

Teacher's Competencies: A Modern Discourse and the Rhetoric

Mehmet ŞİŞMAN

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education

Abstract

Teacher training is an issue or a problem since the field is not isolated from the general problems of higher education. After the duty of teacher training was assigned to universities in the early 1980s, some persistent problems were also transferred to the higher education remaining to be resolved. Moreover, new problems also emerged. Faculties of education in Turkey recently have become one of the most preferred faculties, which is good news because this development implied an improvement in the status of the teaching profession. But as of 2009-2010 academic year, like in the 70s, Higher Education Institution readopted the former practice which allowed Science & Arts faculties to train teachers in undergraduate programs. Thus, there emerges the risk of reversal from positive developments achieved in favor of the teaching profession so far. In many countries, a change in paradigm is on the agenda in terms of the teacher training programs and practices, the learning and teaching processes, and the roles of teachers. Recent approaches based on interpretive paradigm and critical theory have introduced new perspectives related to education, school, and teaching. In the next decades, some issues have to be redefined such as restructuring the school and the learning process, student and teacher roles, and school leadership and teaching. In this article, teacher education in developed countries has been reviewed in the context of "teacher standards" which have been a current issue before the policy makers and other stakeholders. Moreover, recent discussions and problems were reviewed in the light of teacher competencies and standards.

Keywords: *Teacher training, teacher's competencies*

SUMMARY

Teacher training is not an issue or problem field separated from other problems of higher education. After the duty of teacher training was devolved to the universities in the early 1980s, some existing problems were also transferred. Moreover, this time other problems emerged. Faculties of education in the recent past began to take place among the most preferred faculties, which is favorable in terms of ensuring that the reputation of the profession has increased. But as of 2009-2010 academic year, like in the 70s, Higher Education Institution readopted the former practice which allowed Science & Arts faculties to train teachers in undergraduate programs. In many countries, a change in paradigm is on the agenda in terms of the teacher training programs and practices, the learning and teaching processes, and the roles of teachers. Interpretive paradigm and critical theory approaches have provided the development of new perspectives related to education, school and teaching. In the more near future some issues have to be redefined such as the restructuring the school and the learning process, student and teacher roles, school leadership and teaching.

Purpose of the Study

In this article, teacher education in developed countries have been summarized in the context of "teacher standards" that come into question after the teacher training in Turkey about the current discussion topics and issues that is related to teacher competencies and standards have been addressed in the context.

DISCUSSION & CONCLUSIONS

In most of the European countries (England, Czechoslovakia, Estonia, Poland, Slovenia, Holland, Germany), the characteristics of the professional teachers are specified under some conceptualizations like standards, qualifications, competencies. These criteria can be used to select, employ, reward, assess, and improve the teachers.

More formally some principles have been developed within the framework of Bologna Process among EU countries about requirements of teaching profession and teacher competencies and qualifications (Comission of the European Communities, 2007):

- ***It is well-qualified profession:*** all teachers are graduates from higher education institutions (and those working in the field of initial vocational education are highly qualified in their professional area and have a suitable pedagogical qualification). Every teacher has extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of the social and cultural dimension of education.
- ***It is a profession of lifelong learners:*** teachers are supported to continue their professional development throughout their careers. They and their employers recognize the importance of acquiring new knowledge, and are able to innovate and use evidence to inform their work.
- ***It is a mobile profession:*** mobility is a central component of initial and continuing teacher education programs. Teachers are encouraged to work or study in other European countries for professional development purposes.
- ***It is a profession based on partnership:*** teacher education institutions organize their work collaboratively in partnership with schools, local work environments, work-based training providers and other stakeholders.

In many countries including England, Canada, Australia, and Singapore, Estonia, Finland, Germany, Poland, Portugal, Slovenia, Serbia, Island teaching is regarded as a career profession which requires postgraduate degree. Compared to these countries teacher training policies in Turkey can not be said to have an established model tried and proved in time. It was not until 1982 that educational faculties had the responsibility to train teachers. Before, it was the responsibility of ministry of education which tried

various models. With the advent of restructuring attempts in educational faculties in late 1990s the qualifications of the teachers were defined as *subject field knowledge*, *knowledge about teaching pedagogy* and *general knowledge*. Recently the ministry of education defined some categories of teacher qualifications parallel to those of educational faculties. These General Qualities of Teaching Profession, which were developed by the Ministry in an effort mainly to define the qualifications an ideal teacher, included about 200 performance indicators intended to be used as guiding benchmarks to determine teacher training policies, develop curricula to be used in faculties of education, train in-service teachers, select teachers, evaluate teachers' performances, and help teachers.

It would be entirely a capitalist and rational point of view to see teaching as a profession in which teachers lease their body and mind power for a certain amount of money. In a society of consumption where that everything is consumed wastefully in all areas of life, is it possible to train idealistic and qualified teachers, or is it possible to expect teachers to behave as self-sacrificing and idealistic? While rethinking teacher's competencies we must also rethink the life, school and education. In a society that moral values become corrupted increasingly, it seems a little fancy to talk about professional ethics and standards of the teachers. Considering all this issues and developments it seems Turkey will discuss teacher training more.

Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik

Mehmet ŞİŞMAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Öğretmen yetiştirme, yükseköğretimin diğer sorunlarından ayrı bir konu ve sorunlar alanı değildir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevinin 1980’lerin başında üniversitelere devredilmesiyle birlikte var olan bazı sorunlar çözülmek istenmiş, ancak bu defa da başka sorunlar ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinin yakın geçmişte çok tercih edilen fakülteler arasında yer alması, meslek adına övünç verici bir durum olup mesleğin itibarının da yükselmesini sağlamış, ancak 2009-2010 öğretim yılından itibaren, 1970’li yıllara yeniden dönülerek fen edebiyat fakültelerinde lisans programları içinde yeniden öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin de yer almasına Yükseköğretim Kurulu’na kapı aralanması, meslek adına bugüne kadar elde edilen olumlu kazanımların bir anda yok olması riskini gündeme getirmiştir. Birçok ülkede diğer yükseköğretim programlarında olduğu gibi öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde, öğretmen rollerinde, bir paradigma değişimi gündeme gelmektedir. Yakın zamanlarda yorumlamacı paradigma ve eleştirel teori odaklı yaklaşımlar, eğitim, okul ve öğretmenliğe ilişkin yeni bakış açılarının gelişmesini sağlamıştır. Daha yakın zamanlarda ise okulun ve öğrenme sürecinin yeniden yapılandırılması, öğrenci ve öğretmen rollerinin, okul liderliğinin ve öğretmenliğin yeniden tanımlanması gibi konular gündeme gelmiştir. Bu makalede, öğretmen yetiştirme konusunda gelişmiş ülkelerde “öğretmen standartları” kapsamında gündeme gelen bazı konular özetlendikten sonra Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusuyla ilgili güncel tartışma ve sorunlar, öğretmenlikle ilgili yeterlilikler ve standartlar bağlamında ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlilikleri

Öğretmen yetiştirme, hemen bütün ülkelerde, özellikle 2000’li yılların başından itibaren “gelecek merkezli” olarak ele alınan, “yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerinin yetiştirilmesi” teması kapsamında ulusal ve uluslar arası boyutta çeşitli araştırmaların ve toplantıların yapıldığı, raporların hazırlandığı bir konudur. Bu bağlamda gündeme gelen kavramlardan biri de öğretmen yetiştirmede kalite ve standartlardır. Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri kapsamında yapılan çalışmalar da bu konuda gelişmiş ülkelerde hazırlanmış bazı çalışmalardan uyarlanmıştır. Bu konuda bizdeki kavram kargaşası, Batılı ülkelerde ve İngilizcede de yaşanmakta olup diğer dillerde de öğretmen niteliklerini ifade eden ortak bir kavramlaştırma yoktur.

