



Farklı Öğretmen Eğitimi Programları ve Paradigmalarının Karşılaştırmalı Analizi*

Comparative Analysis of Different Teacher Education Programs and Paradigms

Erdem AKSOY, TED University, erdem.aksoy@tedu.edu.tr
F. Dilek GÖZÜTOK, Ankara University, dgozutok@hotmail.com

ABSTRACT. The aim of this study is to analyze the dominant teacher education paradigms of U.S.A (New York), Singapore, Finland and Turkey and to contribute to potential novelties to be initiated in Turkey in the light of research results. Screening model and criterion sampling were utilized in the study. Qualitative research analysis techniques were used. It was found in the study that teacher education institutions in Finland and U.S.A have the freedom to develop their own curriculum while in Turkey and Singapore curriculum decisions were made by top authorities and this was stated as an important weakness in teacher education. In addition, it was found that in the U.S.A, Singapore and Turkey although reform Meta repertoire was highlighted at the policy level, competition and practical knowledge repertoire were adopted during the real implementation phase. Finland, on the other hand is an exceptional country which fosters reform Meta repertoire such as collaboration, research based knowledge and break with tradition repertoires both at policy level and at real implementation phase.

Keywords. Comparative Teacher Education, Teacher Education Paradigms, Program Models of Teacher Education

ÖZ. Bu çalışmanın amacı New York, Singapur, Finlandiya ve Türkiye’de benimsenen öğretmen yetiştirme programlarını ülkelerde baskın olan paradigmalar doğrultusunda incelemek ve araştırma sonuçları ışığında Türkiye’de yapılacak olan olası yeniliklere katkıda bulunmaktır. Tarama modelinde desenlenen çalışmada ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Finlandiya ve ABD’de öğretmen yetiştiren kurumların kendi programlarını belirlemede etkin oldukları, buna karşın Türkiye ve Singapur’da programların merkezi otoriteler tarafından belirlendiği ve bu durumun önemli bir zayıflık olduğu bulunmuştur. Diğer yandan öğretmen eğitimi paradigması olarak A.B.D, Singapur ve Türkiye’de politika düzeyinde reformist paradigmaların vurgulanmasına karşın uygulamada rekabetçi ve yararlı bilgi paradigmasının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Finlandiya ise işbirliği, araştırma temelli bilgi ve gelenekten ayrılma paradigmaları gibi reformist paradigmaların gerek politika gerekse uygulama düzeyinde etkin olarak benimsendiği bir ülke konumundadır.

Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Paradigması, Öğretmen Eğitimi Program Modelleri

SUMMARY

Purpose and Significance: It is apparent that constructivist approach and progressivist ideology do have an important effect on teacher education in today’s world and it seems that their effect will go on. It is stated in Turkey that construction and reform movements have been initiated in higher education and that these movements include European higher education area, credit transfer system, transparency and accountability in educational applications (YÖK, 2011). Thus, novelties in teacher education around different parts of the world need to be explored so that potential reform movements in Turkey could be sustained by analyzing latent successful samples. The main aim of this study is to analyze teacher education programs of U.S.A (New York), Singapore, Turkey and Finland in terms of dominant teacher education paradigms and thus contribute to potential novelties in teacher education programs of Turkey.

Methodology: The study is based on a comparative case study to analyze teacher education programs and paradigms of various countries. Qualitative data collection techniques were used during the study. In addition, a descriptive approach was adopted to analyze the current state. Criterion sampling was used to determine the study group.

Results: It was found that, in New York (the U.S.A.), all three consecutive, coherent, and consecutive-coherent teacher education models are used. It was stated as strength that teacher education

faculties could develop their own programs. As the major weakness, many new alternative teacher certification programs have been opened up. It was found that in Finland all three teacher education models are used. As for the major strength, all programs are research based and that programs are not designed by a higher centralized authority. In Singapore, all three teacher education models are used. The major weakness was stated as the centralized decision making process for the programs. In Turkey, coherent models are used for undergraduate and graduate levels while consecutive-coherent models were used for alternative certification programs. The major strength seems to be the practice hours that were increased compared to previous programs. A weakness was stated as the implementation of not letting faculties to develop their programs.

Discussion and Conclusion: It could be stated that in New York collaboration, research based knowledge and break with tradition paradigms are dominant at deep rooted teacher education institutions whereas competition and practical knowledge paradigms are dominant at institutions of alternative certification. On the other hand, how the fierce competitive and exam score based system could affect teacher education paradigm in the short run needs to be deeply explored by research. In Finland, teacher education is based on collaboration, research based knowledge and break with tradition paradigms. In Singapore, basic education is based on competition, entrepreneurship and higher scores in international exams. Thus, on the surface it seems to support reformist paradigms although in reality the reverse is true. In Turkey, it could be stated that reformist paradigms seem to be highlighted at the policy level; however, competition and practical knowledge paradigms are highly adopted at the real implementation phase.

GİRİŞ

Son yıllarda birçok ülkenin eğitim sistemlerindeki aksaklıkları öğretmen eğitimiyle ilişkilendirdiği ve bu konuda sürekli reform çalışmaları yürüttüğü gözlenmektedir. Özellikle uluslararası alanda yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Projesi) sınavlarının sonuçları, birçok ülkenin ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarılarını karşılaştırma fırsatı sağlamış; alınan olumsuz sonuçlar, öğretmen eğitiminde reform çalışmalarının hızlanmasında etkili olmuştur. Alınan olumsuz sonuçlar demokrasi öncesi yalnızca üst sosyal gruptaki küçük bir azınlığı entelektüel anlamda yetiştirme misyonu olan öğretmenlere bugün her sosyal gruptan gelen öğrenciye üst düzey beceriler kazandırma misyonunu da yüklemiştir (Jackson ve Lewis, 2010). Bu doğrultuda öğretmenlerin de sahip olmaları gereken yeterlikler çeşitlenmekte ve artmaktadır. Dolayısıyla gerek uluslararası sınavlarda alınan başarısız neticeleri gidermek gerekse uluslararası küresel bilgi toplumlarıyla rekabet gücünü artırabilmek amacıyla çeşitli ülkelerin eğitim ve öğretmen eğitimi sistemlerinde reform çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Bu ülkelerin öğretmen eğitimi alanında reform çalışmaları yapmalarının önemli bir nedeni eğitim felsefesi ve buna bağlı olarak öğrenme kuramlarında ortaya çıkan farklılaşmadır (McLaren ve Jaramillo, 2007). Uzun yıllar baskın olan olumlayıcı dönem (positivistparadigm) yerini olumlayıcı sonrası döneme (post positivistparadigm) bırakmış ve bu süreçte insanı kuram (humanism), yapılandırmacı kuram (constructivism), deneyime dayalı öğrenme kuramı (experiential learning), toplumsal yapılandırmacı kuram (social constructivism) gibi kuramlar popüler hale gelmiştir. Eğitime olan bakış açısının değişmesi ise öğretmen eğitiminde önemli değişikliklere neden olmuştur. Öncelikle vurgu, araştırmacıdan gelen bilgidan öğretmenin kendi bilgisine ve inançlarına kaymıştır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretme, araştırmacıdan öğretmene, öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarım süreci olarak değil, bir düşünce etkinliği olarak görülmeye başlanmıştır (Atay, 2003). Bu süreçte her şeyi bilen ve bilgiyi aktaran bir öğretmen modelinden öğrencileri ve çevrelerini eğitim uygulamalarının merkezine alan bir öğretmen modeline geçilmesi hedeflenmiştir. Toplumsal faydadan çok bireysel faydanın ön plana çıkarıldığı yeni öğretim modelinde rekabet, bireysel seçim, hesap verebilirlik (accountability) ve başarı standartları anahtar sözcükler olmuş, öğretmenlerden kaliteli hizmet sunmaları beklenmiştir (McLaren ve Jaramillo, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın ve ilerlemecilik akımının öğretmen eğitimi alanında çok önemli bir etkiye sahip olduğu ve olmaya devam edeceği açıktır. Ancak felsefi bakış açısı kazandırma öğretmen eğitiminde ihmal edilen bir konudur. Düşünme ve yapma (thinking and doing) arasında bağ kurulmadıkça, baskın olan inanç ve düşünce sistemlerinin sorgulanmadan kabul edilme

ve uygulanma tehlikesi bulunmaktadır (Durkheim, 2002). Bu da popüler olan bir kuramın koşulsuz kabul edilip uygulamaya koyulması tehlikesini beraberinde getirmektedir.

Bugün Amerika'da ve dünyanın birçok yerinde çok az kişi öğretmen eğitiminden memnun durumdadır (Jackson ve Lewis, 2010). Bunun başlıca nedenleri olarak öğretmenlerin sorunlu öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilememeleri, azınlık öğrenciler ile fakir öğrencilerin başarısız olması, öğrencilere sunulan beslenme olanaklarının yetersiz olması, öğretmenler odasında genellikle tartışılan konunun yeni neslin ahlâksal olarak eksiklikleri olması, en problemlili öğrencilerin en deneyimsiz ve niteliksiz öğretmenler tarafından yetiştirilmesi, öğretmenlerin maaşlarının asgari geçime yetmiyor olması, eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenliği birinci tercih olarak yazmamış olmaları ve aday öğretmenlerin temel eğitimde anlamlı bir değişiklik nasıl yaratılır şeklindeki tartışmalarda eleştirel bir bakış açısına sahip olmamaları gösterilmektedir (Jackson ve Lewis, 2010).

Amerika'da öğretmen eğitimi programları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmen eğitimi programlarının çoğunun felsefeden çok becerilere, çocuk gelişimi ve eğitiminden çok öğretim standartlarına ağırlık verdiği; bu durumun da öğrencilerin soyut ve felsefi soruları çözme becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye yol açtığı belirtilmektedir (McLaren ve Jaramillo, 2007). Ayrıca öğretmen eğitimi programlarının bugün birçok yerde eğitimcileri kuramsal çalışmalara yönlendirerek felsefe ve uygulama bağıni kurmalarına yardımcı olmak yerine, mesleğin yönetsel ve teknik boyutları üzerine yönlendirdiği de görülmektedir (Huerta Charles, 2004).

