

kış 2002

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Yrd. Doç. Dr. Türkan MUSTAN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yirmi birinci yüzyılın öğretmeninden beklenen ve zorunlu hale gelen rol ve görevler, öğretmen eğitimiyle yakından ilgili kişilerin çok sık işlediği bir konu durumuna gelmiştir. Her alanda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de çağın gereklerinin gerisinde kalmaması ve meslekle ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli gelişip yenilenebilmesi, öğretmen yetiştiren programların ve mesleğe hazırlanan bireylerin farklı düşüncelerini ve hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu makalede, öğretmenin rollerindeki değişikliğin kaynaklarının neler olabileceği, öğretmen için bunların ne anlama geldiği ve bu rolleri yerine getirebilecek öğretmenleri yetiştiren kurumların ne gibi tedbirler alabileceği tartışılmaktadır.

Yaşanan 21. yüzyılın başında bilgi, dünya yüzünde yer ayrımı yapmaksızın ideal bir dünya yaratma yolunda insanlığın ortak bir çabanın haline gelmiştir. Bilginin dolaşım hızı, gelişen teknoloji ile büyük sıçramalar yapmış, bireysel ve evrensel boyutta her türlü olgu ve oluşumun yeniden tanımlanmasını, değerlendirilmesini ve yeni bir içerikle kavranmasını zorunlu kılmıştır.

İşlevselliği olan toplumsal veya evrensel bir örgütlenmenin sağlanmasında, bilginin belirli amaç ve hedeflere yönelik öğretilme zorunluluğu, okul ve öğretmen kavramlarının varlığını anlamlı ve sürekli kılmaktadır. Öğretmenler, okul kavramı içerisinde, bilgi ile buna talepte bulunanlar arasındaki köprüyü oluşturan en önemli ögedir.

Bilgi birikimindeki bu artış ve yenilikler, gelişen ve değişen dünyada, kritik bir noktada yer alan öğretmenler için, öğretme-öğrenme yaklaşımları, öğretme yöntem ve teknikleri vb. konular açısından farklı açılımlar sunmuş,

öğretmenin bilgi, beceri ve yeterlikleri ile ilgili olarak sorgulanmasına ve yetiştirme programlarının gözden geçirilmesine yol açmıştır.

Gelinen noktada, öğretmen yetiştirme, toplumsal yaşamın içerisinde bütünün bir parçası olarak kavranması gereken bir anlayış gerektirmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen yetiştirme, akademik eğitimin yanı sıra, bireyin ve toplumun öğretmene ve öğretmenlik mesleğine bakış açısından başlayarak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürmektedir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme üç boyutta ele alınabilir.

1. Bireysel ve toplumsal hazır bulunuşluk,
2. Üniversiter eğitim,
3. Hizmet süresince eğitim.

BİREYSEL VE TOPLUMSAL HAZIR BULUNUŞLUK

Öğretmenlik mesleğine nitelikli ve istekli öğrencilerin alınması, öğretmen yetiştirme konusunda yapılacak değişikliklerde ele alınması gereken ilk ögedir. Öğretmenlik mesleğine olan talep, bu mesleğin toplum içerisinde yarattığı imaj ve bireysel veya toplumsal boyuttaki öğretmenlik algısı sonucu nitel ve nicel yönden belirlenmektedir. Öğrencilerin programa başlayabilmesi için gerekli nitelikler arasında görülen akademik yeterlik ve mesleğe yönelik motivasyona sahip olmak, Türkiye'de öğretmen eğitimi için belirlenen standartlarda da açıkça belirtilmiştir (YÖK/Dünya Bankası, 1999).

Nitekim, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK işbirliği ile 1998'de tamamlanan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları sonucunda, öğretmenliği gerçekten bir meslek olarak seçmek isteyen ve ortaöğretimden iyi derecelerle mezun olmuş gençlerin öğretmenlik programlarını tercih eder duruma getirilmeleri için teşvik edici uygulamalar başlatıldığı görülmektedir. Öğretmenlik programlarını, özellikle ilk sıralarda, tercih edenlere burs verilmesi, eğitime katkı payı ve sağlık giderlerinin karşılanması bu uygulamaların başında gelmektedir. Bu çabaların olumlu sonucu olarak, daha fazla sayıda öğrencinin, ve de ilk beş tercihleri içinde, öğretmenlik programlarını seçtikleri ve üniversiteye girişte öğretmenlik programları taban puanlarının yükseldiği görülmektedir (Altınok, 1999).