İngilizce literatürde, Türkçe’de “öğretmen yeterlilikleri” olarak ifade edilen nitelikler için birden çok kavram kullanılmaktadır. Ancak bunlardan en çok tercih edilenler, “qualification”, “competency”, “standard”, “quality”, “capacity”, “characteristics”, “effectiveness” gibi sözcüklerdir. Dahası, “adequacy”, “efficiency”, “capability”, “sufficiency” gibi sözcükler de yerine göre Türkçe’de yeterlilik, etkinlik,

ehliyet, verimlilik gibi sözcüklerle açıklanmaktadır (Şişman, 2009a). Birçok Avrupa ülkesinde (İngiltere, Çekoslovakya, Estonya, Polonya, Slovenya, Hollanda, Almanya) öğretmenlerle ilgili yeterlilik, standart, nitelik gibi kavramlaştırmalar altında bazı özellikler sıralanmıştır. Bunlar, öğretmenlerle ilgili seçme, istihdam, ödüllendirme, hesap sorma, mesleki eğitim ve geliştirme gibi farklı amaçlarla kullanılabilirlerdir.

Öğretmen yeterlilikleri ifadesi, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Öteden beri öğretmenlerin yeterlilik sahibi olmaları öngörülen alanlar, *konu alanı bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür* olmak üzere üç başlık altında toplanmakta idi. Bu konuda Yükseköğretim Kurulu içinde bir proje kapsamında yapılan ilk çalışma, 1990'lı yılların ortalarında eğitim fakültelerinde gündeme gelen yeniden yapılandırma çalışmaları sırasında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bunu başka çalışmalar izlemiştir.

Öğretmen Yetiştirmede Standartlar

İyi ve kaliteli öğretmenle ilgili değişmez bir tanım ve imaj yoktur. Farklı kültürlerde, hatta aynı kültür içindeki farklı alt kültürlerde birbirinden farklı öğretmen imajları söz konusu olabilir. Örneğin Konfüçyüs geleneğinde iyi bir öğretmen, moral bir otorite olarak görülmektedir. Türk kültüründe de baskın öğretmen imajının bu yönde olduğu söylenebilir. Ancak giderek dünyada entelektüel ve moral bir kaynak olarak öğretmenden çok araştırmacı öğretmen imajı yükselmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ya da standartları ifadesi ise, teknik bir eleman olarak öğretmen imajını beslemektedir. Yeterlilik ya da standart temelli öğretmen imajının, özellikle piyasa odaklı politik, kültürel, ekonomik gelişmelerle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenin bireysel performansına ve bunun ölçülmesine vurgu yapar. Bu nedenle yeterliliklerle birlikte performans göstergeleri de belirlenmektedir. Oysa okul, kolektif eylemlerin ve ortaklaşa üretilen sonuçların önemli olduğu bir yerdir. İyi ve kaliteli eğitim, ortak çabaların bir sonucudur. Diğer yandan öğretmen standartları, aynı zamanda eğitim ve öğrencilerle ilgili standartların da belirlenmesiyle birlikte gündeme gelmektedir (Connel, 2009).

Geçtiğimiz yıllarda birçok ülkede, okul yöneticileriyle ilgili olduğu gibi öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğretmenlerle ilgili de ulusal düzeyde standartlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu standartlar, genelde öğretmenlerle ilgili bir kontrol ve hesap verme mekanizması olarak düşünülmektedir. Oysa öğretmenlerin niteliğiyle ilgili bu tanımlamalar, sadece bir kontrol ve hesap verme aracı değildir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişme ve eğitimi, üzerinde durulması gereken en önemli konulardır (Assuncao ve diğ., 2008). Bu girişimlerde öğretmen nitelikleriyle ilgili nesnel mahiyette genel standartlar belirlenmeye çalışılmaktadır. Oysa öğretmen niteliğinin öznel boyutu göz ardı edilemez. Zira nitelik, çok boyutlu bir kavramdır. Burada temel zorluk, öğretmenlik mesleğinin doğası ve algılanmasıyla ilgilidir. Zira öğretmenlik mesleğiyle ilgili standart bir tanım ve algı yoktur.

Öğretmenler, gündelik okul ve sınıf yaşamında karşılaştıkları sorunları, genelde geçmişteki deneyimlerine göre çözmek isterler. Oysa her durum, kendine özgü ve bağlamsaldır. Dolayısıyla her öğrenme ve öğretme durumu, kendine özgüdür. Geçmişteki bir çözüm biçimi, yeni durumlar için uygun olmayabilir. Diğer yünden eğitim, her şeyden önce ahlaki bir faaliyettir. Bu durum, öğretmen kadrosu arasında paylaşılan kültürel değer ve normların önemli olduğunu gösterir. Mesleki performansla ilgili göstergeler, mesleğin üyeleri tarafından, meslektaşlar arası söylem ve etkileşimlere bağlı olarak üretilir. Bu durumda mesleki yeterliliklerle ilgili aktüel ve ideal standartlar arasında bir gerilimin ortaya çıkması beklenebilir. Öğretmen, önceden belirlenmiş bazı rutinlere ve prosedürlere göre öğretme sürecini yürüten kişi midir? Yoksa bu sürece ilişkin kararları veren kişi midir? Standartlar, bunlardan daha çok birinci soruyla ilişkili görünmektedir.

Öğretmenlerin okullardaki gündelik uygulamaları, ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde oluşturulan politikalar ve kararlar tarafından etkilenir. Bu durumda öğretmen, karar sürecinin dışında edilgen bir kişi konumundadır. Öğretimde yapılandırıcılık açısından yaklaşıldığında ise öğretmenin, okuldaki gündelik uygulamaları etkileyen karar süreçlerine katılması beklenir. Öğretmenlerle ilgili standartlar belirleme girişimi, öğretmenleri dıştan etkilemeye dönük bir girişimdir. Oysa mesleki gelişim, öncelikle hissedilmesi gereken bir ihtiyaçtır. Ancak birçok ülkede öğretmenlerle ilgili standartlar, resmi kurumlar tarafından geliştirilmektedir. Bu süreçte öğretmen katılımı son derece sınırlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin söz konusu standartlara sahiplenmesi mümkün olmamaktadır. Bunların öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki etkisinin de son derece sınırlı olması beklenebilir (Assuncao ve diğ., 2008). Öğretimle ilgili uygulamalar, eğitimsel araştırmalar ve eğitim politikaları, eğitimin paydaşlarınca birlikte etkileşim içinde geliştirilmelidir.

