



Eğitimde Kalite Arayışları Ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması

Erol KARACA*

Özet: Küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler, diğer bütün kurumlar gibi eğitim kurumlarını da büyük ölçüde etkilemiştir. Bu gelişmeler, kuşkusuz eğitim kurumlarını, ortaya çıkan bilgi toplumu yapısına uygun, evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, daha nitelikli insan yetiştirme zorunluluğu çerçevesinde etkilemektedir. Bu etkinin doğal bir sonucu olarak, tüm eğitim kurumları gibi öğretmen yetiştiren kurumlar da, programlarını gereksinimlere uygun ve daha işlevsel hale getirmek zorunda kalmaktadır. Bu kapsamda odaklanılan konunun kalite olduğu ve eğitimde kalite artırma çalışmalarının tüm ülkelerin gündeminde olan önemli bir konu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kalite arayışlarına yönelen ülkelerdeki gelişmeler, yeni mesleki rol ve sorumluluklara uygun yeterlikte öğretmen yetiştirebilmek, öğretmen yetiştirme ve mesleki yeterlikler konusunda standart oluşturabilmek amacıyla Türkiye'de de yaşanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kurumsal düzenlemeler çerçevesinde Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasının temel nedenlerini saptamaktır.

Anahtar Kelimeler: Kalite, Kalite Yönetimi, Eğitimde Kalite Yönetimi, Eğitimde Yeniden Yapılandırma

Quality Seeking In Education and Reorganization of Education Faculties

Abstract: Globalization, educational requirements in whole life and intense and fast improvements in communication technologies had deeply and widely effected also the educational institutions as well as other institutions. These changes and developments is effecting the teacher raising institutions, within the context that urges to raise teachers who are; compatible to information society, open to universal values, contributing to information production, and able to use information in a creative manner. As a natural consequence of this effect, like all educational establishments, also teacher raising institutions are obliged to reorganize their programs more functionally and more adequate for future requirements. Within this context, it is possible to say that quality is the focus of all studies and increasing educational quality is occupying an important venue in the agenda of all countries. Similarly, the improvements taking place in countries that tend to quality seeking efforts are also witnessed in Turkey, in order to raise teachers capable of new professional roles and responsibilities, and to create a standard in teacher raising activities and their professional efficiencies. This study aimed to determine the principle reasons of reorganization teacher raising institutions in Turkey within the framework of the institutional adjustments for restructuring

Keywords: Quality, Quality Management, Quality Seeking in Education, Reorganization in Education

* Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Sanayi Devrimi'nden sonra ortaya çıkan üretim ilişkileri çerçevesinde yaşanan değişimi, eğitim sistemi diğer sektörlerden önce yakalamışken, hatta bizzat kendisi değişimin öncüsü olmuşken (Dromey, 1993), günümüzde yaşanan bilgi teknolojisinin etkisi ile ortaya çıkan ve II. Sanayi Devrimi olarak nitelendirilen süreçte, eğitim sisteminin toplumsal değişimi yakalayamadığı aksine diğer sektörlerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Özden, 1999b). Kuşkusuz bu süreç, eğitim kurumlarını, söz konusu gelişmelerin etkisi ile oluşan bilgi toplumu yapısına uygun, evrensel değerlere açık, bilgi üretimine katkıda bulunabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, daha nitelikli insan yetiştirme zorunluluğu çerçevesinde etkilemektedir (Erçetin, 2001). Bu etkinin doğal bir sonucu olarak eğitim kurumları, toplumsal değişimi yakalayabilmek adına programlarını değişen ihtiyaç ve beklentiler uygun ve daha işlevsel hale getirmek için eğitim sistemini yeniden yapılandırma arayışları içersine girmektedirler. Bu kapsamda odaklanılan konunun kalite olduğu ve eğitimde kalite artırma çalışmalarının ülkelerin gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm devletlerin gündeminde olan önemli bir konu olduğu görülmektedir (Özden, 1999b; Karlı ve diğerleri, 2001). Bu yüzden eğitim kurumları ve eğitimin kalitesine dönük çalışmalarda öğretmen kalitesi-öğretmen yetiştirme programları öncelikli konular arasında yer almakta ve yaşanan değişim ve gelişim sürecinin eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmene yüklediği yeni görev ve sorumluluklar üzerinde durulmaktadır (Sezal ve Erkan, 1997; Sözer, 1991; Güven, 2001). Toplumsal değişimi yakalayabilme ve öğretmenlerin üstlenmek zorunda oldukları yeni görev ve sorumluluklar bağlamında öğretmen yetiştirme ve öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için yeni yönetim yaklaşımlarındaki kavramlar ile öğretmen kalitesinin özdeşleştirilmeye çalışıldığı ve özdeşleştirme çabalarından birinin de toplam kalite yönetimi yaklaşımını temel alan “akreditasyon” olduğu görülmektedir (Doğan, 1999). Bu bağlamda, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasına geçmeden önce, kısaca kalite ve toplam kalite yönetimi kavramlarının açıklanması ve toplam kalite yönetiminin eğitim alanında uygulanabilirliğinin tartışılması gerekmektedir.