Amerika'da öğretmen olarak göreve başlayan genç öğretmenlerin büyük şehirlerdeki okullarda (rural schools) idealist öğretmen kimliklerinden vazgeçerek sistemin istediği bürokrat öğretmen tipine büründüğü belirtilmektedir. Bozuk bürokratik sisteme uyum sağlayan bu öğretmenler eğitim ile konu anlatımını eşdeğer gören ve "Ben öğrenmeye istekli olanlara öğretiyorum; istekli olmayanlardan bana ne" şeklinde bir anlayışı benimseyen öğretmenler haline dönüşmektedir (Sabir, 2007). Bu öğretmenlerin temel amacının ülkedeki sağlık ve emeklilik sisteminden faydalanmak olduğu, duygusal anlamda öğretim işiyle ilgilenmediklerinden stres yaşamadıkları, ödev verici bir role sahip olarak eve iş götürmedikleri, plan yapmaya gerek duymadıkları ve bu tür öğretmenlerin Amerika'da öğretmen nüfusunun yarısından fazlasını oluşturduğu ifade edilmektedir (Jackson ve Lewis, 2010).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir konu da öğretmen yetiştirme programlarının kalitesidir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanındaki iki program değişimi dikkat çekicidir. 1998-1999 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya koyulan ve XI. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda geliştirilen program reform niteliğindedir. 2006 yılında ise uygulanan programların revizyonu yapılmıştır. 2006 yılında uygulamaya koyulan programda ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle yan alan uygulamasına son verilmesi, bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçimli ders sayısının az tutulması, genel kültür derslerinin oranlarının artırılması, topluma hizmet uygulamaları adlı yeni bir dersin programlara eklenmiş olması, AB ülkelerinde uygulanan öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla büyük ölçüde örtüşmesi, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflediği belirtilmektedir (YÖK, 2012). Ancak Küçükahmet'e (2007) göre bugünkü öğretmen yetiştirme programları (2006'da uygulamaya koyulan) ile mevcut sorunları bile çözmek mümkün değildir. Küçükahmet'in de belirttiği gibi, program geliştirme sürecine öncelikle mevcut programın değerlendirilmesi ile başlanmalıdır. Böylelikle hem daha önceki yararlı uygulamalar devam ettirilebilir, hem de yenilikler bu uygulamaların üzerine inşa edilebilir. Ancak her yeni politik sistemin önceki uygulamaları yok sayarak bir reform çalışmasına girmesi geçmişin iyi uygulamalarından faydalanmayı da engelleyecektir. Bu durum ayrıca bir istikrarsızlığı da beraberinde getirecektir.

Türkiye'nin yükseköğretimde yapılandırma çalışmalarına başladığı ve Avrupa Birliğine adaylık sürecinde bu çalışmaların Avrupa Yükseköğretim Alanı, kredi transfer sistemi, eğitim uygulamalarında şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi ölçütleri kapsadığı ifade edilmektedir (YÖK, 2011). Yükseköğretim alanındaki reform çalışmalarının öğretmen eğitimi alanını da etkileyeceği açıktır. Ancak reform çalışmalarına sadece Avrupa Birliği ve yükseköğretim alanı oluşturulması boyutuyla bakmak, Avrupa Birliğine üye olmayan ancak öğretmen eğitimi alanında son derece başarılı olan ülkelerdeki uygulamaları göz ardı etmek anlamına da gelebilecektir. Dolayısıyla

öğretmen eğitiminde Avrupa'daki uygulamalar kadar, dünyanın diğer yerlerindeki başarılı uygulamalara da bakmak, daha kapsamlı ve kalıcı bir reform çalışmasını gerçekleştirmede faydalı olabilecektir. Bu kapsamda, öğretmen eğitimi alanında dünyada son yıllarda yaşanan değişiklikler araştırılmalı ve gerek Avrupa'dan gerekse dünyanın diğer yerlerindeki başarılı örneklerin uygulamalarından yola çıkılarak Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında yapılabilecek reform çalışmalarına ışık tutulmalıdır. Bu çalışma kapsamında dünyada öğretmen eğitimi alanında son yıllarda araştırma bulguları ve uluslararası sınavlarda başarıları ile ön plan çıkmış olan Singapur ve Finlandiya ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin öncüsü olan A.B.D öğretmen eğitimi yapıları incelenerek bu alanda Türkiye'deki çalışmalara ve planlamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

A.B.D Eğitim Sistemi ve Politikaları

A.B.D yükseköğretim sistemi dünya çapında başarılarıyla övünürken, temel eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklar hükümet sözcüleri tarafından defalarca dile getirilmiştir. Okullar arasındaki ve aynı okul içerisindeki öğrenciler arasındaki başarı farkları, uluslararası sınavlarda alınan başarısız sonuçlar, ulusal sınavlarda standartlara ulaşma düzeyinin çok altında kalınması gibi faktörler A.B.D'de 2001 yılında "No Child Left Behind" (NCLB) isimli bir eğitim politikası uygulanmasına neden olmuştur. Bu yasayla birlikte eyaletlere ve okullara daha fazla özerklik sağlanmakta ancak her okulun öğrenme çıktuları bağlamında daha fazla sorumluluk alması ve hesap verebilirlik ölçütlerinin daha katı hale getirilmesi öngörülmektedir. Ödül sisteminin işletildiği uygulamayla birlikte 3. ve 8. sınıflarda uygulanan eyalet çapındaki sınavlarda okulların performansı belirlenerek bütçeden aldıkları mali kaynakların dağılımının başarıya göre yapıldığı görülmektedir. Başarı açığını kapatan yüksek performanslı eyaletler ile öğrenci başarısını genel anlamda artıran eyaletler bütçeden daha büyük paylar almaktadırlar. Temel eğitimde her çocuğa eşit fırsat sunmayı hedefleyen NCLB politikasıyla birlikte öğretmenlerin niteliği de sorgulanan bir konu haline gelmiştir. Öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik programlar için büyük bir bütçe ayrılmış, ayrıca ölçme-değerlendirme sistemi de güncellenerek NCLB politikasına uyumlu hale getirilmiştir (NYSED, 2012). 2012 yılı itibarıyla başkan Obama eğitimde kaliteyi ve eyaletlerde başarıyı artırmak amacıyla "Race To The Top" ismiyle yeni bir eğitim hareketini açıklamıştır. Buna göre eyaletlerden öğretmenleri ve yöneticileri denetlemeleri, öğrenciler arasındaki başarı farklarını en aza indirmeleri ve öğrenci performansını artırmaları istenmiştir. Eğitim hareketinin amacı uluslararası standartlarda bir ölçme-değerlendirme sistemini uygulamaya koymak, yetenekli ve başarılı öğretmen adaylarını sisteme dahil ederek onları geliştirmek ve ödüllendirmek, öğrenci başarısını artırmak amacıyla değerlendirme sonuçlarını paylaşmak ve ülkedeki en başarısız okulları ortalama okullar haline getirebilmek olarak ifade edilmektedir (NYSED, 2012). Reform hareketi doğrultusunda eyaletlerdeki yerel eğitim otoritelerinden görev yapmakta olan öğretmenlerin ve yöneticilerin denetlenmesi ve sınıflandırılması istenmiştir. Buna göre öğretmenler ve yöneticiler derste ve okulda gösterdikleri performansa göre 100 üzerinden notlandırılacak, başarısız-gelişmekte olan-başarılı-çok başarılı şeklinde kategorilere ayrılacaklardır. Birleşik Devletler Eğitim Konseyi tarafından yapılacak olan değerlendirme toplam değerlendirme notunun %40'ını oluşturacak, %30'luk bölüm ders gözlemleri ve diğer %30'luk bölüm ise araştırma temelli ölçümler ve çok iyi tanımlanmış ölçütlere göre yapılacaktır. Değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin ve yöneticilerin maaş artışlarında ya da işlerine son verilmesinde etkili olacağı belirtilmiştir (NYSED, 2012).

Finlandiya Eğitim Sistemi ve Politikaları

2000'li yıllara kadar dünyanın pek ilgisini çekmeyen Finlandiya'nın, 2000'li yıllardan itibaren PISA sonuçları ile özellikle eğitim başarısı bağlamında araştırıldığı ve ilgi çektiği görülmektedir. 1968'de Kapsamlı Okul Projesi isminde bir sistem tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Kapsamlı Okul Projesi ile birlikte ortaya koyulan politik ve felsefi mesaj herkesin öğrenebileceği, eğitimde fırsat eşitliğinin her öğrenciye sunulması gerektiği, ulusal bir program var olmasına rağmen bölgenin ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda bu programların uyarlanabileceği, bireyi ön plana alan bir öğretimin gerçekleştirileceğidir. Bu dönemden sonra eğitim alanında gerçekleştirilen her bir yenilik hareketinin Kapsamlı Okul Yasası doğrultusunda geliştirildiği görülmektedir. Bugün Finlandiya'da uygulanan eğitim sisteminin temelini bu yasa ile atıldığı görülmektedir (OECD, 2011). Kapsamlı okul projesiyle birlikte bu politikaya hizmet edebilecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu

baş göstermiştir. Öğretmen eğitime yeni bir yön vermek amacıyla öğretmen eğitimi öğretmen kolejlerinden (seminarium) alınarak üniversitelere verilmiş ve yüksek lisans düzeyinde yapılmaya başlanmıştır. 1985 yılında lise programlarının daha esnek ve modüler bir yapıda şekillendirilmesi ile birlikte yükseköğretime olan talep artmıştır. 2011 yılı itibarıyla Finlandiyalı gençlerin %43'ü yükseköğretim sisteminde yer almaktadır. Bu oran OECD ortalaması olan %25'ten çok daha yüksektir (OECD, 2011). 2004 yılında yayımlanan Ulusal Temel Eğitim Programında ortaya koyulan temel ilkeler Finlandiya'nın başarısının diğer paydaşları olarak yorumlanabilir. Buna göre eğitim ortamı her öğrenciye kendi öğrenme yaşantısını oluşturmada aktif bir rol sunmalı, öğrencilerin kendine özgü amaçları ve değerlendirme yöntemlerini ortaya koymasını sağlamalıdır. Finlandiya'da bu temel ilkeler doğrultusunda hazırlanan ulusal eğitim programları genel bir çerçeve sunmaktadır, ancak öğretmenlere hangi kitapları okutacakları, hangi materyalleri kullanacakları, neyi nasıl öğretecekleri gibi konularda büyük bir esneklik sağlamaktadır. Ulusal bir yeterlik ya da eleme sınavı bulunmadığından, değerlendirme sınıf düzeyinde öğretmenlerin yapmaları gereken bir süreç olarak algılanmaktadır (Niemi ve Sihvonen, 2006).

