

**BİLGİ ÇAĞINDA ÖĞRETMEN
EĞİTİMİ, NİTELİKLERİ VE GÜCÜ**

BİR REFORM ÖNERİSİ

**Doç. Dr. Mustafa Özcan
Rhode Island College**

Ankara 2011

Türk Eğitim Derneği,
Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına
bilimsel çözümler üretmeyi temel ilke edinmiştir.

© Copyright 2011, TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ (TED) İKTİSADİ İŞLETMESİ

Bu kitabın tüm hakları Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın bu kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltılması ve dağıtımı yapılamaz.

ISBN: 978-605-5485-40-5

Yayıncı Sertifika No: 11687

I.Basım, 2011 Ankara

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ İKTİSADİ İŞLETMESİ
TED Ankara Koleji Vakfı Okulları İncek Kampüsü,
Taşpınar Mah. 2800.Cadde No:5 06830 Gölbaşı / ANKARA
Tel: (312) 489 8590 • bilgi-tedisletme@ted.org.tr

Baskı ve Cilt

Önka Kağıt Ürünleri Matbaa Sanayi Ltd.Şti.

Büyük Sanayi 1. Cadde No: 80/32 - 33 İskitler - ANKARA

Tel: 0312 384 26 85 Sertifika No: 20419

ÖNSÖZ

Türk Eğitim Derneği, Türkiye'nin eğitim alanındaki en köklü toplum kuruluşu olarak, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimdeki birikimi ve başarılarını genişletmek amacıyla ülkemizin en önemli ihtiyacı olan nitelikli öğretmen eğitimi konusunda büyük bir adım atarak TED Üniversitesi bünyesinde bir Eğitim Fakültesi kurmuştur.

Türkiye, öğretmen eğitimi konusunda büyük birikimi olan bir ülkedir. Özellikle dört yıllık lisans programları bünyesinde eğitim fakültelerinin oluşturulması ve birçok kez yeniden yapılanması öğretmen yetiştirmeye olan ilgiyi ve verilen önemi göstermektedir. Ancak sonuç olarak, sistemin özellikle öğretmenle ilintili sorunlarına bakıldığında henüz istenilen düzeyde performans göstermediği de bilinen bir gerçektir.

Yirmi birinci yüzyıl insanı ile ilgili olarak hemen herkesin uzlaşısı halinde olduğu nokta özgürleşen ve güçlenen insana olan vurgulamalardır. Bir yandan yaratıcı, eleştiren, düşünen, sorgulayan, araştıran, öte yandan öğrenmeyi öğrenen, iletişim kurabilen, teknolojiye hakim, bilgiyle dost, topluma ve çevresine duyarlı bireyler, aslında eğitimin ve dolayısıyla öğretmen eğitiminin nasıl kavramsallaşabileceği konusunda ipucu vermektedir. Eğitimin, bilgi toplumu beklentilerine uygun olarak bireylerin özgürleşme ve güçlenmesini sağlayacak ortamları düzenleme ve bunları hayata döndürme görevi bulunmaktadır.

Bu çerçeve içinde öğretmenlik mesleğinin yeniden ele alınması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ile ilgili sorunların, öğretmen eğitimini dersler bazına indirgeyerek, meslek dersleri, genel kültür dersleri ve konu alanı dersleri şeklinde birbirinden bağımsız kategoriler halinde sınırlandırarak çözümlenmeye kalkışmanın boşuna bir zaman kaybı olduğunun altını çizmek gerekir. Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik alan bilgisinin birbirinden bağımsız alındığı, öğretmenlik uygulamalarının son derece sınırlı olduğu bir öğretmen eğitimi programı istenilen niteliklere sahip öğretmen yetiştirmemizi engellemektedir. Eğitim fakültelerini daha bütüncül bir şekilde ele almak, farklı modeller geliştirerek yaşama geçirmek için çalışmalara hız vermek gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde tek tip model yerine çeşitliliğe izin veren dinamik bir yapıya geçiş yapılması acilen gerekli görülmektedir.

Öğretmen eğitimini çok boyutlu olarak ele almak, dünyada ve ülkemizdeki

öğretmen yetiştirme uygulamalarını incelemek, başarılı örnekleri ortaya koymak ve ülkemiz için olası modelleri geliştirmek amacıyla başlattığımız çalışmaların ilki olan Sayın Doç. Dr. Mustafa Özcan tarafından hazırlanan “Bilgi Çağında Öğretmen: Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü” adlı kitabın büyük bir açığı kapatacağını düşünüyorum.

Doç. Dr. Mustafa Özcan çalışmasında, Türkiye'nin milli hedefleri, Yüksek Öğretim Kurulu'nun geliştirdiği öğretmen yetiştirme modeli, yabancı ülkelerdeki, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikleri, ilgili kurumlar tarafından geliştirilen öğretmen eğitiminde reform önerileri ve bilgi çağı ve küreselleşmenin toplum üzerindeki etkilerini inceleyerek, bir öğretmen eğitimi modeli önermektedir. Kendisine çalışmasından dolayı teşekkür ederim.

Selçuk PEHLİVANOĞLU

Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı

TED Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı

ÖNSÖZ

Öğretmenlik, çok iyi yetişmiş uzmanlar tarafından yapılması gereken, özel ve önemli bir meslek, kutlu bir görevdir. Hızlı toplumsal değişim, “yüksek kaliteli öğretmenler” yetiştirmek için öğretmen eğitiminde reform gerektirmektedir. Hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde, öğretmen yetiştiren bütün kurumların bilgi çağının insanını eğitecek öğretmenleri yetiştirdiğini söylemek mümkün değildir. Bu çalışmanın amacı, bilgi çağı Türkiye’sinde görev yapacak yüksek nitelikli öğretmeni tanımlamak, yeterliliklerini belirlemek ve bu öğretmeni yetiştirecek bir öğretmen eğitimi modeli tasarlamaktır. Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarının kendini yenilemesi ve uluslararası bir model haline gelebilmesi için bu tür çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu amaçla, öğretmen eğitimiyle ilgili uluslararası kaynaklar, reform önerileri ve başarılı öğretmen eğitimi programları taranarak Türkiye’de uygulanabilir bir öğretmen eğitimi modeli geliştirilmiştir. **Tasarlanan modelin genel amacı, her bakımdan gelişmiş, kendini mesleğine adanmış, bilge ve çağdaş öğretmenleri yetiştirmektir.**

Çalışma yedi ana bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden önce verilen “Giriş”te öğretmen eğitiminde reformun gerekçeleri ve çalışmanın yöntemi açıklanmaktadır. Yedi bölümün her birinde önce o bölümün konusuyla ilgili “kaynak taraması”nın sonuçları verilmekte, daha sonra da o bölümün konusuna ilişkin “öneriler” sunulmaktadır. Öneriler kısmında Türkiye için düşünülen öğretmen eğitimi modelinin kavramları tanımlanmakta, yeni kavramlaştırmalar yapılmakta ve önerilen uygulamalar açıklanmaktadır.

Bu çalışma için yapılan kaynak taramasının bulguları, çalışmayı yapan kişi olarak benim Türkiye ve Amerikadaki ilk ve orta dereceli okul öğretmenliği ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim üyeliği tecrübem, bilgi birikimim ve ilgili diğer deneyimlerime göre algılanmış ve bu algılara dayanan bir öneri geliştirilmiştir. Bilgi birikimi ve deneyimleri farklı okuyucular, kaynak taramasından elde edilen bulguları kendi deneyimleri ışığında değerlendirerek daha değişik sonuçlara ulaşabilir, farklı modeller geliştirebilirler.

Türkiye için bir öğretmen eğitimi modeli geliştiren bu çalışmayı severek yaptım. Beni bu konuda destekleyen meslektaşlarıma ve bu çalışmayı yayınlamayı üstlenen Türk Eğitim Derneği’ne (TED) teşekkür ediyorum. Çalışmayı ilk olarak okuyan ve yapıcı eleştirileriyle önerinin bu şekilde gelmesine katkı sağlayan eşim Dr. Nihal Misket Özcan’a da şükran borçluyum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	3
GİRİŞ:	
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ	16
Kültürel Etkileşim ve Eğitim.....	16
Bilgi Çağında Eğitim, Okul ve Öğretmenlik.....	18
Eğitim Yoksa İnsan da Yoktur	18
Toplumsal Değişim ve Eğitim	19
Toplumsal Değişim, Okul ve Öğretmen	20
Öğretmenlik Özel ve Önemli Bir Meslektir	22
Öğretmek Varoluşu Tamamlamaktır.....	24
Çalışmanın Yöntemi	25
Çalışmada Yararlanılan Kaynaklardan Örnekler.....	26
Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform Planı (2011).....	26
Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi'nin Üniversite-Okul Ortaklığı ve Öğretmenlik Uygulaması Raporu (2010)	26
Holmes Grubunun Öğretmen Eğitiminde Reform Öneren Üç Eseri (2007)	27
Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) Öğretmen Yetiştirme Programı (2007)	27
Amerika'da En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programı Araştırması (2006).....	28
Öğretmen Eğitiminde “Yapılandırmacı” Uygulamalar Araştırması (2006).....	30
Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (AERA)Öğretmen Eğitimi Raporu (2005).....	31
“Phi Delta Kappa” Eğitim Vakfının Öğretmen Eğitimi Raporu (1996).....	31
En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programların Bulunduğu Kurumlar.....	32
Önerilen Öğretmen Eğitimi Modelinin Genel Özellikleri	34

BÖLÜM: 1

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KAVRAMSAL ÇERÇEVE: EYLEMDEKİ

VİZYON.....	38
--------------------	-----------

KAYNAK TARAMASI.....	38
-----------------------------	-----------

Başarılı Üniversitelerden Kavramsal Çerçeve Örnekleri	38
Harvard University	38
Stanford University	40
Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Kavramsal Çerçeve.....	40
Wheelock College	41
Alverno College.....	41
Trinity University.....	42
University of Southern Maine	43

ÖNERİLER	43
-----------------------	-----------

Üniversiteler İçin Önerilen Kavramsal Çerçeve.....	43
Üniversite İçin Önerilen Vizyon	44
Üniversite İçin Önerilen Misyon	45
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Kavramsal Çerçeve.....	45
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Vizyon.....	45
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Misyon.....	46
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Genel Amaçlar.....	47
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Eğitim ve Öğretim İlkeleri	48
Standartlara İlişkin İlkeler	48
Müfredata İlişkin İlkeler	48
Yönteme İlişkin İlkeler	49
Eğitim Ortamına İlişkin İlkeler.....	51
Öğretmen Adaylarına İlişkin İlkeler.....	51
Öğretim Kadrosuna İlişkin İlkeler.....	51
Liderliğe İlişkin İlkeler	52
Öğretmenin Nitelikleri	53
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Öğretmenlik Standartları(Yeterlilikleri)	54

BÖLÜM 2:

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MÜFREDAT: BİLGİ, BECERİ VE DEĞERLERİN KAYNAĞI.....	59
---	-----------

KAYNAK TARAMASI.....	59
-----------------------------	-----------

Müfredatın Kaynakları	59
Müfredat Anlayışında Gelişmeler	60
İlk ve Orta Öğretim İçin Müfredat Geliştirme.....	62
Bilgi Çağı, İnternet ve Müfredatın Geleceği.....	63
Öğretmen Eğitiminde Müfredatın Kavramlaştırılması.....	65
Öğretmen Eğitimi İçin Geliştirilen Müfredatlar	68
Amerika'daki Milli Eğitim Akademisi'nin Hazırlattığı Müfredat	69
Linda Darling-Hammond'un Önerdiği Müfredat	70
Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Müfredat.....	72
Başarılı Programlarda Müfredatın Ortak Özellikleri	73
Öğretmen Eğitiminde “Genel Kültür” Eğitimi Sorunu.....	74
Başarılı Programlarda “Alan” ve “Meslek” Eğitimi.....	76
Başarılı Programlarda Yöntem Eğitimi	76
“Alan” ve “Yöntem” Eğitiminin Birleştirilmesi	76
Dört Yıllık Programlar	77
Beş Yıllık Programlar.....	78
Yüksek Lisans Programları	80
Konulu Yöntem Öğretimi	80
Stratejik Öğretim: “Konu,” “Yöntem” ve “Öğrenci”yi Birleştirmek.....	81
Eğitimin Bireysel ve Toplumsal Temelleri	82
Eğitimin Bireysel Temelleri Eğitimi.....	82
Eğitimin Bireysel Temelleri Eğitiminin Örnekleri.....	84
Bank Street College.....	84
University of California-Berkeley.....	85
Wheelock College	85
Trinity University	86
University of Virginia ve University of Southern Maine	86
Eğitimin Toplumsal Temelleri Eğitimi	87
ÖNERİLER	88
Eğitim Fakülteleri İçin Müfredat Önerisi.....	88

Eğitim Fakóltesinde “Genel Kólter” Eğitimi İçin Öneriler.....	89
Eğitim Fakólterinde Genel Kólter Dersleri	90
Genel Kólter Derslerinin Sayısı, İçeriği ve Yöntemi.....	97
Genel Kólter Derslerinin Sayısı ve Kredisi.....	97
Genel Kólter Derslerinde İçeriğin Özellikleri	98
Genel Kólter Derslerinde Yöntem	99
Eğitim Fakóltesinde Alan Eğitimi İçin Öneriler	102
Alan Derslerinin Sayısı ve Kredisi	104
Alan Derslerinde İçeriğin Özellikleri.....	105
Alan Derslerinde Yöntem	106
Eğitim Fakóltesinde Meslek Eğitimi İçin Öneriler	107
Öğretmenlik Meslek Eğitimi’nin Kapsamı	107
Eğitimin Bireysel Temelleri	109
Eğitimin Toplumsal Temelleri.....	109
Bilimsel Araştırma ve Sorun Çözme	110
Öğretmenlik Değer ve Davranışları	111
İlk ve Orta Öğretimde Kavramsal Çerçeve	112
İlk ve Orta Öğretimde Müfredat	113
İlk ve Orta Öğretimde Yöntem ve Değerlendirme	114
Okul Çalışmaları ve Öğretmenlik Uygulaması	115
Meslek Eğitimi Derslerinin Sayısı, İçeriği ve Yöntemi	116
Meslek Derslerinin Sayısı ve Kredisi	116
Meslek Derslerinde İçeriğin Özellikleri.....	118

BÖLÜM 3

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YÖNTEM:YAPARAK VE YAŞAYARAK ÖĞRENME..... 121

KAYNAK TARAMASI..... 122

İnsan Nasıl Öğrenir.....	122
Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında İlke ve Yöntemler.....	123
Başarılı Programlarda Öğretimin Genel İlkeleri.....	123
(1) Kurumsal Bütünlük ve İşbirliği.....	124

(2) Teori ve Uygulamanın Birleştirilmesi	125
(3) Öğretmeyi Öğreten Pedagojilerin Uygulanması	126
(4) Deneyimlerden Öğrenerek Gelişmek.....	126
(5) Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma	127
Başarılı Programlarda Uygulanan Yöntemler.....	128
(1) Örnek Olay Araştırması.....	129
(a) Örnek Çocuk Araştırması	129
(b) Örnek Okul Araştırması.....	133
(c) Örnek Öğretim ve Öğrenim Araştırması	134
(d) Örnek Toplum Araştırması.....	135
(2) Öğretimin ve Öğrenmenin Analizi	136
(3) Uygulamalı Ödev ve Sergiler.....	137
(4) Etkinlik Dosyası Hazırlama	142
(5) Eylem Araştırması	143
(6) Öğretmenlik Uygulaması.....	144
Başarılı Programlarda Uygulamanın Özellikleri	144
Öğretmenlik Uygulamasında Yönlendirme	146
Sınıfta Gözlem Yapmayı Öğrenme	147
Sorumluluğun Yavaş Yavaş Artırılması.....	148
Uygulama Sınıflarının Seçimi ve Hazırlanması.....	150
(7) Performansa Dayalı Değerlendirme.....	151
(a) Performans Odaklı Değerlendirme	151
(b) Bilgi ve Becerinin Kaynaştırılması	153
(c) Uygulamada Çok Ölçümlü Değerlendirme	153
(d) Geri Bildirim ve Deneyimlerden Öğrenme	154
Öğretmen Eğitimine Yapılandırmacı Yaklaşım.....	154
Yapılandırmacılığın Anlamı.....	155
Yapılandırmacılığın Temel İlkeleri.....	156
(1) Bilgi Öğrenen Tarafından Yapılandırılır	157
(2) Bilginin Temeli Deneyimdir.....	157
(3) Öğrenme Toplumsaldır.....	158
(4) İnsan Bir Bütündür.....	158
(5) Öğrenme Toplulukları Demokratiktir	159
Öğretmen Eğitiminde Uygulanan Yapılandırmacı Yöntemler.....	159

(1) Geçmiş Yaşantıların Öğretimde Kullanılması.....	160
(2) Öğretmen Adaylarının Okullarda Araştırma Yapması	160
(3) Öğretim Üyelerinin Öğretmen Eğitimini Araştırması	161
(4) Öğretmen Adaylarının Grup Olarak Eğitimi	161
(5) Öğretim Üyelerinin Takım Olarak Çalışması	162
(6) Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul Ortaklığı	163
AERA'nın Araştırmasında Öğretmen Eğitimi Yöntemleri	163
(1) Laboratuarda Arkadaş Guruplarına Öğretim	165
(2) Bilgisayarda Sanal Deneyimlerle Öğretim.....	165
(3) Video Teknolojisi ve Medyanın Kullanımı	166
(4) Örnek Olay Araştırması	167
(5) Etkinlik Dosyası Hazırlama.....	167
(6) Eylem Araştırması	168
Phi Delta Kappa Raporunda Öğretmen Eğitimi Yöntemleri.....	169
(1) Örnek Olay Analizi.....	170
(2) Arkadaş Guruplarına Öğretim	171
(3) A-12 Öğrencilerine Mini-Ders Verme	172
(4) Eğitsel Olay ve Belge Analizi.....	172
(5) Deneyimlerinin Derinlemesine Düşünülmesi.....	173
(6) Sanal Deneyimle Öğrenme.....	174
ÖNERİLER	175
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Genel İlkeler	175
(1) Güçlü Kurumsal Vizyon.....	176
(2) Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesi	176
(3) Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme	177
(4) Demokratik Öğrenme Topluluğu Oluşturma	178
(5) Teknolojinin Eğitime Uygulanması.....	179
(6) Gerçek Ortamlarda Eğitim	179
(7) Üniversite-Okul Ortaklığı.....	180
Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Yöntemler	182
(1) Örnek Olay Araştırması.....	183
(2) Eğitsel Olay ve Belge Analizi,	184
(3) Başarı Dosyası Hazırlama.....	185
(4) Eylem Araştırması	186

(5) Arkadaş Gruplarına Öğretim	187
(6) A–12 Sınıflarında Öğretim	187
(7) Hizmet Ederek Öğrenme	189
(8) Deneyimleri Derinlemesine Düşünme	190
(9) Grup Çalışması ve Tartışma	192
(10) Eğitsel Teknoloji ve Medya Kullanımı	193
(11) Uygulamalı Ödev ve Değerlendirme	194
(12) Okul Çalışmaları ve Öğretmenlik Uygulaması.....	197
Öğretmen Yardımcılığı ve Aday (Stajyer) Öğretmenlik	198
Üniversite-Okul Ortaklığı.....	199

BÖLÜM 4

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ORTAM VE ORTAKLIK:

İŞYERİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE OKULDA ÜNİVERSİTE.. 200

KAYNAK TARAMASI..... 200

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Ortam ve Ortaklık..... 200

Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul İşbirliği Modelleri..... 201

 Laboratuar Okul Modeli
 202 |

Bank Street College'ın Laboratuar Okulu
 202 |

Meslek Geliştirme Okulları.....
 204 |

Trinity Üniversitesi'nin Meslek Geliştirme Okulları
 206 |

Meslek Geliştirme Okullarında Uygulama Çalışmaları.....
 206 |

Trinity Üniversitesi'nde Öğretmenlik Uygulaması Örneği
 208 |

Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği
 210 |

University of Southern Maine
 210 |

İlk ve Orta Dereceli Okullarda Üniversite Derslikleri
 212 |

Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık İçin Model Arayışları
 213 |

ÖNERİLER 216

Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık İçin Önerilen Model
 216 |

Mesleki Eğitim Modelleri
 216 |

Üniversitede İşyeri Modeli.....
 220 |

İşyerinde Üniversite Modeli
 220 |

Okulda Üniversite Modeli	221
--------------------------------	-----

BÖLÜM 5

ÖĞRENCİLER: EN İYİ OLMAK İÇİN MESLEĞE KENDİNİ ADAYACAK ÖĞRETMEN ADAYLARI	222
---	------------

KAYNAK TARAMASI.....	222
-----------------------------	------------

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenci Seçimi	222
Bank Street College.....	223
University of California-Berkley.....	225
University of Southern Maine	226
Trinity University.....	228
University of Virginia	229
Alverno College.....	231
Wheelock College	233

Türkiye ve Amerika'da Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi.....	234
--	-----

ÖNERİLER	237
-----------------------	------------

Eğitimi Fakültesine Öğrenci Seçimi İçin Öneriler.....	237
Fen ve Edebiyat Fakültesi'den Öğrenci Alımı.....	238
Üniversite Giriş Sınavıyla Öğrenci Alımı	240
Standart Testler ve Öğretmenlik	241

BÖLÜM 6

ÖĞRETİM ÜYELERİ:

EN İYİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRECEK MODEL KADRO.....	244
---	------------

KAYNAK TARAMASI.....	244
-----------------------------	------------

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğretim Üyeleri.....	244
Öğretim Üyelerinin Nitelikleri ve Seçimi	245
Alverno College.....	246
Wheelock College	247
University of Virginia	248
University of California-Berkley.....	248

Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği	249
Wheelock College'da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği.....	249
Alverno College'da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği	250
Bank Street College'da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği	250
Öğretim Üyelerinin Terfisi.....	251
Trinity University.....	251
ÖNERİLER	252
Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri İçin Öneriler	252
Öğretim Üyelerinin Gruplandırılması	253
Akademisyen Öğretim Üyeleri.....	253
Öğretmen Öğretim Üyeleri.....	254
İki Görevli Öğretim Üyeleri	255
Birlikte Ders Veren Öğretim Üyeleri.....	256
Öğretim Üyelerinin Nitelikleri	256
Akademisyen Öğretim Üyelerinin Nitelikleri	256
Öğretmen Öğretim Üyelerinin Nitelikleri.....	260
Öğretim Üyelerinin Seçimi.....	260
Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliğinin Sağlanması.....	261
Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma	261
Yönetim ve Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği	262
Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi, Terfisi ve Gelişimi.....	263
Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi	263
Öğrenci Değerlendirmesi.....	263
Meslektaş Değerlendirmesi.....	264
Öğretim Üyelerinin Terfisi	265
Öğretim Üyelerinin Kendini Yenilemesi.....	266
BÖLÜM 7	
VİZYONA DAYALI LİDERLİK: DEMOKRATİK KATILIM, DEĞERLENDİRME VE DEĞİŞİM	267

KAYNAK TARAMASI.....	268
Başarılı Programlarda Liderlik, Değerlendirme ve Değişim	268
Trinity University.....	269
Wheelock College	272
Alverno College.....	274
Öğretmen Eğitiminde Değerlendirme Sorunu	275
Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi'nin Yönetim Standartları.....	278
Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi'nin Değerlendirme Standartları	278
ÖNERİLER	279
Eğitim Fakültelerinde Katılım, Değerlendirme ve Değişim İçin Öneriler	279
Yaşayan Kurumsal Vizyon	280
Demokratik Katılım.....	281
Yüksek Öğretim Kurulları.....	282
Öğretim Üyesi Alımı	282
Değerlendirmeye Dayalı Değişim.....	284
Bağımsız Değerlendirme.....	285
Akreditasyon	286
SONUÇ	288
KAYNAKLAR.....	294

Şekil 1: Öğretmen Eğitimi Modelinin Yedi Boyutu Arasındaki Etkileşim	37
--	----

GİRİŞ: ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ

Kültürel Etkileşim ve Eğitim

Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür ve millidir. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, o sistemi yaratan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte, insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve eğitime muhtaçtır. Eğitimi olmayan ve kendisini mensuplarına öğretemeyen bir kültür varlığını devam ettiremez. Yaşayan bütün toplumların kendilerine özgü bir eğitimi vardır ve eğitim insanlığın ortak paydasıdır. Bu yönüyle eğitimin milli olduğu kadar evrensel bir niteliği de vardır. Kültürler arası etkileşim, kültürün bütün unsurları gibi eğitimin de gelişmesine yol açan önemli bir etkidir. Eğitimin sorunlarına çözüm ararken daha önce aynı sorunlarla karşılaşmış ülkelerin deneyimlerinden yararlanmak gerekir.

Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmen eğitimi programları için bir model öneren bu çalışmada hem Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanındaki zengin tecrübesinden hem de bu alanda başarılı olan diğer milletlerden, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nin bu alandaki deneyimlerinden yararlanılmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yol açtığı hızlı toplumsal değişim bütün ülkeler gibi Amerika'yı da birçok bakımdan etkileyerek, eğitimde köklü reformlara yol açmıştır. Amerika'da yakın tarihin önemli eğitim reformlarından birisi, 1983'te hazırlanan ve bir anlamda, güçlü bir "diğer ülkeler bizi geçiyor" çığılığı olan etkili bir raporla başlamıştır.¹ Ülkenin tamamını etkileyen ve hemen bütün eyaletlerde reform hamleleri başlatan² bu raporda önerilen üç temel reformdan birisi öğretmen eğitimi hakkındadır (National Commission, 1983). Reagan yönetimi ülkede şok etkisi yapan bu raporu milyonlarca nüsha basarak ülke çapında dağıtmış, eyalet

¹ ABD Başkanı Ronald Reagan'ın ilk dönem kabinesinde Eğitim Bakanı olan Prof. Dr. Terrel Bell tarafından ülkenin eğitim sorunlarına çözüm önermeleri için kurulan "The National Commission on Excellence in Education" (Eğitimde Mükemmellik Milli Komisyonu) tarafından yaklaşık bir yıllık bir çalışmadan sonra Nisan 1983 yayınlanan, "A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform" (Bir Millet Tehlikede: Eğitimde Reform Zorunluluğu) adlı rapor ülke çapında köklü bir reform hareketine yol açmıştır. Bu raporun niçin ve nasıl yazıldığı, eğitim reformunun niçin bir zorunluluk olduğu, nasıl başlayıp neleri başardığı hakkında ayrıntılı bilgi, Reagan'ın ikinci döneminde kabine dışında kalan Terrel Bell'in bakanlık dönemi hatıralarını anlatan kitabında bulunabilir (Bell, 1988).

² ABD'de gerçekleştirilen eğitim reformlarının çoğu eyalet veya yerel yönetim reformlarıdır ve ülkenin tamamını kapsamaz. Amerikan Federal Hükümeti'nde bir eğitim bakanı (Secretary of Education) vardır ancak bu bakanın yetkileri çok sınırlıdır. ABD'yi oluşturan 50 eyaletin her birinin kendi eğitim bakanı vardır ve eyaletler kendi vatandaşlarının eğitiminden sorumludurlar. Eyalet eğitim bakanlıkları bu yetkilerini şehir bazında örgütlenen yerel eğitim yönetimleri olan okul bölgeleriyle (school districts) birlikte kullanırlar. Eyaletler ve yerel yönetimler kendi eğitim sistemlerinde reform yapma yetkisine sahiptirler ve halen devam eden eğitim reformlarının çoğu eyalet çapında veya yereldir. ABD'de bulunan 50 eyalet kendi içinde okul bölgelerine ayrılmıştır ve Amerika'da 16000 den fazla okul bölgesi vardır.

yönetimlerine raporda önerilen reformları yapmalarını tavsiye etmiş ve bu amaçla teşvik programları hazırlamıştır. Bu raporun yayınını takip eden üç yıl içinde muhtelif araştırma kurumları, bilim adamları, eyaletler, eğitim vakıfları ve meslek kuruluşları tarafından³ ülkenin eğitim sorunlarını tartışan ve çözümler öneren 300'den fazla rapor yayınlanmıştır (Özcan, 1993).⁴ Yapılan değerlendirmeler bu dönemde yapılan reformların öğrenci başarısında kısmi bir artış sağladığını göstermektedir (National Center, 1995a; 1995b). Zamanla şartlar değişmiş, yeni sorunlar ortaya çıkmış ve yeni reformlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır.

Amerika'da son altmış yılın en güçlü eğitim reformlarından birisi 2001 yılında iki büyük partinin, iktidardaki Cumhuriyetçiler ile muhalefetteki Demokratların desteğiyle kabul edilen "Geride Çocuk Kalmasın"⁵ yasasıyla başlamıştır. Bu kanun esas olarak 1965 yılından beri yürürlükte olan "İlk ve Orta Öğretim Kanunu"⁶ adlı yasanın içeriğinin genişletilmesi ve adının da değiştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Eski yasanın kısmen değiştirilerek yeniden kabul edilmiş şeklindedir. Yasa eğitimin içeriğinde, uygulamasında ve değerlendirilmesinde reform önermekte, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri "Yüksek Nitelikli Öğretmen"⁷ kavramıyla yasalaştırmaktadır. Yasanın öğrenci başarısıyla ilgili genel amacı, ırkı, etnik kökeni, ekonomik veya bireysel nitelikleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.

Amerika'da amacı eğitimdeki sorunları araştırmak ve çözüm önerileri geliştirmek olan, hem yerel hem de ülke çapında faaliyet gösteren birçok vakıf, araştırma kurumu, sivil toplum örgütü ve meslek kuruluşu vardır. Bunlar düzenledikleri konferanslarla ve yayınladıkları rapor ve kitaplarla görüşlerini ortaya koyarak, yerel yönetimler ve eyalet hükümetlerinin olduğu kadar merkezi hükümetin de eğitimde reform çabalarına katkıda bulunmaktadırlar. Amerika'da 1980'lerden beri yapılan, eğitimde reform odaklı tartışma ve yayınların üzerinde yoğunlaştığı iki konu "öğrenci başarısının artırılması" ve "öğretmen kalitesinin yükseltilmesi"dir. Öğrencinin başarısını belirleyen tek unsur öğretmenin kalitesi olmadığı halde, Amerikan kamuoyu ve politikacılar öğrenci başarısındaki düşüklük ve çeşitli alt gruplardan gelen öğrenciler arasındaki başarı farklılıkları

³ Bu kuruluşlardan bazıları şunlardır: National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), The Holmes Group, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, American Educational Research Association (AERA), American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), National Commission on Teaching and America's Future, National Academy of Education, National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), National Center for Education Statistics (NCES), ve National Education Goals Panel (NEGP).

⁴ Bu yayınlardan bazılarının adları ve yayınlayan kurumlar şunlardır: A Call for Change in Teacher Education. (1985) by National Commission for Excellence in Teacher Education; Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group (1986; 2007) by the Holmes Group.

⁵ "No Child Left Behind" yasası Amerikan parlamentosunda (Kongre) 2001 yılında kabul edildi.

⁶ "Elementary and Secondary Education Act" ilk defa 1965 yılında kabul edildi, zaman içinde değişikliklere uğradı ama aynı isimle 2001'e kadar uygulandı.

⁷ "Highly Qualified Teacher" kavramı bu yasayla tanımlandı ve eğitim politikalarını etkilemeye başladı.

için öğretmenleri sorumlu tutmaktadır. Bu yaklaşımın 2000’li yılların başından itibaren merkezi hükümet tarafından da benimsenmesi, eğitimde reform tartışma ve çabalarının öğretmen eğitimi ve kalitesi üzerinde yoğunlaşmasına, eğitim fakültelerinin ve öğretmenlik sertifikası programlarının sorgulanmasına yol açmıştır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005, NCATE, 2010). Bu tartışmaların olumlu yönlerinden birisi, öğretmen eğitiminde kaliteyi yükseltmeyi amaçlayan reform önerilerinin ortaya konmasına yol açmasıdır. Bu araştırma ve reform önerilerinden bazıları bu çalışmada kaynak olarak kullanılacaktır. Kullanılan kaynaklardan seçilen örnekler hakkında özet bilgi aşağıdaki alt bölümlerde verilecektir.

Bilgi Çağında Eğitim, Okul ve Öğretmenlik

Eğitim Yoksa İnsan da Yoktur

İnsan için eğitim, yaşama hakkı gibi kutsal, vazgeçilemez ve devredilemez doğal bir haktır. Birey doğal olarak sahip olduğu insan olma yetisini ancak eğitimle gerçekleştirebilir. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan eğitim yoluyla sahip olduğu potansiyele işlerlik kazandırır, varlığını sürdürmeyi öğrenir ve giderek sosyal ve kültürel bir varlık haline dönüşür. İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir. **Eğitim görmeyen birey yaşayamaz, gelişemez ve “kültürel bir varlık olarak insan” kimliğini kazanamaz. Eğitim yoksa “insan” da yoktur.** Eğitim hakkına sahip olmadan yaşama hakkına sahip olmak hiç bir anlam ifade etmez. Çocuklar ne kadar çok ve ne kadar iyi öğrenirlerse, potansiyellerini o kadar çok geliştirirler, o kadar “verimli” ve o kadar “iyi” bir insan olurlar.

İnsanın doğuştan sahip olduğu potansiyelin, bir başka deyişle genlerinde kodlanmış olan yetilerin gelişme derecesi aldığı eğitimin niteliğiyle orantılıdır. Yetilerin gelişmesi gibi kültürel kimliğin oluşumu da öğrenmeyle olur. İnsanın sorun çözme, üretme ve yaratma gücü, neyi, nasıl ve ne kadar öğrendiğine bağlıdır. Biyolojik varlığın devamı, insani yetilerin gelişimi ve kültürel kimliğin oluşumu gibi bir mesleğin öğrenimi, mal ve hizmet üretimi becerisinin kazanımı da ancak eğitimle mümkündür (Spring, 2000; Darling-Hammond, 1997).

Bir toplumun en önemli zenginlik kaynağı insandır. İnsan henüz sınırlarını tanımlayamadığımız engin bir öğrenme, yaratma, sevgi ve hizmet potansiyeliyle doğar. Bir toplumun en önemli görevi, tek tek her vatandaşına, bu engin potansiyeli son sınırına kadar geliştirmek için gerekli olan eğitimi sağlamaktır. Hiç bir görev en değerli yaratıcı ve üretici kaynak olan “insan”ı eğitmekten daha önemli olamaz.

İnsanın engin potansiyeli, insanı bir bütün olarak gören, merkezinde her haliyle insan olan, amaç, muhteva ve yöntemlerini öğrencilere göre ayarlayan bir eğitim sistemiyle son sınırına kadar geliştirilebilir. İnsanın kalitesi, bilgi, beceri ve erdemi aldığı eğitime göredir. Her bireye sahip olduğu potansiyeli geliştirmek için gerekli olan eğitimi sağlamadan, her bireyi her bakımdan gelişmiş bir insan olarak yetiştirmeden, gelişmiş bir toplum olunamaz.

Bilinçli, üretken ve iyi bir insan olmak için öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve erdemlerin katlanarak arttığı küresel bilgi toplumunda en önemli zenginlik kaynağımız olan çocuklarımıza mümkün olan en iyi eğitimi sağlanmanın önemi her gün biraz artmaktadır. **En iyi eğitim ancak en iyi öğretmenlerle verilebilir.**

Toplumsal Değişim ve Eğitim

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci hem yaygın ve örgün eğitimi hem de öğretmenlik mesleğini çok yönlü etkilemektedir. Okullaşmanın toplumsal ve ekonomik kalkınmanın bir şartı olarak görülmediği ve kitle iletişim araçlarının henüz yaygınlaşmadığı çağlarda, öğretmenler herkesin sahip olmadığı bir güç olan “bilgi”ye sahip oldukları için öğretim mesleği onların tekelinde idi. Bilgi toplumu bu durumu tamamen değiştirmiş, “bilgi”yi sadece belli bir grubun sahip olabildiği bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp herkesin hizmetine sunmuştur. Bu toplumsal ve teknolojik dönüşüm, topluma bilgi sunan ve bireylerin öğrenmesini sağlayan kurumlara kendiliğinden “eğitici” bir işlev yüklemiş ve ana-babanın eğitici rolüne olduğu kadar öğretmenlik mesleğine de rakip olan, onun geleneksel gücüne meydan okuyan ve itibarını sarsan yeni kurumlar ortaya çıkarmıştır. Modern toplumun ürünü olan bu yeni bilgi ve iletişim kurumlarının belli başlıları dergi ve gazeteler, sinema, radyo, televizyon, İnternet (Google, You tube, Face book, vb.), sivil toplum örgütleri ve benzeri kurumlardır.

Sayısı ve gücü sürekli artan bu yeni bilgi ve iletişim merkezleri her türlü bilgiye ulaşımı herkes için mümkün kılarak, modern toplumun güçlü yaygın eğitimcileri olmuşlardır. Bu yeni eğiticiler, hem ana-baba gibi geleneksel yaygın eğitimcilerin hem de profesyonel öğretmenin bilgiye sahip olma ayrıcalığını ortadan kaldırarak, onların eğitici işlevlerini zayıflatmaya başlamıştır. Sanayi toplumu için kurulan okul sistemi geleneksel haliyle bilgi çağının çocuklarını eğitmeye yetmemektedir. İnternetin dünya kütüphanelerinde tarama yapma imkânı sağladığı ve en yeni yayınları içeren veri tabanlarından yararlanmayı mümkün kıldığı bir dünyada, geleneksel okul kütüphanesi ve ders kitabı gibi bilgi kaynaklarının eski önemi kalmamıştır.

Bilgi toplumunun yaygın “eğiticileri” olan bu yeni bilgi ve iletişim merkezleri en fazla öğretmenlik mesleğini, özellikle de öğretmen eğitimini ve öğretmenin sahip olduğu bilgi sahibi olma ayrıcalığını etkilemiştir. Çağdaş toplumda bilgi hızla ve kısa sürelerde katlanarak artmakta ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla adeta anında toplumun hizmetine sunulmaktadır. Bu gelişme, ortalama dört yıl süren üniversite eğitimi boyunca öğrendiklerini, meslek hayatı boyunca kendi öğrendiği gibi öğrencilerine aktaran, “nakledici” öğretmen tipinin varlık sebebini ortadan kaldırmıştır. Bilgi toplumunda sorun bilgiye ulaşmak veya bilgiyi aktarmak değil, eleştirel bir yaklaşımla mevcut “bilgi okyanusu”nda “doğru” bilgiyi bulup kullanmak ve daha da önemlisi “bilgi”nin kendisini üretecek beceri ve yaratıcılığa sahip olmaktır.