KALİTE KAVRAMI VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANLAYIŞI

Kalite kavramı, boyutları farklı olsa da üretim ilişkileri ile birlikte doğmuş ve tarih boyunca çok ilgi duyulan bir konu olarak süregelmiştir. Kalite ile ilgili ilk kayıtların M.Ö. 2150 yılına kadar uzandığı ileri sürülmekle birlikte, kalitenin bir kavram olarak ortaya çıkması 19. Yüzyıla rastlamaktadır (Yalçın, 1998). Günümüzde kalitenin tüm işletmelerde ve işletmelerin her alanında uygulanması gerektiği yaygın bir şekilde kabul edilen görüştür. Kalite konusu çok sayıda akademik ve ticari yayınlarda, medya ve eğitim seminerlerinde ve

çok sıklıkla çağdaş organizasyonların yöneticileri tarafından gündeme getirilmesine rağmen, literatürde kalite konusunda bir kavram birliğine gidilemediği ve kalitenin çok değişik tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Reeves ve Bednar, 1994):

Reeves ve Bednar (1994)'a göre kalite, “uluslararası piyasada şirketlerin ekonomik büyümesine yön veren en önemli tek güç”; Juren'e göre, “kullanıma uygunluk”; Crosby'e göre, “gerekliliklere uygunluk” olarak tanımlamaktadır (Tan ve Peşkirioğlu, 1991). Toplam Kalite Yönetimi'nin öncülerinden biri olan Kauro Ishikawa'ya göre ise kalite, “kontrol uygulamalı, en ekonomik, en kullanışlı ve tüketiciyi daima tatmin eden ürünü geliştirmek, tasarımı yapmak, üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermek” olarak tanımlanmaktadır (Diemer, 1994). Bunların dışında daha birçok kalite tanımı verebilmek mümkünse de, yapılan tanımların ortak özelliği, kaliteyi müşteri yönlü kavram olarak ele almalarıdır (Peker, 1993; Kavrakoğlu, 1996).

Toplam kalite yönetimi, kaliteyi "amaca uygunluk" olarak tanımlayan ve amacı da "müşteri istekleri" olarak tanımlayan bir yönetim anlayışıdır. Diğer yönetim biçimlerinden farklı olarak, toplam kalite yönetimi her çeşit organizasyon yapısına uyarlanabilen ve uyarlandıkları organizasyonları daha mükemmele götüren bir yönetim biçimi olarak görülmektedir. Toplam kalite yönetimini diğer yönetim biçimlerinden farklı kılan en önemli nedenin, kurumların ihtiyaçlarını, geleneksel yaklaşımlardan çok farklı bir boyutta değerlendirerek oluşturduğu sentezi yaratan düşünce tarzının, başka bir deyişle felsefesinin olduğu iddia edilmektedir. Çünkü kalite yönetiminin felsefi özelliklerini her çeşit organizasyonun yapısına uyarlamak mümkündür. Bu felsefi özellikleri ise kısaca şu şekilde sıralamak mümkündür (Yenersoy, 1997):

- Temel Amaç: Varlığını Sürdürmek
- Sağlıklı Bir Altyapı Güvencedir. Kalitede sürekliliği sağlamak için yönetim çabalarını düzgün bir çalışma sistemi ile desteklemek gerekir.
- Müşteri Tatminidir.

Başlangıçta kâr amacıyla mal üretmek üzere kurulmuş üretim sektörü tarafından benimsenen toplam kalite yönetimi, bugün alan sınırlaması olmaksızın başta hizmet sektörü olmak üzere hemen hemen tüm sektörlerde uygulanmak istenen ve uygulanabilmesi için araştırmalar yapılan bir kavram haline dönüşmüştür. Ancak kaliteyi “müşteri isteklerine uygunluk” olarak tanımlayan toplam kalite yönetimi anlayışın, eğitim alanı açısından uygulanabilirliği tartışmalı bir konudur (Şişman, 1997). Bu konuda iki gruptan söz etmek mümkündür:

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim alanında uygulanamayacağını ileri

sürenlere göre, kaliteyi "amaca uygunluk" olarak tanımlayan ve amacı da "müşteri istekleri" olarak tanımlayan toplam kalite yönetimi anlayışı, eğitim alanı açısından tartışmalı bir konudur. Özellikle eğitimin amacının zaman içerisinde, ülkeden ülkeye toplumların idari, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına göre değişimler gösterdiği gerçeği dikkate alınır; eğitimin amacı konusunda evrensel bir fikir birliğine varmak mümkün olmamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri de eğitim alanının kâr elde etmek amacıyla kurulmuş işletmelerle birlikte değerlendirilmesidir. Oysaki eğitimin başlıca işlevi kâr elde etmek değildir. Eğitim Kurumları diğer işletmeler gibi kâr elde etmek amacıyla kurulmuş işletmelerdir. Eğitim Kurumları diğer işletmeler gibi kâr elde etmek amacıyla kurulmuş işletmelerdir. Dolayısıyla eğitimden yararlananlar müşteri olarak görülemez (Köksoy, 1997; Çoruh, 1992).

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim alanında uygulanabilirliğini benimseyenlere göre eğitim; kendine özgü bir takım özellikleri olmakla beraber diğer bütün sektörlerle benzer bir biçimde yaklaşımları, üretim süreci, ürünleri olan hizmet üreten örgütlerdir (Taşçı, 1995; Balkır, 1992). Dolayısıyla kaliteyi "müşteri isteklerine uygunluk" olarak tanımlayan toplam kalite yönetimi anlayışını benimseyenlere göre, eğitim sistemi de müşteri ya da eğitim hizmetinden yararlananların beklenti ve gereksinimleri üzerine inşa edilebilir. Bu görüş doğrultusunda, toplam kalite yönetiminin eğitimde de uygulanabileceği kabul edilerek, önce ABD'de daha sonra eğitimde kalite arttırmaya yönelik tüm ülkelerde toplam kalite yönetimi anlayışı geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Böylece diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim sisteminde de yeni yapı ve arayışlar içine girilmiş ve sistem, eğitim hizmetinden yararlananların beklenti ve gereksinimleri üzerine inşa edilmeye başlanmıştır (Aktan, 1997).