Finlandiya'da okul binalarının küçük olması her bir öğrenciyi rahatlıkla kontrol etme imkanı sunarken devlete olan güven ve sosyal bağlılık kültürel olarak homojen bir yapıya sahip olsa da açıklanması güç bir değişkenler bileşkesi olarak görünmektedir. Öğretmenlik mesleği tıp ve mühendislik gibi alanlardan çok daha popüler olduğundan en başarılı öğrencilerin öğretmen olmak için başvuruları doğal bir durumdur. Öğretmenlik mesleği son derece bağımsız hareket etme alanına sahip ve toplumda saygınlığı olan, topluma yön vermek için aracılık eden bir meslek olarak algılanmaktadır (Niemi ve Lavonen, 2012).

Singapur Eğitim Sistemi ve Politikaları

1965'te Malezya'dan ayrılarak bağımsız bir devlet haline gelen Singapur'da ekonomi ve eğitimin iç içe olduğu ve politikaların ekonomi-eğitim birlikteliğini sağlamak için birlikte değiştirildiği görülmektedir (Lee, Goh., Fredriksen., ve Tan, 2008). 1997 yılında başlayıp devam etmekte olan süreçte bilgi temelli ekonomi kapsamında Yeteneğe Dayalı Eğitim Sisteminin (AbilityDrivenEducationSystem) uygulandığı görülmektedir. Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi'nin (ADES) amacı, mümkün olduğunca fazla sayıda öğrenciyi eğitim basamağının bir üstüne taşımak ve her bir öğrenciyi yeteneği doğrultusunda yönlendirmek ve eğitmektir (Lee ve diğerleri, 2008).

ADES, 1997'de uygulanmaya başlanan "Düşünen Okullar-Öğrenen Toplum" (Thinking Schools - Learning Nation) politikasının bir uzantısı olarak yaratıcı düşünmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi sağlayarak bilgi temelli ekonominin gereklerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir sistemdir (Tan, 2005). Geçmişte, endüstri temelli ekonominin amacı bazı yetenekli öğrencilere yatırım yaparak onların maksimum gelişimini sağlamak iken, yeni bir ekonomik düzen olan bilgi temelli ekonomi ile bütün öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Ryan, 2000). 1997 yılında uygulanmaya başlanan "Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum" (Thinking Schools, Learning Nation-TSLN) politikası (TSLN) kapsamında eğitim sisteminde esneklik, her öğrenciye ilköğretim sonrası kapasitesi ölçüsünde seçim şansı yapabilmeye, sürekli yeni bilgi edinme, teknoloji uzmanlığı, yenilikçi bir anlayış geliştirme, girişimcilik, risk alabilme gibi konulara ağırlık verildiği görülmektedir (Gopinathan, 1999). Yine aynı yıl TSLN kapsamında temel eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Planı (master plan of ICT) ve Düşünen Program (ThinkingCurriculum) uygulamalarıyla öğrencileri yaratıcı ve bağımsız öğrenenler haline getirmek amacıyla yıllık 2 milyar\$ bütçe ayrıldığı ve programların en az %30'unda bilgisayarla öğretim yapmanın zorunlu tutulduğu belirtilmektedir (Lee ve diğerleri, 2008).

Öğretmen Eğitimi ve Paradigma

Öğretmen eğitiminde paradigma okulun, öğretimin, öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin doğasına ve amaçlarına ilişkin inançlar ve varsayımlar çerçevesi olarak tanımlanmaktadır (Popkewitz, Tabachnick ve Zeichner, 1979). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise paradigmayı bir olgu hakkındaki düşüncelerimize yön veren kavramlar, varsayımlar ve inançlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Spodek (1974), paradigma kavramını öğretmen eğitimi ile ilişkilendirerek öğretmen eğitiminin bir tür ideolojiyi yansıttığını, açıkça belirtilmese de her bir öğretmen eğitimi

programının kurumun ideolojisini yansıttığını, yargı, inanç ve değerlerden yoksun bir öğretmen eğitiminin düşünülemediğini belirtmiştir. Paradigmalar birbirlerinden açık bir biçimde ayrılmaz ve bazı boyutları birbiri içine geçmiş olabilir. Yine de paradigmalar öğretmen eğitimiyle ilgili ilkeleri, yaklaşımları ve uygulamaları analiz etmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2011).

Mevcut araştırma bağlamında Hökka, Etelapelto ve Rusku-Puttonen (2009)'in sınıflamaları kullanılmıştır.

Rekabetçi Paradigmaya göre (competition repertoire) öğretmen eğitimcileri kendi uzmanlık alanları ve konularıyla ilgili sürekli bir yarışma halindedirler ve "benim alanım daha önemli, dolayısıyla dersimin kredileri çok olmalı" gibi bir görüşü benimsemektedirler. Bologna sürecinin getirdiği rekabetçilik ortamında öğretmen eğitimcilerin ellerindeki kaybetmek istememeleri ve kendi alanlarının sürekliliğini vurgulamaları konu alanını ön plana çıkararak akademik ve geleneksel bir anlayıştan kaynaklanıyor olabilir.

Yararlı Bilgi Paradigmasına göre (practical knowledge repertoire) akademik bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması son derece önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uygulama eğitimleri sürecinde akademik bilgi ve becerileri kazanabilecekleri görüşü eleştirilmekte ve Bologna süreci bu yönüyle bir tehdit olarak algılanmaktadır. Öğretmen eğitiminde asıl olan öğretmen adaylarının fakültelerde disiplinli bir şekilde akademik bilgi ve becerilerle donatılmasıdır. Bu paradigmanda da konu alanı vurgulanmakta ve öğretmenlere konu alanı uzmanları rolü biçilmektedir.

İşbirliği Paradigmasına göre (collaboration repertoire) öğretmen eğitiminde asıl vurgulanması gereken şey uygulama okulu-fakülte ve eğitim fakültesi-diğer fakülteler arasındaki işbirliğinin artırılmasıdır. Öğretmen adayları da işbirliği sürecinde aktif bir rol almalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin kendi fakülteleri dışındaki alan uzmanlarıyla işbirliği yaparak eğitim-öğretim sürecinin kalitesini artırmaları gerektiği, ancak bunun son derece zor olduğu belirtilmektedir.

Araştırma Temelli Bilgi Paradigmasında (research based knowledge repertoire) kuram ve uygulama bağının kurularak öğretmen eğitiminin bir araştırma toplumu yaratma rolü üzerinde durulmaktadır. Öğretmen eğitiminin bilimsel ve akademik doğası üzerinde durulan bu yaklaşımda öğretmen eğitiminin gelecekte nasıl olması gerektiği sorgulanmakta ve öğretmen eğitimcilerine araştırmacı rolü yüklenmektedir.

Gelenekten Ayrılma Paradigmasında (break with tradition repertoire) alan bilgisi, beceriler ve öğretim teknikleri üzerine kurulu olan geleneksel davranışçı öğretmen eğitimi ile öğretmen eğitimcilerinin bilgiyi ellerinde tutan kişi olma rollerini kaybetmek istememeleri eleştirilmektedir. Radikal program reformları ve gelenekselcilikten tam anlamıyla ayrılma desteklenmektedir.

Bu beş paradigmadan yola çıkılarak araştırmacılar tarafından iki üst paradigma (meta repertoires) belirlenmiştir.

Uzlaşma ya da Uyum Paradigmasına göre (accomodation repertoire) öğretmen eğitimi sosyal taleplerle uyumlu olmalıdır. Rekabetçi Yaklaşım ve Yararlı Bilgi Yaklaşımı bu yaklaşım içindeki bakış açılarını yansıtmaktadır. Uzlaşma yaklaşımına göre öğretmen eğitimi toplumsal değişimlerle, öğretmen eğitimi programları da okullardaki program değişikliği ile uyumlu olmalıdır. Bu yaklaşıma göre Bologna Süreci sistem üzerine dışarıdan zorla sokulmuş bir baskı aracıdır ve eğitim kurumları bu baskıyı olumsuz bir şekilde üzerlerinde hissetmektedirler. Uzlaşma paradigmasının daha çok geleneksel ve olumsuz paradigma ile örtüştüğü görülmektedir.

Reform Paradigmasına göre (reform meta repertoire) öğretmen eğitimi, okulların ve genel olarak toplumun gelişiminde önemli bir role sahiptir ve Bologna Süreci değişimde bir fırsat olarak algılanmalıdır. İşbirliği, Araştırma Temelli Bilgi ve Gelenekten Ayrılma paradigmasının bu paradigmanın bakış açısını yansıttığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi toplumun gelişmesi ve değişmesi için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Reform paradigmasının daha çok olumsuz sonrası (post pozitivist) paradigma ile örtüştüğü söylenebilir.

