

Öğretmen Eğitiminin Lisans ve Lisansüstü Boyutlardan Değerlendirilmesi

An Evaluation of Teacher Training from Undergraduate and Postgraduate Dimensions

Adnan BAKİ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitimi konusunda Türkiye'nin deneyimlerini tarihsel süreç içerisinde çeşitli boyutlardan ele alarak bugün gelinen noktayı değerlendirmek ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaçla önce Türk eğitim sisteminin ve ona bağlı olarak öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının epistemolojik temelleri sorgulandı. İkinci olarak öğretmen yetiştirme uygulamaları ve politikaları cumhuriyetin ilk dönemlerinden 2000'li yıllara doğru tarihsel süreç içerisinde artlarıyla, eksileriyle irdelendi. Üçüncü olarak YÖK'ün 1996-1998 yılları arasındaki çalışmaları öğretmenlerin sahip olması gereken alan yeterlikleri ve bölünme bağlamında değerlendirildi. Çalışmanın dördüncü bölümünde, öğretmen yetiştirme sisteminin YÖK'ün doğrudan müdahaleleriyle nasıl bir istikamete doğru sürüklendiği tartışıldı. Son olarak gelinen nokta dikkate alınarak öğretmen eğitimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim fakültelerinde nelerin yapılabileceği gelişmiş ülkelerde yapılanlar dikkate alınarak ayrıntılı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması

Abstract

The aim of the study is to evaluate teacher education system in Turkey from different perspectives and offer some suggestions about the current developments in the field of teacher education. For this purpose, at the beginning of the paper, we elaborate the foundations of Turkish teacher education system in terms of epistemological perspectives. Secondly, we scrutinize the implementations and policies on teacher education in the first era of Turkish Republic. Thirdly, we evaluate the developmental efforts of the Council of Higher Education in the field of teacher education between 1996 and 1998. During this period as a reform act departments and graduate programs were changed at all education faculties by the intervention of the Council of Higher Education. These direct interventions of the Council of Higher Education make negative effect on the development of teacher education. Nowadays, we also see the same direct interventions made by the Council of Higher Education. Lastly, we offer some implications for teacher education with regard to recent developments in developed countries.

Keywords: Teacher education, new constitution of education faculties

1. Öğretmen Eğitiminin Felsefi ve Epistemolojik Temelleri

Öğretmen eğitimi, eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Öğretmen eğitimi değerlendirirken, bir bütün olarak eğitim sisteminin şartlarını, standartlarını, benimsediği hedefleri ve değerleri göz önünde tutmak zorundayız (Baki, 1994; Ball,

2000). Bu açıdan bakıldığında, acaba Türkiye’de milli eğitimin temel değerleri ve hedefleri nelerdir, bunun için öğretmenlere nasıl bir rol biçilmiştir, ondan nasıl bir insan tipinin veya tiplerinin yetiştirilmesi istenmektedir, bu insan tipi bizim hangi hedeflere ulaşmamızı sağlayacaktır, gibi sorular, bilgi teorisi ve eğitim felsefesi ışığı altında cevaplandırılmalıdır. Bilindiği gibi bu sorulara uzman olmayanların bilimden uzak yüzeysel, popülist ve pragmatist cevapları her zaman her dönemde ola gelmiştir (Sönmez, 1996). İstenilen cevaplar bu alanın uzmanlarınca ve sorumlularınca da henüz tatmin edici bir şekilde verilememiştir.

İdealizmin Batıda ve bizde derin tesirleri vardır. Batıyı ve bizi derinden etkileyen bu yaklaşıma göre bilgi bireyden bağımsızdır ve bir otoritenin elindedir. Burada tamamlanmış bir kitap olarak algılanan bilgi söz konusudur. Bu anlayışı öğrenme-öğretme etkinliğine taşıdığımızda otorite öğretmen bilginin kaynağı ders kitabı, bilginin aktarıldığı nesne de öğrencidir (Baki, 1994). Bu güne kıyasla bilimsel ve sosyal değişimin çok az olduğu geçen yüzyılda öğretmenin esas görevi skolâstik bilgiyi ve geleneği mümkün olduğu kadar noksansız bir şekilde muhafaza etmek ve onu yeni nesillere olduğu gibi aktarmak olmuştur (Güngör, 1984). Çünkü idealizmin hâkim olduğu eğitim sistemlerinde bilgi bireyden bağımsızdı, bilgi devamlı oluşan bir şey değildi, tamamlanmış bir kitap gibi algılanıyordu ve bir otoritenin elinde idi. Bu tamamlanmış bilgiyi en çok hafızasına yerleştirebilen kimse en iyi öğretmen sayılmıştır. Bu şekilde gelenekselleşen ve kurumsallaşan eğitim, yukarıda da belirtildiği gibi o çağın bilgi anlayışının bir sonucuydu. Batıda bu eğitim skolâstik bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşirken bizim medrese eğitiminde de benzer yapılanma vardı (Akyüz, 2009). Medreselerdeki eğitim, resmi doktrin birer parçası haline gelmiş bulunan belli bir takım metinlerin okutulması ve ezberletilmesi şeklinde idi.

Dini ağırlıklı geleneksel eğitimin yürütüldüğü medreselerde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de hâkim olan sosyal gruplar **bilim bilgi** konusunda aynı yanılgı içine düştüler. Onlara göre bilim kesin ve mutlak bilgi demektir. Bu durumda ortada bir otorite ve onun onayladığı bilgi olacaktır. Oysa bugün hepimiz bilmekteyiz ki, bilimin kesin ve mutlak bilgiye ulaştığından hiçbir zaman emin olmama ve araştırmaları sürdürme prensibi vardır. Yani, pozitivistlerin tersine, bilim kesin ve değişmez bilgi ortaya koyduğunu hiçbir zaman kabul etmez. Kısaca, Cumhuriyet döneminde de **bilim** yine bu dönemde bireyden bireye aktarılabilen bilgiler kümesi olarak görülmüştür. Hâlbuki **bilim** bilgi değil, yeni bilgiler üretme sürecidir. **Bilim** bilme hali değil, bilmeye çalışma etkinliğidir (Özakpınar, 1995). Cumhuriyetle birlikte medreseden modern okullaşmaya geçmiş olsak bile, bilimin bilgiler yığını gibi görülmesi yanılgısı değişmemiştir. Bilimin dışarıdan kavranılması, daima bir ölçüde yüzeysel kalmıştır ve belirsizlikler taşımıştır. Bilimin gereği gibi kavranılması için onun akmakta olan geleneğine girmek orada yüzmek, onun bilinmeyenler bölgesinde çalışan kafaların yanında çıraklık yapmak, zamanla kalfa olmak ve sonunda ustalaşmak şarttır. Bunu başaramadığımız için öğretmenlerimiz bilim ırmağının kenarında dolaşan, sadece bilgi depolayan ama yeni bilgiler üretme sürecini başlatamayan nesiller yetiştirdi. Evet, eski medrese eğitimi terk edilmişti, fakat o eğitimin sadece içeriği ve dayandığı otoriteler değişmişti.