Yüksek öğretimde eğitim hizmetlerinden kurum içinde öğrenci, yönetici, akademik personel ve diğer çalışanlar; kurum dışında ise enstitüler, Ar-Ge Merkezleri, Sertifika/uzmanlık veren kurumlar gibi üst eğitim /araştırma kurumları, iş dünyası, toplum ve aileler doğrudan veya dolaylı olarak yararlanmaktadır (Köksoy, 1997; Cafağlı, 1996).

Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi yükseköğretimde de eğitimden temel olarak yararlananlar öğrencilerdir. Bu bakımdan öğrencilere eğitim kurumlarının kazandırdığı ve kazandıracığı davranışlar çok önemlidir. Öncelikle bu davranışların neler olacağı günümüz ve geleceğin toplumları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Bu noktada ilgili tüm bireylerin ve çevrelerin görüşleri, beklenti ve gereksinimleri belirlenerek onların doyumu sağlanmalıdır (Ağaoğlı, 1997).

Toplam kalite yönetimi açısından müşterilerin istekleri önemli olduğuna göre,

bu felsefeyi benimseyecek yüksek öğretim kurumları açısından da eğitim hizmetinden yararlananlar olarak kabul edilen bütün kişi ve kurumların gereksinmelerinin dikkate alınması ve sistemin de bu gereksinmelere göre yapılanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bunların yapılabilmesi için yönetimin her aşamada desteği ve sorumluluğu vardır (Cafoğlu, 1996).

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Temel Nedenleri

Türkiye'de eğitim sisteminin ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasının temel nedeni, diğer ülkelerde olduğu gibi toplumsal değişimi yakalayabilmektir. Bu doğrultuda yeni mesleki rol ve sorumluluklara uygun yeterlikte öğretmen yetiőtirilebilmesi için öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda bir standart oluşturmak amacıyla Türkiye'de de öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden yapılandırılmıştır (Alkan, 2000).

Yeni mesleki rol ve sorumluluklara uygun yeterlikte öğretmen yetiştirilmesinin gerekliliği

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasını gerekli kılan ilk neden, dünyadaki değişen ve gelişen sürecin ortaya çıkardığı yeni mesleki rol ve sorumluluklardır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998).

Günümüzde öğretmen, eskiden olduğu gibi öğretimi organize eden, yöneten, denetleyen ve kendi bildiklerini öğrencilere aktaran değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, kolaylaőtırıcı olan, kısacası öğrenmeyi öğreten bir rehber olma özelliği kazanmıőtır (Genç, 2000; Özden, 1999a). Öğretmenin görev ve sorumluluklarındaki değişim, geleneksel anlamda bir öğretmenin görevleri ile çağdaş öğretmenin görevlerinin karşılaőtırıldıđı Tablo 1 incelendiğinde daha iyi anlaşılabilir.

Tablo 1:Karşılaştırmalı Olarak Geleneksel ve Çağdaş Öğretmenin Görevleri

| Geleneksel Öğretmen | Çağdaş Öğretmen |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tek konuda yetiştirilmiştir. | Birleştirilmiş konularda yetiştirilmiştir. |
| Bilgi dağıtıcısı konumdadır. | Eğitim yaşantılarına rehberlik edici konumdadır. |
| Sürekli olarak kendisi anlattığı ya da tekrarladığı için öğrenciyi pasif kılar. | Öğrenciyi aktif tutar. |
| Öğrenciyi program geliştirme sürecine katmaz. | Öğrenciyi program geliştirme sürecine katar. |
| Verilen bilgilerin ezberlenmesine ve istendiğinde aynen sunulmasına önem verir. | Keşfetme yöntemini uygular. |
| İç uyarımlardan çok dış uyarımlara önem verir. | İçten gelen uyarımlara önem verir. |
| Öğrenciyi sınıfta öğretir. | Öğrencinin kendisi için öğretir. Grup çalışmalarına önem verir. Öğrenci her yerde öğrenir. Yaratıcılığa önem verir. |

Kaynak: Varış, 1988, 218.

Çağdaş anlayışla görev yapmaya çalışan bir öğretmen, bugün yalnızca, ders veren, sınav yapan, not veren bir statüde değildir. Çağdaş öğretmen aynı zamanda, iyi bir organizatör, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci, iyi bir rehber ve iyi bir değerlendircidir (Oğuzkan, 1989). Böylece modernizm ve geleneksellik arasında denge kurmak zorunda olan öğretmenlerin, bir takım yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler şu şekilde sıralanabilir (UNESCO, 1996):

- Öğretmenler, çocukların bizzat bilgiyi oluşturmaya yardımcı olabilmek için sürekli araştırmacı olmalıdırlar.
- Öğretmenler kendi disiplinlerinin ötesine gidip öğrencilerinin öğrenme boyunca bireysel düşünme kapasitelerini sürekli uyanık tutmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilere yalnızca hedef davranışlar doğrultusunda öğretmeyi görev edinmeli,
- Öğretmenler, öğrencilere nasıl öğreneceklerini ve öğrenmede hangi bilişsel araçlarla daha yararlı çıktılar elde edeceklerini

öğretmelidirler.