Alanyazında karşılaştırmalı eğitim araştırmaları bağlamında birkaç araştırma dikkat çekmektedir. Erdem (2010), Kalkanlı (2009), Kilimci (2006), Kılbaş (2007), Çankaya (2007), Yazçayır (2005), Bayram (2010) yaptıkları çalışmalarda çoğu Avrupa ülkelerinin öğretmen eğitimi sistemlerini incelemiş ve Türkiye'deki öğretmen eğitimi ile karşılaştırmışlardır. Türkoğlu (2016) dünya ülkelerinden örneklerle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına yer verdiği kitabında A.B.D, çeşitli

Avrupa ülkeleri (İngiltere, Fransa gibi) ve bazı Asya ülkelerinin (Japonya, Çin gibi) eğitim sistemlerindeki yenileşme çalışmalarını incelemiştir. Gerek Avrupa gerek uzak doğu gerekse A.B.D’de öğretmen eğitiminde yaşanan dönüşümleri karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların sayısının son derece az olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı A.B.D (New York), Singapur, Finlandiya, ve Türkiye’de benimsenen öğretmen yetiştirme programlarını ülkelerde baskın olan paradigmalara doğrultusunda incelemek ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de yapılacak olan yeniliklere katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şu şekildedir:

1. Singapur, Finlandiya, A.B.D (New York) ve Türkiye’de öğretmen eğitimi programları nasıldır ve hangi paradigmaya dayanmaktadır?
2. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi sisteminde görevli akademisyenlerin programlara ve benimsenen paradigmaya ilişkin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma farklı ülkelerin öğretmen eğitimi program ve paradigmalarının incelendiği karşılaştırmalı bir araştırmadır. Var olan mevcut bir durum tespit edilmeye çalışıldığından dolayı betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi ve görüşme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır ve belge incelemesine dayalı olarak betimsel analiz, görüşmelere dayalı olarak ise içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi için alan yazın tarandıktan sonra ülkelerin öğretmen eğitimindeki dönüşümler bağlamında karşılaştırılabilirlik amacıyla kullanılacak başlıklar belirlenmiş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. Doküman incelemesi sürecinde ülkelerin resmi kurumlarından (Milli Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden ve uluslararası araştırma raporlarından yararlanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler ve araştırma amacı temelinde yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı Türkçe ve İngilizce olarak hazırlanmış ve hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip uzmanlar grubunun görüşlerine sunulmuş geribildirimler temelinde sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler için öncelikle çalışma grubunda yer alan akademisyenler eğitim fakültelerinde görevli ve ülkelerini temsil edebilecek düzeyde deneyimli olan kişiler arasından seçilmişlerdir. Bu kapsamda dört farklı ülkede toplam onbir öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öncelikle farklı ülkelerde kullanılan öğretmen eğitimi programlarının ve benimsenen paradigmalara belirlenmesi amacıyla bu ülkelerin resmi kurumlarından ve internet sitelerinden gerekli olan bilgiler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak tasniflenmiş ve derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra farklı ülkelerdeki kişilerle yapılacak olan görüşmelerde kullanılmak üzere bir görüşme formu taslağı hazırlanarak Türkçe-İngilizce dil alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Gelen geribildirimler sonucunda dil açısından nihai hale getirilen form soruların içeriği, şekilsel uygunluk gibi kriterler bakımından beş program geliştirme alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanları Ankara, Gazi, Hacettepe üniversitelerinde öğretim üyeleri olarak çalışmaktadırlar. Geri bildirimler neticesinde görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Bu doğrultuda görüşme yapılmak istenen öğretim üyelerine bir davetiye metni ile birlikte araştırmanın amacını, önemini belirten kısa bir elektronik posta gönderilmiştir. Görüşme talebine olumlu yanıt veren öğretim üyelerine öncelikle araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını teyit etmeleri amacıyla bir izin formu, daha sonra görüşme formu elektronik posta ile gönderilmiştir. Görüşme yapılan tüm öğretim üyelerine gönderilen davetiye metninde yazılı olarak ve görüşmeye başlamadan önce sözlü olarak görüşmenin kaydedileceği belirtilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Yaklaşık bir saat süren ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Coffey ve Atkinson (1996)’un da önerdikleri gibi ses kayıtları görüşmelerin

bitiminde çözümlenmiş ve teyit amacıyla öğretim üyelerine gönderilerek olası yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Döküman incelemesi sürecinde farklı ülkelerde benimsenen öğretmen eğitimi program modelleri ve paradigmlar bu ülkelerin resmi internet siteleri ve kütüphane/üniversitelerinde yer alan kaynaklar taranarak elde edilmiş ve incelenmiştir. İkinci araştırma sorusu kapsamında görüşlerine başvurulmak istenen öğretim üyelerine elektronik posta ile araştırmanın amacı ve içeriğini belirten bilgiler ile birlikte bir davetiye mektubu yollanmıştır. Davetiye mektubuna olumlu yanıt veren öğretim üyelerine daha sonra yapılacak olan görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiş ve bununla ilgili olarak izin verdiklerini gösterir izin yazısı istemi de gönderilmiştir. Türkiye'deki görüşmelerin büyük bir bölümü yüz yüze gerçekleştirilirken diğer ülkelerdeki öğretim üyeleri ile olan görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uzmanlık alanı eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme olan Teacher's College Columbia (New York) üniversitesinden bir profesör ve bir yardımcı doçent, Helsinki Üniversitesinden (Finlandiya) iki profesör ve National Institute of Education'dan (Singapur) bir profesör ve bir yardımcı doçent öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen ses kayıtları metinleştirilmiş ve yazılı olarak görüşme yapılan kişilere gönderilmiştir. Böylece olası yanlış anlaşılmalara önüne geçildiği gibi görüşme esnasında bazı öğretim üyelerinin kullandıkları ancak yazılı ifade olarak kullanılmamasını istemedikleri ifadeler de belirlenmiştir.

Veri Analizi

Betimsel analiz için farklı ülkelerde kullanılan öğretmen eğitimi paradigmları ve programları tablolaştırılarak alt başlıklar şeklinde incelenmiştir. İçerik analizinde ses kayıtları ile kaydedilen veriler yazılı metinler haline dönüştürülmüş, teyit amacıyla görüşme yapılan öğretim üyelerine gönderilmiş ve gelen geri bildirimler neticesinde yazılı metinlere son şekli verilmiştir. Veriler daha sonra NVİVO nitel analiz programına aktarılarak araştırma soruları kapsamında daha önce belirlenmiş olan temel temalar kapsamında kodlanmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla yalnızca unvanları kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz sürecinde araştırma amacı doğrultusunda alan yazın taranarak öğretmen eğitiminde dönüşümlerle ilgili alt başlıklar oluşturulmuş ve veriler bu başlıklar çerçevesinde toplanmıştır. İçerik analizi sürecinde öncelikle ses kayıtları ile elde edilen veriler çözümlenmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar dökümleri görüşme yapılan kişilere gönderilerek verilerin bilgisayar ortamına doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin doğruluğu konusunda onay alınmıştır. New York, Finlandiya ve Singapur'daki öğretim üyeleri ile yapılan İngilizce görüşmeler öncelikle İngilizce öğretimi alanında 10 yılı aşkın süredir çalışan araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra İngilizce alan uzmanı bir başka çevirmene verilerek araştırmacının yaptığı çevirilerin doğruluğu teyit ettirilmiştir. Daha sonra veriler NVİVO nitel analiz programına aktarılarak çözümlenmiştir. Alt başlıklar ve alt başlıklara ilişkin temel temalar döküman analizi sonucunda önceden belirlenmiştir. Ancak veri analizi sürecinde kodlamalar ile elde edilen alt temalar kapsamında önceden belirlenen beş ana temanın üçünde değişiklik yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de önerdikleri gibi analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen tema ve alt temalar, ölçme değerlendirme alanında doktorası olan ve nitel araştırma konusunda bilgili bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik= $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$ formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %83 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla yalnızca çalıştıkları kurum ve unvanları kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen Eğitimi Programları ve Paradigması

New York Eyaletinde temel eğitim politikaları ile okullara daha fazla özerklik sağlandığı, her okulun öğrenme çıktıları bağlamında daha fazla sorumluluk alması ve hesap verebilirlik ölçütlerinin daha katı hale getirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (NYSED, 2012).

Boyd ve diğerleri (2008), New York Eyaletinde öğretmen eğitimi alanında yaptıkları kapsamlı bir çalışma sonucunda öğretmen eğitimi için sunulan birçok sertifika /derece programı olduğunu ancak bunların temelde 2 boyutta toplandığını belirtmişlerdir. Lisans ve yüksek lisans dereceleri dünyanın diğer bölgelerinde olduğu gibi New York'ta da en geçerli sistem durumundadır. Üniversite eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları bağlı buldukları fakülte tarafından New York Eyaleti Eğitim Bölümü'ne tavsiye edilmektedirler. Alternatif sertifika programlarında ise diğer alanlardan mezun olan öğrenciler yaz okullarında pedagoji derslerini tamamlayarak mesleğe başlamakta, tamamlamaları gereken toplam kredilerini ise mesleğin ilk iki yılında tamamlamaktadırlar. Yüksek lisans öğrencileri sınıf öğretmenliği programında 40 kredi alırken, alternatif sertifika öğrencileri 36 kredi almaktadır. 2000 yılında çıkarılan bir yasayla öğretmenlere beş yıl içerisinde yüksek lisans derecesi almaları gerektiği, aksi halde sertifikalarının yenilenmeyeceği ve meslekten ihraç durumuyla karşılaşabilecekleri belirtilmiştir. Bu nedenle yüksek lisans derecesi sağlayan akredite edilmiş bağımsız öğretim kuruluşları üniversiteler kadar popüler hale gelmiştir. New York'ta her 3 öğretmen eğitimi modelinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Finlandiya'da öğretmen eğitimi politikaları bağlamında 1968 Kapsamlı Okul Projesi (Comprehensive School) ile herkesin öğrenebilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin her öğrenciye sunulması, ve bireyselleştirilmiş eğitimin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. (OECD, 2011). Eğitim ortamı her öğrenciye kendi öğrenme yaşantısını oluşturmada aktif bir rol sunmakta, öğrencilerin kendine özgü amaçları ve değerlendirme yöntemlerini ortaya koymasını sağlamaktadır. (Niemi ve Lavonen, 2012).

