haline gelmiştir. Kral Abdullah, Aksa Camii avlularında öldürüldükten sonra, yerine oğlu Talal geçmiştir. 1952 yılında Kral Hüseyin Bin Talal hükümeti devralmış ve Ürdün ekonomik ve siyasi düzeylerde refaha tanık olmuş, 1999 yılında vefat ettikten sonra oğlu prens Abdullah kral olmuştur (Hrisat, 2000).

2.1.1.2. Ürdün'ün Coğrafi Konumu

Resmî adı Hâşim'i Ürdün Krallığı olan ülkenin yüzölçümü 89.287 km²'dir. Beş ülke ile çevrilidir: güneyde Suudi Arabistan, kuzeyde Suriye, doğuda Irak ve batıda işgal altındaki Filistin toprakları, ayrıca Akabe Körfezi'ndeki Mısır ile su sınırlarını paylaşmaktadır. Ürdün'ün coğrafi konumu: 33/29 kuzey enlemi ile 39/34 doğu boylamı arasında yer alır ve bu da iklimini ılımlı bir çöl haline getirmektedir. Bunun için Ürdün, uzun yazlar ve kısa kışlara sahip, genellikle daha az yağışlı kuru ve yarı kuru bölgelerden biridir (Ministry Of Culture, (2020). Ürdün 12 ilden oluşmaktadır: Amman (başkent), Irbid, Zarqa, Mafraq, Ajloun, Jerash, Madaba, Balqa, Karak, Tafilah, Maan ve Akabe. Her il bir dizi tugay ve ilçe içermektedir (Kral II. Abdullah Sitesi, 2020).



Şekil 1. Ürdün Hâşimi Krallığı

Kaynak: Central Intelligence Agency, (2018)

2.1.1.3. Ürdün'ün Dini Yapısı

Anayasanın 2. maddesine göre Ürdün devletinin dini İslam'dır ve Arapça resmi dilidir (The Parliament, 2016). Bu bağlamda resmî tatil günleri: Cuma ve Cumartesi günüdür. Sünni Müslümanların oranı %92 ve Şii ve Dürzi oranı %2 olurken %6 oranında da Hristiyan'dan oluşmaktadır (Media Commission, 2020). Ürdün'deki mezhepsel farklılığa rağmen, ülkede

yaşayan Hristiyanlar yerel hukuk, eğitim ve din alanlarında özgürce çalışabilirler. Anayasa'nın 6. maddesi Ürdün vatandaşlarının bu yasalar çerçevesinde eşitliğini sağlarken dil veya din nedeniyle ayrımcılığa maruz bırakılmayacağını teyit etmektedir (Election law for the House of Representatives, 2016). Bu bağlamda cemaatler ve mezhepler arasında görüş ve inanç farklılıkları bulunsa da bu durum insanlar arasında fiziksel çatışmalara sebep olmamaktadır.

2.1.1.4. Demografik Yapı

2015 yılında yapılan son ulusal nüfus sayımına göre Ürdün'ün nüfusu 9.531.712'e ulaşmıştır. Ürdün vatandaşı sayısı, toplam nüfusun %69,4'ünü temsil eden 6.631.587'ye ulaşmıştır. Ürdünlü olmayanların sayısı, %30,6'nın temsil eden 2.981.125'e ulaşmıştır. Bunların yaklaşık yarısı 1,3 milyon Suriyeli, 636.000 Filistinli (vatandaşlık almayan), 360,000 Mısırlı ve geri kalanı çeşitli ülkelerden oluşmaktadır. Ortalama aile büyüklüğü 4,8 kişidir. Erkekler için ortalama evlilik yaşı 25.5, kadınlar için ortalama 21.2'dir. Demografik yapı, çocuk doğurma seviyelerindeki yavaş düşüşe ve diğer taraftan ister zorunlu ister gönüllü olarak göç düzeylerindeki artışa karşılık gelmektedir (Department of Statistics [DOS], 2015).

Ürdün toplumu, nüfusunun yaklaşık %34,6'sı 15 yaşın altında, %61,2'si 15-65 yaş grubu ve %4,2'si 65 yaşın üzerinde olan gençlerle karakterize edilmektedir. Dolayısıyla 15 yaşın altındaki çocukların oranı yüksek bir oran olarak kabul edilir, bu da insan gücü çağında daha fazla nüfus artışı ve daha fazla nüfusun bekleneceği anlamına gelir. Bunun yanında Ürdün'ün nüfus artış hızı 1977 ile 1994 arasında %4,4 iken 1994 ile 2004 arasında %2,6'ya düşmüş ve 2015'te Ürdün'e mülteci akını nedeniyle bir yılda %5'e yükselmiştir (Higher Population Council [HPC], 2017).

Ürdün'deki nüfusun yaşam kalıpları üç tipte sınıflandırılmıştır: Badia: çöl ortamının doğasıyla bağlantılı bir yaşam tarzı ve hayvancılık, su ve çim için sürekli göçe bağlıdır. Kırsal Alan: Bu model arazi ve tarlaya bağlı tarımsal üretim ile ilgilidir. Şehir: İçinde çeşitli hizmetlerin bulunmasından dolayı en kalabalık olanıdır. Bu şehirlerin sakinleri ekonomik ve idari işlerde çalışmaktadır (Al-Ruwithi, 2003). Ürdün'deki nüfus Arapça konuşmaktadır. Arapların Ürdün toplumunun yaklaşık %98'ini oluşturduğu ve Çerkesler, Çeçenler, Kürtler ve Ermeniler gibi takım azınlıkların oluşturduğu; Ürdün toplumunun genç bir toplum olduğunu belirtilmektedir (Gharaybeh, 2014).

Filistin-İsrail çatışması, Filistinlilerin İsrail işgali ile topraklarından sürülmesi ve sonuç olarak 1948 ve 1976 savaşı sırasında Ürdün'e sığınmaları nedeniyle Ürdün'deki Filistin varlığına önemli ölçüde neden olmuştur. Genel İstatistik Dairesi bir Ürdün vatandaşı ile Filistin kökenli bir Ürdün vatandaşı arasında ayırım yapmadığından, Ürdün'de yüzdelerinin net bir oranı bulunmamaktadır. Filistinli-Ürdünlüler, tüm sosyal, siyasi ve yasal vatandaşlık haklarından Ürdün vatandaşlarıyla eşit bir şekilde yararlanmaktadır. Filistin kamplarının Ürdün devletinin kalkınma stratejisinden eğitim, sağlık ve diğer çeşitli alanlarda büyük önem taşıdığı söylenebilir (Khazaela, 2002).

Ürdünlüler misafirperverliklerini ve cömertliklerini yemek yoluyla ifade ederler. Ürdün halkı doğası gereği misafirperverdir ve misafir ev sahibinin evine girdiği andan itibaren bunu hissedecektir. Mansaf, Ürdün'ün en önemli geleneksel yemeklerinden biridir. Bu geleneksel yemek, Arap pirinci, kuzu eti ve "Jamid" olarak bilinen sütlü sıvı ile servis edilir. Al-Mansaf, genellikle iyi günleri sembolize ettiği ve aynı zamanda zor zamanlarda dayanışmanın sembolü olarak teselli ile sunulduğu için Ürdün halkı için büyük değerlidir (The Jordan Tourism Board [JTB], 2020a).

2.1.1.5. Ürdün'ün Siyasi Yapısı ve Yönetim Sistemi

Ürdün Haşimi Krallığı'ndaki hükümet sistemi kalıtsal bir kraliyettir, kral devlet başkanı olduğu için silahlı kuvvetlerin en yüksek komutanıdır ve anayasanın koruyucusudur. Ürdün anayasanın 34, 35 ve 36. maddelerine göre Ürdün'deki siyasi sistemi, üç gücün ayrılmasına dayanmaktadır: yürütme, kral tarafından atanan ve yetkilerini ülkede Bakanlar Kurulu ve çalışanlar aracılığıyla kullanan hükümet tarafından temsil edilmektedir. Yasama Otoritesi parlamento tarafından iki bölümde temsil edilir: mevzuattan sorumlu olan ve hükümeti muhasebeleşiren temsilciler ve seçkinlerden oluşmaktadır. Yasama Otoritesi parlamento tarafından temsil edilir: temsilciler ve seçkinler Hükümeti yasama ve hesap verme sorumluluğu altında tutmaktan sorumludur ve yargı, tarafsız yargı, vatandaşlar arasındaki adalet ve haklarının korunması ile karakterize edilen bağımsız bir otoritedir. Yargı, vatandaşlar için adalet ve haklarının korunması ile nitelendirilen bağımsız bir otoritedir (Jordanian Customs, (2017).

Temsilciler Meclisi seçim yasasına göre Temsilciler Meclisi üyeleri seçim yöntemiyle halk tarafından belirlenir ve görev süreleri 4 yıldır. Temsilciler Meclisi'ndeki koltuk sayısı 12

ilden 115'tir. Ek olarak, sadece kadınlar için 15 koltuktan oluşurken Hıristiyanlar için 9, Çerkezler ve Çeçenler için 3'er koltuk bulunmaktadır (Election law for the House of Representatives, 2016).

2.1.1.6. Gelişimsel Durum

Ekonomik açıdan, Ürdün'deki resmi para birimi Ürdün Dinarıdır ve her Ürdün Dinarı yaklaşık 1,4 dolara eşittir. Ürdün ekonomisi, Irak ve Suriye ile sınırların yeniden açılmasına rağmen 2018 yılında mütevazı büyüme oranları kaydetmeye devam etti, ancak Ürdün ihracatının önündeki engeller, Ürdün'ün gerektiği gibi yararlanamamasına katkıda bulunmaktadır (Jordan Chamber of Industry, (2018). Ürdün, 2019 yılında 8,3 milyar dolar ihracat ve 19,3 milyar dolarlık ithalatta bulunmuştur (DOS, 2019). Aşağıda tablo 1'de 2019 yılı içerisinde en önemli ihraç ve ithal edilen ürünler yer almaktadır.

Tablo 1

2019 Yılı İçerisinde En Önemli İhraç ve İthal Edilen Ürünler

İhracat		İthalat	
Ürün	2019	Ürün	2019
Giyim	1.922.710.000	Ham petrol	3.093.370.000
Ham potas	591.114.000	Otomatik makineler	1.532.720.000
Eczane ürünleri	614.528.000	Arabalar ve motosiklet	1.349.650.000
Gübreler	476.446.000	Elektrikli aletleri	1.317.900.000
Ham fosfat	361.072.000	Tahıl	780.113.000
Kimyasal ürünler	333.145.000	Demir	755.007.000
Diğer ürünler	2.729.340.000	Diğer ürünler	10.469.500.000
Yeniden ihraç edildi	1.283.640.000	-----	-----
Toplam	8.374.995.000	Toplam	19.364.030.000

Trademap (2020a).

Ülkenin batısındaki Ürdün Vadisi en verimli bölgelerden biridir ve meyve ve sebze üretiminin çoğu bu bölgede gerçekleşmektedir. Ürdün'deki başlıca tarım ürünleri; turunçgiller, domates, salatalık, zeytin, çilek ve sert çekirdekli meyveler. Sınırlı petrol ve doğalgaz rezervlerine sahip olan Ürdün'deki ana maden kaynakları fosfatlar, potas ve şist yağıdır (Konya Ticaret Odası, (2016). Ürdün ekonomisi ağırlıklı olarak hizmet sektörüne,

ticaret, turizme ve gübre ve ilaç gibi bazı maden endüstrilerine dayanmaktadır. Ürdün'ün ekonomik büyümesi, küresel mali kriz sonucunda 2009 yılında yavaşlamıştır. 2010 yılında tüm büyük ekonomik sektörlerde büyüme başlamış. Ürdün hükümeti, vergi muafiyetleri ve yeni serbest bölgelerin kurulması gibi yabancı yatırımları çekmeye yönelik çok sayıda teşvik duyurmuştur (Makky, 2020).

Ürdün'de yatırım, onu bir yatırım hedefi haline getiren bir dizi önemli faktörle karakterize edilir ve şu şekilde özetlenebilir:

- Avrupa, Asya ve Afrika arasında stratejik bir bağlantıdır,
- Orta Doğu bölgesinin kalbinde kendine özgü bir stratejik konum,
- Ürdün, güvenlik istikrarsızlığı yaşayan ülkelerin ortasında olmasına rağmen siyasi ve güvenlik istikrarına sahiptir,
- Verimli ve eğitimli işgücü bulunması,
- İyi altyapı bulunması,
- Çeşitlendirilmiş ve gelişmiş ekonomik sektörlerin bulunması
- 2014 tarihli 30 sayılı yeni yatırım kanununun taşıdığı yatırım teşvikleri kapsamında vergi ve gümrük muafiyetleri vermek (Jordan Investors Association, (2020).

Ürdün, sanayi sektörünün ekonomik büyümesini desteklemedeki önemini fark etti, bu nedenle yasa ve yönetmelikler çıkararak sanayileşme hareketini desteklemeye ve canlandırmaya başladı ve diğer üretken sektörler arasında sanayi sektörü için büyük önem taşıyan altyapıyı geliştirmekle ilgilendi ve Ürdün'deki sanayi sektörü doksanlı yıllarda ve ötesinde dikkate değer bir gelişmeye tanık olmuştur (Karmole, 2008). Ürdün de gübre endüstrisinde önemli olan fosforik asit üretimi için bir proje çalışmasıyla imalat sanayilerinin yeteneklerini genişletmeye çalışmıştır. Deterjan, sabun ve tuvalet malzemeleri üretimi ve elektronik ve beyaz eşya endüstrilerinde ilerlemek istemektedir (Ayasra, 2014).

Endüstriyel faaliyet, GSYH'ya yaklaşık %25 katkıda bulunan iki ana sektöre ayrılmıştır: İmalat sektörü: Deri, kimya, gıda, plastik, bilgi teknolojisi ve diğerlerini içerir Sanayi, Ticaret ve Tedarik Bakanlığı verilerine göre, bu sektörün ihracatı 2017 yılında toplam sanayi ihracatının %82,8'ini oluşturdu, Madencilik endüstrisi sektörü: En önemli stratejik sektörlerden biri olarak kabul edilir, fosfat ve potas, çimento, kireçtaşı madenciliği ve madenciliği ve diğerlerini içerir. Bu sektörün, alt sektörleriyle birlikte ihracatı, 2017 yılında Ürdün sanayi ihracat hacminin %17,2'sini oluşturmuştur (Fanack, 2020).

Ticaret ve Sanayi Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018-2022 yılı dış ticaret politikası belgesi, üç ana eksene odaklanmıştır: Dış ticaretin geliştirilmesi ve ihracatın artırılması, hizmetler sektörünün dış pazarlara erişimde rekabet gücünün artırılması ve kamu, özel sektör ve akademik sektör arasındaki ortaklığın güçlendirilmesi. Dış ticaret derken serbest ticaret anlaşmalarına değinmek gerekiyor. Ürdün'ün, Büyük Arap Serbest Ticaret Anlaşması, Ürdün-Amerika Serbest Ticaret Anlaşması ve Ürdün-Avrupa Ortaklığı gibi dış ticaret hareketini yönetmedeki rolü nedeniyle bağlantılıdır. Ek olarak 2000'den beri Dünya Ticaret Örgütü üyesidir (Economic & Social Council [ESC], 2019a).

Tarım açısından, Ürdün, kuru ve yarı kuru Akdeniz ikliminde hâkim olduğu için yağış oranının Ürdün'ün yıllık 150 mm alanının %90'ını geçmediği görülmüştür. Ürdün Vadisi (Ürdün'ün gıda sepeti) en verimli kısımdır. Çünkü kış mevsimindeki sıcaklığı ile ayırt edilir ve bölgelerin geri kalanına kıyasla sebze ve meyvelerin erken tarımsal üretim avantajından yararlanmaktadır. Ürdün'de 2018 yılında toplam ekili alanın 2.386 milyon dönüm olduğu ve Ürdün alanının %2,7'sini temsil ettiği tahmin edilmektedir. Ürdün'ün her türlü tahıl, tarla bitkisi ve sebze üretimi ve meyve ağacı üretimi yaklaşık 3,3 milyon tonu bulmuştur (Ministry of Agriculture [MOA], 2018a). Aşağıda Tablo 2 ve 3'te tarımsal ürün miktarı ve ekili alanlar ve türlere göre hayvanların sayısı yer almaktadır

Tablo 2

Tarımsal Ürün Miktarı ve Ekili Alanlar

Ürün türü	Miktar/ ton	Ekili alan/dönüm
Buğday	29.850	165.770
Arpa	38.261	296.059
Bakliyat	433.963	23.331
Yaz tahıllar	2.299	15.251
Sebzeler	2.577.459	581.425
Verimli ağaçlar	313.000	325.259
Narenciye	131.709	45.972
Zeytin	212.456	907.943
Toplam	3.738.997	2.361.010

MOA (2018).

Tablo 3.

Türlere Göre Hayvanların Sayısı

Hayvan türü	Baş sayısı
İnek	92.600
Koyun	3.458.000
Keçi	4.494.000
Deve	11.000
Tavuk	48.809.000

MOA (2018).

Turizm, Ürdün Merkez Bankası tarafından yayınlanan veriler, 2018 yılında turizm gelirinin 2017 yılına göre %1,13 büyüme ile yaklaşık 5,21 milyar dolar olduğunu ve turizm gelirinin gayri safi yurtiçi hasıla içinde %11,4 olduğunu göstermektedir. Turist sayısı ise 2017'de 3,8 milyon iken 2018'de 4,1 milyona ulaşmıştır. Turizm sektöründe çalışan sayısı 2017'deki 51,4 bin kişiye kıyasla 2018 sonunda yaklaşık 51,5 bin kişi olmuştur (ESC, 2019b).

Kraliçe Alia Uluslararası Havalimanı'na gidiş ve geliş arasında Ürdün semalarında 20'den fazla uluslararası havayolu uçmaktadır. Havaalanı başkent Amman'ın 35 km güneyinde yer almaktadır. Ürdün'e gelen turistler için Ürdün'de olan 3 havalimanı, ana havalimanı Amman şehir merkezine 40 dakika mesafede bulunan Queen Alia Uluslararası Havalimanı, Amman'daki Marka Havalimanı; iç hatlar ve yakın uçuşlar yapılır ve Ürdün'ün Kızıldeniz'e açılan kapısı olan Akabe'deki Kral Hüseyin Havalimanı bulunmaktadır (JTB, 2020b). Ürdün'de dünyanın yedi harikasından biri olan Petra, dünyanın en alçak noktası olan ve ürünleri birçok hastalıkta kullanılan Ölü Deniz, Ma'in Hamamları, Amman'daki Roma Amfiteyatrosu, Nebo Dağı, Wadi Rum, Akabe, Umm Qais, Jerash, Ajloun Kalesi, Karak Kalesi, Wadi Mujib, Umm el-Gammal bölgesi ve bir din turizmi olarak İsa'nın küveti gibi birçok turistik bölge bulunmaktadır (Royal Jordanian, (2020).

Herhangi bir toplumdaki nüfus değişikliği üç ana faktöre bağlıdır: doğumlar, ölümler ve göç. Ürdün, geçen yüzyılın ikinci yarısında nüfusun yaş yapısını etkileyen keskin demografik değişikliklere tanık olmuştur. Ürdün'ün nüfusu 1952'de yaklaşık 586 bin iken 2018 sonunda 10.309 milyona çıktı. Ürdün, geçen yüzyılın son on yılında sağlık hizmetlerinde dikkate değer bir gelişme kaydetmiştir. Bu, nüfusun ortalama yaşam süresinde önemli bir artışa katkıda bulunduğu için ölüm oranlarında bir düşüşe yol açtı ve 2018'de her iki cinsiyet için 73,3 yıla ulaştı. Öte yandan, Ürdün'deki eğitim sektörü ilerleme kaydetti; Okuma yazma

bilmeme oranları 1991'de %16,7'den 2018'de %5,1'e geriledi ve 2017/2018 akademik yılında temel aşamada okullaşma oranları %96,7'ye yükselmiştir (Almamlaka, 2019a).

Ürdün'deki toplam doğurganlık oranları, 1976'da 7,4 çocuktan 2015'te üreme çağındaki (15-49) kadın başına 3,38 çocuğa bu, 1994'te %6,2 kıyasla 2015'te ortalama hane büyüklüğünün %4,8'e düşmesine katkıda bulunmuştur. 2018'de doğurma düzeylerinde küçük yaşlarda 26,6 yıla ulaşan ve 2018'de bu yaşlarda üreme modelindeki değişiklikleri yansıtan kadınların ilk evlenme sırasındaki yaşlarının artmasıdır. Doğurganlık düzeyindeki düşüşe katkıda bulunan en önemli sosyal faktörlerden biri, kadınların yüksek eğitim nitelikleri elde etmek için eğitime olan talepleridir. Ayrıca ekonomik faktörlerin de rolü vardır. Özellikle 2018 yılında %15,4'e ulaşan işgücündeki kadın yüzdesinin artması önemli bir faktördür (HPC, 2017).

2.1.1.7. Ürdün'ün Eğitimi

Ürdün Eğitiminin Genel Amaçları

Ürdün'deki eğitimin genel hedefleri eğitim felsefesinden kaynaklanmaktadır ve fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal kişiliğin çeşitli yönlerinde gelişen erdemlere ve insan mükemmelliğe sahip olan Tanrı'ya inanan bir vatandaş oluşturmak, böylece eğitim aşamasının sonunda, öğrenci şunları yapabilecektir (Elkhawaldeh ve Elzyoudi, 2012):

- Kendini ifade etmek ve başkalarıyla kolayca iletişim kurmak için Arpaçay'ı kullanma.
- Doğal, coğrafi, demografik, sosyal ve kültürel çevre ile ilgili yerel ve küresel bağlamda gerçekleri, kavramları ve ilişkileri bilinçli bir şekilde anlamak ve kamu hayatında kullanımı.
- Şimdiyi anlamak ve geliştirmek için miras unsurlarını anlama.
- İslam'ı bir doktrin ve yasa (Şeriat) olarak anlama, değerlerinin ve eğilimlerinin bilinçli bir şekilde temsil edilmesi.
- İnsan kültürlerindeki değerlere ve eğilimlere açıklık.
- Matematiksel düşünme, kamu hayatı alanlarında matematiksel ilişkiler ve sayısal sistemlerin kullanımı

- Gerçekleri, kavramları, prensipleri ve teorileri anlayıp bunlarla ilgilenip bunları kozmik olayların yorumunda kullanıp bunları insana hizmet etmek, problemlerini çözmek ve mutluluğunun sebeplerini sağlamak için kullanması.
- Teknolojinin bilinçli olarak absorbe edilmesi ve topluma hizmet etmek, üretmek, geliştirmek ve kullanmak için gerekli becerilerin kazanılması.
- Olayları yorumlamak, farklı olayları önceden tahmin etmek ve çeşitli alanlarda kararlar almak için bilgi toplamak, depolamak, hatırlamak, işlemek, üretmek ve kullanmak.
- Nesnel eleştirel düşünme ve Bilimsel gözlem, araştırma ve problem çözme yöntemini takip eder.
- Genel ve özel mesleki beceriler edinerek iş gereksinimlerini karşılama ve kendine güven.
- Dengeli fiziksel büyüme sağlamak için sağlık kurallarını anlama ve spor aktivitelerini uygulama.
- Çeşitli sanatların yönlerini ve yaşamın yönlerini estetik olarak tatma.
- Vatandaşlık haklarına uyulması ve sorumlulukların alınması. İslami ve ulusal gurur.
- İnsan insanlığını takdir etmek ve kendine ve başkalarına karşı olumlu değerler ve tutumlar oluşturmak, iş ve sosyal ilerleme oluşturmak, Demokratik ilkeler bireysel ve sosyal davranışta temsil edilir.
- Kişisel adaptasyon, sosyal ve etik davranış kurallarının kazanılması sonra başkalarıyla ve yaşam değişkenleriyle ilişkilerinde onları temsil eder.

Ürdün Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Ürdün'de temel eğitim süresi on iki yıldır. Ülkenin eğitim sistemi, aşağıdaki gibi üç aşamadan oluşmaktadır (Aydın, 2019);

1. Okul öncesi eğitim; En fazla iki yıl sürmektedir. 3- 5 yaş arası çocuklar için açılan anaokulu. En yakın zamanda zorunlu olması için çalışılmıştır. Eğitim ve öğretim devlet okullarında ücretsizdir, özel okullarda ücretlidir.
2. Temel eğitim; 10 yıllık, 6 ila 16 yaş arasındadır. Zorunlu ve ücretsiz, tüm devlet okullarında gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenliği tarafından İlk üç sınıfta spor ve İngilizce dışındaki tüm konular öğretilir. Konular; Bilimler, İslami Terbiye, Matematik, Arapça ve Sosyal Bilgiler. Dördüncü sınıftan onuncu sınıfa kadar her ders için bir öğretmen bulunmaktadır.

Konular; Arapça, Matematik, İslami Terbiye, Kimya, Fizik, Biyoloji, Yer Bilimleri, İngilizce, Coğrafya, Tarih, Milli eğitim, Spor ve Sanattır.

3. Lise; iki yıllık, 16 ila 18 yaş arasıdır. Zorunlu değildir ve iki bölümdür; Akademik ve Mesleki eğitimden Genel Kapsamlı Lise oluşmaktadır. Ek olarak Mesleki hazırlık ve eğitime (Vocational training) dayalı uygulamalı orta öğretim branşı bulunmaktadır. Bu branşın öğrencilerinin üniversitelere girmek için başvuru yapamayacağı belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel bir sınavını geçen lise öğrencileri, öğrenci yeteneklerine göre bir program seçerek üniversitelere başvurabilirler.

Akademik eğitim: Akademik branş beş dal, bilimsel, edebi, sağlık, şeri ve bilgi yönetiminden oluşur. Lise sınavını geçtikten sonra öğrenciler, her biri branşa ve genel ortalamasına göre üniversite başvurusu yapabilirler (Ministry of Education [MOE], 2017a). Aşağıda Tablo 4'te akademik ortaöğretim dalı dersleri yer almaktadır.

Tablo 4

Akademik Ortaöğretim Dalı Dersleri

Dallar	Dersler
Bilimsel	Matematik, biyoloji, fizik, kimya, jeoloji, İslami terbiyesi, Arapça, Ürdün tarihi, bilgisayar ve İngilizce.
Edebi	Mali kültürü, İslam bilimleri, Araplar ve dünya tarihi, Retorik ve eleştiri, Edebi sorunlar, Dilbilgisi, coğrafya, matematik, İslami terbiyesi, Arapça, Ürdün tarihi, bilgisayar ve İngilizce.
Sağlık	Sağlıklı kültür, Pat fizyoloji, besleme, Anatomi, İslami terbiyesi, Arapça, Ürdün tarihi, bilgisayar ve İngilizce.
Şeri	Tefsir ve Kuran ilimleri, İslami sistemler ve çağrının içtihadı, Peygamberin hadisi, İşlemlerin içtihadı, İslami terbiyesi, Arapça, Ürdün tarihi, bilgisayar ve İngilizce.
Bilgi yönetimi	Bilgisayarlı muhasebe, Yönetim bilgi sistemleri, Yönetim temelleri, Programlama, Sayma, elektronik ticaret, İslami terbiyesi, Arapça, Ürdün tarihi, bilgisayar ve İngilizce.

MOE (2017a)

Mesleki eğitim (Vocational education): Öğrenci, temel eğitim aşamasından sonra kaydolar ve dört temel alandan oluşur: Endüstri eğitimi, tarım eğitimi, otel ve turizm eğitimi ve ev ekonomisi eğitimi, öğrencinin bu alanlardan birini belirli esaslara göre seçtiği ve iki yıl sürdüğü ve orta mesleki eğitim olarak adlandırılan eğitimidir (Majali ve Abdul-Jabbar, 2018).

Endüstri branşında öğrenci elektrik, araç elektriği, iletişim ve elektronik, ofis ekipmanlarının bakımı, araç mekaniği, ısıtma ve sıhhi tesisat, klima ve soğutma, üretim mekaniği, metal şekillendirme, marangozluk ve dekorasyon ana dallarını öğrenebilir. Tarım eğitimi iki uzmanlık alanı içerir: Bitkisel üretim ve hayvansal üretim. Ev ekonomisi branşına gelince, bir grup uzmanlık içerir: giyim üretimi, kozmetik, çocuk yetiştirme, gıda işleme ve geleneksel el sanatlarıdır. Mesleki eğitim öğrencileri, ön lisans derecesine kabul edilebilirken her bölüm için özel ek dersler almaları koşuluyla üniversitelere kabul edilmektedir (MOE, 2020c). Mesleki eğitime kayıtlı öğrenci sayısı 2018/2019 Eğitim Öğretim yılı tüm branşlarından %43'ü kız olmak üzere 18.725 öğrenciye ulaşmış. Meslek branşlarında lise sınavına başvuru sayısı 2014 yılında 17.711 öğrenci olarak olurken, 2019 yılında 9.109 erkek ve kız öğrenciye gerilemiştir (ESC, 2019c).

Yükseköğretim; Ürdün'de yükseköğretim, 1958'de Amman'da iki yıllık bir düzeyde, Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara öğretmenler hazırlamak ve ardından öğretmen evlerini kurmak amacıyla, iki yıllık bir düzeyde, Amman'da Öğretmenler Evi'nin kurulmasıyla başladı. 1962'de Ürdün Üniversitesi ve 1989'da ilk özel üniversite olan Al-Ahliyya Amman Üniversitesi kuruldu. Ürdün üniversitelerinin sayısı 32'ye ulaştı; 10 devlet üniversitesi, 22 özel üniversitesi, 44 Topluluk koleji bulunmaktadır (Ministry of Higher Education & Scientific Research, [MOHE], 2017). Aşağıda Tablo 5'te türlere göre üniversitelerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5

Türlere Göre Üniversite Dağılımı

Devlet üniversite	Ürdün üniversitesi, Yarmuk üniversitesi, Mutah Üniversitesi, Teknoloji ve Bilim Üniversitesi, Haşimi Üniversitesi, House Üniversitesi, Balqa Uygulamalı Üniversitesi, Al-Hussein Bin Talal Üniversitesi, Tafila Teknik Üniversitesi, Alman Ürdün Üniversitesi.
Özel üniversite	Amman Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Philadelphia Üniversitesi, İsra Üniversitesi, Petra Üniversitesi, Al-Zaytoonah Ürdün Üniversitesi, Jarash özel üniversitesi, Irbid Ulusal Üniversitesi, Zarqa Üniversitesi, Princess Sumaya Teknoloji Üniversitesi, Amman Arap Üniversitesi, Orta Doğu Üniversitesi, Jadara üniversitesi, Madaba'daki Amerikan Üniversitesi, Ajloun Ulusal Özel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ve Sanatları Fakültesi / UNRWA, Ammon Uygulamalı Koleji, Ürdün Müzik Akademisi, Aqaba Teknoloji Üniversitesi, Dünya İslami Bilimler Üniversitesi, Arap Açık Üniversite.

MOHE (2017).

Ürdün, öğretimde kredi saat sistemini kullanarak Akademik yıl, birincisi güz yarıyılı ve ikincisi bahar yarıyılı olmak üzere iki zorunlu yarıyıldan oluşur ve her yarıyıl süresi on altı haftadır. Ayrıca isteğe bağlı sekiz haftalık bir yaz dönemi de vardır (hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için isteğe bağlı) (MOHE, 2017). Aşağıda Tablo 6'da yükseköğretim seviyeleri yer almaktadır.

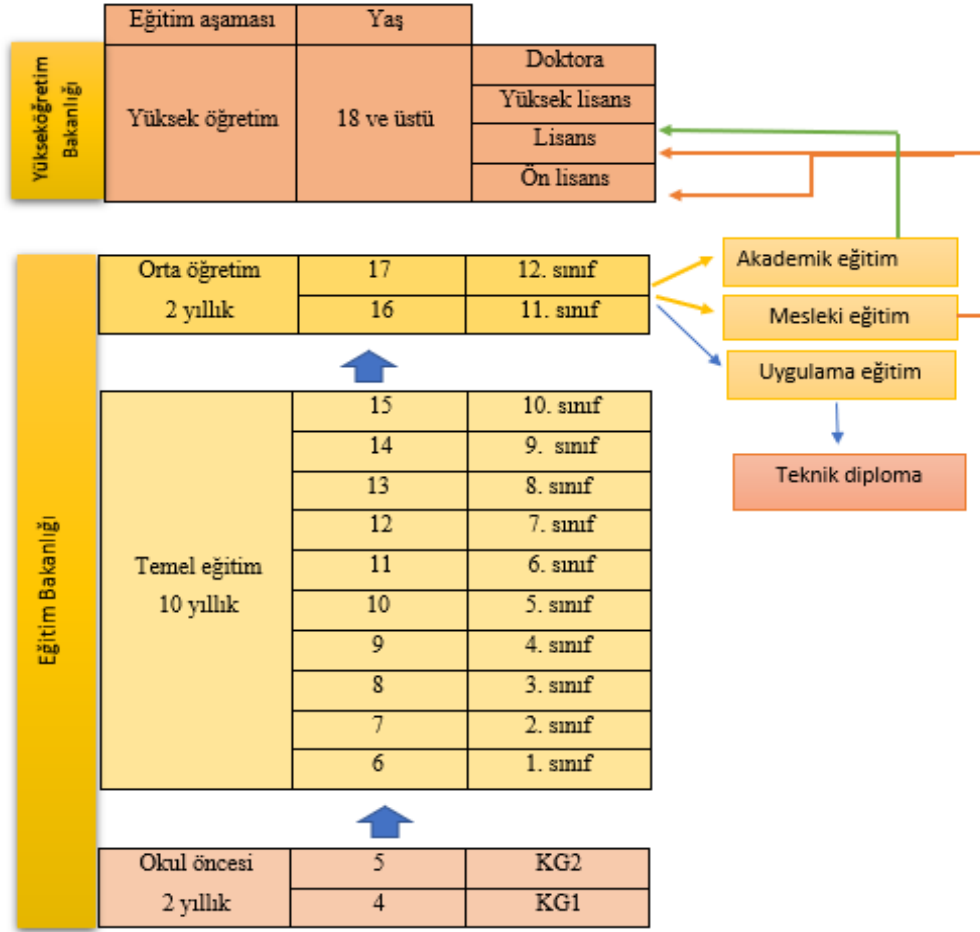
Tablo 6

Yükseköğretim Seviyeleri

Akademik dereceler	Kredi saatleri	Okuma süresi
Orta seviye diploma (lise sonrası)	72	2 yıl
	96	3 yıl
Lisans	En az 132	4 yıl, çoğu bölümler, 5 yıllık, Diş hekimliği, eczacılık, veterinerlik ve mühendislik 6 yıllık, İnsan Tıbbı ve Eczacılık Doktoru.
Yüksek Diploma (Lisans Sonrası)	24	1 yıldan 2 yıla kadar.
Yüksek lisans	33	En az 2 yıllık
Doktora	54	En az 3 yıllık

MOHE (2017)

Not sistemi; Not sistemi bir üniversiteden diğerine farklılık gösterir. Ürdün üniversitelerinde en yaygın olan iki tür vardır: puana dayalı not sistemi (böylece ders notları harflerle ifade edilir). Yüzdeye dayalı not sistemi. Ürdün'deki üniversiteler çok çeşitli eğitim programları sunar. Ürdün'deki birçok üniversitede dersler Arapça ve İngilizce olarak verilmektedir. Farklı üniversitelerde okumanın ücretli olduğunu bilinmektedir (MOHE, 2017).



Şekil 2. Ürdün Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Din öğretimi: Ürdün'de on yıllık temel eğitim süresince, ilk yıldan son yıla kadar eğitimin tüm kademelerinde et-terbiyetü'l-İslamiye adı verilen zorunlu bir din eğitimi dersi var. Şer'i liselerin öğrenim süresi toplam dört dönem şeklinde iki yıldır. Bu dersin dışında Kur'an okuma ve tecvit dersleri de verilmektedir. Özel okullar kendi eğitim programlarını tanımlasa da din eğitimi derslerini içermeleri gerekmektedir. Özel okullardaki bütün ders kitaplarının devlet okullarında öğretilen kitaplarla aynı olması şartı aranmaz, ancak öğretilen kitapların bakanlıktaki ilgili kurum tarafından onaylanması gerekmektedir (EL-Kaysi, 2004).

Ürdün'de devlet ve özel okullarda öğrenen öğrenciler için İslami eğitim zorunludur. Fakat Hristiyan öğrenciler İslami eğitim dersinden muafır. Gayrimüslimlerin yoğun talepleri doğrultusunda 1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararlar sonucunda Ürdün'deki okullarda Hristiyan din eğitimi dersleri başlatılmıştır. Bunun için öğrenciler en yakın kilisede veya kendi okullarında din dersi alabilirler. Kiliseler tarafından sunulan din

dersi notları okul idaresine teslim edilmelidir. Okullarda veya kiliselerde çalışan öğretmenler Hristiyan Topuluklar Konseyi tarafından atanır ve maaşları Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır (Thalgi, 2007).

Askeri okullar, Eğitim ve Askeri Kültür Müdürlüğü, Ürdün Arap Ordusu'nun kuruluşunun başlamasıyla kurulmuş bir askeri müdürlüktür Çalışması iki kısma ayrılmıştır, Birinci kısım: üniversite eğitimi, Üniversite öğrencilerini eğitmek ve Ürdün silahlı kuvvetlerinin gerçekliği ve görevleri hakkında dürüst ve parlak bir resim vermek amacıyla askeri bilimlerin dersini devlet ve özel üniversitelerde ve topluluk kolejlerinde öğretmek. İkinci Kısım: Askeri Kültür Dairesi, 10/15/1981 tarihinde Eğitim Bakanlığı ile yaptığı anlaşma ile eğitim ve Askeri Kültür Müdürlüğü adını almıştır. 2017 yılında okul sayısı, yaklaşık 17.650 erkek ve kız öğrenciden oluşan (42) okula ulaştı, Ürdün Silahlı Kuvvetlerinin Ürdün insanının inşasına katkı olarak seçkin ve gelişmiş idari, eğitimsel ve sosyal hizmetler sunması ve hayatın gerçekleriyle ve gelişimiyle olumlu etkileşim kurabilmesi için bilim ve bilgi ile donatılması. Ürdün'ün Badia bölgesi ile Amman ve Zarqa valiliklerinde bulunur, okullar Büyüme planına göre 2021 yılına kadar askeri kültür okulu sayısının 54 okula ulaşmasını beklenmektedir (Jordan Armed Forces, (2020).

Ürdün Eğitim ile İlgili İstatiksel Bilgiler

Bu bölümde 2018/2019 yılında, okul sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı ele almıştır (MOE, 2019a).

1. Öğrenci sayısı: Ürdün'deki öğrencilerin sayısı 211.471.9'e ulaşmaktadır. Aşağıda tablo 7 ve 6'da hem okul türü; devlet, özel, UNRWA ve diğer okulla hem de eğitim aşaması ile öğrenci cinsiyeti; kız, erkek bölünerek yer almaktadır:

Tablo 7

Ürdün'de Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet okul türü	Devlet okulu	Özel okulu	Diğer devlet okulu	UNRWA	Toplam
Erkek	668251	325315	14227	62542	1070335
Kız	755237	227215	3151	58781	1044384
Toplam	1423488	552530	17378	121323	2114719

Tablo 8

Ürdün 'de Öğrencilerin Eğitim Aşaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi	Temel eğitim	Orta öğretim	Toplam
Erkek	68913	895838	105584	1070335
Kız	65820	863752	114812	1044384
Toplam	134733	1759590	220396	2114719

2. Okul sayısı: Ürdün'deki okul sayısı 7.434'e ulaşmaktadır. Aşağıda Tablo 9'da okul türü; devlet, özel, UNRWA ve diğer okullar ile kız, erkek ve karma okullara bölünerek yer almaktadır:

Tablo 9

Ürdün'de Okulların Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Devlet okulu	Özel okulu	Diğer devlet okulu	UNRWA	Toplam
Erkek	1407	49	41	81	1578
Kız	468	11	3	69	551
Karma	1990	3294	2	19	5305
Toplam	3865	3354	46	169	7434

3. Öğretmen sayısı: Ürdün'deki öğretmenlerin sayısı 136.062'e ulaşmaktadır. Aşağıda Tablo 10'da okul türü; devlet, özel, UNRWA ve diğer okullar ile öğretmen cinsiyeti; kız, erkek bölünerek yer almaktadır:

Tablo 10

Ürdün'de Öğretmenlerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Devlet okulu	Özel okulu	Diğer devlet okulu	UNRWA	Toplam
Erkek	32656	4212	1583	2139	40590
Kız	55078	37832	369	2193	95472
Toplam	87734	42044	1952	4332	136062

4. Ürdün'de okullaşma oranının, en çok temel eğitim aşamasında olup en az okul öncesi aşamasında olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 11'de cinsiyete göre okullaşma oranı yer almaktadır.

Tablo 11

Ürdün 'de Okullaşma Oranının Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi	Temel eğitim	Orta öğretim
Erkek	38.2	94.4	65.0
Kız	37.1	95.0	78.1
Toplam	37.7	94.7	71.2

2.1.2. Türkiye Hakkında Genel Bilgiler

2.1.2.1. Tarihi Geçmiş

Osmanlı Devleti, Osman Gazi tarafından kurulan Osmanlı ailesinin hükümdarlığı döneminde varlığını sürdürmüş çok uluslu Sünni bir Müslüman ülkedir. Toprakları, Güneybatı Asya, Doğu Avrupa ve Kuzey Afrika'ya kadar genişlemiş ve on altıncı yüzyılda dünyanın en kuvvetli imparatorluğu olmuştur (İnsanoğlu, 2004). I. Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti ise çağdaş değerleri ilke edinmiştir. 20. yüzyılın başında yeni kurulan bir ülke olan Türkiye, o dönemin en gelişmiş beşerî ve teknik unsurları arasında yer almaktadır (Aydın, 2002).

2.1.2.2. Coğrafi Konum

Türkiye veya resmî adı olarak Türkiye Cumhuriyeti olan ülkenin yüzölçümü 783.562 km²'dir. Asya ve Avrupa kıtasında toprakları bulunmaktadır. Topraklarının büyük bir kısmı Anadolu'ya, küçük bir kısmı da Balkanların uzantısı olan Trakya'ya yayılmıştır. Batıda Yunanistan, Kuzeybatıda Bulgaristan, kuzeydoğuda Gürcistan, doğuda İran, Ermenistan, Azerbaycan, güneydoğuda Irak ve Suriye ile sınır komşusudur. Güneyde Akdeniz, batıda Ege Denizi ve kuzeyde Karadeniz ile çevrilidir. İstanbul Boğazı, Marmara Denizi ve Çanakkale Boğazı ile Anadolu'yu Trakya'dan, yani Asya'yı Avrupa'dan ayırmıştır. Avrupa ile Asya arasında bir kavşak noktasında tutulması olan Türkiye, önemli bir stratejik coğrafi kuvvete sahiptir (Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı, (2020).

2.1.2.3. Türkiye'nin Dini Yapısı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında laiklik konusu 1961 ve 1982 yıllarında yürürlüğe girmiştir. 1982 Anayasası'nın 2. ve 4. maddelerine göre laiklik, cumhuriyetin temel özelliklerinden biridir ve değiştirilemez, hatta değiştirilmesi önerilemez (Dinçkol, 2002). Dolayısıyla, Türkiye, resmi bir dini olmayan laik bir ülkedir. Ülkenin anayasası din ve vicdan özgürlüğünü güvence altına almıştır. Laik bir ülkede din, insanların özel hayatlarının organizasyonunu ilgilendiren bir konudur (Kışlalı, 2007).

Türkiye'de yaşayan %99,2 Müslüman oranı olduğu belirlenmektedir. Türkiye'de İslam dininin farklı mezheplerine ait olanların yanında farklı din ve mezheplere sahip olanlar da bulunmaktadır. Bunlar, Hıristiyanlar (Rum Ortodoks, Ermeni Apostolik, Süryani, Keldani), Yahudiler, Yezidiler ve diğerleridir (Diyanet İşleri Başkanlığı, (2014).

2.1.2.4. Yönetme Sistemi

Türkiye, kuvvetler ayrılığı ilkesine dayanan bir yapıya sahiptir. “Yasama”, “yürütme” ve “yargı” yetkilerinden oluşan üçlü kuvvet ayrılığı ilkesi esas alınmaktadır. Onların: Parlamento (yasama), Cumhurbaşkanı (yürütme) ve mahkemelerden (yargı makamı) oluşur (Gidersoy, 2017).

Türkiye'de 1923'ten 2018'e kadar Cumhuriyetin ilanı ile parlamenter temsilî demokrasinin gerçekleştiği bir ülke olmuş. Türkiye'nin rejimi, 16 Nisan 2017 referandumu ile 21 Ocak 2017'de onaylanmış ve 6771 sayılı Anayasa Değişikliği Kanunu almıştır. Yeni hükümet sisteme genel olarak “Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi” denmektedir. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi, tüm hükümleriyle 9 Temmuz 2018 tarihinde uygulamaya girmiştir (Gözler, 2019). Yeni sisteme göre, Cumhurbaşkanı ülkenin başıdır ve yürütme kuvveti Cumhurbaşkanına aittir. Diğer geleneksel işlevlerine ek olarak, Cumhurbaşkanının yetkileri ise bu şekilde hazırlanmıştır. 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili Genel Seçimleri sonucunda 12. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan ilk turda geçerli oyların %52,59'unu (26.330.823 oy) alarak Cumhurbaşkanı seçilmiştir (Turan, 2018).

2.1.2.5. Demografik Yapı

Adrese dayalı nüfus sayımı sonuçlarına göre 2019 yılıyla Türkiye'nin nüfusu 83.154.997'e ulaşmıştır. Toplam nüfusun %50,2'si erkekler, %49,8'i ise kadınlar olarak belirlenmiştir. Yıllık nüfus artışı, 2017'de %12,4 olurken 2018'de %14,7'ye ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019).

2011 yılında savaş olduğu için Türkiye'de geçici koruma olarak yaşayan kayıtlı Suriyeli sayısı 06 Ağustos 2020 itibarıyla 3.605.152 kişiye ulaşmıştır. Onlar, geçici barınma merkezlerinde kalan 61.798 kişi olurken geçici barınma merkezleri dışında kalan 3.543.354 kişi bulunmaktadır Ek olarak, Türkiye'de okumak, çalışmak ve farklı bir sebeple ikamet izni almak için çeşitli ülkeden gelenler 2020 yılında 948.198 kişidir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2020).

Türkiye'nin resmi dili Türkçedir (Anayasa, Madde 3). Eğitim ve öğretim dili ile ilgili olarak, Anayasa'nın 42. maddesinde; “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.” denilmektedir. 2923 sayılı Türk Vatandaşlarının Yabancı Dillerin Öğretimi ve eğitimiyle Farklı Dil Öğrenilmesine Dair yasa ile düzenlenmiştir. Yasa, her seviyede eğitim kurumlarında öğretilecek yabancı dilleri ve yabancı dilde öğretilen okulların uyması gereken ilkeleri belirlemiştir (European Commission, 2020).