- Öğretmenler hızla gelişen ve öğretim sürecinin kalitesini arttıracak kabul edilen yeni bilgi-iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmelidir.

Yaşanan gelişmeler bağlamında geleneksel-çağdaş öğretmen ayırımında olduğu gibi, bugünün öğretmeni ile geleceğin öğretmenin görevleri karşılaştırıldığında da, öğretmenin görev ve sorumluluklarındaki olası değişimler daha iyi anlaşılmaktadır. Bugünün öğretmeni ve geleceğin öğretmenin görevleri karşılaştırmalı olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Karşılaştırmalı Olarak Bugünün ve Geleceğin Öğretmenin Görevleri

| Bugünün Öğretmeni | Geleceğin Öğretmeni |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğretmenlik davranışlarını kavramış bir kişidir. | Yeni değerler geliştiren bir kişidir. |
| Belli bir öğretim durumunu belli hedef-davranışlar doğrultusunda biçimlendirebilen bir kişidir. | Kaynak arayan bir kişidir. |
| Uygun öğretim yaklaşımını seçebilen bir kişidir. | Güçlükleri, sorunları görebilen bir kişidir. |
| Öğrenme ürünlerini hedef davranışlara göre gözden geçiren ve bu doğrultuda hedefleri ile öğretim-öğrenme ortamını yeniden oluşturabilen bir kişidir. | Disiplinler arası bağlantılar kuran bir kişidir. |
| İnsan ilişkilerini başarılı biçimde kurabilen bir kişidir. | İnsan ilişkilerini geliştiren bir kişidir. |
| Öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilen bir kişidir. | Mesleki uygulamalar ve bireysel uğraşlar üzerinde danışmanlık yapan bir kişidir. |
| Öğrenme kuramlarının bilincinde olan bir kişidir. | Çevredeki özel konuların incelenip öğrenilmesine, mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı olan bir kişidir. |
| Öğretim etkinliklerinde öğrenciyi merkeze alan bir kişidir. | Geleceğe yönelik süreçlerde yordamalar yapabilen ve eldeki temel bilgilerden yararlanmasını bilen bir kişidir. |

Kaynak: Özgüven, 1997, 51.

Gelecekteki görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bir öğretmen, yalnızca öğreten değil; aynı zamanda değerler geliştiren, araştıran, güçlükleri yenen, disiplinler arası ilişkiler kuran, sorgulayan, üreten, iletişime önem veren, danışmanlık yapan kişidir (Oğuzkan, 1991). Böylece öğretmenler, öğreten ve öğrenen olmak üzere iki önemli rol üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin üstlendikleri bu roller dikkate alınırca, öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ancak, bilginin doğasına ilişkin çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ile gerçekleşebilecektir. Aynı şekilde öğretmen yeterlikleri de öğretimde yeniden yapılanmanın esasını oluşturan düşünmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma, problem çözme, bireysel çalışma, benlik kavramı geliştirme ve iletişim becerisi kazanma gibi kabullenmeler (Özden, 1999b) ile öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak artacaktır (Karaca, 2004).

Gerçekten de öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak ders programlarının, öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de öğrenme-öğretim sisteminde etkin bir rol üstlenmeleri, öğretmen yeterliklerinde artışa neden olabileceği gibi, mevcut öğretmen yeterliklerinden bazılarını ortadan kaldırabilir ve bazılarını da değiştirebilir. Örneğin, öğrencilerin öğrenme-öğretim sistemi içerisinde etkin bir rol almaları, öğretmenlerin “öğrencilerin kendilerini değerlendirmesini sağlama, değerlendirme standartları konusunda öğrencileri bilgilendirme, öz denetim ve öz değerlendirme” gibi öğrencilerin de değerlendirme sürecine katılımını sağlayıcı yeterliğe sahip olmalarını gerektirmektedir (Cornell University, 1997; Karşlı, ve diğerleri, 2001). Aynı şekilde üstlendikleri yeni roller gereği öğretmenlerin iletişime önem veren kişiler olarak, “değerlendirme sonuçlarını diğer eğitimciler, aileler ve öğrencilere iletme yeterliğine” de sahip olmaları gerekmektedir (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association, 1990; University of Illinois, 2001).

Öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda ders programlarının, öğrenme-öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu gelişmeler bağlamında, eğitim sisteminin başarısı, değişen koşullara uyum sağlayarak gerekli yapılanma ve işleyiş şeklini gerçekleştirmesinin yanında, ders programlarının bilginin doğası ve eğitimde kullanımına ilişkin yeni kabullenmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesine bağlı olacaktır (Özden, 1999b).

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda bir standart oluşturmaya yönelik çabalar

“Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu (TDK), 1988) yeterlik; bir meslek adamının

mesleği ile ilgili iş ve görevleri yapabilme gücü ya da yeteneği, bu gücü sağlayan özel bilgi ve becerilerle ilgili bir kavram olarak” algılanmaktadır. Diğer bir deyişle, bir meslek adamının mesleki alanında sahip olması gereken niteliklerdir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Yeterlik ayrıca, kişiliği yansıtan bir özellik, kişinin belli bir duruma yönelik gösterdiği karşı tepki ve kişinin kendini yeterli veya etkili hissetmesi olarak da tanımlanmaktadır (Diken, 2004). Bu tanımlar çerçevesinde “Öğretmen yeterliği” “öğretmenin mesleği ile ilgili iş ve görevlerini yapabilme gücü, yeteneği ya da öğretmenin sahip olması gereken nitelikler” olarak tanımlanabilir.