Üniversitelere göre alınması öngörülen dersler küçük farklılıklar göstermekle birlikte temelde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) benimsendiği için kredi dağılımlarında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Finlandiya'da öğretmen eğitimi programlarına bakıldığında sınıf öğretmenliği, iş teknik eğitim öğretmenliği, ev ekonomisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve alan öğretmenliği gibi programlar göze çarpmaktadır (University of Helsinki, 2012). Alan öğretmenliği sosyal bilimler ve fen bilimleri olarak ikiye ayrılmakta; sosyal bilimler altında yabancı diller, tarih, felsefe grubu ve psikoloji, fen bilimleri altında ise kimya, matematik ve fizik öğretmenliği programları yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği programı 1-6. sınıf düzeyi, alan öğretmenliği programı ise 7-9 (ortaokul) ve 10-12. sınıf düzeyleri (lise) için uygulanmaktadır.

Finlandiya'da alan öğretmenliği programında öğrenciler isterlerse alanda yüksek lisanslarını tamamladıktan sonra eğitim fakültelerinde meslek bilgisi derslerini alabilmektedirler.

Tablo 1. Dört ülkede öğretmen eğitimi programları

	Lisans	Yüksek Lisans	Sertifika Programları
A.B.D New York	Üniversiteler tarafından 4 yıllık programlar sunulmaktadır. Yaklaşık 120-130 kredilik derslerin tamamlanması gereklidir. Kaynaşık model kullanılmaktadır.	Üniversiteler ya da alternatif sertifika sağlayan akredite edilmiş kurumlar tarafından sunulmaktadır. 40-45 kredilik derslerin tamamlanması gereklidir. Kaynaşık-ardışık ya da ardışık model kullanılmaktadır.	Alternatif sertifika programlarında yaz okullarında sunulan 6 haftalık eğitim ve fakültelerden alınan 40 kredilik yüksek lisans derslerinin tamamlanması gereklidir.
Finlandiya	Üniversiteler tarafından 5 yıllık birleştirilmiş (lisans+yüksek lisans) programlar sunulmaktadır. Lisans düzeyinde 180 ECTS kredilik derslerin tamamlanması gereklidir. Sınıf öğretmenliğinde kaynaşık model, alan öğretmenliğinde ardışık model kullanılmaktadır.	Üniversiteler tarafından 5 yıllık birleştirilmiş (lisans+yüksek lisans) programlar sunulmaktadır. Yüksek lisans düzeyinde 120 ECTS kredilik derslerin tamamlanması gereklidir. Sınıf öğretmenliğinde kaynaşık model, alan öğretmenliğinde ardışık model kullanılmaktadır.	

Singapur	Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuran lise mezunlarına yönelik 4 yıllık programlar verilmektedir. Öğretmen eğitiminde üniversite temelli öğretmen eğitimi modeli uygulanmaktadır. İlköğretim 128, Ortaöğretim 131 akademik ünite (AU) sisteminden oluşmaktadır. Kaynaşık model kullanılmaktadır.	İlgili bir alanın lisans mezunlarına yönelik 2-4 yıllık programlar sunulmaktadır. Tezli ya da tezsiz olarak yapılabilir. Tezsiz yüksek lisans adaylarından daha fazla sayıda ders almaları istenmektedir. Öğretmen eğitime yönelik programlar için en az 1 yıllık öğretmenlik deneyimi istenmektedir. Kaynaşık-ardışık modeller kullanılmaktadır.	Herhangi bir alanın lisans mezunlarına yönelik olarak Eğitim Diploması ismiyle uygulanmaktadır. Bu programda 65 akademik ünite derslerin tamamlanması gereklidir. Diğer bir program ilgili bir alanın lisans mezunlarına yönelik uygulanan, 1 yıllık Lisans Sonrası Diploma Programıdır (PGDE) 44 akademik ünite derslerin tamamlanması gereklidir. Kaynaşık-ardışık modeller kullanılmaktadır.
Türkiye	Üniversiteler tarafından 4 ya da 5 yıllık programlar verilmektedir. Öğretmen eğitimi program modeli olarak kaynaşık model kullanılmaktadır. Yaklaşık 120-130 ECTS kredilik derslerin tamamlanması gereklidir (sınıf, bilg.veöğrt. tek, okul öncesi vb.)	Üniversiteler tarafından 2 yıllık programlar sunulmaktadır. Kaynaşık model kullanılmaktadır. 120 ECTS kredilik derslerin tamamlanması gereklidir (sınıf, program geliştirme).	Üniversiteler tarafından ilgili bir alanın mezunlarına yönelik olarak sunulmaktadır. Kaynaşık ya da ardışık modeller kullanılmaktadır. (2-3-4. Sınıflarda kaynaşık ya da mezunlara yönelik ardışık)

Singapur'da öğretmen eğitimi politikaları bağlamında Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi (1997-2013) ve bilgi temelli ekonomi ile bütün öğrencilerin potansiyellerinin geliştirilmesinin amaçlandığı (Lee ve diğerleri, 2008), (TSLN) kapsamında eğitim sisteminde esneklik, her öğrenciye ilköğretim sonrası kapasitesi ölçüsünde seçim şansı yapabilme, sürekli yeni bilgi edinme, teknoloji uzmanlığı, yenilikçi bir anlayış geliştirme, girişimcilik, risk alabilme gibi konulara ağırlık verildiği, öğrencileri yaratıcı ve bağımsız öğrenenler haline getirmenin amaçlandığı, rekabetçi, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği ve küreselleşme ve ulusallaşma arasındaki dengeyi korumada problemler yaşandığı görülmektedir (Tan, 2005).

Lisans Derecesi (BA/BSc in Ed) sağlayan sekiz tür program bulunmaktadır. NIE tarafından dört yıllık lisans programları sunulmaktadır. Bu programlar Genel İlköğretim (BA /BScEd General Primary), Genel Ortaöğretim (BA /BScEd General Secondary), Çin ve Malay Dilleri İlköğretim (BA EdChinese/Malay Primary), Çin ve Malay Dilleri Ortaöğretim (BA EdChinese/Malay Secondary), Beden Eğitimi ve Spor İlköğretim (BScEd General Primary) ve Beden Eğitimi ve Spor Ortaöğretim (BScEd General Secondary) programlarıdır (NIE, 2011).

Öğretmen eğitiminde lisansa alternatif olan ve 2 yıllık eğitim diplomasıyla sonuçlanan programlar ilköğretim için genel konular öğretimi diploması (Diploma in educationforprimary), ilköğretim için Çince, Malay ve Tamil dilleri öğretimi diploması (Diploma in educationforChinese, Malay and Tamil languagesforprimary), ilköğretim için Çince öğretimi diploması (Diploma in educationforChineseprimary), ortaöğretim için Malay ve Tamil öğretimi diploması (Diploma in educationfor Malay and Tamil secondary), ortaöğretim için sanat ve müzik öğretimi diploması (Diploma in educationfor art/musicsecondary), beden eğitimi öğretimi diploması (Diploma in educationforphysicaleducation) ve ev ekonomisi öğretimi diploması (Diploma in educationforhomeeconomics) şeklindedir (NIE, 2011).

Türkiye'de öğretmen eğitimi politikaları bağlamında 1997 yılında zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılarak öğretmen eğitiminde reformlar yapıldığı, 2004-2005 örgün eğitim programlarında, 2006 da ise öğretmen eğitimi programlarında değişiklik yapıldığı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, kaynakları etkili kullanma gibi yeterliklerin programlarda vurgulandığı görülmektedir (YÖK, 2007).

Öğretmen eğitimi temel olarak eğitim fakültelerinde dört yıllık lisans programları ile sunulmaktadır. Ancak farklı bir alanda lisans yapan ya da diplomasına sahip olan ve öğretmenlik yapmak isteyen diğer alan öğrencileri öğretmenlik sertifikası programlarından mezun olarak öğretmenliğe başvurabilmektedirler. Pedagojik formasyon sertifikası almak üzere başvuran adaylar için gerekli olan koşullar üniversite senatolarınca belirlenmekte ancak genellikle başvuracak öğrencilerden genel not ortalamalarının 4 üzerinden en az 2,5 olması istenmektedir (İstanbul Üniversitesi, 2012). Türkiye’de yüksek lisans derecesi öğretmen olmak için bir ön koşul değildir. Ancak bazı öğretmenlerin akademik bağlamda kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla yüksek lisans eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Türkiye’de lisans, yüksek lisans ve pedagojik formasyon sertifikası programlarına bakıldığında program modeli olarak kaynaşık modelin kullanıldığı görülmektedir. Tablo 1’de dört ülkede öğretmen eğitimi programlarının özellikleri sunulmaktadır.

Uzmanların Öğretmen Eğitimi Sistemlerine İlişkin Görüşleri

New York’ta birçok fakültenin uygulama saatlerini artırması ve uygulama derslerine daha fazla önem vermesi, güçlü bir yön olarak ifade edilmiştir.