2.1.2.6. Gelişimsel Durum

Ekonomik olarak üretim yöntemine göre GSYH tahmini, 2020 yılının ilk çeyreğinde cari fiyatlarla bir önceki yılın aynı çeyreğine göre %16,2 artarak 1 trilyon 71 milyar 98 milyon TL olarak gerçekleşmiştir. İlk çeyrek, GSYH değeri cari fiyatlarla 176 milyar 146 milyon dolar oldu (TÜİK, 2020). Türkiye, iç dinamizmi ve Avrupa, Orta Asya, Kafkaslar, Rusya ve Orta Doğu arasındaki ticaret yolları üzerindeki konumunun avantajlarından dolayı G-20 ekonomik grubunun bir üyesidir (Dışişleri Bakanlığı [DB], 2020a). Ayrıca, Türkiye OECD topluluğunda önemli bir üye sayılmaktadır (DB, 2020b).

2020 yılı Ocak-Mayıs döneminde ihracat %19,7 azalarak 61,6 milyar dolar olurken ithalat %5,2 azalarak 82,6 milyar dolar olarak belirlenmiştir. 2018 yılında dünyanın en büyük 250 inşaat şirketi listesinde 46 Türk şirketi bulunmaktadır. Türkiye bu konuda Çin'den sonra ikinci sırada yer almaktadır (Ticaret Bakanlığı, (2020). Türkiye'de turizm, ekonominin önemli bir bölümünü oluşturur ve son 20 yılda hızlı bir büyüme kaydetmiştir. 2018'de Türkiye 46 milyon turist tarafından ziyaret edilmiş, Avrupa dördüncü en büyük turizm destinasyonu olmuş ve ziyaretçilerden 25.220 milyon dolar gelir elde etmiştir (Dünya Turizm Organizasyonu, (2019).

Üretim açısından, Türkiye'de büyük bir otomobil sanayisi bulunmaktadır. 2019 bilgilerine göre devlet, en fazla otomobil üreten devletler sıralamasında 17. sırada yer almıştır (Uluslararası Motorlu Araç Üreticileri Organizasyonu, (2019). Türk gemi inşa sanayisi, artan üretim kapasitesine eşit olarak artan bir ihracat olanağına sahiptir. Sektörün temel ihracat grubu yolcu gemileri, feribotlar, gezi tekneleri, salapuryalar, yük gemileri vb. 2011 yılında, bu grup toplam ihracatta 822 milyon dolara ulaşmaktadır. Sektörün ürünlerini pazarlayan ana dış pazarlar; İtalya, Norveç, Malta, Britanya Virjin Adaları, Marshall Adaları, Amerika Birleşik Devletleri ve Panama'dır (Ekonomi Bakanlığı, (2014).

Türkiye'de tarım, istihdam, ihracat ve ulusal gelire yaptığı katkı ile önemli bir sektördür. Tarım Sektöründe 2018 yılında %0,7 büyüme sunulmuştur ve ilk 11 ayında tarım ve gıda ürünleri ihracatı 16 milyar dolara, ithalatı 12 milyar dolara, dış ticaret dengemiz 4 milyar dolara ulaşmıştır. Bitkisel olarak farklı türler; Buğday, Mısır, Çeltik ve Ayçiçeği milyonlarca ton üretilir. Ayrıca, hem canlı hayvan; büyükbaş, küçükbaş, Et Tavuğu ve Yumurta Tavuğu hem de Hayvansal üretimi; kırmızı et, bal, beyaz et ve yumurta gibi büyük sayılarıyla bulunmaktadır (Tarım ve Orman Bakanlığı, (2018).

2.1.2.7. Türkiye'nin Eğitimi

Türkiye Eğitiminin Genel Amaçları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında Türk Millî eğitiminin uzak amaçları belirlenmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 1).

“Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere

dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. ”

Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile tanımlanan Türk Millî Eğitim Sistemi, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki temel bölümde şekillenmektedir (MEB, 2020).

Örgün eğitim: Resmi eğitim; belli yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireylere, hedeflere göre hazırlanmış programlarla sistemli olarak okul çatısı altında yapılan eğitimidir. Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında resmi ve özel olarak sağlanan eğitimi içermek.

Okul Öncesi Eğitim; Bireyin gelişiminde en önemli dönem olarak kabul edilen okul öncesi eğitim hizmetleri, ülkemizde resmi ve özel anaokulları, kreşler ve uygulama sınıflarında yürütülmektedir. Bu kurumlarda (3-5 yaş) 36-66 aylık çocuklar eğitilmektedir. İsteğe bağlı bir eğitim seviyesi olmasına rağmen, devlet okullarında okul öncesi eğitim ücretsizdir.

İlköğretim; diğer kanunlarda da öngörüldüğü üzere, özellikle anayasada ifade edilenler; İlköğretim, okul çağındaki kızlar ve erkekler için zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir. İlköğretim kurumları; 4 yıllık zorunlu ilköğretim, 4 yıllık zorunlu ve çeşitli programlar arasında seçim yapılmasına izin veren ortaokullar ile İmam Hatip ortaokullarından oluşmaktadır.

Ortaöğretim; İlköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür sahip olmanın yanı sıra, istek, ilgi ve yeteneklerine göre yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir. Ayrıca, Ortaöğretim; genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim ve din eğitimi olmak üzere üç bölümde şekillenmektedir:

Genel ortaöğretim kurumları arasında Anadolu liseleri, Fen liseleri ile Sosyal Bilimler liselerini içerir. Fen liselerinde, fen ve matematik; sosyal bilimler liselerinde, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında nitelikli kişi yetiştirilmesi ve yükseköğretimde ilgili alanlara kaynak olmayı hedeflemektedir.

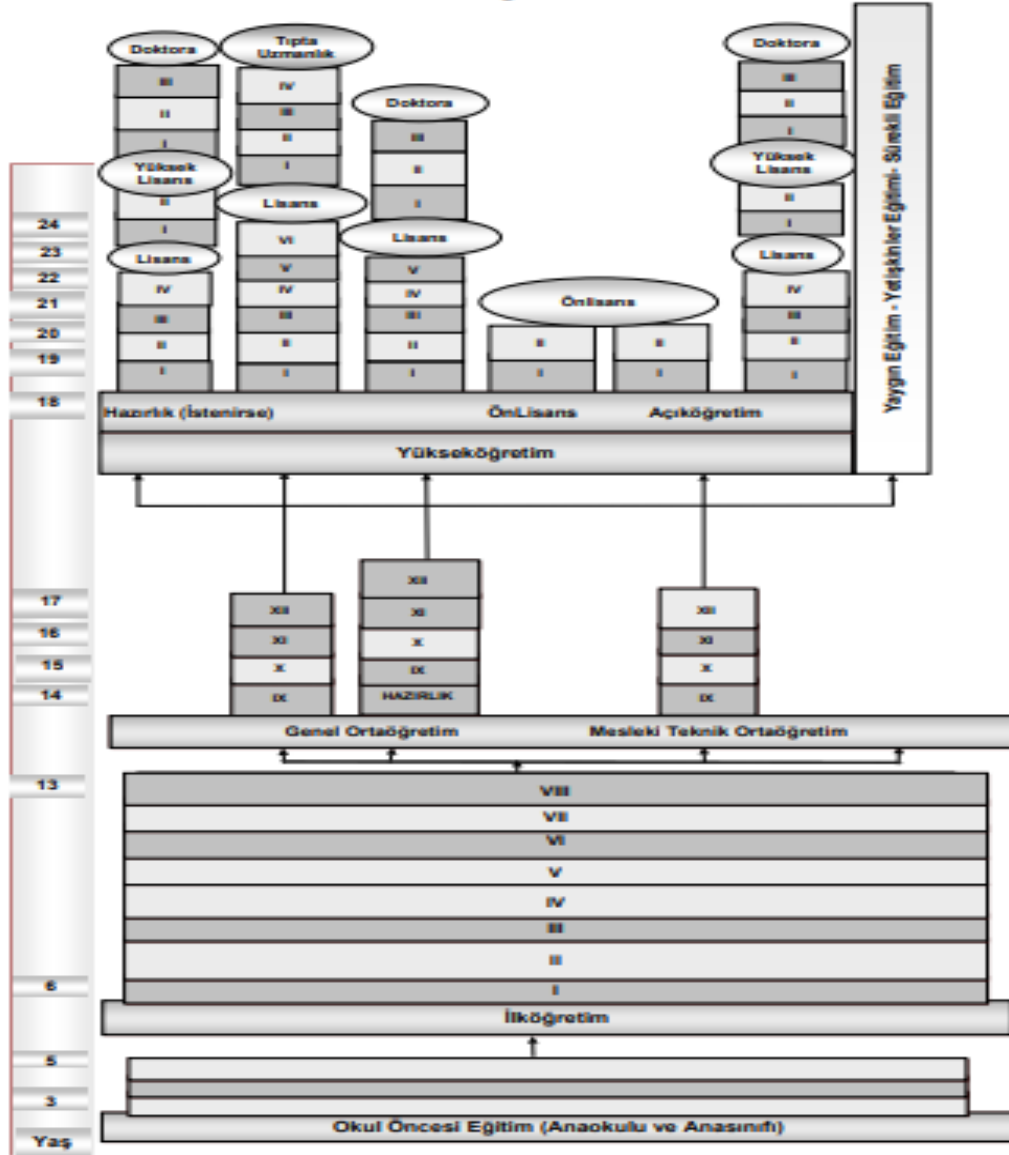
Mesleki ve teknik eğitim ile öğrencilerin meslek ahlakına haiz iyi bireyler olarak yetişmesinin ek olarak uyumlu bir yapıda ilgi, uygunluk ve yetkinliklerine göre iş hayatına girilmesi ve seçmeli olarak bir üst öğrenime geçişi hedeflenmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde farklı mesleklere yönelik alan ve branşlarda eğitim verilmektedir.

Din Öğretimi; 1924'te Tevhid-i Tedrisat kanununun çıkmasıyla İmam Hatip okulları milli eğitim sistemine dahil edilmiştir. İmam Hatip Okulları, öğrencilere sanat, spor, sosyal ve kültürel faaliyetlerin yanı sıra akademik ve mesleki yeterlilikler sağlayan hem ortaokul hem de lise seviyesinde öğretim kurumlarıdır. Kuruluş gününden halk devlet bütünleşmesinin bir tezahürü olan eğitim kurumlarında verilen bu eğitimler sonucunda bilim ve sosyal bilimler alanında donanımlı ve din bilimlerinde tecrübeli; zamanın ihtiyaçlarını bilmektedir. Bireyler vatansever, ahlaki, etik ve insani değerlerle yetişmektedir.

Yükseköğretim; millî eğitim sisteminde, ortaöğretime dayalı ve en az 4 yarıyılı kapsayan her aşamadaki eğitim ve öğretimin bütünüdür. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler Konseyi yüksek öğretim kurumlarıdır. Üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, kolejleri, enstitüleri, kolejleri, konservatuarları, araştırma ve uygulama merkezleri ve bir üniversiteye veya yüksek teknoloji enstitülerine bağlı meslek okulları ve yüksek teknoloji bir üniversite veya enstitüye bağlı olmayan ve kâr amacı gütmeyen kurumlar tarafından. Kurulan meslek okulları yükseköğretim kurumlarıdır (MEB, 2020).

Yaygın eğitim; örgün eğitim ile veya dışında hazırlanan tüm eğitim etkinliklerini içerir. Yaygın eğitimin özel amacı, millî eğitimin genel hedeflerine ve ana ilkelerine uygun olarak; örgün eğitim sistemine hiç kaydolmamış olan veya herhangi bir düzeyinde bulunan ya da bu düzeyden mezun olan vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; Okuma ve yazmayı öğretmek, kaybettikleri eğitimi tamamlamaları için sürekli eğitim fırsatları hazırlamak, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere adaptasyonunu kolaylaştıran eğitim olanakları sağlamak, Milli kültürel değerlerimizi koruyan, geliştiren, destekleyen ve sahiplenen eğitimi sağlamak, Grup yaşamı, dayanışma, işbirliği, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıklarını kazanmak, ekonominin gelişmesine paralel ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayacak fırsatlar hazırlamak, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzını benimsemek, çeşitli mesleklerdeki çalışanları, gelişmeleri için

gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, Boş zamanlarını faydalı bir şekilde kullanma ve değerlendirme alışkanlıklarının kazanılmasıdır (MEB, 2020).



Şekil 3. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Kaynak: MEB, (2018)

Türkiye Eğitim ile İlgili İstatiksel Bilgiler

Bu bölümde 2019/2020 yılındaki okul sayısı, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı ele alınmıştır (MEB, 2019).

1. Öğrenci sayısı, Türkiye’de 18,241,881 öğrenci bulunmaktadır. Aşağıdaki tablo 12’de eğitim seviyesi öğrencilerin cinsiyetine göre bölünerek yer almaktadır.

Tablo 12

Türkiye’de Öğrencilerin Eğitim Aşaması ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Orta öğretim	Toplam
Erkek	846.249	2.718.189	2.885.444	2.985.118	9.435.000
Kız	783.471	2.561.756	2.816.120	2.645.534	8.806.881
Toplam	1.629.720	5.279.945	5.701.564	5.630.652	18.241.881

Tablo 13’te eğitim seviyesi öğrencilerin cinsiyetine göre bölünerek yer almaktadır.

Tablo 13

Türkiye’de Öğrencilerin Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Resmi	Özel	Açık öğretim	Toplam
Erkek	7 781 791	804 17	849 039	9,435,000
Kız	7 408 087	664 028	734 766	8,806,881
Toplam	15 189 878	1 468 198	1 583 805	18,241,881

2. Öğretmen sayısı, Örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 1.160.293'ye ulaşmaktadır. Aşağıda Tablo 14’te öğretmenlerin sayısının eğitim seviyesi ve cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 14

Türkiye’de Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Toplam
Erkek	5 910	112 439	154 611	187 156	460,116
Kız	92 915	196 808	216 979	193 475	700,177
Toplam	98 825	309 247	371 590	380 631	1,160,293

3. Okul sayısı, örgün eğitimde 2019-2020 eğitim öğretim yılında 89,658'e ulaşmaktadır. Aşağıda Tablo 15’te Türkiye’de okulların okul türü ve cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 15

Türkiye'de Okulların Okul Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim	Toplam
Resmi	25 640	22 808	16 917	9,164	74,529
Özel	6 914	1 982	2 351	3,882	15,129
Toplam	32 554	24 790	19 268	13 046	89,658

5. Türkiye’de Okullaşma oranı, toplam olarak en çok %93,28 ile ortaokul seviyesi olup en az %39,11 ile okul öncesinden 3-4 yaş seviyesi olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 16’da cinsiyete göre okullaşma oranı yer almaktadır.

Tablo 16

Türkiye’de Okullaşma Oranının Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Okul öncesi			İlk öğretim		Ortaöğretim	Yüksek öğretim
	3-4	4-5	5 yaş	İlkokul	Ortaokul		
Erkek	42,10	52,82	72,00	93,74	95,68	85,16	40,56
Kız	41,44	51,99	70,39	93,49	96,14	84,85	46,32
Toplam	41,78	52,41	71,22	93,62	95,90	85,01	43,37

2.1.3. Ürdün ve Türkiye Arasındaki İlişkiler

Ürdün ve Türkiye arasındaki ilişkiler hakkında bahsedilince yüzyıllar önce başlayan dini, kültür, siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal ilişkileri ile Ürdün halkı ile Türk halkının güçlü bir kardeşlik ve dostluk bağına sahip olduğu görülmektedir. Birinci dünya savaşı öncesi, Doğu Şeria bölgesi olarak Ürdün toprakları 1516- 1918 yılların arasında Osmanlı devletine ait olan Şam bölgesinden bir parçadır. Ürdün Bölgesinin korunması hem Kutsal Topraklar yolu hem de Ürdün’den geçmiş Hicaz Demiryolunun bir kısmının bulunmasının sebebiyle Osmanlı Devleti için önemli bir bölge konumundur (Yeşilyurt,2013).

8 Haziran 1937 tarihinde Emir Abdullah’ın Türkiye ve Ürdün arasındaki ilişkileri geliştirmek için Türkiye’ye ziyareti ilk adım olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Bu ziyaret ile iki ülkenin dostluğunun temelleri kurulmuş, iki lider bir olarak huzur ve işbirliği politikalarını göstermişlerdir (Birbudak, 2013). 1937 yılında kurulan dostluk temellerinin

devamını teyit etmek amacıyla Cumhurbaşkanı İsmet İnönü ile Ürdün Kralı Abdullah arasında Ankara'da 11 Ocak 1947'de imzalanan dostluk anlaşması imzalanmıştır; Sekiz maddeden oluşan kısa bir anlaşma olup karşılıklı dostluk ve işbirliği niyetleri ortaya çıkmaktadır (“Ulus”, 1947).

Ürdün'ün başkenti Amman'da bir Türk Büyükelçiliği ve Türkiye'nin başkenti Ankara'da bir Ürdün Büyükelçiliği bulunmaktadır. Devlet Başkanının 21 Ağustos 2017 tarihinde Türkiye'den Ürdün'e son ziyareti; Ürdün kralının Türkiye ziyareti 2-3 Şubat 2019 tarihlerinde gerçekleştirmiştir (DB, 2020c). 1 Aralık 2009 yılında Ürdün ile Türkiye arasında her türlü pasaportta karşılıklı giriş vizesi muafiyeti kararı alındığından dolayı vize muafiyeti, her iki ülkenin vatandaşlarının diğer ülkede 180 gün içinde 90 güne kadar kalmasına izin vermektedir. Bu yasal süreyi aşan Ürdün ve Türk vatandaşları, mevzuatından kaynaklanan, iki ülkeden ayrılırken veya daha sonra ülkeye girişlerinde para cezası ve iade gibi cezalara tabi tutulabilir (Amman Büyükelçiliği [AB], 2016a).

Son yıllarda Türkiye ve Ürdün arasındaki ekonomik durumu geliştirmeye çalışmak amacıyla Türkiye ile Ürdün arasında 2011 yılında imzalanan serbest ticaret ittifakının sayısında iki ülke arasındaki ticaretin kısa bir sürede kalkınmasına katkıda bulunmuştur. Ürdün ve Türkiye arasında yapılmış Anlaşmanın etkili olmasıyla iki ülke arasında ithalat ve ihracat oranı belli bir şekilde yükselmiştir; 2007 yılında Türkiye'nin ithalatı 11,597 milyon dolar iken ihracatı 389,305 milyon dolar olduktan sonra 2018 yılında ihracatı 860,870 milyon dolar iken ithalatının 97,848 milyon dolar olduğu görülmektedir (Trademap, 2020b).

2019 yılında Türkiye ve Ürdün, Ticaret Bakanı Rohsar Bakjan ve Ürdün Sanayi, Ticaret ve Tedarik Bakanı Tarık El Hammouri ile görüşmelerin sonunda ticaret ve ekonomik işbirliği anlaşması imzalamış. Türkiye ile Ürdün arasında ekonomi, ticaret ve yatırım olmak üzere 16 alanda işbirliği sağlayan ortak bir ekonomi komitesi faaliyet göstermektedir (Duran ve Özkök, 2019).

Askeri işbirliğinde Savunma sanayiinde de Türkiye ile Ürdün arasında savunma sanayi alanında da somut işbirliği bulunmaktadır. Aselsan ile Kral II. Abdullah Tasarım ve Geliştirme Bürosu'nun (KADDB) ortaklaşa 2012 yılında ortaklaşa kurulan “Aselsan Middle East” fabrikasının açılışı 2014 Aralık ayında yapılmıştır. Ürdün Kamu Güvenliği Müdürü Tümgeneral Atef Mesaeedin 7-11 Şubat 2016 tarihlerinde ülkemizi ziyaret ettiği; 8. Ürdün-Türkiye Ortak Komitesi ziyareti sırasında düzenlenmiştir. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün talebi üzerine Ürdün Kamu Güvenliği Direktörlüğü tarafından 21 Aralık 2014 ile 8 Haziran 2015 tarihleri arasında 20 kişiye Arapça dil kursu verilmiştir (AB, 2016b).

Son yıllarda, birçok Ürdün ve Türk üniversitesi arasında birçok eğitim ve işbirliği gerçekleşti; Aralık 2016 yılında Ürdün Yermuk Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi arasında işbirliği anlaşması imzalandı. Yarmouk Üniversitesi Rektörü, ziyaret sırasında iki üniversite arasında birçok ortak yön olduğunu ve kalite ve akreditasyonu artıran akademik işbirliğinin önemini belirtmiş. İlahiyat Fakültesi Dekanı ve Sakarya Üniversitesi Mevlâna Kurum Koordinatörü de hazır bulunduğu görüşmenin sonunda iki üniversite arasında Akademik İşbirliği Protokolü ve Mevlâna Değişim Programı Protokolü imzalandı (Sakarya Üniversitesi, 2016).

Şubat 2018 yılında Ahi Evran Üniversitesi ile Ürdün'deki beş üniversite arasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayacak öğrenci ve öğretim üyesi değişimini sağlayan “Erasmus” ve “Mevlâna Değişim Programı” dahil olmak üzere iş birliği anlaşmaları imzalandı. Ürdün'deki Ürdüniyye (Jordan), Prenses Sümeyye Teknoloji, Al Ahly Amma, Bilim ve Teknoloji ve Yermük Üniversitelerini ziyaret ederek belirtilmiştir (Ahi Evran Üniversitesi, 2018).

Şubat 2014 yılında Ürdün Yarmouk Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi, ortak bilimsel çalışmalar yapmak amacıyla, öğrenci ve öğretim üyesi değişimi gibi konularda genel bir işbirliği anlaşması imzaladı. Yarmuk Üniversitesi ziyareti sırasında M.Ü. İlahiyat Fakültesi Uluslararası Ofisi Koordinatörü ile Yarmuk Üniversitesi Rektörü arasında yapılan görüşmeler neticesinde 04.02.2014 tarihinde işbirliği anlaşması imzalanmıştır. Anlaşmaya göre Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri, ikinci ve üçüncü sınıflarda Yermuk Üniversitesi'nin fakültelerinde temel İslami ilimler derslerine katılabilecekler (Marmara Üniversitesi, 2014).

Türkiye ve Ürdün'ün bölgesel sorunlara yaklaşımı büyük kıyasta örtüşmektedir. En önemli olan İsrail-Filistin çatışmasıdır. Bu bağlamda, iki devlet temelini esas alarak bağımsız bir Filistin Devleti'nin kurulması hem Türkiye'nin hem de Ürdün'ün dileğidir ve Kudüs'ün statüsünü ve kutsallarını korumak ve Filistin halkının meşru haklarını savunmak için oybirliği bulunmaktadır. Ürdün'ün dış politikasının temel direğini oluşturan böylesi hassas bir konuda Türkiye'nin sahip olduğu özel konum ve çözüm yönünde iki ülkenin göstermiş oldukları ortak irade, yakınlaşmanın dayanağını oluşturmuştur (Aras, 1997).

İltica ve mülteci sorunu, Ürdün ve Türkiye arasında ortak noktalardan biri sayılmaktadır. Ürdün'deki Filistinli mülteciler ve Türkiye'deki Afgan mülteciler kabul edilirken her iki ülke tarafından 2003 yılında Iraklı mültecileri ve 2011 yılında Suriyeli mültecileri iyi ve uygun bir şekilde kabul edilmiştir. Tabii ki Suriyeli mültecilere yapılan sistemler ve verilen

hizmetlerin mükemmel olduğu iddia edilemez. Lakin her iki ülkenin mülteci sorunuyla yaşadığı farklı tecrübelerine bakıldığında Suriyelilere yönelik hizmet ve imkânların, başka mülteciler için hizmet ve uygulamalara göre daha iyi olduğu söylenebilmektedir (Alkhaldeh, 2019).

Türkiye ile Ürdün arasındaki eğitim ve kültür işbirliğini sürdürmek amacıyla Türk dilinin öğretilmesinin yanı sıra Türk kültürü ile ilgili birçok farklı etkinlik sunan Yunus Emre Enstitüsü 28 Nisan 2012 tarihinde Amman'da resmi olarak hizmete açılmıştır (Yunus Emre Enstitüsü, (2018). Yunus Emre Enstitüsü müdürü Cengiz Eroğlu'nun açıklamasına göre Devlet üniversitelerinde çeşitli disiplinlerde okuyan Ürdünlü öğrenci sayısı 1650 öğrenciye ulaşmış ve Türk bursuna yılda 60 ila 70 Ürdünlü öğrenci kabul edilmektedir. Öte yandan şeriat fakültelerinde veya Arap Dili, Arap Edebiyatı ve Orta Doğu Çalışmaları Bölümlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi gören yaklaşık 200 veya biraz daha fazla Türk öğrenci var. Yaz aylarında Arapça öğrenmek ve Türkiye'de okuyan öğrencilerin dilini güçlendirmek için Ürdün'e gelen Türk öğrencilerin çoğu ile yaz döneminde Ürdün'deki Türk öğrenci sayısı 700'ün üzerinde öğrenciye ulaşmaktadır (Hala, 2020).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Ulusal Araştırmalar / Doktora

Saracaloğlu (1990) tarafından “Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı doktora çalışması, Türkiye ve Japonya'daki hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimi alanları ile ilgili öğretmen yetiştirme sistemlerinin farklılıklarını ve benzerliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularına göre, Türk ve Japon eğitim sisteminin genel olarak, öğretmen adayı eğitimi, öğrenci seçimi, eğitim programları, atanma sistemi ve staj alanlarında benzerliklerin daha fazla olduğu; öte yandan, hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin ve meslek enstitülerinin durumlarında farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erişen (2001) tarafından “Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi” adlı doktora çalışması, Öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili kalite kriterlerini tanımlamak,

fakültelerdeki kriterlerin uygunluğu, önemi ve başarı derecesini değerlendirmek amaçlanmıştır. 15 boyut ve 135 maddede belirlenen kriterlerin uygunluğu ve değer derecesinin tanımlanmasında bütün grupların görüşleri alınmıştır. Sonuçlara göre, belirlenen tüm kriterlerin "uygun" ve "önemli" olduğu bulunmasına rağmen fakültelerde bu standartlara ulaşmada ciddi eksiklikler tespit edilmiştir.

Altın (2009) Tarafından “II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi” Adlı Doktora Çalışması, Bu çalışmanın amacı, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerinde öğretmen yetiştirme ile ilgilenen kurumlarında Kuruluş ve gelişim sistemleri, programlarındaki dersler ve konular, yönetici, öğretmen ve diğer memurlar ve kurumların özellikleri gibi konuları incelemektir. Sonuç olarak Osmanlı Devleti'nin öğretmen yetiştiren kurumlarındaki düzenlemeleri, öğretim programları, öğretmen yetiştirme alanı ile ilgili yayınlanan çalışmaları, kısacası Osmanlı Devleti'nden itibaren yaşanan deneyimlerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin genel eğitimine ve öğretmen yetiştirme politikalarına ışık tuttuğu inkârı edilemez bir gerçek olarak karşımızda durduğu vurgulanmıştır.

Yetkiner (2017) tarafından “Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışması, bu çalışmada, literatür ve aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, aday öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunları ve gereksinim duyabilecekleri eğitim konularını belirlemek, aday öğretmen eğitim işlemlerini değerlendirmek ve yeni bir aday öğretmen eğitim programı için öneriler ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılarak Aday Öğretmen Sorun ve Gereksinim Belirleme Anketi (AÖSGBA) ve Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Formu (AÖYSDF) kullanılmıştır. Sonuçlara göre, aday öğretim işleminin akademisyenlerin, MEB uzmanlarının, okul yöneticilerinin, gelişmiş öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak,

1. Aday öğretmen yetiştirmenin planlanmasının daha düzenli olunması,
2. Okul yöneticilerinin ve danışman öğretmenleri bilgilendirilmesi için daha genel ve açık eğitimlerin düzenlenmesi, hizmetiçi eğitimlerin yeniden şekillendirmesi,
3. Uygulanma ile aday öğretmen yetiştirme süreci eğitimlerinin yapılandırılıp denenmesi,
4. Sözlü sınavlar, aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde uzman olanlar tarafından yapılması gerektiği önerilmiştir.

Yaman (2018) tarafından yapılan “Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da Öğretmen Yetiştirme (2000-2017)” adlı doktora çalışması, araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Türkiye’de Ankara Üniversitesi’nden iki öğretim üyesi, Almanya’da Heideberg Üniversitesi’nden iki öğretim üyesi, Fransa’da Strasbourg Üniversitesi’nden iki öğretim üyesi, Çin’de Saitama Üniversitesi’nden iki öğretim üyesi ve Japonya’da Ankara Üniversitesi’nden iki öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışma, Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’daki eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini karşılaştırarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmelere katkıda bulunmayı amaçlamıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkiye’de; öğretmen atanmasıyla ilgili politikalarda devamlı değişiklikler, genellikle eğitim sistemine ve öğretmen eğitime zarar vermiştir. Uygulama dersleri ile ilgili hem ders saatleri yetersiz hem de eğitim fakültesi ve uygulama okulları arasında işbirliği eksik görülmüştür. Genellikle uygulama ile kuramsal temellere ve mesleki formasyona da önem verilmiştir.
2. Almanya’da; genel olarak her eyalete göre farklı bir öğretmen yetiştirme sistemi uygulandığı için öğretmen eğitimi ile ilgili çeşitli politikalar kullanılmıştır. Genel anlamda ilerici eğitim felsefesi, öğretim programlarını etkilemiştir.
3. Fransa’da; eğitimde laiklik olduğu için Fransa eğitim sisteminin bütün dünyada etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminde fikir ve öneri özgürlüğünün yaygın olduğu fakat bu özgürlüğün yavaş yavaş ortadan kalktığı görülmektedir.
4. Çin’de; Öğretmen eğitim programlarında eyaletlere göre farklılık bulunmasına rağmen lise diplomasını ve uygulamaya yönelik değerlendirme sistemine göre öğretmen eğitimi kurumlarına girmek mümkündür.
5. Japonya’da; Öğretmenlik mesleğine büyük önem verildiği ve eğitimsel formasyon eğitiminde belli bir politika bulunmadığı için eğitimsel formasyon eğitiminin tekrar incelenmesi ve geliştirilmesi gerektiği kaydedilmiştir.

Işık (2019) tarafından “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri” adlı doktora çalışması, çalışmanın amacı, Türkiye’deki öğretmen eğitim sisteminin var olan durumunu analizi ederek, var olan durum ve gelecekteki sorun konuları, eğitim süreçlerinin yürütülmesi, organizasyon yapısı,

öğretmen eğitim sisteminin tarihi ve sosyal temelde bir analiz yapmak, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğini ıııklandırmak. Araştırmada aşığıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede hedef, yapı, işlem ve tüm iklim koşullarında sorunlar olduğı gözlenmiştir.
2. Öğretmen eğitimi alanında, öğretmen fazlası açısından hem nicel olarak hem de nitel olarak sorunların bulunduğı söylenmiştir.
3. Türkiye'nin uluslararası derecede rekabet edebileceğı öğretmen eğitim sisteminin oluşturulamadığı, eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimde önemli rol oynamadığı, pedagojik formasyon sertifika programlarının var olan durumuyla öğretim mesleğine yarar veremediğı, bunun için, yeniden yapılandırmanın gerekli olduğı vurgulanmıştır.
4. Türkiye'de öğretmen yetiştiren sistemlerin pratik ve teori dengesinin sağlanamamasından dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Nicel anlamda arz ve talep dengesizliğı nedeniyle öğretmen olarak tayin edilmeyen aday öğretmenlerin oranında büyük bir artış olduğı ve gelecekteki bir perspektiften uygun uzun vadeli planlama yapılmadıkça sorunun çözülemeyeceğı söylenmiştir.

2.2.2. Ulusal Araştırmalar / Yüksek lisans

Yıldırım (2011) Tarafından "Kosova'da Öğretmen Yetiştirme Politikası (1990-2010) İle Kosova'da ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliğı Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışması, betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmanın amacı, Kosova'da 1990-2010 yılları arasındaki öğretmen yetiştirme sisteminin ortaya konması, Kosova ve Türkiye'de sınıf öğretmenliğı öğretiminin uygulaması ile ilgili öğrenci görüşlerini alarak bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada aşığıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kosova'da savaş sonrası aşamada, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak gençlerin yetişmesine katılacak öğretmenlerin yetiştirilmesine fazla ilgi verildiğı gözlenmektedir. 2002-2003 yılında Kosova, Eğitim Fakültesinin inşa edilmesiyle Kosova'da öğretmen yetiştirme sistemi üzerine yeni bir göz atılmış ve öğretmen yetiştirme alanında son gelişmeler dahil edilmiştir.

2. Priştine Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde uygulama vaktinin, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesinden daha yüksek olduğu, öğretim dili, üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrenci görüşleri arasında bazı yorumlar ile ilgili anlamlı farklılıklar gözlenmektedir.
3. Balıkesir Üniversitesi NEF Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine kıyasla, öğretmenlik mesleğine hazırlandığı fakültede aldıkları eğitim ile ilgili Priştine Üniversitesi Prizren Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri daha üst seviyede vurgulanmış.
4. Prizren Eğitim Fakültesi ve Necatibey Eğitim Fakültesinde Türkçe okuyan öğrencilere kıyasla, Prizren Eğitim Fakültesinde Arnavutça okuyan öğrenciler öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği için gerekli olan deneyimi sağladığı düşüncesine daha üst seviyede katıldıklarını belirlemiştir.
5. Öğretmenlik uygulaması dersinin, mesleki kuramsal bilgilerinin gerçekleştirmeye dönüşmesine katkıda bulunduğu konusunda 4. sınıf öğrencilerine kıyasla, 3. sınıf öğrencileri daha üst düzeyde katılmaktadırlar.

Alkan (2012) tarafından yapılan “AB Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Programının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Önerisi” adlı yüksek lisans çalışması, bu çalışmada, Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yetiştirme sistemleri, Türkiye ile karşılaştırarak, öğretim üyelerinin görüşleri alınarak Türkiye için yeni bir model önerisi oluşturulması amaçlanmıştır. Araştırma, genel olarak betimsel ve doküman analizini bir arada uygulandığından çeşitleme adı verilen bir modeldedir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim fakültesi, sınav merkezi yerine öğretmen adayları için seçim sürecini düzenlemelidir.
2. Öğretmen yetiştirme sisteminde verilecek derslerin içeriği eğitim fakülteleri, MEB’e ait okullar ve diğer kurumlarının işbirliği ile oluşturulmalıdır.
3. Öğretmen adayları, dört yıllık olarak lisans eğitimini bitirdikten sonra iki yıllık süren staj eğitimini tamamlayarak öğretmen olarak atanmalıdır.

Aliyeva (2016) tarafından “Azerbaycan’da Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışması, çalışma amacı, Azerbaycan’da kullanılan eğitim

sistemi ve tarihi gelişimi olarak öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemek ve öğretmenlerin görüşlerine göre Azerbaycan'ın modern eğitim sisteminin durumunu ortaya çıkarmak. Sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin Azerbaycan'daki öğretmen yetiştirme modelinden memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Yabancı ülkelerin üniversitelerinin tecrübelerinden daha fazla yararlanılması gerektiği önerilmiştir.

Saç (2016) tarafından “2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışması, çalışmanın amacı, 2002-2014 yılları arasında öğretmen eğitimi ve tayin etme sistemlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Buna göre, Türkiye'deki öğretmen eğitimi sistemlerinin tarihi gözden geçirilmiş ve son yıllarda öğretmen eğitimi sistemlerinde ustalık anlayışı analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme ve tayin etme sorunlarının gerekli yetkinlikle çözülemediği belirlenmektedir. Öğretmenlerin sürekli ihtiyacı göz önüne alındığında, öğretmen eğitimi sorunu orta planda kalsa da hem öğretmen eğitimi hem de öğretmen tayin edilmesinde dallara dayalı nicel ve nitel sorunlarının hâlâ mevcut olduğu açıktır.

Abbasioglu (2017) tarafından yapılan “Japonya ve Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sisteminin Türkiye ile Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışması, betimsel araştırmada Türkiye, Japonya ve Finlandiya’da var olan öğretmen yetiştirme ile ilgili hizmet öncesi eğitimi, öğretmen seçme ve atama ile hizmet içi eğitimi karşılaştırarak Türkiye’ye öneriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Japonya’da öğretmen yetiştirmekten üniversiteler ve yüksekokullar sorumluyken açık sistem adı verilen bir sistem de benimsenmektedir. Finlandiya ve Türkiye’de, bu işten sadece üniversiteler sorumlu olurken farklı olarak Finlandiya mesleğe geçiş koşullarını yüksek lisans düzeyinde değiştirmiştir.
2. Eğitim kurumlarına öğrenci seçme koşulları gözden geçirildiğinde, üç ülkede de iki kademeli bir sınav yapıldığı görülmektedir. Her birinde, bu sınavların ilk kademeleri ülke düzeyinde olmasına rağmen ikinci kademedeki Japonya ve Finlandiya’da üniversitelerin ve bölümlerin kendi seçme sınavlarını yapmalarında bağımsızlık sağlanmıştır.
3. Türkiye’de Bakanlık tarafından öğretmen atama uygulaması yapılırken Japonya ve Finlandiya’nın mahalli yönetimlere ve okul yöneticilerine karar verdiği için kurumun vizyonuna uygun kaliteli öğretmenler seçilmiştir.

4. Üç ülkede hizmetiçi eğitime çok fazla önem verilmiştir. Japonya ve Finlandiya'da bu kurslara katılan öğretmenler bunu bir üstünlük olarak görmüştür. Türkiye’de hizmetiçi eğitim, var olanlardan çok yeni atanan öğretmenlere yönelik olduğu görülmüştür.

Ürün (2019) tarafından yapılan “Milli Eğitim Şuralarında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşler, Kararlar ve Önerilerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışması ile, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihini tartışmak ve bu konuda mevcut olan sorunların anasına ulaşmak amaçlanmıştır. Bunun için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara göre tüm şuralarda en fazla durulan konunun öğretmen yetiştirme olduğu, en azından öğretmen yeterlikleri ile ilgili konulardan bahsedildiği görülmüştür.

Çalışıcı (2019) tarafından “2006-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikalarına İlişkin Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans çalışması, bu çalışma, 2006-2018 yılları içinde Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemlerini tarihsel olarak ortaya koyarak var olan sistemini göstermek, problemleri gözden geçirerek öğretmen yetiştirme sistemini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen eğitimi işleminde öğretmen adayları merkezi sınavla öğretim alanında yer almaktadır ve üniversitelerde pedagojik formasyon programlarında farklı nedenlerle düzenlemeler yapılmaktadır.
2. Öğretim hizmet sürecinde öğretmen adayları sözlü ve KPSS sınavı ile atanmaktadır ve öğretmenler kadrolu, ücretli ve sözleşmeli olarak atanmaktadır.
3. Öğretmen yeterlikleri, literatürde Mesleki Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerleri ve temel yeterlikleri olarak bahsetmektedir.

2.2.3. Ulusal Araştırmaların İncelemesi

Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar doktora ve yüksek lisans çalışması olarak iki bölüme ayrılmıştır. Ulusal araştırmalar incelendiğinde iki alanla araştırıldığı görülmektedir. İlk olarak, bu çalışmada olduğu gibi dünya ülkelerinin tecrübelerini birbirleriyle paylaşması amacıyla farklı ülkeler ya da aynı ülkede farklı dönemler arasında öğretmen yetiştirme sistemi incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. İkinci alanda ülkelerde (var olan) uygulanan öğretmen yetiştirme sisteminin değerlendirmesine ve geleceğine yönelik görüşler yapılmıştır.

Karşılaştırma ile yapılan araştırmada, Türkiye, Japonya, Almanya, Fransa, Çin, Kosova ve Finlandiya gibi ülkeler ile yapılmıştır. İncelenen bazı araştırmalarda öğretmen yetiştirme sisteminin, tarihsel gelişim süreciyle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi, öğrenci seçimin süreci, eğitim fakültesinde var olan programları ve atama politikası tüm alanlarda araştırılmışken diğer araştırmanın sadece eğitim fakültesindeki programlara ve atama politikasına odaklandığı görülmektedir.

Araştırmalarda nitel yöntemlerden en çok kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama yönteminde görüşme ve anket tekniğiyle en fazla doküman incelemesi kullandığı görülmektedir. Çünkü doküman incelemesiyle eğitim bakanlığının belgeleri, üniversitelerin kütüphanesi ve resmî gazeteler gibi en resmi ve hakiki bilgilere ulaşıp faydalanılabilir. Dolayısıyla, veri analizi yöntemlerinden en fazla içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında tüm ülkeler, öğretmen yetiştirme sistemine önem ve değer vermiştir. Ancak, her ülkenin yeteneği, kuvveti, coğrafyası, kültürü ve mali durumuna göre çalıştığı için hem arasında büyük ya da küçük fark bulunabilir hem de uluslararası standartlar olarak öğretmen yetiştirme nasıl olmalı bulunamayabilir.

Her sistem gibi öğretmen yetiştirme sisteminin ister gelecek için ister şimdiki dönemde var olan değişiklik ve ihtiyaçlarına göre gereken yenilenmesini ve düzenlenmesini yapmak gerekir. Aynı zamanda uygulamada her sisteme yeterli bir zaman verilmeli çünkü devamlı değişiklik olursa sistemimize zarar verebilmektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminde bağımsızlık dersek Almanya ve Çin'in deneyimlerine dikkat çekebiliriz; çünkü bu ülke eyaletlerine göre yapılan öğretmen eğitiminin, özellikle coğrafi olarak büyük bir ülke ise faydalı ve etkili olduğu söylenebilir.

Osmanlı Devleti'nde uygulanan deneyimler üzerine Türkiye Cumhuriyeti'nde genel eğitiminin ve öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması ve benimsenmesi nedeniyle, Türkiye'de etkili ve değerli bir öğretmen yetiştirme programı olduğu vurgulanabilmektedir. Türkiye yüzlerce yıldan beri öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili bir birikmiş deneyimlere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Diğer yandan, öğretmen yetiştirme sistemindeki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, öğrenci seçiminin süreci, eğitim fakültesinde uygulanan programlar ve atama politikası olarak bütün aşamayı yenileyip düzenleyerek yeni bir bakışla bakmak gerekir ve eğitim fakültesinde

uygulama dersleri ile ilgili hem ders saatleri yetersizliği hem de uygulama okullarıyla işbirliği eksiklerini gidermek gerektir.

2.2.4. Uluslararası Araştırmalar / Doktora

Russell (2009) tarafından “Cardinal Stritch Üniversitesi'nde Öğretmen yetiştirme Programının Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışması, bu Çalışma, Cardinal Stritch Üniversite'deki öğretmen yetiştirme programının etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel analiz yöntemi benimsemiş ve programı değerlendirmek için araştırmacı görüşmelere ek olarak yeni öğretmenlerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini almak için bir anket hazırlamıştır. Sonuç olarak; Yeni öğretmenin okul ortamıyla etkileşim yeteneğinin sınırlı ve gerekli seviyeden daha az olması ve okul çalışma önceliklerini belirleyememesidir. Öğretmen hazırlık programının her yönüyle geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Brinkley (2016) tarafından “Merkezi Ekvator, Güney Sudan'da Öğretmen Eğitimi” adlı doktora çalışması, bu çalışmanın amacı Güney Sudan öğretmenlerinin pedagojik ihtiyaçlarını belirlemektir. Katılımcı eylem araştırmasının kavramsal bir çerçevesi içinde, bu nitel çalışma eğitimcilerin, aldıkları öğretmen eğitiminin etkinliği, öğretmenlerin pedagojik ihtiyaçları ve ülkenin mevcut durumuna göre öğretmenler için ideal eğitim modelleri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma tasarımı 5 ilkokul ve ortaokul üzerinde odaklanan bir durum çalışmasıdır. Veri toplama yönteminde, kartopu örnekleme ile seçilen 15 K-16 eğitimcisi ve eğitimci lideri arasında görüşme ve gözlem uygulanmıştır. Önemli sonuçlar öğretmenlerin hazırlıklarının çok az olduğunu veya hiç olmadığını, öğretme motivasyonlarında değişiklik gösterdiğini ve eğitim seviyelerine göre zorlukları ve ihtiyaçları algıladıklarını göstermiştir.

Dorsey (2018) tarafından “Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Hazırlık Programlarında İçerik ve Pedagojik İçerik Bilgisi Analizi: Profesyonel Öğretmenlerin, İşbirliği Öğretmenlerinin ve Üniversite Profesörlerinin Algıları” adlı doktora çalışması, bu nitel çalışmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmeni hazırlığının standartlar, içerik bilgisi ve içerik pedagojik bilgisi ile ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, yeni öğretmenlerin, işbirlikçi öğretmenlerin ve üniversite profesörlerinin gelecekteki ortaöğretim matematik eğitimcilerini hazırlamak için kullanılan hizmet öncesi

eğitim programının yorumları konusunda farkındalık kazanmak için iki üniversitenin programını içermiştir.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Standartlar hakkında geniş bilgiye sahip olan her iki üniversitede sadece Matematik Eğitimi Profesörü olduğu görülmüştür. Yeni ve İşbirliği öğretmenleri, gerekli olan üst düzey matematik derslerinin amacı ve değeri için vizyona sahip olmamıştır.
2. Yeni ve İşbirliği Öğretmenleri, gerçek dünyadaki içerikli pedagojik durumların yanı sıra farklılaşma, ortak öğretim ve Özel Eğitim fırsatlarında da artış istemişlerdir.
3. Yeni öğretmenler, hazırlık yolunda Üniversite profesörleri ve akranları ile ilişkilere ihtiyaç olduğunu kabul etmişlerdir.
4. Matematik Eğitimi Profesörleri, kurslar ve lise matematiği araştırmaları arasında bağlantı kurmanın değerini ifade etmişlerdir.
5. Ortaöğretim matematik öğretmenlerini matematik eğitiminin mevcut kültürüne hazırlamak için içerik ve pedagojik dersler ayrılmamalı ve program kaydını artırmaya yönelik bir öncelik olmalıdır.

Alturki (2016) tarafından “Suudi Arabistan’da Sorgulama ve Öğretmen Eğitimi” adlı doktora çalışması. Bu araştırma, 11 Suudi kadın eğitimcinin Suudi Arabistan ve ABD’de iki farklı ortamda öğrenci ve öğretmen olarak öğrenme deneyimleri ve iki farklı öğretim stratejisi, geleneksel öğretim yaklaşımı ve öğrenme merkezli bir yaklaşım hakkındaki deneyimleri ve bakış açıları araştırılmıştır. Bu çalışma, katılımcılara yurt dışında eğitimden önce ve sonra öğrenme ve öğretme deneyimlerini sormak için nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Sonuçlara göre katılımcıların, Suudi Arabistan’da eğitimde gelişimin önemini olduğunu, özellikle öğretmen eğitiminin geliştiğini vurgulamıştır. Katılım ve sorgulamanın temel ilkeleri hakkında Öğretmenlik hazırlık programlarının yeniden tasarlanmasıdır.