Bugün A.B.D.'de yaşanan bunun tam tersi durum, hem öğretmenlik mesleğini seçen öğrencilerin sayısının, hem de niteliğin bir göstergesi olan eğitim fakültelerine girişteki puanların düştüğüdür. Bu açıdan öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğini seçmesi olası olanlara görevler düştüğü söylenebilir (Churuckian, 1993).

Her ne kadar rakamlar, Türkiye'de eğitim fakültelerinin çeşitli öğretmenlik programlarını seçen öğrencilerin sayısı ve niteliğinde bir artış ifade ediyorsa da, "Hiç olmazsa öğretmen olsun!" şeklindeki kalıplaşmış yargı halen yaygın olarak devam etmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği davranışları, gerek öğretime yönelik hazırlık bakımından, gerekse toplumsal yaşama katılma noktasında gösteremedikleri gözlenmektedir. Hiç kuşkusuz, sınıf içi etkinlikler, kısa ve uzun vadeli sürekli gelişmeyi ve yenilikleri izlemeyi ve bunu sınıf içine taşımayı gerektiren hazırlıkları öngörür. Ancak, öğretmenlerin bu konuya gereken özeni çeşitli gerekçelerle gösteremedikleri bilinmektedir. Öte yandan, okul dışında öğretmenlerin büyük çoğunluğu zamanlarını kahvehanelerde, arkadaş toplantılarında veya "günlerde" geçirmeyi tercih etmektedir. Atatürk'ün de 7 Temmuz 1927'de yaptığı bir konuşma, o zamandan bu soruna işaret eder niteliktedir: "Öğretmenler her durumdan yararlanarak halka koşmalı, halk ile birlik olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutan bir varlık olmadığını anlamalıdır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995). Bu bakımdan, öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirilen olumsuz algılarda, öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranışları gösteremeyerek katkı sağladıkları söylenebilir.

Amerika Birleşik Devletleri gibi eğitimde dünyadaki yeri tartışılmaz bir ülkede dahi öğretmenlik mesleği ile ilgili algılar Türkiye'deki duruma paralellik göstermektedir. Grant ve Murray (1999)'e göre, öğretmenlik mesleğinin statü kaybına uğradığı, ücret bakımından doyurucu olmadığı, devletin eğitimden sorumlu otoriteleri ve dernekler, sendikalar vb tarafından dile getirilmekte ve bu konular basında sürekli olarak işlenmektedir. Bu görüşlerin doğruluğu tartışmasız kabul edilmekle birlikte, öğretmenlerin toplumsal yaşamdaki davranışları da öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz imajın pekiştirilmesine yardımcı olmakta ve mesleğe olan talebi azaltmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği statü ve işlevine kavuşabilmesi için, önemli bir görev de, öğretmen adayı öğrencilere düşmektedir. Adaylar, mesleği seçmeden önce, öğretme, öğrenci, okul vb mesleğin gerektirdiği olgular hakkında bilgilenme çabası göstermelidirler. Hiç kuşkusuz,

öğrencilerin bilgilenmesinde öğretmenlerin, liselerin rehberlik servislerinin ve eğitim fakültelerinin bu tür bilgilendirme çalışmaları yapmaları gerekmektedir (Tubbs, 1996).

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin hak ettiği statüye kavuşması için, mesleğe başlayan öğretmenlerin ikinci bir işte çalışmak zorunda kalmamaları, şu ya da bu nedenlerle meslekten ayrılmayı tercih etmemeleri konusunda, hem öğretmenlerin kendilerine, hem de ulusal boyutta politika belirleyen sorumlulara görev düşmektedir.

ÜNİVERSİTER EĞİTİM

Nasıl ki, sahip olunan öğretmen tipi, içinde yaşanılan toplumu yansıtıyorsa, nasıl bir öğretmen tipi istendiğinin cevabı da, nasıl bir toplum istendiği sorusunun cevabında yatmaktadır.