Toplumsal Değişim, Okul ve Öğretmen

Bireyler gibi toplumların da üretme, yaratma ve sorun çözme güçlerinin gelişmesi ve kültürel kimliklerinin oluşması aldıkları eğitimin türüne, içeriğine ve kalitesine bağlıdır. Kültür ve meslek eğitiminin ana-babalar ve ustalar tarafından verildiği tarihi dönemlerde, sadece yaygın eğitim yoluyla çocukları hayata hazırlamak, bir kimlik ve meslek edinmelerini sağlamak mümkündü. **Teknolojinin hızla geliştiği, bilgi üretiminin katlanarak arttığı, yeni mesleklerin ortaya çıktığı, mal ve hizmet değişiminin ve kültürel rekabetin küresel ölçekte yaşandığı modern toplumda ise iyi bir örgün eğitim almadan, ne kültürel kimliğin ne de bir mesleğin tam olarak öğrenilmesi mümkün değildir.**

Sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin toplumsal değişimi hızlandırdığı çağdaş toplumda, ancak eğitiminin amacını, sürecini, içeriğini ve uygulanışını sürekli yenileyerek, çocukları sadece bugün için değil gelecek için de hazırlayarak değişime uyum sağlanabilir. Araştırmalara göre, daha yüz yıl önce mevcut mesleklerin sadece yüzde beşi özel bilgi ve beceri gerektirmekteydi. Bugün ise mesleklerin yüzde 70 kadarı “uzmanlık bilgisi gerektiren iş” olarak sınıflandırılmaktadır (Darling-Hammond, 2005:4).

Küresel ve teknolojik değişime uyum sağlayamayan sıradan bir okul sistemi, hızlı toplumsal değişimin etkisiyle çocuklarını eğitime gücü giderek zayıflayan aileler ve kitle iletişim araçlarının sağladığı içeriği rastgele oluşan bir yaygın eğitimle bilgi çağının insanı eğitilemez. Kültürel ve ekonomik rekabetin küresel düzeyde yaşandığı bilgi çağında, dünya ile konuşacak, dünya ile çalışacak ve gerektiğinde dünya ile yarışacak, aynı zamanda da kültürel varlığını koruyup

geliştirecek vatandaşlar yetiştirilemez. Bütünleşmek istediğimiz küresel bilgi toplumunda, uluslararası standartlarda en iyi okulları kurmadan, yeni nesilleri, çok iyi yetişmiş, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenlerle eğitmeden, bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel potansiyelimizi kullanmak, çağdaş medeniyeti aşmak ve ona öncülük etmek mümkün değildir.

Okulun “ruh”u öğretmendir. Okulların kalitesi öğretmenlerinin kalitesi kadardır. Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklere olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okumakta ve onu değişime zorlamaktadır. Her aile, toplum ve devlet çocuklarını kendi ideallerine göre eğitmek ister. Geleneksel toplumda olduğu gibi günümüz toplumunda da eğitim her ne kadar ailede başlarmaktaysa da, çağdaş toplumda hem milli kültür hem de meslek eğitiminin planlı ve verimli olarak yapıldığı kurum okul, sorumlusu da öğretmendir. Okulun yanı sıra, küresel bilgi toplumunda ortaya çıkan, yukarıda sözünü ettiğimiz güçlü bilgi ve iletişim kurumları yetişen nesilleri aile, okul ve öğretmenler kadar, hatta bazı konularda onlardan daha fazla etkilemektedir. Milli ve küresel ölçekte bilgiye ulaşım sağlayan ve kitlelerin düşünce ve davranışlarını etkileyen güçlü programlar yapan bu bilgi ve iletişim merkezlerinin amaç ve değerleri her zaman ailenin, toplumun ve devletin amaç ve değerleriyle örtüşmeyebilir. Bilgi çağı demokratik toplumunda çok çeşitli sebeplerle kurulan bilgi ve iletişim merkezlerinin sunduğu programların içeriğini ve eğitici etkilerini denetlemek demokrasi açısından doğru olmadığı gibi teknolojik olarak da mümkün değildir.

“Çocuklarımızı kim eğitiyor” endişesinden kurtulmak ve onları bu yeni “eğitici” odaklardan yararlanabilecek ama onların olası zararlı etkilerinden korunabilecek bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmek için, yeni bir eğitim sistemine ve yeni bir öğretmen modeline ihtiyaç vardır. Bilgi çağında ancak bilgili, becerili, erdemli, eleştirel düşünce sahibi, “doğru” bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen ve bilgi üretebilen öğretmenler bilgi toplumu gençliğini yeni ortaya çıkan ve ne öğrettiği kontrol edilemeyen eğitici odaklardan daha fazla etkileyebilir, yönlendirebilir ve eğitebilir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmenin sağladığı yeni imkânlarla hızlanan toplumsal değişimin geldiği son aşama küresel bilgi toplumdur. Toplumsal değişimin daha önceki aşamaları gibi, küresel bilgi toplumu da birçok kurumla birlikte “geleneksel” eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleğini değişime zorlamaktadır. Mahalli veya ulusal ölçekte “en iyi” eğitimi sağlamak veya “en iyi” öğretmen olmak artık yeterli değildir. **Her alanda olduğu gibi eğitimde de rekabet küresel boyutta yaşanmakta, küresel ölçekte en iyi olan en fazla beğenilmekte**

ve en güçlü eğitici etkiyi yapmaktadır. Dünyanın neresinde olursa olsun her türlü bilgi kendi evimizde bize ulaşmakta, oturma odamızda bizi etkilemekte, en önemlisi de henüz her türlü zararlı etkiye karşı korumasız olan çocuklarımızın düşünce ve davranışını şekillendirmektedir. Bir kısım ana-babanın, çocuklarını bu küresel “bilgi sağanağına” ve “kültürel meydan okumaya” (cultural challenge) göre hazırlayacak bilgisi ve eleştirel düşünme becerisi olabilir, ama toplumun büyük bir kısmı bu konuda bırakın çocuklarını eğitmeyi, henüz kendilerini bile eğitmiş değildir. Küresel bilgi toplumunda çocukları, gençleri ve hatta ana-babaları, bu içeriği sürekli artan ve değişen küresel bilgi ve kültür “sağanağı”na karşı hazırlamak ve onları, bu “sağanağı,” “bereketli yağmurlara” dönüştürecek bilgi ve beceri ile donatmak, okulun ve öğretmenin işidir. **En modern okulları kurmadan, eğitimin içeriğini, amacını ve yöntemlerini toplumsal değişime paralel olarak yenilemeden, yeni nesillere çağdaş bilgi, beceri ve erdemlerle donanmış, eleştirel düşünce sahibi, bilgi üretebilen öğretmenlerle eğitimin en iyisini sağlamadan, küresel değişime uyum sağlamak ve çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkmak mümkün değildir.**

Öğretmenlik Özel ve Önemli Bir Meslektir

Küresel bilgi toplumunu yaratan bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişim geleneklerde, kurumlarda, düşünce, değer ve davranışlarda yeni değişim süreçleri başlatmıştır. Bu değişimden en çok etkilenen kurum yaygın ve örgün boyutuyla eğitim, dolayısıyla da çocuklarımız olmaktadır. Çocuklar, sahip oldukları engin potansiyelle bir toplumun hem en değerli varlığı hem de yetişkinlerin sevgi, koruma ve eğitimi olmadan varlığını devam ettiremeyecek, yaşamak için öğrenmeye muhtaç, her türlü kötü niyet ve eyleme karşı en korumasız toplumsal kesimdir. Ailelerin çocuklara sağlaması gereken seven, koruyan, bilgi, değer ve davranışları öğreten doğal eğitim ortamını, modern toplumda çalışan ana-babadan oluşan çekirdek ailenin sağlaması giderek zorlaşmaktadır. Şehirleşme, ekonomik zorluklar ve benzeri sebeplerle ana-babanın çocuklarıyla harcadığı “nitelikli” zaman giderek azalmaktadır. Ana-babanın çocuklarına ayıracak yeteri kadar vakti olsa bile, öğrenilecek bilgi ve becerinin katlanarak arttığı, bilgisayar teknoloji ve programlarının eğitimde kullanıldığı, artan bilginin yanı sıra eleştirel düşünme becerisi ve çağdaş demokratik değerlerin çocuklara öğretildiği bilgi toplumunda ana-babanın çocuklar üzerindeki eğitici etkisi giderek azalmaktadır. Çağdaş bilgi toplumunda çocuklar çok erken yaşlarda okula başlamakta, günün uzun bir kısmını okulda geçirmekte ve okul hayatı uzun yıllar sürmektedir. **Eğitim, herkesin yapabileceği bir iş değil, bu iş için özel olarak yetiştirilmiş**

öğretmenlerin yapabileceği özel bir meslektir. Giderek ailenin görev ve sorumluluklarını da üstlenmeye başlayan okullar,⁸ her toplumsal kesimden öğrencinin gelişebildiği, öğrenebildiği, kendini rahatça ifade edebildiği, güvenli ve sevecen ortamlar olmalı, öğretmenler de bilgi, beceri, sevgi ve erdemın kaynağı ve örneğı olmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenlik, bu mesleğı bilen ve seven insanların yapabileceğı, özel bir eğitim gerektiren, kendine özgü ve fedakârlık isteyen bir iştir (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmenliğı diğerk mesleklerden ayıran temel özellikler vardır. İnsanlarla çalışan meslekler arasında çocuklarla çalışanlar dışındaki bütün mesleklerde meslek adamının üzerinde çalıştığı insan bir yetişkindir. Nerede ve hangi ortamda olursa olsun yetişkin bir insan kendisini kötü insanlardan, zararlı yiyeceklerden, maddelerden ve olaylardan koruyabilir, kendi çıkarı ve geleceğı için en iyi kararı verebilir. Çocukların doğal, toplumsal ve kültürel çevrelerini öğrenmeleri, insan ilişkilerini anlamaları uzun bir dönemde gerçekleşmekte ve bu dönem boyunca da korunmaları gerekmektedir. Çocuklarla çalışan mesleklerden öğretmenlik dışında kalanların çocuklar üzerindeki etkisi sınırlıdır.

Öğretmenle çocuk arasındaki ilişki ve etkileşim diğerk bütün mesleklerden farklı, uzun süreli ve çok boyutludur. Özellikle de modern toplumda, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşim bütün zamanlardan daha uzun ve yoğun yaşanmakta, hem çocuğun birey olarak gelişimi hem de toplumun geleceğı için hayati bir anlam kazanmaktadır. Çocuklar yaşamak, gelişmek ve doğal olarak sahip oldukları potansiyeli kullanmak için öğrenmek zorundadır. İhtiyaçları olan bilgi, beceri ve değerler genlerinde kodlanmış değildir. Küresel bilgi toplumunun ortaya çıkardığı eğitici işlevi de olan güçlü bilgi ve iletişim araçlarının zararlarından korunarak nasıl kullanılacağını genel olarak ne aileler ne de çocuklar bilmektedir. Öğrenilmesi gereken bilgi ve becerinin katlanarak arttığı çağdaş toplumda eğitim ve öğretim ancak uzman bir kurum olan okulda yapılabilir. **Bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetiştirmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir.** Çağdaş bilgi toplumunda, öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşim içinde oldukları süre ana-babalarıyla etkileşim halinde buldukları süreyi geçmektedir. Birçok mükemmel ana-baba ve ailenin varlığına rağmen, çağdaş toplumda, özellikle de az eğitilmiş, dar gelirli, uzun saatler çalışan ve çocuklarıyla “nitelikli” vakit geçiremeyen ana-babaların çoğunlukta olduğu

⁸ Amerika Birleşik Devletleri'ndeki A-12 okullarında öğrencilere kahvaltı ve öğle yemeğı vermek bir norm haline gelmiştir. Hemen bütün okullarda hemşire vardır; bazı okullar öğrencilerini göz ve dış sağlığı kontrolünden geçirmektedir; bir kısım liselerde çocuklu öğrenciler için ana okulu vardır. Bir çok okulda ise erken işe giden ve işten geç gelen ana-babalara yardımcı olmak için, sabah dersler başlamadan ve akşam derslerden sonra öğrencilere hizmet veren merkezler kurulmaktadır.

toplum kesimlerinde, çocuklar için sevgi, bilgi ve değerlerin en güvenilir kaynağı öğretmendir. **Her haliyle örnek alınacak, bilgi çağı gençliğine model olacak, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirmeden, Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak bir nesil yetiştirilemez.**

Öğretmek Varoluşu Tamamlamaktır.

Her insan henüz sınırlarını belirleyemediğimiz bir potansiyelle doğar. Öğrenmek, sevmek, yaratmak ve üretmek için gerekli olan yetiler genlerine yüklenmiştir. Her çocuk, toprağa düşmüş bir tohum, açmaya hazır bir tomurcuk gibidir. İnsanın varlık sebebi bu potansiyelin açmak, geliştirmek ve kullanmaktır. Bir tohumun uygun bir ortamda ve usta bir bahçıvanın elinde bir meyve ağacına dönüşmesi gibi, insanın bedensel, zihinsel ve duygusal potansiyeli de ancak anne-baba ve öğretmenin sağladığı bilgi ve sevgiyle kuşatılmış bir ortamda açılır, büyür ve gelişir. Anne-baba ve öğretmen yoksa, onların sağladığı sevgi, bakım ve eğitim yoksa tohum yeşeremez, tomurcuk açamaz, genlerde var olan yetiler kullanılamaz ve “insan” olunamaz. Çocukların büyümesini, gelişmesini ve yaşamasını sağlamak, öğretim yapmak, varoluşu tamamlayan ve onurlandırılması gereken çok önemli bir hizmettir.

İnsan ve hayvan hayata farklı başlar. Hayvan yavruları az veya çok tamamlanmış olarak doğar, yaşamaya hazırdır. Varolmak, hayatta kalabilmek için gerekli olan temel beceriler genlerine kodlanmıştır. İnsan yavrusu olan bebeklerin varoluş hikâyesi ise bundan çok farklıdır. Bebekler bu dünyaya henüz tamamlanmamış, yaşamaya hazır olmayan canlılar olarak gelirler. Bir canlı olarak bu dünyada varolmak ve hayatta kalabilmek için gerekli olan temel beceriler, biyolojik refleksler hariç genlerine kodlanmamıştır. İnsan yavrusu olarak doğmak hayatta kalmaya da, insan olmaya da yetmez. İnsanın varoluş süreci eğitimle tamamlanır. Bebekler varolabilmek ve yaşayabilmek için öğrenmek zorundadır. Öğretilmeyen veya öğrenemeyen çocuk ne biyolojik bir varlık olarak hayatta kalabilir ne de kültürel bir varlık olarak insan olabilir. İlk öğretmenler olan anne-babalar, henüz tamamlanmadan, yaşam için hazırlanmadan doğan bebeği eğiterek varoluş sürecine bedelsiz katkılar sağlar. Bir süre sonra, evdeki öğretmenler olan anne-babanın varoluşu tamamlama görevini okuldaki öğretmenler devralır. Yaşamak, öğrenmek, sevmek, üretmek ve yaratmak için gerekli olan engin bir potansiyelle, biyolojik, zihinsel, duygusal ve sosyal yetilerle, ama bir et ve kemik yumağı gibi doğan bebeği eğiterek varoluşunu tamamlayan her türden öğreticilerdir. Öğretenler olmasaydı varoluş tamamlanamazdı.

Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma esas olarak kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili deneysel araştırmaların ve kuramsal çalışmaların taranması, çalışmanın konusuyla ilgili bilgilerin derlenmesi, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulmasıyla gerçekleşmiştir. Çalışma birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, öğretmen eğitimiyle ilgili bütün kaynaklar belirlenmiş ve eleştirel bir yaklaşımla taranmıştır. Bu tarama sonunda ulaşılan kaynaklarda ortaya konan bilgi ve görüşler belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu bilgi ve görüşler kendi aralarındaki ilişkiler ve benzerlikler dikkate alınarak sınıflandırılmış ve ortaya çıkan bilgi ve fikir gruplarının hangi kavramlar altında toplanabileceği kararlaştırılmıştır.

Üçüncü aşamada, kaynak taramasıyla elde edilen bilgi ve görüşlerin sınıflandırılmasıyla ortaya çıkan kavram ve uygulama alanlarını esas alan YEDİ BOYUTLU bir öğretmen eğitimi modeli tasarlanmıştır. Bir sistem bütünlüğü içinde tasarlanan bu modelin yedi ana unsuru belirlendikten sonra, her unsur araştırmanın bir bölümü olarak benimsenmiş ve üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Her bölüm, esas olarak iki ana alt bölüm olarak tasarlanmıştır. İlk ana alt bölüm “kaynak taraması”dır. İkinci ana alt bölüm “öneriler”dir.

Dördüncü aşamada, her bölümün ilk ana alt bölümü olan “kaynak taraması” kendi içinde sınıflandırılarak alt bölümleri belirlenmiştir. “Kaynak taraması”nın alt bölümlerinde, en başarılı öğretmen eğitimi programlarında o bölümün konusu olan kavramın nasıl algılandığı ve uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin bilgi ve görüşler konularına göre sınıflandırılmıştır. “Kaynak taraması” kısmında söz konusu bölümün konusuyla ilgili tarama sonuçları mümkün olduğunca “olduğu gibi” verilmeye çalışılmıştır. Bunu yapmaktaki amaç, okuyucuyu yazarın yorumuna bağımlı kılmamak, veriler üzerinde bağımsız düşünebilmesine ve kendi görüşlerini geliştirebilmesine imkân vermektir.

Beşinci aşamada ise her bölümün ikinci ana alt bölümü olan “öneri” kısmı kendi içinde alt bölümlere ayrılmıştır. Öneri kısmında esas olarak öğretmen eğitiminin o bölümde ele alınan boyutuyla ilgili reform önerileri sunulmaktadır. Bu reform önerileri kaynak taramasıyla elde edilen bilgi ve görüşlere dayanmakta ve birbirleriyle uyumlu bir sistem oluşturmaktadır. Öneriler, her bölümün ilk kısmında verilen kaynak taraması sonuçlarının ve bu çalışmayı yapan kişi olarak benim Türkiye’de ve Amerika’da, “öğretmenlik mesleği”nin ve “öğretmen eğitimi”nin hemen her alanında kazandığım tecrübenin ışığında oluşturulmuştur.

Çalışmada Yararlanılan Kaynaklardan Örnekler

Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform Planı

Yararlanılan en yeni kaynak Amerika Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül 2011’de yayınlanan *Öğretmenlerimiz Geleceğimizdir: Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform ve Gelişim Planı*⁹ adlı reform planıdır. Önsöz’ü Obama Kabinesi Eğitim Bakanı Arne Duncan tarafından yazılan bu yayında öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için Obama yönetiminin hazırladığı reform önerileri açıklanmaktadır. Önerilen reformların ortak mesajı, öğretmen eğitimi programlarının, bu programlardan mezun olanların öğretmenlikteki başarısına, bir başka deyişle onlar tarafından okutulan öğrencilerin başarılarına bakılarak değerlendirilmesi ve mezunları başarılı olamayan öğretmen eğitimi programlarının yenilenmesidir. Planda ayrıca, önerilen reformların uygulanmasını teşvik etmek için Obama yönetimi tarafından hazırlanan ve reformları uygulayan kurumlar tarafından kullanılabilir mali destek programları açıklanmaktadır.

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi’nin Üniversite-Okul Ortaklığı ve Öğretmenlik Uygulaması Raporu

Yararlanılan başka bir kaynak Amerika’da bulunan “Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi” (NCATE) tarafından Kasım 2010’da yayınlanan *NCATE Blue Ribbon Paneli’nin Öğrenci Başarısının Artırılması İçin Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul Ortaklığı ve Öğretmenlik Uygulaması Raporu*¹⁰ Bu raporun konusu öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliği ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin reform önerileridir. Rapor, “Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi” tarafından oluşturulan 29 üyeli bir panel tarafından hazırlanmıştır. Panel üyeleri arasında her kesimden eğitimciler, akademisyenler ve uygulamacılar vardır. Hazırlanan rapor, öğretmen eğitiminde reform konusunda, Amerika’daki en son eğilimleri yansıtmaktadır. Rapora göre, öğrenci başarısını etkileyen okul içi faktörler arasında en önemlisi “etkili bir öğretmen”dir. Öğretmenleri, sorumluluklarını yerine getirebilecek şekilde hazırlamak için öğretmen eğitimi köklü bir şekilde reform edilmelidir. Ülkenin, küresel ekonomik düzende başarılı olabilmesi için öğretmenlerin “bütün” öğrencileri eğitmesi gerekmektedir. Öğretmenler bütün öğrencilerin “üniversiteye ve iş gücüne hazır” bir şekilde liseyi bitirmelerini sağlamalıdır. Bütün yeni mezun öğretmenleri, A-12 öğrencilerinin¹¹

⁹ U.S.Department of Education (2011). *Our Future, Our Teachers: The Obama Administration’s Plan for Teacher Education Reform and Improvement*

¹⁰ National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). *NCATE Blue Ribbon Panel Report on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.*

¹¹ Anaokulundan lise son sınıfa kadar olan öğrenciler.

başarısını artıracak niteliklerle hazırlamak için reform çalışmaları üç konu üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bu konular “okul çalışmaları ve uygulama,” “alan bilgisi” ve “öğretmen adaylarının kalitesi”dir. Rapor esas olarak okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Holmes Grubunun Öğretmen Eğitiminde Reform Öneren Üç Eseri

Bu öneri hazırlanırken yararlanılan ana kaynakların bir diğeri, *Holmes Grubunun Üç Eseri (The Holmes Partnership Trilogy)* adlı yayındır.¹² “The Holmes Group,” Amerika’da öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek amacıyla, bünyesinde öğretmen eğitimi programı bulunan bir grup üniversitenin işbirliğiyle kurulmuştur. Grubun oluşumuyla ilgili ilk girişim, öğretmen eğitiminde kalite düşüklüğünden şikayetçi olan ve sorunun çözümü hakkında benzer görüşleri paylaşan üç eğitim fakültesi dekanının bir araya gelmesiyle 1983’te başlamıştır. Düzenlenen ilk toplantıya 17 eğitim fakültesi dekanı katılmış, daha sonraki toplantılarda ise katılımcıların sayıları artmıştır.

“The Holmes Group,” adını 1920’lerde “Harvard” Üniversitesi’nde “Yüksek Lisans Eğitim Fakültesi” (Graduate School of Education) dekanı olan Henry W. Holmes’dan almıştır. Henry Holmes yaklaşık 60 yıl önce, öğretmen eğitiminin bir milletin geleceğindeki önemini vurgulamış ve “Harvard” Üniversitesi’nde altı yıllık bir öğretmen eğitimi programı başlatmıştı. Bu program kısa ömürlü olmuş ama Holmes’un fikirleri yaşamaya devam etmiştir. “The Holmes Group” 100’den fazla üyenin katıldığı kuruluş toplantısını 1984’te yapmıştır. Grubun bir reform önerileri paketi olan ilk raporu “*Yarının Öğretmenleri*,¹³” 40 eğitim fakültesi dekanının katılımıyla hazırlanarak 1986’da kitap olarak yayınlanmıştır. Grup daha sonraki yıllarda çalışmalarını sürdürmüş ve “*Yarının Okulları: Meslek Geliştirme Okullarını Tasarlama İlkeleri*”¹⁴ adlı kitabı 1990 da yayınlamıştır. Grup 1996 yılında da “*Yarının Eğitim Fakülteleri*”¹⁵ adlı reform önerileri içeren üçüncü kitabını yayınlamıştır. Bu üç kitap daha sonra 2007 de tek ciltte toplanmış olarak, “*Holmes Grubunun Üç Eseri*” adıyla yeniden yayınlanmıştır.¹⁶

Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) Öğretmen Yetiştirme Programı

Yaralanılan ana kaynaklardan birisi Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında yayınlanan *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)* adlı rapordur. Bu yayında Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihi

¹² The Holmes Partnership (2007). *The Holmes partnership trilogy: Tomorrow’s teachers, tomorrow’s schools, tomorrow’s schools of education.*

¹³ “*Tomorrow’s Teachers*”

¹⁴ “*Tomorrow’s Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools*”

¹⁵ “*Tomorrow’s Schools of Education*”

¹⁶ The Holmes Partnership (2007). Ön. ver.

gelişimi anlatılmakta ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan son düzenlemeler açıklanmaktadır. Türkiye’de Amerika Birleşik Devletleri’nden farklı olarak bütün öğretmen eğitimi programları Yüksek Öğretim Kurulu tarafından merkezi olarak belirlenmektedir. Bu durumun bir yansıması olarak, eğitim fakültelerinin bünyesinde bulunan 21 farklı öğretmen eğitimi programında öğretmen adaylarının alması gereken “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri”nin sayı ve kredileri adı geçen yayında ayrıntılı olarak verilmektedir.

Amerika’da En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programı Araştırması

Bu çalışmada kullanılan en önemli kaynaklardan birisi, Amerika’da yapılmış olan “*En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programı Araştırması*”dır.¹⁷ “Amerika’nın Geleceği ve Öğretim Milli Komisyonu”¹⁸ adlı kuruluşun desteğiyle 1996 yılında başlayan bu çalışma 2000 yılında tamamlanmıştır. Yöneticiliğini Prof. Dr. Linda Darling-Hammond’ın yaptığı proje, ülke çapında ün yapmış olan on kişilik seçkin bir araştırma ekibi tarafından yürütülmüştür.¹⁹

Kar amacı gütmeyen eğitim odaklı bir kuruluş tarafından desteklenen bu 10 araştırmacının, Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen yetiştiren 1400 civarında öğretmen eğitimi programı (Darling-Hammond, 2006: 324; Cochran-Smith and Zeichner, 2005: 27) arasından en iyilerini belirlemek, onları derinlemesine incelemek ve diğerlerine model olmaları için tanıtmak amacıyla gerçekleştirdikleri bu çalışmanın sonunda dört kitap yayınlanmıştır. Kitaplardan üçü 2000 yılında yayınlanmıştır ve seçilen yedi program üzerinde yapılan yedi raporu içermektedir.²⁰ Dördüncü kitap ise seçilen programlara ait raporların,

¹⁷ “*Studies of Excellence in Teacher Education*” adlı araştırma.

¹⁸ “The National Commission on Teaching and America’s Future” adlı kuruluş.

¹⁹ ABD’de gerçekleştirilen “*En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması*”nda görev alanlar şunlardır:

Linda Darling-Hammond. Araştırmanın yapıldığı dönemde “Columbia University, Teachers College”da profesördü, halen “Stanford University”de “Teaching and Teacher Education” profesörü.

Julia Koppich. Bir eğitim danışmanlığı firması olan “Julia E. Koppich and Associates”ın başkanı.

Maritza B. Macdonald. “Columbia University, Teachers College”da bulunan “National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching” adlı kuruluştaki kademli araştırmacı.

Kay Merseth. “Harvard University”deki “The Harvard Project on Schooling and Children” adlı kuruluşun yöneticisi.

Lynne Miller. “The University of Southern Maine”de professor ve “Southern Maine Partnership” adlı kuruluşun yöneticisi.

Gordon Ruscoe. “The University of Louisville”de “Foundations of Education” profesörü.

David Silvernail. “The University of Southern Maine”de professor ve “The Center for Educational Policy, Applied Research and Evaluation” adlı kuruluşun yöneticisi.

Jon Snyder. “The University of California”nın Santa Barbara’daki yerleşkesinde doçent ve “Teacher Education” bölümünün başkanı.

Betty Lou Whitford. “Columbia University, Teachers College”da professor ve bu üniversitede bulunan “National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching” adlı kuruluşun yöneticisi.

Kenneth Zeichner. “The University of Wisconsin”ın Madison yerleşkesinde “Teacher Education” profesörü.

²⁰ Editörlüğünü Linda Darling-Hammond’un yaptığı bu üç kitabın yazarları ve adları şöyledir:

(1) *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years (En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: Lisans Programıyla Öğretmen Eğitimi)*. Bu kitapta en iyi öğretmen eğitimi programına sahip iki adet dört yıllık lisans programının inceleme raporları vardır. *Alverno College* Kenneth Zeichner tarafından, *Wheelock College* ise Lynne Miller and David Silvernail tarafından yazılmıştır.

(2) *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program years (En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: Beş Yıllık Öğretmen Eğitimi Programları)*. Bu kitapta en iyi öğretmen eğitimi programına sahip iki adet beş yıllık öğretmen eğitimi programının inceleme raporları vardır. *Trinity University* Julia E.Koppich, *University of Virginia* ise Katherine K. Merseth and Julia E. Koppich tarafından yazılmıştır.

(3) *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level (En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: Yüksek Lisans Seviyesinde Öğretmen Eğitimi Programları)*. Bu kitapta en iyi öğretmen eğitimi programına sahip üç adet yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programının inceleme raporları vardır. *Bank Street College of Education* Linda Darling-Hammond ve Maritza B. Macdonald, *University of California-Berkeley* Jon Snyder, ve *University of Southern Maine* Betty Lou Whitford, Gordon Ruscoe ve Letitia Fickel tarafında yazılmıştır.

ilgili başka araştırmalarla da desteklenerek hazırlanmış bir sentezidir ve 2006 da yayınlanmıştır.²¹

Yaklaşık dört yıl süren bu kapsamlı araştırma, “çoklu örnek olay araştırması” (multiple case study) olarak tasarlanmış ve değişik yöntemler uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Mezunlarını öğretmenlik için en iyi hazırlayan “örnek” öğretmen eğitimi programları, Amerika çapında yapılan bir tarama ve inceleme sonunda belli ölçütlere göre seçilmiştir. Seçilen programlar ve bu programlardan mezun olanların yetenekleri hakkında sayısal ve sözel veri toplamak için belge incelemesi, mülakatlar, anketler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ekibi çalışmasına, kapsamlı olarak ve derinlemesine inceleyecekleri en iyi öğretmen eğitimi programlarını belirlemek için Amerikadaki öğretmen eğitimi programlarını tarayarak başlamıştır. İlk olarak, ilgili yayınlar, raporlar ve “kaliteli” öğretmen eğitimi programlarıyla ün yapan eğitim fakülteleri taranarak, 40 programdan oluşan bir “en iyi” program adayları listesi hazırlanmıştır. İkinci olarak, bu listedeki programlar aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilerek daha kısa yeni bir liste oluşturulmuştur:

(1) Öğretmen eğitimi programı öğretmen adaylarını, anlamak için öğretmek (to teach for understanding) üzere hazırlamakta mıdır?

(2) Programın yetiştirdiği öğretmenler, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerle (diverse learners) başarıyla çalışmakta mıdır?

(3) Program öğretmen adaylarını, eğitimin kalitesini yükseltmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapacak, farklı toplumsal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin başarısı için fedakârca çalışacak ve mesleki sorumluluk olarak liderlik yapacak şekilde hazırlamakta mıdır?

Araştırmacıların bu kıstaslara göre yaptığı değerlendirilmenin sonunda 21 program elenmiş ve listede 19 program kalmıştır. Araştırmacılar bu 19 programlık listeyi alanında otorite olan 23 öğretmen eğitimi uzmanına göndererek onlardan bu programları kalitelerine göre sıraya koymalarını, özellikle de en iyi beş programı belirlemelerini istemiştir. Uzmanlar tarafından en çok seçilen programlar hakkında ilgili raporlar ve yayınlar taranarak bilgi toplanmış ve bir programın “en iyiler” listesinde kalabilmesi için en azından şu üç şartı karşılamasına özen gösterilmiştir:

(1) Öğretmen eğitimi uzmanları, okul müdürleri ve okul bölgesi

²¹Linda Darling-Hammond tarafından yazılan bu kitabın adı şöyledir: *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs* (Güçlü öğretmen eğitimi: Başarılı örnek programlardan alınan dersler).

yöneticilerinin, söz konusu programdan mezun olan öğretmenlerin “öğrenci-merkezli” ve “öğrenme-merkezli” bir uygulama için çok iyi hazırlandığını kabul etmesi. (2) Öğretmen eğitimi programının kalitesini belgeleyen araştırma ve yayınların varlığı. (3) Programın uyguladığı süreçler ve programın “çıktı”sı olan öğretmenler hakkında, mezunlardan anketle toplanan nesnel verilerin veya benzeri araştırmalarla toplanan ilgili diğer verilerin varlığı ve bunların programın kalitesini onaylıyor olması.

Bu kıstaslarla yapılan değerlendirme sonunda araştırmacılar beş programı daha elemişler ve listede 14 program kalmıştır. Araştırma ekibi son bir eleme daha yaparak bu 14 programdan yedisini daha elemiş ve geriye kalan yedi programı, ABD’ndeki en iyi öğretmen eğitimi programları olarak seçmiş ve bu programları derinlemesine inceleyerek ortak özelliklerini belirlemeye karar vermiştir. Amaç, ABD’ndeki öğretmen eğitimi programları için örnek olabilecek, onlar tarafından tamamı veya bir kısmı benimsenebilecek model programları bulmak ve tanıtmaktır. Seçilen en iyi yedi öğretmen eğitimi programının bulunduğu yüksek öğretim kurumları, ABD’nin değişik bölgelerindedir ve bir kısmı özel, bir kısmı da devlet (eyalet) üniversitelerindedir. Araştırma ekibinin seçtiği “en başarılı” yedi öğretmen eğitimi programından ikisi dört yıllık, ikisi beş yıllık, üçü de yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlar uygulamaktadır. Bu kurumlar hakkında özet bilgi aşağıdaki alt bölümlerde verilecektir.

Öğretmen Eğitiminde “Yapılandırmacı” Uygulamalar Araştırması

Yararlanılan kaynaklardan bir başkası *Öğretmen Eğitiminde Yenilikler: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* adlı araştırmadır.²² Araştırma 2006 yılında tamamlanarak yayınlanmıştır. Bu çalışmanın yararlanılan diğer araştırmalardan farkı, öğretmen eğitimi sürecinin günlük işleyişi ve programların iç dinamikleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Araştırma iki öğretim üyesinin Amerika’da beş, Avustralya’da iki ve Kanada’da kendi çalıştıkları program olmak üzere toplam sekiz yüksek öğretim kurumu ve öğretmen eğitimi programında²³ yaptıkları gözlemlere dayanmaktadır. Kitapta, sekiz yüksek öğretim kurumundaki öğretmen eğitimi programlarında “yapılandırmacı” öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin nasıl uygulandığı örnekler verilerek anlatılmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen eğitiminde uygulanan ve yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratan yöntemlerin ne kadar başarılı olduğunu göstermektedir.

²² Clive Beck ve Clarke Kosnik (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*.

²³ Öğretmen eğitiminde “yapılandırmacı” yöntemlerin nasıl uygulandığının incelendiği sekiz yüksek öğretim kurumu şunlardır: Kanadada “The University of Toronto,” Avustralya’da “The University of Sydney,” ve “Edith Cowan University,” Amerika’da “Bank Street College,” “Mills College,” “New York University,” “Stanford University” ve “Columbia University-Teachers College.”

Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin Öğretmen Eğitimi Raporu

Bu çalışmada yararlanılan ana kaynaklardan bir başkası, “*Öğretmen Eğitimi Üzerinde Bir Çalışma: AERA Panelinin Öğretmen Eğitimi Araştırmaları Raporu*”²⁴ adlı yayındır. Yaptığı araştırmalar, yayınlar ve düzenlediği konferanslarla eğitime büyük hizmetler veren bir meslek kuruluşu olan, “Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği” (AERA)²⁵ adlı kuruluşun öncülük ettiği bu ekip çalışması, iki eğitim profesörü tarafından hazırlanarak 2005 yılında yayınlanmıştır. Bu kitapta, Amerika’da son dönemde ortaya çıkan öğretmen eğitimindeki reform hareketleri özetlenmekte, geleneksel öğretmen eğitimi programları ile yeni ortaya çıkan alternatif öğretmenlik sertifikası programlarının mezunlarını karşılaştıran araştırmaların eleştirel bir sentezi verilmektedir. Çalışmayı yapanlar, değişik programlardan sertifika alan öğretmenleri çeşitli yönleriyle karşılaştıran araştırmaları tararken, bu konudaki yeni yaklaşıma uygun olarak, sadece öğretmenlerin mezun oldukları programları değil, öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerin başarısını karşılaştıran araştırmaları da taramışlardır. **Öğretmen eğitimi programlarını değerlendirirken göz önünde tutulan yeni yaklaşıma göre, asıl olan bir öğretmen eğitimi programının şu veya bu özelliği değil, o programdan mezun olanların ne kadar iyi öğretebildiğidir.** Öğretmenlerin ne kadar iyi öğretebildiğini ölçmek için de, çok eleştirilmesine rağmen, genel bir uygulama olarak, öğrencilerinin standart testlerde gösterdiği başarıya bakılmaktadır. Rapor öğretmen eğitimi programlarına olduğu kadar öğretmenlik mesleğinin geleceğine de ışık tutacak niteliktedir.

“Phi Delta Kappa” Eğitim Vakfının Öğretmen Eğitimi Raporu

Bu çalışmada yararlanılan temel kaynaklardan birisi, Profesör Donald R. Cruickshank ve altı arkadaşı tarafından hazırlanan ve “Phi Delta Kappa” adlı eğitim vakfı tarafından 1996’da yayınlanan, “*Amerika’nın Öğretmenlerini Hazırlamak*”²⁶ adlı kitaptır. Kitap dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan “*Öğretmenleri Hazırlamak İçin Model Bir Müfredat*,”²⁷ öğretmen eğitiminin içeriği hakkındadır. İkinci bölüm, “*Öğretmen Eğitiminde Reform: 29 Reform Önerisinin Özetleri*” başlığını taşımaktadır.²⁸ Bu bölümde, Amerika’da 1963 ile 1993 arasında yayınlanan öğretmen eğitimi reform önerilerinden 29 tanesinin özetleri verilmektedir. Üçüncü bölüm, “*Öğretmen Eğitiminde Ümit Vadeden Altı*

²⁴ Marilyn Cochran-Smith and Kenneth M. Zeichner (Eds.). (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*.

²⁵ “American Educational Research Association”

²⁶ Donald R. Cruickshank (1996). *Preparing America’s Teachers*. Phi Delta Kappa yayını.