Eğitimle ilgili değişim projeleri ve politikaları, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de üst yönetimler tarafından merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bunlar, genel olarak eğitimin kalitesini geliştirme adına yapılmaktadır. Ancak merkezîyetçi ve hiyerarşik eğitim sistemlerinde değişimler beklendiği gibi gerçekleşmemektedir. Değişimin muhatapları bu sürece katılmadığında, değişim çabaları muhatapların yaşadığı gündelik sorunlara çözüm üretmediğinde, değişim çabalarından beklenen sonuçların alınması mümkün olmamaktadır. Türkiye’de eğitimle ilgili birçok konuda olduğu gibi öğretmen yeterlilikleri konusunda da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı yeterlilikler geliştirilmektedir. Bunların farklı amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir. Bunlar, ideal düzeyde hazırlanan standartlar olup, farklı bağlamlarda, farklı koşullarda görev yapan öğretmenler için pek anlamlı olmayacaktır. Dolayısıyla bu standartlar, resmi bir retorikten öteye gitmeme riskiyle karşı karşıyadır.

Bazı Ülkelerde Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Standartları

Dünyada öğretmen yetiştirme sistemleriyle ilgili farklı modeller uygulanmaktadır. Avrupa ülkelerinde ise öğretmen eğitimiyle ilgili birbirinden farklı uygulamalar vardır. Yakın zamanlarda bu ülkelerde öğretmen eğitimiyle ilgili bazı ortak standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi konusunda hazırlanan ve “Yeşil Belge”

olarak adlandırılan raporda, üzerinde durulan temel konular şu başlıklar altında toplanmıştır: Öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesi, öğretmen eğitiminde işbirliği, öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamalar, öğretmen eğitiminde güçlü öğrenme çevrelerinin oluşturulması, bir bilim olarak öğretim/didaktik, çok kültürlülük ve öğretmen eğitimi, cinsiyetle ilgili konular ve öğretmen eğitimi. Bu belgede öğretmen eğitimiyle ilgili üzerinde durulan diğer bazı noktalar ise şunlardır: Üst düzeyde yeterlilik sahibi ve meslekle bütünleşmiş öğretmenler, yeni görevler ve öğretmen eğitiminin rolü, hızlı değişen bir toplumda öğreticilik mesleği, öğretmen eğitimi, öğreticilik mesleği ve okul ilişkileri, öğretmen eğitimi iyileştirmede eğitimsel araştırmaların rolü, Avrupa Birliği bütünleşmesi sürecinde öğretmen eğitimi ve öğreticilerin rolü (TNTEE, 2000).

“Avrupa Öğretmen Yetiştirme Derneği” tarafından 29 Ağustos 2009’da düzenlenen konferansta ana tema, “Öğretmen Eğitiminde Bilgi Yaratıcılığı, Bilgiyi Yaratmak İçin Eğitim” olarak belirlenmiştir. 7 Mayıs 2010’da düzenlenecek konferansın teması ise, “21. Yüzyılın Öğretmeni, Kaliteli Öğretim İçin Kalite Eğitimi” başlığını taşımaktadır. Öğretmen yeterlilikleri ve nitelikleriyle ilgili olarak Avrupa Birliğine dâhil ülkeler için Bologna Süreci kapsamında da bazı genel ilkeler geliştirilmiştir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili belirlenen bu ilkeler şunlardır (Comission of the European Communities, 2007):

- *Üstün Nitelikli Bir Meslek:* Bütün öğretmenler, yüksek öğretim kurumlarında eğitilmelidir. Her öğretmen, geniş bir konu alanı bilgisine, iyi bir pedagoji bilgisine sahip olup eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarını bilmeli ve anlamalıdır.
- *Yaşam Boyu Öğrenme Anlayışına Sahip İnsanlardan Oluşan Bir Meslek:* Öğretmenler, mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmek için desteklenmelidir. Onlar, yeni bilgilerin kazanılmasının önemli olduğunun farkında olmalıdır. Söz konusu yeni bilgileri işlerine uygulayabilmelidir.
- *Mobil Bir Meslek:* Hareketlilik, öğretmen eğitimi programları için merkezi bir kavramdır. Öğretmenler, diğer Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarıyla ortaklaşa çalışmalar konusunda teşvik edilmelidir.
- *İşbirliğine Dayalı Bir Meslek:* Öğretmen yetiştiren kurumlar, her türlü çalışmalarında okullarla işbirliği yapmalıdır. Eğitimler, bölgesel iş çevreleri ve paydaşlarla iş odaklı olarak gerçekleştirmelidir.

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu tarafından öğretmen yeterlilik alanlarına ilişkin belirlenen bazı ilkeler şöyledir: Diğerleriyle birlikte çalışma (meslektaşlar arası işbirliği ve ortak çalışmalar), bilgi ve teknolojiyle çalışma, toplumla ve toplum içinde çalışma (paydaşlar, aileler, toplum, kurumlar vs.). Avrupa Birliği, öğretmenlerin rolünü, onların yaşam boyu öğrenmesini ve mesleki gelişimini, öncelikli alanlar içinde görmektedir. Öğretmenlerin, bilgi çağının meydan okumalarına karşı tam donanımlı olarak yetiştirilmesi öngörülmektedir. Bunun için de her bir öğretmenin, özerk öğrenciler olarak yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olması gerekli görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin Avrupa vatandaşlığına hazırlanmasında, farklı kültürlere

karşı saygının geliştirilmesinde, öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarında, önemli bir role sahip görülmektedir.

Lizbon sürecinde, Avrupa Birliğinde 2010 yılına kadar eğitimin kalite ve etkililiğinin ve eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi, üç temel hedeften biri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu, “Öğretmenlerin ve Eğiticilerin Eğitimlerinin Geliştirilmesi” konusunda 2004’te bir uzmanlar grubu oluşturmuştur. Bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi ve akreditasyon sistemlerinin geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu gereklilik, aynı zamanda yüksek öğretimde Bolonya sürecinin de bir parçasını oluşturmaktadır. Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Derneği (ENQA) tarafından Avrupa’da yüksek öğretimle ilgili kalite güvencesi standartları oluşturulmuştur. Lizbon ve Bolonya süreci ışığında, 2004’te Avrupa ülkelerinde öğretmen eğitiminin değerlendirilmesine dönük de bir çalışma yapılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmen eğitimi uygulamaları incelenmiş; iç ve dış değerlendirmeler yapılmıştır. Veriler, EURODICE tarafından hazırlanan anketle toplanmış, karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu veriler, 30 kadar ülkeden toplanmıştır. Ancak raporda yer alan bir dipnotta, “Türkiye, 2004’ten itibaren EURODICE Network’a üye olmasına rağmen bu çalışmada yer almamıştır.” ifadesine yer verilmiştir.

Araştırmada farklı ülkelerde öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili farklı değerlendirme ve düzenlemelerin yapıldığı görülmüştür. Kurumlarda iç ve dış değerlendirmelerin, farklı kişi, kurul ve kurumlar tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değerlendirilmesinde, farklı gösterge, kriter ve standartların kullanıldığı belirlenmiştir. Değerlendirmelerde farklı kişileri kapsayan (öğretmen, sınıf, öğrenci, yöneticiler) prosedürler (görüşme, gözlem) kullanılmıştır. Söz konusu değerlendirmeler, sıklık yönünden ülkelere göre 1-12 yıl arasında değişmektedir. Değerlendirmelerde ulaşılan sonuçlar, yeniden akredite etme, planların geliştirilmesi, bütçe tahsisi gibi farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Değerlendirme sonuçları, çoğu ülkede (19 ülke) sistematik olarak yayımlanmaktadır. Paydaşlar, sonuçlar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu durum, hesap vermenin de bir gereği olarak görülmektedir. Benzer çalışmalar, hizmet içi eğitim uygulamaları için de yapılmaktadır (ETUCE 2008; EURYDICE 2006; European Commission 2005).