2.2.5. Uluslararası Araştırmalar / Yüksek lisans

Hesse (2012) tarafından “Genel Kalite Standartları Işığında Gazze’deki Üniversitelerde Eğitim Enstitüsünde Öğretmen Yetiştirme Gerçeği” adlı yüksek lisans çalışması. Çalışma,

Gazze Şeridi'ndeki üniversitelerin Eğitim Enstitüsünde öğretmen hazırlığının gerçekliğini, genel kalite standartları ışığında tanımlamayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin bakış açısından, Al-Azhar Üniversitesi, İslam Üniversitesi ve El Aksa Üniversitesi'ndeki eğitim enstitüsünde öğretmen hazırlık gerçeğine ilişkin genel kalite standartlarının varlığının oranının (%64,6) olduğu ortaya çıkarırken öğretim üyeleri açısından, üç üniversitedeki eğitim enstitüsünde öğretmen hazırlık gerçeğine ilişkin genel kalite standartlarının varlığının oranının (%66,6) ortaya çıktığını göstermiştir.

Bu sonuçlar ışığında, çalışma en önemlileri olan çeşitli önerileri önermiştir:

1. Eğitim fakültelerinin hedeflerini geliştirmek, Öğrenci seçimi için açık, spesifik ve ilan edilmiş bir politika geliştirmek, Öğretmen eğitim programları geliştirmek,
2. Öğretim personelinin öğretim, öğrenme ve değerlendirme yöntemlerindeki performansını geliştirmek
3. Materyal kaynaklarının geliştirilmesi, Eğitim programların içeriğinin derinleştirilmesi, Modern öğretim ve öğrenme yöntemlerinin kullanılması, çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması,
4. Uygulama eğitiminin amaçlarının geliştirilmesi, kariyer alanındaki öğrenci performansının geliştirmesi.

El-Sulehat (2013) tarafından “Ürdün Öğretmenler Birliği Merkez Komisyonu Üyelerinin Ürdün'deki Öğretmen Eğitiminde Eğitimsel Gelişimin Doğası Üzerine Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışması, 2012 yılında 286 öğretmen sendikası üyesinin görüşlerini almak için bir anket tasarlanmıştır. Araştırma aracı, hizmet öncesi eğitim, Hizmetiçi eğitim ve performanslarını geliştirmeleri için verilen teşviklerden oluşmaktadır. Bulgulara göre Hizmet öncesi eğitimin uygulama yönüne daha fazla dikkat edilmesi ve Hizmet öncesi veya sonrası öğretmen hazırlık programlarının güncellenmesi için eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmenin gerekliliği önerilmiştir.

Alharthı (2016) tarafından “ABD ve Japonya'da Öğretmen Hazırlık Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışması. Bu çalışma, ABD ve Japonya ülkelerindeki öğretmen hazırlık programlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitimin her iki ülke için de önemli olduğu belirlenmiş, ancak buna farklı yaklaşıyorlar. En belirgin bir fark, Japonya'nın eğitim sisteminin, öğretmen hazırlama programları da

dahil olmak üzere eğitim ile ilgili tüm kararları almak için Eğitim Bakanlığına dayanmasıdır. ABD, federal hükümet tarafından belirlenen geniş yönergelere veya yasalara sahip merkezi olmayan bir sisteme sahiptir. Standartlar, dış kuruluşlar tarafından belirlenmiş, ancak eyalet ve yerel yönetimler kararların çoğunu alır ve finansman sağlamıştır.

2. Japonya'nın gelecekteki öğretmenlerini ABD'den daha fazla hazırlamasına yardımcı olmasının, okullarındaki öğretmenlik deneyimine bağlı olduğu görülmektedir. Japonya'nın öğretmenlerini büyümeye sürekli odaklanması, biri öğretmen olduktan sonra gereken mesleki gelişime verilen vurgudan anlaşılmaktadır.
3. Bir diğer ilginç nokta, eğitimi geliştirmek için yapılan araştırma çalışmalarının ve önerilerinin sayısıdır. Kuruluşlar ve bireyler, diğer devletlerin eğitim ve öğretmen hazırlığı ile ne yaptığını merak ediyorlar. Gelecekteki öğretmenleri hazırlamak, bu tür bir incelemeyi ve dikkate almayı hak eden önemli bir konudur. Ülkeler, geleceklerinin öğretmenlerine bağlı olduğunu ve tüm öğrencilerine daha yüksek seviyelerde öğretmeye hazır olmalarını istediklerini anlıyorlar. Gelecek öğretmenlerin elindedir ve öğrenciler herhangi bir ulusun geleceğidir.

2.2.6. Uluslararası Araştırmaların İncelemesi

Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili yapılan uluslararası araştırmaları doktora ve yüksek lisans araştırması olarak iki bölüme ayrılmıştır. Uluslararası araştırmalar incelendiği zaman karşılaştırma alanında hem ülkeler arasındaki bir tez gibi ABD ve Japonya arasında hem de Gazze'de yapılan çalışma üniversitelerin var olan eğitim enstitüleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Diğer çalışmalar; ABD, Güney Sudan, Suudi Arabistan ve Ürdün'de uygulanan öğretmen eğitimi geliştirme amacıyla incelenip değerlendirmeye çalışılmıştır.

Araştırmalarda öğretmen yetiştirme sisteminin, tarihsel gelişim süreciyle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi, öğrenci seçim süreci, eğitim fakültesinde var olan programları ve atama politikası tüm alanlarından araştırılmışken diğer araştırma sadece eğitim enstitüsü ya da hizmet öncesi eğitim ve Hizmet içi eğitim elde edildiği görülmektedir. Bunun yanında matematik öğretmeni gibi belirli bir konuda öğretmen eğitimi hakkında da araştırma yapılmıştır.

Araştırmalarda nitel yöntemlerden en çok tarama modeli kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama yönteminden görüşme ve anket tekniğiyle en fazla doküman incelemesi kullandığı görölmektedir. Çünkü doküman incelemesiyle eğitim bakanlığının belgeleri, üniversitelerin kütüphanesi ve resmî gazeteleri gibi en resmi ve hakiki bilgilere ulaşılıp faydalanılabilir. Dolayısıyla, veri analizi yöntemlerinden en fazla içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında tüm çalışmalar, öğretmen yetiştirme sistemini yeniden incelemek, değerlendirmek, düzeltmek ve geliştirmek ihtiyacının noktası üzerine anlaşmıştır. Ancak, Hizmet öncesi eğitim ve Hizmet içi eğitim ile tecrübeli ve yeni öğretmen arasında ilişkilerine yeniden şekillendirip geliştirilerek önem ve değer verilmesi gerekir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma konusu ve problemine göre, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreçleri ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Türkiye ve Ürdün'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan farklı bir yaklaşımdır. Durum çalışmalarını bir veya daha fazla olayın, çevrenin, programın, sosyal grubun veya yakından ilişkili diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (McMillan, 2002). Bunun için, Türkiye ve Ürdün öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelemesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya gerçekler ile ilgili bilgi içeren yazılmış materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dokümanlar, araştırma konusuyla ilgili arşiv dosyaları, videolar, ses kayıtları, resmi raporları ve resmi yazışmalar gibi belgelerden oluşmaktadır (Karataş, 2015).

Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme konusunda uzman olan öğretim üyelerin görüşlerini bilmek için yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı tarafından önceden belirli bir sırayla hazırlanan sorular bulunmaktadır. Ayrıca, verilerin arama kapsamına ölçümle hızlı ve kolay bir şekilde kodlanmasına ve analiz edilmesine olanak vermektedir (Büyüköztürk vd., 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirli bir grup ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından belirlenir ya da daha önceden var olan ölçütler listesi kullanılır (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışmada ölçüt olarak çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümünde görev yapması alınmıştır. Böylece 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim veren Türkiye’deki devlet-vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 5 öğretim üyesi ile görüşülmüştür. Ürdün’de ise devlet ve özel üniversitelerde görev yapmakta olan 5 öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Tablo 17’de araştırmmanın katılımcılarının özellikleri yer almaktadır.

Tablo 17

Araştırmanın Katılımcılarının Özellikleri

Özellikler	F	
Eğitim Kurumu	Sakarya üniversitesi	3
	Hacettepe Üniversitesi	1
	Gazi Üniversitesi	1
	Ürdün Üniversitesi	1
	Zarqa Üniversitesi	1
	Irbid Ulusal Üniversitesi	1
	Jerash Üniversitesi	2
Unvan	Prof. Dr.	4
	Doç. Dr.	4
	Dr. Öğretim üyesi	2
Hizmet süre	1-5	2
	6-10	2
	11-15	1
	16 ve üzeri	5
Cinsiyet	Erkek	5
	Kadın	5
Yaş	34-39	3
	40-45	4
	46 ve üzeri	3

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırma sorularının kapsamında veriler iki şekilde toplanmıştır. Bunlardan biri, ilk beş araştırmanın sorularını cevaplamak için doküman incelemesi yapılarak Ürdün ve Türkiye'deki resmî kurumlardan -Eğitim Bakanlıkları, Üniversiteler, Eğitim Kurumları gibi- elde edilen veriler ve uluslararası raporlardan yararlanılmıştır. İkinci olarak, Türkiye ve Ürdün'de öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kendi ülkelerindeki öğretmen eğitimi konusundaki görüşleri nelerdir? alt problemi için yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada nitel veriler, Araştırmacı tarafından iki bölümden hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Birinci bölüm; kişisel bilgilerle hazırlanmış, ikinci bölüm ise dört adet açık uçlu soru biçiminde oluşturulmuş ve iki uzman görüşü tarafından onaylanarak son şekli verilmiştir. Araştırmacı ana dili Arapça ve Türkçe C1 seviyesi sertifikasına sahip olduğu için araştırmacı tarafından görüşme formu Türkçeden Ürdün öğretim üyeleri için Arapçaya çevrildikten sonra Türkiye ve Ürdün'deki verilerin toplanmasında Korona Virüs varlığı nedeniyle sosyal mesafeyi korumak için görüşme formu E-mail ile gönderilmiş ve Ürdün öğretim üyelerinden gelen yanıtlar bir daha Arapçadan Türkçeye çevrilerek veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile toplanan verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden şekillenen bir grubun içindeki belirli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek için yapılır. Bu kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri belirlenir ve analiz edilerek metindeki mesajla ilgili çıkarımlarda bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). İçerik analizi sürecinde Türkiye ve Ürdün'de bulunan ilgili literatür taranarak öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin araştırma alt başlıklarına göre veriler toplanmıştır.

Görüşme kapsamında toplanan verileri analiz etmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşama olarak yapılmıştır; Birincisi, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmaktır. Verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve görüntüleneceği

oluşturulan çerçeveye göre belirlenmektedir. İkinci aşama, verileri belirtilen çerçeveye uygun olarak okumak ve organize etmek. Üçüncü aşama, bulguların belirlenmesidir. Bu aşamada yapılandırılmış veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek belirlenir. Son aşama bulguların yorumlanmasıdır. Bu aşamada belirlenen bulgular açık, ilişkili ve anlamlı bir şekilde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Temalar ve kodlamalar arasında güvenilirliği doğrulamak için nitel çalışmalar hakkında yeterli bilgiye sahip İki uzmandan görüş alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye ve Ürdün'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırma ile her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemleri detaylı olarak ortaya konularak, irdelenerek ve her iki ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinin benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelenerek ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak, her iki ülkenin üniversitelerinde görev yapan konu ile ilgili öğretim elamanlarının görüşlerine başvurularak, her iki ülke öğretmen yetiştirme sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

4.1. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Geçmişte olduğu gibi, bilginin aktarılması ve ölçülmesinin ötesinde sorumlulukları olan öğretmenlik mesleği, insanlık tarihinin her döneminde var olmuştur. Müfekkireler, bireysel ve sosyal gelişim hakkında düşünce üretirken, öğretmenliğe özel bir önem atfetmişlerdir. Eflatun, dünyada barışı sağlayabilecek kişilerin öğretmenler olduğunu söylerken Diyojen ise hiçbir mesleği öğretmenlikten daha saygın tanımadığını söylemiştir. Farabi, iyi bir toplum yaratmanın yolunun eğitimden geçtiğini vurgularken İbni Sina ise eğitim ve öğretimin bir uzmanlık alanı olduğunu ve herkesin eğitimci olamayacağını vurgulayarak öğretmenlik mesleğinin sosyal hayattaki değerini ifade etmişlerdir. Bu görüşleri gerçekleştirmek için tarihli öğretmenlerin diğer mesleklerden ayrı ve özel eğitim almaları gerektiği fikri önem kazanmış ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme yolunda çeşitli çabalara adım atılmıştır (MEB, 2017a).

4.1.1. Türkiye'de Öğretmen Eğitime Yönelik Politikalar

Türkiye öğretmen yetiştirme konusunda çok zengin bir deneyime sahiptir. Çünkü Türkiye, örgün eğitim ve öğretmen yetiştirme tarihi boyunca kendi eğitim kurumlarını kurmuştur. Türk eğitim tarihine bakıldığında, öğretmen yetiştirme günümüzde hâlâ tartışma konusu olmasına rağmen, geçmişte diğer devletlere örnek teşkil edebilecek zengin bir deneyim ve bilgiye sahiptir. Günümüz toplumlarındaki çabalar, değişen bilim dünyasında ilerlemek ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için üstün bilgi ve becerilerle donatılmış öğretmenler yetiştirmeye odaklanmıştır (Yıldız, 2005).

Bu başlık altında Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanı, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet Dönemine kadarki tarihten bahsetmiş ve öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen yetiştiren kuruluşlar ile ilgili bilgiler göstermektedir.

4.1.1.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının sosyal, ekonomik, kültürel, politik ve küresel değişim ve gelişmelere göre Türk toplumunun ihtiyaç ve beklentileri kapsamında 18. yüzyıldan beri devam ettiği söylenebilmektedir. Selçuklu ve Osmanlı döneminde, öğretmen yetiştirme çoğunlukla dinseldi ve öğretmenler, Medrese adı verilen orta ve yükseköğrenim kurumlarında yetiştirilmiştir. Osmanlı eğitim yapısında yaygın eğitim gerekliliği Sıbyan okulları ile karşılanmıştır. Bu okulun amacı, İslam dininin ilkelerini ve akidelerini bilen ve devletin bütünlüğüne ve birliğine kendini adanmış iyi vatandaşlar yetiştirmektir (Tutkun, 2003). Osmanlı İmparatorluğu döneminde 19. yüzyıl ortasına kadar, öğretmen yetiştirmek ile ilgili kurulmuş bağımsız olarak bir kurum bulunmamasına rağmen Medreseler bir öğretmen okulu gibi görev yapmıştır (Eşme, 2001).

Medreseler, Fatih Sultan Mehmet çağında Ayasofya ve Eyüp medreseleri ve sıbyan mektebi için öğretmen yetiştirmek amacıyla genel medreselerde çeşitli bir program uygulanmıştır. Program kapsamında öğretilen dersler; Arapça, Tarih, Edebiyat, Sarf ve Nahvi, Mantık, Adap-ı Mübahase ve Usul-i Tedris, Münakaşa (tartışma) Akaidi, Riyaziyat (Matematik) ve Coğrafya dersi öğretilmiştir. Bu programda ilkokul öğretmen adayları için en önemli yenilik ve eğitim tarihinde son derece ilginç olan tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri anlamına gelen Adap-i Mübahase ve Usul-i tedris adlı derslere yer verildiği için Fatih çağında

öğretmen yetiştirme programı, alanının özelliklerine bakıldığında ilk defa düzenlenen bir program olmuştur (Akyüz,2013).

O çağda genellikle, öğretmenlik kutsal bir görev sayıldığı ve örgün eğitim ile ahlak ve terbiye (edep) öğretildiği için ilkokul öğretmenlerinde gereken sıfatlar belirtilir: öncelikle öğretmen göreviyle öğretmen bir din adamının olması; toplumsal ve dinsel görevleri çalıştığı için günlük hayatta olarak doğum, ibadet, evlenme, ölüm vs. gibi olaylarda görevli oluyordu. Bununla birlikte öğretmen güzel bir mizaca ve kişiliğe sahip olmalı, Allah rızası için davranmalı, öğrencilerin öğrenmesi için çabalamalı, ihtiyaç varsa öğrencilerine öğrettiklerini tekrar etmeli, öğretmen görevini severek farklı konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatmalıdır. Bunlarla beraber öğretmen olacaklar, davranış ve tutumlarını en büyük derece insancıl ve çağdaş pedagojinin biçimi ve sosyal-kültürel ortamla çok iyi kaynaşmış ve toplumun bir parçası olması gerektiği görülmüştür (Akyüz, 2013).

4.1.1.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Osmanlı imparatorluğun dönemlerinden Tanzimat döneminde en fazla yenileşme hareketi kabul edilmiştir. Eğitim bağlamında batı ülkelerinin eğitim alanındaki anlayışından etkilenilerek İstanbul'dan başlamak üzere Türkiye bazı bölgelerinde önce Rüştîye (orta) sonra İptidai (ilk) denem okulların açılmasına başlanmıştır. Okullara öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyacını karşılamak için Padişah Abdülmecit döneminde Kemal Efendi'nin çabalarıyla Rüştîyeler için öğretmen yetiştiren bağımsız olarak bir okul açılmasının hazırlıklarına başlanmıştır (Eşme, 2001).

16 Mart 1848 yılında İstanbul'da ortaöğretim; Rüştîye Mekteplerine öğretmen yetiştirmek için ilk Dârümuallimîn (Erkek Öğretmen Okulu) açılmıştır daha sonra Dârümuallimîn-i Rüşdi olarak adlanmıştır. Dârümuallimîn Nizamnamesine göre öğrencilerin kalitesi ve sayısı, öğrenci kaydı, öğrencilere ilişkin işlemler ve öğretim süresi ve diğerleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Duman, 1991):

- Nitelikli öğretmen yetiştirmesi için okulda olacak muvazzaf öğrenciler denem öğrenci sayısı 20 olarak azaltılmıştır.
- Okula girebilmek için sınav yapmaları, Arapçayı bilip Türkçeye çevirebilen öğrenci olmaları, iyi durum ve hareketlerinin bulunmaları gerekir.

- Okula mülazım öğrenciler alınmalıdır, yoksa sınavla niteliklere sahip ve en başarılı öğrenciler alınmaktadır.
- Okuldan mezun olanlar Rüştîye'ye ne olursa olsun öğretmen olarak atanmaktadır.
- Okulun süresi 3 yıl ile sınırlandırılmıştır.
- Program: Ders Verme ve Öğretim Yöntemleri, Aritmetik, Farsça, Alan ölçümü, Geometri, Coğrafya ve Astronomi dersleri.
- Öğrenciler, okula devam etmek zorundalar, mazeretsiz gelmeyenlerin maaşları kesilip okuldan çıkarılmaktadır.
- Rüştîye öğretmenliğinde boşalanı reddeden mezunun diploması alınıp bir daha öğretmenlik ya da eğitimde bir görev verilmemiştir.
- Kendilerini öğretebilen öğrencilere iyi bir maaş ödenmiştir.
- Öğretmenliğin saygınlığını korumak için dilenmeleri geleneği kaldırılmıştır.
- Öğretim süreci ve sınavlar ciddi bir şekilde yapılmıştır, başarısız olanlar okuldan çıkarılmıştır.
- Mezunların atanmasına kadar bilgilerini pekiştirmek amacıyla maaşları verilerek Dârümuallimîn'de tutulmuştur.

1868'de İptidai Mektebi denen ilkokullara öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da bir Dârümuallimîn Sıbyan Mektebi kurulup illerde açılması amacıyla ilkokul öğretmenlerini toplayıp onlara yeni yöntemleri öğretim görevi verilmiştir. 1875'ten sonra köylerde açılarak Dârümuallimîn Sıbyan öğretim süresi 1 yıl ve programı İlmi Mahreç ve Tecvit, Ulum-i Diniye, Hesap, Coğrafya, Tarih, Usul-i cedide, İmla ve İnşa, Türkçe Sarf, Hüsnü Hat ve Tehecci derslerinden oluşturmuştur (Akyüz,2013).

1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre öğretmen okulları ve programları ile ilgili detaylı yargılar getirilmiştir; "Mükemmel muallimler yetiştirmek üzere" Büyük Dârümuallimîn, Sultaniye, Rüştîye ve İdadiye şubelerinden oluşacağını, şubelerin Ulum ve Fen ve Edebiyat gibi özel iki kısımdan olacağını, Dârümuallimîn Sıbyan, Büyük Darümualliminden bir parça olacağını belirlemiştir (Akyüz, 2013). Ancak, 1874'te Dârümuallimîn; İdadiye, Sıbyan ve Rüştîye isimleriyle üç şubesini kapsadığı belirleterek Sıbyan şubesinin öğrenim süresi 2 yıllık ile Rüştîye ve İdadiye şubesi 3 yıllık olarak uygulanmıştır (Eşme, 2001). Tablo 18' deki 1874 Yılında İstanbul Dârümuallimîn Şubeleri ve Dersleri yer almaktadır.

Tablo 18

1874 Yılında İstanbul Dârülmualimîn Şubeleri ve Dersleri

Şubeler	Sıbyan	Rüştiye	İdadiye
Süre	2 yıl	3 yıl	3 yıl
Dersler	Usul-i Tedrisi Lisan-ı Türki ve İmla (Türk dili ve imla) Tenasüp (orantı)'e Kadar Hesap Muhtasar (özet) Tarih-i Osman Muhtasar (özet) Coğrafya Mebadi Hendese ve Mesaha (Alan Ölçümü ve Mühendislik ilkeleri) Farisi Yazı	Tercüme, Arabi Farisi Hesap Cebir Hendese Tarih Coğrafya İmla İnşa Rika hattı Resim	Hesap Muamelat ve Usul-ı Defteri Cebir Hendese Mantık Müsellesat-ı Müsteviye (Düzlem Trigonometri) Tarih-i Umumi ve Osmani Kozmografya (astronomi) Lisan-ı Ecnebi (yabancı dil) İlmi Belagat Mebadi-i Ulum-ı Tabiiye (Doğal Bilimleri ilkeleri) Hüsnü Hat Hıfzıssıhha (sağlıklı yaşamak) Türkçe Kompozisyon Resim

Akyüz (2013).

1870 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre kız Rüştiye ve kız ilkokulları için kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla bir Dârülmualimât (Kadın Öğretmen Okulu) açılmıştır. Rüştiyenin şubesinin öğretim süresi 3 yıl, Sıbyan şubesi, 3 yıl olmuştur. Program olarak Dârülmualimîn programları ile kızlara ilişkin fazla dersler verilmiştir: Tedbir-i Menzil, Dikiş, Nakış, Ameliyatı Hayatiye (Akyüz, 2013 ve Duman, 1991).

4.1.1.3. Mutlakıyet Dönemi (1878-1908)

Dârülmualimînler ile ilgili 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde var olan hükümleri 29 Mayıs 1891'de değiştirilmiştir. Dârülmualimîn İdadiye şubeleri kapatılarak İptidaiye, Rüştiye, Aliye şubelerinden oluşturulup her biri iki yıl süre ile yeniden

şekillendirilmiştir. Yüksek öğretmen okulu olarak Aliye şubesi, 3 Kasım 1891 yılında açılıp edebiyat ve fen bölümlerinden oluşarak ilk mezunlar 2 yıl sonra olmuştur. 1995 yılında edebiyat ve fen bölümleri birleştirilip 5 yıl süresindeki öğretim süresi 3 yıla çıkarılmıştır (Eşme, 2001).

Dârümuallimînin Aliye ve Rüştiye şubelerinde de din dersleri ve Arapça ağır basmıştır. Dârümuallimât İptidaiye ve Rüştiye şubelerine kadın öğretmen yetiştiren 3 yıllık bir okul ve 1893 yılındaki düzenlemeye göre 6 yıllık bir ihtiyat bölümü olarak Kız Rüştiye düzeyinde bulunmuştur (Akyüz, 2013, Duman, 1991). Tablo 19'de 1898'de İstanbul Dârümuallimât programı ve haftalık derslerin saatleri yer almaktadır.

Tablo 19

1893'te İstanbul Dârümuallimât Programı ve Haftalık Ders Saatleri

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Kuran-I Kerimi ve Tecvit	2	1	1
Ulum-İ Diniye (Din Bilimleri)	2	2	2
Arabi (Arapça)	2	2	2
Faresi	1	1	1
Kavait-i Osmaniye ve Müntahabat (Osmanlık kuralları)	1	1	1
Kitabet ve tatbikatı (Yazma ve uygulamaları)	1	1	2
Hüsnü hat	1	1	1
Usul-i Tedris (Öğretim ilkleri)	2	1	1
Ahlak	-	2	1
İlmi Eşya	1	1	1
Mevalide ve Ulum-İ Tabiiye	-	1	1
Hıfzıssıhha (Sağlık)	-	1	2
İdare-i Beytiye (Ev idaresi)	1	2	1
Hesap	2	1	1
Hendese	1	1	1
Resim	1	1	1
Coğrafya	2	1	1
Tarih	1	1	1
Musiki	1	1	1
El hünerleri	4	3	3
Toplama	26	26	26

Akyüz (2013).

Mutlakıyet döneminde ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesine fazla önem verildiği görülmektedir; 1875'lerden itibaren Bosna, Konya ve Girit'te açılırken 1882 – 1890 yılları arasında Bursa, Sivas, Amasya, Kastamonu, Trabzon, Kudüs, Edirne, Selanik, Manastır,

Kosova, Aydın, Elâzığ, Musul, Erzurum, Bolu ve Van'da öğretmen yetiştirme okulları açılmıştır (Akyüz, 2013).

4.1.1.4. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1918)

İkinci Meşrutiyet dönemi ilanı sonrası öğretmen yetiştirmede en önemli olan değişiklik, İstanbul'da ilköğretime Dârülmualimîn İptidaiye (İlköğretmen okulu) şubesi bağımsız bir okul olarak ayrılmıştır. Aynı zamanda vilayetlerde öğretim süresi 3 yıllık olan Dârülmualimîn İptidaiyeler bulunup öğretim %2,88'i Ulumu Tabiiye, %19,5'i Matematik, %23,5'i Tarih ve Coğrafya ve %37,5'i dillere ayrılırken eğitim bilimlerini göstermeden öğretim yöntemleri anlatılmıştır. 1909 yılında vilayetlerde olan öğretmen okulların sayısı 30'a artırılmıştır. Dârülmualimîn İptidaiyeler, 1913'te 3 yıllıktan 4 yıla çıkarılarak yeni bir program hazırlanmıştır (Ergün, 1996). Tablo 20'de 1913'te 4 yıllık ilköğretmen okulu programı yer almaktadır.

Tablo 20

1913'te Hazırlanan 4 Yıllık İlköğretmen Okulu Programı

Dersler	1. yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl
Kuran-I Kerimi Malumat-İ Diniye	2	2	2	2
Terbiye ve Talim Etfal, Tatbikatı	-	1	2	12
Sarf-Nahiv, Tahlil ve İmla	5	3	2	-
Lisan-I Osmani	2	3	2	2
Kıraat ve Ezber	3	3	2	3
Fransızca	1	1	1	-
Hesap ve Cebir	3	3	3	2
Usulü Defteri	-	-	2	-
Hendese, Fen-İ Mesaha	-	2	2	1
Coğrafya	2	2	1	1
Kozmografya	-	-	-	1
Tarih	2	2	2	2
Hikmet	-	2	1	1
Kimya	-	-	2	-
Malumat-İ Tabiiye	3	3	-	-
Malumat-İ Sıhhiye	-	-	-	2
Nazar ve Ameli Ziraat, İktisat, Tarihi	2	3	3	3
Malumat-I Medeniye ve Hukukiye	1	1	1	-
Eşya Dersleri	1	-	-	-
Hüsnü Hat	1	1	1	-

Musiki	2	1	1	-
Resim	2	2	2	1
El İşleri	2	2	2	2
Terbiye-İ Bedeniye	2	2	2	2
Toplam	36	35	36	36

1911 yılında Dârümuallimîn İptidaiye kapsamında 24 ilköğretmen okulunda 786 öğrenci bulunularak 1914'te ise 16 öğretmen okulunda 1550 öğretmen bulunmuştur. Öğrencilerin büyük kısmı yatılıydı, 1914 yılında gündüz öğretiminde sadece Trabzon, Musul ve Mamuretülazız'daki öğretmen okulu kalmıştır (Ergün, 1996).

1915 tarihli Dârümuallimîn Nizamnamesine göre Dârümuallimîn Aliye, İptidai, İhzarı ve Ali şubelerinden oluşturulmuştur. İptidai şubesi; 4 yılla ilkokullara öğretmen yetiştirilmiş, İhzarı şubesi; 2 yılla ilköğretim müfettişi ve İptidailere öğretmen yetiştirilmiş ve Ali şubesi; 4 yıllık orta ve yüksekokullara öğretmen yetiştirilerek Riyaziyat, Edebiyat ve Tabiiyet ismiyle 3 şubeden oluşturulmuştur (Eşme, 2001).

İstanbul'da olan Dârümuallimât, II. Meşrutiyet döneminde Dârümuallimât Aliye ile adlandırılarak İptidai, İhzarı ve Ali olan 3 şubeye ayrılmıştır. İptidai şubesi; öğretim süresi beş yıllık ile ilkokullara öğretmen yetiştirmiştir. İhzarı şubesi; iki yıllıkla ilköğretim müfettiş ve iptidaiye öğretmenleri yetiştirmiştir. Ali şubesi ise 3 yıllıkla edebiyat, tabiiyet ve riyaziyat şubeleri ayrılarak mezunları orta ve yüksekokullar için öğretmen yetiştirmiştir (Akyüz, 2013)

Dârümuallimât'ta olan en büyük yenilik 1913 yılında İdadi ve Sultanilere kadın öğretmen yetiştirmek için yeni bir Dârümuallimât Aliye şubesi açılmıştır. 1914'te Dârümuallimât'ta 186'sı yatılı olmak üzere 33 öğretmen ve 253 öğrenci bulunmuştur. Dârümuallimât Aliye'de 1913'te 58 öğrenci varken 1914'te 40 öğrenci bulunmuştur (Ergün, 1996).

4.1.1.5. Cumhuriyet Dönemi (1923'ten sonra)

Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi, öğretmenlerin sayı ve nitelik açısından ihtiyaçları karşılanacak şekilde yetiştirilmesi için önemli çalışmalar yapılmış ve bu amaçla öğretmen okulları açılmıştır. Yeni hükümet pozisyonlarını yeterli sayıda çalışanla doldurmak için eğitim alanında büyük adımlar atılmıştır ve iyi öğretmen yetiştirme konusuna

özel dikkat gösterilmiştir (Kavcar, 2002). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme alanında yenilikler ve çabalar aşağıdaki gibi ana başlığına ayrılabilmiştir.

Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde Ankara'da 1927-1928 eğitim öğretim yılında 2 yıl süreli Ana Öğretmen Okulu açılırken 1930-1931 eğitim öğretim yılında İstanbul Kız Öğretmen Okuluna taşınmıştır, 1933 yılında kapanmıştır (Cicioğlu, 1985). 1935'te Ankara'da Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu içinde açılmış ve eğitim süresini 4 yıllık veren Çocuk Bakımı ve Biçki-Dikiş Bölümü yıllarca okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren tek kurum bulunmuştur (Gürkan, 2007).

1961 tarih ve 222 sayılı yasaya göre ilköğretmen okulları veya lise ve kız enstitülerinden mezun olup özel kurslar ve okullarla yetiştirilmiş olanlar arasından seçileceği öngörülmüştür. 1973'te çıkarılan 1739 sayılı yasayla hangi kademedede atanılabilmek için bütün öğretmenlerin yükseköğretim görmesi öngörülmüştür (Yıldızlar, 2011).

1981 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Mesleki Eğitim Fakültesi ismiyle Gazi Üniversitesi'ne bağlanarak Çocuk Bakımı ve Ev Ekonomisi Bölümü'nde okul öncesi öğretmenleri yetiştirmeyi sürdürmüştür. Bunun yanında Hacettepe ve Selçuk Üniversitesi'nde Ev Ekonomisi Yüksek Okullarında okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren 2 yıllık program uygulanmıştır. 1989-1990 eğitim öğretim yılıyla eğitim yüksekokullarının süresi 4 yıla çıkarılarak okul öncesi öğretmenliği de 4 yıllık programda uygulanmıştır. 1992'de okul öncesi öğretmenliği programı, eğitim fakültesine bağlanmıştır (Gürkan, 2007).

İlkokula Öğretmen Yetiştirme

İlk Dârümuallimîn ve İlk Darümuallimat; 1924-1925 öğretim yılında erkek öğretmen okulları adlanarak ilkokul üzerine öğretim süresi 5 yıla çıkartılmış. Ayrıca, kız öğretmen okulları sadece ilkokul öğretmeni yetiştirmeye çalışmıştır (Yıldızlar, 2011). 1923 yılında 10102 ilkokul öğretmeni bulunarak 9021'i erkek ve 1081'i kadın ilkokul öğretmeninden oluşturulmuştur. Bunların meslek öğrenimi görmüş olanları 2734'ten 2356'si erkek ve 378'i kadın olmuştur. Geri kalan 7368 öğretmenden 1357'si ilköğretim görmüş, 711'i doğrudan okuldan ayrılmış, 152'i resmi eğitim görmemiş ve 2107'si hiçbir öğretmenlik ehliyetini

almayan kişilerden oluşmuştur (Akyüz, 2013). Tablo 21’deki 1924’te İlk Dârümuallimînler ve İlk Dârümuallimâtların programı ve haftalık ders saatleri yer almaktadır.

Tablo 21

1924’te İlk Dârümuallimînler ve İlk Darümuallimatların Programı ve Haftalık Ders Saatleri

Dersler	1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Dil dersleri	2	2	-	-	-
Türkçe ve edebiyat	6	5	5	3	3
Tarih	2	2	2	2	-
İçtimaiyat	-	-	-	-	2
Malumat-ı Vataniye	-	-	-	2	-
Ruhiyat, terbiye, terbiye tarihi	-	-	-	3	4
Usulü-i tedris ve tatbikat	-	-	-	-	9
Hesap	3	2	2	-	-
Hendese ve resmi hattı	2	2	1	-	-
Cebir	-	-	-	2	-
Hikmet	-	2	2	1	-
Kimya	-	1	2	1	-
Hayvanat	-	-	-	2	-
Nebatat	-	2	-	-	-
Ziraat (Dârümuallimât’ta yok)	-	-	2	-	-
Teşrih ve fizyoloji	-	-	2	-	-
Umumi hıfzıssıhha ve mektep hıfzıssıhhası	-	-	-	1	1
Tabakat	-	-	-	1	-
Coğrafya	2	1	2	1	-
Resim (Dârümuallimât ilk yıl 2, sonra 1’er saat)	2	2	2	2	2
El işleri (Dârümuallimât sadece)	2	2	2	2	3
Yazı	2	1	-	-	-
Musiki	1	1	1	1	1
Terbiye bedeniye	1	1	1	1	1
Ecnebi lisans	3	2	2	2	2
Dikiş-biçki (Dârümuallimîn’de yok)	1	1	1	2	1
İdare-i beytiye, çamaşır, ütü, tathir	-	-	2	-	-
Nakış ve beyaz işleri (Darümuallimin’de yok)	-	1	1	1	-
Tabahat (Dârümuallimîn’de yok)	-	-	-	1	2
Çocuk bakımı (Darümuallimin’de yok)	-	-	-	-	1
Toplam	29	30	32	31	32

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” hükmünü getirerek eğitim düzeyinden bağımsız olarak öğretmenlere, yükseköğrenim verilmesi gerektiğini öngörmüştür (Semerci, 2003).

1974-1981 yılları arasında ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirme eğitim süresi uzatılarak, 2 yıllık eğitim enstitüleri açılarak yapılmıştır. 20 Temmuz 1982 yılından itibaren iki yıllık Eğitim Yüksekokulları biçimine dönüştürülerek üniversitelerin içeresine alınmıştır. 1989-1990 eğitim öğretim yılında 4 yıla uzatılmıştır (Karslı ve Güven, 2011). Tablo 22’de 1979-1980’de sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıllık eğitim enstitüleri programı ve haftalık ders saatleri yer almaktadır.

Tablo 22

1979-1980’de Sınıf Öğretmeni Yetiştiren 2 Yıllık Eğitim Enstitüleri Programı ve Haftalık Ders Saatleri

Alanlar ve Dersler	1. Sınıf		2. Sınıf	
	1. Y. Yıl	2. Y. Yıl	3. Y. Yıl	4. Y. Yıl
Genel Kültür Dersleri (Zorunlu)				
Türkçe-Kompozisyon	2	2	-	-
Düşünce Tarihi	-	3	-	-
Ekonomiye Giriş	-	3	-	-
Devrim Tarihi	-	-	2	2
Yabancı Dili	2	2	2	2
Araştırma	-	-	3	3
Sınıf Öğretmenliği Dersleri (Zorunlu)				
Hayat Bilgisi Öğretim	-	-	-	2
Türkçe Öğretimi	-	-	2	2
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	-	3
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-
Matematik Öğretimi	3	-	-	-
Din Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2
Müzik ve Öğretimi	2	2	2	-
Beden Eğ., Oyun Öğretimi	2	2	2	-
Resim-İş, Yazı Öğretimi	2	2	2	-
Uygulama (Öğretmenlik Stajı)	-	-	-	15 gün
Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (Zorunlu)				
Eğitime Giriş	2	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	3	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	-	2	-
Eğitim Programı ve Yöntem	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	2
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	3	-
Rehberlik	-	-	-	2
Yardımcı Dallar (Biri Zorunlu Seçilecek)				
Okulöncesi Eğitimi	-	2	4	3
Özel Eğitim	-	2	4	3
İş ve Teknik Eğitimi Dersleri (Biri Zorunlu Seçilecek)				
El Sanatları	2	2	2	2
Pratik Elektrik ve Elektronik	2	2	2	2

Motor	2	2	2	2
Tarım	2	2	2	2
Kooperatifçilik	2	2	2	2
İlkyardım ve Sağlık Bilgisi	2	2	2	2
Seçmeli Alanlar (Biri Zorunlu Seçilecek)				
Türkçe	3	3	3	-
Sosyal Bilgiler	3	3	3	-
Matematik	3	3	3	-
Fen Bilgisi	3	3	3	-
Müzik	3	3	3	-
Resim İş	3	3	3	-
Beden Eğitimi	3	3	3	-

Akyüz (2013).

Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 1992 yılında eğitim yüksekokulları, dört yıla çıkarıldıktan sonra 3 Temmuz 1992’de 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmişlerdir. Dört ve beş yıllık üniversite mezunu herkes, öğretmenlik sertifikası alıp öğretmenliğe atanmışlardır. 1996’da ihtiyaç fazlası olduğundan öğretmenlik sertifikası olmayan bazı bölümlerden de atama yapılmıştır ve daha sonra hizmet içi eğitimle tamamlanmaya çalışılmıştır (Semerci, 2003).

Köy Enstitüleri incelendiğinde Cumhuriyetin ilk yıllarında tartışılan köye uygun öğretmen yetiştirme son somut örneği köy enstitüleridir. Köy Öğretmenliği Kursunun başarılı sonuçları Köy Enstitülerinin açılmasının temelini oluşturdu. Köy Enstitüleri, daha önce köy öğretmenleri yetiştiren kurumlardan farklıdır. Bu farklılığın nedeni, Köy Enstitülerinde köylü çocuklarının kendi köylerinde yetiştirilmesi ve köylerini eğitme ve yetiştirme sorumluluğuna dönüştürülmesidir. Ayrıca, köy öğretmenlerinin yerine Köy Enstitülerin öğretmenleri atanmamıştır. Eğitimci, her köye eğitim verecek bir bakanlık atanana kadar seyrek nüfuslu köylerde çalışmaya devam etmiştir (Benli, 2020).

Köy enstitüleri, Cumhuriyet döneminde eğitim ve öğretim alandaki ana ve çok tartışmalı bir uygulamasıdır. 17 Nisan 1940 tarihinde yürürlüğe giren Köy Enstitüleri Yasası şunları belirtir (Altunya, 2009, s. 11).:

“Köy öğretmeni ve köye yarayan meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Köy Enstitüleri açılır” (M.1).

Bu kanunun hükümlerine göre, enstitülerin misyonu sadece köy öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle sınırlı değil, aynı zamanda öğretmenle birlikte köyün gelişimine liderlik

edecek sağlık görevlileri, teknisyenler ve diğer kişilerle meslek çalışanları yetiştirmektedir (Altunya, 2009).

Köy enstitüleri köye ğretmen yetiştirme açısından önceki çabalara benzer olsa da kuruldukları yerler eğitim-ğretim faaliyetleri ve kuruluş amaçları açısından farklılık göstermektedir. Bu durum, bu kurumların özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Çünkü ğretmen yetiştirmenin yanı sıra köyün gelişimine öncülük edecek başka profesyoneller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (şeren, 2008)

Köyün eğitim ihtiyacını bir ölçüde de olsa karşılayan köy eğitmenlerinin yetiştirilmesi konusu olumlu sonuçlar vermiş ancak yeterli olmamıştır. Ancak köy enstitüleri, eğitim yoluyla köyleri canlandırarak, %100 ilköğretime ulaşacak öğretmenler ve hayatlarının sonuna kadar köye fayda sağlayacak profesyoneller yetiştirme ihtiyacından doğmuştur (Tonguç,1998). Köy enstitüleri genellikle şehir ve kasabaların dışında, demiryoluna veya karayoluna yakın köy ve köylerin yanında veya merkezlerinde kurulur. Genel olarak, devlete ait tarımsal çalışmaya uygun araziye sahip olmakta, arazi çok verimli olup, bağları ve bahçeleri ile tarımı ve zenginleşmesi kolaydır, seçilen sitenin 2-3 illik bir bölge merkezi olmaya uygun ve hava ve su yönünden sağlık şartlarına uygun olduğu oluşturulmasının ilkeleri dikkate alınmıştır (Gedikoğlu, 1971). Tablo 23'te açılış tarihlerine göre köy enstitülerinin yerleri yer almaktadır.

Tablo 23

Açılış Tarihlerine Göre Köy Enstitülerinin Yerleri

1940'ta kurulanlar
İzmir-kızılı ullu köy enstitüsü
Eskişehir-ifteler köy enstitüsü
Lüleburgaz-kepir tepe köy enstitüsü
Kastamonu-Gölköy köy Enstitüsü
Malatya-Akçadağ köy Enstitüsü
Ldik-Akpınar köy enstitüsü
Adapazarı-Arifiye köy enstitüsü
Vakfikebir-Beşikdüzü köy enstitüsü
Kars-kılavuz köy enstitüsü
Bahçe-Düziçi köy enstitüsü
Isparta-gnen köy enstitüsü
Balıkesir-pazar ren köy enstitüsü
1941'de kurulanlar
Ankara-Hasan oğlan köy enstitüsü
Konya Ereğli İvriz köy enstitüsü
1942'de kurulanlar

Yıldızeli-pamuk pınar köy enstitüsü
Erzurum-Pulur köy enstitüsü köy
1944'te kurulanlar
Ergani-Dicle köy enstitüsü
Aydın-ortaklar köy enstitüsü
1948'de kurulanlar
Van-Erciş köy enstitüsü

Akyüz (2013).

Köy Enstitülerin programları bakımından Köy Enstitülerindeki çalışma planı, köyün ve toplumun ihtiyaç duyduğu türden insanı yaratmak amacıyla, uygulanan eğitim ilkeleri ile yakından ilişkilidir ve iç içe geçmiştir (Gedikoğlu, 1971). Enstitülerde öğretim dönemi olan beş yılda 44 saatlik haftalık ders programı 22 saat genel kültür, fen ve bilgi dersi, 11 saat ziraat ve 11 saat teknik çalışmadan oluşmuştur (Kaya, 2009). Tablo 24'te Köy Enstitülerinin 1943'teki programına göre ders grupları ve dersleri yer almaktadır.

Tablo 24

Köy Enstitülerinin 1943'teki Programına Göre Ders Grupları ve Dersleri

Kültür Dersleri	Ziraat Dersleri ve Çalışmaları	Teknik Dersleri ve Çalışmaları
Türkçe	Tarla Ziraatı	Köy Demirciliği
Tarih	Bahçe Ziraatı	Nalbantlık
Coğrafya	Fidancılık	Motorculuk
Yurttaşlık Bilgisi	Meyvecilik	Köy Dülgerliği
Matematik	Bağcılık	Marangozluk
Fizik	Sebzecilik	Köy Yapıcılığı
Kimya	Sanayi Bitkileri Ziraatı	Tuğla ve Kiremitçiler
Tabiat ve Okul Sağlığı	Zootečni	Taşçılık
Yabancı Dil	Kümes Hayvanları Bilgisi	Kireççilik
El Yazısı	Arıcılık ve İpek Böcekçi	Duvarcılık, Sıvacılık
Resim-İş	Balıkçılık ve Su Ürünleri	Betonculuk
Beden Eğitimi	Ziraat Sanatları	Köy ve El Sanatları (Kızlar İçin)
Müzik		Dikiş
Askerlik		Biçki
Ev İdaresi ve Çocuk Bak.		Nakiş
Öğretmenlik Bilgisi		Örgü ve Dokumacılık
Toplumbilim		Ziraat Sanatları
İş Eğitimi		
Çocuk ve İş Ruh Bilimi		
İş Eğitimi Tarihi		
Öğretim Metodu		
Zirai İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik		

Akyüz (2013).

Köy enstitüleri ilk mezunlarını 1942’de vermiştir. Şubat 1954 yılında yayınlanan 6234 sayılı yasa ile köy enstitüleri kapatılarak var olan ilköğretmen okullarıyla birleştirilmiştir. Köy enstitüleri eğitimleri, 1954’e kadar toplam 17.341 öğretmen, 1.398 kadın ve 15.943 erkek yetiştirmişlerdir. Köy Enstitüsü bünyesinde 8.675 eğitici değerlendirildiğinde toplam 26016 eğiticiye eğitim verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 13 yıl içinde 1284 sağlık personeli yetiştirmiştir (Taşdemirci,1984).

Ortaokula Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde uzun süre öğretmen yetiştiren kurumların en önemlisi olan Gazi Eğitim Enstitüsünden bahsedilmektedir. Eğitim enstitüsü türü öğretmen okulunun kaynağı, 1926-1927 öğretim yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” bulunmuştur. Bir yıl sonra Pedagoji bölümü de eklenerek Ankara’ya nakledilen bu okulun Türkçe Bölümü, Haziran 1928’de ilk mezunlarını verdi. Daha sonra yeni bölümler de eklendi. 1929-1930 öğretim yılında bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi binasına tanımı ve “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” adını almıştır (Kavcar, 2002).

1930’dan sonraki yıllarda Türkçe bölümüne Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih-Coğrafya, İş Dersi ve Resim, Beden Terbiyesi, Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümlerinin de eklenmesiyle bu öğretmen okulu, ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir duruma gelmişti (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007a).