2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmeye Genel Bakış

Cumhuriyetin ilk dönem pozitivist aydınları, bilimi kendi içinde bir değer olmaktan çok dine ve geleneğe karşı bir kuvvet olarak görmüşlerdir. Onlara göre bilim, dini inançların, doğma ve hurafelerin alternatifi olarak topluma sunulmalıydı. Bu durumda, eskiden kalma dini inançları, gelenekleri bir kenara bırakarak Batıda ilerlemenin, zenginliğin ve gücün kaynağı olan bilimi almalıydık. Bilgi ile bilimin ilişkisinin ne olduğunu, bilimin imkân ve sınırlarını bilememekten kaynaklanan böyle kaba bir akıl yürütmeden yola çıkan Cumhuriyet devrinin pozitivist aydınları, dünyanın değişmesinde en önemli yenilik olan bilimi anlama ve topluma benimsetme yerine, yeni rejimin yerleşmesi amacıyla bütün enerjilerini eskiyi kötülemeye ve yıkmaya taksif etmişlerdir (Güngör, 1984). Bu yüzden, bilimsel zihniyet gelişmemiş, buna karşın toplumda bilime karşı bir yabancılaşma duygusu gelişmiş, bilimsel araştırmalar kurumsallaşmamış ve toplumsal işlev kazanamamıştır. Bu durum, eğitim sistemimizi ve dolayısıyla öğretmen eğitimimizi olumsuz yönde etkilemiştir.

İkinci Meşrutiyet devrini de sayarsak, bizde modern anlamda ilk öğretmen okulu Darülmuaallimidir. İkinci Meşrutiyet ve Cumhuriyet rejimleri birer devrim rejimleri olmalarından dolayı “ideolojik” eğitime büyük önem vermiş, bunun için de öğretmen kesimini iktidarın temsilcisi ve imtiyazlı sınıfı haline getirmek istemişlerdir. Atatürk’ün öğretmenlere yönelik veciz sözlerinden birisinde bu yaklaşımı kolayca görmekteyiz: “*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir*”. Gerçekten, medrese eğitiminin dışında modern eğitimin çok yeni bir şey olduğu ülkede öğretmenler rejimle birlikte yeni medeniyeti temsil eden imtiyazlı, saygın kimseler oldular. Öğretmenler bu dönemlerde sadece devrimin ideolojisini yaymakla kalmadılar, aynı zamanda devrimin de “sadık birer bekçisi” oldular (Güngör, 1984). Cumhuriyetin ilk yıllarında, öğretmen yetiştirmede bu ideolojik boyutun yanında bir de bugün bile hala kurtulamadığımız bir düşünce hâkim olmuştu: “Bir memlekette herkes okuma-yazma bildiği takdirde cehalet yenilmiş olacaktır”. İşte bu pragmatist yaklaşımdan dolayı ülkemizde okuma-yazma seferberliğinin adı hep cehaletle mücadele kampanyası olmuştur. Bu görüşün etkin olduğu millî eğitim sistemimizde o yıllarda ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesi ön plana çıkmıştır. Amaç, okuma-yazma öğreten ilkökul öğretmeni yetiştirmekse bunun için öğretmenlerin ortaöğretim düzeyinde bir eğitimden geçirilmesi yeterli olacaktır. Çünkü amaçlanan eğitimi verebilmek için iyi yetişmiş en az lisans mezunu insan gücüne ihtiyaç yoktu. Bilindiği gibi, uzun yıllar bu işlevi öğretmen okulları ve “Köy Enstitüleri” yerine getirdi. Hâlbuki ilk eğitim bu anlayış sahiplerinin düşünemediği kadar önemli bir profesyonel işti ve bu önemi dolayısıyla bütün ileri ülkelerde ilkökullara öğretmen yetiştiren enstitülerde üniversite dengi bir eğitim yapılırdı (Güngör, 1984). Şunu hemen belirtelim ki, ilkökul öğretmeninün üniversite öğrenimi görmesi, ilkökul çağındaki çocuğa yüksek seviyede bilgiler vermesi için değildir. Pragmatist yaklaşımın tersine, öğretimden çok burada bir eğitim meselesi vardır ve eğitim bilgi aktarmaktan çok daha önemli, çok daha zor bir işti. Asıl cehaleti yenmenin yolu çocuğa hazır bilgileri aktarmak değil, ona bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve problem çözme becerileri kazandırmaktır. Veya kısaca çocuğun bilimsel süreç becerilerini

geliştirmektir. Çocuğun ilköğretim çağındaki saygıya ihtiyacı yoktur. Onun bilgileri alabilecek ve hazmedebilecek bilimsel bir zihin olgunluğuna ihtiyacı vardır.

Pragmatist düşüncenin hâkim olduğu ve cehaletle mücadele kampanyalarının baskın olduğu Cumhuriyetin ilk dönemlerinde orta ve yüksek öğrenim düzeyinde öğretmen yetiştirme düşüncesi geri plana atılmıştır (Güngör, 1984; Akyüz, 2009). Cumhuriyetin ilk yıllarında 1923 yılında Ankara’da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye’nin kararlarından anlıyoruz ki bu toplantıda ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili konular da tartışılmıştır. Herhangi bir pedagojik programa ihtiyaç duyulmadan eskiden olduğu gibi ortaöğretim öğretmenliğinin kaynağı olarak Darülmüalliminlerin yanı sıra Darülfununlar da gösterildi. Belki o günün şartlarında Darülfununların da kaynak gösterilmesi bir zorunluluktur. Ancak aradan neredeyse 100 yıl geçmesine rağmen bizim hâlâ ortaöğretim öğretmenliği için fen-edebiyat fakültelerinin kaynak olarak gösterilmesi ne anlama gelmektedir? Cevabı çok basittir. “*Bilen öğretir anlayışı bugün de değişmemiştir*”. Bizde en az anlaşılan ve en az önem verilen öğretmen, alan öğretmeni olmuştur. Batıda ortaöğretimin iki amacı vardır. Birincisi, meslek eğitimi vermek ve doğrudan doğruya hayata atılacak insanları yetiştirmek, ikincisi ise yüksek öğrenime öğrenci hazırlamaktır. Ortaöğretimin bu işlevi gereği gibi gözetilmemiş, ortaokul mezunluğu ve lise mezunluğu gibi başlı başına ayrı öğrenim kademeleri ortaya çıkmıştır.

Türkiye Batının üstünlüğünü fark ettiğinden beri sürekli değişme halindedir. Bu değişim çabaları belki 200 yıldan beri sürmektedir, fakat Batıdaki devrimin mahiyeti ve arkasındaki felsefe ve dinamikler ülkemizde henüz anlaşılammıştır (Akyüz, 2009). Batı ilim ırmağının güzelliklerinde yikanırken, bilgi üretme sürecini olabildiğince hızlandırırken, biz bu ırmağın kenarlarında dolaşmaktayız, depoladığımız bilgilerle bilim yaptığımızı sanmaktayız. Batıyı yakalamak için kendi geleneklerimizden ve değerlerimizden vazgeçtik veya vazgeçmeye çalıştık, fakat yeni toplumun hangi esaslara dayandırılacağına bir türlü karar veremedik. Dünyanın en meşhur eğitimcisi John Dewey’i çağırdık misafir ettik. Dewey uzun inceleme ve gözlemlerden sonra bize eğitim için ve dolayısıyla öğretmen eğitimi için önerilerde bulundu. Uygulamada bütün bu öneriler anlaşılmadı ya da anlaşılmak istenmedi ve sonunda kendimize göre birçok özgün modeller geliştirdik.