“Öğretmen kimdir?”, “Ne tür niteliklere sahiptir?”, “Üstlendiği roller nelerdir?” ya da tersinden sorulduğunda, “Öğretmen kim değildir?” sorularına cevap bulabilmek için, öncelikle nasıl bir dünyada, nasıl bir toplumda, nasıl bir teknoloji ve bilgi evreninde yaşandığının cevabını bulmak gerekir.

Bilginin ve teknolojinin hızlı üretim, paylaşım ve tüketim sürecine yol açtığı, kimi çevrelerce globalleşme olarak adlandırılan karmaşık bir dünyada yaşandığı bir gerçektir. Bilgi ve teknoloji üretimindeki gelişmeler, kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal alışverişi dayatmakta, her bireyi evrensel boyutta düşünmeye, yorumlamaya ve üretmeye zorlamaktadır.

Toplumsal açıdan incelendiğinde; öteden beri gelen farklı üretim ve tüketim alışkanlıkları, farklı gelenek ve görenekler, dinsel ve dilsel çeşitlilik yanında, turizm hareketleriyle ortaya çıkan kültürel ve ekonomik alışverişler, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının kazandıkları ve doğdukları topluma çeşitli şekillerde taşıdıkları değerler, yabancı ülkelerden çeşitli nedenlerle Türkiye'ye yerleşen toplulukların kültürleri, son derece karmaşık ve kozmopolit bir yapının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. O halde, oluşturulması düşlenen öğretmen tipi de, bu karmaşık yapı içerisinde böyle bir toplum ve dünyanın gerçeklerinden ve geleceğinden bağımsız tasarlanamaz. Bu bağlamda, öğretmen tanımlanırken dikkate alınması gereken ve eğitim sırasında kazanılmış yada temellerinin atılmış olması beklenen noktalar şöyle sıralanabilir:

Öğrenciyi Merkeze Alan Sistemin Öğretmeni

Öğretmen sınıfta uzman ve sevecen kimlikleri arasında denge kurabilmelidir. Sınıfta düzen ve disiplini sağlama ve bilirkişi olması yanı sıra, onun çocukları anlama ve onlara değer vermesi de mesleğinin gereğidir. Öğrencinin merkeze alındığı model, bugün Toplam Kalite Yönetimi (TKY) olarak adlandırılan yönetim şeklinin “müşteri memnuniyeti” anlayışına uygun düşmektedir. TKY'nin eğitim sistemine uygulanmasından “kalite okulu” ve bu okulun kaliteli öğrencisi ve öğretmeni anlayışları doğmuştur. Bu modelde, öğretmen öğrencileriyle arkadaş olan, onların gelişimine katkıda bulunan, destekleyen, öğrenme olayına yardım eden ve öğrencilerin farklı gereksinimlerini dikkate alan kişi olarak değerlendirilmektedir (Okutan, 1999).

Öğretmen, insan psikolojisi, biyolojik ve sosyal gelişim konularında bilgili, insanları anlama ve onlarla çalışma yönünde gelişmeye açık ve istekli olan kimsedir. Bu da öğretmenin, öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazır bulunuşluklarındaki farklılıkla ortaya çıkan yeni durumlara göre, derse içerik katabilmesi şeklinde olumlu sonuçlar doğuracaktır (Grant ve Murray, 1999).

Toplumsal Rol Bilinci Gelişmiş Öğretmen

Öğretmen, ulusal ve uluslar arası düzeyde oluşan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel her türlü gelişmeyle yakından ilgili ve elde ettiği verileri ders içeriğine katabilen kimsedir. 21. yüzyılın toplum bilinci oluşmuş öğretmeni, artık bireysel ve toplumsal refah, öğrenim olanakları, iş olanakları ve işe girme, sosyal adalet, aile-çevre-okul işbirliği konularında bilgili ve bilgilenmeye açıktır (Tubbs, 1996). Böyle bir öğretmen, kendi değer yargılarıyla öğrencilerin değer yargıları ve farklı fikirlerini bütünleştirebilen, olaylara ve değerlere farklı açılardan bakabilen ve öğrencilerin bakabilmesini sağlayan kişi olarak önemli bir rol üstlenmektedir (Grant ve Murray, 1999). Öğretmen, öğrencilerin ulusal ve evrensel rollerini ve insan olmaktan kaynaklanan hak ve sorumluluklarını öğrencilere aktarmakla da sorumludur.