Öğretmen yeterliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Diğer meslek alanlarında olduğu gibi öğretmenlere ilişkin nitelik ya da yeterliklerin bilinmesi; öğretmenlik mesleğinin tanınması, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, öğretmen performansının artırılması ve öğretmenlik mesleğine uygun nitelikte öğretmen yetiştirilmesinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen yeterliklerinin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde kullanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır (MEB, 1999).

Öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılabilmesi için ise, öncelikle öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişiler olarak öğretmenlerin ele alınması gerekmektedir (MEB, 1999). Öğretmenlerin kalitesi, öğretimin kalitesini de etkilediği için, eğitim sisteminin başarısı daha çok onu yürütecek olan öğretmenlerin yeterliklerine bağlıdır (Genç, 2000). Dolayısıyla eğitimde başarıya ulaşılabilmesi için, bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programı sürecinde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen adaylarına kazandırılması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretmen yeterlikleri konusunda bir standartlaşmanın sağlanması ve öğretmen yetiştiren kurumların da bu standartlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu amaçla Türkiye’de YÖK ve MEB birçok çalışma yaptığı gibi, yapmaya da devam etmektedir.

Örneğin; YÖK (1999) Türk öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulmasına yönelik olarak bir proje çalışması gerçekleştirmiştir. Bu projenin amacı, Türk öğretmen eğitiminde standartların oluşturulması ve buna bağlı olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin öğretmen yetiştirme programı sürecinde öğrenciye sunulan kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla kazandırılması ve beklenen düzeylere ulaştırılmasını sağlamaktır. Bu amaçla Tablo 3’te gösterilen

öğretmen yetiştirme programlarına uygulanabilir nitelikte dört temel yeterlik alanından oluşan bir öğretmen yeterlikleri listesi verilmiştir.

Tablo 3: YÖK'ün Öğretmen Yeterlikleri Listesi

| Temel Yeterlik Alanları | Öğretmen Yeterlikleri |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 1. Konu Alanı ve Bu Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler | Konu alanı bilgisi Alan eğitimi bilgisi |
| 2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler | Planlama Öğretim Süreci Sınıf Yönetimi İletişim |
| 3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma | |
| 4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler | |

Kaynak: YÖK, 1999.

Tablo 3'te yer alan dört temel yeterlik alanında yer alan yeterlikler beceriler düzeyinde tanımlanarak gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar biçimde “eksikliği var”, “kabul edilebilir” ve “iyi yetişmiş” başlığı altında üç kategoride açıklanmıştır. Bu kategorilere bağlı olarak söz konusu yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersi boyunca ölçülmesi ve değerlendirilmesi için, genel olarak tüm konu alanlarına uygulanabilir nitelikte ders gözlem formu ve öğretmenlik uygulaması değerlendirme formu geliştirilmiştir (YÖK, 1999).

Yine MEB tarafından yapılan bir araştırmada, 21. Yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmenin nitelikleri ile mevcut öğretmenlerin nitelikleri arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir (MEB, 1999). Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki bütün öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ilçe milli eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, sendika, dernek ve vakıf temsilcileri ile üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde çalışan öğretim elemanları; örneklemini ise her ilden 200 öğretmen, 100 lise son sınıf öğrencisi, 33 okul yöneticisi ve 55 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmada çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ana başlıkları ile konu alanı, öğrenci gelişimi (psikolojik boyut), öğretimi planlama, öğretim stratejileri (yöntem ve teknikler), sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal ve çevresel boyut, kişisel özellikler şeklinde sıralanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeğinden yararlanılarak çağdaş öğretmenin sahip olması gereken nitelikler saptanmıştır. Araştırmada uygulamaya katılan öğretmen, lise son sınıf öğrencisi, okul yöneticisi ve öğrenci velilerinin oluşturduğu tüm grupların çağdaş öğretmen olabilmek için öğretmen

niteliklerini büyük ölçüde önemli buldukları saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin niteliği, öğretmenlik mesleğine atamalarda planlama ve koordinasyon eksikliği ve mesleğe alındıktan sonra verilmesi gereken hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine bağlı olarak öğretmenlerin çağdaş öğretmen niteliklerine sahip olmadıkları görülmüştür.

MEB tarafından yapılan başka bir araştırmada da, beyin fırtınası yöntemi ile öğretmenin sahip olması gereken öğretmen yeterlikleri, Tablo 4'te gösterilen üç ana temel yeterlik alanı ve bu alanlara ilişkin alt yeterlik alanları çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4: MEB'in Öğretmen Yeterlikleri Listesi

| Temel Yeterlik Alanları | Alt Yeterlik Alanları |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Genel Kültür | |
| 2. Özel Alan | |
| 3. Eğitime-Öğretme Yeterlikleri | Öğrenciyi Tanıma Öğretimi Planlama Materyal Geliştirme Öğretim Yapma Öğretimi Yönetme Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme Rehberlik yapma, Temel beceriler geliştirme, Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme Yetişkinleri eğitime Ders dışı etkinliklerde bulunma Kendini geliştirme Okulu geliştirme ve Okul-çevre ilişkilerini geliştirme |

Kaynak: MEB, 2000b.