Sertifika gerekliliklerini yerine getirebilmenin önemli bir koşulu 2 farklı öğretmenlik uygulamasını tamamlamaktır. İlköğretim ya da ortaöğretim düzeyi fark etmeksizin her öğretmen adayı hem ilköğretim hem de ortaokul düzeyinde 2 öğretmenlik uygulamasını tamamlamak durumundadır. Bu uygulamaların hem alt sosyo ekonomik düzeye ait bir bölgede hem de üst sosyo ekonomik düzeye ait bir bölgede 2 farklı okulda yapılması tercih edilmektedir (Prof. Dr.,Teacher’s College).

Bir diğer güçlü yön olarak ise fakültelerin kendi programlarını uygulayabildikleri, bu anlamda programların esnek olduğu belirtilmiştir. New York Eyaleti öğretmen eğitimi için genel politikaları belirleyerek çerçeveyi oluşturmakta ancak fakülteler uygulama biçimlerini kendileri belirleyebilmektedirler.

Biz yıllardır, Teacher’sCollege bünyesinde eyaletin belirlediği standartların en az iki misli öğretmenlik uygulaması yapıyoruz. Eyaletin belirlediği standartlar minimum standartları gösteriyor ve minimum hiçbir zaman iyi bir öğretmen eğitimi programı için yeterli değildir. Bu anlamda biz programlarımızda gerekli değişiklikleri yapabiliyoruz (Prof. Dr.,Teacher’s College).

New York Eyaletinde öğretmenlerin göreve başlayabilmek için başlangıç düzey sertifikasını almaları gerektiği ancak, göreve başladıktan sonra beş yıl içerisinde 175 saatlik mesleki gelişim çalışmalarını ve yüksek lisans derecesini tamamlamaları gerektiği ifade edilmiştir. Başlangıç düzey sertifikası beş yıl geçerli olduğundan bu süre sonunda öğretmenlerden bir üst sertifikayı almaları beklenmektedir. Aksi halde öğretmenlerin sertifikaları yenilenmemekte ve New York Eyaletinde öğretmenliğe devam edememektedirler. Öğretmen eğitimi programları bağlamında dile getirilen en önemli zayıflığın birçok alternatif sertifika sağlayan kurumda uygulanan öğretmen eğitimi programları olduğu ifade edilmiştir.

Bugün birçok kurumda uygulanan programların gerçek anlamda program olmaktan çok uzak olduğu görülüyor. Aslında öğrenciye verilen şey bir programdan çok genellikle dersler ve konular listesini kapsayan ve ne kadar kredi biriktirmesi gerektiğini söyleyen bir ders çizelgesi. Program geliştirme sürecinin gereklerine uygun olarak hazırlanmış ve profesyonel anlamda uygulanan bir programdan bahsetmek çok güç (Prof. Dr.,Teacher’s College).

New York’ta öğretmen eğitimi politikasına yönelik alternatif sertifika programlarına verilen desteğin kesilerek üniversite temelli öğretmen eğitimi programlarının kalitesini geliştirmeye yönelik politikaların oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına yönelik olarak uygulama derslerine daha fazla önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kuram-uygulama bağını sağlayabilmek amacıyla öğrencilerin fakültedeki ilk günden itibaren uygulamayla iç içe olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Finlandiya’da öğretmen eğitimi programları bağlamında en sık dile getirilen güçlü yönün araştırma temelli programlar olduğu görülmektedir. Programlarda öğrencilere araştırma kültürü ve

altyapısı kazandırılmaya çalışıldığı, programların da araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirildiği ifade edilmiştir.

Programlar aracılığı ile öğrencilerin veri toplama, analiz etme ve çıkarım yapma becerilerini geliştirmeye çalışıyoruz. Araştırma temelli bir programla öğrencilerin özgün deneyimler edinmeleri, bilgiye ulaşma ve sürekli gelişimlerini sağlayacak yolları keşfetmelerini amaçlıyoruz. Programların amacı öğretmen adaylarının üniversitelerde araştırmacı olarak çalışmalarını sağlamaktan çok sınıflarında sistematik gözlemlerle, araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamalar yapmalarını sağlamak (Prof. Dr. B, Helsinki Üniversitesi).

Program geliştirme süreci ise sıklıkla değinilen bir diğer güçlü yön olarak ifade edilmiştir. Merkezîyetçi bir program yapısının olmadığı, üniversitelerin kendi programlarını koşullarına göre geliştirdikleri ve program değerlendirme sürecinin diğer paydaşlarla birlikte sürekli yapıldığı belirtilmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarını geliştirirken üzerinde en çok durduğumuz konu programların araştırma sonuçlarına dayalı olması gerektiği. Uyguladığımız programları her 3 yılda bir kez birçok paydaşın katılımıyla birlikte değerlendiriyoruz. Öğrencilerden, yerel yönetimlerden ve karar vericilerden oluşan bir grupla birlikte araştırma sonuçlarını da içeren kapsamlı bir çalışma ile programların sürekli değerlendirilmesi söz konusu. Avrupa Birliği stratejilerini dikkate alan ve Bologna süreciyle uyumlu bir süreçten söz edebiliriz. Ancak buradaki en önemli konu kendi uyguladığımız programlar üzerinde söz sahibi olmamız (Prof. Dr. B, Helsinki Üniversitesi).

Öğretmen eğitimi kurumlarına yönelik güçlü bir yön olarak fakülteler arası işbirliğinin gösterildiği görülmektedir. Eğitim fakülteleri ile alan bilgisi derslerini veren fakülteler arasında yakın bir işbirliği olduğu ve alan bilgisi dersleri veren fakültelerin de kendilerini öğretmen eğitiminin bir parçası olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Bizler meslek bilgisi dersleri veren fakülte olarak alan bilgisi dersleri veren fakültelerle çok yakın bir ilişki içerisindeyiz. Programlarımızı birlikte yapıyoruz ve alan derslerinin de araştırma temelli olmasına özen gösteriyoruz. Öğrenciler öncelikle alan derslerini, daha sonra 2. ya da 3. sınıfta meslek bilgisi derslerini almaya başlıyorlar. Alan dersleriyle meslek bilgisi derslerini ilişkilendirmek amacıyla böylesi bir işbirliği zaten zorunlu (Prof. Dr. B, Helsinki Üniversitesi).

Singapur'da öğretmen eğitime yönelik uygulanan 3 farklı tür programın güçlü bir yön olduğu belirtilmiştir. Lise mezunu adaylar için dört yıllık lisans derecesi sağlayan programlar, farklı bir alandan (örneğin mühendislik) olan üniversite mezunları için 2 yıllık Eğitim Diploması ve alana yönelik diplomaya sahip olanlara yönelik (örneğin matematik) 1 yıllık Lisans Sonrası Diploma bulunmaktadır. Farklı beklentisi ve gereksinimi olan adaylar için farklı program türlerinin bulunması öğretmen eğitimi programlarının güçlü bir yönü olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programlar arası uyum güçlü bir yön olarak belirtilmiştir.

Ulusal Eğitim Kurumunda verilen eğitimin amacı okullarda daha nitelikli eğitim yapılması sürecine katkıda bulunmak. Bu amaçla öğretmen eğitimi programlarının ve örgün eğitim programlarının uyumu çok önemli. Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Kurumu arasında çok güçlü bir dayanışma olduğundan programlarda yapılacak herhangi bir değişikliği birlikte değerlendirip uygulamaya koyabiliyoruz. Böylece örgün eğitim programları ile öğretmen eğitimi programları arasında herhangi bir kopukluk olmuyor (Yrd. Doç. Dr., NIE).

Öğretmen eğitimi politikasına yönelik olarak belirtilen ilk zayıf yön merkezîyetçi bir sistemin varlığıdır. Singapur'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından genel eğitim politikalarının belirlendiği, Ulusal Eğitim Kurumu tarafından ise genel politikalar çerçevesinde aynı standart programların kullanıldığı, bu durumun çeşitliliği ve farklı programlar uygulamayı engellediği belirtilmiştir. Öğretmen olabilmenin tek yolunun Ulusal Eğitim Kurumunda eğitim almak olduğu, öğrencilerin başka herhangi bir seçme şanslarının olmadığı ifade edilmiştir. Üzerinde durulan bir diğer zayıf yönün değerlendirme sistemi olduğu görülmektedir. Singapur'da okulların başarısının merkezi sınavlarla değerlendirildiği ve ülke çapında uygulanan sınav sonuçlarına göre okulların sıralamaya tabi tutulduğu belirtilmiştir.

Bakanlık okullara ayıracağı bütçeyi sınav sonuçlarına göre belirlediği için okullar arasında büyük bir rekabet söz konusu. Öğretmenlerin de başarıları ölçüsünde sıralamaya tabi tutulmaları kendi aralarında kaynak paylaşımını engelliyor. Bu durumda hem okullar hem de öğretmenler pastadan daha büyük bir dilim alabilmek amacıyla öğrencileri sınava hazırlıyorlar. Sınav merkezli bir eğitim yapan okullar ile Ulusal Eğitim Kurumu'nun öğretmen adaylarına kazandırmayı hedeflediği beceriler arasında büyük farklar ortaya çıkıyor. Yaratıcılık, problem çözme, girişimcilik gibi becerilerin vurgulandığı öğretmen eğitimi programlarından mezun olan adaylar okullara gittiklerinde bambaşka bir gerçekle karşılaşılıyorlar (Yrd. Doç. Dr., NIE).

Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkili olarak öğretim üyeleri tarafından dile getirilen en güçlü yön eski programlarla (80'li ve 90'lı yıllar) karşılaştırıldığında mevcut programlarda uygulama derslerine verilen ağırlık olmuştur. Yalnızca uygulama saatlerinde değil, kuramsal derslerin uygulama saatleri de göz önüne alındığında eskiye oranla uygulama saatlerinin arttığı ancak 2006 yapılanmasıyla birlikte bu saatlerin azaltılarak programa kuramsal derslerin yeniden yerleştirildiği de belirtilmiştir. Programlarla ilişkili olarak öğretim üyeleri tarafından belirtilen diğer güçlü yönler akademisyenlerde araştırma ve program ilişkisini kurmaya yönelik bir algının gelişmiş olması, alan temelli öğretim yöntemlerine daha fazla ağırlık verilmeye başlanması, programlara eleştirel bir gözle bakabilmeye yönelik bir tutum gelişmiş olması ve derslerde belirli bir standardın yakalanması şeklindedir.