1967-1968 öğretim yılında tüm bölümleri (Türkçe, Pedagoji, Tarih, Coğrafiye, Matematik, Fizik, Tabii Bilimleri, Resim-İş, Beden Eğitim, İngilizce, Almanca) 3 yıl olarak tespit edildi. 1978-1979 öğretim yılında süresi 4 yıla çıkarıldı ve adı da Gazi Yüksek Öğretmen Okulu oldu. Gazi Eğitim, Temmuz 1982’de kurulan Gazi Üniversitesine adını vermiş, bunun içindeki Gazi Eğitim Fakültesinin temelini teşkil etmiştir. Yüksek Öğretmen Okulu adını alan Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 1982 yılı temmuz ayı itibariyle yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken, 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır (YÖK, 2007a).

Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

1924-1925 öğretim yılına kadar liselere tek bir öğretmen yetiştirme okul olarak iki yıl süreli, İstanbul kız ve erkek öğretmen okulunda ilköğretmen okulundan mezun olanlar, Yüksek Öğretmen Okuluna yönlendirilmiştir. 1940 tarih 167 sayılı Talim ve Terbiye Heyeti kararıyla Yüksek Öğretmen Okulu, Türk Dil Edebiyatı, Tarih, Felsefe, Tabii İlimleri, Coğrafya, Fizik-Kimya ve Matematik olmak üzere 7 bölümden oluşturulmuştur (Duman, 1991).

Ortaöğretim öğretmenleri yetiştiren sadece Yüksek Öğretmen Okulu bulunduğu için 1927 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, Konya'da iki yıl süreli ve edebiyat bölümü ile açılmıştır. Okula lise mezunları ve öğretmen okulunu üstün derece ile bitiren ve 2 yıllık ilköğretim öğretmenliğinden mezunlar alınmıştır (Duman, 1991).

1944'te ikinci Orta Öğretmen Okulu, Fen ve Edebiyat Bölümü ile açılmıştır. 1959 yılında Ankara'da açılırken 1964 yılında İzmir'de de yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Ağustos 1978'den itibaren öğrenci alınması durdurularak eğitim enstitüsü 4 yıla çıkarılıp yüksek öğretmen okulu adını aldılar, 20 Temmuz 1982'de de eğitim fakülteleri ya da eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek mevcut ya da yeni kurulan üniversitelere bağlanmıştır (Karşlı ve Güven, 2011). Temmuz 1992'de eğitim fakültesine haline getirildi, ya da eğitim fakültelerine Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği programlarına uygun olarak bağlandı (YÖK, 2007a).

2008 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan düzenlemelere göre ortaöğretim öğretmenliği süresi 5 yıl olarak belirlenerek enstitüde uygulanan 1,5 yıl tezsiz yüksek lisan programının süresi 1 yıla indirilmiştir. Bu düzenleme 2010'da sonlandırılarak Eğitim Fakültesi tarafından Fen ve Edebiyat Fakültesi başta olmak üzere diğer fakültelerde lisans bitirmiş öğrencilere alan öğretmenliğine dönük Pedagojik Formasyon Programı'nın açılması kararlaştırılmıştır (Sağlam, 2011).

Mesleki Liselere Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde 1934-1935 eğitim öğretim yılında Kız Enstitüsü ve Akşam Kız Sanat Okullarına öğretmenler yetiştirmek için Ankara'da mesleki ve teknik eğitime öğretmenler yetiştiren ilköğretim Kız Meslek Öğretmen Okulu açılmıştır. Kız mesleki öğretmen okulunun ilk yıllarında iki ve üç yıl süreli öğretim ile oluşmuştur. 1947'de yapılmış yeni düzenlemelere göre kız teknik okulu olarak dört yıla çıkarılmış ve yeni program

düzenlenmiş; Biçki-Dikiş, Çamaşır-Nakış, Moda-Çiçek, Resim, Ev İdaresi-Yemek Pişirme, Çocuk Bakımı alanlarından oluşturulmuştur (Duman, 1991).

1937-1938 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik eğitime öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla 3 yıl süreli öğretim ile Ankara'da Erkek Teknik Öğretmen Okulu ismiyle açılmıştır. 1946'da yeni düzenleme yapılarak 4 yıla çıkarılmış ve yüksekokulu haline getirilmiştir ve 1962'de Erkek Teknik Yüksek Okulu adını almıştır (Cicioğlu, 1985). Tablo 25'te 20 Temmuz 1982 öncesi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okullarını yer almaktadır.

Tablo 25

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları

Yükse Öğretmen Okullar	Yıl tarihi
Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu	1934
Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulu	1937
Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu	1955
Ankara Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	1962
Ankara Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	1962
Ankara Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu	1974
İzmir Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	1975
İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu	1976
Konya Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	1976

Akyüz (2013).

1982'de yapılmış düzenlemelere göre Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, önceden Teknik Eğitim Fakültesinde yer alan Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu 1992'de Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ismiyle Gazi Üniversite'sine bağlanıp Kız ve Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulları Mesleki Eğitim Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri de İlahiyat Fakültesine bağlanmıştır (Sağlam, 2011).

2003 yılında uygulanan Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi içerisindeki çalışmalar, mesleki eğitim alanına öğretmen yetiştirme sisteminin gücünü artırmak ile mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme sisteminin Avrupa Birliği'nde olan gelişmelerle uyum sağlatılmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde mesleki ve teknik eğitimde standartlaştırılmış bir yapıya ulaşmak mümkün olmaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim mezunlarına verilen diplomaların Avrupa ve uluslararası geçerliliği de dikkate alınmaktadır (Karslı ve Güven, 2011).

Din Eğitimine Öğretmen Yetiştirme

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin öğretmenleri Eğitim kurumlarında İlahiyat Fakültesi Lisans ya da İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerinde yetiştirilmiştir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirme süreci, çıkarılan şartlara ve kanunlara göre zaman içinde bir takım değişikliklere uğramıştır; 1972 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde lisans programına Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri eklenmiştir. Daha sonra 1980’de İlahiyat Fakültesi kapsamında Din Eğitimi Kürsüsü kurularak 1982’de Din Eğitimi Ana Bilim Dalı” olarak değiştirilmiştir (Turan, 2013).

1997 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin daha kaliteli bir şekilde yetiştirilmesi amacıyla İlahiyat Fakültesi bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü adıyla bir bölüm uygulanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında öğretmen yetiştiren tüm bölümler Eğitim Fakültelerine taşınmış ve bu süreçte programda bazı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim Fakültesi kapsamında İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programına dahil olan formasyon derslerinde öğretmenlik mesleği ile ilgili en önemli etkenlerden birisi Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri olan Eğitim Psikolojisi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Bilimine Giriş, Ölçme ve Değerlendirme, Okul Deneyimi, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Rehberlik, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Eğitim, Okul Deneyimi, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Matematik Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri biçiminde belirlenmiştir (Arpacı, 2014).

Cumhuriyet döneminde Öğretmen yetiştirilmesinin öteki kaynakları ve uygulamaları, Öğretmen sağlamlasında normal ve ciddi öğretmen yetiştirmenin yanı sıra çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Tablo 26’da öğretmen yetiştirilmesinin öteki kaynakları ve bazı uygulamaları verilmektedir.

Tablo 26

Öğretmen Yetiştirilmesinin Öteki Kaynakları ve Bazı Uygulamaları

Uygulamalar	Tanım
Yedek Subay Öğretmenler	11 Ekim 1960 tarihli kanunla lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksekokullardan mezun olmadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek askerliklerini köylerde ilk okul öğretmeni olarak yapmışlar.
Vekil Öğretmenler	5 Ocak 1961 tarihli ilköğretim ve eğitim kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış

	olanlar, bir kurstan geçirilerek muvakkat öğretmen olarak ilkokullarına atanmış. Lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan sonra orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır.
Barış Gönüllüleri	1962 Eylül ayından itibaren bu isimle gelen ABD'li 1200'den fazla Uzman'ın çocuğu, 70'li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmışlar.
Öğretmenlik Formasyonu	Çeşitli fakültelerden mezun olan, fakat öğretmenlik yapmak isteyenler, bir "pedagojik formasyondan geçmek zorundadırlar. Bu program MEB 1979-1982'de belirlenmiştir ve 6'sı zorunlu 2'si seçmeli olmak üzere toplam 8 dersi kapsayan 21 kredilik dersten başarılı olunması yanında orta öğretim kurumlarında kesintisiz 3 haftalık bir öğretmenlik uygulaması da yapılması gereklidir.
Mektupla Öğretmen Yetiştirme	1974'te bütün lise mezunlarına yükseköğretim yaptırmayı vaat eden dönemin hükümeti, mektupla yükseköğretim denen bir uygulamaya gitmiş ve 46000 öğrenci bu yolla öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. Resim, müzik, beden eğitimi dersleri de dâhil, çeşitli dallarda mektupla öğretmen yetiştirmeye çalışmıştır.
Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme	1975'ten sonra özellikle eğitim enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal sürdürülemez ve binlerce öğrenci okullarına devam edememişlerdir. 1978'de bu duruma "hızlandırılmış programlarla" çözüm bulma yoluna gidilmiştir.
Askerliğini Öğretmen olarak Yapanlar	19 Aralık 1987 tarihinde yayımlanan bir yönetmeliğe göre yedek subaylığa hal kazanıp da mesleği öğretmenlik olanlar, ya da öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş olanlar, erbaş, er olup da, mesleği öğretmenlik olanlar, uygun niteliği taşıyan yüksek okul veya lise ve dengi okul mezunlarından istekliler vs. temel askerlik eğitimleri sonunda öncelikle sırasına göre tespit edilip kalan sürelerini MEB emrinde öğretmenlik yaparak tamamlarlar.
Tüm Yükseköğretim Mezunlarının Öğretmen Atanması	1996 yılında mezunları, sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bu şekilde hiçbir öğretmenlik formasyonu ve sınav olmadan mesleğe girmemiştir. Bu tür atamaların öğretmenliğin meleklesmesini ve saygınlığını olumsuz etkileyeceği açıktır.

Akyüz (2013).

Eğitim fakülteleri, 1998–1999 eğitim öğretim yılında öğrencileri almaya başlamışlardır. Bazı fakültelerde yetersiz sayıda öğretim elemanı sorunu yaşadığından dolayı YÖK ve MEB ortaklaşa karar ile 1997 yılında 1416 sayılı kanun içinde yurtdışında lisansüstü eğitim yapmak için veren burslardan 750 tanesi, öğretmen eğitimine ilişkin alanlara ayrılmıştır. Bu şekilde Eğitim Fakülteleri, 2002 yılında ihtiyaç duydukları alanlarda önemli sayıda doktoralı öğretim elemanına kavuşacaklardır. Öğretmenlik yeterliğinin belirlenmesi, alanlara göre öğretmenlik programlarını geliştirip değerlendirmek, öğretmen ihtiyacını ve program

kontenjanlarını belirlemek gibi alanlarda YÖK önerilerinde var olacak kalıcı bir Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur (Yıldız, 2005).

4.1.2. Türkiye'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları

Öğretmen yetiştirme kurumlarına öğrenci kabul koşulları açısından öğretmen yetiştirmede çok önemli kalite adımları atmakta. Bir öğretmen eğitimi organizasyonu nitelikli adayları işe almaya çalışmakta girdi ne kadar iyi olursa, ürün o kadar nitelikli olacaktır. Öğretmen eğitiminde karşılaştırma yapabilmek için öğretmen adayı seçerken ilgi duyulan ülkeleri incelememiz gerekmektedir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştiren kurumları Eğitim Fakülteleridir. 2018 yılı öncesinde Eğitim Fakülteleri'ne katılabilmek için de (ÖSYM) Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından bütün Yükseköğretim programlarına girişteki sınav yapılıp Yükseköğretim programlarında öğrenci seçimleri ve tercihlerine göre yerleştirme sistemidir. Üniversiteye giriş amacıyla Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Üniversite Yerleştirme Sınavı (LYS) olmak üzere iki aşamada sınava girmek gerekir. Tüm adayların ilk aşama olan YGS' ye girmeleri gerekmektedir. İkinci aşama LYS ise Matematik Sınavı (LYS-1), Fen Bilimleri Sınavı (LYS-2), Edebiyat ve Coğrafya Sınavı (LYS-3), Sosyal Bilimler Sınavı (LYS-4) ve Yabancı Dil Sınavı (LYS-5) sınavlarından şekillendirilmektedir (Aldemir ve ER, 2012).

2017 -2018 eğitim öğretim yılından itibaren yeni bir sistem ve yapılan değişiklikle, iki aşamalı YGS ve LYS sınavları değiştirilerek (YKS) Yükseköğretim Kurumları Sınavı olarak adlandırılmıştır. Sınava ilişkin değişiklik sadece sınav adı ile değil, aynı zamanda sınav içeriği, soru sayısı, uygulama ve formatla da ilgilidir. YKS; İlk oturum Temel Yetenek Testi (TYT) ve ikinci oturum, Alan Yetenek Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olmak üzere üç oturumdan oluşmaktadır. TYT; sayısal ve sözel bölümlerde öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri içerir ve TYT tüm adaylar için zorunlu olurken AYT ve YDT isteğe bağlanmaktadır. TYT'de yer alan Türkçe testinde okuduğunu anlama ve okuduğunu yorumlama, Türkçeyi doğru kullanma, temel kelime bilgisi, cümle ve genel olarak yazım gibi yeterliklerin ölçülmesi ile Temel Matematik- Fen Bilimleri- Sosyal Bilimler içerken AYT'de Türk Dili ve Edebiyatı- Sosyal Bilimler-1 (Tarih-1, Coğrafya-1), Matematik, Sosyal Bilimler-2 (Tarih-2, Coğrafya-2, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) alanlarını içermektedir. Öğrencilerin,

TYT'den kazanılan puanının %40'ı ve AYT'den kazanılan puanının %60'ı alınarak oluşturulan puana ortaöğretim başarı puanının eklenmesi sonucu gelen puana göre tercih yapılmaktadır (YÖK, 2018d). Tablo 27'de Eğitim Fakültesinde Programların Giriş Puan Türleri (Sakarya üniversitesi örneği) yer almaktadır.

Tablo 27

Eğitim Fakültesinde Programların Giriş Puan Türleri (Sakarya Üniversitesi örneği)

Program	Puan türü	2020-YKS En düşük puan
Okul Öncesi Öğretmenliği	Söz	383,40938
Özel Eğitim Öğretmenliği	Söz	396,46343
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Er	371,42646
Sınıf Öğretmenliği	Er	362,85057
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Söz	359,25480
Türkçe Öğretmenliği	Söz	381,35747

(Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2020a).

Eğitim Fakülteleri'ne ÖSYM tarafından sağlanan sınavın standartlarına göre Ayrıca orta öğretim mezuniyet derecelerinin ortalamaları belirli bir faktörle çarpılarak toplam puanlarına eklenmek (Külekçi ve Bulut, 2010). Öğrencilerin üniversite öğretim programlarına kabulü için bir koşul olarak yalnızca ulusal sınav puanları ve sıralamaları gereklidir. Özel yeteneklere sahip öğrencileri kaydeden öğretim programları haricinde, hiçbir programda ek mülakat veya kriter gerekmediği görülmektedir (Yaman, 2018).

4.1.3. Türkiye'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesi uyarınca; Öğretmenlik bir meslektir. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterlilik gerektirmektedir. Bu yeterliliği sağlamaya yönelik standartlar dünyada ve ülkemizde zaten mevcuttur. Bu standartlardan ilki şu şekildedir: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına üç tür içerik kategorisinde bilgi verilmektedir. Bu kategorilerden biri olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi; Kim, Neden, Nerede ve Nasıl öğretmeli? Sorularına cevap veren derslerdir ve Alan Eğitimi: Öğretim alanı ile ilgili derin ve geniş alan bilgisi sağlayan derslerdir, Genel Kültür: Küçük

olay, olgu ve bilgi kategorilerinin büyük yapıya oturtmaya yaracak genel kültürü sağlayan derslerdir (Küçükahmet, 2007).

Türkiye’de öğretmenlik programları YÖK tarafından belirlenmekte ve üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından uygulanmaktadır. 2006 yılında 1997 yapısındaki aksaklıklar dikkate alınarak revize edilmeye çalışılmış; buna göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan programlarında mesleki bilgi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, 2 Şubat 2007 yılında YÖK Genel Kurulu toplantısında onaylanarak 1997 yeniden yapılanmasında iptal edilen bazı genel kültür derslerinin yüzdesi artırılmış ve üniversitelere lisans programlarında ortak dersler toplamı dışında kalan derslerin yaklaşık %25’ini belirleme yetkisi verilmiştir. Bu sıralama sonucunda programlar %50-60 alan bilgisi, %25-30 mesleki bilgi ve %15-20 genel kültür derslerinden oluşmuştur (YÖK, 2007b). Son düzenleme ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ilk yılından itibaren uygulanmaya başlanmış olup, diğer dönemlerdeki öğrenciler başladıkları programlarla eğitimlerine devam etmektedir (YÖK, 2018b). Tablo 28’de YÖK tarafından belirlenmiş olan eğitim fakültesinde güncellenen lisans programları verilmiştir.

Tablo 28

2007 ve 2018 Yılında Eğitim Fakültesinde Güncellenen Lisans Programları Karşılaştırması

2007 (Eski lisans Programları)	2018 (Yeni lisans Programları)
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi Öğretmenliği	Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İs Öğretmenliği Müzik Öğretmenliği	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Resim-İş Öğretmenliği
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Biyoloji Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği
Özel Eğitim Bölümü	Fizik Öğretmenliği

Bölümüne öğrenci kabulü 17.04.2014 tarihli YÖK kararı ile askıya alınmıştır (Kızılabdullah, 2016). Dolayısıyla 2018 düzenlemesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitim Fakültesi programlarında görülmez (YÖK, 2018b). Tablo 29’de YÖK tarafından belirlenmiş olan Öğretmenlik Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi derslerin yoğunluğu ile AKTS ve saatlerinin dağılımı yer almıştır.

Tablo 29

Öğretmenlik Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerin Yoğunluğu ile AKTS ve Saatlerinin Dağılımı

Program	MB (%)	GK (%)	AE (%)	AKTS	Saat
Almanca öğretmenliği	34	19	47	240	152
Arapça öğretmenliği	34	18	48	240	156
Beden eğitimi öğretmenliği	33	18	49	240	171
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	32	16	52	240	166
Biyoloji öğretmenliği	34	18	48	240	162
Coğrafya öğretmenliği	34	18	48	240	157
Felsefe grubu öğretmenliği	32	17	51	240	164
Fen bilgisi öğretmenliği	34	18	48	240	166
Fizik öğretmenliği	34	18	48	240	164
Fransız dili öğretmenliği	34	18	48	240	155
İlköğretim matematik öğretmenliği	34	18	48	240	153
İngiliz dili öğretmenliği	34	18	48	240	155
Japonya öğretmenliği	31	17	52	240	188
Kimya öğretmenliği	34	19	47	240	159
Matematik öğretmenliği	34	18	48	240	155
Müzik öğretmenliği	32	17	51	240	179
Okul öncesi öğretmenliği	35	19	46	240	148
Özel eğitim öğretmenliği	28	13	59	240	162
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	31	18	51	240	160
Resim-iş öğretmenliği	33	17	50	240	186
Sınıf öğretmenliği	35	19	46	240	150
Sosyal bilgileri öğretmenliği	34	18	48	240	154
Tarih öğretmenliği	33	18	49	240	158
Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	32	17	51	240	163
Türkçe öğretmenliği	33	18	49	240	157

YÖK (2018b).

2018 yılında yapılan Lisans programlarının yapısını ve getirdikleri en önemli yeniliği inceleyince 4 yıllık programlarda Genel Kültür (GK) dersleri %15-20, öğretmenlik meslek bilgisi (MB) dersler %30-35 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri ise %45-50 oranında

düzenlenmiştir. Özellikle temel eğitim ile ilgili öğretim programlarında alan bilgisi ile alan eğitimi de vurgulanmaktadır. Bu lisans programlarında hedeflenen öğrenci sayısı göz önüne alındığında, öğretim programları fazlayla temel beceriler, tutumlar, değerlendirme ve uyarılama etrafında yapılandırılmıştır. Uygulanan programlarda bir yarıyıl olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki yarıyıla çıkartılmış olup öğretmen adaylarının daha uzun süre okulda olması ve daha fazla öğretmenlik uygulaması yapmaları amaçlanmıştır (YÖK, 2018b).

Öğretmenlik Meslek bilgisine bakıldığı zaman Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi gibi derslerin programa zorunlu olarak dâhil edilmesi olumlu bir durum olarak kabul edilmektedir. Aynı bağlamda Türk Eğitim Tarihi dersinin programa dâhil edilmesi olumlu bir tutum olarak görülmüştür. Programın uygulanmasında Öğretmen adaylarının mesleki bilgi derslerini teorik olarak öğrenmeleri ve bu bilgileri mezuniyet öncesi sınıflarında uygulamada kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere mesleki bilgi derslerini sadece teorik olarak sunmak yerine, öğrencilere alan bilgisi yanında bunları nasıl uygulamaya koyacaklarını öğretmek daha etkili olacaktır (Yapucuoğlu ve Gündoğdu, 2020). Tablo 30’da YÖK tarafından belirlenmiş olan ve uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında meslek bilgisi dersleri yer almıştır.

Tablo 30

Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarında Meslek Bilgisi Dersleri

Programındaki dersler	Teorik	Uygulama	Kredi
Eğitimde araştırma yöntemleri	2	-	2
Eğitime Giriş	2	-	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	-	2
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	-	2
Okullarda Rehberlik	2	-	2
Eğitim Sosyolojisi	2	-	2
Türk Eğitim Tarihi	2	-	2
Eğitim Felsefesi	2	-	2
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	-	2
Öğretim Teknolojileri	2	-	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	-	2
Sınıf Yönetimi	2	-	2
Eğitim Psikolojisi	2	-	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	-	2
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5
Seçmeli 1	2	-	2

Seçmeli 2	2	-	2
Seçmeli 3	2	-	2
Seçmeli 4	2	-	2
Seçmeli 5	2	-	2
Seçmeli 6	2	-	2
Toplam	44	12	50

YÖK (2018b).

Mesleki bilgi açısından seçmeli dersler incelendiğinde Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, öğrenme güçlüğü, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Eğitimde Drama ve Eğitimde Program Dışı Etkinlikler gibi derslerin sosyal duygusal öğrenme ile ilgili konuları içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte, Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu dersleri özel koşulları olan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri hakkında bilgiler içermektedir. Örneğin; Öğrenme Güçlüğü dersi öğrenme güçlükleri ile ilgili psikolojik faktörleri içerirken; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu dersi ise Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğunun bir çocuk üzerindeki sosyal ve duygusal etkilerine odaklanmaktadır (Aygün ve Taşkın, 2019).

Meslek bilgisi derslerinde önemli olan öğretmenlik uygulamasına yönelik Eğitim Fakültesi ile Uygulama Okulu arasında işbirliği, adayların öğretmenlerin edinmesi gereken eğitim yeterliklerini hedefleyen uygulamalı bir eğitim sürecidir. Bu uygulama, Eğitim Fakültesi ve okul tarafları arasında ortak olarak bir sorumluluk altında işbirliği içinde uygulanmaktadır. Bu işbirliğinin amacı, aday öğretmenlerin alan bilgilerini, mesleki bilgi ve becerilerini verimli, etkili ve güvenli bir şekilde uygulayıp geliştirebilmeleri için Eğitim Fakültesi ile Uygulama Okulu arasında görev ve sorumlulukların paylaşılmasını sağlamaktadır. Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği'nin özel hedefleri şunlardır (YÖK, 1998):

- Planlama, uygulama ve değerlendirmede tanımlanan esaslar dahilinde ulusal bir kriter oluşturmak.
- Eğitim fakültesi ve uygulamalı okullar arasında işbirliğini geliştiren bilgi alışverişini vermek,
- Eğitim sürecinde Eğitim Fakültesi ve uygulamalı okullar arasındaki etkileşmeyi en yüksek seviyeye çıkarmak.

Öğretmenlik Genel kültür bilgisine bakıldığı zaman meslek bilgi ve alan bilgisi ile öğretmen eğitiminin üç temel unsurundan biri olan genel kültür bilgisi, öğretmen yetiştirme

programlarında en çok ihmal edilen alan olmuştur. Bu sebeple Eğitim Fakülteleri lisans programlarında yenileşmenin en önemli sebeplerinden biri, görmezden gelinen genel eğitim kültürünün başarısıdır (YÖK, 2007a). Genel kültür kategorisine seçmeli dersler uzun yıllardır dâhil edilmemiştir. Ayrıca sosyal ve politik dönüşüm dönemlerinde zorunlu derslerin isimleri ve içerikleri de önemli değişikliklere uğramıştır. Özellikle Cumhuriyet döneminde genel kültür eğitimi, ulus-devletin ideal vatandaşlarını yetiştirmenin bir aracı olarak görülmüş. Aslında bu pozisyon, 1924 yılında yürürlüğe giren ve Türk eğitiminin temel omurgasını oluşturan Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) kanununun bir yansıması olarak düşünülebilir (Sağdıç, 2020). Tablo 31’de YÖK tarafından belirlenmiş olan uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında Genel Kültür derslerine yer almıştır.

Tablo 31

Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarında Meslek Genel Kültür Dersleri

Programındaki dersler	Teorik	Uygulama	Kredi
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2
Yabancı Dil 1	2	0	2
Türk Dili 1	3	0	3
Bilişim Teknolojiler	3	0	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2
Yabancı Dil 2	2	0	2
Türk Dili 2	3	0	3
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
Seçmeli 1	2	0	2
Seçmeli 2	2	0	2
Seçmeli 3	2	0	2
Seçmeli 4	2	0	2
Toplam	26	2	27

YÖK (2018a).

2018 yılında güncellenen Öğretmenlik Lisans programlarının üçüncü yarıyılından itibaren her dönem için seçmeli dersler eklenmiştir. Tüm programlar için ortak mesleki bilgi derslerine ek olarak, ortak genel kültür ders grupları oluşturulmuştur. Genel kültür kapsamındaki zorunlu ve seçmeli derslerin programda ilk kere program ayrımı yapılmadan tüm öğrencilere fakülte dersleri olarak birlikte açılması kararlaştırılmıştır (Sağdıç, 2020).

İlkokul; Eğitim yaşamına yeni başlayan öğrencilerin temel bir eğitim almaları, sosyal ve eğitim hayatlarını başarıyla sürdürebilmeleri için tasarlanan örgün eğitiminin en

önemli adımıdır. İlkokullarında özel alan dersleri de dâhil olmak üzere tüm derslerin sınıf öğretmenleri tarafından dört yıl süreyle öğretilmesi, üniversitelerin “sınıf öğretmenliği” bölümlerinde verilen öğretimin önemini artırmaktadır (Yılmaz ve Orhan, 2018).

Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'nin sınıf öğretmenliği bölümleri 4 yıllık lisans programını içermektedir. Öğretmen olmak isteyen öğrenciler, üniversite sınavı sonucuna göre bu bölüme yerleşme hakkına sahiptir. Adaylar, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra iki aşamalı bir sınava Genel Personel Seçme Sınavı (KPSS); Genel Kültür, Genel Yetenekler, Eğitim Bilimleri / Alan Bilgisi) girmektedir. 2016 yılına kadar öğretmen adayları KPSS'den aldıkları puanlarla sıralamaya alınmış, ardından Millî Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı paya göre atanmıştır. Öğretmen Adayları, 2016'dan beri KPSS sınavıyla sözlü mülakata hak kazanmış ve bu mülakat puanına göre işe alınmıştır (Şahin, 2019). Tablo 32'de YÖK tarafından belirlenmiş olan temel eğitim bölümünden Sınıf Öğretmenliği programı ders içerikleri verilmiştir.

Tablo 32

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Güncellenen Sınıf Öğretmenliği Programı Ders İçerikleri

		1. Yıl			
İçerik	Dersin adı	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
		I. Yarıyıl			
MB	Eğitime giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim sosyolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı dil 1	2	0	2	3
GK	Türk dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim teknolojileri	3	0	3	5
AE	İlkokulda temel matematik	3	0	3	5
AE	Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği	2	0	2	3
		II. Yarıyıl			
MB	Eğitim psikolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı dili 2	2	0	2	3
GK	Türk dili 2	3	0	3	5
AE	Çevre eğitimi	2	0	2	4
AE	İlkokulda temel fen bilimleri	3	0	3	5
AE	Türk tarihi ve kültürü	2	0	2	4
Toplam		37	0	37	60

Tablo 32 (devam)

2. YIL					
İçerik	Dersin adı	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
	III. Yarıyıl				
MB	Öğretim teknolojileri	2	0	2	3
MB	Türk eğitim tarihi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
GK	Seçmeli 1	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	İlkokulda drama	2	0	2	4
AE	Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları	0	2	1	3
AE	İlk okuma ve yazma öğretimi	3	0	3	6
	IV. Yarıyıl				
MB	Öğretim ilke ve yöntemleri	2	0	2	3
MB	Eğitimde araştırma yöntemleri	2	0	2	3
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
GK	Seçmeli 2	2	0	2	3
GK	Topluma hizmet uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Oyun ve fiziki etkinlikleri öğretimi	3	0	3	5
AE	Türkçe öğretimi	3	0	3	5
Toplam		32	4	34	60

Tablo 32 (devam)

3. Yıl					
İçerik	Dersin adı	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
	V. yarıyıl				
MB	Sınıf yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde ahlak ve etik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Seçmeli 3	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Hayat bilgisi öğretimi	3	0	3	5
AE	Matematik öğretimi 1	3	0	3	4
AE	Fen öğretimi	3	0	3	4
	VI. Yarıyıl				
MB	Eğitimde ölçme ve değerlendirme	2	0	2	3
MB	Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi	2	0	2	3
MB	Seçmeli 4	2	0	2	4
GK	Seçmeli 4	2	0	2	3
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Sosyal bilgiler öğretimi	3	0	3	5
AE	Matematik öğretimi 2	3	0	3	4
AE	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi	3	0	3	4
Toplam		38	0	38	60

Tablo 32 (devam)

4. Yıl					
İçerik	Dersin adı	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS
VII. Yarıyıl					
MB	Öğretmenlik uygulaması 1	2	6	5	10
MB	Özel eğitim ve kaynaştırma	2	0	2	3
MB	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Müzik öğretimi	3	0	3	4
AE	İlkokulda yabancı dil öğretimi	3	0	3	5
VIII. Yarıyıl					
MB	Öğretmenlik uygulaması 2	2	6	5	12
MB	Okullarda rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Karakter ve değer eğitim	2	0	2	3
AE	Görsel sanatlar öğretimi	3	0	3	4
Toplam		27	12	33	60
Genel toplam		134	16	142	240

YÖK (2018c).

Tablo 33'te sınıf öğretmenliği programındaki MB, GK ve AE seçmeli dersleri verilmiştir.

Tablo 33

Sınıf Öğretmenliği Programındaki MB, GK ve AE Seçmeli Dersleri

Meslek Bilgisi	Genel Kültür	Alan Eğitimi
Açık ve Uzaktan Öğrenme	Bağımlılık ve Bağımlılıkla	Afetler ve Afet Yönetimi
Dikkat Eksikliği ve	Mücadele	Çocuk Edebiyatı
Hiperaktivite Bozukluğu	Beslenme ve Sağlık	Çocuk Psikolojisi
Eğitim Hukuku	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Geleneksel Çocuk Oyunları
Eğitim Antropolojisi	Bilim ve Araştırma Etiği	İlkokul Ders Kitapları
Eğitim Tarihi	Ekonomi ve Girişimcilik	İncelemesi
Eğitimde Drama	Geleneksel Türk El	İlkokul Programı
Eğitimde Program Dışı	Sanatlar	İlkokulda Alternatif Eğitim
Etkinlikler	İnsan Hakları ve	Uygulamaları
Eğitimde Program	Demokrasi eğitimi	Kapsayıcı Dil Öğretimi
Geliştirme	İnsan İlişkileri ve İletişim	Risk Altındaki Çocuklar ve
Eğitimde Proje Hazırlama	Kariyer Planlama ve	Eğitimi
Eleştirel ve Analitik	Geliştirme Kültür ve Dil	Sınıf İçi Öğrenmelerin
Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Değerlendirilmesi
	Mesleki İngilizce	Sosyal Beceri Öğretimi

Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	Sanat ve Estetik	Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim
Kapsayıcı Eğitim	Türk Halk Oyunları	
Karşılaştırmalı Eğitim	Türk İşaret Dili	
Mikro Öğretim	Türk Kültür Coğrafyası	
Müze Eğitimi	Türk Musikisi	
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Türk Sanatı Tarihi	
Öğrenme Güçlüğü		
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama		
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

YÖK (2018c).

2007 ve 2018 yılında güncellenen Sınıf Öğretmenliği Programları arasında karşılaştırma yaparsak genellikle seçmeli ders sayılarının artırıldığı, zorunlu ders sayılarının ise azaltıldığı görülmektedir. Ayrıca, eski düzende 178 saat olan sınıf eğitimi lisans ders saatleri, yeni güncelleme ile 150 saate indirilerek Güncellenen sınıf öğretmenliği programının ders saatleri ve kredi sayısı azaltılarak seçmeli dersler yükseltmiştir. Programdaki önemli değişikliklerden biri, program içerisinde ilgili bazı dersleri birleştirerek programdaki ders sayısını azaltmaktır. Genellikle program, Bologna Süreci ile uyumlu bir düzenleme gibi görünmekte ve olumlu yönleri ağırlıkta olmakla birlikte, çocuk edebiyatı, okul deneyimi, Türkçe eğitimi ve ilk okuma yazma gibi derslerde yapılan değişiklikler programın yeniden güncellenmesi gerektiği izlenimini vermektedir (Yurdakal, 2018).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Meslek Bilgisi dersleri uzman ve tecrübeli elemanlar tarafından verilmeli, bu dersler uygulamalı olmalı, mevzuat ve resmi yazışma gibi dersler programa eklenmelidir. Sosyal ve Psikolojik gelişime ilişkin derslerin sayısının az olduğunu görülmektedir. Psikoloji ve sosyal gelişime ilişkin derslerin sayısının az olduğunu görülmektedir. Öğretmenlerin lisans programında aldıkları derslerin bir kısmı kariyerlerinde çok faydalı olmakla birlikte (öğretim teknolojileri, ilk okuma ve yazma, drama ve materyal tasarımı) bazı derslerden (fizik, kimya, fizik, uygarlık tarihi, fen eğitimi, resim eğitimi, felsefe, İngilizce, matematik II, bilgisayar ve konu alanı ve ders kitabı incelemesi) yeterli derecede faydalanamamaktadırlar (Çelik, 2020).

4.1.4. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak İçin Atanmasının Koşulları

Öğretme ve öğrenme mesleği, öğretme ve öğretime atfedilen anlamlar, dünyada bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlere yüklenen yeni sorumluluklar vardır. Öğretmenlik mesleği, genel olarak pek çok sorumluluğu üstlenebilen bir meslek olmasının yanı sıra bu sorumlulukları yerine getirebilmek için birçok yeterlik açısından da zorunlu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bir öğretmenin sahip olması gereken çoğu nitelik, mesleki bilgi ve becerilerin yeterliklerin temelini belirletmektedir (Tosuntaş, 2020).

Öğretmen yeterlikleri, "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tarif etmektedir. Eğitim alanında hazırlanan hedeflere ulaşılması, süreci yöneten öğretmenlerin nitelikleri ve yetkinlikleri ile yakından ilgilidir. Eğitim alanında yaşama geçirilen yeni öğretmenler tarafından öğrenme çevrelerine yansımaması halinde hazırlanan hedefe ulaşılamayacağı açıktır. Öğretmenlerin esas yeterlilikleri sahip olmak, öğrenci başarısını artırmanın ve karakter gelişimini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu nedenle, hızlı değişen bir dünyada, öğretmenlerin gelişimini desteklemek, yeterlik ve becerilerini artırmak çok önemlidir (MEB, 2017a).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzenleme çalışmaları sürecin içinde her bir öğretmenlik alanına farklı bir özel alanı yeterliği tanımlamak yerine genel yeterlikleri alan eğitimi bilgisi ve alan bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Böylece, her öğretmenin kendi alanındaki yeterliklerini kapsayan kapsamlı bir metin oluşturulmuştur. Bu bağlamda düzenlenen öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri; birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan (A) meslek bilgi, (B) mesleki beceri ve (C) tutum ve değerler olmak üzere ve bunlar altındaki 11 yeterlik ve bu yeterliklerle ilgili 65 göstergeden oluşmuştur (MEB, 2017a). Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlardaki genel yeterlilikler Tablo 34'te gösterilmektedir.

Tablo 34

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Kapsam
----------------	-------------	--------

Meslek Bilgi	A1. Alan Bilgisi	Alanında ve sorgulayıcı bakış acısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.
	A2. Alan Eğitimi Bilgisi	Alanının öğretim programına ve pedagojik ve alan bilgisine hâkimdir.
	A3. Mevzuat Bilgisi	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.
Meslek Beceri	B1. Eğitim Öğretim Planlama	Eğitim öğretim sürecini etkin bir şekilde planlar.
	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	Bütün öğrenciler için etkili öğretmenin gerçekleştirebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B3. Öğretim Öğrenme Sürecini Yönetme	Öğretme öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.
Tutum ve Değerler	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
	C2. Öğrenci Yaklaşım	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
	C3. İletişim ve İş Birliği	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurur.
	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve meslek gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

MEB (2017b).

Türkiye’deki genel öğretmen yeterliklerinden mesleki bilgi kapsamındaki mevzuat bilgisiyle eğitim sisteminin standart ve değerleri, kurum yapısı ve okul kuralları konusunda bilinçlendirme geliştirmesi beklenmektedir. Türkiye’de tutum-değerler yeterlik alanında olan iletişim ve işbirliği alt yeterliklerine göre öğretmenler, öğrenciler, meslektaşlar, aileler

vb. pek çok paydaşla işbirliği yapmaları beklenmektedir. Tutum ve değerler genel yeterlik alanı altındaki öğrenciye yaklaşım alt yeterlik alanı ile mesleki beceri genel yeterlik alanındaki öğrenme ortamları oluşturma alt yeterlik alanında Gelecekteki öğrenciyi yetiştireceği gerçeğinden hareketle, çocuğu merkeze yerleştirerek ve çocuğu bütünleştirerek belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin tüm çocukların öğrenebileceği inancı ile öğrencilere sevgi ve ilgi gösterilmesinin durumu bulunmaktadır (Özdoğan ve Akın, 2020).

Öğretmenin kendi gelişim alanını tanımlayıp alanın gelişimini gerçekleştirmek için sahip olması gereken bilgileri, becerileri ve tutumları kapsayan "Öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikler" ile İlköğretim öğretmenleri için "Özel Alan Yeterlikleri" oluşturulmuştur. Öğretmenlik alanının gelişim hedeflerini göstermek için belirli bir Özel Alan Yeterlikleri geliştirilmiştir. Hem Genel hem de Özel Alan Yeterlikleri oluşturur ve birlikte değerlendirilmesi gerekir. Her yeterlik için performans göstergeleri A1, A2 ve A3 olarak düzeylerinde belirlenmiştir. Performans göstergelerinde ilköğretim programlarına dayanılmıştır (MEB, 2017b). Aşağıdaki tablo 35'te 2017 MEB tarafından hazırlanan İlköğretim programlarına göre özel yeterlik alanı yer almaktadır.

Tablo 35

İlköğretim Programlarına Göre Özel Yeterlik Alanı

Programlar	Yeterlik alanı
Türkçe	Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzeleme Dil becerilerini geliştirme Dil gelişimini izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama
İngilizce	İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme Dil becerilerini geliştirme Dil gelişimini izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama
Fen ve teknoloji	Öğrenme – öğretme sürecini planlama ve düzenleme Bilimsel, teknoloji ve toplumsal gelişim Gelişimini izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği Mesleki gelişimi sağlama
Bilişim teknolojisi	Öğretim sürecini ve ortamını tasarlama, planlama ve düzenleme Teknolojik kavramlar ve uygulama Öğretme – öğrenme – program Gelişimini izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplum ilişkileri, etik ve sosyal konular Mesleki gelişimi
Okul öncesi	Gelişmiş alanları Aileler iletişim, aile katılım ve aile eğitimi

	<p>Yaratıcılık ve estetik Değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Görsel sanatlar	<p>Öğrenme – öğretme sürecini planlama ve düzenleme Görsel sanatlar alanında iletişim kurabilme Tasarım, uygulama ve görsel okur-yazarlık becerilerinin geliştirme Öğrenme öğretme sürecini izleme ve değerlendirme Görsel sanatların birey, toplum yaşamına etkileri ve okul, aile iş birliği Mesleki gelişimi sağlama</p>
Matematik	<p>Matematik öğretim durumlarını planlama ve düzenleme Matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin yeterlikler Matematik dersi becerilerini geliştirme Matematik öğretiminin izlenmesi, değerlendirme ve geliştirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Sınıf öğretmenliği	<p>Öğrenme – öğretme ortamı ve gelişim İzleme ve değerlendirme Bireysel ve mesleki gelişim – toplum ile ilişkiler Sanat ve estetik Dil becerilerini geliştirme Bilimsel ve teknoloji gelişim Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme Beden eğitimi ve güvenlik</p>
Sosyal bilgiler	<p>Öğretim sürecini planlama ve düzenleme Öğrenme – öğretme süreci İzleme ve Değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Müzik	<p>Öğretim sürecini planlama ve düzenleme Kuramsal – uygulamalı bilgi ve beceriler Müzik kültürü İzleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Beden eğitimi	<p>Öğretim sürecini planlama ve düzenleme Fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma Ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama Gelişim performansını izleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Din kültür ve ahlak bilgisi	<p>Öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme Din olgusu İnanç İbadet Ahlak ve değerler Mesleki gelişimi sağlama</p>
Teknoloji – tasarım	<p>Öğrenme – öğretme sürecini planlama ve düzenleme Teknoloji ve inovasyon ve etik Yaratıcılık ve tasarım Sanat ve estetik İzleme ve değerlendirme Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma Mesleki gelişimi sağlama</p>
Özel eğitim	<p>İletişim ve sosyal beceriler Öğretim programını uyarlama Okul, aile diğer meslek alanları ile iş birliği yapma Davranış yönetimi</p>

MEB (2017c).

Ortaöğretim öğretmenleri için Özel Alan Yeterliklerine dayanan Performans Yönetim Süreci işlemleri Ortaöğretim projesi içinde başlatılmıştır. Bireysel Performans Değerlendirme Kurumunda görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ek olarak, Öğretmen Yeterlikleri Merkez Planlama ve Araştırma grubu üyeleri atölyelere katılan Personel Genel Müdürlüğü, Projeler Koordinasyon Merkezi, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı temsilcileri de destek vermiştir (MEB, 2017c). Tablo 36’de 2017 MEB tarafından hazırlanan ortaöğretim programlarına göre özel yeterlilik alanı yer almaktadır.

Tablo 36

Ortaöğretim Programlarına Göre Özel Yeterlilik Alanı ve Kapsamı

Programlar	Yeterlik Alanı	Kapsam
Biyoloji Öğretmeni	Alan Bilgisi	Biyolojide yer alan kavram, kuram, model, hipotez, ilke ve genellemeleri kavrayabilmeyi, uygulayabilmeyi, analiz edebilmeyi, yapılandırabilmeyi ve birbirleriyle ilişkisini kurabilmeyi kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Öğretim programını kavrayabilme ve değerlendirme, Öğretim sürecini planlama, öğretim ortamını düzenleme ve öğretim stratejilerini uygulama ve değerlendirme kapsar.
	Biyoloji Okuryazarlığı Bilgisi	Bilimsel araştırma, süreç becerilerini uygulayabilmeyi, bilim-teknoloji-toplum-çevre arasındaki etkileşimini anlayabilmeyi ve değerlendirebilmeyi, bilişim becerilerine, tutum ve değere sahip olabilmeyi kapsar.
Coğrafya Öğretmeni	Alan Bilgisi	Coğrafya metodolojisi kullanabilmeyi, konum analizi ve iklimle ilgili uygulamalar yapabilmeyi, yer şekilleri kavrayabilmeyi, su ve toprak varlığını değerlendirebilmeyi, biyocoğrafya unsurlarını ve nüfus özellikleri kavrayabilmeyi ve kültür yönelik mekânsal analiz yapabilmeyi kapsar.
	Alan Eğitim Bilgisi	Öğretim programına göre Öğretim sürecini planlayabilmeyi, coğrafya öğretimine uygun materyal hazırlayabilmeyi, coğrafya öğretim süreci faaliyetlerini gerçekleştirebilmeyi, uygun ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapabilmeyi, coğrafya becerileri kullanabilmeyi kapsar.
	Tutum ve Değerler	Doğayı korumaya, insanlığın birikimlerini korumaya yönelik değer ve tutum sahip olabilmeyi ve ulusal bilinç oluşturmada coğrafyayı kullanabilmeyi kapsar.
Felsefe Öğretmeni	Alan Bilgisi	Temel felsefe kavramlarını, akımlarını ve dönemlerini betimleyebilmeyi ve ilişkilendirilebilmeyi, klasik ve simgesel mantıkta kullanılan terim ve yöntemleri birleştirebilerek felsefe metinlerinde kullanabilmeyi,

		felsefe ve felsefe dışı metinlerde kullanılan felsefi yöntemleri tespit edebilmeyi, doğa bilimleri ve toplum bilimleri alanlarındaki gelişmeleri, felsefe alanı ile ilişkilendirebilmeyi kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Felsefe eğitiminin amacını belirterek felsefi sorulara karşı Öğrencinin ilgisini çekebilmeyi, felsefe Öğretim programına göre Öğretim sürecini planlayabilmeyi, felsefi soruları gündelik yaşamın soruları ile ilişkilendirebilmeyi, sınıf içi tartışmaları Felsefi bir Bağlam içerisinde gerçekleşmesini sağlayabilmeyi, öğrencinin Düşünsel gelişiminin değerlendirilmesini sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilmeyi, öğrencinin İnci'nin metinlerdeki temel düşünceleri ve usullama biçimlerini belirleme becerisini değerlendirebilmeyi kapsar.
	Tutum ve Değerler	Kültürel ve düşünsel gelenek arasında ilişki kurabilmeyi, uygulamalı etik alanlarındaki gelişmelere duyarlılık gösterebilmeyi, okul içi ve okul dışı ilişkilerde felsefe bilincini oluşturmaya yönelik tutum ve değer sergileyebilmeyi, toplumsal yaşamın temel değerlerine karşı öğrencide duyarlılık kazandırabilmeyi kapsar.
Fizik Öğretmeni	Alan Bilgisi	Öğretim programının ön gördüğü bilgilerini ve buna ilaveten bilmesi gereken fizik kavramlarını, kanunlarını ve teorilerini, fiziğin diğer bilim dalları ile ilişkisini, doğa olaylarını ve teknolojik araçların çalışma ilkelerini kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Öğretim programını izleme ve değerlendirme, uygun alan öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını seçebilme, materyal hazırlayabilme ve kullanabilme, öğrenme zorluklarını analiz edebilme becerilerini kapsar.
	Fizik Okuryazarlığı Bilgisi	Problem çözme becerileri ve laboratuvar kullanımını, fiziğin teknoloji, toplum ve çevre ile etkileşimini, bilişim ve iletişim becerilerini ile mesleki gelişimi de içine alan tutum ve değerleri kapsar.
Kimya Öğretmeni	Alan Bilgisi	Kimya ile ilgili kuram, kanun, prensip, hipotez ve kavramları değerlendirebilmeyi, diğer ders ve disiplinlerle ilişkisini kurabilmeyi, kimya öğrenmek için matematik bilgilerini ve becerilerini kullanabilmeyi kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Öğretim programının vizyon, felsefe ve kuramsal dayanakları ile içeriğini izleme ve değerlendirebilmeyi, öğrencilerin zorluklarını analiz edebilmeyi, konuya uygun öğretim yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve modellere karar verebilmeyi, ölçme ve değerlendirme tekniklerine karar verebilmeyi kapsar.
	Kimya Okuryazarlığı Bilgisi	Bilimin doğasını anlayabilmeyi, üst düzey, bilimsel süreç ve laboratuvar becerilerini kullanabilmeyi, tutum ve değerlere sahip olabilmeyi, kimya, teknoloji, toplum ve çevre arasında ilişki kurabilmeyi, bilişim ve iletişim becerilerini kullanabilmeyi kapsar.
Matematik Öğretmeni	Alan Bilgisi	Matematik öğretmenin ortaöğretim matematik öğretim programları ve ile ilgili matematik konularının tarihsel, kültürel ve bilimsel gelişimini, matematik konularının diğer disiplinler ve gerçek hayattaki uygulamalarını bilgisini ve matematiksel süreçler bilgisini kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Matematik öğretim sürecini planlayıp uygulayabilmeyi, matematik öğrenmeyi teşvik edici bir ortam oluşturabilmeyi, matematik öğretiminde uygun kaynak, materyal ve teknolojileri geliştirebilmeyi, öğrenim sürecini izleyebilme ve değerlendirebilmeyi kapsar.