Araştırmada, öğretmen yeterlikleri, Tablo 4'te sıralanan ana ve alt başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmiştir. Araştırma sonucunda söz konusu yeterlik alanlarına ilişkin öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri ayrıntılı bir şekilde davranış olarak gösteren bir öğretmen yeterlik Envanteri Tablosu hazırlanmıştır (MEB, 2000a; MEB, 2002).

Öğretmenlerin değerlendirilmesine yönelik MEB tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde esas alınması gereken ölçütler incelenmiştir (MEB, 2000b). Bu amaçla araştırmada, öğretmen yeterlikleri öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde esas

alınması gereken ölçütler olarak saptanmış ve öncelik derecelerine göre sıralanmıştır. Araştırma sonucunda 3174 öğretmen, 487 okul müdürü, 344 ilköğretim müfettişi, 267 il milli eğitim müdürü ve yardımcısı ile ilçe milli eğitim müdürü olmak üzere toplam 4272 kişinin oluşturduğu araştırma grupları arasında öğretmen performansının değerlendirilmesinde esas alınması gereken kırk iki performans ölçütüne göre manidar bir görüş farklılığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada şu hususlar üzerinde durulmuştur:

- Öğretmen performansı değerlendirmesinin okul müdürü, ilköğretim müfettişi ve öğretmenin de katılımı ile yılda üç kez yapılması ve sonuçların öğretmene bildirilmesi,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirenlerin alanlarında ve performans değerlendirme konusunda yeterli olmaları için gerekli çalışmaların yapılması,
- Hizmet içi eğitim etkinliklerinin performans değerlendirme sonuçlarına göre belirlenen gereksinimler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekliliği.

Yeniden Yapılandırmaya İlişkin Kurumsal Düzenlemeler

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasından YÖK sorumludur. Başka bir deyişle, öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK'e bağlı olduğu için bu kurumların yeniden yapılandırılmasına ilişkin kararlar YÖK tarafından alınmaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasına yönelik ilk ciddi girişimin 16.08.1997 tarihinde yürürlüğe giren 4306 sayılı Yasa ile yapıldığı görülmektedir. Bu yasa ile ülke genelinde ilköğretim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. İlköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, eğitim fakültelerinde daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet etmek için tek tip program uygulamasına geçilerek ilköğretim ve ortaokul programları bütünleştirilmiştir. Ülke genelinde ilköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılmasının ardından eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılmasında, tüm eğitim fakültelerinin programlarını yeniden belirleyen YÖK tarafından akreditasyon uygulaması tercih edilerek, 4.11.1997 tarihinde YÖK Yürütme Kurulunun almış olduğu karar doğrultusunda 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamasına geçilmiştir (Karslı ve diğerleri, 2001; YÖK, 1999; MEB, 1999; Küçükahmet, 1999).

Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma, öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması, öğretmen eğitiminin

hizmet sunulan kesimlere belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amacıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Kavak, 1999; YÖK, 1999). Söz konusu amaçlar doğrultusunda öncelikle sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gereksiniminin karşılanması, ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması, gerek lisans gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir (Küçükahmet, 1999).

4.11.1997 tarihinde YÖK Yürütme Kurulunun almış olduğu karar doğrultusunda yeni düzenlemeye göre lisans düzeyinde toplam on altı öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir. Bu programlar; Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'dir (YÖK, 1998).

4.11.1997 tarihinde YÖK Yürütme Kurulunun almış olduğu karar doğrultusunda yeni düzenleme ile birlikte, geçmişte kullanılan öğretmenlik formasyonu derslerinin daha çok eğitim bilimleri alanındaki teorik bilgilerden oluştuğu ve öğretmene meslekte gereksinim duyacağı uygulamaya dönük bilgi, beceri, bakış açılarını kazandırmakta yetersiz kaldığı düşüncesiyle YÖK tarafından “Öğretmenlik Formasyonu Programını” oluşturan dersler, yeniden belirlenmiştir (YÖK, 1998). Söz konusu bu düzenlemeden önce Fakültelele göre değişiklik göstermekle birlikte Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimleri Bölümü dışındaki bölümlerinde yaygın olarak okutulan öğretmenlik formasyonu dersleri; Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Teknolojisi, Program Geliştirme, Rehberlik, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Öğretmenlik Uygulaması (staj)'dır (Sözer, 1991).

Yapılan düzenleme ile birlikte belirli programların kendine özgü özellikleri nedeniyle, bazı formasyon dersleri farklı kapsamda programda yerini almakla birlikte, bütün programlarda standart olarak yer alan öğretmenlik formasyonu dersleri; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi I, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Okul Deneyimi II, Özel Öğretim Yöntemleri II, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulaması'dır (YÖK, 1998).

Öğretmen yetiştiren kurum olarak eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sürecini başlatan YÖK'ün 04.11.1997 tarihli kararı sekiz yıl uygulanmış ve bir takım aksaklıkların olduğu görülmüştür. YÖK, MEB ve Üniversitelerin görüşlerini de dikkate alarak öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerinin giderilmesi amacıyla programlarda bazı güncellemeler yapmıştır. Yeniden yapılanma çerçevesinde, 21.07.2006 tarihinde YÖK Genel Kurulunun almış olduğu kararla lisans düzeyinde geliştirilen on altı öğretmen yetiştirme programına Arapça Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği şeklinde dört yeni program eklenmiştir. Bu programlar Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı ile birlikte 02.02.2007 tarihli YÖK Genel Kurul toplantısında onaylanmıştır. Böylece eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarına son şekli verilmiştir (YÖK, 2007).