Sonuç olarak, Cumhuriyetin 100. yılını kutlamaya hazırlandığımız ülkemizde ilk, orta ve yüksek öğretimin hangisine bakılırsa bakılsın, öğretimin niteliği eskiye oranla uluslararası karşılaştırmalara bağlı olarak hiç de ileri düzeyde değildir. Medresenin asıl kusuru yaratıcı bilgiye kapalı kalması, kitabı veya öğretmeni değişmez otorite olarak kabul etmesiydi. Bugün öğretmenlik ile ilgili politikaların ve öğretmen eğitimi ile ilgili hedeflerin kaçınılmaz sonucu olarak öğretmenlerimiz aynı kısır döngüyü yaşamaktadır (Baki, 2008; Akyüz, 2009).

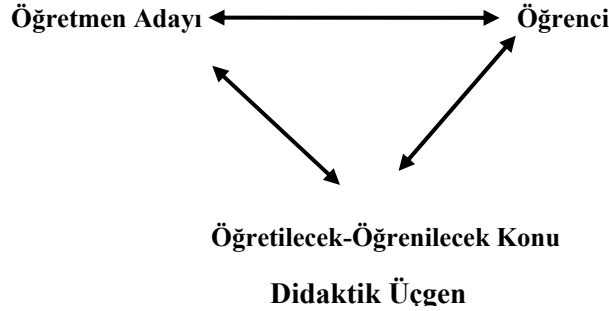
3. Öğretmen Yetiştirme Sorumluluğunun Eğitim Fakültelerine Verildiği Dönem

Yukarıda öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını epistemolojik, tarihi, sosyolojik ve ideolojik boyutlardan genel olarak ele aldık. Şimdi öğretmenin sahip olması gereken öğretmenlik bilgisini daha yakından inceleyerek bu bilgilerle donanımlı öğretmenler yetiştirme amacıyla ülkemizde nelerin yapıldığına bakalım. Öğretmen yetiştirme sorumluluğu 1982 yılında YÖK kanunuyla birlikte eğitim fakültelerine verildi. Bu önemli bir gelişmeydi, ancak üniversiteler eğitim fakültelerini bünyelerine kabul etmeye hazır olmadığı gibi ağırlıklı olarak MEB mensuplarının çoğu da eğitim enstitülerinin yerine üniversitelerden bağımsız öğretmen akademilerinin kurulması veya yüksek öğretmen okullarına yeniden işlevlik kazandırılması gerektiğini savunuyorlardı. 11. Milli Eğitim Şurası Raporundaki bir alıntı bunu çok güzel örneklemektedir. “*Öğretmen yetiştiren bir kurumda mutlaka öğretmenlik havasının esmesi ve öğretmenlik çevresinin bulunması lazımdır. Aksi halde bu saksıda kiraz ağacı yetiştirmeye benzer. Bugün eğer öğretmen yetiştiren müesseseler birer ikişer üniversitelere dağıtılsa, orada ezilir, erir giderler. Artık üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olanlar ve iş bulamayanlar da bir öğretmenlik sertifikası ile öğretmen olacaklar ve öğretmenlik de artık meslek olmaktan çıkacaktır*” (MEB, 11.Milli Eğitim Şurası Raporu, s. 204). Bu görüşün doğruluk payı vardı ve ileriye yönelik bazı tespitleri doğru çıkmıştır. Gerçekten başlangıçta eğitim fakülteleri üniversitelerin içerisinde ikinci sınıf fakülteler gibi görüldü. Diğer tespit de öğretmenlik sertifikasının eğitim fakültesi mezunlarının dışındaki öğrenciler tarafından alınmasının yolunun açılmasıdır. Bugün baktığımızda aradan geçen 20 yıllık süre içerisinde eğitim fakülteleri lisans programlarıyla, puanlarıyla, öğrenci profiliyle ve alt yapılarıyla kampuslarının birinci fakülteleri konumuna gelmiştir. Ancak bu sefer de ikinci sınıf fakülte konumuna düşen fakültelerin kurtarılması pahasına eğitim fakülteleri üzerinden operasyonlar yürütülmektedir. Bu da yukarıdaki alıntıda belirtildiği gibi öğretmenliği bir meslek olmaktan çıkartmaktadır. Bunu olumsuz gidişi daha iyi anlayabilmek için öğretmen yetiştirme konusunda gelişmiş ülkelerin yaptıklarına bakmak gerekir.

Gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin alan bilgisi, alanı öğretme bilgisi ve genel kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir (Shulman ve Grossman,1988; Baki ve Baki, 2010). Ancak, uygulamada her bir alana verilen önem, eğitim-öğretim süresi, okullardaki çalışmalar ve öğrenci kabul koşulları ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Almanya’da öğretmenlik programı ki aşamadan oluşmaktadır. Programın ilk aşaması eğitim fakültesinde 3 yılda tamamlanmaktadır. Programın ikinci aşaması Eğitim Bakanlığının kontrolünde 2 yıl sürmektedir. Programın birinci aşamasını başarı ile bitiren öğrenciler, ikinci aşama için sınava girmek zorundadır. Fransa’daki program da benzer bir yaklaşım içermektedir. Lisans mezunlarına yönelik eğitim fakültelerinde iki aşamadan oluşan 4 yarıyıllık bir program yürütülmektedir. Danimarka’da eğitim fakülteleri alan bilgisi ve öğretmenlik sertifikasından oluşan 4 yıllık bir program uygulamaktadır. Bu programın içinde 20 haftalık stajın yarısı ikinci sınıfta diğer yarısı da son sınıfta okullarda yapılmaktadır. İtalya’da ise farklı fakültelerin lisans mezunlarına yönelik 2 yıllık lisansüstü öğretmenlik sertifikası programı

yürütülmektedir. Bir diğer Avrupa ülkesi İngiltere’de ise öğretmen olmak isteyen lisans mezunlarına 3 yarıyıllık (PGCE) lisansüstü sertifika programı sunulmaktadır. Amerika ve Kanada’da öğretmen olmak isteyen lisans mezunları okullarda en az bir dönem stajyerlik olmak üzere 4 yarıyıl süren bir sertifika programından geçmek zorundadır. Görüldüğü gibi bu ülkelerde öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerinde ve lisansüstü düzeyde yürütülmektedir.

Ülkemizde de öteden beri eğitim fakülteleri programlarında öğretmen adayları alan bilgisi yönünden oldukça iyi bir düzeyde yetiştirilmelerine rağmen alan bilgisini nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla, ilköğretim ve ortaöğretim amaç ve saha olarak birbirinden kesin çizgiler ile ayrılmış oldu. Milli Eğitimdeki bu düzenlemeye paralel olarak YÖK de 1997 yılında öğretmenlik programlarını yeniden ele aldı. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1998 yılında öğretmenlik lisans programları ile diğer fakültelerin mezunlarına yönelik İngiltere’de uygulanan PGCE programına benzer 3 yarıyıllık tezsiz yüksek lisans programları uygulamaya kondu. Bu uygulamayla birlikte eğitim fakülteleri ilköğretim öğretmenliği diploması ve ortaöğretim öğretmenliği diploması şeklinde iki tür öğretmenlik diploması verirken enstitüler de tezsiz yüksek lisans diploması vermeye başladı. En olumlu gelişme öğretmen adaylarının okullarda staj yapma sürelerinin uzatılmasıydı. Bunun amacı teori ile pratiğin birleştirilmesi ve öğretmen adayı ile öğrenciyi bir araya getirerek *öğretilecek-öğrenilecek konu* etrafında didaktik üçgenin tamamlanmasıydı.