	Tutum ve Değer	Matematik öğretmenin matematiği doğasına yönelik ve matematiğin öğretme ve öğrenme süreçleri hakkındaki olumlu tutum ve değerlerini kapsar.
	Mesleki Gelişim ve Matematik Kültürünü Destekleme	Matematik öğretmenin uygulama becerilerini ve bilgilerini geliştirme, öz değerlendirme yapabildiğini, toplumda matematik kültürünün gelişimine katkısını, matematik eğitimini ve kültürünü geliştirmek için iş birliği yapabildiğini kapsar.
Tarih Öğretmeni	Alan Bilgisi	Tarih metodolojisini kullanabildiğini, dünya tarihi ve Türk tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebildiğini kapsar.
	Alan Eğitimi Bilgisi	Tarih eğitimi amaçlarını ve yararlarını anali edebildiğini, dünyada ve Türkiye’de tarih eğitimin gelişimini değerlendirebildiğini, ergenlik çağındaki gençlerin anlayışlarının psiko-sosyolojik temelleri analiz edebildiğini, birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalar yapabildiğini, okuma ve yazma stratejilerini uygulayabildiğini, tarih öğrenmenin gelişimini izleyebilme ve değerlendirebildiğini kapsar.
	Tutum ve Değerler	Tarih ve tarih eğitimi ile ilgili genel tutum ve değerlere sahip olabildiğini, tarih dersin işlenmesi ile ilgili tutum ve değerlere sahip olabildiğini, kültürel ve miras tarihi eserlere yönelik tutum ve değerlere sahip olabildiğini kapsar.
Türk Dili Öğretmeni	Edebiyat Alan Bilgisi	Edebiyata ilişkin kuramları, akımları, kavramları ve ürünleri inceleyebildiğini, Türk edebiyatının dönemlerini ve ürünlerini inceleyebildiğini, metinler, kavramlar, akımlar, kuramlar ve sanatlar çerçevesinde çözümleyebildiğini kapsar.
	Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	Dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebildiğini, dildeki kavramlar ve dilin sosyo-kültürel işlevlerini inceleyebildiğini, dilin bileşenlerini çözümleyebildiğini, metinleri yapı, plan ve dil bileşenleri bakımından çözümleyebildiğini kapsar.
	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	Öğretim programına göre Öğretim sürecini planlayabildiğini, dil ve edebiyat öğretimine uygun materyal ve kaynaklardan yararlanabildiğini, öğrenme ortamlarını düzenleyebildiğini, öğrencilerin okuma, dinleme, yazma, konuşma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme, iletişim becerilerini geliştirebildiğini, öğretim sürecini izleme ve değerlendirebildiğini kapsar.
	Tutum ve Değerler	Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında öncülük edebildiğini, okuma kültürü oluşturabildiğini, edebiyat alanındaki gelişmeleri izleme, okul ve kurumları arasında iş birliği sağlayabildiğini, Atatürkçü düşüncü çerçevesinde dil bilincini geliştirebildiğini kapsar.

MEB (2017ç).

Türkiye’de öğretmen atama şartlarında Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim tarafından düzenlenen ‘‘Öğretmen Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslar’’nın 7 maddesine göre ‘‘öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde Genel Kültür, Özel Alan Eğitimi Ve Pedagojik Formasyon almaları esastır’’ Öğretmenlik görevine

atanmalarında 657 sayılı devlet memurları yasanın 48. maddesine göre belirtilen genel şartlar ile aşağıda gösterilen özel şartlar bulunur (Özer ve Duran, 2019):

- Yükseköğretim programının Talim ve Terbiye Kurulu'nun öğretmenliği kararlarına göre Mezun olan adayların, atanacak alana uygun olması,
- Bakanlık veya bakanlıkça, Yükseköğretim kurulu işbirliğine göre açılmış ortaöğretim alan öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İngilizce Öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği sertifikası ve ilköğretim Sınıf Öğretmenliği sertifikası programlarından birini başarı ile bitirmiş olması,
- Öğretmenliğe ilk kere atanacaklar açısından başvurunun ilk gününden itibaren 40 yaşın altında olması,
- Kamu Personel Seçme sınavında atanabilmesi için bakanlıkça belirlenen asgari puan ya da daha yüksek puan alması,
- Adaylık süreleri boyunca sağlık durumları dışında görevinde son bilgilerden son başvuru süresine göre 3 yılı doldurmuş olmasıdır.

Yukarıda bahsedilen bakanlık veya bakanlıkça ile Yükseköğretim Kurulu işbirliğine göre Ortaöğretim ve ilköğretime yönelik öğretmenler için lisansüstü düzeyde yer alması öngörülen seçenek öngörülmüş: bu seçenek (4 yıl + 1,5 yıl); ile Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenen Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezunlar öğrenciler yetiştirmek için üç yarıyılık program düzenlenmektedir. Bu programları bitiren öğrenciler tezsiz yüksek lisans derecesi almaya hak kazanmaktadırlar (YÖK, 2007a).

Öğretmen atama sınavı incelendiğinde Türkiye’de lisans eğitimini tamamlamış öğrenciler, öğretmen olarak atanmak amacıyla ÖSYM tarafından yapılan KPSS’ ye girmek ve bu sınavdan aldıkları sonuçlara göre atanmaktadır. Öğrenciler atama için belirli bir sınırı geçmelidir, öğretmenliğinin seviyesine göre gereken puan alana göre değişmektedir. Medya aracılığıyla herhangi bir alanda ve kaç öğretmen istihdam edileceği duyurulmaktadır. Öğretmen ihtiyacının yüksek olduğu alanlarda doldurma düşük olurken az olduğu alanlarda çok yüksek puanlar olarak belirlenmektedir (Abbasioglu,2017).

2020-KPSS Lisans Kılavuzuna göre KPSS sınavı; "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" ile "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar ile İlgili Usul ve Esaslar" hükümlerine uygun olarak

hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlik kurum ve kuruluşlarının, A ve B Grubu Kadrolarına ilk defa atanacakların geçerli bir KPSS puanına sahip olması gerekmektedir. İki aşamalı olarak belli zamanda yapılmakta, birinci aşama içindeki ilk oturumda Genel Kültür ve Genel Yetenek testinden ikinci oturumda Eğitim Bilimleri testinden oluşurken ikinci aşamadaki oturumlar çeşitli alan bilgisi testlerinden oluşur ve ikinci aşamada adaylar, puan hesaplanmasına göre istedikleri oturumlara katılmaktadır. KPSS sınavı sonuçlarına göre, MEB tarafından öğretmen kadroları için yapılacak atamada da kullanılacaktır. Öğretmen kadroları için bu sınava başvuran adaylar, sınavın Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri oturumları ve alanlarına bağlı olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) geçmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2020b).

Öğretmen olarak Atanmak için yapılan (KPSS ve ÖABT) sınavların sonuçlarına göre Millî Eğitim Bakanlığınca her alan için puan sıralamasına uygun olarak en çok puan alanlardan başlamak üzere, alanlar için sınırlanan boşluk sayısının 3 katı aday sözlü sınava davet edilmektedir. Sözlü sınava girebilenler, tercihlerine bakılarak sınırlanan sözlü sınav merkezlerinden birinde sözlü sınava girmektedir. Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmen olarak atanmayı seçme hakkına sahiptir. Tercih sonunda puan sıralamasına göre puanı yüksek olan öğretmen adayların atamaları yapıldıktan sonra yapılacak güvenlik soruşturmasının sonuçlarına göre Güvenlik soruşturması olumsuz durumda çıkarsa adayın ataması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından iptal edilmektedir. Olumlu durumda çıkarsa Öğretmen adayı 4 yıllık görev süresi ile adaylık eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmen kadrolarına atanmaktadır (Yaman, 2018).

Türkiye'de görev yapan öğretmenler, Kamu ve Özel okullarda farklı şekilde atanmaktadır. Özel okullarda öğretmen olabilmek için genel bir diploma, formasyon gibi ve özel yurt dışı deneyimi ve dil yeterliliği gibi ilgili okul gereksinimlerini karşılamak yeterlidir. Türkiye'de 4 farklı istihdam şekli vardır, Bunlar (Özer ve Duran, 2019):

- Kadrolu öğretmen: KPSS'de kendi alanlarında en çok puanları alanların atandığı özlük hakları en üstün olan atama türüdür.
- Sözleşmeli öğretmenler: KPSS'de kadrolu öğretmenlerden daha düşük puan alan kişiler, kadrolu öğretmene göre özlük hakları belirlidir isteğe bağlı tayin talep edememektedirler.
- Vekil öğretmenler: 657 sayılı Devlet Memurları Yasası'nın 86 maddesine göre görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yasal izin, geçici görev cezalandırması uygulaması veya işten çıkarılma nedeniyle görevlerinden geçici olarak ayrılmaları durumunda

yerlerine kurum içerinden ve diğer kurumdan veya açıktan vekil olarak görevlendirilen öğretmenlerdir.

- Ücretli öğretmenler: öğretmenler sayısı yetersiz olunca MEB yönetici ve öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine ilişkin kararın 9. maddesi içinde atanan öğretmenlerdir.

4.1.5. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması

Bireylerin eğitim hayatlarında edindikleri bilgiler kısa zamanda geçerliliğini yitirebilir ve becerileri mesleki hayatta yetersiz kalabilir. Bu durum, bireylerin nitelikleri ve yeterlikleri ile işin gerekleri arasında bir çelişkiye sebep olmaktadır. Sonuç olarak, bireylerin sosyal hayata uyum sağlamak, işlerini beklendiği gibi yapmak ve başarıya ulaşmak için yeni beceriler, bilgiler, tutumlar ve teknolojiler edinmesi gerekmektedir. Bunun için eğitim kurumlarında alınan eğitimin ötesine geçen sürekli eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır (Taymaz, 1997).

Özellikle, günümüzde hem kamu kuruluşları hem de özel sektör, hedeflerine ulaşabilmek ve kaliteli ürün ve hizmetler sunmak için etkili çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Bunu ve sürdürülebilirliğini sağlamak, çalışanlar için sürekli ve kaliteli eğitim sağlanmasını gerektirmektedir. Çalışanları mevcut ve gelecekteki iş zorluklarını karşılamaya hazırlayan hizmet içi eğitimin genel amaçları sınırsız olmakla birlikte şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2012):

- Kurumlarda üretilen mal / hizmetin niteliğini, niceliğini ve verimliliğini artırması,
- Teknoloji, bilim, ekonomi ve iş yaşamında olan yeniliklere ve gelişmelere uyarlanmasını sağlaması,
- Yeni işe alınan personelin kuruma adapte edilmesini sağlaması, çalışanları gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatması,
- Öz güven ve motivasyonunu artırarak çalışan performansını artırmak, çalışanların üst düzey kadrolara hazırlanması, kuruma canlılık ve prestij sağlamak,
- Çalışanların yeteneklerini belirlemek ve gereken yönde geliştirmek, Çalışan hareketliliğini, devamsızlığını, uykusuzluğu ve disiplinini azaltmak,

- Öğrenme ve eğitime olan ilgiyi artırmak, çalışanların görev, yetki ve sorumluluklarının, çalışanların özlük haklarını kazanması ve duygularının gelişiminin bilinmesini sağlamak,
- Kazalardan ve işlerden kaynaklanan şikâyet ve hataları azaltmak, Kurumsal yapıyı dış çevreden gelen değişikliklere karşı dayanıklı hale getirmek,
- Organizasyonun her kademesinde nitelikli ve yeterli personel istihdam etmek, Bireyler ve bölümler arasında etkin iletişim, insan ilişkileri, işbirliği ve koordinasyonu sağlamak,
- Kurumsal bir kültür oluşturmak, yetkililerin denetim ve görevlerinin sınırlandırılması, çalışma yöntem ve tekniklerini geliştirmek,
- Bireylerin eğilimlerini, inançlarını ve değerlerini geliştirilmekte olan en evrensel standartlara uyarlamalarına yardımcı olmak, Bakım ve onarım maliyetlerini düşürmek,

Hizmet içi eğitim türleri, uygulama amaçlarına dayanılarak sınıflandırılmaktadır; Uyum Eğitim: Yeni çalışanın kurumun amacını, politikasını ve işini hızlı bir şekilde fark etmesi, işe uyum sağlaması ve işini etkin bir şekilde yapabilmesi için yapılan eğitimidir. Temel Eğitim: Genelde uyum eğitimi ile uygulanan eğitim, işe başlayacak çalışanın işin gerektirdiği temel bilgileri, tutumları, becerileri kazanmasını sağlamak için yapılan adaylık ve staj olarak da tanımlanır. Geliştirme Eğitim: Kurum çalışanlarını kendi alanlarındaki güncel gelişmeler konusunda eğitmek veya çalışanların kuruma olan bağlılığını artırmak ve irade gücünü (moralini) artırmak amacıyla yapılan eğitimidir. Tamamlama eğitimi: İş değiştiren ve yeni bir göreve başlayan bireylerin ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarını sağlamak için yapılan eğitimlerdir. Yükseltme ve Yönetici Eğitim: kurumların ihtiyaç duyduğu çalışanları eğitmek ve çalışanların yükselme ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan eğitimidir. Özel alan eğitimi: görev yapan özel hizmetler veya görevler için uzmanlık sağlamak üzere yapılan eğitimlerdir (Taymaz, 1997).

Yapıldığı yere göre hizmet içi eğitim türleri; İş başında eğitim: Yeni bir iş öğrenmesini sağlamak için bir çalışanın, meslektaşın veya eğitmenin doğrudan gözetimi altında gerçekleşen eğitimidir. Bu eğitimde çalışan, gerçek bir çalışma ortamında eğitim almayı öğrenir ve bunu işe hızla yansıtma fırsatı bulur. İş dışında eğitim: Çalışanların işyeri dışında düzenlenen herhangi bir eğitim faaliyetidir (Aydın, 2014).

Türkiye’de Hizmet içi Eğitim Merkezleri, Bakanlık merkez ve taşra kurumlarında görevli personelin yetiştirilmelerinin sağlanması, verimliliğinin artırılması ve daha etkili görevlerin hazırlaması için 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun değişik 214, 215 ve 216.

maddesine göre yayınlanan ve 04.01.1995 tarihli ile 22161 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak kurulmuştur. Yönetmeliğin 4. maddesinde tanımlar başlığı altında yer alan “Eğitim Merkezi” terimi; “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri ve Akşam Sanat Okullarını ifade eder.” biçimde tanımlandığından merkezin ismi eğitim enstitüsü ve akşam sanat okulu şeklinde belirtilmektedir. 10/07/2018 tarih ile 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı 1 sayılı kararnamesine göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün, mesleki gelişim eğitimlerinden sorumlu olduğu öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile talepleri durumunda özel öğretim kurumları eğitim personeli eğitimleri ile Bakanlığın öğretmen dışındaki tüm personelin eğitim faaliyetlerine; talep edilmesi durumunda zaman ve kapasitenin uygun olmasına bağlı olarak diğer kamu kurum ve kuruluşların eğitim faaliyetlerine hizmet etmektedir. Ülke genelinde Genel Müdürlük bünyesinde faaliyet gösteren 10 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (MEB, 2018). Aşağıdaki tablo 37’de Hizmet içi eğitim enstitüleri yer almaktadır.

Tablo 37

Hizmet içi Eğitim Enstitüleri ile Açılış Yılları

Hizmet içi Eğitim Enstitüsü	Açılış yılı
Ankara Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	1983
Aksaray Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	1992
Erzurum Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	1992
İzmir Yeni Foça Hizmet içi Eğitim Enstitüsü	1993
Yalova Esenköy Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	1994
Van Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü	2016
Rize Çayeli Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	2018
Mersin Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	2019
İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO	2002
İstanbul Pendik Hizmet içi Eğitim Enstitüsü	Yeni

Türkiye’de yeni çalışan öğretmenler aday öğretmenler olarak adlandırılır; bu öğretmenlere yoğun hizmet içi eğitim sağlamak ve bu eğitimin sorumluluğu il ve ilçe düzeyindeki milli eğitim yöneticileri, eğitim koordinatörü, okullarındaki yöneticiler ve kendilerine atanan en az 10 yıllık deneyime sahip danışmanlar tarafından sağlanmaktadır. Aday öğretmen, ilk altı ayda zorunlu olarak okul içinde ve dışında farklı eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Bu süreçte aday öğretmen tek başına nöbet tutma ya da ders görevi verilmez, ancak süreç danışmanla birlikte geçirilmektedir. Danışman ve Okul müdürü tarafından iki kez uygulanan

değerlendirmeye maruz kalan aday öğretmenin son değerlendirmesine bunlarla birlikte maarif müfettişi katılmaktadır. Başarılı bulunan adaylar bir sonraki aşamada yazılı ve sözlü sınava maruz kalmakta, bu 2 sınavdan başarıyla geçen adaylar, asil öğretmen olarak valiliklerce tarafından atanır ve görevlerine başlar (Abbasioglu, 2017).

4.2. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Eğitim Bakanlığı, öğretmenleri, eğitim sürecinde dinamik unsur olduğu için mesleki olarak yetiştirmeye dikkat etmeye istekli olmuştur. Öğretmenlik mesleğine yetkin öğretmenleri çekmek, performanslarını geliştirip sürdürmek ve performanslarının kalitesini artırmak amacıyla öğretmen yetiştirme ve atama için bir politika ve strateji çerçevesi geliştirerek, kariyer yollarının gelişimi, öğretmenler için profesyonel standartlar geliştirmek, Bu da öğrencilerin performansının ve öğrenmelerinin kalitesinin iyileştirilmesine ve eğitim kurumlarının kalitesine yansımaktadır; Aktif öğretmenler bir ilham kaynağıdır ve öğrencilerinin öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir (MOE, 2020a).

4.2.1. Ürdün'de Öğretmen Eğitime Yönelik Politikalar

Ürdün'de öğretmenlerin çeşitli politikalarıyla ilgili metinleri içeren eğitim mevzuatındaki yasa ve yönetmelikler, Ürdün'ün başlangıcından bu yana eğitim mevzuatının devlet yetkililerinin dikkatini çektiğini göstermektedir. Eğitim Konseyi'ni kuran 1923 tarihli 108 sayılı Kanun, Ürdün Emirliği'nin kurulmasından iki yıl sonra çıkarılmış ve bu kanun, Eğitim Konseyi'ne öğretmen ve eğitim personeli seçme hakkı vermiştir. 1926 tarihli ve 816 sayılı İlkokul Sistemi, öğretmenin görev ve görevlerini tanımlayarak, öğretmenler arasında uzman varsa her öğretmenin uzmanlık alanına göre çalıştığını onaylamıştır. 0946 tarihli ve 506 sayılı İlkokul Sistemi, öğretmenin görev ve görevlerini tanımlayarak, öğretmenler arasında uzman varsa her öğretmenin uzmanlık alanına göre çalıştığını onaylamaktadır (Al-Sawalmeh, 2014).

1939 tarihli 803 sayılı Bilgi Sistemi okullara atanma koşullarını oluşturmuş: Öğretmenler, ilkokul öğretmenlerinin okullarından mezun olan ilköğretim okullarına atanırken yüksek öğretmenlerin evlerinden mezun olan ortaöğretim okullarına atanmıştır. Sistem, uygulanan

düzeyde uygun öğrenci olmadığında bu başarı seviyesine ulaşamayan kişilerin atanmasına izin vermiştir. Ancak bunların atanması geçicidir ve gerekli başarı düzeyine eşdeğer bir yeterlilik sınavı yapmamışlarsa veya eğitim hattında en az üç yıl geçirmemişlerse devamlı hizmette kurulmalarına izin verilmez. Bundan öğretmen eğitiminde öngörülen iyileşmenin gerekli düzeyde olmadığı ve ortaokulu bitirmeyen öğretmenler arasında olduğuna dair açık bir kabul vardır (Al-Sawalmeh, 2014).

Ürdün'de 1951 yılına kadar Ortaöğretim sonrası eğitim mevcut değildi ve lise mezunlarından eğitimine devam etmek isteyen Ürdünlü öğrenciler yurtdışında okumak zorunda kalmıştır. Ürdün'deki ilk yükseköğretim kurumunun kuruluşu, 1951 yılında artan öğrenci ve okul sayısı ve nitelikli öğretmen ihtiyacı nedeniyle Amman'daki Al-Hüseyin Fakültesi'nde öğretmen yetiştirme sınıfının açılması ve Batı Şeria'nın Ramallah şehrinde öğretmenler evini kurulmuştur. 1955 yılı 20 sayılı Halk Eğitim Kanununa göre lise diploması veya dengi bir zorunluluk olmadıkça hiç kimsenin devlet, özel veya yabancı okullarda atanmasına izin vermemiştir (Al-Sawalmeh, 2014).

1957 tarihli 840 sayılı Burslar Yönetmeliği ve 1960 tarihli 15 sayılı Bilimsel Burslar Yönetmeliğine göre nitelikli öğretmen sayısındaki eksikliğin giderilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı, çok sayıda Ürdünlüyü Arap ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarında okumaya göndermeye başlamıştır. Bu düzenlemeler, bursluluk için adayın tanınmış bir sertifikaya sahip olması, en yüksek akademik niteliklere sahip olması ve yetenekli çalışan olmasını şart koymuştur. Burslara, öncelik oranına göre dağılımları dikkate alınmak kaydıyla, yüksek devlet kurumlarında, lise veya diğer devlet veya sivil toplum diplomalarının eşdeğerindeki ilk başarılı öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sistemlerde, Eğitim Bakanlığının en iyiyi seçmekle ilgilendiği ve öğretmenlerin eşit dağılımının gereklerinin farkında olduğu belirtilmektedir (Shawabkeh, 2020).

1962 yılında Ürdün'deki erkek ve kadın öğretmen enstitülerinin sayısı üçü kadın, sekizi erkekler olmak üzere toplam on bir (11) enstitüye ulaşmıştır ve nitelikli öğretmen ihtiyacı nedeniyle, 1962 tarihli 34 sayılı Yüksek Öğretim Politika Yönetmeliğine göre bu ihtiyacın karşılanması için şöyle kararlanmıştır (Al-Sawalmeh, 2014):

- Erkek ve kadın öğretmenler için yeni okullar kurmak veya mevcut okullarda yeni bölümler açmak.
- Gündüz öğrencilerini bu okullarda kabul etmek ve genişletmek için çalışmak.
- Öğretmenlerin yararına okullarda akşam ders çalışma imkânı sağlamak.

- Bakanlık tarafından bir sınav yapılması, öğretmenlerin mesleki ve akademik düzeylerini yükselmek amacıyla bu sınava hizmetteki öğretmenler ve diğerleri katılabilmektedir.

1966 tarihli 151 sayılı enstitülerin sistemin kanununa göre öğretmen yetiştirmenin toplum enstitülerine girebilmek için öncekinden daha fazla özelliklere sahip olmaya şartları hala getirmiştir (Al-Sawalmeh, 2014):

- Lise diploması ya da eşdeğer diplomaya sahip olmalıdır.
- Sağlık durumunun uygun olması gerek.
- İyi davranış diplomasını getirmesi gerek.
- Eğitim Bakanlık tarafından görüşmeyi geçmesi gerekir.

Yukarıdaki kanuna göre öğretmen ataması konusunda özel ve devlet okullarında atanmak için eğitim bakanlığından öğretmenlik diploması almak gerekir. Bu diplomayı almak için şartlar bulunmaktadır (Al-Sawalmeh, 2014):

- Okul öncesi ve ilköğretim okulları için lise diploması ile iki yıllık genel kültür ve mesleki eğitimi okumak gerek.
- Orta öğretim okulları için lisans diploması ile bir yıllık mesleki eğitimi okumak gerekir.

O yıllarda genellikle, okulların sayısı arttığı ve fazla öğretmen ihtiyacı olduğu için çalışan bütün öğretmenlerin, öğretmenlik diplomasına sahip olması için 1971 tarihli 50 sayılı eğitimsel eğitim sistemin kanununa göre devlet ve özel okullardaki zorunlu aşama öğretmenlerinin, kültürel ve davranışsal düzeylerini Öğretmenler Enstitüsü mezunu düzeyine çıkararak o aşamada eğitime yeterlilik kazandırmak amacıyla Eğitim Rehabilitasyon Enstitüsü kurulmuştur. Enstitüdeki çalışma programının süresi, hizmet sırasında tam katılım veya kendi kendine çalışma ile iki yıllık belirlenmiştir. Bakanlık, Eğitim Rehabilitasyon programını başarıyla tamamlayan katılımcıya Öğretmen Enstitüsü diplomasına eşdeğer bir sertifika vermiştir (Al-Sawalmeh, 2014).

Eğitim kurumlarının ihtiyacının nitelikli öğretmenlerden karşılanması için fazla üniversiteler ve Öğretmenler Enstitüleri kurulmuştur. 1976 yılında Yarmouk Üniversitesi, ardından 1981'de Mutah Üniversitesi ve 1986'de Bilim ve Teknoloji Üniversitesi kurulmuştur. 1980 yılında erkek ve kadın öğretmen enstitüleri, lise diploması sonrası iki yıllık çalışma programları ile farklı iş sektörlerinin ihtiyaç duyduğu eğitim meslekleri ve diğer alanlarda bireyler yetiştirmek amacıyla topluluk fakültelerine dönüştürülmüştür. 1985'te Topluluk

fakülteleri Ürdün'ün çeşitli bölgelerine dağıtılmış ve sayıları 10 olmuş ve bu topluluk fakülteleri, Eğitim Bakanlığının sorumluluğundan Bilimsel Araştırma ve Yüksek Öğretim Bakanlığına dönüştürülmüştür (Al-Sawalmeh, 2014).

1987 yılında İlk Ulusal Eğitim Geliştirme Konferansı önerilerine ve içinde kabul edilen eğitim reform planına göre Parlamento hayatının Ürdün'e dönmesinden sonra 1994 tarihli 3 sayılı Eğitim Kanunu olarak bilinen 1988 tarihli 27 sayılı Geçici Eğitim Kanunu çıkarılarak ilköğretim kurumunda çalışmak için lisans almış olması şart olurken ortaöğretim kurumlarında ise hem lisans diploması hem de bir yıllık öğretmenlik ile ilgili bir diplomaya sahip olması ya da yüksek lisans derecesini bitirmesi gerekir. 1989 tarihli 42 sayılı Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği çıkarılarak temel eğitim öğretmenlerinin bilimsel ve davranışsal düzeylerini yükseltmek amacıyla ilk üniversite diplomasını (lisans) vermek üzere Yüksek Öğretmen Eğitim Fakülte'si kurulmuştur. Fakültede eğitim süresi dört yıl veya eşdeğer kredi saatidir ve öğrencinin topluluk kolejlerinde veya eşdeğerlerinde okuduğu kredi saatleri, eğitim süresinin iki yıldan az olmadığı hesaplanabilmektedir (Shawabkeh, 2020).

1990'larda, yeni devlet üniversiteleri kuruldu: 1994'te Al Al-Bayt Üniversitesi, ardından 1995'te Haşimi Üniversitesi, 1997'de Al-Balqa Uygulamalı Üniversitesi ve 1999'da Al-Hussein Bin Talal Üniversitesi. Öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmak için üniversiteler, lisans düzeyinde eğitimde iki program tasarlamıştır (Shawabkeh, 2020):

- Sınıf öğretmenliği: öğretmen adaylarını, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar alt ilköğretim sınıfları için İngilizce dışındaki tüm öğretim araştırmalarını öğretmek üzere yetiştirmek.
- Alan öğretmenliği: öğretmen adaylarının beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar bir konuyu (Arapça, İngilizce, matematik, fen ve diğerleri) öğretmeleri için yetiştirmek.

Eğitim ve yeterlilik sistemi kapsamında, Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği içinde, lisans sahiplerinin, öğretmenlerin niteliklerini eğitimde daha yüksek diploma düzeyine yükseltmek için üniversitelerdeki yüksek diploma programlarına kaydolmaları için fırsatlar bulunmuştur. Önceki tüm programların bir sonucu olarak, doksanlı yıllarda, topluluk fakültesinin diplomasına sahip öğretmenlerin yaklaşık %50'si bir lisans derecesi ve lisans derecesine sahip olanların yaklaşık %75'i eğitim alanında daha yüksek bir diploma almıştır. Ayrıca Bakanlık, artan nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 2004 yılı 127 Sayılı Eğitim Bakanlığı, lisans derecesi almak üzere bilimsel misyonlar sistemi altında burs politikası başlatmıştır. Sistem, burs için başvuran öğrenci şartları (Al-Sawalmeh, 2014):

- Bir lise diplomasına veya eşdeğeri bir orta fakültenin sertifikasına sahip olmak
- Burs Komitesinin belirlediği seçim kriterlerine göre öğrenci adayları arasında en yüksek oranlara sahiptir.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin öneminin farkına varan Bakanlık, 2009 tarihli 35 sayılı Eğitimsel Eğitim Merkezi Sistemini geliştirmiştir. Bu sisteme göre Sisteme göre bakanlık bünyesinde bir eğitimsel eğitim merkezi kurulmuş olup, merkez öğretmenler, okul müdürleri, asistanlar, okulda idari ve teknik destek işlerinde eğitim danışmanları ve işçiler için özel eğitim programları uygulayarak uzmanlık, mesleki, teknolojik ve eğitim becerileri ile bilimsel bilgi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hasan, 2001).

En önemli yeni eğitim mevzuatı arasında 2011 tarihli 14 sayılı Ürdün Öğretmenler Sendikası Kanununun çıkarılması, Ürdün'deki öğretmenleri temsil eden, mali ve idari bağımsızlığı olan seçilmiş bir tüzel kuruluştur. Sendika aşağıdaki hedefleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Jordanian Teachers Syndicate [JTS], 2021):

- Eğitim ile ilgili Eğitim bakanlığı, mesleki kurumları, sendika kurumları ve Arap ve ulusal kurulları ile gerçek bir ilişkiyi kurmak.
- Eğitim sürecinde kalkınma reformuna çalışmak.
- Öğretmen mesleğinin düzeyini geliştirmek, planlama, eğitim ve geliştirmede katkı sağlamak, bilimsel araştırma, yaratıcılık ve yenilik için bit ortam bulmak.
- Öğretmenlerin çıkarlarını, haklarını ve kazanımlarını korumak ve yaşam güvenliğini sağlamak için sağlık, eğitim, ekonomik ve sosyal hizmetler sunmak.
- Değerlendirmede adalet ve tarafsızlığa ulaşmak ve idari ve denetleyici pozisyonların seçiminde ve misyonları ve hibeleri teşvik etmede gözetimi etkinleştirmek.

4.2.2. Ürdün'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları

Öğretmen yetiştirme programlarına başvuranların kabulünü düzenleyen politika, uygun ahlaki ve entelektüel niteliklere sahip, gerekli bilgi ve mesleki becerilere sahip, toplumun ve devletin açık ve özel beklentilerini karşılayan yeterli sayıda öğretmen sağlama ihtiyacına dayanmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için, eğitim yetkilileri, öğretmenlik mesleğinin kabulünü teşvik etmek için gerekli maddi ve manevi teşvikleri sağlamalı ve her iki

cinsiyetten gerekli sayıda başvuru sahibinin öğrencilerin hazırlık programlarına katılmasını sağlamalıdır. Liseyi yüksek notla bitiren ve öğretmen olabilmeyi sağlayan kişisel niteliklere sahip olanların bu programlara kabul edilmesi gerekmektedir (Touq ve Ballah, 2015).

2020-2021 akademik yılı için lisans düzeyinde Ürdün üniversitelerinde öğrenci kabul etmeye yönelik genel politikaya göre Eğitim Fakültelerine girebilmek için öğrenci, Ürdün lise diplomasına veya eşdeğeri bir diplomaya sahip olmalıdır. Lisenin bilimsel, edebi, sağlık, şeri ve bilgi yönetimin bölümleri veya mesleki bölümlerinden kabul edebilmektedir. Devlet üniversiteleri %65 oranı ve özel üniversitelerin Eğitim Fakültelerine girebilme %60 oranı ile mezunların hakka sahip olduğu belirlenmiştir (MOHE, 2020).

Eğitim sisteminde eşitlik ve adaleti sağlamak için öğretmen yetiştirme programlarının kabul politikalarının yeniden gözden geçirilmesi. Öğretmen yetiştirme programlarına niteliksel girdi sağlamak için, lise sınavı oranı, lisedeki bazı derslerdeki alt puanlar, kişilik ve tutum kriterleri ve kişisel görüşme gibi birden çok kritere göre öğretmenlik mesleği ile ilgilenen ve özellikleri uyumlu yetenekli öğrencilerin kabul edilmesi gerekmektedir. Eğitim Bakanlığı, dikkatle incelenmiş bir plana göre mezuniyet sonrası ücretli maaşlarla bakanlıkta çalışma taahhüdü karşılığında, devletin masrafları ile ödüllendirici burs fırsatları kazanmak için belirli kriterlere göre yarışmalar yoluyla lisede en yüksek notları (58 veya daha fazla) alanlardan en iyi potansiyel adayları çekmek için çalışmalıdır (Al-Sawalmeh, 2014).

4.2.3. Ürdün'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları

Üniversitelerde, Eğitim Fakültelerinde ve özelleşmiş kurumlarda öğretmen yetiştirmekten sorumlu olanlar, öğretmenlere öğretmen yetiştirme programlarından akademik ve eğitim yönünden uzmanlık alanlarındaki temel kavramları sağlamak ve öğrencilere öğretiminde istihdam etmek gibi bazı önemli hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. Onlara toplumlarının doğasını, felsefesini, hedeflerini anlamalarını sağlayan bir genel kültür derecesi sağlamak, eğitim düşüncesi alanında dünyadaki gelişmeleri ve değişiklikleri takip etmek, öğrencilere kapsamlı büyüme fırsatları sağlamak için gerekli mesleki becerilere sahip olmak, öğrencilerin performansına yansıyan bilimsel düşünme ve problem çözme, yenilikçi düşünme, çıkarım ve kesinti gibi örüntülerini sağlama ve eğitim araştırmalarının sonuçlarından faydalanıp farklı durumlarda problemlerle yüzleşmede kullanmak, öğretmenlere kendi uzmanlık alanlarında kendi kendine profesyonel gelişim ve sürekli

öğrenme becerilerini sağlamak, onları öğretmenlik mesleğinin değerleri ile iyi bir şekilde donatmak öğrencileri için rol model olmak ve toplumda saygı ve takdir görmek, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılmasına olumlu katılımını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanılmasıdır (Al-Hallaq, 2010)

Ürdün üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri lisans programları; Özel Eğitim, erken çocukluk Eğitimi (Okul Öncesi Öğretmenliği), Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Teknolojileri, Mesleki Eğitim ve Danışmanlık ve Ruh Sağlığı bölümlerinden oluşmaktadır. Eğitim Fakültelerinde kredi saatleri, Yüksek Öğretim Bakanlığı ve Akreditasyon Kurumu tarafından onaylanan talimat ve standartlara göre üniversite, fakülte ve alan gereksinimleri arasında dağıtılmış, böylece eğitim planı için minimum onaylanmış saat sayısı bir lisans derecesi için tablo aşağıdaki gibi dağıtılan 4 yıllık ile 132 kredi saatidir. Eğitim Fakültesi programları, en az 9 kredi saatlik uygulamalı eğitimi içermektedir (AQACHEI, 2020). Tablo 38’de eğitim fakülteleri lisans programlarının gereksinimlerinin saatleri dağılımı yer almaktadır.

Tablo 38

Eğitim Fakülteleri Lisans Programları Gereksinim Saatleri Dağılımı

Gereksinim türü	Saat	Yüzde
Üniversite Gereksinimi	21 - 27	16 - 20
Fakülte Gereksinimi	21 - 27	16 - 20
Alan Gereksinimi	78 - 84	60 - 64
Toplam	132	100

Tablo 39’te *Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Üniversite Gereksinimleri yer almaktadır.*

Tablo 39

Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Üniversite Gereksinimleri

Dersler	Kredi saatleri
Vatandaşlık eğitimi	3
Askeri Bilim	3
İngilizce	3
Arapça	3
Toplam	12

Tablo 40’ta Eğitim Fakültelerinde zorunlu olan fakülte gereksinimleri yer almaktadır.

Tablo 40

Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Fakülte Gereksinimleri

Bilgi alanı	Kapsam	Saat
Genel eğitimi	Ürdün’de eğitim ve öğretim, eğitim programları ve eğitimde genel yöntemleri, eğitim teknoloji, Sınıf etkileşimi ve farklılaştırılmış öğrenim, öğretim tasarlaması.	6
İnsanlık Gelişme ve öğrenmesi	Eğitimsel psikoloji, öğrenme teorileri, Büyüme Psikolojisi, Dil Psikolojisi, Kavramsal psikoloji, Düşünmek ve yaratmak, Etkileyici faaliyetler.	9
Araştırma becerileri ve değerlendirme	Bilimsel araştırma yöntemleri, İstatistik, Eğitimsel ve psikolojik değerlendirme, Psikolojik ve eğitimsel ölçüm.	6
Toplam		21

Tablo 41’de programlara göre eğitim fakültelerinde zorunlu olan alan gereksinimleri yer almaktadır.

Tablo 41

Programlara Göre Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Olan Alan Gereksinimleri

Program	Bilgi alanı	Kapsam	Saat
	Psikolojik, meslek ve aile danışmanlığı	Psikolojik ve eğitim danışmanlığı, Rehabilitasyon danışmanlığı, Aile danışmanlığı, mesleki eğitim.	6
Özel Eğitim	Özel eğitimde temel konular	Özel eğitimin felsefi, teorik ve yasal temeller ve ilkeler, Özel eğitimde haklar, kanunlar ve etik, Engellilerin kaynaştırması, Özel eğitim için destek hizmetleri, Engelliliğin anatomik ve fizyolojik temelleri, Davranış düzeltme.	12
	Özel eğitim ve engellilerde uzmanlaşma	Özel eğitimde temel kavram ve ilkeler, Özel eğitimde ölçme ve teşhis yöntemleri, Özel eğitimde öğretim ve iletişim yöntemleri.	21
Erken Çocukluk Eğitim	Erken çocukluk eğitim programları	Çağdaş Anaokulu Programları, Anaokulu eğitim programları, çocuk edebiyatı, Anaokulu aşaması için eğitim yöntemleri, Matematiksel ve bilimsel kavramların geliştirilmesi, Okuma ve yazma becerilerini gelişimi, Yaşam ve sosyal becerilerin gelişimi, Sanat ve Müzik Eğitimi, Sanat ve drama, kinetik eğitim.	21

	Fiziksel ve manevi sınıf ortamı	Anaokulları için eğitim ortamının organizasyonu ve yönetimi, engelli çocuklar, Çocuğun davranışın rehberlik etmesi.	9
	Aile ve erken çocukluk	Çocuk Hakları, Erken Çocuklukta Güncel Sorunlar, Çocuğun sosyalleşmesi için aile.	6
Sınıf Öğretmenliği	Dilbilimsel kavramlar ve öğretim yöntemleri	Arap dilinde okuma becerileri, yazma becerileri ve öğretim yöntemleri, Arapça dilbilgisi ve biçim bilgisi ve öğretim yöntemleri, Arapça'da edebi takdir ve öğretim yöntemleri, İngilizce dil kavramları ve öğretim yöntemleri.	12
	İslami ve sosyal eğitim ve öğretim yöntemleri	İman ve hadis ve öğretim yöntemleri, İctihat, Peygamberin biyografisi ve öğretim yöntemleri, Kuran okunuşu ve öğretim yöntemleri, Ulusal ve sosyal eğitim.	9
	Bilimsel kavramları ve öğretim yöntemleri	Fizik ve Yer Bilimleri ve öğretim yöntemleri, Kimya ve biyoloji ve öğretim yöntemleri,	6
	Matematik öğretme yöntemleri	Sayıların yapısı ve öğretim yöntemleri, Mühendislik kavramları ve öğretim yöntemleri.	6
	Genel eğitim programları	Farklılaştırılmış eğitim, sanat eğitimi, mesleki eğitim.	6
Eğitim Teknolojileri	Eğitim ve Bilgi Teknolojisi	Eğitim, bilgi, iletişim ve iletişim teknolojisi, Teknolojiyi eğitim programlarıyla kaynaştırması, İnternet tabanlı ve ağ tabanlı öğrenme, Uzaktan öğrenmek, Öğrenme kaynakları, Özel ihtiyaçları olan insanlar için eğitim teknolojisi.	15
	Öğretim tasarımı	Öğretim Tasarımın ve öğretmen ve öğrenen rolü ile ilişkisi, Eğitim yazılımının hazırlanması ve seçimi, Eğitim yazılımı değerlendirme, eğitici web sitesi tasarımı.	12
	Multimedya teknolojisi	Multimedya teknolojisi ve gelişimi, Multimedya ve akademik başarı, Multimedya yazılım uygulaması ve kullanımı, Eğitimde internet ve elektronik iletişim uygulamaları, Öğretimde oyunlar ve simülasyonlar.	12
Mesleki eğitim	Mesleki eğitim programları	Mesleki eğitimin temelleri, mesleki eğitim müfredatına giriş, kariyer danışmanlığı ve rehberliği, mesleki psikoloji.	6
	Mesleki eğitimde uzmanlaşmış konular	Mühendislik ve Endüstriyel Beceriler, Tarım ve Çevre, Sağlık ve Kamu Güvenliği, Ekonomi ve Teknoloji, Otel ve Turizm, Ev ve Kamu Hayatı	21
	Öğretim ve değerlendirme becerileri	Mesleki atölye yönetimi, genel mesleki eğitim öğretim yöntemleri.	12
Danışmanlık ve ruh sağlığı	Psikolojik danışmanın teorik temelleri	Psikoloji ve psikolojik danışmanın teorik temelleri ve alanları, sağlık Psikolojik bozukluklar, ruhsal bozukluklar, önleyici danışmanlık, başa çıkma, davranış sorunları ve davranış değiştirme yöntemleri.	18
	Danışmanlık yöntemleri ve alanları	Toplu, okul, mesleki ve rehabilitasyon danışmanlığı, danışmanlıkta iletişim becerileri, danışmanlıkta değerlendirme ve teşhis.	15

Eğitim planına göre uygulamalı eğitim konusu için onaylanmış (9-12) kredi saati olup, öğrenci alan ve eğitim dersleri tamamladıktan sonra uygulamalı eğitim ile başlar ve Eğitim Bakanlığı takvimine göre okulda öğrenci öğretmen olarak 18 haftalık devam etmektedir, Aşağıdaki gibi (Abu Raya, 2007):

- Okul gözlem aşaması (bir hafta)
- Genel sınıf gözlem aşaması (bir hafta),
- Uzmanlaşmış sınıf gözlem aşaması (iki hafta)
- Kısmi uygulama aşaması (dört hafta),
- Tam uygulama aşaması (sekiz hafta)

Uygulamalı Eğitim Programının etkililiğini artırmak için öğretim yöntemleri ile ilgili teorik derslere vurgu yapıldığında, denetçiler tarafından artan takipte, saha ziyaretlerinde öğrencilerle geçirilen yeterli zamana ve işbirliği yapan öğretmenler ve okul müdürleri ile artan takiplere odaklanıldığında etkili bir şekilde başarılı ve mezunların düzeyini iyileştirmek ve görevlerini yeterli bir şekilde yapmalarını sağlamak için Ayrıca, okul yönetiminin uygulamalı eğitim programındaki rolünün önemini, yaptığı görevleri gösteren çeşitli toplantı ile Eğitim Fakültesi ile Eğitim Bakanlığı arasındaki koordinasyona dikkat edilmesi gerekmektedir, rolünün Etkinliğini artırmaya katkıda bulunan okullara maddi teşvikler sağlamanın yanı sıra üstlenmelidir (Al-Jaafara ve Al-Qatawneh, 2011).

Öğretmenlerin lise ve ortaokulun aşamalara hazırlanmasına gelince, Ürdün üniversitelerinin akademik fakültelerinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlik mesleğine giren veya yapma niyeti olan mezunlar, hazırlıkta ardışık yaklaşım olarak bilinen yöntemle, eğitimde daha yüksek bir diploma veya yüksek lisans veya doktora yapan akşam eğitimlerinde Eğitim Fakülteleri'ne katılabilirler. Akademik bölümlerde öğretmen olarak değil, uzman olarak kabul edilirler. Dolayısıyla, akademik bölümler, herhangi bir eğitim dersinden yoksun oldukları ve herhangi bir alan eğitiminden yoksun oldukları için farklı akademik uzmanlıkların çalışma planlarında belirgindir (Al-Sawalmeh, 2014). Lisans sınıfı öğretmenliği programı: Lise sonrası öğrencilerin İngilizce dışındaki tüm derslerde ilk üç sınıfa öğretmen olmaya hazırlanmak için kayıt yaptırdıkları 132 kredi saatinden oluşan Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programıdır. İlk üç sınıfta öğretilen konularla

İlgili bilgi boyutunu temsil eden dersler (Arapça, fen, matematik, İslami, sosyal, sanat, mesleki ve beden eğitimi) ve davranışsal yönü temsil eden (eğitim programı, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, gelişim psikolojisi ve eğitim teknolojisi) derslerden oluşmuştur (Hawamdeh, 2013).