²⁷ “The Model Teacher Preparation Curriculum”

²⁸ “Reforming Teacher Education: Summaries of 29 Proposals”

Yaklaşım"dır.²⁹ Bu bölümde, öğretmen eğitiminde başarı ümidi veren altı öğretim yöntemi tanıtılmaktadır. Dördüncü ve son bölüm olan "Öğretmen Eğitiminde Reform: Öngörülebilir Başarısızlık veya Bizim Tek Ümidimiz"dir.³⁰ Bu son bölüm, "öğretmen eğitiminin amacı, Amerikan okulları için en iyi öğretmenleri hazırlamaktır" diye başlayan bir sonuç yazısıdır.

Elinizdeki bu çalışmada kullanılan kaynaklar hakkında bir fikir vermek için yukarıda kısaca tanıtılan birkaç kaynağın dışında daha birçok araştırma ve yayından yararlanılmıştır. Yararlanılan kaynakların listesi "KAYNAKLAR" kısmında görülebilir.

En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarının Bulunduğu Kurumlar

Alverno College³¹

Wisconsin eyaletinin Milwaukee şehrinde 1887'de kurulan özel bir yüksek öğretim kurumudur. Lisans düzeyinde eğitim veren dört yıllık bir öğretmen eğitimi programıdır. Öğretmen adaylarının mezun oluncaya kadar kazanması gereken toplam 13 yeteneği esas alan bir müfredatı vardır. Öğrenci başarısını değerlendirmek için bu müfredatı esas alan çok gelişmiş bir "performans değerlendirme stratejisi" uygulamaktadır. Performansı esas alan değerlendirme sistemiyle ülke çapında ün yapmıştır. **Öğretmen adaylarının "ne bildiğini" ve "ne yapabildiğini," geleneksel "not sistemi" ile değil, adayların sahip oldukları yetenekleri tanımlayan "açıklamalı metinlerle" değerlendirmektedir.** İlk ve orta dereceli okullarla sıkı işbirliği içinde çalışan ilköğretim öğretmenliği bölümü, ABD'deki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından biri olarak seçilmiştir.

Wheelock College

Massachusetts eyaletinin Boston şehir merkezinde bulunan özel bir yüksek öğretim kurumudur; 1888'de kurulmuştur; lisans düzeyinde dört yıllık bir öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Şehirdeki okullarla ve ilgili diğer kurumlarla yoğun işbirliği yaparak okul öncesi kurumlara ve ilköğretime öğretmen yetiştirmektedir. Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştiren programıyla ülke çapında ün kazanmıştır. Dört yıllık lisans programının yanı sıra eğitimde "Master" programı da vardır. Massachusetts eyaletinde "Profesyonel Öğretmenlik Lisansı" almak isteyen herkesin Eğitimde "Master" derecesine sahip olması gerekmektedir.

²⁹ "Six Promising Approaches to Teacher Education"

³⁰ "Reforming Teacher Education: Predictable Failure or Our Only Hope"

³¹ ABD'de genel olarak "College" ve "University" aynı anlamda kullanılmaktadır ve ikisi de üniversite demektir. Söz gelimi "Boston College" çok büyük bir üniversitedir. Son yıllarda bazı "college"ların adlarını "university" olarak değiştirdikleri görülmektedir. Amerika dışından öğrenci bulmak isteyen ve adı "college" olan yüksek öğretim kurumlarının böyle bir yola girdiği söylenebilir. Mesela, "Iowa'da 1843'te kurulan "Clarke College" 2006'da adını "Clarke University" olarak değiştirmiştir. Benzer şekilde, 1863'te "Rhod Island'da kurulan "Bryant College" da 2004'de adını "Bryant University" yapmıştır.

Trinity University

Bu kurum Teksas eyaletinin San Antonio şehrinde bulunan özel bir üniversitedir ve 1869 yılında kurulmuştur. Lisans ve yüksek lisans öğretimini birleştiren beş yıllık bir öğretmen eğitimi program uygulamaktadır. Lisans düzeyinde bir bilim dalı veya esas alan (major) ile eğitimde “Master” eğitimi birleştirerek hem ilk hem de orta öğretime öğretmen yetiştirmektedir. “Trinity University,” öğretmen eğitiminde reform projeleri geliştiren ve eğitim fakültelerinin beş yıla çıkmasını savunan “Holmes Grubu”nun 1986’da ortaya koyduğu reform önerilerinden bazılarını benimsemiştir. Söz gelimi, üniversite-okul işbirliğini geliştirmek için “Holmes Grubu” tarafından önerilen “Meslek Geliştirme Okulları”nı (Professional Development School) kurmuş ve beş yıllık öğretmen eğitimi uygulamasını başlatmıştır.

University of Virginia

Virginia eyaletinin Charlottesville şehrinde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nin de kurucuları arasında olan Thomas Jefferson tarafından 1819’da kurulmuştur. Yukarıda tanıtılan “Trinity University” gibi, bir bilim dalında (veya esas alanda) eğitim ile eğitimde “Master”ı birleştiren beş yıllık bir öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Ancak, “Trinity University”den farklı olarak, öğretmen adaylarının alan çalışmaları için “Meslek Geliştirme Okulları”yla değil, çevredeki beğendiği ilk ve orta dereceli okullarla işbirliği yapmaktadır. Liselere öğretmen yetiştiren programıyla ün kazanmıştır. En başarılı öğretmen eğitimi araştırmacıları tarafından sadece liselere İngilizce ve matematik öğretmeni yetiştiren bölümleri derinlemesine incelenmiştir.

Bank Street College

New York şehir merkezindedir, 1916’da kurulmuştur. Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi sağlayan bir program uygulamaktadır. Öğrenci-merkezli bir eğitim veren ve eğitimin “ilerici ve demokratik pratiğine” kendini adayan bir kurum olarak ün yapmıştır. Aynı binayı ve derslikleri paylaştığı kendisine ait bir laboratuvar okulu vardır. En iyi öğretmen eğitimi araştırması için ilk ve ortaokula öğretmen yetiştiren bölümleri derinlemesine incelenmiştir.

University of California, Berkeley

Bu öğretmen eğitimi programı “University of California”nın Berkeley şehrindeki yerleşkesinde bulunmaktadır ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir. “University of California” 1869’da California eyaletinin Oakland şehrinde kurulmuş, 1873’te ise yine aynı eyaletin Berkeley şehrine

taşınmıştır. Daha sonraki yıllarda değişik şehirlerde de yerleşkeleri açılan üniversitenin Berkeley yerleşkesinde bulunan “Gelişimsel Öğretmen Eğitimi Programı,”³² en başarılı öğretmen eğitimi araştırmacıları tarafından “okul öncesine öğretmen yetiştiren iki yıllık bir yüksek lisans okulu modeli” olarak tanımlanmaktadır. Bu program gelişim psikolojisini eğitime uygulamasıyla ün yapmıştır.

University of Southern Maine:

Maine eyaletinin Portland şehrinde bulunmaktadır; 1878’de kurulmuştur. Uyguladığı program, “Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı”³³ olarak bilinmektedir. En iyi öğretmen eğitimi araştırmacıları bu üniversitede uygulanan yüksek lisans programını bir yıllık yüksek lisans okulu programı olarak tanımlamaktadır. Öğretmen eğitimini A-12 okullarıyla işbirliği yaparak gerçek ortamlarda uygulayan bir program olarak ün yapmıştır. Hem ilk hem de orta öğretime öğretmen yetiştiren bölümlerde derslerin çoğu ve alan çalışmalarının tamamı çok sıkı işbirliği yapılan “Meslek Geliştirme Okulları”nda yapılmaktadır.

Yukarıda kısaca tanıtılan yedi kurumda uygulanan öğretmen eğitimi programlarını derinlemesine incelemek için planlanan “En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması”nın sonuçları, dipnotlarda ve kaynaklar listesinde verilen üç kitapta yayınlanmıştır. Bu kitaplarda yayınlanan inceleme raporları, seçilen programların amaçlarını, müfredatlarını, öğretim yöntemlerini, ilk ve orta dereceli okullarla nasıl işbirliği yaptıklarını, öğrencilerini nasıl seçtiklerini, öğretim üyelerinin ve yöneticilerin niteliklerini ve benzeri diğer özelliklerini tanımlamaktadır.

Önerilen Öğretmen Eğitimi Modelinin Genel Özellikleri

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programları için yedi boyutlu bir model önerilmektedir. Önerilen modelin unsurları aşağıda yedi grupta toplanan sorulara verilen cevapların ışığında belirlenmiştir:

1. Nasıl bir öğretmen yetiştirmek istiyoruz? Eğitim Fakülteleri niçin kurulmaktadır; ne olmak ve ne yapmak istemektedir? Eğitim fakültelerini var edenlerin beklediği nedir? Eğitim fakültelerinde yetişecek öğretmenlerin nitelikleri neler olacaktır; onların nasıl bir “öğretmen modeline” benzemesi istenmektedir? Eğitim fakültelerinin yapısını ve kültürünü şekillendirecek olan “Kavramsal Çerçeve”nin

³² “Developmental Teacher Education Program”

³³ “Extended Teacher Education Program”

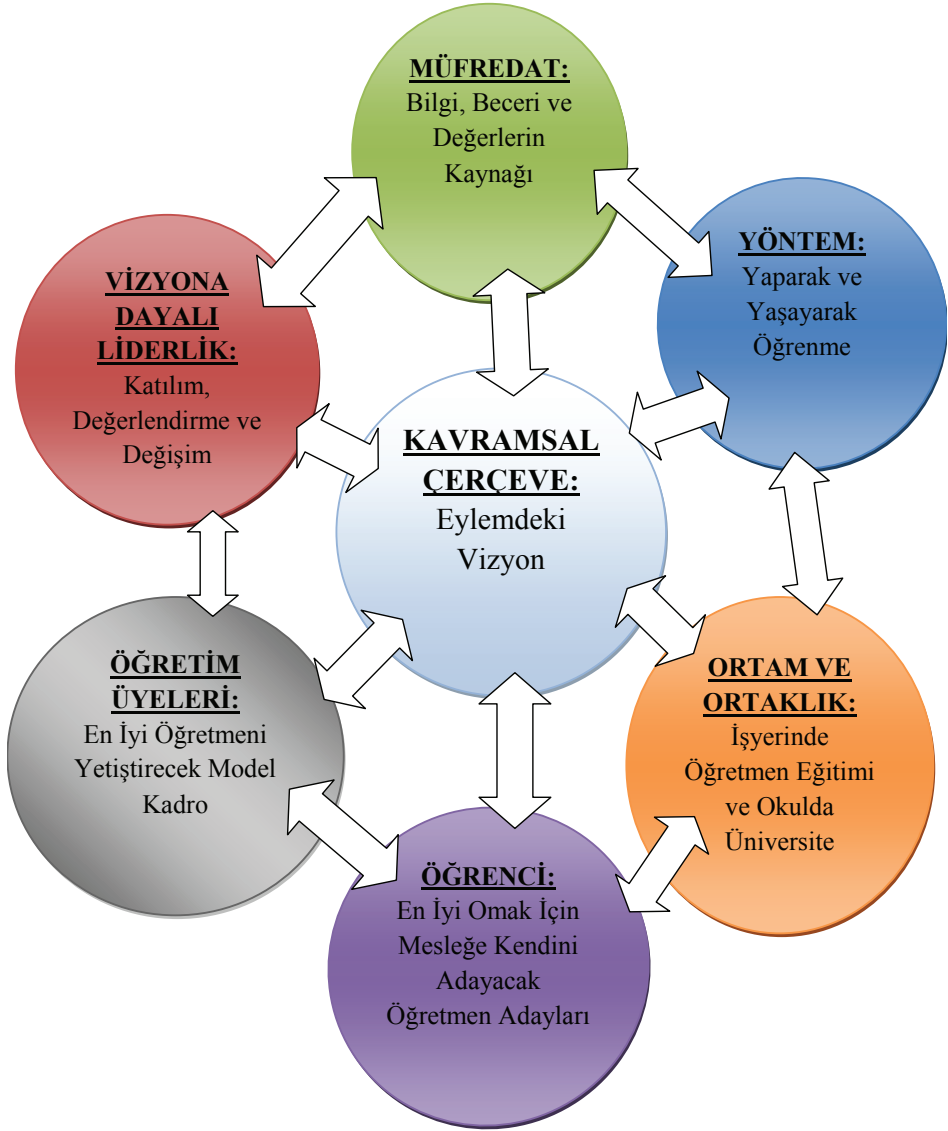
- içeriğini oluşturan vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlar nelerdir?
2. Yetiştirmek istediğimiz öğretmenin bilmesi, inanması ve yapması gerekenler nelerdir? Eğitim fakülteleri vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlarını gerçekleştirmek için öğretmen adaylarına “neler” öğretecektir? Eğitim fakültelerinden mezun olanlar “ne bilecek” ve “ne yapabilecek”tir? Eğitim fakültelerinde verilecek eğitimin müfredatını (curriculum, içerik) oluşturan “genel kültür,” “alan bilgisi,” ve “öğretmenlik mesleği”yle ilgili bilgi, beceri, değer ve davranışlar nelerdir?
 3. Yetiştirmek istediğimiz öğretmenin bilmesi, inanması ve yapması gerekenler öğretmen adaylarına nasıl öğretilicektir? Eğitim fakültelerinde, A-12³⁴ öğretmenlerinin bilmesi gerektiğine inanılan “müfredat” nasıl öğretilicektir? “Genel kültür,” “alan” ve “meslek” bilgi ve becerisi gibi birbirinden farklı konuları içeren eğitim fakültesi müfredatı öğretmen adaylarına hangi yöntemlerle öğretilicek, adayların “ne bildiği” ve “ne yapabildiği” nasıl değerlendirilecektir?
 4. Yetiştirmek istediğimiz öğretmenin bilmesi, inanması ve yapması gerekenler öğretmen adaylarına nerede öğretilicektir? Eğitim fakültesinin müfredatı öğretmen adaylarına nerede veya nerelerde öğretilicek, alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması nerede yapılacaktır? Hangi dersler üniversite sınıflarında, hangi dersler “alan” denilen “A-12” okullarında öğretilicektir. A-12 okullarıyla nasıl bir işbirliği veya ortaklık yapılacak, nasıl bir ortam ve ortaklık modeli benimsenecektir? İşbirliği modeli olarak “Laboratuar Okulu”mu, yoksa “Meslek Geliştirme Okulu”mu seçilecektir? Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi geleneksel olarak yapıla geldiği gibi üniversite sınıflarında mı yoksa gerçek ortamlarda mı yapılacaktır?
 5. Yetiştirmek istediğimiz öğretmen adayları kimler olacaktır, hangi niteliklere sahip olacaktır? Onları kimler nasıl seçecektir? Henüz kendini koruyacak kadar olgunlaşmamış genç insanlarla çalışmayı gerektiren, sadece teknik bilgi ve beceri değil, çocuk ve gençlere sevgi ve saygı duymayı ve mesleki erdemlere sahip olmayı gerektiren öğretmenlik gibi bir mesleğin adayları nasıl seçilecektir? Seçimi kim yapacak, adaylarda hangi özellikler aranacaktır? Kısaca, eğitim fakültelerinin öğrencileri kimler olacaktır?

³⁴“A-12” kısaltması, İngilizce'deki “K-12” karşılığı olarak kullanılmaktadır ve ana okulundan lise son sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır.

6. Yetiştirmek istediğimiz öğretmen adaylarını kimler eğitecektir? Eğitim fakültelerinin vizyon, misyon ve amaçlarını gerçekleştirmek için, eğitim fakültesinin müfredatını, en uygun yöntemleri uygulayarak, öğretmen adaylarına kimler öğretecektir? Eğitim fakültelerinin programını uygulayacak olan öğretim üyeleri nasıl seçilecek, nitelikleri neler olacak ve nasıl çalışacaktır? Öğretim üyelerinin kendilerinden bekleneni yapıp yapamadıkları nasıl anlaşılacak, performansları nasıl değerlendirilecektir?
7. Yetiştirmek istediğimiz öğretmenin nasıl olması gerektiğine, uygulanan öğretmen eğitimi programının istenen öğretmeni yetiştirip yetiştirmediğine ve programda yapılacak değişime kim, nasıl karar verecektir? Belirli bir vizyonu, bu vizyona dayalı bir misyonu ve belirli amaç ve standartları olan eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarında demokratik katılım, değerlendirme ve değişim nasıl yapılacaktır? Doğal olarak, eğitim fakültelerinin hedefine ulaşması için, bu fakültelerin vizyon, misyon ve amaçlarına inanan öğretim üyeleri, programın müfredatını, en uygun yöntemleri kullanarak öğretmen adaylarına kazandıracaktır. Ancak, eğitim fakültelerinin gelişmesi, fakültelerin değer verdiği bilgi, beceri, değer ve davranışları temsil etmesi gereken öğretmen adaylarının, programın vizyon, misyon ve amaçlarına göre değerlendirilmesini ve değerlendirme sonuçlarının ışığında programı oluşturan unsurların yenilenmesini veya pekiştirilmesini gerektirir. Eğitim fakültelerinin gelişmesi için gerekli kaynakları kimler bulacak, fakülteyi oluşturan birimler arası işbirliği nasıl sağlanacak, programlar nasıl değerlendirilecek ve değerlendirme sonuçlarına göre kurumsal değişim ve gelişim vizyonunu kimler belirleyecektir?

Yukarıdaki sorulara verilen cevaplar, öğretmen eğitimi programlarının ana unsurlarını oluşturmaktadır. Bunlar sırasıyla, (1) kavramsal çerçeve, (2) müfredat (içerik), (3) yöntem, (4) ortam ve ortaklık (5) öğrenci, (6) öğretim üyesi ve (7) liderliktir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında bu boyutların her biri ayrı bir bölüm olarak ele alınacaktır. **Bir sistem yaklaşımıyla geliştirilen bu modelin amacı, her bakımdan gelişmiş, uluslararası standartlarda alanının en iyisi olan, kendini mesleğine adanmış, öğrencilerini her bakımdan geliştirecek ve onları Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak, "Bilge ve Çağdaş Türk Öğretmeni"ni yetiştirmektir.** Önerilen modelin görsel tanımı Şekil 1'de görülebilir.

Şekil 1: Öğretmen Eğitimi Modelinin Yedi Boyutu Arasındaki Etkileşim



BÖLÜM: 1

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KAVRAMSAL ÇERÇEVE: EYLEMDEKİ VİZYON

Sosyal yapının ana unsurları olan, onun devamını ve işleyişini sağlayan kurumlar, bir fikre hayat vermek, bir ideal uğruna çalışmak ve bir vizyonu gerçekleştirmek için var olurlar. Vizyon bir kurumun ruhu, hayat boyu sürecek hedefi, genel amacı ve kutlu görevidir. Eğitim fakültelerinin ve öğretmen yetiştiren programların da bir vizyonu olması ve bir misyonu gerçekleştirmek için çalışması gerekir. Bu bölümde önce, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki başarılı üniversiteler ve öğretmen eğitimi programlarının kavramsal çerçevesine ilişkin kaynak taramasının sonuçları verilecek daha sonra da Türkiye'deki öğretmen yetiştiren programlar için önerilen kavramsal çerçeve açıklanacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Başarılı Üniversitelerden Kavramsal Çerçeve Örnekleri

Her eğitim kurumunun temelinde belirli idealler, amaçlar, inançlar, değerler ve ilkeler vardır. Bir başka deyişle, her eğitim kurumu vizyon, misyon, amaç ve ilkelerden oluşan belirli bir kavramsal çerçeveye göre şekillendirilir. Amerika'da bulunan yüksek öğretim kurumlarının çoğu, önce zihinlerde oluşan, üzerine inşa edildikleri bu teorik "temel"e "kavramsal çerçeve" demektedir, bazıları ise aynı kavramları değişik başlıklar altında ifade etmektedir. Bu alt bölümde, Amerika'da bulunan çok ünlü yüksek öğretim kurumlarının kavramsal çerçevelerinden örnekler verilecektir.

Harvard University

Amerika'nın ilk üniversitesi olan Harvard, 1636 yılında Massachusetts eyaletinde "Harvard College" adıyla kurulmuştur. Harvard Üniversitesi kurulurken bugünkü anlamda bir "kavramsal çerçeve" metni yazılmamıştır. Elbette bu durum, Harvard'ın belirli bir ideali gerçekleştirmek için belirli ilke ve değerlere göre kurulduğu gerçeğini yok saymayı gerektirmez. Nitekim 1650 yılında eyalet valisi tarafından onaylanan "Harvard İmtiyaz Belgesi" veya "Harvard

“Üniversite Yasası” olarak adlandırılabilir “Harvard Charter of 1650” adlı belgede üniversitenin kuruluş amacı ve işleyişine ilişkin esaslar açıklanmaktadır.³⁵ Bugün çok gelişmiş olan üniversitenin bünyesinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde fakülteler, araştırma merkezleri ve akademik kuruluşlar vardır ama üniversitenin hâlâ ayrıca yazılmış resmi bir kavramsal çerçevesi ve misyon metni yoktur.

Harvard’ın bir bütün olarak misyonunu ifade eden bir metni yoktur fakat üniversitenin lisans düzeyindeki programlarını bünyesinde barındıran “Harvard College,” 1997’de iki paragraflık bir misyon metni yayınlamıştır.³⁶ Harvard’ın 1650’de kabul edilen kuruluş belgesi veya “Charter”ına da atıfta bulunulan bu misyon metninde özetle şöyle denmektedir:

“...Özetle, Harvard College, bilgi yaratmak, öğrencilerin zihnini yaratılan bilgiye açmak ve onların kendilerine sağlanan eğitim imkânlarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak için mücadele etmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek için, Harvard College, öğrencileri, fikirlere ve fikirlerin serbestçe ifade edilmesine saygılı olmaya, yeni buluşlardan ve eleştirel düşünceden zevk almaya, üretici işbirliği ruhu ile mükemmeli aramaya ve kişisel eylemlerinin yarattığı sonuçların sorumluluğunu almaya teşvik eder. Harvard, öğrencilerin eğitim etkinliklerine tam katılımını önleyen engelleri belirlemeye ve ortadan kaldırmaya çalışır. Böylece öğrenciler bireysel ilgi ve kapasitelerini keşfedebilir ve zihinsel ve insani potansiyellerini tam olarak geliştirebilirler. Harvard’da eğitim öğrencilere araştırma yapmak, yeni şeyler yaratmak, geleneksel bilgi ve yargılara meydan okumak ve lider olmak için gerekli özgür ortamı sağlamalıdır. “College”ın öğrencilere sağladığı imkânlar bir temel oluşturur; bu temelin üzerine kendine güven ve hayat boyu öğrenme alışkanlığı inşa edilmelidir. Harvard College, öğrencilerde gelişmesine çalıştığı bilimsel zihniyet ve işbirliği ruhunun onların daha sonraki yıllarda birbirlerini ve sorunları daha iyi anlamalarını, bilimi geliştirmelerini ve topluma hizmet etmelerini sağlayacağını ümit etmektedir” (www.harvard.edu).

³⁵ Aslı Harvard Üniversitesi arşivinde olan “Harvard İmtiyaz Belgesi”nin (Harvard Charter of 1650) yaklaşık iki sayfalık metni üniversitenin internet sitesinde girilerek görülebilir (<http://hul.harvard.edu/huarc/charter.html>).

³⁶ Harvard’ın misyon metninin başlığı “The Mission of Harvard College”dır.

Stanford University

Amerika'daki en iyi yüksek öğretim kurumlarından biri olan Stanford Üniversitesi'nin kavramsal çerçeve'ye yaklaşımı Harvard'ın yukarıda özetlenen yaklaşımından oldukça farklı ve ayrıntılıdır. Söz gelimi, Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kavramsal çerçevesi 25 sayfalık bir metinden oluşmaktadır. Birçok bölümden oluşan kavramsal çerçevenin, eğitim fakültesinin felsefe ve amacının açıklandığı ilk bölümünde özetle şöyle denmektedir:

“Stanford Eğitim Fakültesi, eğitimin hedefinin bütün öğrencileri başarılı kılmak olduğuna inanmaktadır; bu hedef hem araştırmacıların hem de uygulamacıların yaptığı işin birlikte organize edilmesini gerektirir. (...) Eğitim fakültesine hâkim olan anlayışa göre, eğitim hem ‘ahlaki’ hem de ‘siyasi’ bir uğraşıdır. Eğitimciler, bilginin yapılandırılması, gelişmesi ve kullanımı sürecinde demokratik ve adil bir toplumun yaratılıp sürdürülmesi için çalışırlar. Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin akademik planı bir dizi amacı içermektedir. Bu amaçlar fakültenin mesleğe hazırlama programları olan, Stanford Öğretmen Eğitimi Programı ile Geleceğin Okul Müdürleri Programları'nın misyonunu şekillendirmektedir. (...) **Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bütün insanların kendi eğitim deneyimlerinden, eğitim uygulamalarından ve onların kavramsal altyapısını oluşturan, çığır açıcı nitelikteki disiplinler arası eğitim araştırmalarından, mümkün olan en fazla yararı temin etmelerini sağlama yarışında bir dünya lideri olmaya çalışmaktadır.** Fakülte ayrıca, öğrencilerini dünyada eğitimin kalitesini geliştirmek için yapılan çalışmalara liderlik yapabilecek şekilde hazırlamak için, onların bilgisini, bilgeliğini ve hayallerini geliştirmeye çaba harcamaktadır.”³⁷

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Kavramsal Çerçeve

Bu alt bölümde, Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan kurumların kavramsal çerçevelerine ilişkin kaynak taramasının sonuçları verilecektir. Amerika'da yapılan “En Başarılı Öğretmen Eğitimi”

37 Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kavramsal çerçevesinin tam metni üniversitenin internet sitesinde görülebilir.

araştırmasında (Darling-Hammond, 2006) belirlenen yedi öğretmen eğitimi programından dördünün kavramsal çerçeveleri özetle aşağıdaki gibidir.

Wheelock College

En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarının çok başarılı bulduğu yedi yüksek öğretim kurumundan birisidir. Bütün yüksek öğretim kurumları gibi “Wheelock College”ın da kendi vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlarını içeren bir kavramsal çerçevesi vardır. Söz gelimi, “Wheelock College”ın vizyon metni kendisini “kamu misyonu olan özel bir kurum” olarak tanımlayarak başlamaktadır. **“Wheelock College”ın “vizyon”u, “çocuklar ve ailelerinin bakımına önem veren, onlar için güvenli ve adil bir dünya yaratmak için çalışacak insanları eğiten öncü bir kurum olmaktır.”** Bu kurumun “misyon”u, “çocukların ve ailelerinin hayatlarını yükseltmektir.” Bu misyon kurumun akademik programları vasıtasıyla ve çeşitli toplulukların hayat standartlarını yükseltmek için yaptığı çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. **Kurumda görevli herkes bu misyona inanmıştır ve onu kendi işlerinde uygulayarak hayata geçirmektedir.** “College”ın kataloğunda ve internet sitesinde kurumun vizyon ve misyon’uyla birlikte “değer”leri de verilmektedir. Wheelock College’in eğitime yaklaşımında, kurucusu Lucy Wheelock’ın **“hayatı yaşamaya değer kılan tek şey bir davaya hizmettir”** sözünde ifadesini bulan idealist bir duruş vardır. Wheelock’ın davası ise **“çocukların ve ailelerinin hayatını yükseltmektir”** (Wheelock College, 2006).

Alverno College

“Alverno College”ın vizyon, misyon ve amaçlarını açıklayan metin, Alverno’nun, “kızlara lisans düzeyinde eğitim vermek için var olan” bir kurum olduğunu söyleyerek başlamaktadır. Alverno için çalışan herkesin üzerinde odaklaştığı temel amaç kız öğrencilerin öğrenmesi, onların kişisel ve mesleki gelişimidir.” Ancak, Alverno hem “kadınlara hem de erkeklere yüksek lisans düzeyinde programlar sunarak hizmet misyonunu genişletmekte ve toplumla olan bağlarını güçlendirmektedir.” Yine Alverno’nun misyonu ve amaçlarını açıklayan metne göre, yukarıda ifade edilen misyon genel bir kabul görmektedir. Bu genel kabul, “college’in yayınlarında, kuruma can veren felsefede ve kurumun her türlü etkinliğinde” görülebilir. Rektörün ve mütevelli heyetin mesajlarında, kataloğlarda, eğitim yayınlarında, öğretim üyelerinin, yöneticilerin ve diğer çalışanların günlük işlerine yaklaşımlarında tekrarlanan tema kurumun misyonudur. Yöneticiler, “Alverno College”ın başarısının bu temel misyonu ne kadar iyi gerçekleştirdiğine bakılarak değerlendirildiğini söylemektedirler (Alverno College, 2008).

Trinity University

Üniversite Mütevelli Heyeti'nin (Board of Trustees) 20 Ocak 2006'da onayladığı yeni kavramsal çerçevede kurumun vizyon ve misyonu özetle şöyle açıklanmaktadır:

“Trinity Üniversitesi, karma eğitim veren bağımsız bir eğitim kurumudur. Üniversitenin misyonu birbirleriyle ilişkili alanlar olan “öğretim,” “araştırma” ve “hizmet”te mükemmel olmak, en iyisini yapmaktır. (...) Trinity University en üst seviyede bir entelektüel ortam yaratmak için bütün gücüyle çalışmaya kararlıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için (1) öğretime, araştırmaya, yaratıcı çalışmalara, üniversiteye ve topluma hizmete kendini adanmış, üstün nitelikli öğretim üyelerini bulacak, daha da gelişmelerini ve kurumda kalmalarını sağlayacak; (2) motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencileri belirleyerek, onların çoğunluğu üniversite yerleşkesinde kalan ve tam gün öğrenci olan mevcut öğrenci kitlesine katılmasını temin edecek; ve (3) öğrencilere, sahip oldukları potansiyelin farkına varmaları ve başkalarına karşı olan sorumluluklarını yerine getirmeye başlamaları için “meydan okuyan” (challenging) ama destekleyen bir eğitim sağlayacaktır” (Trinity University, 2008).

Trinity Üniversitesi Eğitim Bölümü kataloğunda “Master” programını açıklayan kısım, şu sözle başlamaktadır: **“Öğretmenler sonsuza kadar etkiler; onların etkisinin nerede duracağını hiç kimse söyleyemez.”** Kendisini beş yıllık eğitim veren ve “Amerika'daki en iyi yedi öğretmen eğitimi programından biri” olarak tanımlayan Trinity Eğitim Bölümü, yine aynı katalogta misyonunu da şöyle ifade etmektedir:

“Misyonumuz sadece meslek eğitimi veren ‘Öğretmen Eğitimi,’ ‘Okul Psikolojisi’ ve ‘Okul Liderliği’ bölümlerinde, bu alanlara meslek elemanları (professionals) hazırlamak değil, ayrıca bu alanların her birinde ‘ilkeli liderler’ yetiştirmektir. Biz inanıyoruz ki, ‘bilgi’ ...eğitim uygulamalarının kalbi ve ruhudur. Öğrencilerimiz, nasıl uygulanacağını öğrenmeden önce ‘bilgi’nin kendisini öğrenmelidirler” (Trinity University, 2008).

University of Southern Maine

Maine eyaletinin güney bölgesinde 1878’de kurulan ve o tarihten bu yana sürekli bir gelişim gösteren University of Southern Maine’de bugün lisans, yüksek lisans ve meslek eğitimi programları bulunmaktadır. Üniversitenin 2007–2008 lisans programı kataloğunda kurumun misyon ve vizyonu özetle şöyle açıklanmaktadır:

“University of Southern Maine’nin temel misyonu genel olarak toplum, özel olarak da Maine eyaleti vatandaşlarının yararı için öğretim, araştırma ve kamu hizmeti sağlamaktır. University of Southern Maine, bir üniversite olarak misyonunu gerçekleştirmek ve sorumluluklarını yerine getirmek için çalışırken, hem Maine eyaletinin güney bölgesinin ideallerini gerçekleştirmeye ve ihtiyaçlarını karşılamaya hem de güney Maine’in olduğu kadar Maine eyaletinin tamamının Amerika ve dünya ile bağlantısını sağlamaya çalışır” (University of Southern Maine, 2007).

Amerika’da yüksek öğretim kurumlarının her biri bir kavramsal çerçeveye göre şekillenmiştir ama bu çerçeveyi sunuş tarzları olarak birbirlerinden oldukça farklıdır. Bazıları çok uzun, bazıları çok kısa, bazıları alt bölümlere ayrılmış bazıları ise genel bir amaç ve değerler metni şeklindedir. Toplam olarak 1400 civarında olan öğretmen eğitimi programlarından 650 kadarı “Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi” (NCATE) tarafından akredite edilmiştir ve akredite edilen programların kavramsal çerçeveleri belli bir ölçüde en azından şeklen birbirine benzemektedir. Bu benzerliğin sebebi, bu kurumların kavramsal çerçevelerini NCATE’in belirlediği şekil ve içerik standartlarına göre yazmaya çalışmalarıdır. NCATE kendisine akreditasyon için başvuran her kurumun belli bir formata göre yazılmış bir kavramsal çerçeve sunmasını istemektedir (NCATE, 2006: 12).

ÖNERİLER

Üniversiteler İçin Önerilen Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmanın konusu üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarıdır. Eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programı için

bir model tasarlayan bu çalışmanın ilk bölümünün konusu, eğitim fakültelerinin “Kavramsal Çerçevesi”dir. Ancak, eğitim fakültelerinin “Kavramsal Çerçevesi”nin, bağlı oldukları üniversitenin “Kavramsal Çerçevesi”yle uyum içinde olması gerekir. Aşağıdaki alt bölümlerde önce üniversiteler için hazırlanan vizyon ve misyon metinleri verilecek, daha sonra da eğitim fakülteleri için önerilen vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlar açıklanacaktır. İdeal olanı bu metinlere son şeklini, kurumun vizyon, misyon ve amaçlarını gerçekleştirecek olan yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenciler ve diğer ilgili personelin tartışarak, anlaşarak ve benimseyerek vermesidir.

Üniversite İçin Önerilen Vizyon

Türkiye'deki üniversitelerin vizyonu, Türk gençliğine uluslararası standartlarda en iyi eğitimi sağlayarak, onların zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmiş, milli kültürünü, ülkesini ve dünyayı bilen, demokratik değerlere sahip, insan haklarına saygılı, doğayı koruyan, mesleklerinde dünyanın en iyisi olan, küresel muhataplarıyla konuşabilen, çalışabilen ama gerektiğinde yarışabilen bireyler olarak yetiştiren, “öğretim”de “araştırma”da ve “hizmet”te en iyiyi başaran, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde örnek alınan üniversiteler olmalıdır.

Üniversiteler öğrencilerine uluslararası standartlarda en iyi eğitimi verme, en üst düzeyde bilimsel araştırmalara öncülük etme ve hem Türk milletine hem de uluslararası topluma en iyi hizmeti sunma amacıyla var olmaktadır. Üniversitelerin kadrosunu oluşturan bilim adamları yaptıkları araştırmalarla üniversitede eğitimin kalitesini uluslararası standartların üstüne yükseltecekler, Türk toplumunun sorunlarına çözüm üretecekler ve uluslararası bilime öncülük edeceklerdir. **Üniversitelerin topluma hizmetteki asıl hedefi, bilimi kendisine rehber edinen, bilgi, beceri ve erdemiyle hem Türk ulusuna hem de küresel topluma örnek olacak, Türkiye’yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkararak, Atatürk’ün ve Türk milletinin idealini gerçekleştirecek bir gençlik yetiştirmektir.** Ancak böyle yetişen bir gençlik yaptığı bilimsel buluşları, bireyin ve toplumun sorunları için geliştirdiği çözümleri ve çağdaş bilim ve sevgiyle işlediği Türk kültür değerlerini Türk milletinin ve uluslararası toplumun hizmetine sunarak insanlığın gelişimine öncülük edebilir.

Türk üniversiteleri, insanı bir bütün olarak ele alan, bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal potansiyelinin tam olarak gelişmesini hedefleyen, demokratik zihniyeti ve hür düşüncüyü destekleyen, “öğrenci” ve “öğrenme” merkezli eğitim sağlayan, toplumsal sorunlara çözüm üreten bilimsel araştırmalarıyla ve hem ulusal topluma hem de uluslararası topluma kaliteli hizmetler sunan, bölgesinde ve dünyada lider üniversiteler olmalıdırlar.³⁸

³⁸ Bir kurumun varlık sebebi olan vizyon, o kurumun ait olduğu toplumun vizyonuyla uyum içinde olmalıdır. Hiçbir ülkede üniversitelerin, okulların, ordunun, medyanın ve benzeri kurumların vizyonları, o ülkenin milli vizyonuyla çelişemez. Türkiye’de bulunan resmi ve özel her seviyedeki eğitim kurumunun vizyon, misyon ve amaçları, Türkiye’nin anayasa ve yasalarda ifade edilen milli hedefleriyle uyumlu olmak

Üniversite İçin Önerilen Misyon

Üniversitelerin misyonu,³⁹ tek tek bütün öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayacak kaynakları temin etmek ve bu gelişimin gerçekleşeceği kültürel, entelektüel ve demokratik ortamı sağlamak olmalıdır. Üniversiteler, en son bilimsel bulguları içeren eğitim programlarını, gerçek ortamlarda uygulama yapmayı öngören, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan yöntemlerle uygulayarak, uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olan, kendi toplumuna olduğu kadar uluslararası topluma da hizmet sunacak nitelikte, bilgili, becerili ve erdemli bir gençliğin yetişmesi için gerekli ortamı hazırlamalıdır.

Bilimsel araştırma yapılmadan ve bilimsel bilgi üretilmeden ne çağdaş bir üniversite kurulabilir, ne ülke sorunlarına çözüm bulunabilir, ne de küresel uygarlığa katkı sağlanabilir. Üniversitelerin amacı, en üst düzeyde bilimsel araştırmalar için gerekli fiziki ve teknolojik donanıma sahip, akademik özgürlüğün yaşandığı, akademisyenlerin kendilerini her türlü endişeden uzak olarak bilimsel bilgi üretimine adadıkları bir ortam yaratmak olmalıdır. Ancak böyle bir ortamda, Atatürk'ün "hayatta en hakiki mürşit" dediği bilim gelişebilir ve bilim insanları Türkiye'nin olduğu kadar uluslararası toplumun da sorunlarına çözüm üretebilir.