Fakat bu olumlu yaklaşımın yanında 1998 deki düzenlemelerde eskiden olduğu gibi eğitim fakülteleri sadece öğretmen yetiştiren kurumlar gibi düşünülmüş ve lisans programları bu amaçla düzenlenmiştir. Buna karşın, öğretmen eğitiminin lisansüstü boyutu göz ardı edilmiştir ve konvansiyonel olarak tanınan anabilim dalları dikkate alınmadan bölümleşmeler yapılmıştır.

Anabilim dallarının yürüttüğü lisansüstü eğitimin amacı genel olarak alanı ile ilgili bilgi üretmek, o meslekte daha ileri uzmanlaşmayı sağlamak ve üniversitelerin ilgili alandaki öğretim elemanı ihtiyacını karşılamaktır. Yeniden yapılanma adı altında 1998 yılında yapılan düzenlemede bu amaca uygun olarak eğitimin bütün

disiplinlerinde yüksek lisans ve doktora eğitimi yapılabilmesi ve bu çalışmaların koordine edilmesi oldukça zorlaşmıştır. Örneğin, matematik eğitiminin ilgi alanı, araştırma konuları ve yöntemleri, anabilim dalları ve uzmanlık alanları dünyanın diğer üniversitelerinde açık bir şekilde tanımlanmasına rağmen bizde henüz bu bilim dalı ana çizgileri ile belirginleştirilememiştir. Bugünkü yapıda ilköğretim bölümünde ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde birer matematik eğitimi anabilim dalı bulunmaktadır. Tek elden koordine edilmesi gerekirken bu anabilim dalı iki farklı bölüm çatısı altında ikiye bölünmüştür ve bu haliyle aralarında özellikle enstitülerde temsil edilmeleri bakımından hiçbir organik bağ da yoktur. Bu durumda, bir eğitim fakültesinde aynı anabilim dalında uzmanlaşmış iki öğretim üyesi iki farklı bölümde istihdam edilebilmektedir. Bu iki öğretim üyesinin bir araya gelerek matematik eğitimi ile ilgili gerek lisans programlarında ve gerekse lisansüstü programlarda stratejiler ve politikalar belirleme şansları oldukça zordur. Eğitimdeki lisansüstü çalışmaları sadece öğretmen eğitimi alanına kanalize ederseniz sonuçta öğretmen eğitimi kısır bir döngünün içine sokmuş olursunuz. Nitekim YÖK'ün 1998 yapılması bunu getirmiştir. Hâlbuki eğitimin diğer disiplinlerinde yürütülecek lisansüstü çalışmalar ve araştırmalar eğitimde özgün bir bilgi birikimi meydana getirecek ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin gelişmesinde dayanak noktası olabilecek bilimsel verilere ulaşılması kolaylaştırıcaktır. Bu araştırmaların sonuçları şüphesiz lisans programlarına da yansıtacak nitelikli öğretmen eğitimi müfredatlarının geliştirilmesine olumlu yönde etki edecektir.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1998 yılında yürürlüğe giren eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanmanın yukarıda artıları eksileri belirtilerek eksikliklerin nasıl giderilebileceği hususunu tartıştık. Aslında YÖK ilk dönemde bu uygulamaların geri dönütlerini alma eğilimi içerisine girmiştir. Örneğin, 1999 yılında Eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmelerini sağlamak ve bir nevi kalite kontrolü yapmak amacıyla 1998 yılında uygulamaya koyduğu öğretmen yetiştirme programları için akreditasyon çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmalar kapsamında birçok eğitim fakültesi belirlenen standartlar doğrultusunda incelenmiştir. Bu çalışmaların nihai hedefi niteliği artırmak olup eğer standartları sağlayamayan programlar, bölümler ve hatta fakülteler varsa onları kapatmaktı. Ancak, gelişmiş dünya ülkelerinde başarıyla uygulanan akreditasyon çalışmaları ülkemizde pilot çalışma aşamasından ileriye gidememiştir.

4. Öğretmen Yetiştirme Sistemine YÖK'ün Müdahale Dönemi

Öğretmen eğitimine doğrudan ilk müdahalenin 1996 -1998 yıllarında YÖK/Dünya Projesi ile birlikte yapıldığı yukarıda belirtilmiştir. Bu müdahale iki yıllık bir mesainin sonunda geniş paylaşımlı bir müdahaleydi ve öğretmen eğitimi adına dünyada olup bitenler olabildiğince takip edilmeye çalışılmıştı. Yapılan müdahalenin sonuçlarının alınması ve değerlendirilmesi amacıyla da akreditasyon çalışmaları başlatılmıştı. Ne var ki akreditasyon çalışmaları henüz eğitim fakültelerinde bir standartlaşmayı sağlayamadan yine aynı YÖK “fakat farklı bir ekip” lisans programları bazında ikinci müdahalesini 2004 yılında yapmıştır.. YÖK'ün müdahaleler zincirinin