Ürdün Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümü, (1987) 'de düzenlenen ilk eğitim geliştirme konferansının bir sonucu olarak 1992'de başlamıştır. Bu program, sınıf öğretmeni uzmanlığı alanında lisans derecesi verir ve amacı; öğrenciyi öğretmen olmaya hazırlamak ve bu program olduğu gibi okullarda temel eğitim aşamasının ilk üç sınıfındaki öğrencilere öğretme becerisine sahip olmaktır. Bu alanda yerel ve Arap pazarına bir haraçtır ve eğitim liderlerinin oluşumunda önemli bir role sahiptir. Kamu veya özel eğitimde ve hatta yükseköğretimde, alanında sunduğu danışmanlık hizmetleri ile teklifi hâlâ artmaktadır. İlk üç sınıfa yönelik eğitim programı geliştirmede mükemmellik ve yaratıcılığın önemini akılda tutarak ve öğretme ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için öğretmenleri ilk üç sınıfa hazırlamak, eğitmek ve nitelendirmek (The University of Jordan [JU], 2021). Tablo 42'de Ürdün Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde bulunan Sınıf Öğretmenliği planı yer almaktadır.

Tablo 42

Ürdün Üniversitesinin, Eğitim Fakültesinde Bulunan Sınıf Öğretmenliği Planı

1. Yarıyılı			2. Yarıyılı		
Gereksinim	Dersler	Saat	Gereksinim	Dersler	Saat
Üniversite	İngilizce	3	Üniversite	Arapça	3
Üniversite	Seçmeli	3	Üniversite	Seçmeli	3
Fakülte	Eğitimsel psikoloji	3	Fakülte	Eğitime giriş	3
Fakülte	Eğitim programına giriş	3	Fakülte	Seçmeli	3
Alan	Sınıf yönetimi	3	Alan	İlk üç sınıfa öğretim yöntemleri	3
-	-	-	Alan	Seçmeli	3
Toplam		15	Toplam		18

Tablo 42 (devam)

3. Yarıyılı			4. Yarıyılı		
Gereksinim	Dersler	Saat	Gereksinim	Dersler	Saat
Üniversite	Askeri Bilim	3	Üniversite	Seçmeli	3
Fakülte	Eğitim araştırmasının temelleri	3	Fakülte	Eğitimde istatistik	3
Fakülte	Bilgisayar becerileri	3	Fakülte	Seçmeli	3
Alan	İslami Kavramlar ve Öğretim Yöntemleri 1	3	Alan	Bilimsel Kavramlar ve Öğretim Yöntemleri 1	3

Alan	Okuma becerileri ve öğretim yöntemleri	3	Alan	Matematikte temel kavramlar ve öğretim yöntemleri 1	3
Alan	Seçmeli	3	Alan	Seçmeli	3
Toplam		18	Toplam		18

Tablo 42 (devam)

5. Yarıyılı			6. Yarıyılı		
Gereksinim	Dersler	Saat	Gereksinim	Dersler	Saat
Üniversite	Vatandaşlık eğitimi	3	Üniversite	Seçmeli	3
Fakülte	Özel eğitime giriş	3	Alan	Bilimsel Kavramlar ve Öğretim Yöntemleri 2	3
Alan	Dil kavramları ve öğretim yöntemleri	3	Alan	Matematikte temel kavramlar ve öğretim yöntemleri 2	3
Alan	İslami kavramları ve öğretim yöntemleri 2	3	Alan	İslam'da çocuk eğitimi	3
Alan	Eğitim yardımcılarının tasarlanması ve üretilmesi	3	Alan	Yazma becerileri ve öğretim yöntemleri	3
Alan	Seçmeli	3	Alan	Seçmeli	3
Toplam		18	Toplam		18

Tablo 42 (devam)

7. Yarıyılı			8. Yarıyılı		
Gereksinim	Dersler	Saat	Gereksinim	Dersler	Saat
Üniversite	Seçmeli	3	Alan	Uygulamalı 2	9
Alan	Uygulamalı 1	3	-	-	-
Alan	Çocuk edebiyatı	3	-	-	-
Alan	Sosyal eğitim ve öğretim yöntemleri	3	-	-	-
Alan	Öğrencileri öğrenmesinin değerlendirilmesi	3	-	-	-
Alan	Seçmeli	3	-	-	-
Toplam		18	Toplam		9

JU (2016).

Tablo 43'te Eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği bölümünde fakülte gereksiniminin seçmeli dersleri yer almaktadır.

Tablo 43

Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Fakülte Gereksiniminin Seçmeli Dersleri (6 Saat)

Dersler	Saat
Hayat becerileri	3
Kütüphane ve kullanmasının becerileri	3
Ders çalışmanın becerileri	3
Ürdün'de eğitim ve öğretim sistemi	3
Eğitimde bilgisayar kullanması	3
Genel psikoloji temelleri	3

JU (2016).

Tablo 44'te Eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği bölümünde alan gereksiniminin Seçmeli dersleri yer almaktadır.

Tablo 44

Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Alan Gereksiniminin Seçmeli Dersleri (18 Saat)

1. Grup		2. Grup	
Dersler	Saat	Dersler	Saat
Çocuk eğitimi ve aile	3	Çocuk büyüme	3
Bilgisayarlı çocuk programları	3	Çocuğa çevre eğitimi	3
Eğitimsel ve psikolojik danışmanlığın ilkeleri	3	Mesleki eğitimi	3
Psikolojik sağlığı	3	Eylem Araştırması	3
Çocuk eğitimi ve oynamak	3	Beden eğitimi	3
Sanat eğitimi ve müzik	3	Eğitimde drama ve Sahne	3

JU (2016).

Uygulanan akademik programlar, programların işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla olan bağlantısının ulusal stratejisiyle uyum sağlayan fakültenin hedefleriyle bağlanılan üniversitenin stratejik hedefleriyle bağlantılı olmakta. Dolayısıyla bilgi inşa etmek için mezunun kalitesine olumlu şekilde etkilemektedir. Ayrıca, Eğitim Fakültesi programları uygulamalı eğitime odaklanmaktadır, ancak daha iyi etkinleştirilmesi ve uygulamalı eğitimin kalitesini ölçen derslerin eklenmesi gerekmektedir (Qteishat, 2017).

Lisans sınıf öğretmenliği derslerinin kapsamı, her birinin içerecek şekilde yeniden değerlendirmek ile en az (%20) pratik uygulamadan oluşması, Ders kapsamı ve planları, laboratuvar ve atölye ziyaretleri dâhil olmak üzere laboratuvar ve atölye çalışmalarının faaliyete geçirilmesini takip etmek ve bunun için özel kayıtlarda belgelendirmek, diyalog toplantıları düzenleyerek akademik danışmanlığı etkinleştirmek ile öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki bağı güçlendirmek gerekir (Hawamdeh, 2013).

4.2.4. Ürdün'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak İçin Atanmasının Koşulları

Öğretmeni yetiştirme ve hazırlama yeterliklerinin girişi, dünyada en eski eğilimlerden biridir. Toplumların karşılaştığı zorlukların incelenmesi ışığında küreselleşmedeki toplumsal zorluklarla yüzleşmenin özelliklerine ve politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim düzeylerindeki etkilerine göre öğretmenlerin hazırlanması, yetiştirilmesi ve eğitilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yeni nesiller, bu zorluklarla yüzleşebilmek için öğretmeni hazırlama ve yetiştirme sürecinde belirli biçimlendirici yeterlikleri hesaba katmak için acil bir ihtiyaç oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar öğretmenin bilişsel, bilimsel, psikolojik ve sosyal kişiliğinin tüm yönlerini kuşatmaktadır. Öğretmen için gerekli olan biçimlendirici yeterlikler, akademik ve mesleki yeterlikler olarak sınıflandırılmıştır (Bedaren, 2013):

- Akademik yeterlikler: Öğretmenin öğreteceği konu ile ilgili teorik bilgi grubunu ifade eder ve öğretmenin öğrenene aktarmak istediği bilgi tabanıdır ve bu yeterlikler, öğretmenin uzmanlık konuları ile ilgili bilgilere tabi tutulmasıyla elde edilmektedir.
- Mesleki yeterlikler: Öğrencilerin özellikleri, düşünme biçimleri, öğretme yöntemleri, onlarla baş etme yöntemleri ve modern öğretim stratejileri hakkında derinlemesine bilgi gibi teorik bilgi ve akademik uzmanlık materyallerinin öğrenciye ulaştırılmasında öğretmene yardımcı olmaktadır.

Öğretmenin kimliğini belirlemek için öğretim faaliyetinin ihtiyaçları çok önemlidir; Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu nitelikleri, yetenekleri veya becerileri yansıtmaktadır. Sosyal, politik, psikolojik ve eğitim sistemini içeren ve aynı zamanda öğretmen kimliğine yönelik özel kavramsal ihtiyaçları içeren öğretmenlik mesleği için bir pasaport rolünü tamamiyle oynamaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında öğretmenin kimliğinin ve özelliklerine sağlam bir temel oluşturan öğretmenin eğitimsel, psikolojik, mesleki ve kavramsal eğitim

ihtiyaçları ile öğretmenin sosyal, politik, eğitimsel, sosyal ve metodolojik eğitimi yer almaktadır (MOE, 2020a).

Mesleki yeterlilikler, mesleki bilgi yeterlikleri durumunda eğitim ve doğrudan ilişkilendirmeye dayanarak, değerler ve tutumlarla ilgili mesleki ve duygusal beceriler yeterlikleri durumunda sınıf ve okul gözlemlerine güvenerek mesleki standartlara ulaşmaya yardımcı olmak için belirlenmiştir. Ana yeterliklerin hazırlanmasında üç bileşen tanımlanmıştır: Mesleki bilgi: algılama ve anlama, mesleki beceriler: uygulama ve deneyim ile mesleki paylaşma: öğrencilere öğretim süreci aracılığıyla, meslektaşlara ve yerel topluma yüz yüze toplantılar yoluyla değerlerin ve tutumların aktarılması (MOE, 2020a). Tablo 45'te öğretmenlik mesleği temel alt yeterlilikler ile kapsamaları yer almaktadır.

Tablo 45

Öğretmenlik Mesleği Genel ve Alt Yeterlilikler ile Kapsamları

Genel Yeterlilikler	Alt Yeterlilikler	Kapsam
Ürdün'de Eğitim	Millî Eğitim Bakanlığı'nın Vizyonu ve Misyonu	Paydaşların Millî Eğitim Bakanlığı'nın vizyon ve misyonunu anlamasını sağlamak.
	Eğitim Mevzuatı	Paydaşların eğitim sürecine yönelik genel ve özel mevzuata ilişkin bilgi ve bağlılık kazanmalarını sağlamak; İşlevsel ve profesyonel rollerini yerine getirmelerini sağlamak
	Eğitim Gelişimindeki Tutumlar	Eğitimsel öğrenme sürecinin tüm unsurlarına eğitim sistemi tarafından benimsenen eğitimsel gelişim tutumlarından kaynaklanan eğitim rol ve sorumluluklarını desteklemek.
Kişisel Felsefe ve Mesleki Etik	Öğretmenin Vizyonu ve Misyonu.	Öğretmenin kendi vizyon ve misyonunu benimsemek ve bunu okuldaki ve toplumdaki konumunu geliştirmek için kullanmak
	Değerler, Tutumlar ve Profesyonel Davranış.	Öğretmen profesyonel davranışını modellemek, mesleki etiği temsil etmek ve insani değerleri ve olumlu tutumları yaymak; Okul ve toplumdaki liderlik rolünü geliştirmek.
Akademik ve Eğitim Bilgisi Pedagojik	Öğrenme ve Öğretme Teorileri	Öğretmeni teorik eğitim bilgisi ve pedagojik uygulamaları konusunda güçlendirmek ile eğitim sisteminin seçimlerini öğrenme ve öğretme teorilerinden, modellerinden ve stratejilerinden tanıtmak.
	Akademik Bilgisi	Öğretmeni, uzmanlık konularını öğretmeye ve öğrenmeyi desteklemeye uygun hale getiren genel ve özel bilgi ile güçlendirmek

	Eğitim Programları Genel Çerçevesi	Öğretmenin eğitim programının genel çerçevesinin ve tamamlayıcı yaklaşımını kullanmasını ve öğrenmeyi desteklemek için kullanmasını sağlamak.
Öğrenme ve Eğitim	Öğrenme İçin Planlama	Öğretmenin öğrenci performansını artıran ve eğitimde kaliteye ulaşan öğrenme çıktılarına ulaşmak için eğitimsel durumların uygulanmasının planlanmasına, yönetilmesine ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katılmasını sağlamak.
	Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Uygulaması	Öğretmenin, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için eğitici öğrenme durumlarını yönetmesini ve uygulamasını sağlamak.
	Öğrenme Değerlendirmesi	Öğretmenin, Öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için tüm türlerinin değerlendirmesini kapsamlı bir şekilde kullanmasını, stratejilerini ve araçlarını çeşitli eğitimsel öğrenme durumlarında uygulamasını, sonuçlarını analiz etmesini ve buna göre kararlar almasını sağlamak.
Öğrenme Ortamı	Bilgi Kanalları	Öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirmek için Bilgi kanallarına yatırım yapmak.
	Psikososyal Destek	Güvenli bir ortam sağlamak ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu teşvik etmek için Psikolojik ve sosyal destek sağlamak.
	Yenilik ve Yaratıcılık	Öğrenme ortamında yenilik, yaratıcılık ve liderliği geliştirmek için fırsatlar sağlamak.
Sürdürülen Mesleki Gelişim	Mesleki Gelişim Metodolojisi	Mesleki gelişim faaliyetleri dâhil olmak üzere ihtiyaçlarını belirlemede, mesleki gelişim planlarını oluşturmada, düşünmede ve gözden geçirmede öğretmenin metodolojisini geliştirmek.
	Mesleki Gelişim İstihdamı	Öğretmeni mesleki gelişim için kullanılan yöntemler ve araçlar konusunda güçlendirmek, öğretmen olarak kendi standartlarına ulaşmak ve okuldaki mesleki performansa destek vermek.
	Mesleki Gelişimin Sürdürülmesi	Öğretmenin, öğrenme ve öğretme sürecinin genel kalitesini elde etmek için sürdürülebilir mesleki gelişimin etkisini öğrencilerine, okuluna ve meslektaşlarına aktarmasını sağlamak.
Yaşama Öğrenme	Bilimsel Araştırma	Öğretmenin bilimsel araştırma metodolojisini takip etmesini, onu kullanmasını ve öğrencilere sunmasını sağlamak.
	Yaşam Becerileri	Öğretmenin yaşam becerilerini edinmesini ve öğrencilerin katılımıyla uygulanmasını sağlamak.
	Öğrenme Sorumluluğu.	Kendi kendine öğrenme sorumluluklarını geliştirmek için Öğretmenin öğrencileri desteklemesi ve gerekli yetkinlikleri sağlmasına güçlendirilmesi.

İlk üç sınıf aşaması, çocuğun kendisi için mikro topluluğu oluşturan okul ortamıyla bütünleştiği önemli bir eğitim aşamasıdır. Bu nedenle, okul sadece bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda bütünleşik büyümeyi sağlamayı amaçlayan bir sosyal kurum olduğundan, bu aşamanın kendisi için teşvik edici ve çekici olması ve bu aşamanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi önemlidir. Sonraki aşamalarda eğitimine devam etmeye hazır olması için çocuğun her yönüyle sağlıklı ve olumlu bir takibi ilk üç sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişiminden; bu aşamanın gereklerini etkin bir şekilde karşılayabilmelidir. Buna göre, Ürdün Eğitim Bakanlığı, çeşitli girişimlerin etkinleştirilmesi, eğitim programının geliştirilmesi, çocuğun becerilerini, bilgisini ve değer yönlerini geliştirmeye olan ilgiyi yansıtan ilk üç sınıf aşamasına büyük önem vermekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için ulusal yeterlik belgesinin oluşturulması ile Ürdün'de eğitim kalitesinin yükseltilmesini sağlamak amacıyla eğitim sektöründe umulan gelişim için sınıf öğretmenlerine özel yeterlik belgesinin bir parçası haline gelmiştir (MOE, 2019b). Tablo 46'da sınıf öğretmenlerine yönelik yeterlikler yer almaktadır.

Tablo 46

Sınıf Öğretmenlerine Genel ve Alt Yeterlikler ile Kapsamları

Genel yeterlikler	Alt yeterlikler	Kapsam
Akademik ve eğitim bilgisi	Sınıf öğretmenin Arapça bilgisi	Sınıf öğretmeni, öğrencilerinin iletişim becerilerini çeşitli yaşam koşullarında yeterince kullanmalarını desteklemek için Arap dilinin önemi ve diller arasındaki yeri, katkıları, çeşitli kaynakları, edebi ve şiirsel sanatları, becerileri, dil yapıları ve onu etkili bir şekilde öğretmesine eğitim teorileri hakkında bilgi sahibidir.
	Sınıf öğretmenin matematik bilgisi	Sınıf öğretmeni, öğrenciler arasında matematiksel mantıksal düşünmeyi desteklemek için matematik yapısı, temel eksenleri ve sistemleri ve becerileri arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibidir.
	Sınıf öğretmenin fen bilgisi	Sınıf öğretmeni, öğrencilerin fen öğrenimini iyileştirmek için bilimsel metodolojiyi kullanarak bilimsel fenomenleri ve yorumlarını anlamasını sağlayan bilimin doğası ve temel eksenleri hakkında bilgiye sahiptir.
	Sınıf öğretmenin İslami eğitimi bilgisi	Sınıf öğretmeni, Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhen dengeli İslami kişiliği desteklemek ve inşa etmek için İslami eğitiminin eksenleri, hedefleri ve onun insan uygarlığının inşasındaki rolü hakkında bilgi sahibidir.

	Sınıf öğretmeninin sosyal ve ulusal eğitim bilgisi.	Sınıf öğretmeni, öğrencilerinin sosyal olarak yetiştirilmesine katkıda bulunmaya, iyi vatandaşlık değerlerini aşlamaya ve ulusal kimliklerini sergilemeye yetkin hale getiren sosyal ve ulusal eğitim eksenleri hakkında bilgiye sahiptir.
	Sınıf öğretmeninin sanat eğitimi bilgisi	Sınıf öğretmeni, Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek ve sanatsal zevklerini geliştirmek için görsel ve teatral sanatlar ve kullanılan malzemeler hakkında bilgi sahibidir.
	Sınıf öğretmeninin beden eğitimi bilgisi	Sınıf öğretmeni, öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek için beden eğitimi verimli bir şekilde öğretmeye beden eğitimi konusunda her iki taraf: teorik ve pratik uzmanlık bilgisine sahiptir.
	İlk üç sınıfta için İngilizce öğretmenin İngilizce bilgisi	İngilizce öğretmeni, ilk üç sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için yeterli dil ve içerik bilgisine ve uygun İngilizce öğrenme stratejilerine sahiptir.
Öğrenme ve eğitim	Arap Dili Öğretim Yöntemleri	Öğretmenin, Arapça dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir.
	Matematik öğretim yöntemleri	Öğretmenin, matematik dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir.
	Bilimler öğretim yöntemleri	Öğretmenin, fen dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir.
	İslami eğitimi öğretim yöntemleri	Öğretmenin, İslami eğitimi dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir.
	Sosyal ve ulusal eğitimi öğretim yöntemleri	Öğretmenin, Sosyal ve ulusal eğitimi dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve

Sanat eğitimi öğretim yöntemleri	öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir. Öğretmenin, Sanat eğitimi dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir. Öğretmenin, beden eğitimi dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir. Öğretmenin, İngilizce eğitimi dersi için eğitim ve öğretim durumlarını planlamasını, uygulamasını, yönetmesini, çeşitli stratejiler ve değerlendirme araçlarını kullanmasını, sonuçları analiz etmesini ve bunun ışığında öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için uygun kararlar almasını sağlamaya sahibidir.
Beden eğitimi öğretim yöntemleri	
İngilizce eğitimi öğretim yöntemleri	

2013 tarihli (82) sayılı Kamu Hizmeti Yönetmeliği'nin (42) maddesi ve değişiklikleri uyarınca Kamu Hizmeti Kurulu tarafından kamu görevlerinde çalışanların seçilmesi ve atanmasına ilişkin talimatların uygulanmasına göre en iyi yetkinliklerin liyakat ilkelerine uygun olarak kullanılması, şeffaflık, adalet ve fırsat eşitliği ilkelerinin gerçekleştirilmesi için iş oluşum çizelgelerinde onaylanan ihtiyaçlara göre atama yapılmaktadır. Öğretmenler Ürdün'de Kamu Hizmeti Bürosu aracılığıyla atanmaktadır ve atama sınavları yapabilmek için rekabetçi bir ölçüğe göre üniversite diplomasına sahip adaylar için rekabetçi listeler hazırlanmaktadır (Civil Service Bureau [CSB], 2020a). Tablo 47'de atama için hesaplanan rekabet ölçekler yer almaktadır.

Tablo 47

Atama İçin Hesaplanan Rekabet Ölçekleri

Ortalama Lise Diploması veya Eşdeğeri (10 not)										
Oran	100-95	94-90	89-85	84-80	79-75	74-70	69-65	64-60	59-55	54-50
Notlar	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Akademik Yeterlilikte Liseden Daha Yüksek Not veya Ortalama (10 not)										

Değerlendirme	Mükemmel	Çok iyi	İyi	Makbul					
100'den oran	84 üstü	76-84'ten az	68-76'den az	68'den az					
4'ten oran	3.7 üstü	3 – 3.7'den az	2.5 – 3'ten az	2.5'ten az					
Notlar	10	7	4	2					
Başvuru Kıdemi (20 Not)									
Başvuru yılı	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
Notlar	1	2	3	4	5	6	8	10	12
Mezuniyet Kıdemi (30 Not)									
Mezuniyet yılı	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
Notlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Yüksek Yeterlilik (4 Ek Not)									
Diploma	Yüksek diploma		Yüksek lisans		Doktora				
Notlar	1		2		4				

Adaylık için adaylara ilişkin rekabetçi veriler, mezuniyet kıdemi (30 not), başvuru kıdemi (20 not), lise diploması (10 not), lisans diploması (10 not), yarışma sınavı (20 not) ve kişisel mülakat (10 not) temelinde bir yeterlik ölçeği esas alınarak hazırlanır. Buna göre, daha yüksek bir diploma için bir not, bir yüksek lisans derecesi için iki not ve bir doktora için dört not verilmektedir. 2014 yılından itibaren Kamu Hizmeti Bürosu, iş arayanlar arasındaki rekabet ilkesini, çeşitli bölümlerle işbirliği içinde ve ofisin doğrudan gözetimi altında hazırlanan rekabetçi sınavlara tabi tutarak uygulamaya aşağıdaki gibi başlamıştır (CSB, 2020b):

- Daha önce belirtilen toplam puan ve toplam 70 puan ışığında, toplam puanları olan ilk altı kişi, boş bir pozisyon için rekabetçi sınavı sunmaya adaydır.
- Başarılı ve yarışma sınavında en yüksek not alan üç kişi aday gösterilip kişisel görüşme yapılır. Final puanını toplamak için Rekabetçi sınav puanları (70'ten), kişisel görüşme puanı (10'dan) ile rekabetçi sınav işareti (20'den), (100'den) toplatılır.
- Adaylar, boş kadroların sayısı ile orantılı olarak en yüksek puanı 100 olanlardan atanmaktadır.

Uygulanan rekabetçi ölçeğin arkasındaki ana itici güç işsizliğin büyük baskısı olabilir, bu da mezuniyet kıdemine doğrudan 30 not vererek ve Kamu Hizmeti Bürosuna başvurusu kıdemiyle dolaylı olarak 20 not daha vererek mezuniyet kıdemine iki kat ağırlık verilmesine yol açmaktadır. Böylece, uzun yıllar işsizlerin sorununun çözülmesine katkıda bulunabilir,

ancak eğitim kalitesi pahasına olduğu söylenebilmektedir. Aslında, öğretmen verilerinin analizi, ortalama bir öğretmenin mezun olduktan sonra atanmak için 5 yıl geciktiğini göstermiştir; bu, uzmanlığı ile ilgili bir işte o yıllarda çalışmamışsa öğrendiklerini unutmak için yeterli bir süredir (Al-Sawalmeh, 2014).

4.2.5. Ürdün'de Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin rehabilitasyon ve mesleki gelişimlerini sağlayan çeşitli eğitim programlarına katılım, yaz kurslarına katılma, eğitim toplantılarına ve mesleki okumalara katılma, teknik denetim direktiflerinden yararlanma ve çeşitli mesleki geziler yapmak gibi her türlü faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Good, 1973).

Hizmet içi eğitimi, öğretmenin kendisini bilimsel ve profesyonel olarak geliştirmek amacıyla kariyeri boyunca maruz kaldığı kasıtlı, planlı ve sürekli bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Zihne hitap ederek Uzmanlığı ile ilgili bilgi ve modern fikirler kazanması, Duyulara hitap ederek öğretmenin öğretmen olarak performansını iyileştirme becerilerini kazanması ve duygusal olanı ele alarak İstenilen tutum ve davranışları kazanması. Böylece, öğrencinin düzeyini yükseltmek için toplumdaki değişikliklerle etkileşime giren modern, dengeli bir kişilik yaparak bütünleşmiştir (Jaber, 2002).

Hizmet içi eğitimin amacı, mevcut performans ile elde edilmesi beklenen performans arasındaki boşluğu doldurmaktır ve bu, eğitim alanlarında öğrenme ve kursiyerlere bilgi ve beceri sağlayarak yapılmaktadır. Hizmet içi eğitim hedefleri şu şekilde tanımlanabilir (Al-Qaisi, 2010):

- Eğitim kadrosunun bilgi ve becerilerini geliştirmek, beceri ve yeteneklerini artırmak, görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, meslektaşları arasında saygı ve takdir ve özgüven duyguları kazanmak.
- İşlerini daha etkin bir şekilde yürütebilmeleri için modern teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak için yeni gelişmeleri takip etmek
- Tüm eğitim sürecinin gelişimini olumlu etkileyecek olan eğitim kadrolarının eğitim performansının etkinliğini artırmak.

Ürdün'de, Ürdün Eğitim Bakanlığı 2003 yılında “Bilgi ekonomisi çağında seçkin öğretmenleri hazırlamaya yönelik yeni bir yaklaşıma doğru” başlıklı bir konferans düzenlemiştir. Konferans, eğitimin profesyonelleşmesi için bir metodoloji bulmanın gerekliliğini önermiş; öğretmenlerin eğitim performansını iyileştirmek amacıyla, sürdürülebilir mesleki gelişimi teşvik eden programlar aracılığıyla öğretmenleri hizmet öncesi hazırlamak ve onları hizmet sırasında yeterlilik ve eğitim vermek. 2017'de Ürdün Eğitim Bakanlığı, bilişsel ekonomi ve değerlendirmeye yönelik eğitim geliştirme projesini benimsemiştir ve proje birkaç başarı içermiştir, en önemlileri: Öğretmenler için mesleki gelişim standartları hazırlamak ve mesleki eğitim politikaları doğrultusunda eğitim programlarını değerlendirmek, hizmet içinde müfettiş ve öğretmenlere yönelik eğitim programları hazırlamak ve geliştirmektir (MOE, 2017b).

Ürdün Eğitim Bakanlığı, Eğitim Denetimi ve Eğitimi Birimi aracılığıyla ve Queen Rania Öğretmen Eğitimi Kurumu ve diğer kurumlar ile işbirliği içinde öğretmenleri profesyonel olarak geliştirmeyi amaçlayan birçok programı uygulamaktadır (MOE, 2021). Tablo 48'de Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan mesleki gelişim programları yer almaktadır.

Tablo 48

Eğitim Bakanlığı Tarafından Uygulanan Mesleki Gelişim Programları

Program adı	Hedef kitle	Kapsam
Modern okul (KOİCA)	Öğretmenler	Etkili öğrenmeyi sağlamak için sınıf ortamını yönetmek, Teknoloji ve eğitim yardımlarının kullanımı, Öğrenci merkezli öğretim stratejileri, Modern okul, Çocuk Gelişimi.
Yeni öğretmenler	Öğretmenler	Ürdün'de eğitim ve öğretim, kişisel becerileri, planlama, sınıf yönetimi, modern öğretim yöntemleri, eğitim sürecinde teknoloji, değerlendirme, okulda ilk gün.
Eğitimsel liderlik	Yöneticiler	Etkin Eğitimsel liderlik, İlişkiler kurmak ve insan kaynaklarını geliştirmek, Öğrenme süreçlerine liderlik etmek, Lider topluluk katılım süreçleri, Fiziksel ve İnsan Kaynakları Yönetimi, Okul gelişim süreçlerinin takibi, Eğitim desteği.
INTEL	Öğretmenler	Derste bilgisayarları etkin kullanmak, Elektronik çanta, Etkileşimli çevrimiçi düşünme araçları
Anaokulu öğretmenleri için kapsamlı eğitim (CTP)	Öğretmenler	Özel Eğitim, Mevzuat, Sağlık ve büyüme, Etkileşimli eğitim
Kısa atölyeler	Öğretmenler	Kritik düşünce, Oynayarak öğrenmek, Yaratıcı düşünce,

		Dijital teknoloji çağında öğrenmek, Seçkin öğrenme, Öğrenmede Müzik, Yirmi birinci yüzyılda bilim uygulamaları, Harita Okuma.
Matematik şebekesi	Öğretmenler	Matematik öğretiminde temel kavramlar, Kesirler, sayısal anlam, geometri, cebir ve akıl yürütme kavramları, Kavramsal hatalar ve bunları ele alma yolları.
Fen şebekesi	Öğretmenler	Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve problemleri bağımsız olarak çözme yeteneklerini geliştirmek için bilimsel becerilerini geliştirmek, Generation Next Science Standards –(NGSS), fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği (STEM) birleştiren bir entelektüel çerçeveye göre öğretilir,
ICDL programı	Öğretmenler ve yöneticiler	Windows. .2 MS Word .3 MS Excel .4 MS Access .5 MS PowerPoint .6 İnternet ve E-mail.
STEAM tamamlayıcı eğitimi	Fen öğretmenleri ve yönetici	STEAM öğrenme ve öğretme. Fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik arasındaki entegrasyon ilkesini gerçekleştirmek. Fen bilgisi öğrenimi ve eğitimi yaşamın gerçekleriyle ilişkilendirmek. Yirmi birinci yüzyılın becerilerini ve zihnin alışkanlıklarını geliştirmek. Bilimsel ve pratik faaliyetlerle başa çıkmak için beceriler geliştirmek.
Yeni Öğretmen / sınıf öğretmenliği	Sınıf öğretmenleri	Pedagojik, alan, uygulama.

MOE (2021).

Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan 2020 yılında Eğitim Denetimi ve Eğitimi Birimindeki eğitim başarılarının raporuna göre Mesleki gelişim programlarının öğretmene yönelik olması, ihtiyaç ve isteklerinden kaynaklanması ve planlanmasında yer alması ve profesyonel eğitimcilerin gözetiminde okulda, işyerinde ve sınıfta uygulanması, Öğrenme platformları aracılığıyla yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitimin bir karıştırma, yaz ve kış tatillerinde ve Cumartesi günleri kullanılmak üzere eğitim için doğru zamanın seçilmesi ve ortaya çıkan fiziksel yük nedeniyle mesai saatleri dışında eğitimden uzaklaşılması ve il düzeyinde tüm eğitim ihtiyaçları ile donatılmış modern eğitim merkezlerinin sağlanması ve kursiyerlerin müdürlük tarafından transferinin kolaylaştırılması için çalışmalar önerilmektedir (MOE, 2020b).

2009 yılında Queen Rania Öğretmen Akademisi, yaratıcı bir nesil geliştirmek için öğretmenleri gerekli becerilerle güçlendirerek, rollerini takdir ederek ve onlara gerekli desteği sağlayarak Ürdün ve Arap bölgesindeki eğitim kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan bir kuruluş olarak kurulmuştur. Akademi, Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa çalışmaktadır.

Öğretmenleri hazırlamaya ve nitelendirmeye, Ürdün ve Arap dünyasında en iyi uygulamalara ve uluslararası bilimsel araştırmalara dayalı yenilikçi ve nitel mesleki gelişim programları sağlamaya dayanmaktadır. Queen Rania Öğretmen Akademisi, öğretmenler ve eğitim liderleri için 80.000'den fazla mesleki gelişim fırsatı sağlamıştır, Kurulduğu günden bu yana, eğitim alanında prestijli üniversiteler ve kurumlarla yaptığı ortaklıklardan yararlanarak yüksek tecrübe ve bilgi birikimine sahip, deneyimli bir akademik kadro oluşturmak için çalışmıştır (Queen Rania Teacher Academy [QRTA], 2021). Tablo 49'da Queen Rania Öğretmen Akademisi tarafından sağlanan hizmet içi eğitim programları yer almaktadır.

Tablo 49

Queen Rania Öğretmen Akademisi Mesleki Gelişim Programları

Programlar	Kapsam
Hizmet öncesi, Öğretmen Hazırlama ve Yeterlilik için Profesyonel Diploma	Öğrenme ve öğretme pedagojisi, uzmanlık öğrenme bilimi ve uygulamalı eğitim.
İleri Eğitim Liderliğinde Profesyonel Diploma	Eğitim liderliğini anlama ve kavramsal anlayış, Okulu iyileştirmek için stratejiler geliştirme, Liderlik uygulamaları
Temel dersler pedagojisi	Arapça, İngilizce, matematik, fen, sosyal derslerin programları
Yeni başlayan öğretmen eğitim	Sınıf Yönetimi, Farklılaştırılmış Öğrenme, Öğretme Stratejileri ve Değerlendirme, Eğitimde Teknoloji ve Sosyal Psikolojinin İlkeleri
Psikososyal destek programı	Psikososyal kültürün boyutları, iletişim yetenekleri, Davranış rehberliği stratejileri, Akademik ve davranışsal değerlendirme stratejileri.
Öğretmenler için mesleki gelişim	Öğretme stratejileri, öğrenme yönetimi ve öğrenme çıktılarının güçlendirilmesi
Bir Şampiyon Gibi Öğretin	Öğretme kalitesini artırmak için tasarlanmış bir dizi öğretim yöntemi kullanarak güçlü bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenleri desteklemek.
Topluluk okulları	Öğrencileri, öğretmenleri ve velileri bir araya getirmek ve okulun yenilikçi ve sürdürülebilir kullanımını teşvik etmek.
Arapça programı	Arap dilini öğretme yöntemleri, Dil eğitimini yaşamın gerçeklerine ve yaşam pratiğine bağlamak, Okuma ve yazmada temel beceriler.
İngiliz dilinin erken eğitimi	Dinlemek, konuşmak, yazmak ve okumak
Çevresel sürdürülebilirlik eğitimi	Öğrencilerin çevre bilincinin gelişimini destekleyen stratejileri öğretmek.

QRTA (2021).

Queen Rania Öğretmen Akademisi tarafından sunulan eğitim programları ile öğretmenlerin ihtiyaçları arasında tutarlılığın varlığı ve öğretmen seviyeleri ve farklı fikirlerine yakın olmaları, bu programlar özünde yenilik ve modernize ile uyumludur ve içeriklerinde eğitimsel ve teknolojik değişikliklere ayak uydurur ve eğitim gerçekliği ile orantılıdır (Badrakhan, 2019).

2017 yılında Ürdün Öğretmenler Sendikası, ilk uluslararası öğretmen akademisini kurmuştur. Eğitim çalışmalarını kurumsal bir çalışmaya dönüştürmek ve mesleği uygulama sertifikası vermek için standartlara ve programlara ulaşmak için çaba göstermeye, özel sektörde çalışmak isteyen öğretmenlerin yanı sıra bakanlıktaki tüm öğretmenlere ücretsiz eğitim vermeyi, özellikle öğretmenlerin sınıfta rehabilitasyonu ve öğretmenlerin modern öğretim becerilerine yönelik ihtiyaçlarını karşılayan gelişmiş eğitim çantaları ile yetkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır (JTS, 2017). 2019'da ilk uluslararası öğretmen akademisinin aktivasyonu ile ilk akademik programlar ise yeni mezun olan öğretmenlerin, yeni öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin tüm kategorileriyle ilgilenen ilk uzmanlık diploması olarak Profesyonel Öğretmen Hazırlığı Diploma Programı ile öğretmenin günlük, dönemlik ve yıllık hazırlıklarına girmeyi amaçlayan Profesyonel Arkadaşlık Programını içermektedir (Almamlaka, 2019b).

2.3. Türkiye'nin ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Benzer ve Farklı Yönleri

Bu başlık içinde Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme sisteminde öğrenci kabul koşulları, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen atama sistemi eğitim ve hizmet içi eğitim açısından incelenerek karşılaştırılmış ve iki ülkedeki benzerlikler ve farklılıklar özetlenmiştir.

4.3.1. Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşullarının Karşılaştırması

Türkiye ve Ürdün'de eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde belirli standartlar belirlenmiş ve bu standartlara göre öğrencilerin, başvuru yapabildiği belirlenmiştir. Tablo 50'de Türkiye ve Ürdün'de Eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşullarının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 50

Türkiye ve Ürdün 'de Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşullarının Karşılaştırması

	Türkiye	Ürdün
Sınavlar	Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)	Bulunmamakta
Sorumlu kurum	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)	Bulunmamakta
Değerlendirme	Öğrencilerin, TYT'den kazanılan puanın %40'ı ve AYT'den kazanılan puanın %60'ı alınarak oluşturulan puana ortaöğretim başarı puanının eklenmesi sonucu gelen puana göre tercih yapılmaktadır.	Lise diplomasına veya eşdeğeri bir diplomaya sahip olmalıdır. Devlet üniversitelerindeki eğitim fakültelerine girebilmek için en az %65 oranı ve özel üniversitelere girebilmek için en az %60 oranına sahip olmak gerekir.

Tablo 50'de görüldüğü gibi Türkiye'de liseden mezun olan öğrencilerin, eğitim fakültelerine girebilmek için ÖSYM tarafından hazırlanan (YKS) Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)'ni geçmesi gerektir. YKS; İlk oturum Temel Yetenek Testi (TYT) ve ikinci oturum, Alan Yetenek Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olmak üzere üç oturumdan oluşmaktadır. TYT; sayısal ve sözel bölümlerde öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri içerir ve TYT tüm adaylar için zorunlu olurken AYT ve YDT isteğe bağlanmaktadır. TYT'de yer alan Türkçe testinde okuduğunu anlama ve okuduğunu yorumlama, Türkçeyi doğru kullanma, temel kelime bilgisi, cümle ve genel olarak yazım gibi yeterliklerin ölçülmesi ile temel Matematik- Fen Bilimleri- Sosyal Bilimler içerirken AYT'de Türk Dili ve Edebiyatı- Sosyal Bilimler-1 (Tarih-1, Coğrafya-1), Matematik, Sosyal Bilimler-2 (Tarih-2, Coğrafya-2, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) alanlarını içermektedir. Öğrenciler, TYT'den kazanılan puanın %40'ı ve AYT'den kazanılan puanın %60'ı alınarak oluşturulan puana ortaöğretim başarı puanının eklenmesi sonucu gelen puana göre tercih yapabilmektedir.

Ürdün'de ise tablo 50'de görüldüğü gibi üniversite girişi ile ilgili sınavlar ve mülakat bulunmamaktadır. Ürdün Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenci kabul etmeye yönelik genel politikaya göre eğitim fakültelerine girebilmek için öğrenci, sadece lise

diplomasına veya eşdeğeri bir diplomaya sahip olmalıdır. Lisenin bilimsel, edebi, sağlık, şeri ve bilgi yönetiminin bölümleri veya mesleki bölümlerinden kabul edilebilmektedir. Devlet üniversiteleri %65 oranı ve özel üniversiteleri Eğitim Fakültelerine girebilme %60 oranı ile lise mezunların hakkı sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3.2. Öğretmen Eğitim Programlarının Karşılaştırması

Türkiye ve Ürdün'de uygulanan Öğretmen eğitimi programları incelendiği zaman uygulanan çeşitli programlar ve saat sayısında olan büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 51'de Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitim Programlarının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 51

Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitim Programlarının Karşılaştırması

	Türkiye	Ürdün
Uygulanan programlar	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Müzik Öğretmenliği Resim-İş Öğretmenliği Biyoloji Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Fizik Öğretmenliği Kimya Öğretmenliği Matematik Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği Özel Eğitim Öğretmenliği Coğrafya Öğretmenliği Felsefe Grubu Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Özel Eğitim Erken çocukluk eğitim (Okul Öncesi Öğretmenliği) Sınıf Öğretmenliği Eğitim Teknolojileri Mesleki eğitimi Danışmanlık ve ruh sağlığı

	Tarih Öğretmenliği	
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	
	Türkçe Öğretmenliği	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	
	Sınıf Öğretmenliği	
	Almanca Öğretmenliği	
	Arapça Öğretmenliği	
	Fransızca Öğretmenliği	
	İngilizce Öğretmenliği	
	Japonca Öğretmenliği	
Yıllık	4	4
Saat sayısı	148 – 188 arası	132
Meslek bilgisi (Fakülte Gereksinimi)	%30-35	%16- 20
Alan eğitimi (Alan Gereksinimi)	%45-50	%60- 64
Genel Kültür (Üniversite Gereksinimi)	%15-20	%16- 20
Öğretmenlik uygulaması	%6,3 – 8 arası	%6,8 – 9 arası

Tablo 51’de görüldüğü gibi Türkiye’de farklı bölümlerin 148-188 arası saati ile 25 öğretmenlik programı bulunurken Ürdün’de ise 132 saat ile sadece okul öncesi ve ilk üç sınıf ile ilgili 5 öğretmenlik programlarında fark bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de 4 yıllık programlarda Genel Kültür (GK) dersleri %15-20, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri ise %45-50 oranında bulunmaktadır. Ürdün’de ise benzer bir şekilde programlar 4 yıllık ve Üniversite Gereksinimi dersleri %16-20 ve Fakülte Gereksinimi dersleri %16- 20’den Alan Gereksinimi derslerine %60- 64 ile daha fazla önem verildiği görülmektedir. Türkiye programlarında olan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi, 12 saat ile Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 olmak üzere iki yarıyla çıkartılmışken Ürdün’de yakın şekilde 9 saat ile sadece son dönemde Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulanmaktadır.

4.3.3. Türkiye ve Ürdün’de Atanma Koşullarının Karşılaştırması

Öğretmen atama süreci açısından Türkiye ve Ürdün’ün sistemi incelenerek benzerlik ve farklılıkların daha açık görülebilmesi için hazırlanan Tablo 52’de Türkiye ve Ürdün’de atanma koşullarının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 52

Türkiye ve Ürdün’de Atanma Koşullarının Karşılaştırması

	Türkiye	Ürdün
Sınavlar	KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi)	İstenen alan ile ilgili bir sınav yapılmaktadır.
Mülakat	Bulunmakta	Bulunmakta
Atamaktan sorumlu kurum	Milli eğitim bakanlığı	Sivil hizmet bürosu

Türkiye’de öğretmenin göreve başlayabilmesi için ilk olarak Eğitim Fakültesi mezunu ya da diğer fakültelerden mezun olmakla pedagojik formasyon diplomasına sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca, Tablo 52’de görüldüğü gibi ÖSYM tarafından yapılan KPSS ve branşa göre varsa KPSS sınavıyla ÖABT’ye girip, KPSS ve ÖABT sınavı sonuçlarına göre alanlar için sınırlanan boşluk sayısının 3 katı aday sözlü sınava davet edilmektedir. Sözlü sınavın puan sıralamasına göre puanı yüksek olan öğretmen adaylarının atamaları yapılmaktadır. Sözlü sınavda 60 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmen olarak atanmayı seçme hakkına sahiptir. Tercih sonunda puan sıralamasına göre puanı yüksek olan öğretmen adaylarının atamaları yapılır ve öğretmen adayı 4 yıllık görev süresi ile adaylık eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra öğretmen kadrolarına atanmaktadır.

Ürdün’de ise Adaylık için adaylara ilişkin rekabetçi veriler, mezuniyet kıdemi (30 Not), başvuru kıdemi (20 Not), Lise Diploması (10 not), lisans diploması (10 not), yarışma sınavı (20 Not) ve kişisel mülakat (10 Not) temelinde bir yeterlik ölçeği esas alınarak hazırlanır. Ayrıca, daha yüksek bir diploma için bir not, bir yüksek lisans derecesi için iki not ve bir doktora için dört not verilmektedir. 2014 yılından itibaren Kamu Hizmeti Bürosu, iş

arayanlar arasındaki rekabet ilkesini, bölümlerle işbirliği içinde ve Ofisin doğrudan gözetimi altında hazırlanan rekabetçi sınavlar ve mülakata tabi tutarak uygulamaya başlamıştır. Daha önce belirtilen toplam puan ve toplam 70 puan ışığında, toplam puanları olan ilk altı kişi, boş bir pozisyon için rekabetçi sınavı sunmaya adaydır. Başarılı ve yarışma sınavında en yüksek not alan üç kişi aday gösterilip kişisel görüşme yapılır. Adaylar, boş kadroların sayısı ile orantılı olarak en yüksek puanı 100 olanlardan atanmaktadır.

4.3.4. Türkiye ve Ürdün’de Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanmasının Karşılaştırması

Ülkeler incelendiği zaman hizmet içi eğitimin her iki ülkede de büyük önem taşıdığı görülmektedir. Ürdün’de hizmet öncesi eğitimin yetersizliği fark edildiği için son yıllarda hizmet içi eğitimler yoğun olarak yapılmaktadır. Türkiye’de Hizmet içi eğitim genellikle merkez tarafından belirlenen bir konu üzerine bir seminere dayanmaktadır. Tablo 53’te Türkiye ve Ürdün’de hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 53

Türkiye ve Ürdün’de Hizmetiçi Eğitim Programlarının Uygulanmasının Karşılaştırması

	Türkiye	Ürdün
Sorumlu kurumlar	Millî Eğitim Bakanlığına ait olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.	Eğitim Bakanlığına ait olan Eğitim Denetimi ve Eğitimi birimi, Ürdün Öğretmen Sendikası ve Queen Rania Öğretmen Akademisi.
Alanlar	Kişisel Gelişim Eğitimleri, Öğretmen Eğitimleri, Özel Nitelikli Eğitimler ve Yönetim ve Kurumsal Eğitimleri.	Mesleki gelişim eğitim (pedagojik), Kişisel becerileri eğitim Alan gelişim eğitim ve Teknoloji eğitimi.