Bütün bu gelişmelere karşılık birçok ülkede öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin bazı eleştiriler yapılmaktadır. Örneğin ABD’de bu konuda yapılan eleştirilerde, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarına gerek içerik, gerekse pedagojik formasyon yönünden gerekli yeterlilikleri kazandırmadığı ileri sürülmektedir. Diğer yandan öğretmen yetiştirmede Türkiye’de olduğu gibi, ABD’de de bir kaynak çeşitliliği söz konusudur. Üniversiteler, bu işin kendilerine ait olduğunu ileri sürmektedirler. Programların etkililiğini belirlemeye dönük ölçütler üzerinde de bir uzlaşma yoktur. Tartışmalarda öne çıkan bazı hususlar vardır. Öğretmen eğitiminde hesap verebilirlik önemli görülmektedir. Diğer yandan amaçların meşru olması ve kurumların kamuya hesap vermesi gerekli görülmektedir. ABD’de uzun yıllar öğretmen yetiştirmede girdiler üzerinde, akreditasyonda da öğretim elemanlarının niteliği, programın doğası, bütçe gibi konular üzerinde durulmuştur. Öğretmen eğitimi

programlarının kalitesi, genel olarak okullardaki öğrenme amaçlarının gerçekleşme düzeyiyle belirlenmektedir.

ABD’de 1986’da 21.yüzyılın öğretmenlerinin hazırlanmasıyla ilgili bir rapor hazırlanmıştır. 1987’de Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurulu (NBPTS) kurulmuştur. 24 alanda bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili standartlar geliştirmiştir. Bunlar, etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek içindir. Sertifikaya sahip olabilmek için öğretmenlerin dört portfolya hazırlaması öngörülmüştür. Bunlardan üçü sınıf temellidir. Biri ise sınıf dışında (aile, toplum ve kolejlerde) gerçekleştirilen etkinliklerle ilgilidir. Ayrıca adayların ilgili sertifika alanında içerik bilgilerini kullanabilecekleri altı adet uygulama yapmaları öngörülmüştür (AASCU, 2007).

Diğer yandan 1987’de eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (INTASC) oluşturulmuştur. Bu komite, yeni yetişen öğretmenlerle ilgili lisans düzeyinde taslak standartlar geliştirmiştir. Bunlar, NBPTS tarafından geliştirilen standartlarla uyumludur. Özünde bunlar, öğretmenlerin neyi bilmesi ve neyi yapabilmesiyle ilgilidir. INTASC, lisans için yeni bir sınav geliştirmiştir. Bu test, öğretimin içeriğini ve öğretim uygulamasını değerlendirmeye dönüktür. Bunların dışında başka çalışmalar da yapılmıştır. Bunlardan biri, Amerikan Öğretmen Yetiştirme Kolejlere Derneği (AACTE) tarafından yapılmıştır. Dernek, Standart Temelli Öğretmen Eğitimi Projesi (STEP) geliştirmiştir. Farklı eyaletlerde ve üniversitelerde öğretmen yetiştirmeyle ilgili bazı standartlar ve program çıktılarına dönük standartlar hazırlanmıştır. ABD’de söz konusu standartlar, ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış olup, ayrıca bunlarla ilgili performans göstergeleri de belirlenmiştir. Örneğin, öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili “Missouri Standartları” olarak ifade edilen öğretmen standartları, sekiz genel başlık altında toplanmış olup, bunların altında da alt standartlar, her biriyle ilgili kalite göstergeleri ve performans göstergeleri yer almaktadır. New Jersey eyaletinde de aynı şekilde öğretmenler ve okul liderleri için geliştirilen mesleki standartlar, bazı başlıklardan oluşmaktadır. Bunlar, öğretmenler için 10, okul liderleri için 6 standardı kapsamaktadır. Bunların altında da bilgi, nitelikler ve performans alt başlıkları altında beklentiler ifade edilmiştir (AASCU, 2007).

İngiltere’de öğretmenler, öngörülen performans standartlarına sahip olma yönünden yapılan değerlendirme ve derecelendirme sonucunda standartlara en düşük düzeyde sahip olanlardan en mükemmel becerilere sahip olanlara doğru beş kategoride toplanmaktadır. Buna göre de her bir kategori için ayrı ayrı standartlar belirlenmiştir. Öğretmenlikle ilgili mesleki standartlar, 2006’da yeniden tanımlanmıştır. Söz konusu standartlar, yaşam boyu öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Bu standartlar, altı alanı kapsamaktadır. Mesleki değer ve uygulamalar, öğrenme ve öğretim, uzmanlığa dayalı öğrenme ve öğretim, öğrenmenin planlanması, öğrenmenin değerlendirilmesi, erişim ve gelişme. Bunların her birinin altında da alt yeterlilikler belirlenmiştir. İngiltere’de öğretmen standartları, mesleki nitelikler, mesleki bilgi ve anlayış, mesleki beceriler olmak üzere birbiriyle ilgili üç genel başlıkta toplanmıştır (TDA 2007).

Öğretmen eğitimi çalışmalarında öncü ülkelerden biri olan Finlandiya'da 1971'de Öğretmen Eğitimi Kanunu ile bir reform yapılmış, öğretmen eğitimi üniversitelere devredilmiştir. 1979'da yüksek öğretim reformu yapılmış, her düzeyde öğretmen eğitimi, 1980'lerde yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştiren okullara başvuruların %15'i kabul edilmektedir. Aday seçmede çeşitli seçme yöntemleri uygulanmaktadır. Bilgi testlerinin ötesinde, görüşmeler yoluyla iletişim ve sosyal etkileşim becerilerine de bakılmaktadır. Öğretme yetiştirme programları, araştırma temellidir. Teori ve uygulama ilişkisine önem verilmektedir. İlk sınıflardan itibaren uygulama çalışmalarına başlanmaktadır. Sonuçta, 80-120 sayfa arasında bir yüksek lisans tezi yazdırılmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi 160 krediden oluşmaktadır. Hizmet içi eğitim de önemlidir. Bu eğitim, üniversite ve diğer kurumlar tarafından verilmektedir. Bu konuda öğretmen sendikaları ve örgütleri de rol almaktadır. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin doktora sınavlarına girme hakları da vardır. Bütün bu gelişmelere karşılık Finlandiya'da öğretmen eğitiminde daha fazla işbirliği ve iyileştirmeye ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Kansanen, 2003).

UNESCO öncülüğünde öğretmen eğitimiyle ilgili yapılan bir çalışmada, 28 ülkede 30 dolayında öğretmen yetiştiren kurumun, dört yıl süreyle yapılan ortak çalışmalar sonunda, öğretmen eğitimiyle ilgili aşağıdaki hususlarda uzlaştıkları ifade edilmiştir:

- Öğretmen eğitimiyle ilgili derslerin sürdürülebilirlik ekseninde yeniden gözden geçirilmesi,
- Sürdürülebilir gelişme için eğitim kapsamında öğretmenler için ileri sertifika programlarının geliştirilmesi,
- Öğretmenler için bu kapsamda yüksek lisans ve doktora programlarının geliştirilmesi,
- Toplum temelli ve yerleşke dışı öğretmen eğitimi projelerinin geliştirilmesi (UNESCO 2005; 2009).