son halkasını da fen-edebiyat fakültelerinin formasyon dersleri verebilmesinin önünü açan kararı oluşturmuştur. YÖK'teki her yönetim değişikliğinin ardından, öncekilerin yaptıkları sanki külliyen yanlış olmuş ve en iyisini biz yaparız gibi bir yaklaşımla yeni yönetimler işe başlamaktadır. Bu durumu özellikle öğretmen eğitimi programlarda açıkça görmekteyiz. Bu alandaki bilimsel verilere ve dünyada olup bitenlere bakmadan yeni gelenler bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olarak sil yenibaştan bir şeyler yapmanın gayreti içerisine girmişlerdir. Örneğin, 1998'deki uygulamanın bilimsel değerlendirilme sonuçları alınmadan, “*öğretmen adaylarının aldıkları alan bilgisini etkili bir şekilde öğretebilmeleri için daha kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerektiği*” noktasından hareketle, YÖK ilköğretim öğretmenliği lisans programlarında özellikle alan eğitimi derslerinde değişiklikler yaparak geliştirdiği yeni programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koymuştur. Bu yeni değişikliğin öğretmenlik programındaki öğrencilere, öğretmeni olacakları alanda *neyi, nasıl ve hangi yöntemlerle öğretebilecekleri* konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazandırıp kazandırmadığı ilerde yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla ortaya çıkacaktır. Tam bunu diyecekken yeni YÖK'ün yen(!) kararı ortalığı yeniden karıştırdı. YÖK'ün 1998'de yürürlüğe koyduğu uygulamalarla birlikte sürekli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla kendini geliştirme yolunda öğretmen eğitimi tam rayına giriyor derken YÖK'ün “*Fen-Edebiyat fakültelerinde lisans eğitimi sırasında öğrencilere pedagojik formasyon dersleri verilebilecektir*” kararı öğretmen eğitimi rayından çıkararak sonu bilinmeyen bir maceraya sürüklemektedir. Bedelini şimdiden kimsenin tahmin edemeyeceği bir macera! Hepimizin bildiği hızlı trenin yaydan çıkma olayını yeniden hatırlayalım. Alanında uzman olmayan fakat yetki sahibi olanlar alanın uzmanlarının uyarılarına rağmen Ankara-İstanbul hattına hızlı tren koydular. Uzmanlar bu raylar hızlı treni taşımaz ve bu çok tehlikeli bir uygulamadır dese de yetki sahipleri uygulamayı başlatmıştı. Maalesef 2-3 sefer sonra hızlı tren raydan çıktı (22.07.2004) ve 130 vatandaşımızı kaybettik. Benzer şekilde burada “*raydan çıkma*” deyimini ile anlatmak istediğimiz esas itibarıyla öğretmen yetiştirme işinin ve sorumluluğunun bu kararla birlikte fen-edebiyat fakültelerine yüklenmesidir. Öğretmen eğitiminin raydan çıkmasıyla ülkemiz nasıl bir fatura ödeyecektir? Bunu alanın uzmanı olmayanlara, tarihçi ile tarih eğitimcisi veya kimyacı ile kimya eğitimcisi arasındaki farkı fark edemeyenlere anlatmamız oldukça zordur. Esas itibarıyla öğretmen eğitiminde formasyon “*formation*” mesleğe gireceklere şekil verme süreci olarak anlaşılması gerekirken bizde içeriği boşaltılarak “*formality*” sözcüğü ile yer değiştirmiştir. Böylece öğretmen eğitiminde formasyon dersleri derken herkesin aklına formalitenin tamamlanması için alınması gereken birkaç pedagoji dersi gelmektedir. Sadece 10 üniversitenin rektörlerinin bu uygulamanın olumsuzluklarını dile getiren bir rapor hazırlaması ve YÖK'e sunması oldukça manidardır. Çoğunluk susmakta ve bilen öğretir mantığıyla alan eğitimi uzmanlığını hiçe saymaktadır.

Gerçekten, matematikçi ile matematik eğitimcisinin veya akademik matematikle okul matematiğinin arasındaki farkı fark edemeyenler “*öğretmeyi bilen öğretebilir*” anlayışı yerine “*bilen öğretir*” anlayışı benimsenmiştir. Bu anlayışa göre, öğretmen adayının alanında neyi nasıl öğreteceğini bilmesi, öğreteceği müfredatı öğrenme alanları ve kazanımlarıyla birlikte tanınması, bunlara yönelik materyal hazırlayabilmesi,

öğrencisini tanıması, onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmesine bağlı olarak uygun öğrenme-öğretme ortamları tasarlamayabilmesi, öğrencisinin alana özgü öğrenmelerini uygun araçlar geliştirip ölçebilmesi o kadar önemli değildir. Bu vesileyle alan öğretmenini yetiştirme işi 2004 yılından itibaren YÖK tarafından basite alınmaya başlandı. 1998 deki yapılanma ile birlikte uygulamaya giren PGCE programında formasyon dersleri 3 dönemden ibaretti. Bu uygulamanın dayandığı temel ilke öğretmen adayının ağırlıklı olarak okullarda pratik yaparak deneyim kazanmasıdır. Bu amaçla, programa okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri konuldu. Böylece, öğretmen adayı yeterli bir süre okullarda çalışma, öğrenciyi tanıma ve teori ile pratiği birleştirme imkânı bulacaktı. Ancak, çok sürmedi ve denildi ki PGCE programı İngiltere'nin bir uygulamasıdır ne lüzumu var biz kendimize özgü bir model uygulayalım. Üç dönem çok uzun, bu dersleri 2 döneme sığdırabiliriz. Sonra bu kadar derse ne gerek var bir kısmını da atalım. Evet bu uygulamaya geçtikten sonra zaten bir formalite haline dönüştürülen formasyon derslerini neden fen-edebiyat fakülteleri de vermesin? Düz mantık: zaten öteden beri öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisini fen-edebiyat fakülteleri veriyor o halde geriye kalan ve sadece iki dönemden ibaret olan formasyon derslerini de pekâlâ verebilirler. Bu görüş YÖK'te de benimsenmiş ve öğretmen eğitiminden sorumlu hiçbir eğitim fakültesi veya alan eğitimi uzmanı ile istişare edilmeden malum karar alınmıştır. İşte öğretmen eğitiminde asıl yozlaşmanın başladığı ve raydan çıkıldığı nokta buradadır.

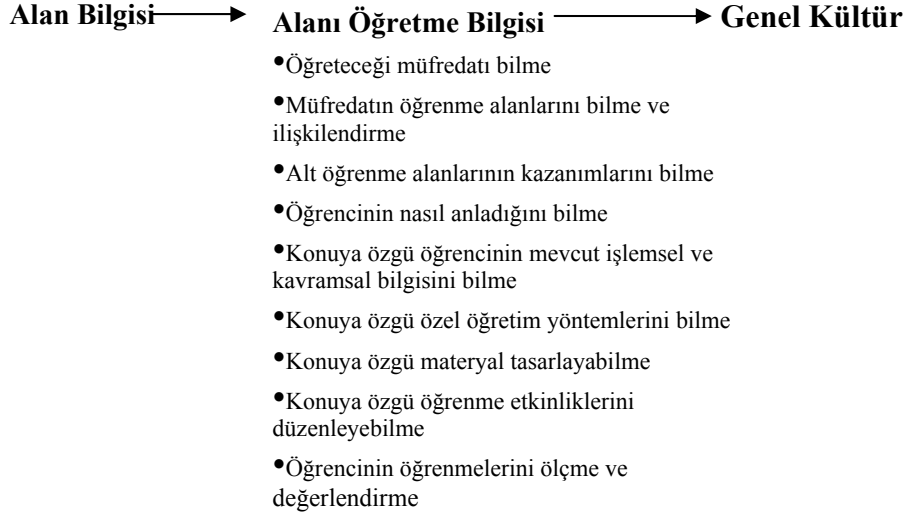
5. Ne yapılmalı?

Öncelikle alan öğretmenin *alanı öğretme bilgisi* YÖK'ün yaklaşımında olduğu gibi o kadar basite alınacak bir durum değildir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi gelişmiş ülkeler bunu çok ciddiye almakta ve öğretmen adayına yeterli *alanı öğretme bilgisini* kazandırmak amacıyla lisansüstü düzeyde en az dört yarıyıllık bir program sunmaktadırlar. Nitelikli bir alan öğretmenin sahip olması gereken alanı öğretme bilgisini matematik öğretmenliği için örnekleyerek ayrıntılarıyla ele alalım. Alanı öğretme bilgisinin parçalarını net olarak ortaya koyabilmek için önce *alan bilgisinin* ne olması gerektiğine bakalım. Matematikte kural ve kavramların yapıları kavramsal ve işlemsel olarak ayrılmaktadır. Bu disiplinin kavramsal yapısı temel kavram ve prensiplerin aralarındaki bağları, karşılıklı ilişkileri ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı olguları içermektedir. İşlemsel yapısı ise formel yapısını oluşturan dili, sembolleri, formülleri, ispat yöntemleri, algoritmaları ve gösterimleridir (Baki, 2008). Bir disiplinin işlemsel yapısı o disiplinin grameri gibidir. Matematikğin işlemsel yapısı onun kavramlarını, kuramlarını ve prensiplerini ifade etmemize yardım eder. Öğretmenin matematikğin kurallardan, doğrularından haberdar olması ve bunların niçin geçerli ve doğru olduğunu öğrencilerine açıklayabilmesi gerekir. Bunu yapabilmesi için matematikğin formel yapısını özümsemesi gerekir. Örneğin, bir önermenin doğruluğunu matematikğin dilini, algoritmasını ve kavramların karşılıklı ilişkisini kullanarak verebilmelidir. Öğretmen “*çapı gören çevre açısı 90° dir*” önermesinin doğruluğunu matematikğin farklı branşlarının kural ve prensiplerini kullanarak gösterebilmelidir. Benzer şekilde türev kavramını açıklarken fonksiyonun bir noktadaki artış oranı ile