Tablo 53’te görüldüğü gibi Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına ait olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan hizmet içi eğitim alanında

Kişisel Gelişim Eğitimleri, Öğretmen Eğitimleri, Özel Nitelikli Eğitimler, Yönetim ve Kurumsal Eğitimlerin kategorileri ile ilgili ilk altı ayda zorunlu olarak okul içinde ve dışında farklı eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Hizmet içi eğitim amaçları; öğretmenlikte eski öğretmenler ve yeni başlayan öğretmenlerin kurumlarda niceliğini ve verimliliğini artırması, iş yaşamında olan yeniliklere ve gelişmelere uyarlanmasını sağlaması, kuruma adapte edilmesini sağlaması, gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatması, yeteneklerini belirlemek ve gereken yönde geliştirmek, çalışan hareketliliğini, devamsızlığını, uykusuzluğunu ve disiplini azaltmak, öğrenme ve eğitime olan ilgiyi artırması, çalışanların görev, yetki ve sorumluluklarının, çalışanlar özlük haklarını kazanmadan önce ve duygularının gelişiminde bilinmesini sağlaması, Kazalardan ve işlerden kaynaklanan şikâyet ve hataları azaltmak, kurumsal yapıyı dış çevreden gelen değişikliklere karşı dayanıklı hale getirmek, organizasyonun her kademesinde nitelikli ve yeterli personel istihdam etmesi, bireyler ve bölümler arasında etkin iletişim, insan ilişkileri, işbirliği ve koordinasyonu sağlaması, kurumsal bir kültür oluşturması, Yetkililerin denetim ve görevlerinin sınırlandırılması, Çalışma yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, Bireylerin eğilimlerini, inançlarını ve değerlerini geliştirilmekte olan en evrensel standartlara uyarlamalarına yardımcı olmak ve bakım ve onarım maliyetlerini düşürmektir. Ayrıca, Türkiye genelinde Genel Müdürlüğümüz bünyesinde faaliyet gösteren 10 Hizmet içi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Ürdün’de ise hizmet içi eğitim, Eğitim Bakanlığına ait olan Eğitim Denetimi ve Eğitimi Birimi, Ürdün Öğretmen Sendikası ve Queen Rania Öğretmen Akademisi arasında işbirliği ile Öğretmenlerin eğitim performansını iyileştirmek amacıyla, sürdürülebilir mesleki gelişimi teşvik eden programlar aracılığıyla öğretmenleri hizmet öncesi hazırlamak ve onların hizmet içindeki yeterliliklerini geliştirmek için kişisel, öğretmenlik ve kuramsal ile ilgili okul içinde ve dışında çeşitli etkinlikler yapılmaktadır.

4.4. Türkiye’nin ve Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Alanında Uzman Öğretim Üyelerinin Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Yetiştirme Konusundaki Görüşleri

Bu bölümde beşinci alt problemle ilgili Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemi konusunda öğretmen yetiştirmenin zayıf yönleri, öğretmen yetiştirmenin güçlü yönleri ve uygulanan öğretmen yetiştirmenin sistemini geliştirmeye yönelik öneriler hakkında kendi

ülkelerinde uzman öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek ana temalar ve alt temalar sunulup ardından yorumlanmıştır.

4.4.1. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili güçlü yönlerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek üç ana tema içinde altı alt tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 54'te yer almıştır.

Tablo 54

Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

Ana Temalar	Alt temalar	F	%
Öğretmen yetiştirme politikaları	Değişim ve yeniliklere açık olması (D1)	1	20
Öğrenci seçimi	Öğretmenlik programlarına giriş puanlarının yüksek olması (D2, D3)	2	40
	Burs bulunması (D3)	1	20
	Öğretim üyeleri yeterliği (D2, D4)	2	40
Eğitim programları	Yeterli öğretmenlik bölümlerinin olması (D5)	1	20
	Öğretmenlik programlarında içerik dağılımı (D4)	1	20

Tablo 54'te öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme politikalarında %20'si "Değişim ve yeniliklere açık olması" olarak bahsetmiş, öğrenci seçiminde %40'ı "Öğretmenlik programlarına giriş puanlarının yüksek olması" ve %20'si "Burs bulunması", Eğitim programlarında %40'ı "Öğretim üyeleri yeterliği", %20'si "Yeterli öğretmenlik bölümlerinin olması" ve %20'si "Öğretmenlik programlarında içerik dağılımı" olarak cevap verilmiştir. Öğretim üyelerin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

"...Değişim ve yeniliklere açık olması" D1

"...Eğitim fakültelerinin özellikle bazı programlarının puanlarının yüksek olması nedeniyle akademik açıdan iyi öğrencilerin bu programlara geliyor olması ve özellikle bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinin çok üst düzey akademik kadroya sahip olmaları" (D2)

“...Bir tek güçlü yönü öğretmenlik programlarına girişte son yıllarda programlara giriş puanlarının kısmen artırılması ve burs gibi bazı özendirici önlemlerin alınmasıdır” (D3)

“...Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisine yönelik ayrıntılı bir eğitimden geçiyor olmalarını güçlü yönü olarak görüyorum. Alanında uzman kişiler tarafından öğrencilerin eğitilmesi de ayrı bir olumluluk olarak düşünülebilir” (D4)

“...Çeşitli öğretmenlik programları bulunmak” (D5)

4.4.2. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili zayıf yönlerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek üç temel tema içinde dokuz alt tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 55'te yer almıştır.

Tablo 55

Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri

Tema	Alt tema	F	%
Öğrenci seçimi	Kişilik alanlarındaki ölçümleri almaması (D1, D3, D4, D5)	4	80
	Toplumsal algıları; Kolay bir meslek algısından dolayı herkesin öğretmen olmak istemesi (D4, D5)	2	40
	Eğitim fakültelerinin kontenjanın yüksek olması (D1)	1	20
Eğitim programları	Uygulamalı derslerin yetersizliği (D1, D2, D3, D5)	4	80
	Öğretim üyeleri yetersizliği (D2, D3, D5)	3	60
	Öğretim üyeleri sayısı eksikliği (D2)	1	20
	MEB ve üniversiteleri arasında işbirliğin yetersizliği (D3)	1	20
Hizmet içi eğitim	Bir tatil durumunda yürütülmesi (D2)	1	20
	Sadece MEB tarafından yapılması (D5)	1	20

Tablo 55'te öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde öğretim üyeleri, öğrenci seçiminde %80'i "Kişilik alanlarındaki ölçümleri almaması", %40'ı "Toplumsal algıları; Kolay bir meslek algısından dolayı herkesin öğretmen olmak istemesi" ve %20'si "Eğitim fakültelerinin kontenjanın yüksek

olması” olarak bahsetmiş, Eğitim programlarında %80’i “Uygulamalı derslerin yetersizliği”, %60’ı “Öğretim üyeleri yetersizliği”, %20’si “Öğretim üyeleri sayısı eksikliği” ve %20’si “MEB ve Üniversiteleri arasında işbirliğin yetersizliği” ve hizmet içi eğitiminde %20’si “Bir tatil durumunda yürütülmesi” ve %20’si “Sadece MEB tarafından yapılması” olarak cevap vermiştir. Öğretim üyelerin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

“...Öğretmenlik mesleği de diğer meslekler gibi bazı kişilik özelliklerine, ilgi ve yetenek alanlarına sahip olmayı gerektiriyor. Ayrıca öğretmenlik mesleği için deneyim de önemli. Ülkemizde öğretmen adaylarının lisans eğitimine alınırken kişilik, ilgi ve yetenek alanlarında ölçümlere tabi tutulmaması ve lisans eğitiminde yeteri kadar uygulama yapılmaması önemli eksiklikler arasında yer alıyor. Eğitim fakültelerinin kontenjanlarının yüksek olması” (D1)

“...Öğretmen yetiştirme zayıf yönleri olarak değerlendirdiğimizde, Türkiye’de hemen hemen her üniversitede Eğitim fakültesi bulunmaktadır. Bu eğitim fakülteleri Türkiye’de öğretme öğretmen yetiştirme görevini üstlenen kurumlardır. Ancak her eğitim fakültesinde yeterli sayıda ve yeterlilikte öğretmen yetiştirecek öğretim üyesinin bulunmaması önemli bir dezavantaj olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmen olarak atanan öğretmenlerin daha sonraki süreçlerde hizmet içi eğitimlerle var olan eksikliklerinin giderilmeye çalışılması söz konusu olmasına rağmen bu hizmet içi eğitimler bir tatil durumunda yürütülmesi de önemli bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Öğrencilik döneminde öğrencilerin uygulama derslerinin yetersizliğinde önemli bir dezavantajdır” (D2)

“...Her isteyen kişinin öğretmenlik programına, herhangi bir özel ölçüte tabi olmadan katılması. Öğretim üyelerinin teorik bilgiye ağılık vermesi ve pedagojik bilgi yönünden yetersiz olması (Alan eğitimcilerinin önemli bir kısmı pedagojik bilgiyi gerekli görmüyor. Böylece öğretmen adaylarının zihinsel olarak çelişki içinde kalmalarına yol açılıyor. Yani eğitim derslerinde pedagojinin önemi ve bu bağlamda uygulanması üzerinde durulurken alan eğitimdekiler sadece teorik konu anlatımını yeğliyorlar. Çünkü bu şekilde davranmaları onlar için kolay oluyor. Eğitim programları tam uygulanmıyor. Yani eğitim derslerinde bile öğretim üyesi kendi düşüncesi doğrultusunda etkinlikler tercih etmektedir. Etkinliklerde uygulamaya çok az yer veriliyor. Oysa öğretmenlik “öğretmenlik uygulamasıyla” öğrenilir. Ancak öğretmen adayları da kısmen yapılan uygulamalar karşısında isteksiz davranmaktadır. Çünkü alt kademelerde teorik eğitim alıyorlar ve buna alışıyorlar. Uygulamada zorlanıyorlar. Üniversite ve M.E.B. arasında yeterli ve sıkı bir işbirliği yok” (D3)

“...Bana göre Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemindeki zayıflığın başlangıç noktası öğretmenlik mesleğine yönelik algıdır. Öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir iş gibi algılanmakta. Bunu destekler nitelikteki formasyon programları gibi uygulamalarda bu algıyı güçlendirmektedir. Bu nedenle hiç bir şey olamasam da öğretmen olurum düşüncesi ile hareket eden insan sayısı çoğalmaktadır. Bunun yansira eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde sadece merkezi sınav sisteminin kullanılması da bir diğer zayıflık noktası bence. Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken merkezi sınavın yansira öğrencilerin yetenek ve tutumlarını ölçen sistemlerinde işe koşulması ve çok ciddi bir eleme ile gerçekten öğretmenlik yapabilecek potansiyele sahip öğrencilerin eğitim fakültelerine alınması sağlanmalıdır” (D4)

“...Öğretmenlik 24 saatlik bir meslektir ve çalışkanlığı gerektirir. Öğretmenlik, para kazanmak, işsiz kalmamak üzere yapılacak bir meslek olmadığı gibi; “üç ay tatili var”, “rahat bir meslek” gibi yanlış inanışlar ve kolaycılıkla yapılacak bir meslek de değildir. Bu nedenlerle öğretmen adayı olacak öğrencilerin seçiminde sadece Lisans Yerleştirme Sınav puanları değil hem de kişisel özellikleri ölçmelidir. Türkiye’de Eğitim Fakültelerine öğretim elemanı seçiminde alanda başarılı öğretmenlik deneyimine sahip olmak bir koşul yoktur. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında kuram uygulama dengesi gözetilmemektedir. Aday öğretmenlik hizmetiçi eğitimi, sadece MEB tarafından yapılması” (D5)

4.4.3. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini geliştirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek dört temel tema içinde on dört alt tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 56’da yer almıştır.

Tablo 56

Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler

Ana temalar	Alt temalar	F	%
Öğrenci seçimi	Kişilik ve psikolojik alanlarındaki ölçümleri almak (D1, D4, D5)	3	60
	Eğitim fakültelerinin kontenjanı azaltmak (D1, D2)	2	40
	Sağlık durumuna bakmak (D5)	1	20
	Objektif mülakat yapmak (D5)	1	20

	Toplumsal algıları değiştirmek (D4)	1	20
	Uygulamalı derslerin artırması (D1, D3)	2	40
	MEB ve eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin artırması (D2, D3)	2	40
Eğitim programları	Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin seçilmesi (D2, D5)	2	40
	Eğitim fakültelerindeki sınıfta öğrenci Kontenjanlarının azaltılması (D1)	1	20
	Yabancı dil öğretmenlerinin belli bir süre dilini öğrettikleri ülkede eğitim alması (D3)	1	20
Atama sistemi	Mesleğe başlamadan önce 1 yıl staj yapmak (D1)	1	20
	Mesleğe başlamadan önce gelişim programları uygulamak (D4)	1	20
Hizmet içi eğitim	Hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlik programları arasında tutarlılık sağlanması (D3)	1	20
	MEB dışında diğerkurumların da hizmet içi eğitimler yapması (D5)	1	20

Tablo 56’de Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirebilmek için öneriler konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyeleri, öğrenci seçiminde %60’ı “Kişilik ve psikolojik alanlarındaki ölçümleri almak”, %40’ı “Eğitim fakültelerinin kontenjanı azaltmak”, %20’si “Sağlık durumuna bakmak”, %20’si “Objektif mülakat yapmak” ve %20’si “Toplumsal algıları değiştirmek” olarak bahsetmiş, Eğitim programlarında %40’ı “Uygulamalı dersleri artırılması”, %40’ı “MEB ve eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin artırması”, %40’ı “Öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin seçilmesi”, %20’si “Eğitim fakültelerindeki sınıfta öğrenci Kontenjanlarının azaltılması” ve %20’si “Yabancı dil öğretmenlerinin belli bir süre dilini öğrettikleri ülkede eğitim alması” Atama sisteminde %20’si “Mesleğe başlamadan önce 1 yıl staj yapmak” ve %20’si “Mesleğe başlamadan önce gelişim programları uygulamak”, Hizmetiçi eğitimde %20’si “Hizmetiçi eğitim programlarıyla öğretmenlik programları arasında tutarlılık sağlanması” ve %20’si “MEB dışında diğerkurumların da hizmet içi eğitimler yapması” olarak cevap verilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

“...Öğretmen adayları lisans eğitimine alınmadan önce sadece akademik değerlendirmeler sonucu alınması yerine kişilik, ilgi ve yetenek alanlarında da yapılan değerlendirme sonuçları da dikkate alınarak lisans eğitimine alınmalıdır. Ayrıca lisans eğitimi sürecinde okullarda yapılan uygulamalar artırılabilir. Kontenjanlar azaltılabilir. Öğretim elemanı

başına düşen öğrenci sayıları azaltılabilir. Öğretmen adayı mesleğe başlamadan önce en az 1 yıl staj kapsamında daimî olarak bir okulda çalıştırılabilir’’ (D1)

“...Milli eğitim bakanlığı, YÖK ve eğitim fakültelerinin sıkı işbirliğinde program hazırlanması ve sürekli hazırlanan bu programların değiştirilmemesi gerekiyor. Ayrıca öğretmen ihtiyacı kadar öğrenciler fakültelere alınmalı ve akademik kadro noktasında sorun yaşayan fakültelere öğrenci alınmaması gerekmektedir’’ (D2)

“...Birinci soruya cevap olarak yazdığım sorunların düzeltilmesi; (Kuram – uygulama dengesi). M.E.B ve eğitim fakülteleri her konuda işbirliği yapmalı. MEB’inin düzenlediği hizmetiçi eğitim programlarıyla öğretmen yetiştirme programları arasında tutarlılık sağlanması. Yabancı dil öğretmenlerinin belli bir süre dilini öğrettikleri ülkede eğitim alması’’ (D3)

“...Yukarıda söylemiş olduğum zayıf yönlerin giderilmesine yönelik olarak öğrencilerin seçimi ile ilgili yeni bir düzenleme yapılabilir. Ayrıca toplumda oluşan algıyı kırmak adına meslekte uzmanlaşmaya doğru gidilip kadrolu öğretmen olacakların uzmanlaşan kişiler arasından seçilmesi sağlanabilir. Ayrıca kadrolu olmanın verdiği tembellik ya da rahatlık duygusu ve boş vermişliğin önüne geçmek için eğitim fakültelerinden mezun olanların kadrolu personel olmadan önce kendilerini daha iyi yetiştirmelerini sağlayacak çeşitli hizmet içi/dışı gelişim programları uygulanabilir ve performans değerlendirmesi yapılabilir’’ (D4)

“...Öğrenci seçiminde yapılması gerekmektedir:(1) Öğrencinin lise düzeyindeki öğrenim yıllarının tümünü dikkate alarak bir bütün olarak kişisel gelişimi ve kişiliğinin tüm yönlerini kapsayan Öğretmenler Kurulu tarafından verilen “öğretmen olabilir” ya da “öğretmen olamaz” kararı; (2) öğretmen adayı öğrencinin seçiminde geçerliği kanıtlanmış kişilik testlerinden/psikolojik testlerden alınan sonuçlar; (3) Liyakat esasıyla oluşturulmuş jürilerle yapılacak yansız, objektif mülakat sonuçları; (4) Sağlık raporu. Eğitim Fakültelerinde görev yapacak öğretim elemanı seçiminde en az iki öğretim yılı başarılı öğretmenlik deneyimine sahip olma temel koşul olarak alınmalıdır. Aday öğretmenlik hizmet içi eğitimi, MEB ve diğer kurumlarla yapılmalıdır’’ (D5)

4.4.4. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

Ürdün'de öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili güçlü yönlerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek dört temel tema içinde on altı tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 57'de yer almıştır.

Tablo 57

Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

Temalar	Alt temalar	F	%
Öğretmen yetiştirme politikaları	Öğretmen yeterlilikleri iyi düzeyde (D1)	1	20
	Yenilikçi öğrenme-öğretme süreçleri uygulanmakta (D1)	1	20
	Teknolojinin iyi kullanımı (D3)	1	20
Eğitim programları	Eğitim programları İçeriklerini yenilenmesi (D1)	1	20
	Eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin iyi olması (D2)	1	20
	Kaliteli öğretim üyelerin bulunması (D4)	1	20
Atama sistemi	Sınav ve mülakat standartların bulunması (D2)	1	20
Hizmet içi eğitim	Etkili hizmet içi eğitim olması (D1, D4)	2	40
	Birçok eğitim kurumu tarafından sağlanması (D3)	1	20
	Gerekli becerileri sağlamak (D5)	1	20

Tablo 57'de Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirme politikalarında %20'si "Öğretmen yeterlilikleri iyi düzeyde", %20'si "Yenilikçi öğrenme-öğretme süreçleri uygulanmakta" ve %20'si "Teknolojinin iyi kullanımı", Eğitim programlarında %20'si "Eğitim programları İçeriklerini yenilenmesi", %20'si "Eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin iyi olması" ve %20'si "Kaliteli öğretim üyelerin bulunması", atama sisteminde %20'si "Sınav ve mülakat standartların bulunması", Hizmet içi eğitiminde %40'ı "Etkili hizmet içi eğitim olması", %20'si "Birçok eğitim kurumu tarafından sağlanması" ve %20'si "Gerekli becerileri sağlamak" olarak cevap verilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

"...Öğretmen yetkinliklerini geliştirmek, bilgilerini geliştirmek ve kariyer basamaklarını ilerletmelerine hizmet içi eğitim yoluyla yardımcı olmak. Eğitim teknolojisi yardımıyla

öğretim yöntemlerini geliştirmek. Uzmanlık alanı ve eğitim teknolojisi alanlarında öğretmen adayı bilgilerinin yenilenmesi” (D1)

“...Pedagojik fakülteler arasında uzun ve katılımcı deneyimler ve öğretmen işe alım sürecinde sınav ve mülakat standartlarını uygulama” (D2)

“Öğretimde teknolojinin iyi kullanımı ve birçok eğitim kurumu tarafından sağlanan sürekli hizmet içi eğitim” (D3)

“...Dürüstlük ve şeffaflıkla istenen hedeflere ulaşan hizmet sırasında öğretmen yetiştirmekle ilgili kursların varlığı ve Eğitim Fakülteleri'nde iyi düzeyde öğretim üyelerinin varlığı” (D4)

“...Öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla kaliteli eğitim ve öğretim için gerekli becerileri sağlamak” (D5)

4.4.5. Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri

Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili zayıf yönlerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek dört temel tema içinde on altı tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 58’de yer almıştır.

Tablo 58

Ürdün ’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri

Temalar	Alt temalar	F	%
Öğretmen yetiştirme politikaları	Yeterli öğretmenlik bölümlerinin olmaması (D3, D4)	2	40
	Bilimsel araştırma zayıflığı (D1)	1	20
	Kültürel, dilbilimsel, uzmanlık ve eğitim düzeylerin zayıflığı (D1)	1	20
Öğrenci seçimi	Öğrenci seçiminde Sadece lise ortalamasına bakmak (D3, D5)	2	40
	Özel üniversitelerin kabul koşulları (D2)	1	20
Eğitim programları	Teknoloji kanalları kullanmamak (D1, D2)	2	40
	Uygulamalı eğitim yetersizliği (D1, D5)	2	40
	Öğretim üyelerinin yetersizliği (D2)	1	20
Hizmet içi eğitim	Performans değerlendirme olmaması (D4)	1	20
	Öğretmenlerin isteksizliği (D4)	1	20

Tablo 58’de Ürdün’ün öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyelerinin, öğretmen yetiştirme politikalarında %40’ı “Yeterli öğretmenlik bölümlerinin olmaması”, %20’si “Bilimsel araştırma zayıflığı” ve %20’si “Kültürel, dilbilimsel, uzmanlık ve eğitim düzeyleri”, öğrenci seçiminde %40’ı “Sadece lise ortalamasına bakmak” ve %20’si “Özel üniversitelerin kabul koşulları”, Eğitim programlarında %40’ı “Teknoloji kanalları kullanmamak”, %40’ı “Uygulamalı eğitim yetersizliği ” ve %20’si “Öğretim üyelerinin yetersizliği”, hizmet içi eğitimde %20’si “Performans değerlendirme” ve %20’si “Öğretmenlerin İsteksizliği” olarak cevap verilmiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

“...Kültürel, dilbilimsel, uzmanlık ve eğitim düzeylerinde zayıflık. Öğretmen yetiştirme alanında bilimsel araştırmadaki zayıflık. Öğretmen yetiştirmede açık öğretim teknolojisi, uzaktan eğitim ve televizyon kanallarının zayıf kullanımı. Eğitim fakültelerinde yapılan uygulama eğitimi yeterli değil sayılır” (D1)

“...Özel üniversitelerde öğrenci seçimi sorunu ile Öğretim üyelerinin öğretim yöntemleri ve stratejileri hakkında modern olan her şeyde zayıf bilişsel yetkinlikleri ve becerileri (çünkü onların arka plan bilgileri eğitsel değildir). Bunun nedeni, küresel düzeyde yeni olan her şeyin, özellikle de öğretimde teknolojinin kullanımının farkında olmamasından da kaynaklanmaktadır” (D2)

“...Öğretmen yetiştirmede en belirgin zayıflıklardan biri öğrencilerin Eğitim Fakülteleri'ne kabul edilmesidir çünkü öğrenci seçiminde sadece lise ortalamasını alınarak seçmektedir. Ayrıca, Çeşitli eğitim uzmanlıklarındaki eksiklik; matematik, kimya ve diğerleri gibi bilimsel disiplinlerde uzmanlaşan öğretmen bulunmadığından bu bir zayıflık oluşturmaktadır çünkü eğitim fakültelerinden mezun olmayan eğitim ve öğretim ile ilgili eğitim almadan öğretmen olabilir” (D3)

“...Performansın değerlendirilmesinde öğretmene karşı hesap verebilirlik kültürünün olmaması, onu hizmet sırasında eğitim alma konusunda isteksiz kılar ve terfileri yalnızca hizmet yılı sayısına göre verilir. Eğitim Fakülteleri'nde farklı bilimlerle ilgili eğitim bölümlerinin bulunmaması ve sınıf öğretmeni ile okul öncesi öğretmenin uzmanlaşmasının sınırlandırılması” (D4)

“...Eğitim fakültelerine kabul koşulları; düşük not ortalamasına sahip öğrencileri cezbeder. Eğitim fakültesinde düşük eğitim uygulama yüzdesi vardır çünkü sadece son döneminde öğretmenlik uygulamayı içermektedir” (D5)

4.4.6. Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sistemini Geliştirebilmek İçin Öneriler

Ürdün'de öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirebilmek için önerilere ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri incelenerek beş temel tema içinde on üç alt tema bulunmuştur. Bu temalar tablo 59'da yer almıştır.

Tablo 59

Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geliştirebilmek İçin Öneriler

Temalar	Alt temalar	F	%
Öğretmen yetiştirme politikaları	Öğretmen yetiştirmeyle ilgili araştırma yapmak (D1)	1	20
	Yeterli öğretmenlik bölümlerinin bulunması (D4)	1	20
Öğrenci secimi	Öğrenci seçme sistemini gözden geçirmek (D2)	1	20
	Öğrenci seçiminde kişilik özelliklerini dikkate almak (D3)	1	20
	Mülakat yapmak (D5)	1	20
Eğitim programları	Mesleki bilgi alanlarının artırılması (D2)	1	20
	Deneyimli öğretim üyelerin atanması (D2)	1	20
	Eğitim fakülteleri ve diğer fakülteleri arasında daha iyi işbirliğinin yapılması (D3)	1	20
	Uygulamalı eğitim artırılması (D5)	1	20
Atama sistemi	Atanmak için Lisans sonrası eğitim-öğretim ile ilgili eğitim almak (D2)	1	20
	Eski öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma (D4)	1	20
Hizmet içi eğitim	Eğiticilerin değerlendirilmesi (D4)	1	20
	Mali desteği artırmak (D5)	1	20

Tablo 59'da Ürdün'ün öğretmen yetiştirme sistemini geliştirebilmek için önerileri konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında öğretim üyelerin, öğretmen yetiştirme politikalarında %20'si "Öğretmen yetiştirmeyle ilgili araştırma yapmak" ve %20'si "Yeterli öğretmenlik bölümlerinin bulunması", öğrenci seçiminde %20'si "Öğrenci seçme sistemini gözden geçirmek" ve %20'si "Öğrenci seçiminde kişilik özelliklerini dikkate almak" ve %20'si "Mülakat yapmak", Eğitim programlarında %20'si "Mesleki bilgi alanlarının artırılması", %20'si "Deneyimli öğretim üyelerin atanması", %20'si "Eğitim fakülteleri ve diğer fakülteleri arasında işbirliğinin daha iyi yapılması", %20'si "Eğitim fakültelerinde çeşitli öğretmenlik programları arttırmak" ve %20'si "Uygulamalı eğitimin

arttırılması”, atama sisteminde %20’si “Atanmak için Lisans sonrası eğitim-öğretim ile ilgili eğitim almak”, hizmet içi eğitiminde %20’si “Eski öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma” ve %20’si “Eğiticilerin değerlendirmesi” ve %20’si “Mali desteği artırmak” olarak cevap verilmiştir. Öğretim üyelerin görüşlerinden alınan birebir ifadeler şu şekildedir:

“...Okulun çeşitli unsurlarının kalitesiyle ilgili sorunları belirlemek için okullardan bir örneklem üzerinde araştırma yapmak. Okulların gerçekliğini anlamak ve bu okulların gelişmesinde karşılaştıkları en önemli zorlukları ve sorunlar bilmek” (D1)

“...Öğretim yöntemleri ve eğitim teknolojisi ile ilgili bilgi alanlarının artırılması ve eğitim geçmişine sahip uzman öğretim üyeleri ve köklü üniversitelerden mezunların atanması. Eğitim fakültelerine Öğrenci seçiminin temellerini gözden geçirmek. Bilimsel disiplinlerdeki öğretmenleri nitелеmek için eğitimde daha yüksek bir diploma, öğretmen olarak atanmaları için bir koşul olmalıdır” (D2)

“...Diğer fakültelerde hazırlık için 4 yıllık bir eğitim sistemini ve eğitim Bilimleri Fakültelerinde beşinci yılı benimsemek. Eğitim Bilimleri Fakültelerine nitel temelde öğrenci kabulü” (D3)

“...Yeni öğretmenler yetiştirerek öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma. Eğitim fakültelerine farklı bilimlerle ilgili çeşitli bölümler eklemek. Hizmet içi eğitim sürecinde Öğretmen yetiştirme kursları vermeden önce eğiticilerin ciddi şekilde değerlendirilmesi” (D4)

“...Hizmet öncesi ve sırasında öğretmenleri nitelikli hale getirmek için mali desteği artırmak. Eğitim fakültesinde uygulamalı eğitimi artırmak. Eğitim Bilimleri Fakültelerine kabul edilmeden önce öğrencilerle mülakat yapmak” (D5)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre Türkiye ve Ürdün ile ilgili sonuçlar ve öneriler yer almıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türkiye ve Ürdün'deki öğretmen yetiştirme sistemlerin karşılaştırmasının kapsamında, öğretmen eğitime yönelik politikalar, öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları, uygulanan öğretmen eğitim programları, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin göreve başlamak için atanmasının koşulları, hizmet içi eğitim programlarının uygulanması ve öğretmen eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri olan araştırmanın alt problemleri ile ilgili elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi verilmiştir.

5.1.1. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitime Yönelik Politikalar Nelerdir?

Türkiye'nin eskiden beri öğretmen yetiştirmeye büyük önem verdiği görülmektedir; Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul'u fetheden Fatih Sultan Mehmet (Allah rahmet eylesin) döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla ilkokul açıldığı görülmektedir. Daha sonra Tanzimat döneminde en fazla yenileşme hareketi kabul edilerek Dârümuallimîn (erkek öğretmen okulu) ve Dârümuallimât (kız öğretmen okulu) açılmış, Mutlakiyet Dönemi ve II. Meşrutiyet Döneminde de yeniden Dârümuallimîn ve Dârümuallimât'ın yapılandırıldığı görülmektedir. Cumhuriyet Döneminde ise ayrı ayrı olarak okul öncesine öğretmen yetiştirme, ilkokula öğretmen yetiştirme, ortaokula öğretmen yetiştirme, ortaöğretime öğretmen yetiştirme, mesleki liselere öğretmen yetiştirme ve din eğitimine öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen yetiştirme alanında fazla yenilikler ve çabalar gösterildiği görülmektedir. Tarihsel olarak, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin politikası, sürekli değişen bir politika olarak tanımlanabildiği ve bu değişikliklerin öğretmen yetiştirme sistemine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabildiği görülmektedir. Literatürde bu

sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Tutkun (2001) çalışmasında Türkiye'de 16 Mart 1848 tarihinden itibaren ilk öğretmen okulunun kurulmasından bu yana, zaman ve toplum beklentileri de dikkate alınarak, eğitim sisteminin her aşaması için farklı öğretmen yetiştirme modelleri uygulanarak yeni öğretmen yetiştiren okullar açmaya çalışılmıştır. Dârümuallimîn'den Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine uzanan bu süreç ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin ortaya çıktığının bir göstergesidir. Yaman'a (2018) göre Türkiye'de öğretmen eğitimi, işe alma ve aday gösterme süreçlerine ilişkin süregelen politika değişikliklerinin öğretmen eğitimine ve genel eğitim sistemine zararlı olduğu görülmüştür.

Ürdün'de ise öğretmenlerin çeşitli politikalarıyla ilgili metinleri içeren eğitim mevzuatındaki yasa ve yönetmelikler, Ürdün'ün başlangıcından bu yana eğitim mevzuatının devlet yetkililerinin dikkatini çektiğini göstermektedir. 1939 tarihinde atanma koşullarını oluşturarak Öğretmenler, ilköğretim öğretmenlerin okullarından mezun olanlar ilköğretim okullarına atanırken yüksek öğretmenlerin evlerinden mezun olanlar ortaöğretim okullarına atanmıştır. Ürdün'deki ilk yükseköğretim kurumunun kuruluşu, 1951 yılında artan öğrenci ve okul sayısı ve nitelikli öğretmen ihtiyacı nedeniyle Amman'daki Al-Hüseyin Fakültesi'nde öğretmen yetiştirme sınıfının açıldığı, 1966'da öğretmen atamasın konusunda özel ve devlet okullarında atanmak için Eğitim Bakanlığında öğretmenlik diplomasın alınmasının gerektiği, 1988 tarihinde ilköğretim kurumunda öğretmen olarak çalışmak için lisans almış olması şart olurken ortaöğretim kurumlarında ise hem lisans diploması hem de bir yıllık öğretmenlik ile ilgili bir diplomaya sahip olması ya da yüksek lisans derecesini bitirmesi gerektiği görülmektedir. 1990'larda öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunmak için kurulan yeni devlet üniversiteleri, lisans düzeyinde eğitimde sınıf öğretmenliği ve alan öğretmenliği olmak üzere iki program tasarlanmış bir süre sonra ortaokul ve liseye yönelik Alan Öğretmenliği Bölümünün kapatıldığı görülmektedir. Bulgulara göre Ürdün'de öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde temel amaç, öğretmeni kültürel ve davranışsal düzeyinden Öğretmenler Enstitüsü mezunu düzeyine yükseltmek, ardından lisans düzeyine ve şimdi de yüksek diploma ve lisansüstü eğitim düzeyine yükseltmekti. Öğretmen yetiştirme sürecini geliştirmek için yapılan tüm reformlara rağmen çağımızın sürekli değişiklikleri ve yeniliklerine göre öğretmenlerin sadece niceliksel değil hem de niteliksel yönüne odaklanılması, öğretmenin rolünün güçlendirilmesi ve sınıf içinde ve dışında elinden gelenin en iyisini yapma yeteneğinin artırması için var olan yasaları gözden geçirerek yeni yasalar ve yönergelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Daradkeh (2011)

çalışmasında çağ ve gelecek gereksinimlerini karşılama için öğretmenin eğitim sürecinin felsefi ve pedagojik vizyonunun yeniden gözden geçirilmesini önermiştir ve öğretmen yetiştirme programları için hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını ölçerek öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen bütünlük hazırlığını değerlendirmek için geniş bir şekilde araştırmaların yapılması gerekmektedir.

5.1.2. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitim Kurumlarının Öğrenci Kabul Koşulları Nelerdir?

Türkiye'de liseden mezun olan öğrencilerin, Eğitim Fakültelerine girebilmek için ortaöğretim başarı puanının hesaplanması ile ÖSYM tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nı geçmesi gerekir. Ürdün'de ise öğrenciler, sadece lise diplomasına veya eşdeğeri bir diplomaya sahip olmalıdır ve bunu yeterli sayılmaz çünkü lise diplomasının yanında üniversite giriş sınavı olarak bir sınav bulunmamaktadır. Her iki ülkede öğrenci seçme sisteminde mülakat bulunmaması, zayıf bir nokta olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenlik eğitime kabul edilecek öğrencilerin kişisel, uygun ve özel yeteneklerine sahip olup olmadığını ölçmemektedir. Dolayısıyla, her öğrencinin sadece akademik bilgilerine sahip olup kişilik, psikolojik, sağlık ve öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimin ölçülmeden Eğitim Fakültesine kabul ederek öğretmen olarak çalışabildiğinden dolayı genel olarak ülkenin eğitim sistemine olumsuz bir şekilde etkileyebildiği sistemindeyiz. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Al-Salakhı (2012) çalışmasında öğretmenlik mesleği, öğretmen tarafından temsil edilmesi gereken bir dizi koşul, özellik ve göreve ihtiyaç duyar, böylece sınıf içinde veya dışında etkili bir şekilde öğretmesidir. Bu koşullar değişiklikle bazıları sağlık, psikolojik ve sosyal konularla, bazıları da bilimsel ve etik konularla ilgilidir. Işık (2019) çalışmasında öğrencilerin seçiminde; akademik başarı, kişilik özellikleri, okuryazarlık düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, motivasyon ve iletişim becerilerinin ölçülmesi gerekmektedir. Çalışıcı (2019) çalışmasında öğrencilerin öğretmenlik alanlarını seçerken aynı sınavın diğer üniversite programları ile uygulanması, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilmesi olduğu saptanmıştır. Abbasioglu (2017) çalışmasında Türkiye, öğrenci seçerken kişilik ve beceri özelliklerinin mesleğe uygunluğunu göz ardı ederek ülke genelinde çoktan seçmeli sınavlar yapmak olduğu saptanmıştır. Al-Salakhı'ye (2012) göre Öğrencilerin Ürdün'de Eğitim Fakültelerine kabulü için tek şart olarak lise ortalamasına güvenilmemeli, öğrencinin

Eğitim Fakóltesine kabul şartı olarak genel yetenek sınavını geçmesi ve öğrenci seçiminde öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimi ölçmek için tasarlanmış kişisel bir görüşme yapması gerekmek olduğu saptanmıştır. Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014) çalışmasında Fransa'daki üniversitelere girişte bakalorya derecesi dikkate alınırken, İngiltere'deki Genel Sertifika Sınavı sonuçları dikkate alınmaktadır. Ek olarak, Fransa ve İngiltere'de değerlendirmede sadece bir kritere dayanmayarak mülakatlar da dâhil edilmiştir. Finlandiya'da, lisansüstü öğrencilerin Eğitim Fakólterine kabul edilmesinde, bu sadece yazılı bir sınav değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve duygusal boyutlarının ölçüldüğu sözlü bir sınavdır.

5.1.3. Türkiye ve Ürdün'de Uygulanan Öğretmen Eğitim Programları Nelerdir?

Türkiye'de öğretmenlik programları YÖK tarafından belirlenmekte ve üniversitelerin Eğitim Fakólterleri tarafından uygulanmaktadır. Benzer şekilde Ürdün'de öğretmenlik programları MOHE tarafından Eğitim Fakólterlerinde yürütölmektedir. Fakat Türkiye ve Ürdün'de uygulanan öğretmen eğitim programları, öğretmen yetiştirme sisteminde hem sayısı hem de içeriğinin dağılımı olarak en büyük bir fark vardır diyebilmekteyiz; Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim aşamasına yönelik çeşitli alanlar ile ilgili 148-188 arası saati kapsamında 4 yıllık 25 öğretmenlik programı bulunup Meslek Bilgisi %30-35 arası olurken %45-50 arası ile Alan Eğitimi olduğu belirtilenmiştir. Ürdün'de ise sadece ilkokula yönlene 132 saat ile 4 yıllık 5 öğretmenlik programı bulunup Meslek Bilgisi %16- 20 arası olurken %60- 64 arası ile Alan Eğitimi olduğu görölmektedir. Bu farklılık, Ürdün'de öğretmen yetiştirme sisteminde hem Meslek Bilgisi düşük oranı hem de öğretmenlik programlarının eksikliği, zayıf bir nokta olarak sayılabilmektedir. Çünkü ortaokul ve lise aşaması için atanacak öğretmenler, Eğitim Fakólterlerinin dışındaki mezunlarından atandığından dolayı öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersleri okumamaktadır. Bu nedenle sınıf içinde eğitim ve öğretim ile ilgili öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrencilerin değerlendirme, dersler hazırlama ve diğer konuları bilmeyen öğretmen atanmaktadır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Zughayer (2020) çalışmasında Öğretmen eğitim programlarında eksikliklerin varlığına ulaşmıştır. Al-Sawalmeh (2014) çalışmasında Ortaokul ve Lise öğretmenleriyle ilgili olarak, Eğitim Fakólterleri ve diğer fakólterlerinde akademik bölümlerinin arasında işbirliği içinde uygulanabilen akademik bölümünde lisans

ve öğretmenlik ile ilgili yüksek sertifika olan bir program verilmelidir. Örneğin; (Matematik Lisansı + Matematik Eğitiminde Yüksek sertifikası).

İki ülkede öğretmen eğitim programlarında öğretmenlik uygulaması 9-12 saat arası bulunmakta ve benzerlik olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi, iki ülkede son iki dönemde yapılır ve programın saatinin toplamına göre uygulama süresi olarak kısa olduğu görüldüğü için son 4 veya 3 dönemde yapılarak saatlerin arttırılması gerektiği görülmektedir. Çünkü öğrencileri son yılında mezuniyet acelesi sebepleri gibi sebeplerden ötürü öğretmenlik uygulamasına fazla önem vermeyebilmesi ve teorik bilgileri yanında dengeli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Aslan'a (2015) göre Öğretmenlik uygulaması dersinin başlaması zaman ve süreye ilişkin öğretmenlik uygulamasının Son iki yılda üç veya dört yarıyıl boyunca verilmelidir. Zughayer'e (2020) göre Eğitim Fakültelerinde uygulamalı derslerdeki zayıflık; Eğitim Fakülteleri, uygulama tarafının pahasına teorik tarafa odaklanmaktadır. Işık (2019) çalışmasında şimdilik uygulanan programlar ve yöntemlerin yetersizliği, teorik uygulama arasında bir denge sağlanamaması, çok sayıda eğitim veren Eğitim Fakülte ve bunların mantık dışı dağılımı, öğretmen yetiştirmede sağlam bir yapı oluşturmanın önünde hâlâ engel teşkil etmektedir. Atmış (2013) çalışmasında Sınıf öğretmenliği programında 4. sınıfın 2. yarıyılında öğretmenlik uygulaması, KPSS'nin hazırlanması nedeniyle zor olduğu düşünülerek öğretmenlik uygulamalarını daha verimli ve etkili hale getirmek için öğretmen adayları 4. sınıftan kaldırılarak her yıla dağıtılması önerilerinde bulunduğu görülmüştür. Ayrıca üniversitelerdeki derslerin uygulama odaklı olması ve sınıf yönetimi derslerinin uygulamalı olarak gerçek bir okul ortamında yer alması gerektiği kaydedilmiştir. Tosun (2019) çalışmasında yetersiz öğretim uygulama süresi ortaya çıkararak Türkiye'deki öğretmenlik uygulaması yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

5.1.4. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmenin Göreve Başlamak için Atanmasının Koşulları Nelerdir?

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri MEB tarafından meslek bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler grupları altındaki 11 yeterliklerle ilgili 65 göstergeden biçimlendirilmiştir. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretime göre özel öğretmen yeterlikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin atanması için ilk olarak Eğitim Fakültesi mezunu ya da diğer

fakültelerden mezun olmakla pedagojik formasyon diplomasına sahip olunması gerekmektedir. Sonra ÖSYM tarafından yapılan KPSS ve ÖABT'ye girip KPSS ve ÖABT sınavını başarıyla geçtikten sonra sözlü sınava davet edilmektedir. Ürdün'de ise hem de öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri MOE tarafından temel yeterliklerin hazırlanmasında Mesleki bilgi, mesleki beceri ile mesleki paylaşma üç bileşende saptamıştır. Öğretmenlerin atanması için Eğitim Fakültesi mezunu ya da diğer fakültelerden mezun olunması gerekmektedir. Adaylara ilişkin rekabetçi standartlar; mezuniyet kıdemi (30 not), başvuru kıdemi (20 not), lise diploması (10 not), lisans diploması (10 not), yarışma sınavı (20 not) ve kişisel mülakat (10 not) temelinde bir yeterlik ölçeği esas alınarak hazırlanmaktadır.

Bu kapsamda atama sisteminde Türkiye'de yapılan sınavları yoluyla adayların yeterliğinin ölçülmesine göre atanırken Ürdün'de ise yapılan sınav ve mülakat notu, adayların yeterliğinin ölçülmesinde not toplamından sadece %30 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Ürdün ve Türkiye'de öğretmenler, göreve başlamak için daha fazla akademik bilgilerin ölçülmesine önem verilerek kişisel, duygusal özellikleri yeterli bir şekilde değerlendirmedeği görülmektedir. Bundan dolayı Ürdün durumunda atama için yapılan sınav ve kişisel, duygusal özelliklerin ölçüldüğü mülakat, not toplamından en az %50'n olması, Türkiye'de de kişisel, duygusal özellikler ölçülen gerçek mülakat yapılması gerekmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Kayan (2017) çalışmasına göre Öğretmen adaylar, yalnızca bilişsel kazanımı ölçmeye dayanan bir sistem gördükleri KPSS'nin bir öğretmenin sahip olması istenen kişisel özelliklerine bakmadığına ve bundan öğretmen atamak için yeterli bir standart olmadığına inanmaktadır, mesleğe öğretmen adayların, işe alırken bilişsel bilgiye ek olarak, mesleki beceriler ve duygusal özellikler de elde edilmelidir. Boran Yılmaz, Erden, Sarıca, Yılmaz, Berat ve Akın'a (2019) göre atama sürecinde merkezi sınava bağlılığın yeterli olmadığına, öğretmenin akademik düzeyi, diploması notu, eğitim hayatı boyunca yaptığı çalışmaları dikkate alınarak eğitim kalitesinde artışa neden olacağına inanılmaktadır. Aykaç, Kabaran ve Bilgin'e (2014) göre öncelikle, incelenen diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye'nin OECD ve PISA raporlarında başarılı olamamasının nedenleri; üniversiteye girişlerde ve öğretmen atamalarında tek bir sınava dayalı değerlendirme yapılarak adayların öğretmenlik mesleğine duygusal yönden uygun olup olmadığının incelenmemesidir. Çetin (2018) çalışmasında Öğretmen yetiştirme sisteminde duygusal hazırlığın belirlenmesinin öğretmenlik mesleğinin kalitesi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ayrıca, Türkiye’de öğretmen ataması, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılırken Ürdün’de Kamu Hizmeti Bürosu tarafından yapılmaktadır. Bu noktada öğretmen ataması, bir özel durum olarak yeniden değerlendirilerek Ürdün Eğitim Bakanlığına devredilmeye bakmaktadır. Al-Sawalmeh (2014) göre Ürdün’de Öğretmen atama sorumluluğunun Kamu Hizmeti Bürosundan Eğitim Bakanlığına devredilmesi ve öğretmenlerin taranması ve seçilmesi sürecinin; yüksek potansiyellerin seçimini sağlayan şeffaf adalet ve liyakat standartlarına göre yürütülmesi önerilmektedir.

5.1.5. Türkiye ve Ürdün'de Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulanması Nasıldır?

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına ait olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan hizmet içi eğitim alanında Kişisel Gelişim Eğitimleri, Öğretmen Eğitimleri, Özel Nitelikli Eğitimler, Yönetim ve Kurumsal Eğitimlerin kategorileri ile ilgili ilk altı ayda zorunlu olarak okul içinde ve dışında farklı eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Ürdün’de ise hizmet içi eğitim, Eğitim Bakanlığına ait olan Eğitim Denetimi ve Eğitimi Birimi, Ürdün Öğretmen Sendikası ve Kraliçe Rania Öğretmen Akademisi arasında işbirliği kapsamında okul içinde ve dışında çeşitli etkinliklerin yapıldığı görülmektedir. Türkiye ve Ürdün’de Hizmet içi eğitimin çeşitli alanlarında farklı programlar ile yapıldığı için verimli, etkili olduğu ve büyük önem taşıdığı görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Abide (2020) çalışmasında Türkiye’de öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik en çok amaçlanan politikaların öğretmen eğitim programlarını güncellenmek, hizmet içi eğitime önem vermek, sürekliliğinin ve gelişiminin sağlanması ve özellikle eğitim fakültelerinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeniden yapılandırılması olduğu tespit edilmiştir. Al-Naimi (2020) çalışmasına ilk üç sınıftaki öğretmenlerin aldıkları eğitim kursları, etkili öğretim becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Sınıfta etkili öğretim becerilerini kullanma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur ve bu da öğrencilere bilgiler, beceriler ve davranışlar dâhil olmak üzere hedeflenen eğitim deneyimleri sağlamak için çalışmıştır. Ulum’a (2014) göre Devlet okullarında İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim-gelişim faaliyetlerinin kurumsal ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığına inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bilimsel, sosyal ve teknolojik gelişmelerin İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi gelişim programlarına katılımını zorunlu kılan ana etken olduğu belirtilmiştir.