Lider Öğretmen

Öğretmen, sınıf içindeki liderlik yetilerini toplumsal liderlik biçemleriyle besleyen kimsedir. Demokratik bir toplumdaki lider öğretmen, böyle toplumların bir özelliği olan örgütlenme gerçeğinden hareketle, ekonomik,

sosyal, siyasal ve kültürel haklarını korumak ve eğitim-öğretim ortamını güçlendirmek amacıyla örgütlülüğe inanır ve aktif olarak katılır (Coşkun, 1996). Öğretmenin liderlik rolü ayrıca, yukarıda değinilen gelişmiş toplumsal rol bilinci ile de bağdaşabilen, farklı bir alandaki rolünü de içermektedir. Bu da, öğretmenin, dünyanın kültürler arası bir yapıyı desteklediği bir zamanda, çok kültürlülük bilincini teşvik ve saygıyı oluşturmada liderlik yapması anlamına gelmektedir (Taylor, 1997).

Araştırmacı Öğretmen

21. yüzyılın öğretmeni, bilimsel bilgiye inanmış, ona ulaşmayı, kullanmayı ve yorumlamayı bilen kimsedir. Bu özellik, öğretmenin araştırmacı ruhu kazanmış ve bu alanda yetişmiş olmasını gerekli kılmaktadır. Daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı için, öğretmenin bu yöndeki etkinlikleri, meslektaşlarıyla kurduğu informal sözlü iletişim, eğitim seminerleri, süreli bilimsel yayınlar, konferanslar ve kitaplardan yararlanmayı içerebilir (Ericksen, 1984). Araştırmacı öğretmenin kendi sınıfında etkin olarak yürüteceği sistematik gözlemler, günlük uygulamalarda ve karar verme süreçlerinde etkili olacaktır. Böylelikle, sürekli araştırma çabası içerisinde bulunan öğretmen, eğitim alanında yapılan çalışmalarla kendi sınıfındaki uygulamaları karşılaştırma şansına sahip olacak ve kendi sağlıklı gözlemleri sonucu ikisi arasında yaşanan uçurumu kapatacak adımları atabilecektir (Jenkins, 1996; Eisenhart ve Borko, 1993).

Profesyonel Öğretmen

Geleceğin öğretmeni artık çok yönlü bir öğretmen ve aynı zamanda öğrenendir. Öğretmen, hayat boyu öğrenen, her fırsatı bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiren ve kendisini sürekli yenileyip sınayan kişi olarak örnek olma durumundadır (Callahan ve diğerleri, 1995). Öğretmenin sınıfta tek otorite olmadığı okul modelinde, öğretmenin bilimsel ve ahlaksal boyutta otoritesini nasıl değerlendirdiği ve kullandığı kendi öğretmenlik kimliğinin bir aynası olmaktadır.

Geleceğin öğretmeni, alan bilgisi, yöntem bilgisi, öğretim teknikleri vb. alanlarda geniş bir öğreticilik repertuarına sahip ve bu repertuarı karşılaşılan öğretim ve öğrenme durumlarında ne zaman ve nasıl kullanacağı konusunda anlayış geliştirmiş bir profesyoneldir (Callahan ve diğerleri, 1995). Sahip

olduğu öğrenme-öğretme yaşantıları sonunda, başvurduğu yöntem ve tekniklerin etkililiğini sınamak, gözden geçirmek ve yenilemek, öğretmene profesyonel olması yönünde yardımcı olacaktır (Eisenhart ve Borko, 1993).

Profesyonel olabilmek için, öğretmen ayrıca öğrenci, öğrenmek, öğretmek, okul ile ilgili olgulara ilişkin kendi ideolojisini ya da felsefesini geliştirebilmelidir. Kendisine sunulanları ve öğrendiklerini, geliştirdiği kendi felsefesi ve idealleri doğrultusunda şekillendirip, alternatifler sunabilmelidir (Berliner, 1999; Hopkins ve Stern, 1996).