Birçok ülkede geçen yüzyılın özellikle son çeyreğinde, öğretmen yetiştirme programlarında reformlar yapılmıştır. Bugün bazı ülkelerde (İngiltere, Kanada, Avustralya ve Singapur) öğretmen yetiştirme modelleri lisansüstü düzeye çekilmiştir. Halen AB'ye dâhil sekiz ülkede (Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz ve Slovenya, Sırbistan, İzlanda) öğretmen eğitimi, yüksek lisans düzeyindedir. Sırbistan'da ilköğretim öğretmenleri, İzlanda da bütün öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerin hazırlık eğitimleri, çeşitli ülkelerde farklı sürelerde gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri, giderek artan şekilde lisansüstü düzeyde eğitilmektedir (ETUCE 2008; European Commission 2005; TNTEE, 2000).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de doğrudan öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmuştur. Bu okulların yanında üniversitelerin başta fen edebiyat fakülteleri olmak üzere bazı fakülte ve bölümlerinde, lisans eğitimi sırasında ya da sonrasında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (pedagojik formasyon) alınarak

öğretmenlik sertifikası sahibi olunmakta idi. Bu derslerin toplam kredisi başlangıçta en az 21 daha sonra 24 kredi olarak belirlenmişti. Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) oluşturulmasından sonra 1982 yılında Türkiye'de yüksek öğretim sistemi yeniden yapılandırılmış, 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile öğretmen yetiştiren bütün yüksek okullar, üniversitelere bağlanmıştır. Orta dereceli birer okul olup ilköğretim öğretmeni yetiştiren öğretmen okulları ise daha önce 1970'li yıllarda öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. İki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulu adını almıştır. Eğitim yüksekokullarından bazıları eğitim fakültesine, bazıları da eğitim fakültelerinin içinde sınıf öğretmenliği bölümüne dönüştürülmüştür.

Üniversitelerin, öğretmen yetiştirme görevini, yapısal değişime uğradıkları bir zamanda üstlenmesi, öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tecrübelerinin bulunmaması, öğretmeni istihdam eden Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında bir işbirliğinin sağlanamaması, bu düzenlemenin ilk yıllarında bazı sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmeni yetiştiren kurumlarla istihdam eden kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği, bazı alanlarda ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirilmesine, bazı alanlarda ise öğretmen açığının meydana gelmesine neden olmuştur. Üniversitelerin daha çok lise öğretmeni yetiştiren programlara yönelmesiyle ilköğretimde öğretmen ihtiyacı meydana gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için 1990'lı yılların ortasında kısa süreli yoğun ilköğretim sınıf öğretmenliği sertifika kursları açılmıştır.

Diğer yandan 1990'lı yıllarda üniversitelerde öğretmen yetiştiren programlar yanında başta fen edebiyat fakülteleri olmak üzere bazı fakültelerin öğrenci ve mezunlarına yönelik olarak düzenlenen öğretmenlik sertifikası programlarına dönük bazı eleştiriler gündeme gelmeye başlamıştır. Bu programlarda yer alan dersler, bunların içerik ve kredileri, programların süresi, programlara katılan öğrencilerden alınan ücretler, eleştirilen bazı konulardır. YÖK tarafından 1996 yılından itibaren üniversitelerin eğitim fakültelerinin temsilcileri, Dünya Bankası, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaklaşa başlatılan *Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi* kapsamında bu fakültelerde yeniden yapılandırma yoluna gidilmiş, bölüm, anabilim dalı ve program adları, ders adları ve içerikleri, derslerin kredileri, bazı değişikliklere uğramıştır. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminde genel olarak *Anglo-Sakson* ülkeler model alınmıştır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren de yeni program uygulamaya konulmuştur. Sonrasında 2005 yılında bu programlarda yeniden bir düzenlemeye gidilmiştir. Yine bu proje kapsamında YÖK bünyesinde oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi, öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında kendine yüklenen işlevleri gerçekleştirememiştir.

Türkiye'de Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlilikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlilik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren programlar sürekli güncelleştirilmektedir. Programlarda yer alan derslerin ve bu derslerin içeriğinin, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliliklere göre

düzenlenmesi beklenmektedir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucu öteden beri tartışılan öğretmen yeterlilik alanları ile ilgili de bazı ölçütler belirlemeye çalışmıştır. Üç yeterlilik alanına (alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür) ilişkin olarak 50 yeterlilik ifadesi belirlenmiştir. Bunlar, alan bilgisi ve eğitime ilişkin yeterlilikler, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler, öğrencilerin değerlendirme ve kayıt tutmaya ilişkin yeterlilikler, tamamlayıcı mesleki yeterlilikler olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır.

Yukarıdaki çalışmadan bağımsız olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000’li yılların başında yapılan bir çalışmada, bu yeterlilik alanları, *özel alan bilgi ve becerileri, genel kültür bilgi ve becerileri, eğitim ve öğretim yeterlilikleri* olmak üzere üç başlıkta toplanmış, bunlarla ilgili daha ayrıntıda yeterlilikler sıralanmıştır. Bu yeterlilikler, 2002’de bir kitapçık olarak yayımlanmıştır. Söz konusu çalışmada 200’ün üzerinde yeterlilik ifadesi belirlenmiştir. Daha sonra bu yeterlilikler, 2004’te daha kapsamlı bir doküman haline getirilmiştir. Bu yeterliliklerin kullanılacağı konu ve alanlar, (a) öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, (b) öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimi, (c) öğretmenlerin istihdam öncesi seçim ve denetim süreçleri, (d) öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ve ölçülmesi, (e) öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve kendilerini geliştirmeleri, (f) öğretmen yetiştiren programların akreditasyon işlemleri olarak belirlenmiştir. Çalışmalar, bunlarla da bitmemiş, her bir alana ilişkin özel alan yeterlilikleri oluşturma amacına dönük olarak devam etmiş, 2008’de ilköğretim kademesiyle ilgili kapsamlı bir çalışma, farklı alanları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiş ve kitap olarak yayımlanmıştır. Şimdilerde ise ortaöğretimle ilgili olarak bu çalışmalar devam etmektedir. Bütün bu çalışmalar bir tarafa Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Mart 2009 tarihlerinde düzenlediği bir çalıştayda, yüksek öğretimle ilgili YÖK tarafından hazırlanan “Yeterlilikler Çerçevesi” kapsamında konuyu yeniden ele almıştır (Şişman, 2009a).

Eğitimde standartlar söz konusu olduğunda, farklı eğitim sistemlerinde bu konuda belirleyici otoritenin kaynağı farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. İngiliz eğitim sisteminde standartların geliştirilmesi ve akreditasyon konusundaki otorite, yasalar çerçevesinde İngiliz Eğitim Bakanlığı’na verilmişken, Amerikan eğitim sisteminde bu otorite, mesleki amaçlarla örgütlenmiş yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde temsil yetkisi kazanmış kar amaçlı olmayan dernek ve kuruluşlar olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki sistemde de standartlar ve akreditasyon konusunda ulaşılan sonuç aynıdır. Sonuçta, belirlenmiş bir otorite standartları saptamakta ve bu standartlar çerçevesinde eğitim hizmetlerinin üretilmesine ilişkin yeterliliğe karar vermektedir.