Kuramsal altyapıdaki eksiklik ve kuram uygulama bağının kurulamaması öğretmen eğitimi politikasının bir diğer zayıf yönü olarak vurgulanmıştır. Kuramsal altyapı içselleştirilmeden popüler olduğu gerekçesiyle yurt dışından ithal edilen kuramların örgün eğitim sisteminde uygulanmasının istendiği ancak uygulamaların çok farklı olduğu ifade edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeyi öğreten öğretmen modeli vardır. Bu bir yöntemdir, bir program yaklaşımı değildir. Bu yöntem, sınıflarda az sayıda öğrencinin olmasını, anne babanın okuryazar olmasını ve evde internet ile kütüphanenin olmasını gerektirir. Bunların maalesef birçoğu bizde yok. Yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği ölçme değerlendirme performans değerlendirmesidir. Ancak bu değerlendirme bizde olduğu şekliyle velilerin değerlendirilmesini değil de esasen öğrencilerin değerlendirilmesini gerektirir. Kesinlikle bize uygun bir sistem değildir ve öğretmenler onları bir tarafa atarak yine klasik sistemle öğretim yapıyorlar (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi).

Dersler ve içerikleri kapsamında en çok vurgulanan hususlar derslerin çok kuramsal hale gelmesi, birbirini tekrar eden konuların farklı derslerde yinelenmesi ve 1997 yapılanması sonrası öğretimi planlama ve değerlendirme ile eğitim psikolojisi derslerinin saatlerindeki dengesizlik olarak göze çarpmaktadır. Bir öğretim üyesi tarafından uygulama saatlerinin azaltılması neticesinde kuramsal derslerin saatlerinin artırıldığı ve ders içeriklerinin son derece kuramsal hale getirildiği belirtilmiştir. İki öğretim üyesi ise öğretimi planlama ve değerlendirme dersi ile eğitim psikolojisi derslerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

1997 yapılanmasına öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bağlamında baktığımızda yanlışlıklar dikkat çekiciydi. Örneğin; Genel Öğretim Metodları (3 saat) ve Ölçme Değerlendirme (3 saat) dersleri birleştirildi. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (5 saat) dersi adı altında okutulmaya başlandı. Genel Öğretim Metodları dersi için 3 saat yetmiyordu. Ölçme ve Değerlendirme dersi de kapsamlı bir ders olduğundan ikisini birleştirip 5 saatte verilmesi yanlış bir yaklaşımdı. Eğitim Psikolojisi için de aynı durum söz konusu idi. Bu iki dersin: 1) Program Geliştirme (2 saat) 2) Öğretim İlke ve Yöntemleri (3 saat), 3) Ölçme ve Değerlendirme (3 saat), 4) Gelişim Psikolojisi (2 saat) ve 5) Öğrenme Psikolojisi (2 saat) olarak 5 ayrı ders olması gerekirdi (Prof. Dr., İnönü Üniversitesi).

SONUÇ VE TARTIŞMA

New York'ta farklı öğretmen yetiştirme sistemlerinde her 3 öğretmen eğitimi modelinin de kullanıldığı görülmektedir. Üniversitelere kendi programlarını yapma konusunda tanınan esneklik önemli bir güçlü yön olarak ifade edilmektedir. Bir yandan öğretmen eğitimine araştırma toplumu yaratma, okul fakülte bağını güçlendirme, diğer akademik disiplinler ile güçlü bağlar kurma,

bireyselciliği önemseme ve yüceltme gibi misyonlar yüklenirken diğer yandan temel eğitimde hesap verebilirlik, şeffaflık, uluslararası sınavlardaki başarıyı artırma gibi ölçütlerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Teacher'sCollege gibi köklü ve öğretmen eğitimi entelektüel bireyler yetiştirme misyonu ile gerçekleştiren kurumlarda işbirliği-araştırma temelli bilgi ve gelenekten ayrılma gibi reformist paradigmalardan baskın olduğu; diğer yandan alternatif sertifika sistemine yönelmiş olan ve teknisyen öğretmenler yetiştirme misyonunu benimsemiş olan diğer bazı öğretmen eğitimi kurumlarında ise rekabetçi ve yararlı bilgi gibi uyum paradigmalarının baskın olduğu söylenebilir. Ancak görüşme yapılan uzmanların da belirttikleri gibi son yıllarda bu tür kurumların sayısı devletten aldıkları maddi yardımlar ile birlikte hızla artmakta ve A.B.D'de öğretmen eğitimi sisteminin kötüye gidişinde etkin roller üstlenmektedirler. Diğer yandan temel eğitim sisteminde uygulanan aşırı rekabetçi ve sınav puanlarına dayalı sistemin öğretmen eğitimi paradigmasını yakın bir gelecekte nasıl etkileyeceği de önemli bir araştırma konusu haline gelebilir. Dolayısıyla A.B.D (New York) öğretmen eğitimi sistemi bağlamında baskın paradigmanın uzlaşma ya da uyum üst paradigmasına dayalı olan rekabetçi ve yararlı bilgi paradigması olduğu söylenebilir. 2012 yılı itibarıyla uygulamaya koyulan "Racetothetop" politikası ile okullar ve bölgeler arasındaki rekabetin son derece şiddetlendiği ve okul performanslarının uluslararası sınavlarda alınan puanlarla belirlendiği bir sistemde (NYSED, 2012), öğretmen yetiştirme uygulamalarının daha da artan bir yönelimle teknisyenler yetiştirmeye odaklanması ve reformist paradigmalardan uzaklaşması kaçınılmaz görünmektedir. Ancak bu durum öğretmenlik mesleğinin entelektüel bir zeminden teknisyenlik boyutuna taşınmasını da beraberinde getirebilir. Dolayısıyla rekabetçilik ve hesap verebilirlik uygulamalarının öğretmenliği entelektüel zeminden uzaklaştırmasının ve tekdüze teknisyenler yetiştiren bir sistem haline dönüştürmesinin yaratacağı olumsuz etkiler yakın gelecekte görülebilecektir.

Finlandiya'da öğretmen eğitimi program modeli olarak gerek lisans gerekse yüksek lisans düzeylerinde sınıf öğretmenliği için kaynaşık, alan öğretmenlikleri için kaynaşık-ardışık modellerin kullanıldığı, diğer yandan herhangi bir alternatif sertifika sisteminin bulunmadığı görülmektedir. Üniversitelere kendi programlarını yapma konusunda tanınan esneklik önemli bir güçlü yön olarak ifade edilmektedir. Hem doküman incelemesi hem de görüşmelerden elde edilen veriler ülkede öğretmen eğitiminin amacının araştırma toplumu yaratma, okul-fakülte bağını güçlendirme ve reformist bir bakış açısıyla bireysel yetileri geliştirme üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Finlandiya'da öğretmen eğitimi paradigması işbirliği, araştırma temelli bilgi ve gelenekten ayrılma paradigmaları üzerine dayalıdır. Program geliştirme süreçlerine öğrenci, veli, belediye ve diğer sivil toplum örgütlerinin aktif katılımı; diğer yandan değerlendirilmenin cevaplandırma amacıyla değil, yapıcı bir anlayışla geliştirme amacıyla yapılması Finlandiya'yı diğer ülkelerden ayıran belki de en önemli özellikler olarak değerlendirilebilir. Gerek temel eğitim politikası gerekse benimsenen öğretmen eğitimi paradigmasının rekabetçilik ve hesap verebilirlik üzerine odaklanmaması, sınavlarda alınan yüksek puanlara göre okulların sınıflandırılmaması gibi özelliklerine karşın Finlandiya'nın nasıl ve neden PISA gibi uluslararası sınavlarda en iyi dereceleri alıyor olduğu ise araştırılması gereken önemli bir alanı işaret etmektedir. 1968 Kapsamlı Okul Projesi'nin ilkelerinin bugün halen benimsendiği Finlandiya'da eğitim politikası öğretmenlere hangi kitapları okutacakları, hangi materyalleri kullanacakları, neyi nasıl öğretecekleri gibi konularda büyük bir esneklik sağlamaktadır. Ulusal bir yeterlik ya da eleme sınavının bulunmaması, değerlendirilmenin sınıf düzeyinde öğretmenlerin yapmaları gereken bir süreç olarak algılanması ve dış denetmenlerin olmaması (Niemi ve Sihvonen, 2006) gibi özellikler Finlandiya'da öğretmen yetiştirme sisteminde reform üst paradigmasının benimsendiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin yüksek lisans düzeyinde yapılıyor olması ve öğretmenlere araştırmacı rolü yüklenmesi gibi özellikler araştırma temelli bilgi paradigmasını işaret ederken uygulama okulu-fakülte ve yönetici-uygulayıcı arasındaki güçlü işbirliği işbirliği paradigmasını işaret etmektedir. Bu durum Avrupa'da ve A.B.D'de son yıllarda popülerliği artan reformist paradigmaları Finlandiya'nın 1968 yılından beri içselleştirmiş olmasını göstermesi bakımından son derece önemlidir. Dolayısıyla, Finlandiya'nın bu paradigmaları dünya genelinde popüler olduğu için değil, zaten kendi geçmişinde var olduğu ve kendi köklerine uygun olduğu için benimsemiş olması son derece önemlidir.