değişim oranının veya bir başka deyişle $\frac{\Delta y}{\Delta x}$ ile $\frac{dy}{dx}$ ifadelerinin farklı anlamı olduğunu

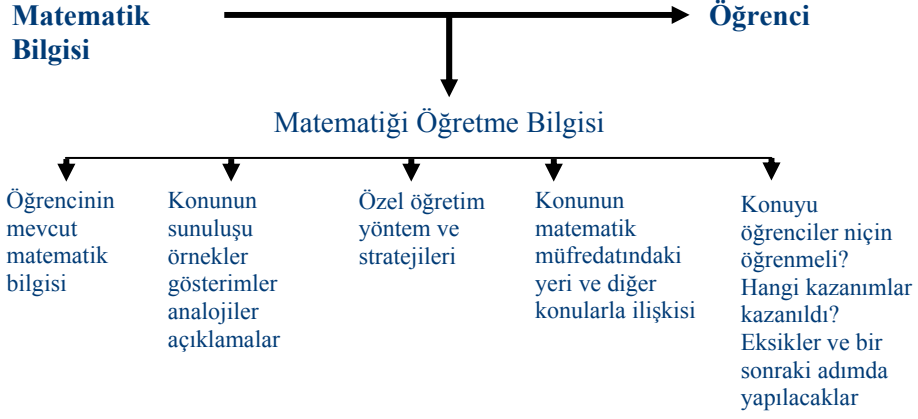
öğrencilerine analizin dilini, prensiplerini ve kavramlarını kullanarak açıklayabilmelidir. Öğretmen sadece neyin nasıl olduğunu bilmesi ve anlaması yeterli değildir. Niçinleriyle bilmeli ve öğretmesi söz konusu olan kavramların, işlemlerin, özelliklerin hangi koşullar altında geçerli ve doğru olduğunu hangi koşullar altında doğruluğunun ve geçerliliğinin sınırlandığını da bilmelidir. Dahası, bizim öğretmenden beklediğimiz öğretmenin verilen konunun niçin önemli olduğunu ve disiplin içinde nasıl bir yere ve role sahip olduğunu bilmesidir. Resmin bütünü görmesi gerekir. Hangi konu disiplinin merkezinde önemli bir role sahiptir hangi konu disiplinin çevresindedir? Bu bilgi aynı zamanda öğretmenin öğrenme-öğretme ortamlarını tasarlarken karar vermesine, etkinliklerin uygun organizasyonunu yapmasına yardım etmesi bakımından önemlidir.

Öğretmenin Sahip Olması Gereken Bilgi



Alan bilgisi yanında öğretmenin sahip olması gereken diğer bilgi *alanı öğretme bilgisidir*. Bu bilgi konu alanı bilgisinden daha öteye giden ve derinleşen bir bilgidir. Alan bilgisinin ötesine gidilmesi ve derinleşmesinden kastedilen öğretimi yapılan konunun öğrenci tarafından nasıl öğrenildiğinin bilinmesi ve bu öğrenme sürecinin tasarlanması, düzenlenmesi ve yönetilmesidir. Bunun anlamı, öğretmenin matematikte düzenli öğretilen konuların öğrenci için nasıl anlaşılabilir hale getirilebileceğini bilmesidir. Bunun için öğretmenin en kullanışlı sunuş şekillerini, en güçlü analogileri, gösterimleri, örnekleri ve açıklamaları bilmesi gerekir. Sunuşların, açıklamaların, örneklerin gösterimlerin, sembollerin öğrencinin bilişsel gelişmesine uygun olması gerekir. Bu nedenle öğretmen belli konunun öğretilmesinde neyin öğrenmeyi kolaylaştıracağını neyin zorlaştıracağını bilmelidir.

Alan bilgisinin öğrenciye kazandırılması sürecinde didaktik üçgenin başarılı bir şekilde tamamlanması doğrudan öğretmenin alanı öğretme bilgisinin niteliğine bağlıdır.



Milletlerin güçlü, zengin ve mutlu kalmaları, sosyal ve teknolojik gelişmelere göre kendilerini yenileyebilmelerine bağlıdır. Bu yenilenme işinde en önemli görev toplumun mimarı durumunda olan öğretmenlere düşmektedir. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, toplumun yapısını ve hedeflerini de hızla değiştirmektedir. Böylece, hem eğitimin genel amaçlarında hem de öğretmenin geleneksel rollerinde değişimler olmaktadır. Gelişmiş ülkeler yeni asırda karşılaştıkları problemleri çözebilecek nesilleri yetiştirebilmek için eğitime bütçelerinden büyük paralar ayırarak eğitim alanında kapsamlı projeler ve reformlar gerçekleştirmektedir. Bütün bunları, bilgi toplumu olma yolunda önemli bir aşama olarak görmektedirler. Bilgi toplumu öğrencileri, hazır bilgileri kazanmak ve hatırdan tutmaktan çok, seri düşünme, iletişim kurma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duyacaktır. Hazır bilgileri öğrencilere aktarma yaklaşımı veya düşüncesi, kısa vadedir ve işlevsel olmayan bir eğitim hedefidir. Böyle bir yaklaşımda, her zaman en doğru olanı bilen ve bunları öğrenciye aktaran bir otorite olarak öğretmen vardır. Artık, bugün biliyoruz ki bilgi doğrudan aktarılamaz, bilgi bizzat birey tarafından kurulur. Öyleyse, öğretmenin yeni rolü değişmiştir, o aktarıcı değil bilgiye ulaşmanın yollarını ve yöntemlerini gösteren bir kılavuzdur, rehberdir. Öğretmenler, bu yeni rollerini iyi oynayabilmek için kendi öğretme bilgilerini yenilemeli, bunları eğitim teknolojileri ile birleştirerek kendi uzmanlık alanında öğrencileri için nasıl zengin öğrenme ortamları hazırlayabileceğini bilmek zorundadır.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda hem öğretmen yetiştirme programlarını hem de lisansüstü programları daha işlevsel bir şekilde yürütebilecek eğitim fakültelerinin oluşturulabilmesi için yeniden bölümlenmeye ihtiyaç vardır. Bu yapılırken şuanda YÖK'ün ilköğretim lisans programlarında yaptığı düzenlemeler aynen alınmalıdır. Yapılacak tek şey bu lisans programlarının ait olduğu anabilim

dalları tarafından yürütülmesini sağlamaktır. Bugün neredeyse bir eğitim fakültesinin üçte ikisini oluşturan ilköğretim bölümü eğitim fakültelerinin özgün anabilim dallarına göre yeniden yapılandırılmasıyla daha sade bir hale gelecektir. Bundan daha önemlisi yeni düzenleme ile öğretim üyeleri kendi uzmanlık alanlarına göre doğru adreslerinde akademik çalışmalarını sürdürme fırsatı bulmuş olacaktır.