Yapılan yeni düzenleme ile programlarda okutulması kararlaştırılan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; “Standart olarak tüm programlarda okutulacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri”, “Bazı programlar hariç diğer programlarda okutulacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri” ve “Bazı programların kendine özgü özelliklerine uygun olarak sadece o programlarda okutulacak olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri”dir (YÖK, 2007). Standart olarak tüm programlarda okutulacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi'dir. Bazı programlar hariç diğer programlarda okutulacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Tablo 5'te ve Bazı programların kendine özgü özelliklerine uygun olarak sadece o programlarda okutulacak olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5:Bazı Programlar Hariç Diğer Programlarda
Okutulacak Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

| Ders Adı | Okutulacağı Programın Adı |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eğitim Psikolojisi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı hariç diğer programlar |
| Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı | Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Ölçme ve Değerlendirme | İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı hariç diğer programlar |
| Özel Öğretim Yöntemleri I | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Okul Deneyimi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Özel Eğitim | Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekâlılar Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Rehberlik | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Görme Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği programları hariç diğer programlar |
| Öğretmenlik Uygulaması | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı hariç diğer programlar |

Kaynak: YÖK, 2007.

Okul Deneyimi Dersi Sınıf Öğretmenliği ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği programlarında Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II şeklinde iki yarıyıl, diğer programlarda bir yarıyıl okutulacaktır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Okul Öncesi Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programlarında Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II şeklinde iki yarıyıl, diğer programlarda bir yarıyıl okutulacaktır.

Tablo 6: Kendine Özgü Özellikleri Gereği Sadece Bazı Programlarda Okutulacak Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

| Ders Adı | Okutulacağı Programın Adı |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Program Geliştirme | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği |
| Karşılaştırmalı Eğitim | İngilizce Öğretmenliği ve Arapça Öğretmenliği |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sosyolojiye Giriş ▪ Felsefeye Giriş ▪ Çocuk Psikolojisi ▪ Kaynak Tarama ve Rapor Yazma ▪ Eğitim Felsefesi ▪ Türk Eğitim Tarihi ▪ Ergenlik Psikolojisi ▪ Okullarda Gözlem ▪ Öğrenme Psikolojisi ▪ Eğitim Yönetimi | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Normal Sınıflarda Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi ▪ Üstün Zekâlı ve Yeteneklilere Rehberlik | Üstün Zekâlılar Öğretmenliği |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi ▪ Uygulamalı Davranış Analizi ▪ Yasa ve Yönetmeliklerle Sorun Çözme ▪ Aile Eğitimi ve Rehberlik | Görme Engelliler Öğretmenliği |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi | Zihin Engelliler Öğretmenliği |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel Farklılıklar ve Psikoloji Yaklaşımları ▪ Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme ▪ Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları ▪ Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları | Görme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği |
| Seçmeli | Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği |

Kaynak: YÖK, 2007.

Eğitim Fakültelerinde kalitenin artırılmasına yönelik çalışmalar YÖK tarafından sürdürülürken, MEB'ı da hizmet içi eğitim programları ve meslekte uzmanlaşmayı sağlamaya yönelik düzenlemeleri ile öğretmenlerin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalarını sürdürmektedir.

Seçmeli Ders İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programları için Seçmeli I ve Seçmeli II şeklinde iki yarıyıl, diğer programlarda bir yarıyıl okutulacaktır.

SONUÇ

Türkiye'de öğretmen yetiştirmedeki kalite arayışları ve bu doğrultuda öğretmen yeterliklerinde standart sağlanması gerekliliği, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını gerektirmiştir. Bu amaçla eğitim fakülteleri 1997 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada, YÖK tarafından toplam kalite yönetimi anlayışına dayalı akreditasyon uygulaması tercih edilmiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını izleyen sekiz yıllık bir sürenin ardından, bazı aksaklıklar görülmüş ve bu aksaklıkların giderilmesi amacıyla 2006 yılının sonlarında 1997 yılında yapılan düzenlemelerde bazı değişikliklere gidilmiştir. Son düzenleme ile 1997'de 16 olan program sayısının 21'e çıkartıldığı, mesleki yeterliklerin kazandırılmasına yönelik öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise tüm programlar için yeniden belirlendiği görülmektedir.

Teorik bilgilerden oluştuğu ve öğretmene mesleki yeterlik kazandıramadığı düşüncesiyle 1997 yılında YÖK tarafından kaldırılan, "Eğitim Bilimlerine Giriş", "Eğitim Psikolojisi", "Genel Öğretim Yöntem ve İlkeleri" ve "Ölçme ve Değerlendirme" gibi birçok dersin yeniden öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak programlarda yerini alması, yeni yapılan düzenlemenin en çarpıcı özelliğidir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda standart oluşturma çalışmaları devam etmekle birlikte, eğitim kurumlarının tümünde olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda da kalite kavramının algılanmasında ortaya çıkan bir takım sorunlar hâla mevcuttur. Bunlardan birincisi, ürünün sahip olması gereken normları ve özelliklerin sayısal olarak dile getirilmesindeki güçluktur. Hizmet sektöründe olduğu gibi bir hizmet sektörü olarak eğitim alanında da üretim işletmelerine göre somut bir ürünün varlığından söz edilemez. Bu bağlamda kaliteyi belirlemede güçleşmektedir. Örneğin, öğretmen yetiştiren bir kurum olarak eğitim fakültesinin herhangi bir bölümünden mezun olan kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini belirlemek güç olduğu gibi, mezunlardan hangilerinin bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek de güçtür. Dolayısıyla belirtilen özellikleri ölçebilmek ve değerlendirebilmek açısından nesnel ölçütlerin geliştirilmesinde de güçlük çekilmektedir. İkinci sorun ise, üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliklerine olan etkisini ölçmenin güçlüğüdür. Herhangi bir derste öğretilen bilgilerin ne ölçüde öğrenildiğini ölçmek kolaydır. Ancak burada ölçülen üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliklerine olan etkisi değil, sadece öğrencinin o dersle ilgili neleri öğrendiğinin ölçülmesidir. Oysaki üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliklerine olan etkisi, daha çok verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir. Bunun etkisi de daha çok mezun olduktan sonra istihdam üzerinde etkisini göstermektedir. Son dönemde genel olarak eğitim-istihdam ilişkisinin kurulmasına yönelik Mesleki Standartlar Kurulu gibi kurumsal düzenlemelere ihtiyaç duyulmasının nedeni de bu durumdur.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Aktan, C. C. (1997). *Değişim ve Yeni Global Yönetim*. İstanbul: MESS Yayınları.