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Kavramsal Çerçeve

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Vizyon

Eğitim fakültelerinin ve öğretmen eğitimi programlarının varlık sebebi, çocuklara "en iyi" eğitimi verecek olan "en iyi" öğretmenleri yetiştirmektir. **Eğitim fakültesi'nin vizyonu, bireysel yeteneklerini geliştirmiş, Türk kültür ve medeniyetini bilen, Atatürk'ün ideallerine bağlı, dünyayı tanıyan, küreselleşmeyi anlamış, demokrasiye inanan, doğayı koruyan, uluslararası standartlarda çağdaş bilgi ve yöntemleri kullanan, bilgi, beceri ve erdemle öğrencilerine model olacak, onları, Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak, bilge ve çağdaş öğretmenler yetiştiren bir kurum olmalıdır.**

Eğitim fakültesi'nin amacı, uluslararası standartlarda en iyi öğretmen eğitimini sağlayarak, kendilerine emanet edilen öğrencilerin zihinsel, duygusal ve

zorundadır. TEDÜ'nün vizyonu, Atatürk'ün çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkan Türkiye vizyonu ile aynı çizgidedir.

³⁹ "Misyona" kelimesini "görev" kelimesi veya "önemli görev" ve "kutlu görev" ifadelerinden biriyle değiştirmek mümkündür, ancak eğitim dünyasında, özellikle de yüksek öğretimde kurumları bir "misyona" la var etmek, onlara bir "misyona" yüklemek geleneği vardır ve "misyona" kelimesi zaman içinde bu bağlamda özel bir anlam kazanmıştır. Söz gelimi, "Harvard University"nin bir misyonu vardır, "Yale University"nin bir misyonu vardır, vs. Ayrıca, Türkçede de "misyona" kelimesi, "görev"den farklı, kendine özgü bir anlam kazanmıştır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada da, yabancı kaynaklı olmakla birlikte artık Türkçeleşmiş bulunan misyon (mission) kelimesi kullanılmıştır.

fiziksel potansiyellerini en son sınırına kadar geliştirebilecek, onları kendilerine, uluslarına ve insanlığa yararlı bireyler olarak eğitebilecek, çağdaş ve bilge öğretmenleri yetiştirmektedir.

Eğitim fakültesinin hedefi, uluslararası standartlarda “genel kültür,” “alan” ve “meslek” bilgisine sahip, araştırmacı, yeniliklere açık, eleştirel düşünce sahibi, öğretmenliği kutlu bir görev olarak kabul eden, öğrenmeyi, öğretmeyi ve öğrencilerini seven, Türk çocuklarını, Türkiye’yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak ve küresel uygarlığa öncülük edecek bilgi, beceri ve erdemlerle donatacak, bilge ve çağdaş öğretmenleri yetiştirmektedir.

“En iyi” öğretmenleri yetiştiren bir eğitim fakültesi sadece kendi çocuklarına ve kendi milletine hizmet etmekle kalmaz, bölgesel ve küresel düzeyde model alınan, dünya çocuklarına ve insanlığa hizmet eden bir kurum olur. Türk eğitim fakültelerinin nihai hedefi, kalitesi uluslararası standartların üstünde öğretmenler yetiştiren ve küresel ölçekte model alınan kurumlar olmalıdır.

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Misyon

Eğitim fakültesi’nin misyonu, her bakımdan gelişmiş, çağdaş genel kültür, alan bilgisi ve meslek eğitimi almış, bilgili, becerili, yüksek karakterli, kendini mesleğine adanmış öğretmenleri yetiştirmek için gerekli olan eğitim, araştırma, uygulama ve hizmeti sağlamaktır. Eğitim fakültesi genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgi, beceri ve değerlerden oluşan bir öğretmen eğitimi programını en çağdaş yöntemlerle uygulamalıdır.

Eğitim fakültesi öğretmen adaylarına Türkiye’de ve dünyada meydana gelen doğal, kültürel, sosyal ve siyasal olayları ve ulusal ve küresel kültürün seçkin örneklerini anlayıp yorumlamalarını, demokratik değer ve davranışlar geliştirmelerini, çevre bilincine sahip olmalarını ve küresel rekabete göre hazırlanmalarını sağlayacak bir genel kültür eğitimi vermelidir.

Eğitim fakültesi, genel kültürün yanı sıra, geleceğin öğretmenlerine kendi alanlarındaki en son bilimsel bulguları ve en çağdaş öğretim yöntemlerini, hem öğrenilecek kavram ve konuların nitelikleriyle hem de öğretmen adaylarının ilgi ve yetenekleriyle uyumlu, teorileri gerçek ortamlarda pratiğe dönüştürme imkânı veren, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve anlama imkânı sağlayan öğretim stratejilerini gerçek ortamlarda uygulayarak kazandırmalıdır.

Eğitim fakültesinin misyonuna inanan, neleri, nasıl ve niçin öğreteceklerini bilen bilim insanları ve uzmanlar, öğrenci seçiminden mezuniyet törenine ve

mezunların değerlendirilmesine kadar her aşamada işbirliği yaparak, öğrettikleriyle birbirlerini tamamlayarak, öğretmen yetiştirme programının misyonu, amaçları ve müfredatının tek tek her öğretmen adayı tarafından başarıyla özümsemesini sağlayacaktır. Eğitim fakültesi, bilge ve çağdaş Türk öğretmenlerini yetiştirmek için uygulayacağı, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış, uluslararası standartlara uygun, kendine özgü öğretmen eğitimi programıyla yeni bir öğretmen yetiştirme modeli yaratmalıdır.

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Genel Amaçlar

Eğitim fakülteleri, geleceğin eğitimcilerini yetiştirmek için uygulayacakları program ve etkinlikleri aşağıdaki genel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmelidir.

1. **Bireysel gelişim:** Bireysel gelişimini tamamlamamış insanların başkalarını eğitmesi zordur. Öğretmen eğitimi programlarının temel amaçlarından birincisi, tek tek her öğretmen adayını, sahip olduğu fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal potansiyeli son sınırına kadar geliştirecek ve yeteneklerini en verimli şekilde kullanmasını sağlayacak bilgi, beceri ve erdemlerle donatmak olmalıdır.
2. **Toplumsal gelişim:** Gelişmiş toplum, eğitilmiş vatandaşlardan oluşur. Türkiye'nin milli hedefi, eğitilmiş ve gelişmiş bir toplum olmak, çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmak ve onu geçmektir. Öğretmen eğitimi programlarının temel amaçlarından ikincisi, öğrencilerini her bakımdan geliştirecek, onları Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak bilgi, beceri ve erdemlerle eğitecek ve toplumsal gelişime katkı sağlayacak öğretmenleri yetiştirmek olmalıdır.
3. **İnsanlığa katkı:** Yeryüzündeki her insanı tek tek eğitmeden, kusursuz bir dünya kurulamaz. Öğretmen eğitimi programlarının üçüncü temel amacı, bireyin ve toplumun gelişimine kendini adanmış ve çağdaş bilgi, beceri ve erdemlerle donanmış öğretmenler yetiştirmek için geliştirdiği yeni öğretmen eğitimi modeliyle, ulusal ve küresel düzeyde en iyiyi başarmak, hem Türkiye'deki hem de dünyadaki diğer öğretmen yetiştiren kurumlara örnek olarak, öğretmenlik mesleğinin, eğitimin ve insanlığın gelişimine katkı sağlamak olmalıdır.

Eğitim Fakülteleri İçin nerilen Eğitim ve ğretim İlkeleri

Standartlara İlişkin İlkeler

1. **Standartlara dayalı eğitim:** Eğitim alanında uluslararası düzeyde etkili uzman meslek kuruluşlarının geliştirdiği, hemen her seviyedeki eğitim reformunu yönlendiren en son eğitim anlayışına (veya paradigmasına) göre eğitim standartlara göre yapılmalı ve değerlendirmede “ıktı” esas alınmalıdır (NCATE, 2006; INTASC, 1992). Öğretmen eğitimi programlarının her türlü eğitim faaliyetleri ilgili devlet kurumları, uzman meslek kuruluşları ve ğretmen eğitimi uzmanları tarafından belirlenen standartlara göre yapılacaktır.

Müfredata İlişkin İlkeler

2. **Genel kültür:** ğretmen eğitimi programlarındaki dersler, A-12 kurumlarında görev alacak ğretmen ve eğitimcilere, Türk tarih ve kültürünü, Türkiye'nin milli ideallerini, demokratik değerleri, evre bilincini, teknolojik bilgi ve beceriyi, küresel kültürün seçkin örneklerini içeren ve öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel gelişimini sağlayan bir genel kültür eğitimi verecektir. Genel kültür dersleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak düzenlenecektir.
3. **Alan bilgisi:** ğretmen eğitimi programlarındaki dersler ve uygulamalar, A-12 kurumlarında görev alacak ğretmen ve eğitimcilerin kendi alanlarıyla ilgili bilimsel araştırmalara dayalı bilgi birikimini en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır. Öğretmen eğitimi programlarında eğitim, ğretmen adaylarının ne öğreteceklerini (alan bilgisi), nasıl öğreteceklerini (yöntem) ve niçin öğreteceklerini (amaç ve standartlar) ğrenip anlamalarını sağlayacak şekilde düzenlenecektir. Alan bilgi ve becerisi kazandırmayı amaçlayan dersler ve ilgili eğitim-ğretim etkinlikleri, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve gerçek ortamlarda ğretim ilkelerine uygun olarak yapılacaktır.
4. **Meslek bilgi ve becerisi:** ğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlik bilgi, beceri, değer ve davranışlarını içeren meslek dersleri, A-12 okullarıyla işbirliği yapılarak gerçek ortamlarda ğretilenecektir. A-12 okullarıyla işbirliğinde amaç, "Okulda

Üniversite”⁴⁰ modelini uygulayarak, öğretmen eğitiminde okul-üniversite ortaklığını sağlamaktır. Öğretmen adaylarının A-12 okullarında yapacağı gözlem, inceleme ve araştırmalar, “öğretmen yardımcılığı” ve “öğretmenlik uygulaması” uzun bir döneme yayılacak ve özenle hazırlanan ortamlarda sağlanacaktır. Öğretmen adayları mesleki bilgi, beceri ve değerleri, öğrencilere nasıl davranacaklarını, diğer öğretmenlerle ve velilerle nasıl işbirliği yapacaklarını, neleri, niçin ve nasıl öğreteceklerini gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğreneceklerdir.

Yönteme İlişkin İlkeler

5. **Yaparak ve yaşayarak öğrenme:** Öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilecek her türlü eğitim ve öğretim faaliyeti “yaparak ve yaşayarak öğrenme” ilkesine uygun olarak düzenlenecektir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi, (1) yapılacak işin kuramsal olarak öğrenilmesini, (2) gerçek ortamlarda uygulanmasını ve (3) uygulama yaşantıları üzerinde derinlemesine düşünerek onlardan ders alınmasını gerektirir. Öğrenilen bilgi, beceri ve değerler gerçek ortamlarda yaşayarak denenmeden, onların nasıl uygulanacağı tam olarak öğrenilmiş sayılmaz. Söz gelimi, bir arabanın nasıl sürüleceğini, o arabayı sürerken hangi durumlarda ne yapılacağını kitap okuyarak öğrenebilir ve ilgili sınavda da başarılı olabiliriz. Bu tür bir öğrenme tamamlanmış bir öğrenme değildir. Sürecin tamamlanması için gerçek bir arabayı, gerçek bir yolda ve gerçek bir trafikte sürmemiz gerekir. Bu da yetmez, bu sürme yaşantısı veya yaşantıları üzerinde derinlemesine düşünerek deneyimlerimizden ders almamız gerekir.
6. **Kuram ve uygulamayı birlikte öğrenme:** Kuram ve uygulama aynı sürecin iç içe girmiş parçalarıdır. Doğal olan onların birlikte çalışılması ve öğrenilmesidir. Usta-çırak geleneğiyle yaygın eğitim ortamlarında verilen meslek eğitimini, daha iyi yapmak için örgün eğitim kurumlarına taşırken, kuramsal bilgiyi kullanmak ve öğrenme deneyimlerini yapılandırmak gerekir, ama bu modernleştirme projesi kuram ile uygulamanın birbirinden ayrı ortamlarda öğretilmesini gerektirmez. Öğretmen eğitimi programlarında eğitim, kuram ve uygulamanın eş zamanlı olarak aynı mekânda öğrenildiği gerçek eğitim ortamlarında verilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin

⁴⁰ Önerilen, “Okulda Üniversite” modeli, bu çalışmanın “Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık” bölümünde açıklanacaktır.

uygulandığı gerçek ortam okuldur. “Okulda Üniversite” modeli, öğretmenlik mesleğine ilişkin teori ve pratiğin, bilgi, beceri ve erdemlerin gerçek ortamlarda öğrenilmesini sağlayacaktır.

7. **Yapılandırmacı eğitim:** Bireyler karşılaştıkları yeni bir durumu, olayı ve düşünceyi eski bilgi ve tecrübeleriyle ilişkilendirirler ve eskiden bildikleriyle yeni karşılaştıklarının etkileşimi sırasında konuyla ilgili bilgilerini yeniler, algı ve anlayışlarını yeniden yapılandırır. Bilgi, beceri ve erdemlerin zihinde yapılandırılması veya mevcut olanların yeniden yapılandırılması sürecinde, bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevrenin üyeleriyle etkileşimi önemli bir rol oynar. Sosyal çevreyle etkileşimin yanı sıra bireylerin duygusal, estetik, bedeni ve diğer türden yaşantı ve etkileşimleri de öğrenme sürecinde rol oynar. Sosyal yapılandırmacı açıdan bakıldığında, okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamlı bulması, sürece bir bütün olarak, zihinsel, duygusal, fiziksel ve sosyal olarak katılması ve fikirleri gerçek hayatla ilişkilendirebilmesi, bir başka deyişle, teoriyi pratiğin içinde görebilmesi gerekir (Beck ve Kosnik, 2006; Richardson, 1997). Öğretmen eğitimi programlarında eğitim etkinlikleri, öğrenmenin doğasını açıklayan “yapılandırmacılık” (constructivism) kuramına uygun olarak düzenlenmelidir. Sadece ezberleyerek değil anlayarak öğrenmenin sağlanması için, öğrenme süreci hem bilgiye hem de gerçek yaşantılara dayanmalıdır. “Okulda Üniversite” modeli öğretmen adaylarına anlayarak öğrenecekleri bir eğitim ortamı sağlayacaktır.
8. **Performansa dayalı değerlendirme:** Öğretmen eğitiminin kalitesini değerlendirmek için geliştirilen yeni yaklaşım (NCATE, 2006; INTASC, 1992), öğretmen eğitiminde eskiden olduğu gibi “girdi”nin değil, “çıkıtı”nın niteliklerinin esas alınmasını istemektedir. Yeni anlayışa göre, öğretmen eğitimi programlarının “çıkıtı”sı olan yeni mezun öğretmenin en önemli niteliği “ne bildiği” ve “ne yapabildiği”dir. Öğretmen adayları, mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerini uygulayarak ve sergileyerek göstermelidir. Öğretmen adayları mezun olurken, kurumun vizyonu ve amaçları ile mesleğin standartlarına göre belirlenen bilgi, beceri ve davranışları kazanmalı, “ne bildikleri” ve “ne yapabildikleri,” gerçek ortamlardaki performansları esas alınarak değerlendirilmelidir.

Eğitim Ortamına İlişkin İlkeler

9. Gerçek ortamlarda eğitim ve “Okulda Üniversite:” Öğretmen eğitimi programları geleceğın eğitimcilerini yetiştirirken, “gerçek ortamlarda eğitim” ilkesini uygulamalıdır. Eğitim hayatı boyu devam eden ve değişik ortamlarda gerçekleşen bir süreçtir. İnsan değişik ortamlarda, değişik şartlar altında ve değişik yollarla öğrenebilir. Ancak her türlü öğrenmenin kalitesi aynı değildir. Öğrenileni ezberleme veya anlamada, kısa sürede unutma veya uzun süre muhafaza etmede, öğrenilen bilgi ve değerleri davranışa dönüştürme veya dönüştürememede ve öğrenilen becerileri başarıyla uygulama veya uygulayamamada öğrenmenin gerçekleştiğı ortamın önemli bir rolü vardır. İnsan bir işin nasıl yapılacağını kitap okuyarak, televizyon seyrederek veya birisini dinleyerek de öğrenebilir ama kullanıma hazır bilgi ve beceri kazandıran ve unutulmayan öğrenme, gerçek ortamlarda, yaparak ve yaşayarak gerçekleşen öğrenmedir. Doktor adayları için gerçek eğitim ortamı hastaneleridir. Hastanelerde deneyim kazanmadan doktor olunamaz. Benzer şekilde, öğretmen adayları için de gerçek ortam A-12 okullarıdır. “Eğitim Hastaneleri”nin doktor adaylarına sağladığı gerçek eğitim ortamını, “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları” da öğretmen adaylarına sağlayabilir. Bu okullarda uygulanacak olan “Okulda Üniversite” modeli, öğretmen eğitiminde köklü bir reforma yol açacaktır.⁴¹

Öğretmen Adaylarına İlişkin İlkeler

10. Mesleğe kendini adayacak öğrencilerin seçimi: Öğretmenlik, henüz tam olarak olgunlaşmamış, eleştirel düşünme yeteneğı yeterince gelişmemiş, kolayca yönlendirilebilecek, yararlı olduğı kadar zararlı etkilere de açık çocuk ve gençlerle çalışmayı, onlarla uzun süre birlikte olmayı gerektiren özel bir meslektir. Öğretmen adaylarının çocukları sevmesi, onlara değer vermesi, onlarla çalışmaktan, onlara yardım ve rehberlik etmekten mutluluk duyması ve öğretmenlik mesleğı seçimini bilinçli olarak yapması gerekir. Öğretmen eğitimi programları, kendisini çocuk ve gençlerin eğitimine adayacak öğretmen adaylarını seçerek alacaktır.

Öğretim Kadrosuna İlişkin İlkeler

11. Öğretim kadrosunun nitelikleri: Öğretmen eğitimi programlarında

⁴¹ Okulda Üniversite modeli hakkında ayrıntılı bilgi ilgili bölümde verilecektir.

öğretim kadrosu, programın vizyon, misyon, ilke ve standartlarına inanan ilk ve orta öğretimde öğretmenlik veya yöneticilik tecrübesi olan, programın vizyonunu gerçekleştirmek için bir “takım” olarak çalışma ilkesini benimseyen akademisyen ve uygulamacılardan oluşmalıdır. Öğretim kadrosu, sınıf içinde ve dışında sağladığı yüksek kalitede öğretim, araştırma ve hizmetle öğretmen adaylarına model olmalıdır. Öğretim üyeleri her ders döneminin sonunda öğrenciler tarafından değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeler yönetimden bağımsız çalışan uzman bir birim tarafından yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları, öğretim üyelerine yaptıkları öğretim hakkında öğrencilerinden geri bildirim sağlamalı, öğretim üyelerinin terfi ve atamalarında kullanılmamalıdır. Öğretim üyelerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeler, yine öğretim üyelerinden oluşan bilim kurullarınca, değerlendirilecek öğretim üyesinin öğretim, araştırma ve hizmetleri incelenerek yapılmalıdır.

Liderliğe İlişkin İlkeler

12. **Vizyona dayalı liderlik:** Hiçbir şey kendiliğinden olmaz. Başarılı öğretmen eğitimi programları önce reformcu bir lider kadronun zihninde bir ideal olarak doğmuş, geliştirilerek bir vizyona dönüştürülmüş ve bir takım ruhuyla çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesinin veya öğretmen eğitimi programının “lider kadro”su, öğretim üyelerinden, programa katkı sağlayan uzmanlardan, öğrenci temsilcilerinden ve diğer ilgili kişilerden görüş alarak ve anayasa ve yasaları göz önünde bulundurarak geliştirdikleri vizyonu, kurumun vizyonu haline dönüştürürler. Kurumları var eden ve onların amaçlarını gerçekleştirmesini, varlıklarını değişen şartlara göre yenileyerek devam ettirmesini sağlayan vizyona dayalı liderliktir. Lider kadro veya yöneticiler, programın vizyonu gerçekleştirecek şekilde kurulmasından, yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve yenilenmesinden sorumludur.
13. **Kurumsal vizyon ve işbirliği:** Kurumsal liderliğin vizyonuna göre şekillenen öğretmen eğitimi programının başarıyla çalışabilmesi için, programı veya sistemi oluşturan bütün unsurlarının vizyonu gerçekleştirmek için işbirliği yapması ve bir “takım” ruhuyla uyum içinde çalışması gerekir. Lider kadro veya yöneticiler, programın bir bütün olarak ahenk içinde çalışmasından sorumludur. Liderlik

kurumunun uyum ve işbirliğini sağlamada önemli bir rolü olmakla birlikte, sistemi oluşturan unsurlar da vizyonun başarılmasından sorumludur. Sistemi oluşturan unsurların performansları, vizyonun gerçekleştirilmesine yaptıkları katkılara göre değerlendirilir.

- 14. Kurumsal değerlendirme ve değişim:** Her kurum, belirli bir “zaman”da var olan bilgi birikimine göre, belirli değerler esas alınarak ve yine belirli bir “zaman”da karşılaşılan sorunları çözmek ve bir vizyonu gerçekleştirmek için kurulur. Ancak evrenin doğasında değişim vardır ve var olarak kalabilmek için değişime uyum sağlamak şarttır. Zamanın akışı içinde öğretmen eğitimi programının dayandığı bilgi birikimi, kuramsal temeller ve toplumsal idealler değişebilir ve bu değişiklikler vizyonda yenilenme gerektirebilir. Bunlar değişmese bile, çözülmesi gereken sorunlar, eğitilecek öğrencinin nitelikleri ve ihtiyaç duyulan öğretmen tipi değişebilir. Değişime direnen bütün sistemlerde “kırılmaların” olması kaçınılmazdır. Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programları mutlaka değişmelidir ancak bu değişim programın ürettiği “öğretmen”in, kavramsal çerçevede ifade edilen vizyon, misyon, ilke ve standartlar ışığında değerlendirilmesinden elde edilen verilere göre yapılmalı, değişim değerlendirmeye dayanmalıdır.

Öğretmenin Nitelikleri

Amerika’da 1980’lerde gelişmeye başlayan, “eğitimin belirli standartlara göre yapılması gerektiği” görüşü giderek güçlenmiş, federal hükümet ve eyaletler tarafından yasalara konmuş ve genel bir uygulama haline gelmiştir. Bugün, anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde ve hemen her seviyedeki sınıf ve ders için geliştirilmiş standartlar vardır. Öğretmenler, öğretim üyeleri, programlar ve kurumlar kendileriyle ilgili standartlara göre öğretim ve etkinliklerini düzenlemekte ve bu standartlara göre değerlendirilmektedir. Standartları hazırlayanlar genellikle kar amacı gütmeyen meslek örgütleri, eyaletlerin ve yerel yönetimlerin eğitimden sorumlu birimleri ve eğitim kurumlarının kendileridir. Bu bağlamda önemli olan, standartları kimin hazırladığından çok onları kimlerin benimsediği ve uyguladığıdır.⁴²

Eğitimde standartlaşma hareketi, bütün eğitim kurumlarını olduğu gibi öğretmen eğitimini de çeşitli bakımlardan etkilemeye devam etmektedir. Bu

⁴² ABD genelinde örgütlenmiş olan matematik öğretmenleri derneği, İngilizce öğretmenleri derneği ve benzeri gibi öğretmen örgütleri kendi konularıyla ilgili standartları hazırlatarak kamuoyuna açıklamakta, uygulayıcı kurumlar olan eyalet ve yerel yönetim eğitim birimleri de onları, eğer beğenirlerse, aynen veya değiştirerek benimsemektedir.

bağlamda, öğretmen eğitimi programlarını akredite eden mesleki kuruluşlar bu programlar için ya yeni standartlar hazırladılar veya zaten var olan akreditasyon şartlarını standartlara dönüştürdüler (NCATE, 2006; INTASC, 1992; NBPTS, 1989). Benzer şekilde, eyalet yönetimleri de kendi eyaletlerindeki öğretmen eğitimi programları için “yeni mezun öğretmen standartları” geliştirdiler veya mevcut standartları yeni gelişmelerin ışığında yenilediler. Bugün ABD’deki bütün öğretmen eğitimi programları, kendi eyaletlerinin öğretmenlik standartlarını karşılayacak bir eğitim vermek zorundadır. Bu yapılmadığı takdirde söz konusu eyaletin eğitim bakanlığı üniversitenin programını onaylamaz ve programdan mezun olanlar da o eyalette öğretmen olarak çalışamazlar.⁴³

ABD’de öğretmen eğitimi programlarının ve yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri tanımlayan standartlar, bu alanda uzman meslek kuruluşları tarafından hazırlanarak kamuoyuna açıklanmaktadır. İlgili kurumların bu standartlardan beğendiklerini küçük değişikliklerle benimsedikleri görülmektedir. Eyaletler kendi öğretmenlik standartlarını geliştirirken, uzman kuruluşların geliştirdiği standartları da kaynak olarak kullanmaktadır (RIBTS, 1999). Amerika’daki öğretmen eğitimi programları ve öğretmenliğin nitelikleriyle ilgili standartlar hazırlayan, ülke düzeyinde saygınlık kazanmış olan kuruluşlardan bazıları şunlardır: NCATE (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Milli Konseyi),⁴⁴ INTASC (Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu)⁴⁵ ve NBPTS (Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu)⁴⁶. Aynı konular üzerinde çalışan diğer kurumlarla işbirliği yapan bu kuruluşların standartları, Amerikan öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye’deki eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programları için aşağıda verilen öğretmenlik standartları hazırlanırken, bu kuruluşların standartları kaynak olarak kullanılmış, ancak Türkiye’de öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerle ilgili yeni standartlar da geliştirilerek listeye eklenmiştir.

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Öğretmenlik Standartları (Yeterlilikleri)

Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarından mezun olan öğretmenler, yeni mezun öğretmenlerin sahip olması gereken genel nitelikleri tanımlayan aşağıdaki öğretmenlik standartlarını karşılamalıdır. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını bu standartlara göre eğitmeli ve değerlendirmelidir.

⁴³ Uzun yıllar öğretim üyesi olarak çalıştığım Rhode Island College’da öğretmen eğitimi Rhode Island eyaletinin öğretmenlik standartları olan, “Rhode Island Yeni Öğretmen Standartları”na (Rhode Island Beginning Teacher Standards-RIBTS) göre yapılmaktaydı. Öğretim üyeleri hazırladıkları ders programlarında hangi konu, ödev veya etkinliğin eyaletin hangi standardını karşıladığını belirtir ve dekanlık da bu bilgileri birleştirerek, eyalet standartlarının nasıl karşılandığını gösteren ders “harita” ve grafikleri hazırlar. Rhode Island College, School of Education benzer bir çalışmayı da NCATE standartlarını karşılamak için yapmaktadır.

⁴⁴ National Council for the Accreditation of Teacher Education.

⁴⁵ Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium.

⁴⁶ National Board for Professional Teaching Standards.

1. Genel kültür

Öğretmen adayı, Türkçe, matematik, fen bilimleri ve bilgisayar teknolojisinin temel bilgi ve becerilerine sahiptir, Türk kültürünü, tarihini ve Türkiye'nin milli hedeflerini bilir. Atatürk'ün görüş ve ideallerini anlamış, çağdaş medeniyete ulaşma ülküsünü benimsemiştir. Demokratik değerlere inanır ve onları yaşar, eleştirel düşünme becerisi gelişmiştir, çevre bilincine sahiptir, küreselleşmeyi anlamıştır ve uyguladığı öğrenim etkinlikleri, sahip olduğu zengin genel kültür bilgi ve becerisini yansıtır (RIBTS⁴⁷, 1997: Standart 1).

2. Alan bilgisi

Öğretmen adayı, öğreteceği alanın yapısını, temel kavramlarını ve araştırma yöntemlerini anlar ve öğrettiği konuları öğrencileri için anlamlı hale getirecek öğrenme deneyimleri yaratır (INTASC, 1992: Standart 1; NCATE, 2007: Standart 1a ve 1c; NBPTS, 1989: Proposition 1).

3. Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi

Öğretmen adayı, çocukların ve gençlerin nasıl geliştiğini ve öğrendiğini anlamıştır; uyguladığı eğitim etkinliklerinde onların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sağlar (INTASC, 1992: Standart 2; NCATE, 2007: Standart 1c; NBPTS, 1989: Proposition 1).

4. Öğrenciler arasında farklılıklar

Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklılıkları anlar ve farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen veya bireysel yetenekleri farklı olan öğrencilere uygun öğretim fırsatları yaratır (INTASC, 1992: Standart 3; NCATE, 2007: Standart 1c; NBPTS, 1989: Proposition 1).

5. Öğretim stratejileri

Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve uygulama becerilerini geliştirmek için, “öğrenci” ve “öğrenme” merkezli öğretim stratejileri uygular (INTASC, 1992: Standart 4; NCATE, 2007: Standart 1b; NBPTS, 1989: Proposition 3).

⁴⁷ Rhode Island Yeni Öğretmen Standartları (Rhode Island Beginning Teacher Standards). ABD’nde öğretmenlik standartları genellikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel kültür bilgi ve becerisine yer vermemektedir. Rhode Island Eyalet bu alandaki boşluğu fark ederek, eyalet öğretmenlik standartlarına genel kültür standardını eklemiştir.

6. Öğrenme ortamları

Öğretmen adayı, yapıcı sosyal etkileşimi, öğrenmeye aktif katılımı ve öğrencilerin kendi kendini motive etmesini sağlayıcı bir öğrenme ortamı yaratırken, hem bireyi hem de grubu motive edecek bir yaklaşım sergiler (INTASC, 1992: Standart 5; NCATE, 2007: Standart 1g; NBPTS, 1989: Proposition 3).

7. İletişim bilgi ve becerisi

Öğretmen adayı, sınıfta aktif sorgulamayı, birlikte çalışmayı ve birbirini destekleyici etkileşimi geliştirmek için etkili sözel, beden ve medya iletişim tekniklerini kullanır (INTASC, 1992: Standart 6; NCATE, 2007: Standart 1a).

8. Öğretimin planlanması

Öğretmen adayı, okutacağı konulara, öğrencilere, topluma ve müfredatın amaçlarına ilişkin bilgiyi esas alan öğretim etkinliklerini planlar ve uygular (INTASC, 1992: Standart 7; NCATE, 2007: Standart 1b; NBPTS, 1989: Proposition 3).

9. Değerlendirme bilgi ve becerisi

Öğretmen adayı, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirmek ve gelişimin sürekliliğini temin etmek için örgün (önceden planlanmış) ve yaygın değerlendirme stratejilerini kullanır (INTASC, 1992: Standart 8; NCATE, 2007: Standart 1d; NBPTS, 1989: Proposition 3).

10. Deneyimlerinden ders alarak gelişme

Öğretmen adayı, yaptığı seçimlerin ve davranışların öğrenme topluluğu içindeki öğrenciler, veliler ve diğer meslektaşları üzerindeki etkilerini sürekli değerlendiren ve aktif bir şekilde mesleki gelişme için fırsatlar kollayan, deneyimlerini analiz eden ve onlardan ders alan bilinçli bir uygulamacıdır (INTASC, 1992: Standart 9; NCATE, 2007: Standart 1d ve 1g; NBPTS, 1989: Proposition 4).

11. Toplumsal ilişkiler, çevreyle işbirliği ve meslek ahlakı

Öğretmen adayı, öğrencilerin öğrenmesini, sağlık ve mutluluğunu desteklemek için velilerle, ailelerle, okuldaki meslektaşlarıyla ve çevredeki toplumla iletişim kurar, görüşür ve etkileşir; öğretmen adayının çevreyle

ilişki ve etkileşimi mesleki değerleri yansıtır (INTASC, 1992: Standart 10; NBPTS, 1989: Proposition 5).

12. İdealizm, çalışkanlık ve fedakârlık

Öğretmen adayı, öğrencilerin gelişmesine, öğrenmesine, sağlık ve mutluluğuna, onların Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkartacak bilgi, beceri ve erdemler kazanmasına ve öğretmenlik mesleğinin ve onurunun korunması ve yüceltilmesi idealine kendisini adanmıştır. Öğretmen adayının bu idealin gerçekleşmesi için fedakârca çalıştığı, gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde, öğrencilerle ilişkilerinde, meslektaşlarıyla yaptığı işbirliğinde ve velilerle etkileşiminde görülür (NBPTS, 1989: Proposition 1).

13. Demokrasi kültürü ve insan hakları

Türkiye'nin ideali demokratik bir toplum olarak yaşamaktır. Demokratik bir toplum “demokrat” vatandaşlardan oluşur, ancak vatandaşlar demokrat olarak doğmazlar. Demokratik bir toplum olarak yaşayabilmek için tek tek her Türk vatandaşının (1) demokrasinin kavram ve kurumlarına ilişkin “bilgi”yi öğrenmesi, (2) demokratik değerlere inanması ve (3) demokratik beceri ve davranışlar geliştirmiş olması gerekir. Demokrasi kültürünü özümsemiş olan öğretmen adayları sahip oldukları demokrasi bilgisini, inandıkları demokratik değerleri ve geliştirdikleri demokratik beceri ve davranışları sınıf içinde ve dışında sergiler, öğrencilerine de bu bilgi, değer, beceri ve davranışları özümsetmek için gerekli öğretim etkinliklerini uygular.

14. Eleştirel düşünce

Hem bireysel hem de toplumsal gelişimin en önemli kaynaklarından birisi eleştirel düşüncedir (critical thinking). Bir insanın eleştirel düşünce becerisine sahip olması için (1) olayları başkalarının bakış açısından görebilmeyi, (2) karşıt tezleri savunanların “kabul”lerini (assumptions) anlamayı, onların görüşlerini analiz etmeyi ve (3) kendi düşüncelerinin kaynaklarını, amaçlarını ve araçlarını sorgulamayı öğrenmesi gerekir. Hemen her konudaki “bilgi” ve “düşünce”nin bütün zamanlardan çok daha fazla olduğu ve çok daha kolay ulaşılabildiği bilgi toplumunda, sorunların çözümleri için önerilen tezlerin dayandığı “kabul”leri anlamadan, ortaya atılan bilgi ve fikirleri eleştirel bir yaklaşımla sorgulamadan “doğru”yu bulmak mümkün değildir. Öğretmen adayları, eğitim kuram ve

stratejilerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerekli öğretim etkinliklerini uygular.

15. Çevre bilinci ve değeri

Doğal kaynakların tüketildiği bir dünyada yaşamak mümkün değildir. Teknoloji geliştikçe doğal kaynakların tüketimi hızlanmakta ve insanlık kendi sonunu kendi elleriyle hazırlamaktadır. Herkes için zararlı olan bu gidişi durdurmak, doğal kaynakları akıllıca kullanmak ve çevreyi korumakla mümkündür. Öğretmen adayının çevreye ilişkin bilgi ve değerleri gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinde ve kaynakları kullanımında görülür.

Yukarıda sunulan öğretmenlik standartları (yeterlilikleri), eğitim fakültesi yönetici ve öğretim üyeleri ile öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları öğretmen ve yöneticileri tarafından tartışılarak daha da geliştirilmelidir.

BÖLÜM 2

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE MÜFREDAT: BİLGİ, BECERİ VE DEĞERLERİN KAYNAĞI

Eğitim fakültelerinin amacı, bireysel yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmiş, gerekli genel kültür, alan ve meslek bilgisine sahip, ülkesini ve dünyayı tanıyan, milli ideallere bağlı, demokrasiye inanan, doğayı koruyan, kendisini mesleğine adanmış, öğrencilerine model olacak ve onları Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle eğitecek öğretmenler yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleşmesi, öğretmen adaylarının bu amacı gerçekleştirmek için öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve değerleri içeren bir öğretmen eğitimi programının, bir başka deyişle Türkiye'ye özgü ama uluslararası standartlarda bir öğretmen eğitimi "müfredatı"nın (curriculum, içerik),⁴⁸ uygulanmasıyla mümkündür.

Bu bölümde ilk olarak "müfredat" kavramı ve öğretmen eğitiminde "müfredat"ın gelişimi ve nitelikleri açıklanacak, ikinci olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının müfredatları hakkında bilgi verilecek, daha sonra da Türkiye'de öğretmen eğitimi için bir müfredat önerisi sunulacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Müfredatın Kaynakları

Eğitimde müfredatın üç önemli kaynağı milli kültür, bilimsel araştırma sonuçları ve evrensel değerlerdir. Kültür, bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak, varlığını devam ettirmek ve gelişmek için geliştirdiği fikirlerin, araçların, çözümlerin, bilgi, beceri, değer, inanç ve davranışların toplamıdır. Kültür her türlü yaygın ve örgün eğitim etkinliğinin içeriğini oluşturan bilgi, beceri ve değerlerin ana kaynağıdır. Toplumlar kültürlerini yeni yetişen nesillere öğretmekle devamlılıklarını sağlayabilirler. Henüz bugünkü anlamda örgün eğitim

⁴⁸ Bu çalışmada "müfredat," kelimesi, günümüz Türkçesinde bu kavramı ifade eden ve yaygın olarak kullanılan başka bir kelime olmadığı için, örgün eğitimde öğrencilere kazandırılmak üzere tasarlanan her türlü bilgi, beceri ve davranışı ifade etmek üzere, tüm eğitim etkinliklerinin muhtevası veya içeriği anlamında, "curriculum"un karşılığı olarak kullanılmıştır. Aynı kavramı ifade etmek için müfredat kelimesinin yanı sıra muhteva, içerik ve program kelimeleri de uygun olan bağlamlarda kullanılacaktır.

kurumlarının ortaya çıkmadığı, okulun, öğretmenin ve ders kitaplarının olmadığı çağlarda, her türlü eğitim etkinliğinin içeriği toplumun yaşayan kültürü idi. Yaygın eğitim etkinliklerinin, gelişip karmaşıklaşan kültürü, artan bilgi birikimini ve uzmanlaşan meslekleri yeni yetişen nesillere öğretemez hale gelmesi okul ve öğretmenlik gibi uzman kurum ve mesleklerin doğmasına yol açmıştır. Okulun, özellikle de temel eğitim kurumlarının sorumluluğu, toplumun kültür birikimini ve değerlerini yeni yetişen nesillere planlı ve programlı bir şekilde öğretmek, milli kültürün ve toplumun gelişerek devam etmesini sağlamaktır. Bu anlamda, her toplumda milli kültür, hem örgün hem de yaygın eğitimde içeriğin en önemli kaynağıdır (Peshkin, 1992).