Fakat, Ürdün'de hizmet içi eğitim kapsamında çeşitli alanlarda eğitim programları bulunmasına rağmen şimdiye kadar zorunlu duruma getirilmemiştir ve devlet okullarında çalışan tüm öğretmenleri kapsamadığı görülmektedir. Bundan dolayı hazırlanan programlara katılamayan öğretmenlerin sürekli gelişen eğitim teknoloji, öğretim yöntemleri ve eğitim bilgilerine sahip olmadığı görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Badrakhan'a (2019) göre Öğretmenlerin akademiyle iletişim fırsatlarını artırması, mesleki gelişimiyle bağlantıdurmanın genişletilmesi ve öğretmenleri profesyonel gelişimi sürdürmesi için terfi sistemine bağlayarak hizmet içi eğitimi mecburi kılan kanun ve mevzuatlar çıkarması önerilmiştir.

5.1.6. Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Eğitimi Alanında Uzman Öğretim Üyelerinin Kendi Ülkelerindeki Öğretmen Eğitimi Konusundaki Görüşleri Nelerdir?

Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme konusunda uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerini bilmek için yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler bulgularına göre Türkiye ve Ürdün'de öğretmen yetiştirme sisteminde güçlü yönler, zayıf yönler ve geliştirmek için öneriler ile ilgili aşağıdaki gibi sonuçlar sunulmuştur.

5.1.6.1. Türkiye ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

Türkiye'de katılımcılara göre öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri; ilk sırada öğretmenlik eğitim programlarında öğretim üyeleri yeterliği, yeterli öğretmenlik bölümlerinin olması ve öğretmenlik programlarında içerik dağılımı olduğu, sonra öğrenci seçiminde öğretmenlik programlarına giriş puanlarının yüksek olması ve burs bulunması bahsedilirken öğretmen yetiştirme politikalarının değişim ve yeniliklere açık olması olduğu tespit edilmiştir. Ürdün'de ise Öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönlerine ilişkin katılımcıların cevapların incelendiğinde ilk olarak öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen yeterlilikleri iyi düzeyde, yenilikçi öğrenme-öğretme süreçleri uygulanmakta ve teknolojinin iyi kullanımı olduğu, eğitim programlarında ise eğitim programları içeriklerinin yenilenmesi, Eğitim Fakülteleri arasında işbirliğinin iyi olması ve kaliteli öğretim üyelerinin bulunduğu, atama sisteminde sınav ve mülakat standartları bulunurken hizmet içi eğitimde etkili hizmet içi eğitim olması, birçok eğitim kurumu tarafından sağlanması ve gerekli

becerilerin sağladığı saptanmıştır. İki ülkede ortak güçlü noktalar olarak öğretmen yetiştirme politikalarının değişim ve yenilenmesi, öğretim üyeleri yeterliği, eğitim programlarının içeriğinin iyi bir şekilde dağılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu temalar 5.1.1. ve 5.1.3. numaralı sorularında tartışıldığı için burada tekrar tartışılmamıştır. Ürdün’de hizmet içi eğitimde güçlü yönlerine daha fazla odaklandığı görülmektedir. Bu temalar 5.1.5. numaralı soruda tartışıldığı için burada tekrar tartışılmamıştır.

5.1.6.2. Türkiye ve Ürdün’ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zayıf Yönleri

Türkiye’de katılımcılara göre öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri; öğrenci seçiminde kişisel özelliklerin ölçümleri almaması, toplumsal algılar; kolay bir meslek algısından dolayı herkesin öğretmen olmak istemesi ve eğitim fakültelerinin kontenjanın yüksek olduğu, eğitim programlarında ise uygulamalı derslerin yetersizliği, öğretim üyeleri yetersizliği, öğretim üyeleri sayısı eksikliği, MEB ve üniversiteler arasında işbirliğinin yetersizliği olarak bahsedilmiştir ve hizmet içi eğitim alanında bir tatil durumunda yürütülmesi ve sadece MEB tarafından yapılması olduğu ifade edilmiştir. Ürdün’de öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönlerine ilişkin katılımcıların cevapları incelendiğinde öğretmen yetiştirme politikalarında yeterli öğretmenlik bölümlerinin olmaması, bilimsel araştırma zayıflığı ve kültürel, dilbilimsel, uzmanlık ve eğitim düzeylerin zayıflığı olduğu, öğrenci seçiminde sadece lise ortalamasına bakmak ve özel üniversitelerin kabul koşulları olmuştur ve eğitim programlarında teknoloji kanalları kullanmamak, uygulamalı eğitim yetersizliği ve öğretim üyelerin yetersizliği olurken hizmet içi eğitimde ise performans değerlendirme olmaması ve öğretmenlerin isteksizliği olarak ifade edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. İki ülkede ortak zayıf noktalar olarak öğrenci seçiminde kişisel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine uygunluğu ölçmediği, eğitim programlarında uygulamalı eğitim ve öğretim üyelerinin yetersiz olduğu, Hizmet içi Eğitim Programları istenen bir şekilde yürütülmediği belirlenmiştir. Bu temalar 5.1.2., 5.1.3. ve 5.1.5. numaralı sorularında tartışıldığı için burada tekrar tartışılmamıştır.

5.1.6.3. Türkiye ve Ürdün'ün Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geliştirebilmek İçin Öneriler

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik katılımcıların önerileri; öğrenci seçiminde kişilik ve psikolojik alanlardaki ölçümleri almak, eğitim fakültelerinin kontenjanını azaltmak, sağlık durumuna bakmak, objektif mülakat yapmak ve toplumsal algıları değiştirmek olduğu, eğitim programlarında uygulamalı derslerin artması, MEB ve eğitim fakülteleri arasında işbirliğinin artması, öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim üyelerinin seçilmesi, Eğitim Fakültelerindeki sınıflarda öğrenci kontenjanlarının azaltılması ve yabancı dil öğretmenlerinin belli bir süre dilini öğrettikleri ülkede eğitim alması, atama sisteminde mesleğe başlamadan önce 1 yıl staj yapmak ve mesleğe başlamadan önce gelişim programları uygulamaktan bahsedilirken hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlik programları arasında tutarlılık sağlanması ve MEB dışında diğer kurumların da hizmet içi eğitimler yapması olduğu önerilmiştir.

Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik önerilerine ilişkin katılımcıların cevapları incelendiğinde öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmen yetiştirmeyle ilgili araştırma yapmak ve yeterli öğretmenlik bölümlerinin bulunduğu, öğrenci seçiminde öğrenci seçme sistemini gözden geçirmek, öğrenci seçiminde kişilik özelliklerini dikkate almak ve mülakat yapmak, eğitim programlarında mesleki bilgi alanlarının artırılması, deneyimli öğretim üyelerin atanması, Eğitim Fakülteleri ve diğer fakülteler arasında daha iyi işbirliği yapması ve uygulamalı eğitimin artması, atama sisteminde atanmak için lisans sonrası eğitim-öğretim ile ilgili eğitim almak, hizmet içi eğitimde eski öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma, eğitimcilerin değerlendirilmesi ve mali desteği artması önerilmiştir.

Öneriler, öğretmen yetiştirme sisteminde zayıf yönleri gidermeye yöneliktir. Ayrıca, iki ülkede ortak öneriler olarak öğrenci seçiminde kişisel, duygusal, sağlık özelliklerinin ölçülmesi gerektiği, eğitim programlarında daha fazla uygulamalı derslerin bulunması ve öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretim üyelerinin seçilmesi gerektiği ve öğretmenlerin atanmadan önce öğretim sertifikasına sahip olması önerilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

5.2.1.1. Ürdün’de Öğretmen Yetiştirilmesi ile İlgili Öneriler:

1. Eğitim Fakültelerinde sadece ilkokullara yönelik öğretmenlik programlar bulunduğu için ortaokul ve lise aşaması için ya bütün akademik alanlar ile ilgili yeni öğretmenlik programlarının eklemesi ya da eğitim fakülteleri dışından mezun olanların, öğretmen olarak çalışabilmesi için zorunlu durumda eğitim ve öğretim ile ilgili sertifikaya sahip olması önerilmektedir.
2. Eğitim fakültelerine öğrenci seçerken özel testler ve mülakat yapması yoluyla kişilik, psikolojik, sağlık ve öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimin ölçülmesi gerekmektedir.
3. Eğitim fakültelerine kabul koşulları gözden geçirilerek lise ortalamasının %65’ten daha fazla olması önerilmektedir.
4. Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitim programları planında meslek bilgisi yüzdesi ve uygulamalı eğitimin artırılması önerilmektedir.
5. Eğitim fakültelerinde atanacak öğretim üyelerinin, önceden öğretmenlik deneyimine sahip olması ve sayı olarak bulunan öğrencilerin sayısına göre atanması önerilmektedir.
6. Öğretmenlerin atanması, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda önerilmektedir, çünkü Bakanlığın okulların ihtiyaçlarının farkında olmasına ek olarak öğretmen atama koşulları özeldir.
7. Aday öğretmenler, atamak amacıyla meslek yetenekleri ve kişisel özelliklerin değerlendirmesi için nitel bir sınav ve mülakat yapması önerilmektedir.
8. Hizmet içi eğitim programları, motivasyon ve mesleksel yükselmeye bağlı olarak zorunlu ve sürekli bir şekilde yapılması önerilmektedir.
9. Tüm hizmet içi eğitim programları, Eğitim Bakanlığının gözetimi altında olarak diğer eğitim kurumları ile işbirliği içinde olması önerilmektedir.

5.2.1.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmesi ile İlgili Öneriler:

1. Eğitim fakültelerine öğrenci seçerken özel testler ve mülakat yapma yoluyla kişilik, psikolojik, sağlık ve öğretmenlik mesleğine yönelik eğilimin ölçülmesi önerilmektedir.

2. Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitim programlarının planında uygulamalı eğitimin artırılması önerilmektedir.
3. Eğitim fakültelerinde atanacak öğretim üyelerinin, önceden öğretmenlik deneyimine sahip olması önerilmektedir.
4. Türkiye’de öğretmenler, göreve başlamak için mesleki ve akademik bilgileri ile kişisel özelliklerin yeterli bir şekilde değerlendirmesi önerilmektedir.
5. Hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlik programları arasında tutarlılık sağlanması önerilmektedir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada Türkiye ve Ürdün’de tüm olarak öğretmen yetiştirme sistemi araştırılmıştır. Gelecekte Türkiye ve Ürdün’de özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin incelemesi için araştırma yapılabilir.
2. Gelecekte öğretmen yetiştirme sistemin konusu ile ilgili farklı ülkeler ile araştırma yapılabilir.
3. Bu çalışmada her ülke içinde öğretmen yetiştirme konusunda uzman olan beş öğretim üyesi ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Gelecekte daha büyük bir sayı alarak hem öğretim üyeleri hem de MEB’de çalışanlar, öğretmenler, müfettişler ve eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler ile görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbasioglu, A. (2017). *Japonya ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 491440).
- Abide, Ö. F. (2020). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen yetiştirme programlarına ve istihdamına yansımaları (Sınıf Öğretmenliği Örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 657369).
- Abu Raya, M. (2007). Evaluation of practical teaching programs by principals, cooperative teachers and practical teaching students involved. *Journal of Direset*, 34(1) 1-12.
Erişim adresi: <https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/view/1793>
- Ahi Evran Üniversitesi (AEÜ). (2018). Üniversitemizin orta doğu açılımı Ürdün ile devam ediyor. 10 Ekim 2020 tarihinde
<https://ahievran.edu.tr/arsiv-haberler/4189-universitemizin-orta-dogu-acilimi-urdun-ile-devam-ediyor> adresinden alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aldemir, A. Y. ve ER, K. O. (2012). Türkiye ve Japonya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1) 83-105. doi: 10.1501/ Egifak
- Al-Hallaq, A. (2010). *The reference in teaching Arabic language skills and sciences*. Trablus: Modern Kitap Vakfı.
- Alharthi, N. (2016). *Comparing teacher preparation Programs in The United States and Japan* (Master's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10250204).
- Aliyeva, A. (2016). *Azerbaycan'da öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 445656).

- Al-Jaafara, K. ve Al-Qatawneh, S. (2011). The present situation of practicum education at Mutah university from classroom students teachers perspectives expected to graduate. *Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 27(3-4) 475-512. Erişim adresi: <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/475-512.pdf>
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için yeni öğretmen yetiştirme modeli önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 332578).
- Alkhalwaldeh, M. (2019). *2000-2019 döneminde Türkiye ve Ürdün'deki mülteci politikaları: karşılaştırmalı bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 598423).
- Almamlaka (2019a). Fertility rate drops to 2.7 children in Jordan. 23 Ekim 2020 <https://www.almamlakatv.com> adresinden alınmıştır.
- Almamlaka (2019b). The launch of the first global teachers academy for training. 15 Ocak 2021 tarihinde <https://www.almamlakatv.com> adresinden alınmıştır.
- Al-Naimi, S. M. (2020). *Role of training courses for teachers of the first three grades in developing effective teaching skills from the teacher's perspective themselves in light of some variables* (Yüksek Lisans Tezi). E-Marefa Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Kayıt NO. BIM-971262).
- Al-Qaisi, A. (2010). *The impact of training courses in the tasks of school's principals in the goverarates of Palestine, from their point of view* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). An-Najah National University, Nablus.
- Al-Ruwithi, M. (2003). *Arap dünyasının nüfusu, gerçeklik ve gelecek: demografik bir çalışma*. Riyad: Mektabet Obeikan.
- Al-Salakhi, M. (2012). A proposed perception of the conditions for selecting students in the Faculties of Education in Jordanian universities in light of the global acceptance conditions. *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Research*, 2(26) 315-354. Erişim adresi: <https://dspace.qou.edu/bitstream/194/1597/1/1283-4782-1-PB.pdf>
- Al-Sami, M. (2005). *Teacher preparation: development and training*. Amman: Daralfiker.

- Al-Sawalmeh, Y. (2014). Teacher education and recruitment policies: the case of Jordan. Amman: ALECSO.
- Altın, H. (2009). *II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet devirlerinde öğretmen yetiştirme meselesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249305).
- Altunya, N. (2009). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. İstanbul: Umut Matbaacılık ve Kağıtçılık.
- Alturki, N. I. (2016). *Inquiry and Teacher Education in The Kingdom of Saudi Arabia* (Doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10247982).
- Amman Büyükelçiliği (AB). (2016a). Ürdün'e Seyahat Edecek Vatandaşlarımız. 11 Ekim 2020 tarihinde <http://amman.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/175534> adresinden alınmıştır.
- Amman Büyükelçiliği (AB). (2016b). Türkiye- Ürdün İlişkileri. 10 Ekim 2020 tarihinde <http://amman.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/250566> adresinden alınmıştır.
- Ankara Üniversitesi (AÜ). (2020). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği. 20 Ocak 2021 tarihinde http://www.divinity.ankara.edu.tr/?page_id=298 adresinden alınmıştır.
- Aras, B. (1997). *Filistin İsrail barış süreci ve Türkiye*. İstanbul: Bağlam Evi.
- Arpacı, M. (2014). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27) 75-98. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302389>
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 425502).
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 344497).
- Ayasra, T. (2014). Industry diversity in Jordan. *Jordan Journal of Economic Sciences*. 1(2), 109-125. Erişim adresi: <https://platform.almanhal.com/details/article/55690#>

- Aydın, E. (2002). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında sağlık hizmetleri. *Ankara Ecz. Fak. Dergisi* 31 (3) 183-192. Erişim adresi:
<https://pdfs.semanticscholar.org/5ead/f331e49ee555931d7571a3a83fbd296aae7a.pdf>
- Aydın, İ. (2014). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Y. (2019). *Ürdün'de yükseköğretimde din eğitimi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 542402).
- Aygün, H. E. ve Taşkın, Ç. Ş. (2019, Ekim). *Öğretmen yetiştirme programlarında sosyal-duygusal öğrenme*. 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 279-292. Erişim adresi:
<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AXC-gXbuyZgeuuwfWCvP>
- Badrakhan, S. S. (2019). The role of Queen Rania teacher academy (QRTA) in enhancing the in-service teachers' professional development program in the light of the quality standards and the impediments that face this program. *Mut'ah Journal for Research and Studies*, 34 (2) 31-50. Erişim adresi:
<https://ejournal.mutah.edu.jo/index.php/hsss/article/view/1998/281>
- Bedaren, S. (2013). The reality of teacher training and professional empowerment in the Arab countries. *Childhood and Education Journal*, 5 (16) 17-80. doi: 10.12816/0019815
- Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (228) 71-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1393151>
- Birbudak, T. (2013, May). *Türkiye Cumhuriyeti-Ürdün ilişkileri kapsamında emir Abdullah'ın 1937 Türkiye ziyareti*. Uluslararası Türk – Arap Müşterek Değerler ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu Kongresi. Amman, Ürdün.

- Boran Y., R., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., ve Akın, M. (2019). Pısa'da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 217-236. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/921638>
- Brinkley, C. H. (2016). *Teacher Education in Central Equatoria, South Sudan* (Doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10025734).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Central Intelligence Agency. (2018). CIA Maps: Jordan [Harita]. 12 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/jordan/map> adresinden alınmıştır.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Civil Service Bureau (CSB). (2020a). The competitive score calculation mechanism for the 2020 competitive examination. 1 Şubat 2021 tarihinde http://www.csb.gov.jo/web/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=3962&Itemid=523&lang=ar adresinden alınmıştır.
- Civil Service Bureau (CSB). (2020b). Competitive exams arrangement mechanism. 2 Şubat 2021 tarihinde http://www.csb.gov.jo/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=823:2018-09-05-10-04-08&Itemid=406&lang=ar adresinden alınmıştır.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:582230)
- Çelik, Y. (2020). Mezunlarının görüşlerine göre sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3) 329-349. doi: 10.7822/omuefd.658115
- Çetin, Ş. (2018). Öğretmenlik Mesleğinde Değerler. M. Ergün ve diğer (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (s. 165 – 186). Ankara: Pegem Akademi.

- Daradkeh, A. M. (2011). Teacher training programs at Jordanian universities from the point of faculty members. *Dirasat: Educational Sciences*, 162(722), 1-35. Erişim adresi: <http://dr-alameri.com/wp-content/uploads/2016/01/MLA0007068.pdf>
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Department of Statistics (DOS). (2015). Population and housing census 2015. 26 Temmuz 2020 tarihinde <http://dosweb.dos.gov.jo/wp-content/uploads/2017/08/Census2015.pdf> adresinden alınmıştır.
- Department of Statistics (DOS). (2019). General statistics: 8.6% increase in national exports and 8.4% decrease in imports in 2019 compared to the same period of 2018. 20 Ağustos 2020 tarihinde http://dos.gov.jo/dos_home_a/main/archive/trade/2020/EXT_Feb.pdf adresinden alınmıştır.
- Dışişleri Bakanlığı (DB). (2020a). G-20 ülkeleri. 12 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/g-20-ulkeleri.tr.mfa> adresinden alınmıştır.
- Dışişleri Bakanlığı (DB). (2020b). İktisadi işbirliği ve gelişme teşkilatı (OECD). 17 Ağustos 2020 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/iktisadi-isbirligi_ve-gelisme-teskilati-_oecd_.tr.mfa adresinden alınmıştır.
- Dışişleri Bakanlığı (DB). (2020c). Türkiye- Ürdün siyasi ilişkileri. 17 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-urdun-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden alınmıştır.
- Dinçkol, B. (2002, Şubat). *Türkiye’de anayasal düzen ve lâiklik. Lâikliğin Anayasal ilke Haline gelişinin 65. Yıldönümü Paneli*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Hukuk Fakültesi, İstanbul.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB). (2014). Türkiye’de dini hayat araştırması. 10 Ağustos 2020 tarihinde http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/914_1.pdf adresinden alınmıştır.

- Dorsey, A. (2018). *Analysis of content and pedagogical content knowledge in secondary mathematics teachers' preparation programs: perceptions of novice teachers, cooperating teachers, and university professors* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 13877140).
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretim öğretmen yetiştirme (tarihi gelişimi)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Duran, E. ve Özkök, C. (2019). Türkiye-Ürdün arasında ticari iş birliği anlaşması imzalandı. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/turkiye-urdun-arasinda-ticari-is-birligi-anlasmasi-imzalandi/1599419>
- Dünya Turizm Organizasyonu (UNWTO). (2019). International tourism highlights. 13 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.e-unwto.org/doi/epdf/10.18111/9789284421152> adresinden alınmıştır.
- Economic and Social Council (ESC). (2019a). Industry, commerce and small and medium businesses. 21 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.esc.jo/documents/report-2019/11.pdf> adresinden alınmıştır.
- Economic and Social Council (ESC). (2019b). Tourism economy sector. 22 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.esc.jo/documents/report-2019/12.pdf> adresinden alınmıştır.
- Economic and Social Council (ESC). (2019c). Practice and vocational training. 22 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.esc.jo/documents/report-2019/22.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ekonomi Bakanlığı (EB). (2014). Gemi inşa sektörü. 12 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.ttso.org.tr/dosyalar/GEMI%CC%87-I%CC%87NS%CC%A7AAT-SEKTO%CC%88RU%CC%88-RAPORU.pdf> adresinden alınmıştır.
- Election law for the House of Representatives (2016, 15 Mart) *Resmî Gazete* (Sayı: 5386). 25 Temmuz 2020 tarihinde <https://www.iec.jo/sites/default/files/2019-12/ElectionNo6-2016.pdf> adresinden alınmıştır.
- EL-Kaysi, İ. (2004). *Islamic Sciences and Islamic Education for the secondary stage*. Amman: Eğitim Bakanlığı.
- El-Khawaldeh, T. ve El-Zyoudi, M. (2012). *The Jordanian educational system in the third millennium*. Amman: Dār Al-Hâmid.

- El-Sulehat, V. (2013). *Perceptions of the members of the central commission of the teachers union of Jordan on the nature of the educational development for teacher training in Jordan* (Yüksek Lisans Tezi). E-marefa Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (Kayıt NO. BIM-445149).
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 100199).
- Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayınevi.
- European Commission (EC) (2020). Population: demographic situation, languages and religions. 2 Eylül 2020 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-103_en adresinden alınmıştır.
- Fanack (2020, 7 Haziran). Jordan's economy. 21 Ağustos 2020 tarihinde <https://fanack.com/ar/jordan/economy/#industry> adresinden alınmıştır.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). *Evreleri getirdikleri ve yankalarıyla köy enstitüleri*. Ankara: İş Matbaacılık.
- Gharaybeh, K. (2014). General socio-demographic characteristics of the Jordanian society: a study in social geography. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 2222-2863. Erişim adresi: https://www.bau.edu.jo/UserPortal/UserProfile/PostsAttach/75796_1588_1.pdf
- Gidersoy, B. (2017). Başkanlık hükümeti sistemi ve Türkiye için geçerliliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19) 500-519. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319675>
- Good, V. C. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2020). Geçici koruma. 11 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden alınmıştır.

- Gözler, K. (2019). Cumhurbaşkanlığı hükûmet sisteminin uygulamadaki değeri: bir buçuk yıllık bir bilanço. Erişim adresi: <http://www.anayasa.gen.tr/cbhs-bilanco.htm>
- Gürkan, M. (2007). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitimi. M. Sağlam (ED.), *Türk Eğitim Tarihi* içinde (ss. 55-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınlar.
- Hala (2020). Turkish Cultural Center. 10 Ekim 2020 tarihinde <http://www.hala.jo> adresinden alınmıştır.
- Hasan, M. (2001). Teacher education and training (in-service) program. Amman: National Center for Human Resources Development.
- Hawamdeh, B. (2013). Evaluation of the Bachelor program classroom teacher at the University of Jerash- Jordan from the point of view of its graduates. *IUS Journal of Educational and Psychology Science*, 21 (4) 1-28. Erişim adresi: <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/500>
- Hesse, J. (2012). *The reality of teacher preparation in colleges of education in gaza strip universities in light of the total quality standards* (Yüksek Lisans Tezi, El Ezher Üniversitesi- Gazze). Erişim adresi: <https://library.iugaza.edu.ps/thesis/109464.pdf>
- Higher Population Council (HPC). (2017). Ürdün'de Demografik Fırsat. 25 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.hpc.org.jo/sites/default/files/forsa%20sokaneya.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hrisat, M. (2000). *Lectures on Jordanian history and civilization*. Amman: Müessesetü Hamade.
- Işık, K. (2019). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 546338).
- İnsanoğlu, E. (2004). *Osmanlı askerlik literatürü tarihi*. İstanbul: İrcica.
- Jaber, N. (2002). *Evaluating in-service training programs for elementary school teachers in Gaza governorates in light of contemporary trends* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Al-Azhar University, Gaza.

- Jordan Armed Forces (JAF). (2020). Education and military culture. 20 Ağustos 2020 tarihinde
https://www.jaf.mil.jo/Contents/Education_and_Armed_Forces_Culturear.aspx
adresinden alınmıştır.
- Jordan Investors Association (JIA). (2020). Investment in the industrial sector. 21 Ağustos 2020 tarihinde Erişim adresi: <http://www.jia.org.jo> adresinden alınmıştır.
- Jordanian Chamber of Industry (JCI). (2018). Developments in the Jordanian economy throughout 2018. 21 Ağustos 2020 tarihinde
<https://www.jci.org.jo/content/articles/2020/7/13/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%82%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D8%AF%D9%86%D9%8A.pdf> adresinden alınmıştır.
- Jordanian Customs (JC). (2017). About Jordan. 25 Temmuz 2020 tarihinde
https://www.customs.gov.jo/ar/about_jordan.aspx adresinden alınmıştır.
- Jordanian Teachers Syndicate (JTS). (2017). Establishing the first global teachers academy for training. 20 Ocak 2021 tarihinde <https://www.jts.org.jo> adresinden alınmıştır.
- Jordanian Teachers Syndicate (JTS). (2021). Who are we. 17 Ocak 2021 tarihinde
<https://www.jts.org.jo/%D9%85%D9%86-%D9%86%D8%AD%D9%86> adresinden alınmıştır.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. Erişim adresi:
<file:///C:/Users/ahmad%20zubi/Downloads/13f.pdf>
- Karmol, A. (2008). *Ürdün tarihi boyunca ekonomi ve yatırım sektörlerinin gelişimi*. Amman: AlFalah Yayıncılık ve Dağıtım Evi.
- Karslı, M. D., ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S.A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* içinde (ss. 53-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kaya, Y. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Pegem Akademi.

- Khazaela, A. (2002). Filistinli mülteciler ve Ürdün toplumuna sosyal entegrasyon. *Yarmouk Üniversitesi*, 18(3), 1005-1023 Erişim adresi:
<http://repository.yu.edu.jo/handle/123456789/2865>
- Kışlalı, A. (2007). *Kemalizm laiklik ve demokrasi*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, bugün ve gelecek üçgeninde ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi programları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5 (13) 0-0. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367645>
- Konya Ticaret Odası (KTO). (2016). Ürdün ülke raporu. 20 Eylül 2020 tarihinde http://www.kto.org.tr/d/file/urdun_-ulke-raporu_2016.pdf adresinden alınmıştır.
- Kral II. Abdullah Sitesi (2020). About Jordan. 27 Eylül 2020 tarihinde <https://kingabdullah.jo/ar/page/about-jordan/الأردن> adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256344>
- Külekcı, E. ve Bulut, L. (2010, Kasım). *Türkiye ve ABD' deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, Türkiye.
- Mahafza, A. (1989). *Ürdün'ün çağdaş tarihi "1921-1964 Emirliği Dönemi*. Riyad: Dar Altıba.
- Majali, E. ve Abdul-Jabbar, S. (2018). Concepts of career maturity, decision-making and attitude toward vocational learning incorporated vocational learning textbooks for upper basic stages in Jordan. *IUG Journal Of Educational And Psychology Sciences*, 26(1), 458-485. Erişim adresi:
<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/2620/2004>
- Makky, A. (2020). Jordanian economy and ways to advance it. *The Journal of Economics & Administrative Sciences*. 26(17), 2518-5764. Erişim adresi:
<http://jeasiq.uobaghdad.edu.iq/index.php/JEASIQ/article/view/1830/1680>

- Marmara Üniversitesi (MÜ). (2014). Yermuk Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi arasında akademik işbirliği anlaşması. 11 Ağustos 2020 tarihinde <https://ilahiyat.marmara.edu.tr/ogrenci/uluslararası-anlasmalarimiz/yermuk-universitesi-ile-marmara-universitesi-arasinda-akademik-isbirligi-anlasmasi> adresinden alınmıştır.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: SAGE.
- McMillon, J. H. (2002). *Education research: fundamentals for the consumer*. New York: Longman.
- Media Commission (MC). (2020). About Jordan. 25 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.mc.gov.jo/Pages/viewpage?pageID=44> adresinden alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B., ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1288. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/344951>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Dünden bugüne hizmetiçi eğitim. 15 Aralık 2020 tarihinde https://www.academia.edu/38310739/MEB_D%C3%BCnden_Bug%C3%BCne_Hizmeti%C3%A7i_E%C4%9Fitim_pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 20 Aralık 2020 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 25 Aralık 2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017c). İlköğretim özel alan yeterlikleri. 29 Aralık 2020 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017ç). Ortaöğretim özel alan yeterlikleri. 2 Ocak 2020 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/258> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Hizmetiçi eğitim enstitüleri – tanıtım. 7 Ocak 2021 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633> adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020. 16 Ağustos 2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). 2020 Yılı performans programı. 16 Ağustos 2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/25140957_2020_Performans-ProgramY_12112019_1515.pdf adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 14574). 18 Eylül 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden alınmıştır.

Ministry of Agriculture (MOA). (2018). Annual statistical report 2018. 26 Temmuz 2020 tarihinde http://www.moa.gov.jo/ebv4.0/root_storage/ar/eb_list_page/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A_%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85_2018_.pdf adresinden alınmıştır.

Ministry of Culture (MOC). (2020). About Jordan. 24 Temmuz 2020 tarihinde https://culture.gov.jo/Ar/Pages/%D8%B9%D9%86_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B1%D8%AF%D9%86 adresinden alınmıştır.

Ministry of Education (MOE). (2017a). Instructions for the General Secondary School Certificate Examination No. (8) of 2017. 8 Eylül 2020 tarihinde <https://moe.gov.jo/ar/node/19294> adresinden alınmıştır.

- Ministry of Education (MOE). (2017b). Educational development project towards knowledge economy phase ii, the Hashemite kingdom of Jordan. 22 Ocak 2021 tarihinde <https://www.moe.gov.jo/> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2019a). Statistical report for the academic year 2018/2019. 16 Ağustos 2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2019b). Special standard for the teacher of the first three grade. 20 Ocak 2021 tarihinde <https://www.moe.gov.jo/ar/node/20756> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2020a). National standards for professional teacher development. 22 Ocak 2021 tarihinde https://www.moe.gov.jo/sites/default/files/almaeer_alwatanea.pdf adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2020b). Report of educational achievements in the Audit and Education Unit. 17 Ocak tarihinde <https://www.moe.gov.jo/> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2020c). Department of Industrial Education. 15 Ekim 2020 tarihinde <https://www.moe.gov.jo/ar/node/22076> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education (MOE). (2021). Identity cards for professional development programs. 23 Ocak 2021 tarihinde <https://moe.gov.jo/ar/node/20757> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Higher Education & Scientific Research (MOHE). (2017). Study in Jordan. 16 Ekim 2020 tarihinde <http://rce.mohe.gov.jo/StudyInJordan/ar/> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Higher Education & Scientific Research (MOHE). (2020). The general policy for accepting students in Jordanian universities for the academic year 2020/2021. 18 Ocak 2021 tarihinde <http://www.mohe.gov.jo/ar/PublicUniversities/BScAdmissionRules2020-2021.pdf> adresinden alınmıştır.
- Noll, J. (2008). *Educational issues: taking sides- clashing views on educational issues*. New York: McGraw-Hill

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2020a). Tablo-4. merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları. 25 Aralık 2020 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/1542,tablo4pdf.pdf?0> adresinden alınmıştır.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2020b). 2020 Kamu personel seçme sınavı (KPSS) kılavuzu lisans. 28 Aralık 2020 tarihinde <https://www.memurlar.net/common/news/documents/913855/kilavuz30062020.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özdoğan, S. S. ve Akın, S. (2020). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 – 43. doi: 10.30964/auebfd.642519
- Özer, B. ve Duran, V. (2019). Öğretmen atama kriterleri. M. Ergün ve diğerleri (Ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz* içinde (ss. 337-355). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Qteishat, M. (2017). *The quality of faculties of education performance in jordanian universities in light of national council for accreditation of teacher education (ncate) standards from the faculty staff members point of view* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East University, Ürdün.
- Queen Rania Teacher Academy (QRTA). (2021). Programs that transform education into a spark of creativity, free-thought, and imagination. 29 Ocak 2021 tarihinde <https://qrta.edu.jo/en/programs> adresinden alınmıştır.
- Royal Jordanian (RJ). (2020). Tourist attractions in jordan. 24 Temmuz 2020 tarihinde <https://rj.com/ar/plan-and-book/explore-jordan/where-to-go> adresinden alınmıştır.
- Russell, F. R. (2009). *A Program Evaluation of Cardinal Stritch University's Undergraduate Teacher Education Program* (Doctor's thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3388818).
- Saç, C. (2016). *2002-2014 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 443010).
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43) 1-15. Erişim adresi: <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1793>

- Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* içinde (ss. 138-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Sakaraya Üniversitesi (SAÜ). (2016). Yermuk Üniversitesi ile işbirliği. 11 Ekim 2020 tarihinde <https://haber.sakarya.edu.tr/yermuk-universitesi-ile-isbirligi-h51010.html> adresinden alınmıştır.
- Saracaloğlu, A. (1990). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 13416).
- Semerci, Ç. (2003). Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma: sorular ve yönelimler. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik Mesleği* içinde (s. 252-269). Ankara: Üniversite Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Shawabkeh, İ. (2020). The reality of teacher’s preparation programs in Jordan. *Arab Journal For Scientific Publishing*, (17) 1-27. Erişim adresi: <https://www.ajsp.net/research/%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9%20%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9.pdf>
- Şahin, A. (2019). *2008-2018 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmaların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 566562).
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 203-226. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77137#:~:text=%C3%96rne%C4%9Fin%20K%C3%B6y%20Enstit%C3%BCleri%20Kanunu'nun,sadece%20k%C3%B6y%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20yeti%C5%9Ftirmek%20de%C4%9Fildir.>
- Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB). (2018). 2018 Yılı faaliyet raporu. 13 Ağustos 2020 tarihinde https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Bakanl%C4%B1k_Faaliyet_Raporlar%C4%B1/2018%20FAAL%C4%B0YET%20RAPORU.pdf adresinden alınmıştır.

- Taşdermirci, E. (1984). *Cumhuriyet dönemi Türk milli eğitim politikasının ana devrelerinin üzerine tahlili ve mukayeseli bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Thalgi, M. (2007). *Ürdün'de din eğitimi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207645).
- The Higher Education Accreditation and Quality Assurance Commission (AQACHEI). (2020). *Knowledge areas of education specialties*. 12 Ocak 2020 tarihinde <http://heac.org.jo/wp-content/uploads/2014/09/71.pdf> adresinden alınmıştır.
- The Jordan Tourism Board (JTB). (2020a). Dining tables in Jordan. 23 Ağustos 2020 tarihinde <http://ar.visitjordan.com/page/13/FeastinginJordan.aspx> adresinden alınmıştır.
- The Jordan Tourism Board (JTB). (2020b). Airports in Jordan. 23 Ağustos 2020 tarihinde <http://ar.visitjordan.com/page/23/Airports.aspx> adresinden alınmıştır.
- The Parliament (2016). Jordan's constitution. 25 Temmuz 2020 tarihinde <http://parliament.jo/node/137> adresinden alınmıştır.
- The University of Jordan (JU). (2016). Classroom teaching / education plan. 5 Şubat 2021 tarihinde http://educational.ju.edu.jo/ar/arabic/Lists/ProgramSpecifications/School_ProgSpic_1ast.aspx?prog=34&categ=18 adresinden alınmıştır.
- The University of Jordan (JU). (2021). Undergraduate classroom teacher / program overview. 4 Şubat 2021 tarihinde http://educational.ju.edu.jo/ar/arabic/Lists/ProgramSpecifications/School_ProgSpic_1ast.aspx?prog=34&categ=12 adresinden alınmıştır.
- Ticaret Bakanlığı (TB). (2020). Ekonomik görünüm Haziran 2020. 12 Ağustos tarihinde <https://ticaret.gov.tr/data/5e18288613b8761dccc355ce/Ekonomik%20G%C3%B6r%C3%BCn%C3%BCm%20Haziran%202020.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tonguç, İ. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Ankara : Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı

- Tosun, F. Ç. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 837-868. DOI: 10.30964/auebfd.539374
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4 (1) 53-61. Erişim adresi: <http://journal.acjes.com/en/download/article-file/1187900>
- Touq, M. ve Ballah, V. (2015). Developing teacher policies in the Arab world. Tunis: Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization.
- Trademap (2020a). List of supplying markets for the product imported by Jordan. 15 Eylül 2020 tarihinde https://www.trademap.org/Country_SelProductCountry.aspx?nvpm=1%7c400%7c%7c%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1%7c%7c2%7c1%7c1%7c1 adresinden alınmıştır.
- Trademap (2020b). Bilateral trade between Jordan and Turkey. 20 Eylül 2020 tarihinde <https://www.trademap.org/Bilateral.aspx?nvpm=1%7c400%7c%7c7c7c92%7c%7cTOT AL%7c%7c%7c2%7c1%7c2%7c1%7c1%7c%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1> adresinden alınmıştır.
- Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350802).
- Turan, M. (2018). Türkiye'nin yeni yönetim düzeni: cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi. *Social Sciences Research Journal* 7(3) 42-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/524784>
- Tutkun, Ö. F. (2001, Mart). *Öğretmen yetiştirmede nicelik ve nitelik sorunu. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Karşılaşılan Sorunlar Paneli*, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Tutkun, Ö. F. (2003). Geçmişten günümüze Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2(2) 53-61.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2019. 10 Ağustos 2020 tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33705> adresinden alınmıştır.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). Dönemsel gayrisafi yurt içi hasıla, I. çeyrek: ocak-mart, 2020. 12 Ağustos tarihinde http://www.istib.org.tr/resim/siteici/files/817_D%C3%B6nemsel%20Gayrisafi%20Yurt%20C4%B0%C3%A7i%20Has%C4%B1la,%20I.%20C3%87eyrek%20Ocak%20-%20Mart,%202020.pdf adresinden alınmıştır.
- Ulum, G. K. (2014). EFL state school teachers perceptions on in-service teacher development programs. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(10), 37-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22665/242051>
- Uluslararası Motorlu Araç Üreticileri Organizasyonu (OICA). (2019). 2019 Production statistics. 12 Ağustos 2020 tarihinde <http://www.net/category/production-statistics/2019-statistics/> adresinden alınmıştır.
- Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY). (2020). Türkiye Cumhuriyeti. 6 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.turksoy.org/tr/members/turkiye> adresinden alınmıştır.
- Ürdün’le bir dostluk antlaşması imzaladık. (12 Ocak 1947). *Ulus*, s. 1.
- Ürün, E. (2019). *Milli Eğitim Şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşler, kararlar ve önerilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585508).
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen yetiştirme (2000-2017)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 509578).
- Yapucuoğlu, M. D. ve Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin program değişikliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2) 33–52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/968233>
- Yeşilyurt, N. (2013). *Ortadoğu’da rejim güvenliği ve küçük devlet: Ürdün Örneği* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 330881).
- Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 481738).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da öğretmen yetiştirme politikası (1990-2010) ile Kosova'da ve Türkiye'de sınıf öğretmenliği öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280604).
- Yıldız, K. (2005). Türkiye'de öğretmen yetiştirme. M. D. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (ss. 239-319). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen eğitime yön veren önemli yasalar. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme* içinde (ss. 87-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. S. ve Orhan, Ş. (2018). Sınıf öğretmenliği bölümlerinin müzik dersi öğretim programı ve ders içeriklerinin incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3 (2) 170-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/586888>
- Yunus Emre Enstitüsü (YEE). (2018). Faaliyet Raporu 2018. 10 Ağustos 2020 tarihinde https://amman.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018_faaliyet_raporu_rev_02_db_16072020.pdf adresinden alınmıştır.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (29) 1483-1499. doi: 10.7816/ulakbilge-06-29-
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). Fakülte- okul işbirliği. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007a). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). 5 Aralık 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007b). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 28 Kasım 2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007c). Öğretmen Yetiştirme. 19 Kasım 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/ogretmen-yetistirme> adresinden alınmıştır.

- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. 5 Ocak 2021 tarihinde
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018b). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. 4 Ocak 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018c). Sınıf öğretmenliği lisans programı. 6 Ocak 2021 tarihinde
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018d). Yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili sıkça sorulan sorular ve cevapları. 22 Aralık 2020 tarihinde
https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/yuksekogretim_kurumlari_sinavi_sss_ve_cevaplari_puan_turleri_ile.pdf adresinden alınmıştır.
- Zughayer, R. N. (2020). Reality programs for preparing teachers in the faculties of educational sciences: (qualitative study). *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*, 3(28) 708 – 724. Erişim adresi:
<https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/5736>

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

A. Görüşme Formu (Türkiye Biçimi)

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.

Tarih: ____ / ____ / 2020

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

Sayın öğretim üyesi,

Bu form, “Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışması için veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, Türkiye ve Ürdün’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmanın, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin, Ürdün öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, aşağıda yer alan sorular akademik amaçlı ve bu araştırmayla sınırlı kalacaktır. Kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmad ALZUBI

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
- 2- Yaşınız: 25-33 () 34-39 () 40-45 () 46 ve üzeri ()
- 3- Hizmet süreniz: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri ()
- 4- Unvan: Prof. () Doç. Dr. () Dr. Öğretim. Üyesi ()
- 5- Eğitim kurumu:

Bölüm II: Görüşme Soruları

Öğretmen eğitim politikaları, öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları, öğretmen eğitim programları, öğretmenin göreve başlama koşulları ve hizmetiçi eğitim programları ile ilgili konulardan bahsedilirse;

1. Sizce, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri nelerdir?
2. Sizce, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri nelerdir?
3. Sizce, Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirebilmek için önerileriniz nelerdir?
4. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

B. Görüşme Formu (Ürdün Biçimi)

ÜRDÜN'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.

Tarih: ____ / ____ / 2020

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

Sayın öğretim üyesi,

Bu form, “Türkiye ve Ürdün’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışması için veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, Türkiye ve Ürdün’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmanın, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin, Ürdün öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, aşağıda yer alan sorular akademik amaçlı ve bu araştırmayla sınırlı kalacaktır. Kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Ahmad ALZUBI

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
- 2- Yaşınız: 25-33 () 34-39 () 40-45 () 46 ve üzeri ()
- 3- Hizmet süreniz: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri ()
- 4- Unvan: Prof. () Doç. Dr. () Dr. Öğretim. Üyesi ()
- 5- Eğitim kurumu:

Bölüm II: Görüşme Soruları

Öğretmen eğitim politikaları, öğretmen eğitim kurumlarının öğrenci kabul koşulları, öğretmen eğitim programları, öğretmenin göreve başlama koşulları ve hizmet içi eğitim programlarının ile ilgili konular bahsedilirse;

1. Sizce, Ürdün’de öğretmen yetiştirme sisteminin zayıf yönleri nelerdir?
2. Sizce, Ürdün’de öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönleri nelerdir?
3. Sizce, Ürdün’de öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirebilmek için önerileriniz nelerdir?
4. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

C. Görüşme Formu (Arapça Biçimi)

نموذج مقابلة من اجل دراسة مقارنة حول نظام إعداد المعلمين في الاردن.

التاريخ: 2020/___/___

جهز هذا النموذج من اجل جمع البيانات المتعلقة بدراسة ماجستير بعنوان "دراسة مقارنة حول نظام إعداد المعلمين في الاردن وتركيا". تهدف هذه الدراسة الى دراسة مقارنة بين انظمة إعداد المعلمين في الاردن وتركيا وتسعى هذه الدراسة للمساهمة في تطوير نظام إعداد المعلمين في الاردن من خلال مقارنته مع نظام التعليم في تركيا. في هذا الإطار ، ستكون الأسئلة أدناه مخصصة للأغراض الأكاديمية وستقتصر على هذا البحث. ستبقى المعلومات الشخصية سرية للغاية.

شكرا لمساهمته في هذا البحث.

احمد الزعبي

طالب ماجستير، جامعة سكاريا، تركيا.

القسم الاول: المعلومات الشخصية

1. الجنس: ذكر () انثى ()
2. العمر: 25-33 () 39-45 () 46 فأكثر ()
3. مدة الخدمة: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 فأكثر ()
4. اللقب: استاذ دكتور () استاذ مساعد () مدرس ()
5. المؤسسة التعليمية:

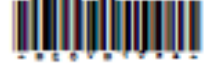
القسم الثاني : أسئلة المقابلة

إذا تم ذكر القضايا المتعلقة بسياسات تدريب المعلمين، شروط قبول الطلاب في كليات التربية، برامج كليات التربية، شروط تعيين المعلمين وبرامج التدريب أثناء الخدمة ؛

1. برأيك، ما هي نقاط الضعف في نظام إعداد المعلمين في الاردن ؟
2. برأيك، ما هي نقاط القوة في نظام إعداد المعلمين في الاردن ؟
3. برأيك، ما هي المقترحات من اجل تطوير نظام إعداد المعلمين في الاردن ؟
4. هل توجد آراء او مقترحات اخرى تريد إضافتها في اطار هذا الموضوع؟

Ek 2. Etik Kurulu Onay

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/09/2020-E.7819



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :26/03 Ahmad ALZUBİ

Sayın Ahmad ALZUBİ

İlgi : Ahmad ALZUBİ 10/07/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Universitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 02.09.2020 tarihli ve 26 sayılı toplantısında alınan "03" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

3. Ahmad ALZUBİ'nin " Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Ahmad ALZUBİ'nin " Türkiye ve Ürdün'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi " başlıklı çalışmasının Etik açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulama İdn : [http://193.140.258.232/evraklon.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=888V8198A](http://193.140.258.232/evraklon Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=888V8198A)

Etik Kurulu : Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KGF Adresi:
sakaryausunverbedi@td01.ksp.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta: sozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Dil Denetimi Yapıldığına Dair Belge

DİL DENETİMİ YAPILDIĞINA DAİR BELGE

Türkiye ve Ürdün’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi başlıklı tezin dil denetimi tarafımdan yapılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Feride BEKTAŞ