Önce Nitelikli Öğretmen Adayı Seçmek

Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçiminde temel belirleyici ÖSS’dir. Bu sınav, bazı nitelikleri ölçmekten uzaktır. Buna ek olarak başka özellikleri (mesleğe yatkınlık, iletişim, dil ve ifade becerileri gibi) belirleyecek yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu durum, alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları ve öğretmenlik sertifika programları için de geçerlidir. Öğretmenlik, kültürümüzdeki entelektüel ve moral yönü gelişmiş öğretmen imajından uzaklaşarak, sıradan bir

mesleğe dönüşmüş; öğretmenin rolleri, sınıf içine hapsedilmiş; meslek, adeta teknisyenliğe indirgenmiştir.

Öğretmen adaylarına kazandırılacak yeterliliklerden önce, eğitim fakültelerine seçilecek öğretmen adaylarında olması beklenen özellikleri ya da yeterlilikleri belirlemek gerekir. Bir sistemin ürünlerinin kalitesi, öncelikle girdilerinin kalitesiyle doğru orantılıdır. Mevcut ÖSS sistemiyle esasen bir öğretmen adayında bulunması beklenen her özelliği ölçebilmek mümkün değildir. Sözel ifade becerileri, mesleğe yatkınlık, kişilik yapısı, psikolojik özellikler vb. bu sınavın kapsamı dışında, ancak öğretmen adaylarında bakılması gereken yeterlilik alanları kapsamında yer almaktadır. Bu konuda geçmişte bazı Milli Eğitim Şuralarında bir takım kararlar alınmışsa da hayata geçirilememiştir. Uygulanan ÖSS seçme sistemi, bir nitelik ve düzey belirleme sınavı olmaktan çok bir eleme ve sıralama sınavıdır. Ancak öğretmenlik, kendine özgü birçok özel niteliği gerektirdiği için bilişsel alan ölçümü yapan eleme sınavlarının, eğitim fakültelerine gerekli özelliklere sahip öğrencilerin seçilmesi amacına hizmet etmekten uzak kalacağı söylenebilir (Şişman, 2009b).

Öğretmenlik, mesleki yeterlilik alanları itibarıyla özel bilgi, beceri ve tutumları gerektiren bir alandır. Öğretmenlik, bir yönüyle sanatsal beceri ve özelliklere sahip olmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ön koşul yeterlilikler sorgulanmadan bir kaç fazla soru cevaplayarak eğitim fakültesine yerleştirilen, konuşma ve iletişim kurma becerilerinden yoksun, sabır ve metanet duyguları işlenmemiş, grup içi süreçlere ilişkin beceri kazanmamış öğretmen adaylarının alacakları eğitimin onlara bu nitelikleri kazandıracağı tartışmalıdır. Öncelikle bu gibi alanlarda ön yeterliliklerin ne olması gerektiği belirlenmelidir. Bu tespitlerden sonra yapılacak eleme değil, seçme ve değerlendirme çalışmalarında ön yeterlilikler konusunda durumları değerlendirilen adayların eğitim fakültelerine alınması, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2009a; 2009b).

Öğretmenlik mesleğine ilişkin standardizasyon çabaları, büyük ölçüde meslekte başıboşluğu önlemeye dönük çalışmalar olarak görülebilir. Ancak asıl problem, öğretmenler için mezuniyette gerekli asgari standartların oluşturulması değil, mesleğe girişte sahip olunması gereken özelliklerin ne olması gerektiğidir. Öğretmenliğin icrasında kullanılması zorunlu hasletlerden yoksun bir öğretmen adayı için mesleki standartların oluşturulmuş olması, çok fazla anlam taşımayabilir. Örneğin, bir sevgi mesleği olarak tanımlanan öğretmenliğin sevgi boyutuyla ilgili nasıl bir standart getirilebilir? Hangi standart, öğretmenin, şefkat ve otoriteyi, aynı bağlamda birbirlerine üstünlük sağlamadan uyum içinde kullanmasını sağlayabilir? (Şişman, 2009b).

Mesleki standartlar gelişme, esasen “işe göre insan yetiştirme” ya da “bilimsel işletmecilik” anlayışının günümüzdeki uzantısı olarak yorumlanabilir. Öğretmen yeterlilikleri arasında her nedense duyuşsal alana tekabül eden değerler pek yer almamıştır. Belki de bunlar, ölçülmesi mümkün görülmediğinden dikkate alınmamıştır. Zira yeterliliklerin geliştirilmesinde ikinci aşamayı bunlarla ilgili performans göstergeleri oluşturmaktadır. Esasen Batılı ülkelerde olduğu gibi bizde de Bakanlık, öğretmen performansını ölçmeye dönük çoklu bir değerlendirme sistemi geliştirmeye

çalışmaktadır. Ancak bunda da çoğu kere gözlemcilerin soyut değerlendirmelerine açık sözel ifadeler yardımıyla öğretmen performansını ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle bu girişim de çeşitli yönlerden eleştiriye açıktır.

Öğretmen yeterlilikleri ya da standartları, öğretmenlik mesleği için olmazsa olmazlar olarak kabul edilirken diğer özellikler büyük oranda göz ardı edilir hale gelmiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde de gözlenebilir. Değerleri ve duyuşsal özellikleri yadsıyan bir öğretmen yetiştirme sistemi, ancak makine kullanıcısı ya da mekanik bireyler yetiştirebilir. Sınıfta önemsenmeyen küçük bir ayrıntı nedeniyle öğrencilerinin güvenini kaybeden ve bu nedenle çabaları boşa giden onlarca öğretmene rastlamak mümkündür. Güvenin olmadığı bir ortamda, hangi bilgi, hangi kuram, hangi strateji, başarıyı getirebilir ki?

Fakülte ve Okul İşbirliği

Öğretmen eğitiminde fakülte ve okul arasında yeterli bir işbirliği sağlanamamıştır. Fakültede öğretmen adayının mesleğe hazırlanması, mesleki etik, değer ve ilkeleri öğrenmesi beklenir. Okulda ise bunlar yaşanır ve uygulanır. Dolayısıyla öğretmenlik, uygulama içinde öğrenilen bir meslektir. Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucu uygulama konusunda bazı düzenlemeler yapılmışsa da yeterli bir işbirliği sağlanamamıştır. Oysa dünyada araştırma ve uygulama temelli öğretmen yetiştirme modelleri önem kazanmaktadır. Ülkemizde ise teori ağırlıklı öğretmen yetiştirme anlayışı sürdürülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim programlarını yeni öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden oluşturmasına karşılık, eğitim fakültelerinde istihdam edilen kimi öğretim elemanlarının bu yaklaşımlara ilişkin yeterlilik sahibi olmadığı, halen bu fakültelerde yaygın olarak öğretimde geleneksel yaklaşımların sürdürüldüğü söylenebilir. Öğretmenlik mesleği, birtakım temel bilgi ve becerilerin kazanılmış olmasını gerektirir. Kitlesele öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına bu bilgi ve becerileri yeterince kazandıramamaktadır. Öğretmenlik, usta-çırak ilişkisini temel alan bir anlayışla yürütülmelidir. Oldukça kalabalık sınıflarda konferans yöntemiyle, kitlesele eğitim anlayışıyla yapılan bir öğretmen yetiştirme sisteminden nitelikli öğretmen adaylarını yetiştirmesi ne kadar mümkün olabilir?