İçinde yaşanan 21. yüzyılda, öğretmenlerin güçlü alan bilgisi yanında, çağdaş öğretim teknolojileri, özellikle de bilgisayarla öğretim ve pedagojik formasyon bilgisiyle donanmış olmaları önem kazanmıştır. Öğretmenlik formasyonu ile kazanılan bilgiler, öğretmen adayına bir üniversite eğitimi ile alacağı kuramsal bilgileri aktarmanın yanı sıra, bu bilgileri uygulamada karşılaşılan durumlarda ve sorunların çözümünde kullanabilme yollarını göstermeyi amaçlamaktadır. Bu eğitim ayrıca öğretilen alanla ilgili özel öğretim yöntemlerinin öğretilmesini de içermektedir.

HİZMET SÜRESİNCE EĞİTİM

Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak karşı karşıya kalınan problemlerden biri, bu mesleği seçenlerin göreve başladıktan bir süre sonra meslektan ayrılmalarıdır. Bu konuda, Amerika'da yapılan araştırmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin %40-50'sinin ilk beş yılda öğretmenliği bıraktıklarını göstermektedir. Bu oran, özellikle metropolitan bölgelerde ya da varoşlar diye nitelendirilen yerleşim yerlerinde bulunan okullarda çalışanlar için %50 olmakta ve ayrılmaların süresi ilk üç yıla kadar düşmektedir. Türkiye'de de öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tercihleri, onların, büyük ihtiyaç duyulmasına karşın, devlet okulu yerine özel bir okulda öğretmenlik yapmayı seçmesi ya da öğretmenlikle ilgisi olmayan bir işle meşgul olması durumunu akla getirmektedir.

Bu büyük kaybın önüne geçilebilmesi için, yapılabilecekler arasında, mesleğe henüz başlamış öğretmenlere destek olmak ve rehberlik sağlamak konusu yer almaktadır. Deneyimsiz öğretmenin, kendinden kıdemli ve yardım sunmaya hazır öğretmenlerin desteğiyle işe başlaması uygulamalarının, yeni öğretmen açısından risk alma, iletişim yetilerini geliştirme, liderlik özellikleri kazanma, yeni durumlarla başa çıkabilme gibi, oldukça farklı alanlarda olumlu sonuçları görülmüştür (Everston ve Smithey, 1999). Benzer

çabaların, Türkiye’de öğretmenliğe yeni başlayanlar için gösterilmesi de, bir dereceye kadar, öğretmenlerin meslekten ayrılması ile ortaya çıkan öğretmen açığı ve yetişmiş beyin kaybının önüne geçilmesine yardımcı olacaktır.

Yeni öğretmenin öğretmenlik mesleğini sevebilmesi ve kendisini hazır hissedebilmesi konusunda, ayrıca, sosyal boyutta hazırlığı göz ardı edilemez. Daha üniversite eğitimi sırasında başlayıp, mesleğin ilk yıllarında da devam edecek olan okulun ne olduğu, okul kurumunun nasıl işlediği, bir öğretmen olarak okulun kendisinden neler beklediği ve bu beklentiler ile kendi kişiliği arasında nasıl bir uzlaşma sağlayabileceği gibi sorulara cevaplar verilmesi, öğretmenin sosyal olarak olgunluk kazanmasını ve bilinçlenmesini gerektirmektedir (Tubbs, 1996).

Bilgi toplumunda bilgi almanın sonu yoktur. Bunun yansıması olarak, insanların eğitimlerini tamamladıktan çok uzun süre sonra da olsa tekrar okula geri döndükleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili kişilerin de özellikle Avrupa ve Amerika’da bu eğilimde olduğu görülmektedir. Profesyonel bir öğretmen olmayla bağdaşabilecek yetileri kazanmak amacıyla, öğretmen, yetişme programı sırasında kazandığı teorik bilgilerden çok daha fazlasına ihtiyaç duyacaktır. Bu da, öğretmenin bir lisansüstü programına, konferanslara, eğitim seminerlerine katılmasını, ya da bireysel olarak araştırmalar ve bağımsız çalışmalar yapmasını gerekli kılmaktadır (Callahan ve diğerleri, 1995).