Müfredatın ikinci önemli kaynağı bilimsel bilgidir. Toplumların ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarını çözmek için geliştirdiği kültürler, zaman içinde kendi normlarını, değerlerini ve kurumlarını oluşturarak gelenekselleşirler. Zamanın akışı içinde toplumların karşılaştığı yeni sorunlar için gerekli olan “yeni” çözümler, her zaman geleneksel kültürde bulunmayabilir. Toplumların karşılaştığı “yeni” sorunları çözenin bir yolu da bilimsel araştırma bulgularını kullanmaktır. Bilimsel araştırma sonuçlarını kitlelere ulaştırmanın ve onların geleneksel bilgi, beceri, değer ve davranışlarını değiştirmenin en etkili yolu yeni buluş ve görüşleri eğitim yoluyla toplumlara öğretmektir. Bu anlamda, bilimsel bulgu ve görüşler de müfredatın en önemli kaynaklarından biridir.

Müfredatın üçüncü önemli kaynağı ise evrensel değerlerdir. Hangi soydan, etnik gruptan, renkten, dilden ve sosyal sınıftan olursa olsun, dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın, insanların kendilerine özgü ortak özellikleri, evrensel ihtiyaçları ve sorunları vardır. Her toplumda insanlar ihtiyaçlarını karşılayarak ve sorunlarını çözümlerle varlıklarını sürdürebilirler. Farklı kültürler, insana özgü evrensel sorunlara farklı çözümler sunmaktadırlar. Karşılaşılan sorunlara en iyi çözümleri üretmek için o sorunlara sadece milli kültürün sunduğu çözüm önerilerini bilmek yeterli değildir. Küresel ölçekte kabul gören gelişmiş kültürler, sadece karşılaşılan güncel sorunlar için çözüm modelleri değil, insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerleri de içermektedir. Müfredatın en önemli kaynaklarından birisi de, insanın evrensel ihtiyaçlarına küresel ölçekte benimsenen çözümler üreten gelişmiş kültürler ve evrensel değerlerdir.

Müfredat Anlayışında Gelişmeler

Eğitimde müfredat, örgün eğitim sisteminin en önemli bir kaç unsurundan birisidir. Toplumsal gelişmeye, sosyal ve kültürel çeşitliliğe paralel olarak

müfredatın nelerden oluşacağı, neyin ne kadar öğretilmesi, nelerin kimlere öğretilmesi ve neyin öğrenmeye değer olduğu gibi sorular da tartışılmaya başlanmıştır. Bu sorulara cevap arayan eğitimciler zaman içinde müfredatın niteliği ve amacıyla ilgili çeşitli görüşler geliştirmişler ve teoriler oluşturmuşlardır. Toplumsal, siyasi ve ekonomik şartlara bağlı olarak eğitimdeki etkileri azalan veya artan müfredat teorileri arasındaki mücadele günümüzde de devam etmektedir (Marshall, Sears, Allen vd., 2007).

Çağdaş müfredat anlayışının gelişim tarihi bir anlamda müfredatın “seçilecek konulara,” “öğrencilere” veya “topluma” göre yapılandırılmasını savunan görüşler arasındaki tartışmaların tarihidir. Yirminci yüzyıla girerken, bu alanda (1) Dewey’in tecrübeyi esas alan “yararçı” (pragmatik) eğitim felsefesi, (2) gelişimci toplum ve eğitim teorileri ve (3) yaşantılara ve yeniden yapılandırmaya dayalı müfredat düşüncesi ön plana çıkmıştır. Dewey’in müfredat konusundaki esas tavrını yansıtan, konuların ilerlemeci bir yaklaşımla veya aşamalı bir gelişimle düzenlenmesi görüşü o zamanın eğitim uygulamalarının çoğundan oldukça farklıdır. Bu görüş, “psikolojik” olanla başlayıp “mantıki” olana doğru ilerlerken “pedagojik” olanın gerekliliğini de vurgulamaktadır. Dewey “psikolojik” olanla öğrencinin gelişimini ve yaşantı dünyasındaki ilgi ve endişeleri kastetmektedir. “Mantıki” olanın anlamı ise hem insanların günlük yaşantıları yoluyla biriktirdiği bilgi hem de bu bilgiye dayalı olarak gelişen entelektüel konu ve disiplinlerdir. “Pedagojik” olan ise birey olarak öğrencinin ilgi duyduğu alan ve konuların belirlenmesi, bu ilgilerin gruptaki diğer öğrencilerle paylaşılması ve belirlenmiş olan bireysel ilgilerin insana ait ortak ilgiler olarak derinlemesine incelenmesidir. Bu tür bir inceleme, ilgili kaynak ve disiplinlerin kullanılmasını ve daha önce benzer sorunlarla uğraşan insanların deneyimlerinden yararlanmayı da gerektirir (Dewey, 1897, 1902, 1916).

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren eğitimcilerin tartıştığı konulardan birisi de demokratik ve üretken bir toplum yaratmak için nasıl bir müfredatın öğretilmesi gerektiğidir. Yüzyılın başlarında, Amerika’da Frederick Taylor’un endüstri ve sanayide verimliliği artıran görüşleri eğitimcileri de etkilemiş ve eğitimde “üretimi” yani öğrenmeyi artırıcı tekniklerin okullarda da kullanılmasına yol açmıştır. Eğitimde zekâ testlerinin yaygın şekilde kullanılması da bu dönemde başlamıştır. Müfredatın öğrenilmesini zekâ ile ilişkilendiren eğitimciler test sonuçlarına göre yetenek gruplarının oluşturulmasını savunuyorlardı. Eğitim psikolojisinin kurucusu olan Edward Thorndike’in görüşleri zekâ testlerinin müfredatla ilişkilendirilerek kullanımını yaygınlaştırmıştır. Thorndike göre, eğer bir şey varsa, o belli bir miktarda vardır ve ölçülebilir, yapılması gereken zekânın ölçülmesi ve eğitimde kullanılmasıdır.

Taylor ve Thorndike ile başlayan eğitimde “teknik verimlilik” ve “ürünü ölçme” geleneği Amerika’da bugün de devam etmektedir. Özellikle ABD Kongresi’nin 2001 de kabul ettiği ve Başkan George W. Bush’un 2002 başında onayladığı “No Child Left Behind” (Geride Çocuk Kalmasın) yasası ile eğitimde standartlaştırılmış test kullanımı çok artmıştır. John Dewey’in standart testlerin eğitimde kullanılmasına ve bu testlerle seçilen bir gruba eğitimsel ayrıcalık tanınmasına eleştirel bir yaklaşımı vardır. Dewey’e göre, testlerle seçilen küçük bir gruba eğitim görme imkânının sağlanması eğitimin toplumsal ve demokratik değerinin inkârı anlamına gelmektedir. Böyle bir uygulama, belli bir azınlığı, kendileri istese de istemese de toplumda hâkim bir duruma getirmektedir. Eğitimde “hangi bilgi öğrenmeye değer” veya “neler müfredata konmalıdır” sorusu kadar, “öğretilecek bilginin kimin bilgisi olduğu” ve “o bilgidен kimlerin yararlanacağı” soruları da tartışılmalıdır (Marshall, Sears, Allen vd., 2007: 7).

Müfredatın ne tür bilgileri içermesi ve amacının ne olması konusunda çalışma yapan ve görüş ortaya koyan düşünür ve eğitimciler arasında görüş ayrılıkları vardır ama onları benzerliklerine göre belli gruplar altında toplamak mümkündür. Bu grupların belli başlıları “entelektüel gelenekçiler,” “sosyal davranışçılar,” “deneyciler” ve “toplumu yeniden yapılandırmacılar”dır.⁴⁹ Değişik bakış açılarına sahip olan bu gruplar, müfredat tartışma ve kararlarını etkilemek için sürekli mücadele etmişlerdir. Bu gruplar tarafından tartışılan konuların da zaman içinde değiştiği görülmektedir. Söz gelimi, müfredat tartışmalarının merkezindeki soru olan, “Ne öğretilmeli ve öğrenilmeli?” sorusu zaman içinde “Sorunların daha iyi sorgulanıp araştırılması için müfredat nasıl düzenlenmeli?” sorusuna dönüşmüştür. Bu paradigma veya modellerden bazen biri bazen diğeri bazen da aynı dönemde bir kaç birden etkili olmuştur (Marshall, Sears, Allen vd., 2007: 10–13). Eğitim tarihinin bize öğrettiği, bütün zamanların ortak özelliği ise hangi paradigmayla veya bakış açısıyla hazırlanırsa hazırlansın, her müfredatın kendi toplumunun ve zamanının sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik ve benzeri özelliklerini yansıttığıdır.

İlk ve Orta Öğretim İçin Müfredat Geliştirme

Çağdaş anlamda, bir toplumun bütün kesimlerine aynı ortak müfredatın öğretilmesi görüşünün, sanayi ve demokrasinin gelişimine paralel bir seyir izlediği

⁴⁹ Bu gruplardan her biri kendine has bir “paradigma”yı, bir modeli, bir başka deyişle, kavramsal bir çerçeveyi savunmaktadır. Her grubun müfredatı oluşturan ve dolayısıyla da okullarda öğretilecek ve nesillerin tutum ve davranışlarını belirleyecek olan bilgi ve değerlere kendine has bir bakışı vardır. Söz gelimi, “entelektüel gelenekçiler,” sosyo-kültürel değerlerin ve tarih boyunca yazılmış büyük eserlerdeki görüşlerin korunup yaşatılmasını istemekte; doğru olanın bu olduğuna inanmaktadır. “Sosyal davranışçılar,” eğitimi bir bilim olarak görmekte ve toplumun beğenip takdir ettiği niteliklerin tam olarak öğrenilmesini savunmaktadırlar. “Deneyciler,” doğru olanın, problemleri çözmek, amaçları ve kaynakları belirlemek için gerekli olan kararların, günlük hayatta halk, okulda ise öğrenciler tarafından verilmesi olduğunu söylemektedir. “Toplumu yeniden yapılandırmacılar,” daha eşit ve daha adil bir toplum yaratmaya yönelik bir müfredatın öğretilmesini savunmaktadır.

görülmektedir. Amerikan eğitimcileri bir ortak müfredata ihtiyaç olduğunu 19. yüzyılın sonlarına doğru vurgulamaya başlamışlardır. Etkili bazı eğitimcilerin Amerika'da herkes için ortak bir okul sisteminin gerekliliğini savunmalarıyla başlayan tartışmalar 1890'lar boyunca devam etmiş ve eğitim reformlarına yol açmıştır.⁵⁰ Amerika'nın en eski öğretmen derneklerinden Milli Eğitim Derneği⁵¹ 1893'te on kişilik bir komite⁵² kurarak bir lise müfredatının hazırlanmasını istemiştir. Harvard Üniversitesi rektörü Charles Eliot'ın başkanlık ettiği komite, liselerde sadece "klasikler" değil çağdaş konuları da içeren daha kapsamlı bir müfredatın okutulmasını isteyen bir rapor hazırlamıştır.

Aynı dernek 1895 yılında, ilköğretimde okutulacak müfredat hakkında bir rapor hazırlanması için 15 kişilik ikinci bir komite⁵³ görevlendirmiştir. İlköğretim müfredatını hazırlamak için çalışan komitede, müfredatın, gelişim teorileri esas alınarak hazırlanması gerektiğini savunanlarla⁵⁴, müfredatta bilimlerin ve mevcut bilgi birikiminin esas alınmasını savunanlar⁵⁵ arasında şiddetli tartışmalar yaşanmıştır. Bu komite tarafından hazırlanan raporda her ne kadar bilimlerin esas alınmasını isteyenlerin görüşleri daha etkili olmuşsa da, Amerika'da bunu takip eden yıllarda müfredatın hazırlanmasında çocuğun gelişiminin esas alınmasını savunan görüşlerin etkisi artmış ve müfredatta "konu"dan çok "öğrenci"yi esas alan bir yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Aynı dönemde, Harvard Üniversitesi profesörlerinden pragmatist⁵⁶ William James, müfredatta yetişkinlerin seçtiği "konu"ları merkeze alan gelenekçi yaklaşım ile çocuğun bireysel gelişimini esas alan görüşlerin birleştirilmesi gerektiğini savunmaktaydı. Bu alanın en etkili isimlerinden John Dewey'in (1899; 1902) müfredat görüşü, "konu"yu, "toplumu" ve "çocuğu" merkeze almayı savunan görüşlerin dengeli bir sentezidir (Marshall, Sears, Allen vd., 2007: 5–6).

Bilgi Çağı, İnternet ve Müfredatın Geleceği

Teknolojinin eğitime etkileri üzerinde fikir üreten bazı düşünürlere göre (Marshall, Sears, Allen vd., 2007: 266), yirmi birinci yüzyıla girerken sadece yeni bir yüzyıla değil, her alanda köklü değişimlerin yaşandığı yeni bir çağa da giriyoruz. Bilgi çağı, uzay çağı, "sanal" (cyber) çağ ve benzeri gibi isimlerle anılan yeniçağda insanlığın eski çağlardan farklı bir hayat yaşayacağı görülmektedir.

⁵⁰ Amerika ortak bir okul sisteminin (common school) kurulmasını savunan eğitimcilerin en tanınmışlarından ikisi Horace Mann ve Henry Barnard'dır.

⁵¹ Milli Eğitim Derneği (National Education Association/NEA) Amerika'da halen aktif ve etkili olan en büyük iki öğretmen derneğinden birisidir.

⁵² Bu komite, "Milli Eğitim Derneği'nin Onlar Komitesi" (National Education Association's Committee of Ten) olarak bilinmektedir.

⁵³ Bu ikinci komite, "On Beşler Komitesi" (Committee of Fifteen) olarak bilinmektedir.

⁵⁴ Bunlar Johann Herbart'ın görüşlerini savunanlardır.

⁵⁵ Hegelistik yaklaşımı veya William Harris'in görüşlerini destekleyenler.

⁵⁶ Pragmatizm (yararcılık), yapılan etkinliklerin yararlı olmasını veya etkinliklerin değerinin sağladığı faydaya göre ölçülmesini savunan bir felsefedir.

Bilgisayar teknolojisi ve internetin eğitim üzerindeki etkileriyle ilgili bu görüşler şöyle özetlenebilir:

Yeniçağda eğitimin yapısı, müfredatı ve yöntemleri de yeni olacaktır. İnternetin ortaya çıkması ve bilgisayarla iletişimdeki gelişme, işyerlerinden dershanelere kadar her alanda hızlı ve köklü değişimlere yol açmaktadır. Bireylerin “sanal alan”da (cyberspace) bağlandığı “sanal” iş yerleri, geleneksel iş mekânlarının yerini almakta, sabah saatlerinin işe yetiştirme telaşı ortadan kalkmaktadır. Daha fazla bilgi kullanan şirketler daha az masraf yapmakta ve uluslararası rekabette daha avantajlı hale gelmektedir; bu eğilim bir norm haline dönüşecektir. Son yüzyılda eğitimi ve müfredatı etkileyen geleneksel “paradigma”ların savunucuları ya “sanal kültüre” (cyberculture) uyum sağlayacaklar ya da müfredatı etkileme güçlerini yitireceklerdir. Disiplinler arasında sınırların, hiyerarşik yapıların ve biyolojik varlığa dayalı kimliklerin varlığını kabul eden modernist teoriler “sanal kültür”de anlamını kaybedecektir. İnternet sitelerini, veri tabanlarını ve sanal sohbet odalarını, televizyon, müzik ve film gibi geleneksel medya iletişim formlarıyla birleştiren sanal topluluklar yeni bir “net.kültür”ü oluşturacaktır. Oluşmaya başlamış olan bu yeni kültür zaten ırka, cinsiyete ve cinsel kimliğe dayalı kimlikleri çözmeye, hiyerarşik yapılanma ve iletişim şeklini, “düz” veya “yatay” yapılanma ve ilişkilere dönüştürmeye ve bilgiye konan sınırları yok etmeye başlamıştır. Zaman içinde okulun ve müfredatın, modernleşme çağının ürünü olan bugünkü varlığı sona erecek, mevcut okul sistemi sadece “sanal alan”a bağlanmayacak, “sanal alan”ın kendisi olacaktır. Gelişmekte olan yeni bilişim teknolojileri sanayi çağının okulunu ve onun ana unsurları olan basılı malzemeyi, bilgi aktarıcı olarak öğretmeni, müfredatın mevcut kapsam ve düzenini ve okul binalarını ortadan kaldıracaktır (Marshall, Sears, Allen vd. 2007: 266).

Bu görüşlerin ne kadarının gerçekleşeceğini tam olarak kestirmek mümkün değildir ama yeniçağda eğitimin öneminin giderek artacağı, eğitimin içeriği ve yöntemlerinin de eski çağlardan farklı olacağı kesindir.

Öğretmen Eğitiminde Müfredatın Kavramlaştırılması

Bu bölümün üzerinde odaklaştığı konu, öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarının öğrenmeleri için hazırlanan müfredatın (programın) içerdiği bilgi, beceri, değer ve davranışlardır. Öğretmen adaylarına öğretilmesi istenen bilgi, beceri ve davranışları kavramlaştırma çalışmalarının uzun bir geçmişi vardır. ABD’nde, 1839 yılında Horace Mann’in öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi gerektiğini söylemesinden sonra başlayan “Amerikan öğretmenleri nasıl yetiştirilmeli” tartışması hâlâ devam etmektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 3). Donald Cruickshank ve altı meslektaşı (1996) tarafından yazılan “*Amerika’nın Öğretmenlerini Hazırlamak*”⁵⁷ adlı kitapta açıklandığına göre, Amerika’da 1963 ile 1992 arasında 29 adet öğretmen eğitiminde reform önerisi yayınlanmıştır. Bu reform önerilerinden hangisinin Amerika’da öğretmen eğitimini ne kadar etkilediğini söylemek zor olmakla birlikte, etkili olanlar arasında şunlar sayılabilir: Listenin ilk sırasında yer alan “Bir Harvard Rektörü’nün Müfredatı”⁵⁸ adlı rapor Rektör James Conant ve yardımcılarının iki yıl süren çalışmasından sonra 1963 yılında hazırlanmıştır. Listede yer alan bir başka çok bilinen öneri “Carnegie Vakfı Önerisi,” daha doğrusu önerileridir. Bu vakıf 1983, 1986 ve 1989’da eğitimle ilgili üç rapor yayınlamıştır. Öğretmen eğitimi hakkındaki öneri 1986’da yayınlanan raporda sunulmaktadır.⁵⁹ Listede yer alan bir başka çok bilinen rapor da “The Holmes Group” tarafından yayınlanan “Yarının Öğretmenleri” (*Tomorrow’s Teachers*, 1986) adlı rapordur. Bu grup daha sonraki yıllarda “Yarının Okulları” (*Tomorrow’s Schools*, 1990) ve “Yarının Eğitim Fakülteleri” (*Tomorrow’s Schools of Education*, 1995) adlı iki rapor daha yayınlamıştır. Cruickshank ve arkadaşları adı geçen kitapta bu reform önerilerinde ortaya konan görüşleri ana hatlarıyla vermektedir.

Bu çalışmanın ilk bölümünde tanıtılan temel kaynakların yayın tarihlerinde de görüldüğü gibi, öğretmen eğitiminde reform öneren yayınlar 2000’li yıllarda da devam etmektedir. Bir öğretmen eğitimi programı, kavramsal çerçeve, yönetim, değerlendirme vb. birçok unsurdan oluşmakla birlikte, konuyla ilgili reform önerilerinde “müfredat” üzerinde fazlaca durulmaktadır. Bunun başlıca sebebi, öğretmen eğitiminde müfredatın, yetiştirilmek istenen öğretmenin niteliklerini, ne öğreteceğini, nelere değer vereceğini ve nasıl davranacağını belirleyen, dolayısıyla de yetişecek nesilleri etkileyecek olan çok önemli bir unsur olmasıdır. Teorik olarak, öğretmen eğitiminde müfredatın içeriğini belirlemek,

⁵⁷ “*Preparing America’s Teachers*” (1996).

⁵⁸ “*A Harvard President’s Curriculum*” (1963) adlı rapor.

⁵⁹ “*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*”(1986) adlı rapor.

hem öğretmenlerin bilgi, beceri ve değerlerini hem de bu öğretmenler tarafından yetiştirilecek nesillerin görüş ve davranışlarını belirlemek anlamına gelmektedir.⁶⁰

Öğretmen eğitiminde müfredatın üç farklı alandan oluştuğu konusunda geniş bir kabul vardır (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 4; Tom ve Valli, 1990: 373). Söz gelimi, ABD’nde öğretmen eğitimi ve sertifikası alanında önemli bir teşkilat olan “Öğretmen Eğitimi ve Sertifikası Eyalet Yöneticileri Milli Teşkilatı”⁶¹ öğretmen eğitimi müfredatını şu şekilde sınıflandırmaktadır: (a) Genel kültür eğitimi (general education), (b) alan eğitimi veya öğretilecek alanda uzmanlık eğitimi (subject matter specialization) ve (c) mesleki eğitim (professional education). Öğretmen eğitimi müfredatını dört bölüme ayıranlar da vardır. Böyle yapanlar, mesleki eğitim kısmını kendi içinde ikiye ayırmaktadırlar. Söz gelimi, öğretmen eğitiminde çok önemli bir akreditasyon kuruluşu olan NCATE,⁶² öğretmen eğitimi müfredatını şu şekilde dörde ayırmaktadır: (a) genel kültür çalışmaları, (b) alan çalışmaları, (c) mesleki ve pedagojik çalışmalar ve (d) uygulama (integrative) çalışmaları (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 4). Elinizdeki bu çalışmada öğretmen eğitimi müfredatı üç kısımda ele alınacaktır.

Daha önce verilen örneklerde de görüldüğü gibi öğretmen eğitimi üzerinde çalışan birçok eğitimci, düşünür ve kurum bulunmaktadır. Bu çalışmada, bu alanda yapılan en son araştırmalardan örnekler verilecektir. Öğretmen eğitiminde müfredatın nasıl olması gerektiğini araştıran, tartışan ve bu konuda model geliştiren son çalışmalardan birisi Amerika’da “Milli Eğitim Akademisi” (The National Academy of Education) adlı kurum tarafından oluşturulan ve desteklenen “Öğretmen Eğitimi Komitesi” (Committee on Teacher Education) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kendi alanlarında ün yapmış 27 seçkin akademisyen ve eğitimciye⁶³ yaptırılan ve iki yıl süren bu müfredat çalışması 2005 yılında şu isimle

60 Burada şu hususu da göz önünde bulundurmak gerekir ki gerçek hayat teorilerle tanımlanandan daha karmaşıktır. Toplum hayatında olduğu gibi eğitimde de oluşumları belirleyen faktörler sürekli değişmektedir ve hangi “örgün” veya “yaygın” eğitim gücünün öğrencileri ne ölçüde etkileyeceğini önceden kestirmek her zaman mümkün değildir.

61 “The National Association of State Directors of Teacher Education and Certification”

62 Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi (National Council for the Accreditation of Teacher Education /NCATE).

63 ABD’nde “Milli Eğitim Akademisi” (The National Academy of Education) tarafından, model olacak bir öğretmen eğitimi müfredatı hazırlamaları için oluşturulan 27 kişilik “Öğretmen Eğitimi Komitesi”nin (Committee on Teacher Education) başkanı ve üyeleri şunlardır:

John Bransford, Eş-Başkan (University of Washington)

Linda Darling-Hammond, Eş Başkan (Stanford University)

James Banks (University of Washington),

David Berliner (Arizona State University),

James Comer (Yale University),

Sharon Derry (University of Wisconsin-Madison),

Pamela Grossman (Stanford University),

Carol Lee (Northwestern University),

Marilyn Cochran-Smith (Boston College),

Edmund Gordon (Teachers College, Columbia University),

Frances Degen Horowitz (The City University of New York),

Luis Moll (University of Arizona),

Anna Richert (Mills College),

Frances Rust (New York University),

Lorrie Shepard (University of Colorado, Boulder),

Catherine Snow (Harvard University),

yayınlanmıştır: *Öğretmenleri Değişen Bir Dünya İçin Hazırlamak: Öğretmenler Ne Bilmeli ve Ne Yapabilmelidir*.⁶⁴ Araştırmayı yapan komitenin eş başkanları olan Linda Darling-Hammond ve John Bransford, her bölümü değişik kişiler tarafından yazılan bu kitabın editörlüğünü de üstlenmiştir. Kitabın “önsöz”ünde, komitenin bu yayınla öğretmen eğitimi müfredatında bulunması gereken “öz kavram ve stratejileri” ana hatlarıyla ortaya koyduğu belirtilmektedir. Çalışmanın hedef kitlesi olarak da öğretmen eğitiminden sorumlu olan dekanlar, öğretim üyeleri, politikacılar ve eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi için işbirliği yaptığı ilk ve orta öğretim kurumlarının yöneticileri sayılmaktadır (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: VII).

Yukarıda sözü edilen “Öğretmen Eğitimi Komitesi” (Committee on Teacher Education), öğretmen eğitiminde müfredatın ana hatlarını belirlemek için çalışırken, bu konuda daha önce yapılan çalışmalardan da faydalanmıştır. Komitenin yararlandığı çalışmalardan birisi “Amerikan Öğretmen Eğitimi Fakülteleri Derneği”⁶⁵ adlı kuruluşun 1989 yılında yayınlanan “*Yeni Başlayan Öğretmenler İçin Bilgi Temeli*”⁶⁶ adlı rapordur. Kitap olarak yayınlanan bu raporda öğretmenlerin neleri niçin bilmesi gerektiğini tartışılmaktadır. Bu raporun yanı sıra, 1990’lı yıllarda çeşitli kurumlar tarafından yayınlanan, “*Öğretim Araştırmaları El Kitabı*,” “*Öğretmen Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*” ve “*Okuma Öğretimi Araştırmaları El Kitabı*”⁶⁷ adlı kitapların muhtelif ciltleri ve baskıları da vardır. Araştırmaları derleyip sınıflandıran bu yayınlar öğretimle ilgili standartların hazırlanması için gerekli olan bilgi birikimini sağlamışlardır. Bu çalışmalardan yararlanan “Öğretim Mesleği Standartları Milli Komitesi,” “Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Konsorsiyumu,” “Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Milli Konseyi” ve “İngilizce ve Matematik Öğretmenleri Milli Konseyi”⁶⁸ gibi mesleki örgütler de öğretmenliğin ve öğretmen eğitiminin standartlarını geliştirmişlerdir. Bunlardan “Eyaletler Arası Yeni Öğretmen

Kenneth Zeichner (University of Wisconsin, Madison),

Arturo Pacheco (University of Texas at El Paso),

Alan Schoenfeld (University of California, Berkeley),

Guadalupe Valdes (Stanford University),

Evelyn Jenkins-Gunn (Pelham Memorial High School),

Joan Baratz-Snowden (American Federation of Teachers),

Emily Feistritz (National Center for Education Information),

Cris Gutierrez (Los Angeles Unified School District),

Lucy Matos (New Visions for Public Schools),

Kathy Rosebrock (Novato Unified School District),

Lee Shulman (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).

⁶⁴ *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do* (2005).

⁶⁵ American Association of Colleges for Teacher Education.

⁶⁶ *The Knowledge Base for the Beginning Teachers* (1989).

⁶⁷ Bu kitapların İngilizce isimleri sırasıyla şöyledir: “*Handbook of Research on Teaching*” “*Handbook of Research on Teacher Education*” ve “*Handbook of Research on Reading*.”

⁶⁸ Bu kuruluşların İngilizce isimleri sırasıyla şöyledir: “National Board for Professional Teaching Standards,” “Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium,” “National Council for the Accreditation of Teacher Education” ve “National Councils of Teachers of English and Mathematics.”

Değerlendirme ve Destekleme Konsorsiyumu” (INTASC) ve “Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Milli Konseyi” (NCATE) Amerika’da öğretmen eğitimi ve öğretmenlik standartlarını belirleyen önemli meslek kuruluşlarıdır (NCATE, 2006; INTASC, 1992).

Amerika’da “Milli Eğitim Akademisi” (The National Academy of Education) tarafından yaptırılan öğretmen eğitiminde müfredat çalışmasının genel amacı, öğretmen yetiştiren kurumların tamamı tarafından benimsenebilecek, ilgili herkesin üzerinde anlaşabildiği, ana unsurları üzerinde anlaşma sağlanan ortak bir öğretmen eğitimi müfredatı hazırlamaktır. Çalışmanın önsözünde, benzer çalışmaların yirminci yüzyılın başında tıpta ve hukukta, yüzyılın ortalarında da mühendislikte ve mimarlıkta yapıldığına işaret edilerek, öğretmen eğitiminde de böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Bu alanlarda yapılan çalışmalarla mesleğe yeni başlayacak herkesin bilmesi ve yapabilmesi gereken ana unsurları içeren bir mesleki eğitim müfredatı üzerinde anlaşma olduğu ve bunun o mesleklerin gelişmesine çok önemli katkılar yaptığı belirtilmektedir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: V-IX). Gerçekten de Amerika’da, “Carnegie Öğretimi Geliştirme Vakfı”⁶⁹ tarafından Abraham Flexner’e yaptırılan ve 1910 yılında yayınlanan “*Flexner Raporu: 1910’da Amerika ve Kanada’da Tıp Eğitimi*”⁷⁰ adlı çalışmanın Amerikan tıp eğitiminde bir dönüm noktası olduğu genel olarak kabul edilmektedir. “Flexner Raporu” olarak bilinen bu çalışma, yirminci yüzyılın başında Amerika ve Kanada’da tıp eğitiminin sorunlarını tartışmakta, tıp eğitiminin kurumdan kuruma değiştiğini, ortak bir müfredatın olmadığını, doktor adaylarının benzer bilgi ve beceriler kazanmadığını belirtmekte ve yeni bir model sunmaktadır (Flexner, 1910; Darling-Hammond ve Bransford, 2005: 8–9; Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen Eğitimi İçin Geliştirilen Müfredatlar

Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında, öğretmen eğitiminde müfredatın neleri içermesi gerektiği konusunda ortak bir görüş oluşmuş değildir. Ülkeler arasında olduğu kadar ülkeler içinde de, öğretmen adaylarının hangi konu ve becerileri ne kadar öğrenmesi gerektiği hakkında görüş ve uygulama birliği yoktur. Öğretmen olmak için neleri öğrenmek, neleri bilmek ve yapabilmek gerektiğini belirlemek ve öğretmen eğitiminde müfredat birliğini sağlamak için yapılan çalışmalar artarak devam etmektedir. Aşağıdaki alt bölümlerde bu çalışmalardan örnekler verilecektir.

⁶⁹ “The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.”

⁷⁰ *The Flexner Report on Medical Education in the United States and Canada* (1910).

Amerika'daki Milli Eğitim Akademisi'nin Hazırlattığı Müfredat

Amerika'daki Milli Eğitim Akademisi'nin (The National Academy of Education) yukarıda sözü edilen 27 kişilik "Öğretmen Eğitimi Komitesi"ne hazırlattığı rapor, bir anlamda, 1910'da yayınlanan "Flexner Raporu"nun tıp eğitiminde yaptığını öğretmen eğitiminde başarmak için hazırlanmıştır. Bu raporun bir özelliği, öğretmen eğitiminde müfredatın içeriğini belirli bir kavramsal çerçeveye göre sınıflandırarak düzenlemesidir. Komite, müfredatın içeriğine ilişkin bu kavramsal çerçevenin, "etkili öğretim ve öğrenme"yle ilgili geniş bir bilgi tabanını yararlı bir şekilde organize etmeye yarayacağını düşünmektedir. Öğretmen Eğitimi Komitesi'nin hazırladığı "Öğretimi ve Öğrenmeyi Anlamak İçin Bir Çerçeve" olarak isimlendirilen bu kavramlaştırma çalışması, ilerde A-12⁷¹ okullarında çalışacak olan öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken "müfredat"ın kapsamını aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: 10-11):

Öğrencilerin Sosyal Ortamlarda Gelişimi: A-12 öğrencilerinin gelişimi, dili ve öğrenmesi.

Müfredatın İçeriği ve Amaçları: A-12 müfredatının konulara ve becerilere ilişkin kapsamı ve amaçları.

Öğretim: A-12 okullarında konuların öğretimi, farklı öğrencilerin öğretimi, değerlendirme ve sınıf yönetimi.

Yukarıdaki üç unsurun temelinde, "Meslek Olarak Öğretmenlik"⁷² ve "Demokratik Toplumda Öğrenim" kavramları yer almakta, bu iki kavramın oluşturduğu çerçeve, müfredatın tamamını oluşturan yukarıdaki üç unsuru kapsamaktadır. Bir başka deyişle, öğretmen eğitimi müfredatının kavramsal çerçevesini oluşturan "öğrenci," "müfredat" ve "öğretim"e (veya öğrenci, müfredat ve yönetime) ilişkin bilgi, beceri ve davranışların nitelikleri, "öğretmenlik mesleği" (profesyonellik) ve "demokratik toplumda eğitim" ilkelerine göre şekillenmektedir. Kavramlaştırılan müfredat modelinin merkezinde "profesyonel bir uygulama vizyonu" ifadesi yer almaktadır.

Bu kavramsal çerçeve, öğretimi, "öğretmen," "öğrenci" ve "müfredat"ın, sosyal "ortam"lardaki etkileşimi olarak tanımlayan görüşlerle örtüşmektedir. Bu görüşe göre, "öğretmen," "öğrenci" ve "müfredat"ın, etkileşimiyle oluşan

⁷¹ "A-12" ifadesi, anaokulundan lise son sınıfa kadar olan öğretim kademelerini ifade etmek için kullanılmaktadır.

⁷² Bir "iş" alanının "meslek" (profession) olarak kabul edilmesi için belli ölçütlere uyması gerekmektedir. Carnegie Vakfı'nın desteklediği hukuka, mühendislikte, öğretimde ve din adamlığında "mesleklik" kavramını inceleyen bir çalışmaya dayalı olarak belirlenen ve bütün mesleklerde ortak olduğu kabul edilen altı özellik şunlardır: (1) Topluma hizmet, (2) bilimsel bilgi tabanı, (3) uygulama, (4) belirsizlik, (5) tecrübenin önemi ve (6) bir meslek topluluğunun oluşması (Shulman, 1999; Darling-Hammond and Bransford, 2005: 12).

“öğretim”in meydana geldiği “ortam,” toplumun özelliklerine göre şekillenmekte ve bu üç unsuru da ayrı ayrı etkilemektedir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: 10) Bu görüş aynı zamanda John Dewey’in *Çocuk ve Müfredat (The Child and Curriculum)* adlı eserinde ana hatlarını açıkladığı görüşlerini andırmaktadır. Dewey’e göre, öğretmen çocuğun ihtiyaçları ile müfredatın isteklerini uzlaştırmalı ve aralarındaki etkileşimi yönetmelidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: 10; Dewey, 1902). Bu çerçeve bir anlamda öğretmenlere bir set “lens” veya bakış açısı vermektedir. Öğretmenler bu lensleri her türlü öğretim durumunu analiz etmek, üzerinde düşünmek ve kendi mesleki pratiklerini geliştirmek için kullanabileceklerdir.

Demokrasi Vurgusu: Öğretmen Eğitimi Komitesi’nin raporunda, “öğrenci,” “müfredat” ve “yöntem”in etkileştiği ortamı, şartları ve çerçeveyi belirleyen unsurlardan “demokrasi”nin önemi, Amerika’nın milli amaçlarıyla ilişkilendirilerek vurgulanmaktadır. **Komiteye göre, “Amerika’da eğitim demokrasinin amacına hizmet etmek zorundadır. Gençleri, toplumun siyasi, ekonomik ve sosyal hayatına tam olarak katılacak şekilde hazırlamak okulun görevidir.** Aynı zamanda, eğitim ve öğretim, toplumun sağladığı imkânlardan adil şekilde yararlanma ilkesini desteklemelidir.” Bu amaçlar, öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi ve neleri başarması gerektiğiyle ilgili beklentileri etkilemektedir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005: 10–11).

Linda Darling-Hammond’un⁷³ Önerdiği Müfredat

Yirmi yedi kişilik “Öğretmen Eğitimi Komitesi”nin önerdiği yukarıda bahsedilen öğretmen eğitimi müfredatıyla ilgili kavramsal çerçeveye başka kaynaklarda da rastlanmaktadır. Mesela, Linda Darling-Hammond 2006’da yayınlanan “*Güçlü Öğretmen Eğitimi: Başarılı Programlardan Alınan Dersler*” (*Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*) adlı kitabında bu komitenin önerdiği kavramsal çerçeve modelini küçük değişikliklerle kitabına almış ve çerçevenin ana unsurlarını da ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Linda Darling-Hammond’un “Öğretim İçin Bilgi Temelinin Kavramlaştırılması” dediği kavramsal çerçeve modeli, öğretmen eğitimi müfredatını, yukarıda verilen Öğretmen Eğitimi Komitesi’nin önerisinde olduğu gibi üç ana bölüme ayırmaktadır. Darling-Hammond’un, Öğretmen Eğitimi Komitesi’nin modelinden biraz farklı ama daha “derli-toplu” görünen öğretmen eğitiminde kavramsal çerçeve modeli şöyledir:

⁷³ Prof. Dr. Linda Darling-Hammond, Amerika’daki öğretmen eğitimi alanında uzmanlaşmamış önde gelen eğitimcilerden birisidir. Bu konuda bir çok kitap ve makale yayınlamıştır. Onun bu çalışmada yararlanılan eserlerinin bir listesi kaynaklar kısmında görülebilir.

Sosyal Ortamlarda Öğrenci ve Öğrenme

İnsan gelişimi

Öğrenme

Dil

Müfredat ve Konular

Eğitimin konulara ve becerilere ilişkin hedef ve amaçları.

Öğretim

Konuların öğretimi

Farklı (diverse) öğrencilerin öğretimi

Değerlendirme

Sınıf yönetimi

Bu kavramsal çerçevede tartışılan ve sınıflandırılan meseleler esas olarak, öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken, A-12 okullarında “öğrenci,” “içerik” ve “öğretme” ilişkin konulardır. Linda Darling-Hammond’un kitabında bir grafikte resmedilen bu kavramsal çerçevede (2006: 84), yukarıda verilen müfredatın üç boyutu birbiriyle kısmen örtüşen üç ayrı daire içinde verilmektedir. Ayrıca bu üç boyutu içeren daireler, kapsamı “**Meslek Olarak Öğretmenlik**” ve “**Demokratik Toplumda Eğitim**” olan geniş bir daire tarafından çevrilmektedir. Darling-Hammond’un ifadesiyle, müfredatın birbiriyle etkileşen üç temel boyutu, uygulamanın iki önemli özelliğiyle çevrilmiştir. Üç temel alanı temsil eden üç dairenin örtüştüğü ortak alanda ise “**Vizyon/Mesleki Uygulama**” ifadesi yer almaktadır (Darling-Hammond, 2006: 83–84).