Singapur'da her 3 öğretmen eğitimi modelinin de kullanıldığı görülmektedir. Ülkede programların Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapıldığı, üniversitelerin ise kendi programlarını

yapma konusunda özgür olmadıkları, bu durumun ciddi bir zayıflık olarak belirtildiği görülmektedir. Yaratıcılık, problem çözme, girişimcilik gibi becerilerin vurgulandığı öğretmen eğitimi programlarından mezun olan adayların okullara gittiklerinde bambaşka bir gerçekle karşılaştıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla temel eğitim sisteminin Singapur'da A.B.D'de olduğu gibi rekabetçilik, girişimcilik ve uluslararası sınavlarda yüksek puanlar alabilme üzerine kurulu olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme sisteminin ne kadar reformist paradigmalara dayalı olarak sürdürülebileceği önemli bir tartışma ve araştırma konusu olacaktır. Gerek doküman incelemesi gerekse görüşmelerden elde edilen bulgular Singapur'da işbirliği ve araştırma temelli bilgi paradigmalara dayalı bir öğretmen eğitimi sisteminin uygulandığını göstermekle birlikte temel eğitim sisteminde sıklıkla vurgulanan sınavlar ve yüksek puan alabilme sisteminin yakın bir gelecekte öğretmen eğitimi sistemi üzerinde ne gibi baskılar oluşturabileceği bir diğer araştırma konusu olabilir. 1997'den itibaren "Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum" (TSLN) kapsamında temel eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Planı (master plan of ICT) ve Düşünen Program (ThinkingCurriculum) uygulamalarıyla öğrencileri yaratıcı ve bağımsız öğrenenler haline getirmek amacıyla yıllık 2 milyar\$ bütçe ayrıldığı ve programların en az %30'unda bilgisayarla öğretim yapmanın zorunlu tutulduğu ayrıca uluslararası sınavlarda alınan puanlara göre okulların derecelendirildiği ve fonlandığı düşünüldüğünde (Lee ve diğerleri, 2008) Singapur'da öğretmen yetiştirme sisteminin politik düzeyde reformist paradigmaya dayalı olmasına karşın uygulamada rekabetçi ve yararlı bilgi paradigmasına dayalı olduğu ifade edilebilir. A.B.D'de olduğu gibi rekabetçilik ve hesap verebilirlik uygulamalarının öğretmenliği entellektüel zeminden uzaklaştırmasının ve tekdüze teknisyenler yetiştiren bir sistem haline dönüştürmesinin yaratacağı olumsuz etkiler yakın gelecekte görülebilecektir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi program modeli olarak lisans ve yüksek lisans düzeylerinde kaynaşık, alternatif sertifika sisteminde kaynaşık-ardışık modeller kullanılmaktadır. Ülkede programların Yükseköğretim Kurumu tarafından yapıldığı, üniversitelerin ise kendi programlarını yapma konusunda özgür olmadıkları, bu durumun ciddi bir zayıflık olarak belirtildiği görülmektedir. Bu bağlamda merkeziyetçi sistemin programlar üzerindeki baskınlığı bakımından Türkiye ile Singapur benzerlik göstermektedir. Programlarda yaratıcılık, işbirliği, yapılandırmacılık gibi kavramlar ön planda olmasına karşın uygulamada davranışçı modellerin baskın olduğu ve özellikle kuram-uygulama bağına sağlamada sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Özellikle derslerin daha kuramsal hale gelmesi ve uygulama saatlerinin azaltılmasıyla fakülte-okul bağının zayıfladığı ve bu durumun ciddi bir zayıflık olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen eğitimi paradigması olarak programlarda reformist paradigmalardan kağıt üzerinde yer aldığı ancak uygulamada rekabetçi ve yararlı bilgi paradigmasının baskın olduğu söylenebilir. Bu durum özellikle alternatif sertifika sistemiyle öğretmen yetiştirilmesinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim fakültelerindeki lisans programlarına ek olarak diğer alanlardan mezun olan öğrencilerin kısa süreli kurslar yoluyla öğretmen olabilmelerinin yolunun açılması anlamına gelen pedagojik formasyon sertifika programlarının gerek sayılarının gerekse bu programlara kabul edilen öğrenci oranlarının hızla artması yararlı bilgi paradigmasının baskınlığına işaret etmektedir. Temel eğitim sisteminde son yıllarda üzerinde durulan rekabetçilik, hesap verebilirlik, uluslararası sınavlarda alınan olumsuz sonuçların iyileştirilmesi gibi kavramların öğretmen eğitimi sistemini de etkilemesi ve uzlaşma/uyum paradigmasını daha da baskın olarak ön plana çıkarması sonucunu doğurabilir.

Öneriler

Türkiye'de ve New York'ta önemli bir zayıflık olarak değinilen alternatif sertifika sistemi ile öğretmen yetiştirme sistemi entelektüel olarak mesleğe hazır ve kendini sürekli geliştiren bireyler yerine mesleği teknisyenlik boyutuna indirgeyebilecektir. Dolayısıyla Türkiye'de öncelikle alternatif sertifika sistemine son verilmeli ve eğitim fakültelerindeki niteliği artırmaya yönelik politikalar benimsenmelidir.

Diğer yandan incelenen dört ülke içerisinde hepsinin politika düzeyinde ve kağıt üzerinde reformist öğretmen eğitimi paradigmasını ön plana çıkardığı ancak uygulamada bunu yalnızca Finlandiya'nın tam anlamıyla benimsediği görülmüştür. Dolayısıyla, her bir ülkeye özgü ve o ülkenin gerçekleriyle örtüşen paradigmanın benimsenmesi ve uygulamaların bu doğrultuda güçlendirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen eğitimi program modelleri bağlamında farklı ülkelerde farklı tür modellerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu modellerin uygulanmasının doğurduğu olumlu yada olumsuz sonuçlar araştırma bulgularıyla ortaya koyulmalı ve daha etkin olan modellerin uygulanması sağlanmalıdır. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının katı merkezîyetçi yapısı esnetilerek eğitim fakültelerine kendi programlarını geliştirme ve değerlendirme özerkliği sağlanmalıdır.

* Bu makale birinci yazarın “A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)” adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya’da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyd, D., Grossman, P.L., Hammerness, K., Lankford, R., Loeb, S., McDonald, M., Reininger, M., Ronfeldt, M., ve Wyckoff, J. (2008). Surveying the Landscape of Teacher Education in New York City: Constrained Variation and the Challenge of Innovation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), s.319-343.
- Coffey, A., Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durkheim, E. (2002). *Moral Education*. New York, Dover Publications.
- Erdem, B. (2010). *Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye’de Coğrafya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gopinathan, S. (1999). Economic Restructuring and Educational Reform in Singapore. *Journal of Education and Work* 12(3), s. 295-308.
- Hökka, P., Etelapelto, A., ve Rusku-Puttonen, H. (2009). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26, s. 845-853.
- Huerta Charles, L. (2004). A Forgotten Issue in the Education of Teachers in Mexico. In J. O’Donnell, Marc Pruyn, Rodolfo Chavez. *Social Justice in These Times (117-145)*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Pruyn, M., ve Chavez, R. *Social Justice in These Times (117-145)*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- İstanbul Üniversitesi. (2012). Pedagojik Formasyon Yönergesi. http://www.istanbul.edu.tr/oidb/mevzuatdosyalar/Yonergeler/PedagojikFormasyon_Yonergesi.html adresinden 1 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- Jackson, V.H. ve Lewis C. (2010). *Transforming Teacher Education*. Virginia, Stylus Publishing.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (meslekî eğitim dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği Ülkelerinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması (Almanya, Avusturya ve Polonya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), s. 203-218.
- Lee, S.K., Goh, C.B., Fredriksen, B., ve Tan, J.P. (2008). *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*. Washington DC: The World Bank.
- McLaren, P ve Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and Practice in the Age Of Empire: Towards a New Humanism*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2th Ed)*. California: Sage Publications.

- NIE. (2011). BABSC Handbook. National Institute of Education, Singapore. http://www.nie.edu.sg/files/ote/Handbooks/BABSC_2011_2012_as_at_29%20Nov%202011.pdf adresinden 30 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- Niemi, H., ve Lavonen, J. (2012). Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education. In Harford, J., Hudson, B., Niemi, H. (Eds), *Quality Assurance and Teacher Education: International Challenges and Expectations*. Oxford.
- Niemi, H., ve Sihvonen, R.J. (2006). *Modernization of Study Programs in Teacher's Education in an International Context*. Ljubljana: University of Ljubljana Education Faculty.
- NYSED. (2012). *No Child Left Behind (NCLB)*. <http://www.p12.nysed.gov/nclb/> adresinden 30 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2011). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> adresinden 30 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- Ryan, T. (2000). *The New Economy's Impact on Learning*. The 21st Century Learning Initiative 2000. Popkewitz, T., Tabachnick, B., ve Zeichner, K. (1979). Dulling the Senses: Research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30, s. 52-60.
- Sabir, M. (2007). *The Impact of Conditions of Work in Urban Schools on Outstanding African American and European American Teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi: University of Wisconsin, Milwaukee.
- Spodek, B. (1974). *Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Tan, C. (2005). The Potential of Singapore's Ability Driven Education to Prepare Students for a Knowledge Economy. *International Education Journal* 6(4), s. 446-453.
- Türkoğlu, A. (2016). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- University of Helsinki. (2012). Teacher Education Programs. Helsinki Üniversitesi: Helsinki. <http://www.helsinki.fi/teachereducation/education/index.html> adresinden 30 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- Yazçayır, N. (2005). *Avrupa Birliği Üye Ülkeleri İle Türkiye'nin Mesleki ve Teknik Öğretmen Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (2011). *Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(1), s. 3.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007), Ankara, Meteksan.
- YÖK. (2011). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/.../Itemid,99999999/ adresinden 30 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2012). Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılmasına Dair Açıklama. <https://basin.yok.gov.tr/files/06e47dcec40bf2b3484940508c36b3d3.pdf> adresinden 1 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.