Bölümleşme ile ilgili yeni düzenleme çok basit olarak gerçekleştirilebilir. Bu düzenlemede YÖK'ün Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzundaki lisans programlarının adları aynı kalacaktır. Sadece aynı alanda ihtisas yapmış fakat iki farklı bölüm altında ve iki farklı anabilim dalında çalışan öğretim elemanları kadrolarıyla birlikte yeni bölüm altında toplanacak ve bu anabilim dalları daha güçlü kadrolarıyla eski düzenlemeye göre yürüttükleri lisans ve lisansüstü programlarını yürütmeye devam edeceklerdir. Ülkemizde teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştüğü düşünüldüğüne diğer ülkelerin eğitim fakültelerinde olduğu gibi bizim eğitim fakültelerimizde de gerçekleştirilecek yeniden bölümleşmede Mesleki Eğitimi (Vocational Education) Bölümünün açılması bir zorunluluk olmuştur. Lisans programları yürütme yerine mesleki eğitim bölümlerinde mühendislik ve teknoloji fakültelerinden mezun olanlara yönelik mezun oldukları alanların öğretmeni olabilmeleri için 4 yarıyıllık öğretmenlik sertifikası programı yürütülmelidir. Bu bölümlerde meslek eğitimi alanında uzmanlaşmış ve kariyer yapmış akademisyenler istihdam edilmelidir. Bu akademisyenler sertifika programlarını yürütmekle sorumlu oldukları gibi aynı zamanda meslek eğitimi alanında lisansüstü programlardan da sorumlu olmalıdır. Benzer şekilde diğer ülkelerin eğitim fakültelerinde yer alan "Religion Education" bölümü bizde de Din Eğitimi Bölümü olarak açılmalıdır. İlköğretim bölümünde bir lisans programı olarak yürütülen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programı din eğitimi bölümü altında yer almalıdır. Böylece, din eğitimi bölümü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programını yürütürken ortaöğretim için ilahiyat fakültesi mezunlarına yönelik 4 yarıyıllık öğretmenlik sertifikası programı yürütecek şekilde düzenlenebilir. Bu bölümde din eğitimi alanında uzmanlaşmış ve kariyer yapmış akademisyenler istihdam edilmelidir. Bu akademisyenler lisans ve sertifika programlarını yürütmekle sorumlu oldukları gibi aynı zamanda din eğitimi alanında lisansüstü programlardan da sorumlu olmalıdır.

Gelinen son nokta dikkate alındığında eğitim fakültelerinin ortaöğretim öğretmenliği programları ve tezsiz yüksek lisans programlarıyla ilgili YÖK dünyadaki uygulamaların paralelinde çok ciddi bir karar aşamasındadır. Bizim önerimiz şudur. Yukarıdaki din eğitimi ve mesleki eğitim bölümlerinin açılmasından sonra ilköğretim kademesi için alan öğretmenlerinin yetiştirildiği 4 yıllık lisans programları şu andaki mevcut halleriyle yeni açılacak bölümlerin altında faaliyetlerine devam etmelidir. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerde 5 yıllık ortaöğretim öğretmenliği programlarına artık bundan böyle birinci sınıftan öğrenci alınmamalıdır. Bunun yerine fen-edebiyat fakültesinin ilgili bölümlerinde son sınıfa gelmiş yeterli alan bilgisine sahip başarılı öğrencilere eğitim fakültesinin ilgili bölümünde 4 yarı-yıldan az olmamak üzere alan öğretmenliği sertifikası programları sunulmalıdır. Söz konusu 4 yarı-yıllık bu programlar yazımızın başlarında açıklandığı gibi Amerika, Fransa, Almanya gibi birçok ülkede uygulanmaktadır. Alan öğretmenliklerine yönelik açılacak söz konusu bu 4

yarıyıllık sertifika programlarının içinin nasıl doldurulacağı “alan eğitimcilerine” bırakılmalıdır. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bizde de ortaöğretime alan öğretmeni yetiştirme işi lisansüstü düzeyde programlarla gerçekleştirilmelidir. Bu programlar öğretmenlik bilgisini oluşturan alan bilgisi ve alanı öğretme bilgisinin bir denge içerisinde olması gerçeğinden hareketle geliştirilmelidir. Bu programların içeriğini belirleyecek olan alan eğitimi uzmanlarıdır. YÖK’ün önderliğinde alan eğitimi uzmanlarından oluşacak komisyonlar toplanarak, ciddi çalışmalar yapılarak Türkiye’de bu başarılabilir. Artık Türkiye 1970’lerin Türkiye’si değildir. Özellikle 1990’lı yıllardan sonra sayıları artan nitelikli tarih eğitimcilerine, coğrafya eğitimcilerine, fizik eğitimcilerine, kimya eğitimcilerine, matematik eğitimcilerine, dil eğitimcilerine, fen eğitimcilerine sahip bulunmaktayız. Ortaöğretim öğretmenliği programları ele alınırken bu potansiyeli YÖK göz ardı etmemelidir.

6. Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Yeni Bölümler ve Programları

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ

- Sınıf Öğretmenliği ABD
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (4 yıl) ve lisansüstü programlar yürütür.
- Okul Öncesi Eğitimi ABD
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı (4 yıl) ve lisansüstü programlar yürütür.

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

- Fen Eğitimi ABD
- İlköğretim Bölümü altında yer alan Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı yeni düzenlemede Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü altında Fen Bilgisi Öğretmenliği (4 yıl) lisans programı ve fen bilgisi eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür. Öğretmenlik sertifikası yürütmez.
- Biyoloji Eğitimi ABD
Biyoloji Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı ve biyoloji eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.
- Fizik Eğitimi ABD
Fizik Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı ve fizik eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.
- Kimya Eğitimi ABD
Kimya Öğretmeni olacıklara Sertifika Programı ve kimya eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.

MATEMATİK EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

- Matematik Eğitimi ABD
 - İlköğretim Bölümü altında yer alan İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı yeni düzenlemede Matematik Eğitimi Bölümü altında İlköğretim

Matematik Öğretmenliği (4 yıl) lisans programı yürütür.

- Ayrıca bu bölümde Ortaöğretim Matematik Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı yürütülür. Lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının yanında matematik eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.

EGİTİM BİLİMLERİ EGİTİMİ BÖLÜMÜ

- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı (4 yıl) ve lisansüstü programlar yürütür.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneğinde olduğu gibi eğer bir eğitim fakültesinde yeterli sayı ve kalitede genel eğitim konusunda uzmanlaşmış öğretim üyesi varsa lisansüstü programlarının yürütülmesi amacıyla Eğitim Bilimleri Bölümü altında Eğitimde Ölçme Değerlendirme ABD ve Eğitimde Planlama ve Program Geliştirme ABD gibi anabilim dalları açılabilir.