Daha önce belirtildiği gibi, 21. yüzyılın öğretmeni araştırmacı öğretmendir. Amerika, İngiltere ve Avustralya’da öğretmenin gerek araştırma grubuyla, gerekse kendi kendine araştırmalar yapması yaygın bir uygulamadır. Öğretmenin sınıf uygulamalarındaki problemleri yakından ve doğrudan gözleyebilen tek kişi olarak, yapılan araştırmalarda işbirliği yapması, ya da kendi araştırmalarını yürütebilmesi, araştırma sonuçlarının daha sağlıklı olması ve eğitimle uğraşanlara, politikacılara ve geniş çerçevede topluma değerli bilgiler sunması açısından kritik bir öneme sahiptir (Eisenhart ve Borko, 1993).

Ö Ğ R E T M E N Y E T İ Ş T İ R M E D E E S A S L I B İ R R E F O R M U N G E R E K L İ L İ Ğ İ

Bilginin sürekli değiştiği ve yenilendiği bilgi çağında, eğitimsel düzenlemelerin de değişmesi ve yenilenmesi kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, eğitimde sürekli bir reform hareketiyle karşı karşıya olunması ve reformun devamlı gündemde kalması beklenen bir sonuç

olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltebilmek için gerekli standartların tanımlanması ve bu yönde programların düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da daha önce değinilen bilgi çağının ve bilgi toplumunun öğretmeninin yetiştirilmesi ile ilgili yeni düzenlemeleri yapmaya zorlayan konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirme politikalarının rayına oturtulması ya da istenen hızın yakalanması konusundaki başarısızlıkların, oldukça sık gündeme gelen reform hareketlerinin bir takım engellerle karşılaşması sonucu meydana geldiği söylenebilir. Reform hareketleri eğitimle ilgili olunca, karşılaşılan güçlüklerin ülke ayrımı yapmadığı görülmektedir. Bu engellerden birincisi, eğitim kurumlarının çok fazla yönetmelik ve kuralcılığın etkisi altında olmaları ve bunun bir sonucu olarak da, kişisel bazda, yaratıcılık ve yenilikçilik yaklaşımlarına fazla yer kalmaması durumudur. İkinci olarak, öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu düşük statünün yarattığı karamsar bakış açısı sayılabilir. Öğretmenlerin, çalışmaları karşılığı ödüllendirilmelerinde yetersiz kalındığı ve yeni reform hareketleri doğrultusunda öğretmenlerin daha çok ve farklı yöntemlerle çalışmaya özendirilmelerinin sonuç vermeyeceği açıkça görülebilir. Kaldı ki, öğretmenleri yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğretim üyelerinin de, diğer alanlardaki meslektaşlarından daha az iş yapıyor gibi algılanması ve yapılanların takdir edilmemesi dolaylı olarak bu kurumların yeniliklere açık olmada motivasyonunu düşürmektedir (Roth, 1997). Son olarak, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının uzmanlık alanlarına göre bölümlenmeleri sonucu, öğretmen yetiştirilmesine yönelik yapılan araştırma ve çalışmaların birbirinden kopuk ve bütüncüllükten uzak olmaları, öğretmen yetiştirme konusunda vizyon ve misyon karmaşasına yol açmaktadır (Tom, 1997).

Türkiye’de mevcut öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler son düzenlemelerden sonra da devam etmektedir. Daha önce değinilen ve bugün diğer ülkelerde üzerinde büyük önemle durulan, öğretmenin araştırmacılık niteliği, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların savsakladığı bir konu olarak görülmektedir. Araştırmacılık bilgi ve becerisi kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesine olanak sağlayacak “Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “İstatistik” gibi konulara öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmediği görülmektedir. Bu eksiklik, hem ilköğretim öğretmenliği hem de tezsiz olarak yürütülecek olan ortaöğretim alan öğretmenliği programları için geçerlidir. Bu konuda, programların bu tür derslerle zenginleştirilmesinin yanı sıra, okullara ve devlete düşen görev de, okuyan ve araştırma yapan öğretmeni destekler nitelikte okul kitaplıkları ve yerel kütüphaneler oluşturmak olacaktır.