Darling-Hammond’a göre, “bir meslek olarak öğretmenlik” ilkesinin öğretmen eğitiminde temsil ettiği anlayış şudur: “Öğretmenler, mevcut olan en son mesleki bilgileri kullanarak, öğrencileri için en yararlı kararları verebilecek şekilde hazırlanmalıdırlar.” “Demokratik toplumda eğitim” ilkesinin öğretmen eğitiminde temsil ettiği anlam ise, “eğitimin, demokrasinin amacına hizmet etmesi gerektiğidir.” Bir başka deyişle, okullar hem gençleri toplumun siyasi, sosyal ve ekonomik hayatına tam olarak katılabilecek şekilde hazırlamalı, hem de toplumsal kaynakların kullanımında eşitlik ilkesini desteklemelidir (Darling-Hammond, 2006: 84). En iyi öğretmen eğitimi araştırmasında görev alan araştırmacılar, yukarıda özetlenen müfredat anlayışını, derinlemesine inceledikleri en iyi

öğretmen eğitimi programlarında gözlediklerini ifade etmektedirler (Darling-Hammond, 2006: 83-84).

Yukarıda verilen öğretmen eğitiminde müfredatı kavramlaştırma çalışmaları incelenirken dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen eğitimi müfredatını oluşturan üç ana unsur (1) genel kültür, (2) alan bilgisi ve (3) meslek eğitimidir. Yukarıda verilen çalışmaların esas olarak “meslek eğitimi” üzerinde durduğu, “genel kültür” ve “alan bilgisi”ne sahip olan öğretmen adaylarının, bir meslek adamı olarak öğretmen olabilmesi için neleri öğrenmesi gerektiği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Gerçekte, öğretmen eğitiminde müfredatı oluşturan üç ana unsur birbiriyle çok yoğun şekilde etkileşir, birbirini etkiler ve birbirinin başarı veya başarısızlığına önemli katkılar sağlar. **“Genel kültür” ve “alan bilgisi” yeterli olmayan bir öğretmen adayının çok iyi bir “meslek eğitimi” alması, söz gelimi, öğretim yöntemlerini çok iyi bilmesi onu iyi bir öğretmen yapmaya yetmez.** Giriş’te de belirtildiği gibi, bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmek için yapılan bu çalışmada, öğretmen eğitimi müfredatı üç ana bölümüyle birlikte bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Müfredat

Öğretmen eğitiminde müfredatı (içeriği) kendi içinde sınıflandırmak için yapılan çalışmalar ve önerilen modellerde, konuya farklı yaklaşımların olduğu gözlenmektedir (Darling-Hammond, 2006). Bununla birlikte, öğretmen eğitimcileri arasında, öğretmen eğitimi müfredatının “Genel Kültür,” “Alan Bilgisi” ve “Meslek Eğitimi”nden oluştuğuna dair genel bir anlayış oluşmuştur (Stengel ve Tom, 1996: 593). Bu çalışmanın ilk kısmında tanıtılan Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları üzerinde yapılan araştırmalar esas olarak öğretmenliğin “meslek eğitimi” boyutu üzerinde yoğunlaşmakta, kısmen de “alan bilgisi” üzerinde durmaktadır. Bu araştırmaların “genel kültür” eğitimi üzerinde pek durmadıkları görülmektedir.

İlk kısımda sözü edilen Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının bulunduğu kurumlar birbirinden oldukça farklıdır. Söz gelimi, ikisi dört yıllık, ikisi beş yıllık, diğer üçü de yüksek lisans düzeyindedir ve uyguladıkları müfredatlar da birbirinden farklıdır. Bu farklılıklara rağmen, öğretmen eğitiminde müfredatın ortak özellikleri vardır. Bundan sonraki alt bölümlerde, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında müfredatın ortak özellikleri ve bu programların araştırmacılar tarafından başarılı bulunan diğer nitelikleri hakkında bilgi verilecektir.

Başarılı Programlarda Müfredatın Ortak Özellikleri

Amerika'da yapılan en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasına ilişkin raporlar göstermektedir ki “en başarılı” bulunan yedi öğretmen eğitimi programının müfredatları, tipik öğretmen eğitimi programlarının müfredatlarından farklıdır. Bu en başarılı programlarda uygulanan müfredatların ortak özellikleri vardır ve aşağıdaki ilkelere göre kavramlaştırılmışlardır (Darling-Hammond, 2006: 80–83):

Öğretmenlerin doğru kararlar verebilmeleri için “öğrenci”yi ve “öğrenme”yi anlamaları gerekir. En başarılı bulunan ve derinlemesine incelenen bu yedi kurumda hâkim olan anlayışa göre müfredat, öğretmen adaylarının, (a) insanın nasıl geliştiğini ve öğrendiğini, (b) farklı sosyal ortamların çocuğun gelişimini ve öğrenmesini nasıl etkilediğini ve (c) bazı öğrencilerin farklı şekillerde nasıl geliştiğini ve öğrendiğini derinlemesine anlamasını sağlamalıdır.

“Konu” veya “içerik” öğretimde belirleyici bir faktördür. En başarılı öğretmen eğitimi programlarına göre, A-12 okullarında öğretimin “nasıl” olması gerektiğini belirleyen asıl unsur öğretilen “konu”dur. Öğretim stratejileri, genel anlamda öğretim teknikleri olarak değil, konuya özgü stratejiler olarak öğrenilmelidir. Öğretmen adayları kendi alanlarının ana kavramlarını ve araştırma tekniklerini iyi anlamalı, konularına özgü pedagojik bilgi geliştirmelidir. Ancak böyle yaparak alanlarını temsil edebilir ve öğrencilerinin faydalanmalarını sağlayabilirler.

Müfredat tasarlanırken “çocuğun” ve “konu”nun öğrenimi birleştirilmeli; müfredat, “öğrencinin” ve “içeriğin” birleştiği ve birlikte öğrenildiği bir alan olarak görülmelidir. Bu en başarılı programlara hâkim olan anlayışa göre, öğretmen eğitimi müfredatı, öğretmen adaylarının, öğrenciyi ve konuyu birlikte ele alan bir A-12 “müfredat vizyonu” geliştirmelerini ve bu vizyonu eyleme dönüştürmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmalarını temin etmelidir.

“Öğrenci” ve “konu” eğitimin amaçlarını da etkileyen sosyo-kültürel bir bağlam (context) içinde görülmelidir. En başarılı programlar tarafından benimsenen ve sosyo-kültürel bağlamın önemini vurgulayan bu anlayışa göre, öğretmenler yaptıkları “öğretimi,” öğrettikleri “konulara,” öğrencilerin “deneyimlerine” ve eğitimin “amaçlarına” uyarlamaları gerektiğini anlamalı ve nasıl yapacaklarını öğrenmelidirler.

Bir “öğretim stratejileri repertuarı” geliştirilmeli ve öğretmen adaylarının, bu stratejilerin farklı ortamlarda, farklı amaçlar için

kullanılabilme potansiyelini anlamaları sağlanmalıdır. En başarılı öğretmen eğitimi programlarına göre, bu amaca ulaşmak için öğretmen adaylarına kapsamlı bir kuramsal/teorik anlayış kazandırılmalıdır.

Hem ilk ve orta öğretim öğrencilerinin hem de öğretmenlerin öğrenmesi için gerekli bir temel unsur olan “değerlendirme ve geri bildirim (feedback)” süreçlerinin olağanüstü bir önemi vardır. Bilimsel araştırmalar göstermektedir ki, öğrenme önemli ölçüde “geri bildirimlere” bağlı bir süreçtir ve öğretimin gelişmesinde değerlendirme hayati derecede önemlidir. En başarılı öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarına, öğrenmeyi sürekli olarak değerlendirmelerini sağlayacak “otantik” araçlar geliştirmeyi ve değerlendirme sonuçlarını kendi öğretimlerini geliştirmek ve öğrencilere rehberlik etmek için kullanmayı öğretmektedirler. Programların kendileri de öğretmen adaylarının öğrenmesini değerlendirmek ve program olarak yaptıkları öğretimi geliştirmek için kendi performanslarını çeşitli şekillerde değerlendirmektedir.

Öğretmen adayları, deneyimlerinden “ders alarak” kendisini geliştiren, alınan “derslerin” ışığında daha iyi kararlar verebilen öğretmenler olarak yetiştirilmelidir. En başarılı programlara göre, deneyimlerinden ders alan öğretmen, “öğrenimi” ve “öğretimi” dikkatli bir şekilde gözler, değerlendirir, sorgular, sorunları teşhis eder, çözümleri planlar ve böylece yaptığı öğretimi sürekli yenileyerek daha başarılı olur. Onlara göre öğretmenler, “kime,” “ne” öğrettiklerini, gün be gün ve an be an nelerin başarıldığını veya başarılmadığını, öğrencilerin “öğrenme”sinin nasıl başarılacağını ve nasıl devam ettirilebileceğini analiz edebilmeli ve kendi uygulamalarından ders almalarını sağlayacak bilgi, beceri ve araçlara sahip olmalıdırlar.

Öğretim, “bir meslek topluluğu” tarafından gerçekleştirilen “ortak bir eylem”dir. Ortak bir eylem olarak öğretim, problemlerin çözümünde yardımlaşmaya, öğretmenlerin sürekli öğrenmesine ve zaman içinde daha gelişmiş bir öğretim uygulamasının ortaya çıkmasına yol açar. En başarılı öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarını bir meslek topluluğunun üyeleri olarak, birbirlerinden öğrenecek ve birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunacak şekilde yetiştirmektedir (Darling-Hammond, 2006: 80–83).

Öğretmen Eğitiminde “Genel Kültür” Eğitimi Sorunu

Amerika’daki en iyi öğretmen eğitimi programları hakkında yazılan araştırma raporları bu programlarda öğretmen adaylarına “genel kültür” eğitiminin nasıl verildiği konusuna pek değinmemektedir. Bunun sebebi, araştırmacıların

bu konuyu ihmal etmesi veya bu kurumlarda öğretmen adaylarına genel kültür eğitimi verilmemesi değildir. Bu durum tamamen Amerika'daki yüksek öğretim sisteminin yapısıyla ilgilidir. Amerika'da bir üniversiteden mezun olmak için "General Education" veya "Core Curriculum" denen "Ortak Genel Kültür Derslerini," bölümleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin alması gerekir. Genel kültür derslerinin bir kısmı herkes için zorunludur ve belli bir sırayla alınır. Bu derslerin bir kısmı ise "seçmeli ders"tir ve öğrenciler bir dizi genel kültür dersi arasından istediklerini seçerek alabilirler. Özellikle İkinci Dünya Savaşı yıllarından sonra köklü değişime uğrayan genel kültür derslerinin genel amacı, ülkesini ve dünyayı anlayan, eleştirel düşünce sahibi, demokrasiye inanan ve insan haklarına saygılı aydınlar yetiştirmektir (Harvard University, 2007).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yüksek öğretim müfredatında reforma yol açan anlayışa göre, üniversitenin görevi, öğrencilerini bir meslek için hazırlamaktan önce onları bir aydın olarak yetiştirmek, bir "entelektüel" yapmaktır. Amerika'daki üniversitelerde, öğrencileri bir mesleğe hazırlayan Eğitim Fakültesi (College of Education) veya Hemşirelik Fakültesi (College of Nursing) gibi fakültelerden (veya bölümlerden) ayrı ve genelde onlardan daha büyük bir "Faculty of Arts and Sciences" veya "College of Liberal Arts" vardır.⁷⁴ Üniversiteye her gelen öğrenci "genel kültür" eğitimi veren bu fakültenin "doğal" öğrencisidir. Öğrenciler eğer isterlerse, belirli bir mesleğe hazırlayan hiçbir bölüm veya fakülteye kayıt yaptırmadan, üniversiteye ilk girişte öğrencisi oldukları bu fakülteden (Faculty of Arts and Sciences) mezun olabilirler.

Amerika'da her üniversite öğrencisinin almak zorunda olduğu genel kültür eğitimi, sosyal bilimler, doğa bilimleri, güzel sanatlar vb. gibi alanları kapsamaktadır. Öğretmen eğitimi programına başvuran her öğrenci, daha programa başvurmadan önce bazı temel genel kültür derslerini almak zorundadır. Programa kabul edildikten sonra da belli bir krediyi tamamlayıncaya kadar bu tür dersleri almaya devam eder. Ancak öğretmen adayları genel kültür derslerini eğitim fakültesinden değil, Türkiye'deki "Fen ve Edebiyat" fakültelerine benzeyen başka bir fakülteden veya bölümden almaktadırlar. Bu durum, genel kültür eğitimini, öğretmen eğitimi sağlayan fakülte ve bölümlerin sorumluluk alanı dışına çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak da eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programları tabii olarak "alan" ve "meslek" dersleri, özellikle de meslek dersleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. En iyi öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili raporlarda genel kültür eğitiminin derinlemesine tartışılmamasının esas sebebi budur.

⁷⁴ Bu fakültelerin Türk üniversitelerindeki Fen ve Edebiyat Fakültelerine tekabül ettiğini söyleyebiliriz.

Başarılı Programlarda “Alan” ve “Meslek” Eğitimi

Öğretmen eğitiminde müfredat “Genel Kültür,” “Alan Bilgisi” ve “Meslek Eğitimi” olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlardan “Meslek Eğitimi” kendi içinde aşağıdaki gibi üç alt bölüme ayrılmaktadır: (1) Öğretim Yöntemleri, (2) Eğitimin Bireysel ve Toplumsal Temelleri ve (3) Uygulama: okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması (Stengel ve Tom, 1996: 593). Bu bölümde ilk olarak Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretim yöntemlerine ilişkin eğitimin nasıl yapıldığı anlatılacaktır. İkinci olarak, yine Amerikadaki en başarılı programlarda eğitimin bireysel (psikolojik) ve toplumsal temellerinin nasıl öğretildiği açıklanacaktır. En başarılı programlarda yapılan öğretmenlik uygulaması ve okul çalışmaları hakkında ise ilerdeki bölüm ve alt bölümlerde ayrıntılı bilgi sunulacaktır.

Başarılı Programlarda Yöntem Eğitimi

Çağdaş toplum hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de iş bölümünü gerekli kılmış ve öğretmenlik kendi içinde uzmanlık alanlarına ayrılmıştır. Öğretmenlerin, öğretecekleri “konuları,” bir başka deyişle belli bir “alan”daki bilgi ve becerileri çok iyi bilmeleri ve bu konuları en uygun öğretim yöntemlerini kullanarak öğretmeleri gerekir. Bu alt bölümde, en iyi öğretmen eğitimi programına sahip olan yedi yüksek öğretim kurumunda öğretmen adaylarına “alan” a özgü yöntem bilgisinin nasıl kazandırıldığı ve “alan” ve “yöntem” eğitiminin nasıl birleştirildiği açıklanacaktır. En iyi öğretmen eğitimi programlarında “alan” a özgü yöntem eğitiminin nasıl yapıldığını açıklarken, bu programlar hakkında hazırlanan ve 2000 yılında yayınlanan araştırma raporları ile bu raporları tarayarak en başarılı yedi programın ortak özelliklerini belirleyen Darling-Hammond’un (2006) çalışması ana kaynaklar olarak kullanılacaktır.

“Alan” ve “Yöntem” Eğitiminin Birleştirilmesi

Öğretim, bir öğretmenin “ne”yin öğretilceğini ve onun “nasıl” öğretilceğini anlamasıyla başlar ve “öğretim” söz konusu olunca “konu” ile “yöntem” in birlikte düşünülmesi gerekir (Shulman, 1987). **Bütün bireylerin olduğu gibi bir öğretmen adayının da nasıl düşüneceğini onun “öğrendikleri” belirler.** Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenmeye başladığı “örgün müfredat” ile onların ilk öğrencilik yıllarından itibaren gözleyerek öğrenmeye başladığı “yaygın müfredat,” bir başka deyişle gözleme dayalı öğretmenlik bilgisi arasında sürekli bir etkileşim vardır. Adayın yaşantıları yoluyla öğrendiği öğretmenliğe ilişkin “yaygın müfredat”ın kalitesi, öğrencisi olduğu öğretmen eğitimi

programındaki öğrenme yaşantılarını olumlu veya olumsuz şekilde etkiler. Söz gelimi, eğer bir öğretmen adayı, öğretmen eğitimi programına başlamadan önceki en az 12 yıllık öğrencilik hayatı boyunca öğrendiklerinin etkisiyle “tarih”in önemli olayların meydana geldiği tarihlerin ezberlenecek bir listesi olduğunu düşünmeye başlamışsa, o zaman öğretmen eğitimi programındaki ilgili öğretim üyesini zor bir görev bekliyor demektir. Aynı durum ilk ve orta öğretimdeki öğrenciler için de geçerlidir. Eğer, öğretilecek konu, çok farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen ve çok çeşitli öğrenim yaşantıları olan öğrencilerin önceki deneyimleri üzerine inşa edilecek veya onlarla ilişkilendirilecekse, o zaman öğretilecek konu hakkındaki bilginin çok derin ve kapsamlı olması gerekir. Öğrencilerin birbirlerinden çok farklı olduğu gerçeği karşısında, öğretmenlerin “konuları” veya aynı kavram ve ilkeleri alternatif açıklamalar yaparak öğretecek kadar derinlemesine bilmesi, konular hakkında esnek bir anlayış geliştirmiş olması gerekir (Shulman, 1987). Konuların esnek ve derinlemesine anlamının yanı sıra, öğretmen adayları, kendi alanlarının ana fikirlerini, araştırma tekniklerini, bunların günlük hayatla ilişkilerini ve bu konuların öğretimine en uygun yöntemleri de öğrenmelidir.

Dört Yıllık Programlar

Amerika’daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından ikisi, “Milwaukee” şehrindeki “Alverno College” ve “Boston” şehrindeki “Wheelock College” dört yıllıktır (Darling-Hammond, 2006). Bunlar görece olarak küçük denebilecek yüksek öğretim kurumlarıdır ve öğrencilerinin büyük bir kısmı da öğretmen yetiştiren bölümlerdedir. Bu kurumlarda, genel kültür ve alan derslerini, çoğunluğu öğretmen adayı olan öğrencilere okutan öğretim üyeleri, derslerinin içeriğini öğretmenlik mesleğine gireceklerin yararlanacağı bir tarzda sunmaktadır. Bu kurumlardan Alverno’da ilkökul öğretmenliği **esas alan (major)** olarak kabul edilmektedir. Wheelock’da ise, öğrenciler **esas alan** olarak bir bilim dalı seçerler. İki kurumda da ilkökul öğretmenliğini seçenlerin öğretecekleri alanlarda güçlü bir bilgi temeli edinmeleri için doğa bilimlerinde, matematikte, sosyal bilimlerde ve sanat ve edebiyatta belli sayıda ders almaları zorunludur. Öğretmen adayları bu dersleri aldıkları yıllarda, çocuk gelişimi ve öğretimle ilgili dersleri de alırlar. Daha sonra da konuya-özü yöntem derslerini almaya başlamaktadırlar. Bu derslerde öğretilecek konular yeniden çalışılmakta ve bu konuları öğretmek için kullanılacak yöntemlerin uygulaması yapılmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 90-91).

En iyi öğretmen eğitimi programları “öğretilecek konuya” pedagojik olarak yaklaşmaktadır. Benzer şekilde, bu programlar “öğretim pedagojisine”

de öğretilecek konu açısından bakmaktadırlar. Ancak, bu programların yaklaşımları kendilerine özgü farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların bir sebebi, öğretmen adaylarının bu programlara girdikleri anda farklı bilgi ve beceri düzeyinde olmalarıdır. Söz gelimi, “Alverno College” ve “Wheelock College” gibi dört yıllık öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adayları, “alan bigisi”ni ve “pedagojik bilgi”yi eş zamanlı olarak kazanmaktadırlar ve bu ikisini ayıran çizgi pek belirgin değildir. Lisans düzeyinde eğitim veren bu kurumlarda, öğretimin “içeriğini” ve “pedagojisini” birlikte öğretmek ve öğrenmek için birçok fırsatlar yaratılmaktadır (Grossman and Schoenfeld, 2005). Beş yıllık programlarda ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi sağlayan programlarda durum kısmen farklılaşmaktadır.

Beş Yıllık Programlar

Amerika’daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından diğer ikisi, “Trinity University” ve “University of Virginia” beş yıllıktır. Bu üniversitelerde, öğretmen adaylarının bir ana bilim dalında üniversite eğitimini tamamlamaları ve eğitim fakültesinde “Eğitim Mastırı” yapmaları istenmektedir. Bu kurumlar, beş yıllık öğretmen eğitimi programının sağladığı zaman uzunluğu ve diğer imkânları “alan bilgisi” ve “pedagojik anlayış” arasında stratejik bir köprü kurmak için kullanmaktadırlar. Öğretmen adayları, lisans düzeyindeki ana bilim dalı derslerini tamamlarken, öğretmenlik meslek derslerini de almaya başlarlar. Bütün adaylar, esas alan (major) olarak seçtikleri bir bilim dalında üniversiteden mezun olmak ve eğitimde de “Mastır” programını tamamlamak zorundadır (Darling-Hammond, 2006: 91).

Bu iki kurumda da, ortaokul ve lise öğretmen adayları, öğretecekleri disiplini esas alan olarak seçmek ve o bilim dalı veya bölümden mezun olmak zorundadır. Kolaylaştırılmış veya içeriği azaltılmış esas alan yoktur. “University of Virginia”da matematik öğretmeni olmak isteyenler esas alan olarak matematiği seçmek ve “calculus” (analiz) dersinden sonra en az dokuz ders almak zorundadırlar. Dokuz dersten ikisinin yüksek lisans seviyesinde dersler olması gerekir. Bütün adaylar ayrıca “bilgisayar bilimi” ve “eğitimde bilgisayar” alanlarında üçer kredilik birer ders almak zorundadırlar (Darling-Hammond, 2006: 91).

Virginia Üniversitesi’nde, ilkokul öğretmenliği bölümüne başvuran adayların bir bilim dalını esas alan olarak seçmeleri istenmektedir. Trinity Üniversitesi’nde ise ilkokul öğretmeni olacaklar, özellikle kendileri için “esas alan” olarak tasarlanan bir insan bilimleri programını (humanities major) tamamlamak

zorundadır. Trinity'nin, lisans düzeyinde alan bilgisi üzerindeki yoğunlaşmayı artırma kararı, üniversite yönetiminin öğretmen eğitimi programlarında, özellikle de ilkökul öğretmenliği bölümünde alan derslerinin ihmal edildiği, yöntem derslerinin ise abartıldığı şeklindeki eleştirisine bir tepki olarak alınmıştır. İlkokul öğretmen adaylarının alan bilgisini güçlendirmek isteyen üniversite, yerel okullarda görev yapan öğretmenlerin de yardımıyla yeni bir “beşeri bilimler anabilim dalı” (humanities major) oluşturmuştur. Bu düzenlemenin amacı, bir kaç bilim dalını kapsayan güçlü bir bilgi temeli oluşturmaktır. İlkokul öğretmenleri için yaratılan bu yeni “esas alan” (major) şu bilim dallarından ve derslerden oluşturulmuştur. **Sosyal bilimler** (tarih, devlet yönetimi, ekonomi, felsefe ve din), **fen bilimleri** (jeoloji, antropoloji, arkeoloji ve çevre bilimi), **İngilizce** (İngiliz ve Amerikan edebiyatı) ve **matematik** (calculus) dâhil. Bu yeni “esas alan”ın yanı sıra öğretmen adayları genel olarak “insan bilimleri”nde bir “esas” veya “yan alan” seçip tamamlamaktadır (Darling-Hammond, 2006: 91).

Amerika'daki “Trinity University” ve “University of Virginia” gibi beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan kurumlarda, öğretmen adayları bu programlara “öğretimle” ilişkilendirilmemiş bir “alan” bilgisiyle gelmektedir. Bu programlarda öğretimin “içeriğini” ve “pedagojisi”ni birlikte “harmanlamak” veya “dokumak” mümkündür. Ayrıca, beş yıllık programlarda, öğretmen adayları hem mezun oldukları lisans programındaki bölümlerinde güçlü bir “alan bilgisi” kazanabilmekte hem de bir yıl süren öğretmenlik stajıyla ilişkilendirilen bir programla “pedagojik” yeterlilik kazanmaktadırlar (Grossman and Schoenfeld, 2005).

Hem “Trinity” hem de “Virginia” üniversiteleri, Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nin (College of Arts and Sciences) bir bölümünde fen, matematik, edebiyat, dil, tarih vb. bir alanda çok güçlü bir üniversite eğitimi almış olan ve kendisine bu akademik alanlardan birini “esas alan” (major) olarak seçmiş bulunan adaylarla öğretmen eğitimine başlamaktadır. Bu benzerliğe rağmen, bu kurumların öğretmen adaylarının öğretim becerilerini (pedagogical skills) geliştirmeye yaklaşımları birbirinden farklıdır. “University of Virginia”daki program, çok önem verdiği “**konulu yöntem**” derslerini üniversitede okutmaktadır. Trinity University ise eğitim yöntemlerinin öğretimi için “**okul-merkezli**” bir yaklaşım uygulamakta ve bu amaç için işbirliği yaptığı ilk ve orta dereceli (A-12) “Meslek Geliştirme Okullarını” (Professional Development Schools) kullanmaktadır. İki kurumda her yıl öğretmen adaylarını alan çalışması için okullara yerleştirmekte ve böylece adaylar derslerde öğrendiklerini, çocuklarla çalışarak gerçek ortamlarda uygulama imkânı bulmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 93).

Öğretmen eğitiminde “alan” bilgisi ve “yöntem” becerisinin öğrenilmesinde amaç, öğretimde “konu” ve “öğrenciye” ilişkin bilgi ve becerilerin daha başarılı bir eğitim için birlikte kullanılmasıdır. Öğretmen adayları, “kime,” “neyi,” “nasıl” öğreteceklerini de kapsayan bir müfredat vizyonu geliştirdikçe, bu iki bilgi alanını daha da fazla birleştirmeye teşvik edilmektedirler. Adaylar, bu müfredat vizyonunu geliştirirken, öğretimin devlet, milli eğitim, toplum ve meslek kuruluşları tarafından benimsenen daha kapsayıcı genel amaçlarını da göz önünde bulundurmaları zorundadır (Darling-Hammond, 2006: 91).

Yüksek Lisans Programları

Amerika'daki en iyi yedi öğretmen eğitimi programından üçü ise yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir (Darling-Hammond, 2006). Bu kurumlar, “Bank Street College,” “University of California-Berkeley” ve “University of Southern Maine”dir. Bu üç üniversite, öğretmen adaylarının henüz kendi öğrencileri olmadan kazanmış oldukları “alan bilgisi”ni gözden geçirmek ve yenilemek için farklı programlar uygulamaktadır. Bu yüksek lisans programları, öğretmen adaylarının programa girerken sahip oldukları, lisans eğitimi sırasında kazanılmış olan “alan bilgisi” veya “disiplin”in niteliği ve derinliği üzerinde doğrudan bir kontrole sahip değildirler. Bu programlarda, “alan” a veya “öğretilecek konu”ya özgü bir anlayış geliştirmek için, çok sayıda konuya özgü (content-specific) yöntem dersleri vardır. “Bank Street College” ve “University of Southern Maine”de öğretmen adayları dil ve okuma, matematik, fen ve sosyal bilgiler öğretimi için ayrı ayrı öğretim yöntemi dersleri almaktadırlar. “University of California-Berkeley”de dil ve okuma öğretim yöntemleri önce ayrı ayrı daha sonra da sosyal bilgilerle birlikte okutulmaktadır; matematik ve fen yöntem dersleri birlikte alınmaktadır (Snyder, 2000; Darling-Hammond, 2006: 90).

Konulu Yöntem Öğretimi

Darling-Hammond'a göre Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında okutulan ilk ve orta dereceli (A-12) okullarda “alan” ve “yöntem”le ilgili dersler ortak özelliklere sahiptir. Bu programların hepsinde öğretmen adayları, “nasıl” öğretileceğini öğrendikleri “konu”nun (“alan”ın veya “bilim dalı”nın) anlamı ve amaçları hakkında düşünmeye, bu “konu” ve “yöntem”in öğrencinin anlamasına ve gelişmesine katkısının ne olduğunu anlamaya teşvik edilmektedirler. Bu “**konulu pedagoji**” veya “**konulu yöntem**” dersleri sadece belli bir konunun öğretim yöntemini öğretmek için tasarlanmamıştır. Bu dersler, A-12 öğrencilerine belirli “konu”ları öğretecek olan öğretmenlerin anlaması

gereken “konu”nun içeriğine de ışık tutmakta, onu öğretmekte ve önemli yönlerini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle, bu derslerde ilgili “konu”nun öğretimi modelleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 90).

Bu programlardaki “**konulu yöntem**” dersleri eş zamanlı olarak hem “konu” hem de “öğrenci” merkezli bir odaklanma göstermektedirler. Öğretmen adaylarından, çeşitli bakımlardan birbirinden farklı (diverse) öğrencilere aynı “konu”yu öğretmek için çoklu stratejiler geliştirmeleri istenmektedir. Öğretmen adaylarına kendi alanlarında doğrudan araştırma ve öğrenme fırsatları verme, bu programlardaki “konulu yöntem” (veya “konulu pedagoji”) öğretiminin çok önemli bir unsurudur. Özellikle, yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlarda, öğretmen adaylarının programa girinceye kadar öğrendikleri “alan” bilgi ve kavramıyla yüzleşmeleri ve onu eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirmelerine çok önem verilmektedir. İncelenen en başarılı yedi programın hepsinde “**konuya özgü yöntem**” (**subject-specific pedagoji**) dersleri okutulmaktadır. Bu derslerin amacı öğretmen adaylarının ilgili bilim dallarındaki aktif öğrenme etkinliklerine doğrudan katılmalarını sağlamaktır. Aktif öğrenmenin sağlanması için yapılan bu katılım “fen”de deneyler yapma, matematikte somut yardımcı araçlar kullanma, yazmayı öğrenme hakkında yazma ve benzeri gibi etkinliklere doğrudan katılım yoluyla sağlanmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 90).

Stratejik Öğretim: “Konu,” “Yöntem” ve “Öğrenci”yi Birleştirmek

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programına sahip kurumlarda öğretmen adaylarına “müfredat” ve “yöntem” hakkında gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak için verilen eğitimin amacı, adayların yeteneklerini “stratejik öğretim” yapabilecek şekilde geliştirmektir. “Boston” şehrinde bulunan “Wheelock College”da bir öğretim üyesi bu yaklaşımı özetle şöyle açıklamaktadır:

Biz Wheelock’tan mezun olan öğretmenlerin birer stratejik düşünür ve planlayıcı olmalarını istiyoruz. Böyle yetişen öğretmenler, (1) öğretilecek konuyu bilir, (2) bir çocuğun neyi bildiğini ve neyi bilmediğini anlar, o çocuğun neyi bilmesi gerektiği konusunda net bir fikri vardır ve (3) bir çocuğu bilgi, beceri ve davranışlar açısından bulunduğu yerden alıp olması gereken yere götürecek yöntemler kullanır, stratejiler geliştirebilir (Darling-Hammond, 2006: 88).

Bir öğrencinin ne bildiği ve daha neleri bilmesi gerektiği konusunda açık ve

net bir fikir sahibi olmak ve o öğrenciyi öğrenim açısından bulunduğu noktadan alıp olması gereken yere götürecek stratejiler geliştirmek için sadece öğrenciyi anlamış olmak yetmez (Darling-Hammond, 2006: 88). Öğrenciyi tam olarak anlamanın yanı sıra, öğretilen konuyu da anlamak gerekir. Özetle, öğretmen adayları “öğrenciyi,” “konuyu” ve “yöntemi” birleştirecek bir öğretim müfredatı (içerik) hazırlamak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.

Başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının bir müfredat ünitesi hazırlamalarını ve onu öğretmelerini istemektedir. Bu ünitenin bir dizi amacı içermesi, bu amaçların gerçekleşmesi için gerekli olan etkinlikleri ve araç-gereçleri tanımlaması, bu etkinliklerin ve araç-gereçlerin niçin seçildiğini açıklaması gerekir. Ayrıca bu ünitenin, öğrencilerin “formative” ve “summative” değerlendirmelerinin⁷⁵ nasıl yapılacağını açıklaması ve farklılıkları olan öğrenciler için yapılacak olan uyarlamalara ilişkin planları içermesi gerekmektedir. Öğretmen adayları, planladıkları üniteyi öğrettikten sonra hazırladıkları değerlendirme raporunda, öğrencilerin öğrendiklerini gösteren verileri toplamakta, öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiğini derinlemesine düşünmekte, eleştirel bir yaklaşımla analiz etmekte ve aynı üniteyi benzer öğrencilere tekrar öğretirse neleri farklı yapacaklarını açıklamaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 96–97).

Eğitimin Bireysel ve Toplumsal Temelleri

Yukarıda verilen yöntem eğitime ilişkin alt bölümde, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının “alan” ve “öğretim yöntemleri” eğitimini nasıl birleştirdikleri örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu alt bölümde, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına “Eğitimin Bireysel (Psikolojik) Temelleri” ve “Eğitimin Toplumsal Temelleri” alanlarında ne öğretildiği açıklanacaktır.

Eğitimin Bireysel Temelleri Eğitimi

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına, eğitimin bireysel veya psikolojik temellerini öğretirken, “farklı öğrencilerin özelliklerini” ve “öğrenme süreçleri”ni anlamanın önemini vurgulamaktadırlar. Söz gelimi, tıp fakültelerinde doktor adaylarını yetiştiren öğretim üyeleri, doktorların insan vücudunun nasıl çalıştığını anlamadan tıbbi teknikleri doğru şekilde uygulayamayacaklarına inanırlar ve önce bu temel bilginin kazanılmasını isterler. **Benzer şekilde, bu programlarda öğretmen**

⁷⁵ “Formative” değerlendirme, öğrencilerin ne bildiğinin ve yapabildiğinin dönem içinde zaman zaman değerlendirilmesi ve öğrencilere kendilerini geliştirmeleri için geri bildirim verilmesidir. “Summative” değerlendirme ise dönem sonunda öğrenciye başarı notu vermek için yapılır.

adaylarını yetiştiren öğretim üyeleri de öğretmenlerin, çocuk ve gençlerin nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin nasıl meydana geldiğini bilmeden başarılı olamayacağına inanmaktadır. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini veya “oluş”unu anlamayan öğretmenler, başarılı öğrenme etkinlikleri tasarlayamazlar. Böyle öğretmenler, öğrencileri uygulanan belli bir yönteme beklenen tepkiyi vermeyince öğretim tarzlarını yeni duruma uyarlayamazlar. “Kime” öğrettiklerini ve onların “nasıl” öğrendiklerini bilmek, öğretmenlere, öğretim etkinliklerini, “öğrenme”nin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde uygulama gücü verir (Darling-Hammond, 2006: 85).

Yukarıda bahsedilen Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki bakımdan sürekli ve çok yönlü olarak geliştiğini anlamalarına yardımcı olacak “ödevler” vermekte ve “alan”da gözlem yaptırmaktadırlar. Bu programlar, A-12 öğrencilerine birey olarak sevgi ve yakınlık göstermenin, zayıf yönleri ve ihtiyaçları kadar güçlü oldukları yönleri de fark etmenin ve öğrenim etkinliklerini onların bilgi, deneyim ve ilgileri üzerine inşa etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu programların hepsi, gelişimin değişik boyutlarının birbirinden farklı ilerlediğini ve her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğini vurgulamakta, olağan dışı (exceptional) olarak sınıflandırılan üstün yetenekli veya öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına özen göstermektedir (Darling-Hammond, 2006: 85).

Başarılı programlarda öğretilen gelişim ve öğrenme alanındaki zorunlu derslerde gerçekleştirilmesi gereken etkinliklerden birisi, öğretmen adaylarının çocukları sınıfta ve sınıf dışında gözlemeleridir. Bu ödevin amacı, öğretmen adaylarına büyüyen bireyler olan çocuklar hakkında deneyimsel bir anlayış kazandırmaktır. Bu derslerde öğretmen adaylarına, bilgiye dayalı öğretim kararları verebilmek için nasıl bir gözlem yapılabileceği öğretilmektedir. Bu programlarda öğretmen adaylarına en az bir “örnek çocuk incelemesi” (child case study) yaptırılmaktadır. Bu inceleme, bir çocuğun sınıfta, okulda, evde ve toplum içinde nasıl öğrendiğini ve başkalarıyla nasıl etkileştiğini belgelemek için, onu belli bir süre yoğun olarak ve yargulamadan gözlemeyi gerektirir. Bu dersleri tamamlayan öğretmen adaylarının, öğrenme kuramını uygulamak için gerekli yetenekleri edinmiş olacağı beklenmektedir. Öğrenme kuramının uygulanması, öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmeye nasıl yaklaştıklarını anlamasını, “gelişme alanlarını” gözlemesini ve öğrencileri, gelişimin farklı alanlarında daha ileri götürebilmek için uygun görevlerin ve deneyimlerin tasarlanmasını gerektirir (Darling-Hammond, 2006: 86).

Eğitimin Bireysel Temelleri Eğitiminden Örnekler

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olan yedi yüksek öğretim kurumundan özellikle üçü, New York'taki "Bank Street College," "University of California-Berkeley" ve Boston'daki "Wheelock College," çocuk gelişimi ve öğrenme teorilerini esas alan, gelişime uygun öğretim programları ve bu konularda yaptıkları çalışmalarla tanınmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006). Bu kurumlar arasında orta öğretime öğretmen yetiştiren programlarda "University of Virginia" ve "Trinity University" gibi kurumlarda da öğretmen adaylarının "çocuk gelişimini" ve "öğrenmeyi" anlamalarına önem veren bir eğitim uygulandığı görülmektedir. Aşağıdaki alt bölümlerde bu programlardan örnekler verilecektir.