DİN EGİTİMİ BÖLÜMÜ

- Din Eğitimi ABD
 - İlköğretim Bölümü altında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Anabilim Dalı yeni düzenlemede Din Eğitimi Bölümü altında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (4 yıl) lisans programı yürütür.
 - Ayrıca bu bölümde Ortaöğretim Din Bilgisi ve Ahlâk Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı yürütülür. Lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının yanında matematik eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütülür.

ÖZEL EGİTİM BÖLÜMÜ

- Zihin Engelliler Eğitimi ABD
Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı (4 yıl)
 - İşitme Engelliler Eğitimi ABD
İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı (4 yıl)
 - Görme Engelliler Eğitimi ABD
Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı (4 yıl)
- Her bir anabilim dalında lisansüstü programlar yürütülür.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EGİTİMİ BÖLÜMÜ

Türkçe Eğitimi Bölümü ve Ortaöğretim Sosyal Alanları Eğitimi Bölümü altında yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalının bir araya getirilmesiyle oluşacak olan Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü aşağıdaki anabilim dalını ve programları içerir.

- Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD
Türkçe Öğretmenliği (4 yıl) Lisans programı yürütür.

Ayrıca bu bölümde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı yürütülür. Lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının yanında Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

- Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
 - İlköğretim Bölümü altında yer alan Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı yeni düzenlemede Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü altında Fen Bilgisi Öğretmenliği (4 yıl) lisans programı ve fen bilgisi eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür. Öğretmenlik sertifikası yürütmez.
 - Tarih Eğitimi ABD
Tarih Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı ve tarih eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.
 - Coğrafya Eğitimi ABD
Coğrafya Öğretmeni olacıklara yönelik Sertifika Programı ve coğrafya eğitimi alanında lisansüstü programlar yürütür.
- Ayrıca, felsefe, sosyoloji grubu öğretmenliğine yönelik sertifika programları da bu bölüm altında yürütülebilir.

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

- İngilizce Eğitimi ABD
İngilizce Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar
 - Fransızca Eğitimi ABD
Fransızca Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar
 - Almanca Eğitimi ABD
Almanca Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar
- Ayrıca bu bölüm fen-edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olanlara yönelik sertifika programları yürütür.

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

- Müzik Eğitimi ASD
Müzik Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar
 - Resim İş Eğitimi ASD
Resim İş Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar
- Ayrıca, konservatuar ve güzel sanatlar fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olanlara yönelik öğretmenlik sertifikası programları yürütür.

MESLEKİ EĞİTİM BÖLÜMÜ

Şu anda bölüm olarak eğitim fakültesi bünyesinde olan BÖTE bölümleri Avrupa

üniversitelerindekine benzer şekilde Mesleki Eğitim Bölümlerinin altında anabilim dalı olarak yer alabilir.

- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD

Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar

- Ayrıca, mesleki eğitim fakültelerinin dışında mühendislik ve teknoloji fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olanlara yönelik öğretmenlik sertifikası programları ve lisansüstü programları yürütecek olan Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi ABD, Makine Eğitimi ABD, Elektrik Eğitimi ABD, Matbaa Eğitimi ABD, Metal Eğitimi ABD, Yapı Eğitimi ABD gibi anabilim dalları bu bölüm altında oluşturulmalıdır.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BÖLÜMÜ

- Beden Eğitimi ve Spor ABD

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (4 yıl) Lisans Programı ve lisansüstü programlar

- Ayrıca, bu bölüm öğretmen olmak isteyen BESYO mezunlarına yönelik sertifika programları yürütür.

Sonuç olarak, günümüzde artık öğretme öğrenciye bilgi aktarılması gibi tek yönlü bir etkinlik olmaktan hızla uzaklaşmakta, öğrencinin bilgiyi talep edip alması etkinliğine dönüşmektedir. Üniversitelerin öğretmenlik programları öğretmen adaylarına sadece alanı öğretmemeli. Öğrencileri, teoremlere, tanımlara, hazır bilgi ve sonuçlara boğmak yerine, onlara analitik düşünmeyi öğretmeliyiz. Önce bu niteliğe kendileri sahip olursa öğretmen olduklarında aynı nitelikte öğrenci yetiştirme gayreti içerisinde olurlar. Bu nedenle öğretmen adaylarını öğretmenlik programlarından, bilim ile bilginin farkını gören, modern bilim zihniyetine sahip öğretmenler olarak mezun etmeliyiz. Bunun yanı sıra, öğretmenin yeni görevini iyi yapabilmesi için iletişim becerisi ve öğrenci merkezli öğretim için materyal hazırlama becerisi önem kazanmıştır. Bu amaçla, öğretmen adayları göreve başlamadan önce bilgisayar teknolojisinin kendi öğretecekleri derslerde kullanımı ile ilgili kapsamlı bilgi birikimine sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir. Alanı öğretme bilgisi olarak özetleyebileceğimiz bütün bu noktalar alan eğitimcilerinin hazırlayacağı ve içeriğini dolduracağı nitelikli (formalite gibi algılanmayan) öğretmenlik formasyonu programlarının odağında olmalıdır. Ülke olarak bunu başarmak zorundayız. Bilimin bilgi depolama olmadığını göremezsek, milli eğitimin ve öğretmen eğitiminin esaslarını bilimsel verilere ve çağdaş eğitim felsefelerine dayandıramazsak, bütün bunları ciddi bir devlet politikası halinde belirleyemezsek “öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan kişi ve kuruluşlar olarak” karanlık orman içinde yol bulma konumundan kurtulamayacağız. Kim bilir kaç treni raydan çıkaracağız ve kim bilir kaç treni kaçırmış olacağız.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Baki, A. (1994). Breaking with tradition: a study of Turkish student teachers' experiences within a logo-based mathematical environment. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London.
- Baki, A., Çepni, S., Akdeniz, A., Ayas, A. (1996). Türkiyede eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması: Durum Analizi ve Öneriler.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, Harf Eğitim Yayınları, Ankara.
- Baki, M. & Baki, A. (2010) Türkiye'nin öğretmen yetiştirme deneyimi ve matematik öğretmeninin alanı öğretme bilgisi. *Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları sempozyumu-II, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*
- Ball, D. & McDiarmid, G. W. (1990) The subject-matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education*. New York, MacMillan.
- Ball, D. (2000). Bidding practices interviewining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 22, 241-247.
- Even, R. & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1-20.
- Güngör, E. (1984). Dünden Bugünden: Tarih, kültür, milliyetçilik. MAYAŞ Yayınları.
- Özakupna, Y. (1995). Mumtaz Turhan ve Batılılaşma Meselesi, Diyanet Vakfı Yayınları/181.
- Shulman, L. S. & Grossman, P. (1988) *Knowledge growth in teaching: a final report to the Spencer Foundation*. Stanford University, USA.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. PEGEM Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2009) *Türk Eğitim Tarihi*. PEGEM Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Adnan BAKİ
Karadeniz Teknik Üniversitesi,
Fatih Eğitim Fakültesi,
61335 Söğütlu/Trabzon
Tel: (462) 248 23 05 - 11
e-mail: abaki@ktu.edu.tr