Alkan, C. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. V. Sönmez (Ed.), *Meslek ve Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Anı Yayıncılık.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association (1990). *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students*, Retrieved October 3, 2001, Web: <http://www.coe.ohio-state.edu/dhoy/research/instruments.htm>.

Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları.

Cornell University (1997). *Teaching Evaluation Handbook*, Retrieved September 9, 2001, Web: <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch1,2,3,4,5.htm>.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Alguları*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kavrakoğlu, İ. (1996). *Kalite-Kalite Güvencesi ve ISO 9000*. İstanbul: KALDER Yayınları.

Köksoy, M. (1997). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Vakfı Yayınları.

MEB (1999). *Çağdaş Öğretmen Profili*. Ankara.

MEB (2000a). *Öğretmen Yeterlilikleri(Taslak)*. Ankara.

MEB (2000b). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*. Ankara.

MEB (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara.

Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara.

Özden, Y. (1999a). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (1999b). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tan, S & Peşkirioğlu, N. (1991) *Kalitesizliğin Maliyeti*. Ankara: MPM

Yayınları.

TDK (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

UNESCO (1996). *Strengthening The Role of Teachers in a Changing World*. 45. Uluslararası Eğitim Kongresi Sonuç Raporu, Paris, Fransa.

Variş, F. (1988). *Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Yenersoy, G. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi "Mükemmeli Arayış Yolculuğuna İlk Adım"*. İstanbul: Rota Yayıncılık.

YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

YÖK (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.

YÖK (2007). Eğitim ve öğretim. Retrieved May 17, 2007, Web: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm.

Makaleler

Ağaoglu, E. (1997). Toplam Kalite Yönetimi -Okul ve Sınıf Yönetimi ile İlişkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2, 33-40.

Balkır, N. (1992). Türkiye'de Çağdaş Eğitim ve Çağdaş Üniversite. *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite*, Ankara: TC. Başbakanlık Yayınları.

Çoruh, M. (1992). Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite. *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite*, Ankara: TC. Başbakanlık Yayınları.

Diken, H. İ. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 16, 102-112.

Diemer, R. V. (1994). İletişim ve İşbirliğinde Kalite. *MPM Verimlilik Dergisi*, 2.

Doğan, İ. (1999). Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerinde Bir Deneme. *Eğitim Yönetimi*, 5, (20).

Dromey, R. G. (1993). The Tide That Quality Must Turn in Education, The Australia Software Quality Research Institute. Retrieved December 12, 2006, Web: http://www.sqi.edu.au/docs/sqi/misc/Quality_in_teaching.pdf.

Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yüksek Öğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25.

Genç, S. Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi (Teacher Education in

Information Society). *Eğitim Yönetimi*, 6, (23).

Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu. *UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Karlı, M. C., Yıldız, K., Akgün, N. ve Cerit, Y. (2001). Yeni Yönetim Teorilerinin Bazı Kavramları Açısından Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Uygulamasının Analitik Olarak Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, (27).

Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19.

Küçükahmet, L. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. L. Küçükahmet), *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Oğuzkan, A. F. (1991). Öğretmen Eğitimi. *Abece*, 24.

Özguven, E. (1997). Yüksek Öğretimde Niteliği Geliştirme. *Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme*, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı Yayınları.

Peker, Ö. (1993). Toplam Kalite Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 1.

Reeves, C. A. ve Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academic of Management Review*, 19 (3).

Sezal, İ. and Erkan, S. (1997). XXI. Yüzyıl Öğretmeni. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı 27 Ağustos–2 Eylül 1995*, Ankara: MEB Yayınları.

Sözer, E. (1991). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Programlarının Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1-2), 103-120.

Şişman, M. (1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kültür. *Eğitim ve Bilim*, 21(105).

Taşçı, D. (1995). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Uygulanabilirliği. *4. Ulusal Kalite Kongresi 8-9 Kasım, Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Kalite, Özgeçmişler ve Tebliğler*, İstanbul: TÜSİAD-Kalder Yayınları.

University of Illinois (2001) Classroom Decision Making and Using, Retrieved June 20, 2001, Web: <http://eval1.crc.uiuc.edu/dpsy392/chapter1.html>.

Yalçın, F. A. (1998). Toplam Kalite Yönetiminde Liderliğin Rolü. *Deniz Harp Okulu 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu 5-6 Haziran 1997*, İstanbul.