Öğretmen Yetiştirmede Fen Edebiyat Fakültelerinin Yeri

Türkiye’de öğretmen adayı yetiştirmede bir kaynak çeşitliliği olup eğitim fakülteleri dışında fen edebiyat fakültesi mezunları için tezsiz yüksek lisans programları, uzaktan eğitim/açık öğretim yoluyla öğretmen adayı yetiştirme uygulamaları vardır. Son günlerde bazı üniversiteler, fen edebiyat fakültesi bünyesinde, geçmişte olduğu gibi lisans programının içinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini verebilmek için YÖK’e başvuruda bulunmaktadır. YÖK, bu başvurulara sıcak bakmakta olup bazı üniversiteler, 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla bu programları başlatmak için hazırlık yapmış bulunmaktadır. Bu konuda üniversitelerin senatolarında bazı tartışmalar yaşanmakta, oybirliği oluşmamaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının

haftalık ders yüklerinin çok olması, fen edebiyat fakültelerinin lisans programı içinde bu derslerin yürütülmesinde başka bir engel oluşturmaktadır. Fen edebiyat fakülteleri, bu dersler için ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarını sağlamada başka arayışlara girmektedir. Konu, Üniversiteler Arası Kurul'un da gündemine taşınmış olup bu konuda araştırma yapmak üzere bir komisyon oluşturulmuştur. Öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesinin tartışıldığı bir zamanda bu yeni uygulama, pek kabul görmemektedir.

1990'lı yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen yeniden yapılmada, fen edebiyat fakültesi öğrencileri için uygulanan öğretmenlik sertifika programlarının kapatılması, bunun yerine alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının açılması, bu programlara belirli standartlara sahip öğrencilerin kabul edilmesi, çeşitli yakınmalara neden olmuştur. Geçmişte 1970'li yıllarda olduğu gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tekrar fen edebiyat fakültesi lisans programları içinde yer alması için rektörlüklerce YÖK'e yapılan başvurularda, adeta geçmişte kaybedilen bir hakkın iadesi talep edilmektedir. Bu derslerin lisans programının bir parçası olarak sunulması ise, üniversitelerde ikinci bir eğitim fakültesinin oluşturulması olarak yorumlanmaktadır.

Fen-edebiyat fakültelerinde eğitim gören öğrenciler, ciddi bir gelecek kaygısı taşımakta, mezunlar ise büyük bir istihdam sorunu yaşamaktadır. Bu durum, eğitim fakültelerinin bazı programlarından mezun olanlar için de farklı değildir. İstihdam sorunlarına bağlı olarak fen–edebiyat fakültelerinde öğrenci girdisinin niteliği de giderek düşmüştür. Ancak fen edebiyat fakültelerinin içinde bulunduğu krizden çıkışı, isteyen her öğrenciye öğretmenlik sertifikası vermekle çözülemez. Daha radikal çözüm olarak bu fakültelerin işlevinin yeniden sorgulanması, öğrenci girdilerinin azaltılması, programlarının bir kısmının kapatılması ya da dönüştürülmesi tartışılmalıdır.

Bazı üniversitelerde fen edebiyat fakültesi mezunlarına dönük Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programları açılmıştır. Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları, sınırlı sayıda öğrenci kabul etmekte olup fen edebiyat fakültesi mezunu çoğu öğrenci bu programlara kayıt yaptıramamaktadır. Ancak Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden fen edebiyat fakültesi mezunu çoğu öğrencide de yaygın bir motivasyon krizi, gelecek kaygısı gözlenmektedir. Diğer yandan bazı alan öğretmenliği programlarından mezun olanların sayısında (Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Edebiyat) ihtiyaç fazlası yığılma vardır. Programların süresinin iki yarıyılla sınırlandırılması, yüksek lisans derecesine sahip olma yönünden ayrı bir tartışma konusudur.

Fen-edebiyat fakültesindeki lisans programlarıyla, bunların eğitim fakültelerindeki benzeri alan öğretmenliği programları, alan dersleri yönünden büyük ölçüde benzeşmektedir. Mevcut durumda bünyesinde alan öğretmenliği programı olan eğitim fakültelerinin bir kısmının öğrencileri, alan derslerini fen edebiyat fakültelerinden almaktadırlar. Bu öğrencilerin, ilgili fakültede başka bir fakültenin öğrencisi olarak görüldüğü söylenebilir. Bunun yerine, bir çözüm yolu olarak geliştirilecek bazı ölçütlere

bağlı olarak alan öğretmenliğinin kaynağını bütünüyle fen edebiyat fakülteleri oluşturabilir.

Her alanda ihtiyaç duyulan öğretmen adaylarının bütünüyle eğitim fakültelerinden karşılanması mümkün olmadığından, diğer fakülte ve kaynaklardan beslenme devam edecek gibi görünmektedir. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin dönüştürülmesiyle birlikte bu alanlarda öğretmen ihtiyacı olduğunda, muhtemelen iki seçenekten (sertifika ya da tezsiz yüksek lisans programı) biri tercih edilecektir. Ortaöğretim alan öğretmeni yetiştirmeye dönük programlar, tezsiz yüksek lisans programları yanında, ihtiyaç duyulan alanlarda, geçmişte olduğu gibi talebe bağlı olarak açılacak sertifika programları şeklinde olabilir. Fen edebiyat ve diğer fakültelerin (mühendislik, teknoloji, sanat-tasarım vb.) öğrencileri için bu programlar, lisans eğitime paralel, lisans eğitimi sonrası veya lisans eğitimi içinde yürütülebilir. Programlara, öğretmen olarak atanabileceklerle ilgili TTKB tarafından belirlenen alanlarda lisans öğrencisi ve mezunları katılabilir.

Başka bir alternatif olarak eğitim fakültelerinin mevcut ortaöğretim alan öğretmenliği bölümleri devam edebilir. Bu bölümlerdeki öğrenciler, alan derslerini fen edebiyat fakültesinden, daha sonra da mesleki derslerini eğitim fakültesinden alarak alan öğretmenliği lisans diploması sahibi olabilirler. Fen edebiyat fakültesi lisans programları ile eğitim fakültesi alan öğretmenliği lisans programları, meslek bilgisi dersleri dışında ortak hale getirilebilir. Fen-edebiyat fakültesine devam eden öğrencilerden belirli kriterleri sağlayanlar için (mevcut uygulamada olduğu gibi) eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi programları sunulabilir. Başka bir seçenek olarak da fen edebiyat fakültesi öğrencileri için alan öğretmenliği, eğitim fakültelerinden çift anadal programı olarak önerilebilir. Aynı durum, eğitim fakültesi alan öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrenciler için de geçerli olmalı, fen edebiyat fakültesinin ilgili bölümlerinde çift anadal eğitimi görebilmelidir. Mezuniyet sonrası her iki fakülte mezunları, istedikleri zamanda (hayat boyu öğrenme anlayışının bir gereği olarak) ek eğitimler almak suretiyle ikinci diplomaya sahip olabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de alanlara göre öğretmen ihtiyacı konusunda bir planlama yapılamamış olup bazı alanlarda ihtiyaç fazlası çok sayıda öğretmen adayı yetiştirilmiştir. Yaklaşık 350.000’e yakın öğretmen adayı öğretmen olmak için MEB’e başvurmuş olup istihdam edilmeyi beklemektedir. Bazı alanlarda ise öğretmen açığı devam etmektedir. Bir yandan yeni açılan eğitim fakültelerinin sayısı giderek artarken eğitim fakültelerinde istihdam edilecek yeterli öğretim üyesi yetiştirilemediğinden bazı alanlarda yeterli sayıda öğretmen yetiştirme programı açılmamaktadır. Zaman zaman açılan öğretmenlik sertifika programları ve uzaktan eğitim yoluyla öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır. Zaman zaman da başka alanlardaki yetişmiş işgücü fazlası, ihtiyaçtan dolayı öğretmen olarak atana gelmiştir. Bu durum, öğretmenin niteliği yönünden çeşitli tartışmalara neden olmaktadır.