Bank Street College

New York şehir merkezinde bulunan "Bank Street College"ın öğretmen eğitimi programı uluslararası bir üne sahiptir. Her yıl yerli ve yabancı birçok eğitimci tarafından ziyaret edilmekte, mezunları okul müdürleri tarafından adeta kapışılmaktadır. Bu programdan mezun olan öğretmenleri işe alan bir ilkokul müdürü, en iyi öğretmen eğitimi araştırması için veri toplayan araştırmacılara "Bank Street College"dan mezun olan öğretmenler hakkında özetle şunları söylemiştir:

"Bank Street College'dan mezun olan öğretmenlerin çocuklara alışılmışın dışında bir yaklaşımları var. Çocuklar hakkında olumsuz bir dil kullanmıyorlar. Çocukların onlardan hiç bir şekilde incinmediğini fark ediyorsunuz. Bu öğretmenlerde, çocukların gelişmiş ve güçlenmiş yönlerine bakan, o özelliklerini dikkate alan farklı bir kültür, bir işbirliği ve iyilik kültürü var. Bu çok farklı, ilerici bir pedagoji anlayışıdır" (Darling-Hammond, 2006: 86).

"Bank Street College"daki öğretmenlik sertifikası veren yüksek lisans programı belli bir sıraya göre alınan şu üç dersin etrafında yapılandırılmıştır: (1) Çocuk Gelişimi. (2) Normal ve Özel Eğitim Öğrencilerinin Gözlem ve Kayıt Yapılarak İncelenmesi ve (3) Farklı Eğitim Ortamlarında Aile, Çocuk ve Öğretmenin Etkileşimi. Bu derslerin üzerinde yoğunlaştığı konular şunlardır: çocukların nasıl büyüdüğü ve öğrendiği, gelişimlerine toplumsal faktörlerin etkisi, öğretmenlerin ve okulların, öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçlarıyla ilgili bilgiyi, müfredat, öğretim ve değerlendirme hakkında karar verirken ve çocukların okul

ve ev hayatı hakkında ailelerle iletişim kurarken nasıl kullandığı. Bu derslerde ayrıca, kültürel çeşitlilik, öğrenmede farklılıklar ve özel eğitim öğrencileriyle ilgili sorunlar da ele alınıp işlenmektedir (Darling-Hammond, 2006: 86).

University of California-Berkeley

“University of California”nın “Berkeley” şehrinde bulunan yerleşkesindeki öğretmen eğitimi programı da, “Bank Street College”daki gibi yüksek lisans düzeyindedir.⁷⁶ Bu öğretmen eğitimi programı “Master” programıyla bütünleştirilmiştir ve iki yıl sürmektedir. “Bank Street College” gibi Berkeley’deki “Gelişimsel Öğretmen Eğitimi Programı”⁷⁷ da çocukların derinlemesine anlaşılması gerektiğine inanmaktadır. Bu programda, iki yıl boyunca belli bir sıraya göre çocuk gelişimiyle ilgili dört ders okutulmaktadır. Bu derslerde çocuğu merkeze alan, çocuklar hakkındaki kapsamlı bilgiye sahip olmanın önemini vurgulayan bir anlayış hâkimdir. Öğretmen adayları, programdan mezun olmak için gelişim teorisini öğretimin pratiğiyle ilişkilendiren bir araştırma projesini tamamlamak zorundadırlar (Snyder, 2000: 106). Öğretmen adaylarının iki yıl boyunca devam ettiği zorunlu seminerlerin amacı onlara gelişim kuramlarının öğrenme süreçlerini nasıl açıkladığı hakkında bir anlayış kazandırmaktır. Bu seminerlerde öğretmen adayları çocukların davranışlarını sınıflarda gözlemekte, onların gelişim düzeylerini değerlendirmekte ve ilgili kuramları esas alarak çocukların düşünce ve davranışlarını açıklamaktadırlar. İkinci yılda seminerler, çocukların öğrenme ve gelişim süreçleri üzerinde odaklaşmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 86–87).

Wheelock College

Boston’da bulunan “Wheelock College,” başarılı öğretmen eğitimi programları arasında öğretmen eğitimini lisans düzeyinde veren iki kurumdan birisidir. “Wheelock”ın eğitim bölümlerinde okuyan herkes insan gelişimiyle ilgili en az sekiz kredilik ders almak zorundadır. Öğretmen olacakların, çok kültürlü toplumlarda eğitim ve küçük çocukların değerlendirilmesi alanlarında ek dersler almaları gerekmektedir. “Wheelock”daki programda “çocuk gelişimi” ile “sosyal ortam” (context) çok sıkı bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilmiştir ve ikisinin de eğitimdeki önemi vurgulanmaktadır. Aynı şekilde, sınıf ve öğrenmeye ilişkin konularda hem ailenin hem de toplumun rolü aynı şekilde vurgulanmaktadır. Mesela, bu programdaki “Çocuklar ve Çevreleri” (Children and Their Environments) adlı dersin öğretim üyesi tarafından hazırlanan ders programı (syllabus)

⁷⁶ California eyaletindeki bütün öğretmen eğitimi programları yüksek lisans düzeyindedir (John Snyder, University of California-Berkeley in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c).

⁷⁷ Bu program “Developmental Teacher Education Program” adıyla tanınmaktadır.

çocukları ve onların hayatlarını anlamaya ilişkin gelişimsel ve çevresel konuların incelenmesine odaklanmakta, bunu yaparken de **ekolojik bir insan gelişimi modeli** kullanılmaktadır. Dersin ödevleri, öğretmen adaylarının çocukları ve ailelerini, sosyal, kültürel ve etnik bakımdan çoğulcu bir açıdan görüp anlamalarına yardım etmek için tasarlanmıştır. Bu ders ayrıca, otuz saatlik bir alan çalışması yapmayı gerektirmektedir. Bu alan ödevi diğer programlarda olduğu gibi öğretmen adaylarının her hafta yapılan gözlemler yoluyla analitik becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmıştır (Darling-Hammond, 2006: 87). “Wheelock College”ın niçin en iyi öğretmenleri yetiştirdiğini anlamak için yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, “Wheelock”ı en iyi yedi programdan biri yapan faktörlerin başında, uygulanan ders programı (müfredat) ve A-12 okullarıyla işbirliği yaparak gerçekleştirdiği yoğun “alan uygulamaları” gelmektedir (Miller and Silvernail, 2000).

Trinity University

Teksas’ın San Antonio şehrinde bulunan “Trinity University,” en iyi öğretmen eğitimi veren kurumlar arasında, beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan iki üniversiteden biridir. “Trinity University”de, ortaokul ve lisede çalışacak olan öğretmen adayları, çocuğun ve gencin gelişimi alanında ders almaya ikinci sınıfta başlamaktadırlar (Koppich, 2000). Bu programda ikinci yılda çocuk gelişimi alanında alınan ilk ders “Topumda Çocuk” (The Child in Society) dersidir. Amerika’da bir çocuğun büyümesini ve gelişmesini etkileyen faktörlerin incelendiği bu derste, öğretmen adayları özellikle çocuğun gelişimini etkileyen şu konular üzerinde bilgi edinmektedirler: çok kültürlülükle ve dil öğrenmeyle ilgili sorunlar; sokak çeteleriyle ve gençlik gruplarıyla ilişkiler; uyuşturucu kullanmanın gelişime etkileri ve çocuklara verilen “üstün yetenekli” veya “öğrenme güçlüğü var” gibi “etiket”lerin öğrenmeye etkileri. Öğretmen adayları üçüncü sınıfa geldiklerinde, “Amerika’da Büyüme” (Growing Up in America) adlı dersi almaktadırlar. Bu ders, çocuklukta üç gelişim evresi üzerinde odaklaşmakta ve bu gelişim evrelerine şu açılardan bakmaktadır: (a) zihinsel gelişim, (b) sosyal ve duygusal gelişim, (c) öğrenme farklılıkları, (d) zekânın ölçümü ve (e) ırk ve cinsiyet farklılıkları. Bu konular, alanda gözlem yaparak, okullarda kazanılan deneyim ve yaşantılara dayanarak ve ilgili araştırmaları tarayarak incelenmektedir (Darling-Hammond, 2006: 87).

University of Virginia ve University of Southern Maine

En iyi öğretmen eğitimi programına sahip kurumlardan hem “University of Virginia” hem de “University of Southern Maine,” gelişim ve özel eğitimle ilgili

konuları içeren iki ders okutmaktadır. Bu dersler esas olarak, insan gelişiminin ve öğrenmenin temel ilkeleri hakkında bilgi vermektedir (Whitford, Ruscoe ve Fickel, 2000). University of Southern Maine’de öğretmen adaylarının, gelişim alanında okutulan iki dersten biri olan “Life Span Development” dersinde, bir çocuk veya genci ele alan bir “örnek olay incelemesi” (case study) yapması gerekmektedir. **Örnek olay incelemesi, başarılı programların hepsinde olan ve önem verilen bir çalışmadır.** Öğretmen adayları bu “ödevi” yapmak için önce incelenecek bir öğrenci belirlemekte ve onun hakkında kapsamlı bilgi toplamak için bir “olay incelemesi planı” yapmaktadırlar. Adayların yaptıkları inceleme sonunda hazırladıkları raporda, teorik kavramların ve ilgili araştırma bulgularının, incelenen çocuğun veya gencin gelişim durumuna nasıl uygulandığını göstermeleri beklenmektedir. Örnek olay incelemelerinde genel olarak “ailede çocuk,” “okulda çocuk,” “öğrenci olarak çocuk” ve “gelişimsel açıdan çocuk” hakkında bilgi toplanmaktadır. Bir örnek olay incelemesinde, gözlemlerin ve mülakatların yanı sıra incelenen öğrenciye uygulanan öğretimin değerlendirilmesi de yapılmakta ve değerlendirme sonuçlarına göre uygulanan eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılması için öneriler geliştirilmektedir.

Bu iki üniversitede, yine gelişimle ilgili olan Özel Eğitim dersinde, öğretmen adayları, diğer başarılı programlarda da olduğu gibi, başka bir “örnek olay incelemesi” daha yapmaktadırlar. Bu defa örnek olay incelemesi, öğrenme güclüğü veya başka bir farklılığı olan bir öğrenci hakkında yapılmaktadır. Özel Eğitim dersinde öğretmen adayları, örnek olay incelemesinin yanı sıra, özel eğitim öğrencileri için müfredat hazırlamayı, bu öğrencilere uyarlanabilir teknolojileri ve bireysel eğitim planları gibi konuları da öğrenmektedirler (Darling-Hammond, 2006: 87–88).

Eğitimin Toplumsal Temelleri Eğitimi

Başarılı öğretmen eğitimi programları “öğrenme”yi, öğrencilerin dil, kültür ve benzeri diğer alanlardaki yaşantılarına dayalı, kökleri öğrencilerin bu alanlardaki deneyimlerinde olan bir süreç olarak kavramlaştırmaktadır. Bu programlar öğretmen adaylarının, eğitimin amaçlarını, gerçekleştiği ortamları ve müfredatın nasıl tasarlandığını, bu konuda yapılan çalışmalara katılarak öğrenmelerini gerekli görmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin eğitimi yönlendiren “büyük resmi” görmelerine yardım etmek için planlanmaktadır: **İyi bir öğretmen olmak için, öğretmen adaylarının “ne”yin “nasıl” öğretilceğini bilmesi; derslerin içeriğinin tek tek dersleri aşan daha büyük bir eğitim anlayışından etkilendiğini anlaması; müfredatı, öğretilen alanın amaçları**

ve öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlayabilmesi ve öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı öğrenmesi gerekmektedir.

Sınıfta ne öğretildiğini etkileyen ve belirleyen, sadece ders kitapları veya eğitim standartları değil, aynı zamanda daha geniş toplumsal hedefler ve sosyal politikalarıdır ve bunların da öğretmenler tarafından anlaşılması gerekir. Amerikadaki en iyi öğretmen eğitimi programlarında, A-12 okullarında kime, ne, niçin, nerede ve nasıl öğretilecek gibi konular sadece soyut ve felsefi tartışmalarda ele alınmamakta, okul ve sınıflarda yapılan gözlemlerle ve program (müfredat) geliştirme çalışmalarıyla pratik anlayışlar haline dönüştürülmektedir. Söz gelimi, “Bank Street College”da öğretmen adaylarının muhtelif felsefelerin pratik sonuçlarını görmeleri için uygulanan strateji, alan çalışması yapmayı gerektiren bir ödevdir. Öğretmen adayları, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, “Açık Eğitim” (Open Education) ve “Temel Bilimlere Dönüş” (Back-to-the Basics) gibi eğitim anlayışlarını uygulayan okulları ziyaret etmekte, etkinlikleri gözlemekte ve yorumlamaktadır. Bu gözlemler, o dönem alınmakta olan ve eğitimin felsefi temellerini de içeren “Eğitimin Toplumsal Temelleri” veya “Eğitimin Temelleri” dersinin sağladığı rehberlik altında yapılmaktadır. Bu tür ödevler öğrencilere farklı eğitim felsefelerini “eylemde iken” veya uygulanırken gözleme ve birbirleriyle kıyaslama imkânı vermektedir (Darling-Hammond, 2006: 95).

ÖNERİLER

Eğitim Fakülteleri İçin Müfredat Önerisi

Bir öğretmen eğitimi programında müfredatın neleri içermesi gerektiğine karar vermeden önce, nasıl bir öğretmen yetiştirileceğine karar vermek gerekir. Türkiye’de görev yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler KAVRAMSAL ÇERÇEVE bölümünde açıklanmıştı. Bu kısımda ise, öğretmen adaylarına o nitelikleri kazandırmak için öğretilmesi gereken müfredat açıklanacaktır. Önerilen müfredat modeli, bu konuda oluşan geleneğe uyularak önce kendi içinde “Genel Kültür,” “Alan” ve “Meslek” bilgisi olarak üçe ayrılmaktadır. Daha sonra ise, her bölüm kendi içinde alt bölümlere ayrılacaktır. Burada sunulan, öğretmen eğitimi müfredatının (curriculum) ana hatlarını açıklayan bir müfredat modeli önerisidir. İdeal olanı bu önerinin, öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyeleri tarafından tartışılarak geliştirilmesidir.

Eğitim Fakóltesinde “Genel Kólter” Eğitimi İçin Öneriler

Çağdaş toplumda öğretmenler belirli alanlarda eğitim sağlamak için yetiştirilmektedir. Ancak, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşim ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi sadece öğretmenin uzmanlık alanı veya alanlarıyla sınırlı değildir. **Öğretmenler her konudaki bilgi ve becerileri, söz ve davranışları, yerli ve yabancı olayları yorumlayışları, tarihe ve güncel olaylara bakış açıları ve daha birçok yolla öğrencilerini etkiler ve eğitirler.** Bir başka deyişle, okullar sadece planlı ve programlı resmi bir örgün eğitimin değil, muhtevası günlük olayların, okul kólterünün, öğretmen ve öğrencilerin etkileriyle şekillenen bir yaygın eğitimin de gerçekleştiği mekanlardır. Okulların, içeriği önceden bilinen “resmi,” (örgün) eğitim müfredatının yanı sıra bir de “resmi” olmayan, ama en az “resmi” müfredat kadar etkili olan yaygın eğitim müfredatı vardır. Öğretmenlerin okullardaki örgün eğitim sürecini olduğu kadar yaygın eğitim sürecini de olumlu şekilde etkileyebilmeleri için iyi bir “genel kólter” eğitimi almaları gereklidir.

Bazı istisnaların varlığı mümkün olmakla birlikte, Amerika’daki öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hemen tamamında, öğretmen eğitimi müfredatını oluşturan üç kategoriden ikisi olan “genel kólter” ve “alan bilgisi” eğitimi, öğretmen eğitiminden sorumlu olan eğitim fakólterinde değil başka fakólterde verilmektedir. Yukarıda da açıklandığı gibi, bu sorun ABD’deki öğretmen eğitimi sisteminin yapısından kaynaklanmaktadır. Bu iki alana ait dersler, hemen her üniversitenin bir anlamda “orta direği”ni oluşturan ve Türkiye’deki Fen-Edebiyat Fakólterine tekabül eden “Liberal Arts” veya “Arts and Sciences” fakólterinde okutulmaktadır. Bu durum, öğretmen eğitiminden sorumlu yönetici ve öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının aldığı genel kólter ve alan eğitimi derslerinin içeriğini ve yöntemini bilme ve bu derslerin öğretim üleriyle işbirliği yapma imkânını elinden almakta, en azından zorlaştırmaktadır. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları bu sorunu çözmek için eğitim fakólte veya bölümlerinin öğretim üyeleri ile genel kólter ve alan derslerini okutan öğretim üyelerinin işbirliği yapmasını kolaylaştıran etkinlikler düzenlemektedirler (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen adaylarının genel kólter derslerini eğitim fakóltesi dışındaki fakólterlerden aldığı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen eğitimcileri, genel kólter derslerinde “ne”yin hangi yöntemlerle öğretildiği konusunda hemen hiç söz sahibi değildirler. Bu durumda, öğretmen eğitimi programlarının yapabildiği tek şey, kendisine başvuran adayların genel kólter ve alan derslerindeki

başarı ortalamalarına ilişkin kriterler koymaktır. Söz gelimi, eğitim fakültesine veya öğretmen eğitimi programına başvurabilmek için adayların o zamana kadar fen-edebiyat fakültelerinden (College of Liberal Arts veya Arts and Sciences) aldıkları “genel kültür” ve “alan” derslerindeki not ortalamasının dört üzerinden iki-buçuk veya üç olmasını şart koşturmak gibi.⁷⁸ Öğretmen eğitimi programına kabul için böyle belli bir not ortalaması şartının varlığı, programa başvurmayı düşünen öğrencileri “genel kültür” ve “alan” derslerinde başarılı olmak için motive etmektedir ve bu açıdan faydalıdır. Ancak, bu tür bir genel kültür eğitimi ile başarılı öğretmenler yetiştirmek mümkün değildir.

Amerika’da eğitimin her kademesinde ve öğretmen yetiştiren programlarda görülen çeşitliliğin aksine, Türkiye’de eğitimin merkezîyetçi bir yapısı vardır. Bu merkezîyetçi uygulama öğretmen yetiştirme sisteminde de bütün ağırlığıyla hissedilmektedir. T.C. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Temmuz 2007’de yayınlanan *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)* adlı yayın 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan “Eğitim Fakülteleri Programları”nı vermektedir (Ek–9, s. 205–227). Yüksek Öğretim Kurulu, eğitim fakültelerinde uygulanacak 21 farklı öğretmen eğitimi programının her birinde, o programa devam eden öğretmen adaylarının alması gereken “Genel Kültür,” “Alan” ve “Meslek Bilgisi” derslerini ve kredilerini belirlemiştir. Öğretmen eğitimi programlarında yapılan bu düzenleme, Dünya Bankası tarafından desteklenen ve Yüksek Öğretim Kurulu öncülüğünde 1990’larda başlatılan öğretmen eğitiminde reform hareketinin bir devamı niteliğindedir (Grossman, Onkol ve Sands, 2007). Bu durum, Amerika’daki uygulamadan oldukça farklıdır. Amerika’da her üniversite, uyguladığı öğretmen eğitimi programını onaylatmak zorunda olduğu eyaletin ve mesleki akreditasyon kuruluşlarının belirlediği öğretmenlik standartlarına uymak şartıyla, kendi öğretmen yetiştirme sistemini kurma yetkisine sahiptir.

Eğitim Fakültelerinde Genel Kültür Dersleri

Öğretmen adaylarına, Türkiye’de ve dünyada meydana gelen doğal, kültürel, sosyal ve siyasal olayları doğru olarak anlayıp yorumlayabilmeleri için gerekli olan bir genel kültür eğitimi sağlanmalıdır. Bu genel kültür eğitimi aynı zamanda öğretmen adaylarının Türk toplumunun ortak kültürel değerlerini anlamalarına ve bu değerlere uygun örnek davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. İlgili bölümlerde nitelikleri tanımlanan öğretmenleri yetiştirebilmek

⁷⁸ Söz gelimi Rhode Island College’da öğretmen eğitimi programına başvuran adayların karşılaşması gereken şartlardan birisi, öğretmen eğitimi programına başvuruncaya kadar alınan genel kültür derslerin not ortalamasının dört üzerinden en az iki-buçuk olmasıdır (Rhode Island College, 2007: 224).

için, öğretmen eğitimi programları aşağıda önerilen konularda zorunlu “Genel Kültür” derslerini içermelidir.

Temel Akademik ve Teknolojik Yeterlilik

Çocuk ve gençler, olayları ve kişileri gözleyerek, okuyarak, inceleyerek, sorgulayarak ve benzeri diğer yollarla öğrenerek bilgi, beceri, değer ve davranışlar geliştirirler. Onlar için çevrelerindeki yetişkinler, özellikle de “öğretmen” konumundaki yetişkinler bilginin olduğu kadar değer, norm ve davranışların da kaynağıdır. Öğretmenlik sürekli olarak çocuk ve gençlerle etkileşimi gerektiren bir meslektir. Mesleğin bu konumu öğretmenlere yetişen nesilleri etkileme gücü vermekte ve bunun için de gerekli olan ortamı sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin çocuk ve gençlere öğretmek, model olmak ve rehberlik etmek için her şeyden önce temel akademik ve teknolojik yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Türkiye’de uygulanmakta olan sistem, üniversite seçme ve yerleştirme sınavında (veya sınavlarında) bir eğitim fakültesine girecek kadar puan alan ve kaydını yaptırarak “resmen” öğretmen adayı olan öğrencilerin, programa girerken ne kadar “yeterli” olduklarını ölçme imkânını eğitim fakültelerinin elinden almaktadır. Halbuki **öğretmenlik özel bir meslektir ve öğretmen adaylarının da özel olarak seçilmesi gerekir**. Her eğitim fakültesi kendi vizyon, misyon, amaç ve standartlarına uygun öğretmen yetiştirebilmek için kendi öğrencisini başvuranlar arasından seçme hakkına sahip olmalı, seçim için kendi standartlarını geliştirebilmelidir.⁷⁹

Türkiye’de uygulanmakta olan üniversite seçme sınavının, öğrencilerin temel akademik konulardaki yeterliliklerini ölçtüğü ve ancak başarılı olanların üniversiteye dolayısıyla da eğitim fakültelerine girdiği düşünülebilir. Bu sadece bir varsayımdır ve bu varsayımın reddedilme olasılığı doğrulanma olasılığından yüksektir. Üniversiteye giriş için yapılan seçme işleminin “öğretmen adayı” seçimi için yeterli olmadığı birçok göstergesi vardır. Öğretmen eğitimi programları veya eğitim fakülteleri, üniversiteye giriş sınavına ek olarak “öğretmen adayı” olacak öğrencilerini seçmek için kendi sınav sistemini de yaratmalıdır. Bu konu, öğretmen adaylarının nitelikleri ve seçimiyle ilgili bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Öğretmen eğitimi programlarına başvuranlar, “öğretmen adayı” olabilmek için en azından aşağıdaki alanlarda temel yeterliliğe sahip olmalıdırlar:

⁷⁹ Eğitim fakültelerine, özel olarak da öğretmen eğitimi programlarına öğrenci alımı konusu öğrencilerin ele alındığı bölümde ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

Türkçe

Eğitimin en önemli aracı dildir. “Dil” dediğimiz aracı kullanmadan, bir örgün eğitim kurumu olarak okulu yaşatmak mümkün değildir. Dil, sözlü ve yazılı bir iletişim vasıtası olmasının yanısıra, bilginin, kavramların, inanç ve değerlerin, bir başka deyişle kültürün de taşıyıcısıdır. Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretim dili olan Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak çok iyi kullanabilmeleri gerekir. Öğretmen adaylarının, Türkçe konuşma, okuma ve yazma becerisi, eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programları tarafından belirlenen standartları karşılamalıdır. Amerika’da öğretmen eğitimi programlarına başvuran üniversite öğrencileri İngilizceyi iyi derecede bildiklerini kanıtlamak zorundadır. Öğretmen eğitimi programına başvuran öğrenciler, başvurdukları eğitim fakültesi tarafından belirlenen standard bir İngilizce testinden, programa kabul için gerekli olan puanı aldıklarını belgelemek zorundadırlar.⁸⁰

Matematik

Matematik’te temel kavramları anlamak, matematik işlemlerde belli düzeyde beceri sahibi olmak, matematiğin gerçek hayattaki önemini anlamış olmak, en önemlisi de matematiği sevmek öğretmen adayı olmanın şartı olarak kabul edilmelidir. Amerika’da öğretmen eğitimi programlarına başvuran üniversite öğrencilerinin standard bir matematik testinden istenen puanı alması programa başvurunun ön şartlarından biridir.

Fen Bilimleri:

Bilimsel buluşların hızlandığı, atomun yapısından evrenin oluşumuna kadar hemen her alanda bilgi birikiminin hızla arttığı ve herkesin bu bilgi birikimine ulaşma imkanına sahip olduğu bir çağda, öğretmen adaylarının fen bilgisi yeterliliği tesadüflere bırakılamaz ve mutlaka belli bir seviyenin üstünde olmalıdır.

Teknoloji:

Genel anlamda teknolojinin, medeniyetin gelişimine ne kadar

⁸⁰ Amerika’da mevcut öğretmenlerin bazılarının İngilizcesinin yeterli olmadığına ve bu öğretmenlerin de teste tabi tutulmasına dair haberler zaman zaman medyada yer almaktadır (*Providence Journal*, 22 Ekim, 2010).

önemli katkıları yaptığını, teknoloji kullanmanın insan hayatını ne kadar geliştirdiğini ve öğretmenlerin bu konuda belli bir yeterlilik sahibi olmalarının önemini tartışmaya bile gerek yoktur. Bilgi çağının teknolojisi olan veya bilgi çağını yaratan teknoloji olan dijital teknoloji, teknolojik bilgi ve beceriye sahip olmayı bir tercih meselesi olmaktan çıkarıp herkes için zorunluluk haline getirmiştir. Böyle bir çağda öğretmenlerin ortalama insandan fazla teknolojik bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Amerika'da öğretmen eğitimi programlarına başvuran üniversite öğrencilerinin bilgisayar kullanım yeterliliklerini ölçen bir teknoloji testine girmesi ve programa kabul için ön şart olan puanı alması zorunludur.

Milli Kültür Bilgi ve Becerisi

Kültür bir milletin tarihi boyunca yarattığı maddi ve manevi değerlerin toplamıdır. Kültürünü çocuklarına öğretemeyen bir millet varlığını devam ettiremez. Kendisini öğretemeyen bir kültür yaşayamaz. **Eğitim, belli bir kültürün içinde doğar ve o kültürün temel unsurlarından biri olur. Bir başka deyişle her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Eğitim hem içinde doğduğu kültürün bir parçasıdır hem de ait olduğu kültürü yeni nesillere öğretmek onun yaşamasını sağlar. Uzmanlık alanları ne olursa olsun bütün öğretmenlerden beklenen, toplumun kültürünü çocuk ve gençlere sevdirmek, öğretmek ve kültürel devamlılığa katkı sağlamaktır.** Bir toplumda öğretmenlik yapabilmek için önce o toplumun kültürünü bilmek, sevmek, yaşamak ve ona saygı duymak gerekir. Çocuk ve gençlerle çalışan hiçbir öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun kültürünü sevmeme, sevmiyorsa bile bu duygusunu davranışlarına yansıtma hakkı yoktur.

Teknolojik gelişme, küreselleşme ve bilgi çağı kültürler arası etkileşimi olduğu kadar, kültürler arası rekabet ve mücadeleyi de yoğunlaştırmıştır. Hem devam etmekte olan “kültür savaşı”nda “yara” almamak, hem de insanlığın gelişimine kültürel katkı sağlayabilmek için, bilgi çağı toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilen gelişmiş bir kültüre sahip olmak gerekir. **Öğretmenleri milli kültürünü bilmeyen ve yeni yetişen nesillere öğretmeyen bir toplum, kendi kültür değerlerini geliştirmesi ve evrensel değerler halinde uluslararası toplumun ve küresel medeniyetin hizmetine sunması mümkün değildir.**

Aynı seviyede olan ve aynı tür eğitim veren bütün okulların resmi müfredatı aynı olmakla birlikte, bu okullarda verilen eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısı

birbirinden çok farklıdır. Okullar arasındaki bu farklılıkları yaratan önemli sebeplerden birisi, her okulun zaman içinde oluşturduğu “okul kültürü”dür. Her okulun kendine özgü değerleri, gelenekleri, resmi müfredat dışı etkinlikleri, öğrencilerden beklenen davranış ve başarı beklentileri vardır. Her okulun bu kendine özgü kültürünün oluşmasında, öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgi ve becerileri kadar, sahip oldukları genel kültür bilgi ve becerisinin de önemli bir yeri vardır. Öğretmen adaylarına iki boyutlu bir kültür eğitimi verilmeli, adaylar eğitimleri sırasında Türk kültürünün belli bir alanında uzmanlık düzeyinde bilgi ve beceri kazanmalıdır:

Kültürel Bilgi: Öğretmen adayları, Türk kültürünün değer ve geleneklerinin, dil, din, musiki, mutfak ve benzeri gibi ana kültür unsurlarının Orta Asya’dan Avrupa’ya uzanan tarihi yolculukta hangi kültürlerle etkileştiğini, hangilerini etkilediğini, hangilerinden etkilendiğini ve nasıl değişip geliştiğini tarihi seyri içinde öğrenmeli, kapsamlı bir kültür bilgisi edinmelidir.

Kültürel Beceri: Eğitim fakültelerindeki her öğretmen adayı Türk kültürünün bir alanında “uzmanlaşmalı” ve o alanda üretim, uygulama veya performans becerisi geliştirmelidir. Söz gelimi, öğretmen adayları kişisel ilgilerine göre saz, kanun, gitar ve benzeri gibi bir musiki aleti çalmayı; Türk sanat, halk veya hafif müziğinden birini icra etmeyi; Türk el sanatlarında uzmanlaşıp, halı ve kilim dokumayı; minyatür, ebru, tezhip ve çinicilik sanatlarında üretim yapmayı; geleneksel Türk giysilerini dikmeyi; Hacivat-Karagöz oynatmayı; modern tiyatro ve bale yapmayı; Türk halk danslarını ve yöresel halayları oynamayı; geleneksel Türk yemek ve tatlılarını pişirmeyi ve benzeri şekilde Türk kültürünün her hangi bir alanında bir beceri geliştirmelidir. Eğitim fakültesinden mezun olan her öğretmen, Türk kültürünün bir alanında araştırma bilgisine dayalı uygulama becerisi kazanmış olmalıdır. Öğretmenlerin bu tür becerilere sahip olduğu okullarda eğitim ve öğretim çok “renkli” ve “zevкли” olmakta, “becerili” öğretmenler okulun hem öğrenciler hem de sosyal çevreyle ilişkisine önemli katkılar sağlamaktadırlar.

Atatürk ve Çağdaş Uygarlık İdeali

Atatürk, 1683’ten 1922’ye kadar yaklaşık 240 yıl sürekli toprak kaybeden, fakirleşen, gerileyen, küçülen ve öz güvenini kaybeden Türk milletine, bunun bir kader olmadığını gösteren, büyük bir asker, düşünür ve devlet adamıdır. Kazandığı zaferler, gerçekleştirdiği reformlar ve gösterdiği hedeflerle Türkiye’nin yakın tarihini ve bugünkü yapısını belirlediği gibi, geleceğe yürürken takip edeceği yolu

da göstermiştir. Atatürk'ün hedefi olan Türk kültürünü geliştirmek, Türk milletini kalkındırmak ve Türkiye'yi çağdaş medeniyete ulaştırmak ideali, Türkiye'nin milli ideali olmuştur. Aralarındaki siyasi ve ideolojik farklılıklara rağmen her Türk vatandaşının gönlünde yatan ideal çağdaş medeniyete ulaşmak ve onu geçmektir. Türk milletinin ortak değeri olan Atatürk'ün ortaya koyduğu fikirlerin, yaptığı yeniliklerinin ve gösterdiği ideallerin her Türk çocuğuna öğretilmesi için önce öğretmenlerin Atatürk'ü çok iyi öğrenmesi ve anlaması gerekir. Öğretmen eğitimi programındaki her öğretmen adayı, Atatürk'ü öğrenmeli, anlamalı ve onun ideallerini gerçekleştirecek nesiller yetiştirmek üzere hazırlanmalıdır.

Demokrasi ve İnsan Hakları

Medeni toplumun yönetim şekli demokrasidir. Demokrasi esas olarak bir çoğunluk rejimi olmakla birlikte, çağdaş demokrasi, çoğunluğun dışında kalan grupların haklarını da koruyan, insan haklarına saygılı bir yönetim biçimidir. Bir toplumdaki demokrasinin kalitesi o toplumu oluşturan bireylerin ne kadar demokrat olduğuna, demokrasiyi ne kadar bildiklerine, demokratik değerlere ne kadar inandıklarına ve demokrasinin gereği olan beceri ve davranışlara ne kadar sahip olduklarına bağlıdır.

Demokratik bir rejim ancak “demokrat” vatandaşlarla kurulabilir. Demokrat olmak için de demokrasinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışların öğrenmek, farklı fikirlere saygı duymak, eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olmak gerekir. Gelişmiş demokratik ülkelerde demokrasi eğitimi anaokulunda başlamakta ve yüksek öğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Söz gelimi, Amerika'daki orta ve yüksek öğretim kurumlarında amacı demokrasiyi, özellikle de Amerikan demokrasisinin nasıl işlediğini öğretmek olan dersler vardır (Özcan, 2006; 2009). Bu eğitim kurumlarında amacı demokrasiyi öğretmek olan çeşitli yaygın eğitimi etkinlikleri de yapılmaktadır. Mesela, Amerika'daki yüksek öğretim kurumlarında 1990'lardan itibaren yayılmaya başlayan “Amerikan Demokrasi Projesi” bunlardan biridir. **Tercihini demokrasiden yana yapmış olan Türkiye'de de demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışların örgün eğitim kurumlarında öğretilmesi şarttır. Eğitim fakülteleri, demokrasinin sadece okuyarak değil, yaparak ve yaşayarak öğrenildiği, demokrat öğretmenlerin yetiştiği bir kurum olmalıdır. Öğretmenleri demokrat olmayan bir toplumun demokrat nesiller yetiştirmesi mümkün değildir.**

Çevre Bilinci

Çevre, “yerel”den “genel”e veya yakından uzağa doğru büyüyüp genişleyen ve yeryüzünün tamamını içeren küresel bir kavramdır. Yeryüzündeki bütün insanların ve insan dışındaki diğer bütün canlı varlıkların hem bireysel hem de toplu olarak kullandıkları ortak varlık “çevre”dir. **Çevreyi kötü kullanan insan sadece kendisinin bireysel olarak yararlandığı ve yaşamak için muhtaç olduğu bir “varlığa” değil, hem bütün insanlığın hem de insanlığın ihtiyaç duyduğu diğer canlıların yaşamak için kullanmak zorunda oldukları bir “ortak değere” zarar vermektedir.** Kendi vatandaşlarımızın ve ülkemizin, uluslararası toplumun ve yaşayan bütün canlıların geleceği için, çocuk ve gençlerimizi çevre bilinci ile yetiştirmemiz gerekmektedir. Bunu sağlamanın en emin yolu da çevre bilincine sahip öğretmenler yetiştirerek, çocuk ve gençlerimizi çevre bilincine sahip olarak eğitmektir. Bu anlamda eğitim fakülteleri çevre bilincine sahip öğretmenler yetiştiren “yeşil” bir kurum olmalıdır.

Küreselleşme

Dünya ile konuşmak, dünya ile çalışmak ve gerekirse dünya ile yarışmak isteyen; çağdaş medeniyete ulaşmak, onu geçmek ve ona öncülük etmek isteyen bir milletin çocuklarının küreselleşme olgusunu çok iyi anlaması gerekir. Bilgi, mal ve hizmetlerin küresel ölçekte pazarlanmasına, rekabetine ve değişimine imkân sağlayan küreselleşme olgusu, herhangi bir devlet veya kuruluş istediği için değil, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmenin doğal sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bireylerin, milletlerin ve devletlerin iradesinden bağımsız olarak vardır ve onlar istese de istemese de var olmaya ve onları etkilemeye devam edecektir. Küreselleşmeyi anlamadan, kültürde, ekonomide, teknolojide, eğitimde ve hemen her alanda karşılaşılan “küresel meydan okumaya” (challenge) aynı şekilde cevap vermek, onun imkânlarından yararlanmak ama zararlarından korunmak mümkün değildir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adayları, küreselleşmeyi anlayacak, küresel güçlerin imkânlarından yararlanacak ama zararlarından korunacak bilgi ve beceriye sahip nesiller yetiştirmek üzere hazırlanmalıdır.

Dünya Kültürleri

Bir toplumu millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan o toplumun kendine özgü kültürüdür. Her kültür farklı bir hayat tarzıdır; farklı bir dildir, dindir, musikidir, mutfaktır, giyim-kuşamdır, gelenek ve görenektir. Bir başka deyişle, her kültür insana ait sorunlara farklı çözümler ürettiği için diğer kültürlerden farklıdır ve millidir. İnsanlık, farklı kültürlerle sahip milletlerin oluşturduğu

bir bütündür. İnsanın ihtiyaçları aynıdır ve evrenseldir ama aynı ihtiyaçları her kültür farklı şekilde karşılar. Kültürler arası etkileşim, milli kültürlerin olduğu kadar, ortak kültürel değerlerin ve küresel medeniyetin gelişimini de etkileyen çok önemli bir güçtür (Toynbee, 1934). Uluslararası ilişkiler, savaşlar ve benzeri sebeplerle kesintiye uğrayabilir ama kültürler arası etkileşim süreklidir. Tarih bize gösteriyor ki, başka kültürlerle etkileşen milletlerin gelişme hızı, farklı kültürlerle etkileşemeyen milletlerden çok daha hızlı olmuştur. Ayrıca başka kültürler hakkında bilgi sahibi olmak önyargıları ve ayırmacılığı önler ve daha barışçı ve huzurlu bir dünyanın kurulmasına katkı sağlar (Banks, 2010). Milli kültürün gelişimi ve farklı kültürler hakkındaki önyargıların önlenmesi için, öğretmen adayları farklı kültürleri öğrenmelidir. Bu konuyla ilgili dersler zorunlu olmalıdır.