Öğretmen yetiştirilmesinin lisans programlarının ilerisine taşınması konusuna da kuşkulu yaklaşanlar vardır. Yüksek lisans programlarının öğretmenleri hazırlamada daha olumlu sonuçlar vereceğini gösteren çalışmalar yok denecek kadar azdır. Schwab (1990), öğretmen yetiştiren programların süresinin uzatılmasının, maddi durumu bu eğitimi karşılamaya yeterli olanlar dışındakileri, bu programlara gelmekten uzaklaştıracağını ileri sürmektedir. Aydın (1998)'in de belirttiği gibi, yüksek lisans yapmanın öğretmenlerin mesleğe atılma süresini ertelemesi, istihdam edilen öğretmen sayısında sıkıntı yaratacak ve öğretmen ihtiyacının başka kaynaklardan giderilmesi durumuna başvurulacaktır.

Bu gün, Türkiye'de herhangi bir yüksek lisans programını tamamlamış ve mesleğine devam eden bir öğretmene bunun getirileri sorulacak olsa, genelde memuriyette bir kademe ilerleyerek ücrette artış elde etme ve aynı hakların emeklilikte de devam etmesi gösterilebilir. Yüksek lisans ile ilgili tartışmalar bir adım daha ileri götürüldüğünde, "Tezsiz Yüksek Lisans" olarak adlandırılan ortaöğretim dal öğretmenliği programlarına getirilen çeşitli eleştiriler ile karşılaşmaktadır. Her ne kadar adı yüksek lisans da olsa, program içeriklerinin herhangi bir alanda lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programında verilen pedagojik formasyon derslerinden daha öte gitmediği ve sığ kaldığı kanısı yaygındır. Ayrıca, bir doktora programına devam etmek isteyenler için, tezli ve ya tezsiz yüksek lisans yapmış olanlar arasında bir ayırım gözetilmeyeceği durumu ve böyle sığ programların bir adayı doktora programına ne derece hazır hale getireceği sorgulanmaktadır (Aydın, 1998).

ÖNERİLER

Reform adı altında yapılan her şey, gerekli planlama yapılmadığı ve nedenleri ve nasılları sorulmadığı zaman, arzu edilen sonuçları elde etmek kısa vadede mümkün olmayacaktır. Bu, hem zaman hem de parasal kaynak kaybı anlamına gelmektedir. Rosenholtz (1989), reform adına atılan adımların doğru yönde olup olmadığını görmek için bir takım sorular önermektedir: Reform hareketlerinin bir sonucu olarak, öğretmen yetiştirme programlarında ortaya çıkan değişikliklerle yetiştirilen öğretmenler, öğrencilerine, gereksinim duydukları ve bilmek istedikleri şeyleri mi öğretiyor olacaklar? Yeni düzenlemeler, öğretmenlik mesleğinin statü kaygıları konusundaki iyileştirme çabalarına yardımcı olacak uygulamalar getirmekte midir? Reform hareketleri yakından izlenip sonuçlar etkili bir biçimde

değerlendiriliyor mu? Ve son olarak, reform hareketleri yaygın olarak, bütün kurumlarda uygulanacak mı, yoksa olanaklar iyi birkaç kurumla sınırlı mı kalacak?

Bir öğretmen adayının eğitimi sonucu aldığı öğretmenlik sertifikası, onun bu mesleğe başlamasında tek kriter olarak görülmektedir. Çünkü sertifika, bir kişinin çalıştığı meslek alanıyla ilgili olarak onun profesyonel standartlar ölçüsünde performans göstereceği anlamını taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde, sertifika çoğunlukla bir öğretmenin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiği konusunda gerekli donanımı kazandığının, ulusal düzeyde bütün çocukların aynı yüksek standartlarda yetişmiş öğretmenlere emanet edileceğinin ve bu öğretmenlerin çocukların güvenliğini tehlikeye sokmayacak şekilde eğitim gördüklerinin göstergesi olarak algılanmaktadır (Sykes, 1999). Buradan hareketle, öğretmen eğitiminin daha yüksek standartlara çekilmesi isteniyorsa, reform hareketlerinin öğretmenlerin ne yapabilecekleri ve neleri bilmeye gereksinim duydukları üzerinde odaklanması zorunlu hale gelmiştir. Öğretmenlik mesleğine girişteki standartların yükseltilmesi ile kamuoyunun öğretmenlere olan güveninin artacağı, yüksek ücreti hak ettiklerine ilişkin olumlu görüşlerin ortaya çıkacağı olasıdır. Öğretmen geliştirilmezse, büyük olasılıkla diğer alanlardaki eğitim politikaları da başarısız kalacaktır (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986).