Bir yandan eğitim ve öğretmenlikle ilgili bazı yeterlilikler ya da standartlar geliştirilmeye çalışılmakta; diğer yandan da bilgi, teknoloji ve değerlerin sürekli olarak değiştiği bir toplumda, eğitim ve öğretmenlikle ilgili değişmez standartlar veya değerler oluşturmak, önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bir başka sorun da hiçbir nitelik kaygısı taşımadan isteyen herkesi öğretmenlik sertifikası sahibi yapmaktır. Her ne kadar MEB tarafından eğitimde nitelik ve kapasite geliştirmeye dönük bir takım proje ve çalışmalar yapılmakta ise de mevcut yapı içinde eğitimi iyileştirmeye dönük girişimlerden beklenen sonuçlar elde edilememektedir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi, eğitim ve okulla ilgili çıktıların ve sonuçların iyileştirilmesi, öncelikle eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesiyle mümkündür.

Eğitim, disiplinler arası bir çalışma alanı olup öncelikle moral bir faaliyettir. Oysa eğitim, yaygın olarak değerden bağımsız bir bilim alanı olarak ele alınmakta; eğitimle sosyal ve kültürel bağlam arasındaki ilişkiler, göz ardı edilmektedir. Giderek eğitim, okul ve öğretmenlik, daha çok teknolojik, ekonomik, politik kavramlarla çözümlenmeye başlanmış; bunların moral/ahlaki, ruhi, entelektüel yönleri göz ardı edilmiştir. Eğitim görmüş kişi, sadece belirli alanlarda uzmanlık diplomasına ve bilgilere sahip kişi değildir. Eğitim, öncelikle iyi karakterli ve erdemli insan yetiştirme işidir. Bugün insanlık, çok bilgili insanlardan çok daha iyi karakterli insanlara ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu öğretmenlik diploması ve sertifikası, onların iyi bir öğretmen olmalarını garanti etmez. Öğretmenlikle ilgili olarak her şeyden önce mesleki etik kodların belirlenmesi gerekli iken her nedense Türkiye’de öğretmenlik yeterlilik alanları kapsamında böyle bir başlık görünmemektedir. Öğretmenlik, öncelikle moral bir sanat; okul müdürü moral bir lider; eğitim moral bir etkinlik; okul da moral bir topluluktur. Bu nedenle öğretmenlerin her şeyden önce moral bir lider ve rol modeli olmaları beklenir. Türkiye’de öğretmenlikle ilgili ne Bakanlık ve mesleki kuruluşların ne de öğretmen yetiştiren kurumların moral “etik” ilkeler geliştirme konusunda kayda değer çabaları görünmemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterlilikleri kapsamında “kişisel ve mesleki değerler” başlığı altında bazı değerler sıralanmakla birlikte, bunların mesleki ve kişisel değerler olup olmadığı tartışılabilir. Çok bilgili ve becerili öğretmenler yetiştirmek mümkün olabilir, ancak eğitim sisteminde çok bilgili öğretmenlerden önce, toplumda yaşanan kültürel krizden çıkış sürecinde, değerlerin çatıştığı bir ortamda, ortak değerlerin güçlendirilmesinde etkin rol üstlenebilecek erdemli öğretmenlere gerek vardır (Şişman, 2009b).

Öğretmenliği, belirli bir bedel karşılığında beden ve zihin gücünün kiralandığı bir meslek olarak görmek, bütünüyle rasyonel ve kapitalist bakış açısını yansıtır. Ancak giderek yaşamın her alanında her şeyin hoyratça tüketildiği bir tüketim toplumunda, idealist ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek, öğretmenlerden özverili ve idealist davranmalarını beklemek ne ölçüde mümkündür? Öğretmenlik yeterliliklerini yeniden düşünürken, hayatı, okulu, eğitimi de yeniden düşünmek gerekir. Ahlaki değerlerin giderek yozlaştığı bir toplumda, öğretmenlik meslek ahlakından ve standartlarından söz etmek, biraz fantezi gibi görünmektedir. Bu gidişle Türkiye, öğretmen yetiştirmeyi daha çok tartışacaktır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- AASCU-American Association of State College and Universities, (2007). *Toward an national framework for evidence of effectiveness of teacher education programs*. (Eds. Alene Russel and Mona Wineburg). Newyork: Avenue.
- Ankara Üniversitesi (2009). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakültelerinde lisans ve lisansüstü eğitimin irdelenmesi çalıştayı. 1-3 Mart 2009, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Assuncao, M. and Others (2008). Identifying teacher quality, theoretical backgrounds of a reflection toolbox. (53rd World Assembly, July 14-17, University of Minho, Braga, Portugal. http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/icet_paper.doc)
[ICET](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/icet_paper.doc).
- Connel, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism, *Critical Studies in Education*, 50: 3, 213-229.
- ETUCE-European Trade Union Committee for Education, (2008).Teacher Education in Europe. (etuce.homestead.com/.../ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf).
- European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences Qualifications. (<http://europe.eu.int/comm/dgs/education> culture)
- EURYDICE (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe, Brussels: Eurydice. <http://www.eurydice.org>)
- NIE (National Institute of Education)(2008). Transforming Teacher Education– Redefined Professionals for 21st Century Schools-Singapore: Nanyang Technological University. (www.trb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?ContentId=15287).
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current Models and New Developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional Approaches To Teacher Education Within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (pp. 85-108). Bucharest: UNESCO–Cepes. (<http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>.)
- Lynne A. Bercaw and Lisa M. Stooksberry. (Tarihsiz) Teacher Education, Critical Pedagogy, and Standards: An Exploration of Theory and Practice <http://www.usca.edu/essays/vol122004/Bercaw.pdf>
- RAND Education (2006). Sheila Nataraj Kirby and Others. Reforming Teacher Education –Something Old, Something New-. USA: RAND Corporation.
- Şişman, M. (2009a). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek, Türk Yurdu Dergisi, Mayıs, 29, 37–41.
- Şişman, M. (2009b). Gelecek kuşak öğretmenlerin nitelikleri: Mevcut durum ve öneriler, Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu, 2-3 Kasım 2009, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*, Sweden: Printed in Umea Universitet
- UNESCO (2009). Word conference on education for sustainable development. 31 March -2 April, 2009. Bonn, Germany.
- UNESCO (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability [2005-2014]: Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>:
- UNESCO (2002). Teacher education guidelines: Using open and distance learning, Paris/France: Higher Education Division, Teacher Education Section.
- TDA (Training and Development Agency for Schools).(2007). Teacher professionalism: Professional teaching standards. <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>
- Townsend, T. ve Bates, R. (2007). Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change. (Eds.) Netherlands: Springer.

İletişim/Correspondence

Mehmet ŞİŞMAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Meşelik Kampusu
26480 Eskişehir
Tel: 0 222 2393750 - 1620
E-posta: msisman@ogu.edu.tr