Sonuçta varılan nokta şudur ki; eğitim politikalarının okullarda temel amaç olan öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri, bu politikaların, bunlardan doğrudan etkilenen kesimi oluşturan öğretmenlerin ve öğrencilerin ne derece yararına olduğuna bağlıdır. Bu da, öğretmenin yetiştirilmesinde yeni düzenlemeler yapılırken, geçmiş uygulamaların sonuçlarının gözden geçirilmesi gerektiğinin yanı sıra, başka ülkelerden örnek uygulamaları doğrudan kopyalamak yerine, Türkiye'nin ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran programların yaşama geçirilmesiyle gerçekleşecektir.

KAYNAKÇA

- Altınok, İ. H. (1999, Kasım). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Öğretmen Yeterlilikleri.** İlk ve Orta Öğretimde Fen_Fizik Eğitimi Sempozyumu. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Uygulama Merkezi ve Türk Fizik Vakfı. Antalya.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorununun Düşündürdükleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 15, s.275-83.
- Berliner, D. C. (1999). Developing a Commitment to Social Justice in Teacher Education. R. J. Stevens (Ed.). **Teaching in American Schools.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Callahan, J. F., Clark, L. H. ve Kellough, R. D. (1995). **Teaching in the Middle and Secondary Schools** (5. Baskı). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carnegie Forum on Education and the Economy’s Task Force on Teaching as a Profession (1986). **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century.** New York.
- Churukian, G. A. (1993). The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries: Final Report and Recommendations. G. Karagözoğlu (Ed.). **The Policies and Models of Teacher Trainig in the Council of Europe Countries.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Coşkun, H. (1996). **Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim.** Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Eisenhart, M. ve Borko, H. (1993). **Designing Classroom Research: Themes, Issues and Struggles.** Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Everston, C. M. ve Smithey, M. W. (1999). Supporting Novice Teachers. R.J. Stevens (Ed.). **Teaching in American Schools.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Grant, G. ve Murray, C. E. (1999). **Teaching in America: The Slow Revolution.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hopkins, D. ve Stern, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. **Teaching and Teacher Education.** (12), 5, s.501-517.
- Jenkins, J. M. (1996). **Transforming High Schools: A Constructivist Agenda.** Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, Inc.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1995).
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1948-1995). (No. 4). Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Okutan, M. (1999). Toplam Kalite Yönetimi ve Okul Yönetimine Uygulaşı. **Yaşadıkça Eğitim**. 63, s.24-29.
- Rosenholtz, S. J. (1989). **Teahers' Workplace: The Social Organization of Schools**. New York: Longman.
- Schwab, R. L. (1990). Preparing Education Students to be Better Teachers-- Reforming Teacher Education: Lessons Learned from Five-Year-Program. S. B. Bacharach (Ed.) **Education Reform: Making Sense of It All**. Nedham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Sykes, G. (1999). No Standards or New Standards? The Future of Teacher Certification. R. A. Roth (Ed.). **The Role of University in the Preparation of Teachers**. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Taylor, T. A. (1997). **Kültürel Olarak Saygın Eğitimcilerin 21. Yüzyıla Uygun Olarak Hazırlanması**. Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. Ankara: MEB.
- Tom, A. R. (1997). **Redesigning Teacher Education**. Albany, New York: State University of New York Press.
- Tubbs, N. (1996). **The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education**. London: David Fulton Publishers.
- YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi/Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1999). **Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon**. Ankara: YÖK.