Genel Kültür Derslerinin Sayısı, İçeriği ve Yöntemi

Genel Kültür Derslerinin Sayısı ve Kredisi

Eğitim fakültelerinin vizyon, misyon, amaç ve standartlarında nitelikleri belirtilen, uluslararası standartlarda alanının en iyisi olacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli bilgi, beceri, değer ve davranışların bir kısmını “Genel Kültür” eğitimi oluşturmaktadır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına genel kültür eğitimi, genel kültür başlığı altında toplanan dersler yoluyla verilmelidir. Bu bağlamda cevaplandırılması gereken ilk soru öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen genel kültürün kapsamı ve derinliğiyle ilgilidir. Bir başka deyişle ilk iş, toplam kaç kredilik, kaç tane ders okutulacağına ve bu derslerin hangi genel kültür dersleri olacağına karar vermektir. Yukarıdaki “Genel Kültür Eğitimi İçin Öneriler” bölümünde, yetiştirilecek öğretmenlerin öğrenmesi gereken temel konular kısaca açıklanmıştı. Öğretmen eğitimi programları o konularda zorunlu dersleri içermelidir. **Ancak yukarıda verilen zorunlu ders konularının genel kültür derslerinin tamamlanmış bir listesi olduğu düşünülmemelidir.** Okutulacak genel kültür derslerinin neler olduğu, sayısı, kredisi ve okutulacağı dönem, öğretim üyeleri tarafından, Yüksek Öğretim Kurulu’nun (2007: 205–227) hazırladığı ve şu anda Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programında öngörülen genel kültür dersleri de dikkate alınarak kararlaştırılmalı, bu derslerin niçin okutulması gerektiğinin gerekçesi de açıklanmalıdır.

Yüksek Öğretim Kurulu yukarıda sözü edilen *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)* adlı yayınında 21 ayrı öğretmenlik programında öğretmen adaylarının alması gereken “Genel Kültür,” “Alan” ve “Meslek Bilgisi” derslerinin isimlerini ve kredi değerlerini vermektedir. Söz gelimi, **“Okul**

Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı” için hazırlanan programda öğretmen adaylarının 16 genel kültür dersi alması gerekmektedir ve bu dersler toplam 38 kredi yapmaktadır. Bu derslerden biri üç kredilik “seçmeli” bir ders olacaktır. Derslerden dört tanesi de aynı dersin devamı veya ikinci kısmıdır. Aynı yayında verilen **“Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı”**nda ise toplam 35 kredilik 15 genel kültür dersi bulunmaktadır. **“İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı”**nda toplam 36 kredilik 15 genel kültür dersi vardır. **“Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı”**nda toplam 30 kredilik 13 genel kültür dersi vardır. **“Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı”**nda toplam 32 kredilik 14 genel kültür dersi vardır. **“Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı”**nda toplam 33 kredilik 14 genel kültür dersi vardır. Verilen örneklerde de görüldüğü gibi programlar arasında gerekçesi belli olmayan farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu’nun hazırladığı programlarda bulunan genel kültür derslerinin gerekli olup olmadığı, azlığı veya çokluğu gibi konular tartışmaya açıktır. Öğretmen eğitimi programlarında okutulacak genel kültür derslerinin neler olması gerektiğine, kapsam ve derinliğine ve nasıl öğretileceğine öğretmen eğitimi programı öğretim üyeleri, mevcut seçenekleri, kaynakları ve programın “Kavramsal Çerçevesi”ni göz önünde bulundurarak karar vermelidir.

Genel Kültür Derslerinde İçeriğin Özellikleri

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına kaç tane, kaç kredilik veya hangi genel kültür derslerinin verileceğinden daha önemli olan bu derslerde ne öğretileceğidir. Genel kültür derslerinin içeriği aşağıdaki ilkelere göre düzenlenmelidir:

Bilimsellik: Genel kültür derslerinin içeriği o alandaki bilimsel verileri ve nesnel olguları içermelidir. Bilimsel veriler de yeni araştırmalarla yenilenebileceği için derslerin içeriği oluşturulurken ilgili bilim dalındaki en son bilimsel araştırma verileri esas alınmalıdır.

Değişkenlik: Bilgi üretiminin ve dağılımının çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği “bilgi çağı”nda, hangi alanda olursa olsun, hiçbir dersin içeriğinin yıldan yıla değişmeden devam edebileceğini düşünmek mümkün değildir. İlgili bilim dalında yapılan araştırmalar yeni bulgular ortaya koymasa bile eğitimin toplumsal bağlamı ve temelleri sürekli değişmektedir. Genel kültür derslerinin içeriği sürekli yenilenmeli ve değişken olmalıdır.

Araştırmacılık: Anne-baba ve öğrencilerin Internet yoluyla her türlü bilgiye ulaşabildiği bilgi çağında, öğretmenlerin en yeni bilgiye anne-baba ve

öğrencilerden daha önce ulaşma ve ulaşılan bilgi “denizi” içinden “en” bilimsel ve “doğru” bilgiyi seçme becerisine sahip olması gerekir. Başka bir deyişle A-12 öğretmenleri, araştırma yapma, yapılan araştırmaları kullanma ve daha önemlisi de ilgili araştırma bulguları ve ilgili görüşler arasından en “doğru”sunu seçmek için gerekli olan eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır. Böyle öğretmenler, bu ve benzeri niteliklere üst düzeyde sahip olan öğretim üyeleri tarafından yetiştirilebilir. Genel kültür derslerinden sorumlu öğretim üyelerinin, alanlarındaki araştırmaları izlemesi, kendi araştırma ve yayınlarıyla bilgi birikimine katkıda bulunması ve araştırma bilgi ve becerisini öğretmen adaylarına öğretmesi gerekmektedir. Hiç bir araştırma ve yayın yapmadan, alanında yapılan araştırmaları takip etmeden, aynı ders kitabını yıllarca okutan öğretim üyelerinin sağladığı genel kültür eğitimiyle bilgi çağının öğretmeni yetiştirilemez.

Çoğulculuk: Genel kültür derslerinin iki temel boyutu olgular ve yorumlardır; bir başka deyişle, bilimsel araştırma yoluyla ulaşılan “gerçekler” ve onların nasıl anlaşılması gerektiğine dair görüşlerdir. Bilimsel araştırmayla ulaşılan “gerçekler” mutlak değildir ve yeni araştırmalarla yanlışlıkları ispatlanabilir ve onların yerini yeni “gerçekler” alabilir. Aynı kural “gerçekler”in veya “olgu”ların ne anlama geldiğine ve nasıl anlaşılması gerektiğine dair yorumlar için de geçerlidir. Okutulacak genel kültür derslerinin içeriğini oluşturan “olgular” veya “sorunlar” sadece bir tek açıdan ele alınıp yorumlanmamalı, aynı konulara değişik açılardan bakan çoğulcu bir yaklaşımı yansıtmalıdır. Genel kültür derslerinin amacı, öğretmen adaylarını “belirli” konularda “belirli” görüşlere sahip olarak eğitmek, onlara “belirli” bir bakış açısını ve yorum tarzını dikte etmek değildir. Tam tersine, genel kültür dersleri öğretmen adaylarına aynı “gerçekler” hakkındaki değişik bakış açılarını ve yorumları öğretmeli, onları farklı görüşlerden haberdar etmeli ve özgür bir ortamda kendi görüşlerini yapılandırmalarına yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünceye sahip olabilmek için aynı olayları başkalarının görüş açısından görüp, onlar gibi anlayabilmek gerekir.

Genel Kültür Derslerinde Yöntem

Öğretmen eğitiminde yöntemin iki boyutu vardır: Birincisi, öğretmen adaylarına genel kültür, alan ve meslek bilgisi öğretirken uygulanacak yöntemlerdir. İkincisi ise, öğretmen adaylarına A-12 okullarında öğretmenlik yaparken kullanacakları yöntemlerin öğretilmesidir. **Türk eğitiminde çok fazla şikayet edilen “ezbercilikten” kurtulmak için yapılacak işlerden ilki hem öğretmen eğitiminde “kullanılan yöntemler”i, hem de öğretmen eğitiminde “öğretilen yöntemler”i değiştirmektir.** Bunlardan birincisi olan, başarılı öğretmen eğitimi

programlarında kullanılan ve Türkiye’de de kullanılması önerilen yöntemler, bu çalışmanın “YÖNTEM” bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. İkinci kısım olan öğretmen adaylarına A-12 okullarında kullanacakları yöntemlerin öğretilmesi ise, öğretmen eğitiminde müfredata ait bir konudur ve aşağıda bir alt bölümde ele alınacaktır. Burada sadece genel kültür derslerinde yöntem konusuna çok kısa olarak değinilmektedir.

Genel kültür derslerinin içeriği önemlidir ama öğretmen eğitimi bağlamında ondan çok daha önemli olan bu içeriğin öğretmen adaylarına nasıl öğretilceğidir. Eğer derslerin öğretimi için kullanılan yöntem, konuları araştırarak, soruşturarak, tartışarak, anlayarak, hissederek, yaşayarak ve gerçek ortamlarda uygulayarak öğrenmeyi değil de ezberlemeyi gerektiriyorsa, böyle bir ders, uluslararası standartlarda kendi alanının en iyilerinden olan bir öğretim üyesi tarafından hazırlanmış olsa bile, öğretmen adaylarına bir fayda sağlamaz, tam tersine zarar verir. **Eğitim fakültesinin öğrencileri diğer fakültelerdeki öğrencilerden farklıdır; onlar sadece öğrenci değil, öğretmek için öğrenen eğitimci adaylarıdır.** Öğretmen adayları öğretim üyelerinden sadece derslerin içeriğini değil nasıl öğretildiğini de öğrenirler. Öğretim üyeleri hem öğrettikleri dersin içeriğini iyi öğretebilmek, hem de öğretmen adaylarına ilerde uygulayabilecekleri yöntemleri göstermek için “konu”yu ve “yöntem”i belirlerken çok seçici olmalı, en iyi öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi “konulu yöntem” uygulamalıdır.

Öğretmen eğitiminde öğretilen müfredatın “genel kültür,” “alan” ve “meslek” bilgisi şeklinde ayrılması, öğretmen eğitimini analiz etmeyi ve anlamayı kolaylaştırmak için yapılan bir sınıflandırmadır. **Öğretmen eğitimi, kendisini oluşturan bütün organların birbiriyle bağlantılı olduğu ve bütün organların birbirleriyle etkileştiği biyolojik bir sistem gibi, kendi içinde bir bütün olarak düşünülmelidir.** Genel kültür, alan ve meslek derslerini okutan öğretim üyeleri ister Türkiye’de olduğu gibi ayrı bölümlerin, isterse Amerika’da olduğu gibi ayrı fakültelerin öğretim üyeleri olsun, yaptıkları iş öğretmen eğitimidir ve bir bütünü parçalarıdır. **“Genel kültür” derslerinde uygulanan öğretim yöntemi ile “alan” ve “meslek” derslerinde uygulanan yöntemlerin birbirine benzemesi, birbirini tamamlaması ve öğretmen adayını aynı amaç doğrultusunda eğitmesi gerekir.** Birçok istisnası olmakla birlikte bir öğretmen eğitimi programında öğrenci oluncaya kadar yaklaşık 12 yıl kara tahtanın önünde çoğunlukla “anlatarak” ders veren öğretmenleri seyreden ve öğretmenliği zaten bildiklerini sanan öğretmen adaylarının zihninden 12 yılın izini silmek kolay değildir. Öğretmen adaylarını, en az 12 yıl boyunca, teorisini öğrenmeden, uygulamasını

yapmadan, sadece seyrederek kazandıkları öğretmenlik imajının olumsuz etkilerinden kurtarmak için, sadece öğretim yöntemlerini öğreten öğretim üyeleri değil, bütün öğretim üyeleri işbirliği yapmalı, en etkili yöntemler hem öğretilmeli hem de kullanılmalıdır.

Bu çalışmada, öğretmen eğitimi programlarında uygulanması için önerilen yöntemlerin temel özellikleri, yapılandırmacılık (constructivism) kuramına uygun olmaları, gerçek ortamlarda uygulanmaları, aktif katılım ve “yaparak ve yaşayarak öğrenme” fırsatları sağlamalarıdır. **Öğretmen eğitimi programlarında genel kültür dersleri de dâhil olmak üzere bütün dersler, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak aktif katılımına, öğrendiklerini gerçek ortamlarda denemesine, uygularken öğrenmesine, tartışmasına, geri bildirim alıp-vermesine, öğrendiklerini zihninde yapılandırmasına, kısacası yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân veren yöntem ve stratejiler kullanılarak öğretilmelidir.**

Yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratmanın bütün derslerde mümkün olduğunu göstermek için şöyle bir örnek verilebilir: Söz gelimi, genel kültür grubu derslerinden olan “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” dersinin öğretim üyeleri, öğrettikleri konuların olmuş bitmiş olaylar olduğunu ve tekrar yaşanamayacağını düşünebilirler. Doğrudur, tarihi olay tekrarlanamaz ve öğretmen adayları için tarih “tekerrür” ettirilemez. Ancak, konuya eğitsel açıdan yaklaşarak, öğretmen adaylarının tarihi olayları, o olayları yaşayanlar gibi “yaşaması” ve “hissetmesi” sağlanabilir. Eğer söz konusu ders, Atatürk’ün 15 Mayıs 1919’da İstanbul’dan Bandırma vapuruna binmesiyle başlıyor, 19 Mayıs’ta Samsun’a çıkması, Erzurum ve Sivas Kongreleri ile devam ediyorsa, öğrencilerin bu olayları “yaşayarak” ve “hissederek” öğrenmesini sağlamak mümkündür. İdeal olanı, bu dersi alan bir öğretmen adayı grubunun, öğretim üyeleriyle birlikte İstanbul’dan “Bandırma”ya benzer bir vapurla yola çıkması, yol boyu Atatürk ve arkadaşları gibi olayları tartışması, Samsun’da Atatürk ve arkadaşları gibi hareket ederek onların ziyaret ettiği yerlere gitmesi, daha sonra onların yolunu izleyerek onlar gibi Erzurum’a gitmesi, oradan yine onlar gibi yaparak Sivas’a geçmesi ve bu şekilde hep onlar gibi yaparak yolculuğu tamamlamasıdır. ABD’nde her yıl, Sosyal Bilgiler dersi alan on binlerce ortaokul ve lise öğrencisi Amerikan Bağımsızlık Savaşının ve Amerikan İç Savaşının yapıldığı alanları ve Amerikan Kongre binasını (Parlamentosunu) ziyaret etmektedir. Bunların yanı sıra, tarihi önemi olan mahalli anıtlara ve alanlara çok sık yapılan geziler ile dış ülkelere yapılan geziler de vardır. Ekonomik farklılıklar sebebiyle ABD’nde de bütün öğrencilerin

bu gezilere katıldığı söylenemez, ama bu örnekler, tarihi olayları bile, o olayları yaşayanlar gibi yaşamanın ve hissetmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

Eğitim Fakültesinde Alan Eğitimi İçin Öneriler

Eğitim öğrenerek gerçekleşir; öğrenerek kendimizi, öğreterek başkalarını eğitiriz. Eğitmek ve eğitilmek için şart olan “öğrenme”nin meydana gelebilmesi için ortada öğrenilecek bir “konu”nun, öğrenme eylemine anlam katacak bir içeriğin olması gerekir. Öğrenmenin içeriği, öğrenme sürecinin amacına ve gerçekleştiği ortama bağlı olarak bilgi, beceri, değer ve davranışlar olabilir. Öğretmenlerin eğitimi gerçekleştirebilmesi için öğretilecek bir konunun varlığı şarttır. Öğretmenliğin bir meslek olarak ortaya çıkmasının bir sebebi de, ortada çocuk ve gençlerin öğrenmesi gereken bilgi, beceri, değer ve davranışların bulunması, ama onların bu konuları, bir başkasının yardımı olmadan öğrenmelerinin mümkün olmamasıdır.

Öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrenilecek bir “konu”nun varlığına gerek olduğu gibi, öğretmenliğin yapılabilmesi için de öğretilecek “konu”nun bilinmesi şarttır. Hiçbir öğretmen bilmediklerini öğretmez. Bir öğretmenin bütün konuları öğrettiği çağlar çok gerilerde kalmış, öğretilecek konuların çokluğu ve çeşitliliği öğretmenler arasında öğretilecek konuya veya alana göre uzmanlaşmayı zorunlu kılmıştır. **Çağdaş toplumda öğretmen adaylarının, öğretecekleri alanda (bilim dalı, disiplin veya konuda) üretilmiş en son bilimsel bilgilere, üretilmiş olan bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla analiz etme becerisine ve kendi alanlarının araştırma yöntemlerine sahip olmaları gerekmektedir.** Bilgi artık eski çağlarda olduğu gibi bir azınlığın tekelinde değildir. Bilgi çağı, herkesin her türlü bilgiye her zaman ulaşabildiği yeni bir dönem başlatmıştır. Bu çağda bireylerin ve toplumların karşı karşıya olduğu sorun bilgiye ulaşmak değil, “en doğru” ve “en yararlı” bilgiye ulaşmaktır. Öğretmen adayları, hem belli bir alanda en son ve en doğru bilgilere ulaşacak araştırma, teknoloji ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalı, hem de söz konusu bilginin nasıl öğretileceğini bilmelidir.

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları hakkında yazılan araştırma raporları, eğitim fakültelerinde verilen meslek dersleri ve A-12 okullarında yapılan uygulama çalışmaları gibi konular üzerinde yoğunlaşmakta ve öğretmen adaylarının uzmanlık konusu olan “alan eğitimi” üzerinde görece olarak az durmaktadır. Öğretmen adaylarının aldığı “alan” dersleri daha çok “yöntem” bağlamında tartışılmaktadır. Bunun sebeplerinden birisi, daha önce

de açıklandığı gibi, Amerika'da uygulanan öğretmen yetiştirme sisteminde genel kültür ve alan derslerinin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde öğretilmesidir. ABD'ndeki mevcut uygulamanın, özellikle de öğretmen adaylarına verilen "alan" eğitiminin yeterli olmadığını savunan birçok araştırma ve yayın vardır. Bunlar arasında, yaptıkları güçlü etkiyle öğretmen eğitimi programlarında reform başlatan iki yayından birisi 1983'te yayınlanan *A Nation At Risk* (Bir Millet Tehlikede), diğeri de 1986'da yayınlanan *The Holmes Group Report* (Holmes Grubu Raporu) dur. Amerika'da 2001'de kabul edilen *No Child Left Behind* (Geride Çocuk Kalmasın) yasası da okullarda birçok dersin o alanda uzman olmayan öğretmenler tarafından okutulduğu gerekçesiyle yeni düzenlemeler yapmaktadır. Bu yasa, belli bir uzmanlık alanında veya bilim dalında en az lisans düzeyinde üniversite eğitimi olan ve sadece o alanda ders veren öğretmenleri "Highly Qualified Teacher" (Yüksek Nitelikli Öğretmen) olarak kabul etmekte, kendi uzmanlık alanı dışında ders verenleri bu sınıflamanın dışında tutmaktadır. Yasa, derslerin "Yüksek Nitelikli Öğretmenler" tarafından verilmediği okullar için yaptırımlar getirmektedir.

Amerika'da öğretmen adaylarının "genel kültür" ve "alan" derslerini eğitim fakültesi dışında bir fakülteden alması, öğretmen adaylarına genel kültür, alan ve meslek eğitimi dersleri veren öğretim üyelerinin işbirliği yapmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye'de ise, öğretmenlik sertifikası programlarında olmasa bile, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları, "genel kültür," "alan" ve "meslek" derslerinin tamamını kendi eğitim fakültelerinde alabilmektedir. Türkiye'deki uygulama, öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu öğretim üyelerinin kendi aralarında işbirliği yaparak, okuttukları derslerin amaçlarını, içeriklerini, yöntem ve ödevlerini birbirleriyle uyumlu hale getirmelerini kolaylaştırıcı bir ortam sağlamaktadır. Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi programlarına sahip kurumlarda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarına alan ve meslek derslerini okutan öğretim üyelerinin kendi aralarında işbirliği yapması, öğretmen adaylarının alan ve yöntem bilgi ve becerisine önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, alan ve meslek derslerinden sorumlu öğretim üyelerinin aynı fakültenin mensubu olmaları onların işbirliği yapmasını sağlamaya yeterli değildir. En başarılı öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, bütün öğretmen eğitimi programı yöneticilerinin, öğretmen eğitiminden sorumlu bütün öğretim üyelerinin, "kavramsal çerçeve"de nitelikleri belirlenen öğretmenleri yetiştirmek için işbirliği yapmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemesi gerekir. Bu konuda ayrıntılı bilgi ve örnekler öğretim üyeleriyle ilgili bölümde verilecektir.

Alan Derslerinin Sayısı ve Kredisi

“Alan Bilgisi” öğretmenliğin varlık sebebidir. Öğretmen her şeyden önce uzmanı olduğu alanı öğretmek için vardır. Uzmanı olduğu “konu”yu daha iyi öğretebilmek ve daha iyi bir öğretmen olabilmek için de “Genel Kültür” ve “Meslek” bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. İdeal olanı, öğretmenlerin kendi alanlarında kapsamlı ve derinlemesine bilgi sahibi olması, alanlarının öğretim yöntemlerini çok iyi bilmesi, öğrencilerini her bakımdan çok iyi tanınması ve aldıkları genel kültür eğitimiyle ülkesini ve dünyayı tanıyan “bilge” öğretmenler olarak hizmet vermesidir. Bu bağlamda tartışılması gereken soru, öğretmen adaylarını kendi alanlarında çok iyi yetiştirmiş uzmanlar olarak yetiştirebilmek için, hangi alanda kaç kredilik alan dersine gerek olduğudur.

Her ülkenin eğitim sistemi kendi siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine göre şekillenmektedir. ABD’nde eğitimin her alanında olduğu gibi öğretmen yetiştirme alanında da esas olarak yerel kaynaklara ve şartlara duyarlı bir yapı oluşmuştur. Türkiye’de ise eğitimin her alanında ve öğretmen eğitiminde Türkiye’ye özgü merkezîyetçi bir yapılanma vardır. Bu yapılanmanın bir yansıması olarak Yüksek Öğretim Kurulu (2007: 2005–227) bütün eğitim fakülteleri için bir program hazırlamış bulunmaktadır.⁸¹ Bu programda bulunan genel kültür derslerinden yukarıdaki ilgili altbölümde örnekler verilmişti. Aşağıda ise aynı yayına göre, 21 farklı öğretmen eğitimi programında okutulması istenen “Alan” derslerinden örnekler verilecektir.

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından (2007: 2005–227) hazırlanan, öğretmen eğitimi programlarında alınması gereken dersleri gösteren kılavuza göre, söz gelimi, “Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı”nda okuyan öğretmen adaylarının 28 alan dersi alması gerekmektedir ve bu dersler toplam 73 kredi yapmaktadır. “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı”nda öğrenci olanlar toplam 82 kredilik 15 alan dersi alacaklardır. “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı”nda toplam 70 kredilik 21 alan dersi alınması gerekmektedir. “Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı”nda toplam 85 kredilik 35 alan dersi vardır. “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı”nda toplam 83 kredilik 37 alan dersi okutulmaktadır. “Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı”nda toplam 77 kredilik 33 alan dersi vardır, bunlardan üçü seçmeli ders olacaktır. Verilen örneklerde de görüldüğü gibi programlar arasında toplam alan dersi ve kredisi açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından her program için belirlenen alan derslerinin yeterli olup olmadığı,

⁸¹ T.C. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 21 farklı öğretmen eğitimi programında okutulması istenen “alan” derslerinin isimleri ve kredileri için bakınız: Yüksek Öğretim Kurulu, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: 2007: 205-227 (Ek: 9).

azlığı veya çokluğu ve programlar arasındaki farklılıklar gibi konular tartışmaya ve eleştiriye açıktır. Uluslararası standartlarda alanının en iyisi olacak öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen adaylarına öğretilecek “alan” derslerinin neler olması gerektiğine, sayısına, kredisine, kapsam ve derinliğine, öğretmen eğitimi öğretim üyeleri, mevcut seçenekleri ve öğretmen eğitimi programının “Kavramsal Çerçevesi”ni de göz önünde bulundurarak tartışmalı ve karar vermelidir.

Alan Derslerinde İçeriğin Özellikleri

Öğretmen adaylarını, kendi alanlarının en iyisi olarak yetiştirmek için, alan eğitiminin kapsamı, derinliği ve kalitesi çok önemlidir. Alan eğitimi veren derslerin içeriği aşağıdaki ilkelere göre düzenlenmelidir:

Bilimsellik: Geleneksel olarak ortaokul ve lise öğretmeni olacak öğretmen adayları bir bilim dalını kendilerine esas alan olarak seçmekte ve o alanın “uzmanı” olmaktadır. En iyi öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili araştırmalar göstermektedir ki, bu programların bir kısmı ilkököl öğretmeni olacak öğretmen adaylarının da bir bilim dalını esas alan (major) olarak seçmesini ve o alanda en az lisans düzeyinde eğitim almasını istemektedir. Öğretmenlerin en az uzmanlık düzeyinde bilgi ve beceri kazanması için kendi alanlarında almaları gereken derslerin içeriği, o alandaki en son bilimsel araştırma verilerine göre düzenlenmelidir.

Değişkenlik: Bilgi çağı şartlarında, hangi uzmanlık alanında olursa olsun, hiçbir dersin içeriği uzun süre değişmeden devam edemez. İlgili bilim dalında ortaya konan araştırma verilerine göre alan derslerinin içeriği sürekli yenilenmelidir. Ayrıca, eğitimin gerçekleştiği ortam ve eğitim süreçlerini etkileyen siyasi, kültürel ve ekonomik şartlar sürekli değişmektedir. Alan derslerinin içeriği, bilimsel verilere ve toplumsal değişime göre yenilenmelidir.

Araştırmacılık: Bilgi çağı, öğretmenlerin yeni nitelikler kazanmasını ve sürekli kendilerini yenilemelerini gerekli kılmaktadır. Bu çağda öğretmenlik, belirli bir alanda, belirli miktarda bilgiyi, belirli bir gruba öğretmekten çok daha fazla bilgi ve beceri gerektirmektedir. Günümüzde artık her türlü bilgiye herkes ulaşabilmektedir. Amaç sadece bilgiye ulaşmak değil, onu anlamak, ayıklamak, eleştirmek, sınıflandırmak ve yeni bilgi üretmektir. Alan dersleri, öğretmen adaylarına sadece kendi alanlarındaki araştırmaları kullanmayı değil, araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini de kazandırmalıdır. Araştırmacı öğretmenler ancak araştırmacı öğretim üyeleri tarafından yetiştirilebilir.

Çoğulculuk: Alan dersleri, belli bir alana ait bilimsel araştırma sonuçlarını, teorileri, toplumsal olguları, çeşitli sorunları, görüşleri vb. konuları içerir. Alan derslerinde kullanılan kitaplar, makaleler, teoriler, açıklamalar ve benzeri diğer metinler belli bir ideolojinin veya teorinin hâkim olduğu tek yönlü materyaller olmamalıdır. Öğretmen eğitiminin amacı tek tip düşünen öğretmenler yetiştirmek değil, olaylara çok yönlü bakabilen özgür düşünceli aydınlar, bilge ve çağdaş öğretmenler yetiştirmektir. Alan dersleri öğretmen adaylarına aynı konulardaki değişik bakış açılarını ve yorumları öğretmeli, onları farklı görüşlerden haberdar etmeli ve özgür bir ortamda kendi görüşlerini yapılandırmalarını sağlamalıdır. Eleştirel düşünce (critical thinking), aynı olayları, görüşleri ve davranışları farklı açılardan görebilmeyi ve anlayabilmeyi gerektirir.

Alan Derslerinde Yöntem

Hem Amerikâda hem de Türkiyede öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının aldıkları derslerin yarısından fazlası “alan” dersleridir (Rhode Island College, 2007; Yüksek Öğretim Kurulu, 2007: 205-227). Her öğretmen için, iyi bir öğretmen olabilmenin temel şartı iyi bir “alan” eğitimi, kapsamlı ve derin bir alan bilgisidir. **İyi bir “alan” eğitimi, iyi bir öğretmen olmak için yeterli değildir, ama iyi bir alan eğitimi almadan da iyi bir öğretmen olmak hiç mümkün değildir.** Öğretmen adaylarına iyi bir alan eğitimi sağlamak için, alan dersleri veren öğretim üyelerinin (1) kendi alanlarında çok iyi yetişmiş, bilgi üreten uzmanlar olması ve (2) öğrettikleri konuların en iyi şekilde anlaşılmasını sağlayan en etkili yöntemleri kullanmaları gerekir.

Alan derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri, öğretmen adayları için iki bakımdan çok önemlidir: Birincisi, öğretmen adaylarının kendi alanlarını, bir başka deyişle öğretecekleri konuları, iyi öğrenmesi için, öğretim üyelerinin alan derslerinde en etkili öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekir. İkincisi ise, öğretmen adayları aldıkları alan derslerinde kendi uzmanlık alanlarındaki konuları öğrenirken, aynı zamanda da o konuların hangi yöntemlerle öğretildiğini öğrenmekte, bir başka deyişle, ilerde aynı konuları kendi öğrencilerine nasıl öğreteceklerini de öğrenmektedirler.

Bu bağlamda cevaplandırılması gereken soru, öğretmen adaylarının hem uzmanlık alanlarını en iyi şekilde anlaması, hem de o alandaki konuların en iyi şekilde nasıl öğretildiğini öğrenmesi için, alan derslerini okutan öğretim üyelerinin hangi yöntemleri kullanması gerektiğidir. **Öğretmen eğitimi programlarındaki bütün dersler gibi “alan” dersleri de öğretmen adaylarına, konuları gerçek**

ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratan, onların öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, olayları gözleme, fikirleri özgür ortamlarda tartışma, kuramları uygulama imkânı veren yöntemler kullanılarak öğretilmelidir. Bu konu “Öğretmen Eğitiminde Yöntem” bölümünde ayrıntılı şekilde tartışılacaktır.

Eğitim Fakültesinde Meslek Eğitimi İçin Öneriler

Öğretmenlik, iyi bir “genel kültür” ve “alan” eğitiminin yanı sıra iyi bir “meslek eğitimi” almış olanların yapması gereken özel ve önemli bir “meslek”tir. Bu mesleğe ait bilgi, beceri, değer ve davranışların, öğretmen adaylarına eğitim fakültesi ve okulların işbirliğiyle öğretilmesi gerekir. Öğretmenlik meslek eğitimi programları “öğretmenliği öğretmek” için vardılar. Bir meslek eğitimi programının varlık sebebi, öğretmenlik mesleğini yapabilmek için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve davranışların öğretimidir. **Öğretmen adayları aldıkları “Öğretmenlik Meslek Eğitimi”yle “neyi,” “kime,” ”niçin,” “nasıl,” hangi “ortam”larda, hangi “ilke ve değerlere” bağlı kalarak, hangi “standartları” karşılamak için öğreteceklerini ve öğrettiklerini nasıl değerlendireceklerini öğrenmektedirler.** Aşağıdaki alt bölümlerde öğretmenlik meslek eğitiminin içeriği açıklanacaktır.

Öğretmenlik Meslek Eğitimi’nin Kapsamı

Öğretmen eğitiminde müfredatın kendi içinde genel olarak üçe ayrılması gibi, müfredatın üç bölümünden biri olan “Meslek Eğitimi” de kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında “Meslek Eğitimi”nin içeriğinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin uzmanlık derecesinde bilgi, beceri ve davranışlar olduğu hakkında genel bir görüş birliği olduğu söylenebilir (Cruikshank ve diğerleri, 1996: 15). Ancak eğitimciler arasında bu uzmanlık düzeyindeki bilgi ve becerinin neler olduğu konusunda henüz bir görüş birliği yoktur. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmemesinin sebebini, öğretmen eğitimcileri arasında bu konuda ortak bir görüş oluşmamış olmasına bağlayanlar da vardır. Söz gelimi, Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre, eğitim fakültelerinde okutulan meslek derslerinin türü ve sayısı tıp fakültelerinde okutulan meslek derslerinden daha fazladır (Cruikshank ve diğerleri, 1996: 15). ABD’nde, mimarlık, tıp ve hukuk gibi alanlarda meslek eğitimi için “milli akreditasyon” gereklidir, ama öğretmen eğitimi için “eyalet akreditasyonları” yeterli görülmektedir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 27).

Eğitim fakültelerinde verilen “Meslek Eğitimi”ni yetersiz bulan “Holmes” Grubu, öğretmen adayları için kısmen farklı bir “Meslek “Eğitimi” önermektedir. Holmes Grubu’na göre, bir mesleki eğitim veya mesleki çalışmalar programının, öğretmenlerin hazırlanması için yeterli ve kapsamlı bir plan olabilmesi için, o programın en az birbiriyle ilişkilendirilmiş şu beş öğeden oluşması gerekir:

- (a) Okulun ve öğretimin önemli bir akademik alan olarak ele alınıp, incelenmesi.
- (b) Öğretilcek konuların pedagojisine veya kişisel bilgiyi kişilerarası bilgi haline dönüştürme becerisine ilişkin öğretim bilgisi.
- (c) Sınıfı, farklı gruplardan öğrencilerin bir arada öğrendiği ve geliştirdiği ortak bir alan yapabilmek için, sınıfta yapılan öğretime ilişkin bilgi ve beceri.
- (d) Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran tavırlar, değerler ve ahlaki (ethical) sorumluluklar.
- (e) Mesleki çalışmaların yukarıda verilen dört boyutunun okulda uygulama (klinik) deneyimlerinde bir araya getirilmesi ve bu deneyimlere öğretmen eğitimi programında kazanılan bilginin rehberlik etmesi (The Holmes, 2007: 43).

Holmes Grubu’nun değerlendirmesine göre, son 20–30 yıldır eğitim bilimleri alanında John Dewey’in özlediği türde önemli gelişmeler olmakla birlikte, öğretmen eğitiminde henüz istenilen yere gilememiştir.

Amerika’da olduğu gibi Türkiye’de de eğitim fakültelerinin veya öğretmen eğitimi programlarının müfredatı geleneksel olarak, “Genel Kültür,” Alan” ve “Meslek” eğitimi olarak üçe ayrılmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2007). Eğitim fakültelerinin, öğretmen eğitimi müfredatı da aynı geleneği takip ederek aynı şekilde üçe ayrılmalıdır. Üç bölüme ayrılan öğretmen eğitimi müfredatının “Meslek Eğitimi” kısmı, kendi içinde şu alt bölümlere ayrılmalı, başka bir deyişle, mesleki eğitimi öğretmen adaylarına aşağıdaki dersler ve uygulamalar yoluyla sağlanmalıdır: (1) **Eğitimin Bireysel (Psikolojik) Temelleri**, (2) **Eğitimin Toplumsal Temelleri**, (3) **Bilimsel Araştırma ve Sorun Çözme**, (4) **Öğretmenlik Değer ve Davranışları**, (5) **A–12 Eğitiminde Kavramsal Çerçeve (vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlar)**, (6) **A–12 Eğitiminde Müfredat**, (7) **A–12 Eğitiminde Yöntem ve Değerlendirme**, (8) **A-12 Okul Çalışmaları**,

ve (9) Öğretmen Yardımcılığı ve Aday Öğretmenlik Uygulaması. Bu konular aşağıdaki alt bölümlerde açıklanacaktır. Bu çalışmada, eğitim fakülteleri ile ilk ve orta dereceli okulların işbirliğiyle uygulanması önerilen “Okulda Üniversite” modeli, meslek dersleri ve uygulama ve araştırma etkinlikleri için en verimli ortamı sağlayacaktır. Öğretmen adayları, “Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı “Eğitim ve Gelişim Okulları”nda, gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı bulacaktır. “Okulda Üniversite” ve “Eğitim ve Gelişim Okulu” kavramları öğretmen eğitiminde ortam ve ortaklığa ilişkin bölümde ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

Eğitimin Bireysel Temelleri

A-12 okullarında eğitimin en önemli temellerinden birisi, çocuk ve gençlerin nasıl geliştiği ve nasıl öğrendiğine, “öğrenci” ve “öğrenme”nin doğasına ve niteliklerine ilişkin bilgisidir. Öğretmenler her türlü eğitim etkinliğini, öğrencilerin gelişim düzeylerine, nasıl geliştiklerine ve nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgiyi dikkate alarak planlamak zorundadırlar. Öğrenciler için yapılacak her türlü eğitim etkinliği, onların fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri ve öğrenme tarzlarına ilişkin bilgiye göre düzenlemeli ve bu bilgi temeli üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen adayları, öğretmeni olacakları çocuk ve gençleri tanımak, onların nasıl geliştiğini ve nasıl öğrendiğini bilmek zorundadırlar. Öğretmen eğitimi programlarında “Eğitimin Bireysel Temelleri” kategorisinde okutulan “Eğitim Psikolojisi” ve benzeri derslerin odaklaştığı konular, öğretmen adaylarının “öğrenci”yi tanımasını ve “öğrenme”yi anlamasını sağlamalıdır.

Eğitimin Toplumsal Temelleri

Eğitimin “sosyal ve kültürel temelleri” grubunda okutulan dersler⁸² genel olarak eğitimle ilgili sorunları sosyolojik, ekonomik, antropolojik, tarihi, siyasi, felsefi ve psikolojik açılarından inceler. Bunu yaparken, eğitimin amaç, yöntem ve işleviyle ilgili görüşleri, öğrenmenin sosyal ve kültürel ortamını, eğitimi etkileyen sosyal ve siyasi güçleri sorgular; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin sorumluluklarını araştırır ve tartışır. Eğitimin toplumsal temelleri ister seminer şeklinde derslere yerleştirilmiş, ister gelişim derslerinin programına konmuş, isterse de çoğunlukla olduğu gibi ayrı dersler halinde okutulsun, öğretmen adaylarına öğrenmeyi, öğretimi ve okulun işleyişini etkileyen sosyal, siyasi,

⁸² ABD’nde eğitimin sosyal ve kültürel temelleri alanında okutulan dersler kurumdan kuruma, eyaletten eyalete ve programın lisans ve yüksek lisans düzeyinde olmasına göre değişmektedir. Bu farklılıklara rağmen hemen bütün lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarında en az iki “Foundations” dersi vardır. Bunlardan birisi, Amerikan eğitiminin yapısı, tarihi, gelişimi ve benzeri konuları kapsayan “Foundations of American Education” dersidir. Diğeri ise eğitimi etkileyen sosyal, ekonomik, kültürel, etnik ve benzeri konuların ele alındığı “Sosyoloji of Education,” “Multicultural Education,” “Education and Diversity,” “School and Society” gibi isimlerle anılan bir dendir. Bazı kurumlarda eğitim sosyolojisi veya toplumsal sorunlar ve eğitimle ilgili birden çok ders okutulmaktadır.

kültürel ve ekonomik faktörleri öğrenmeleri için birçok fırsatlar sunar. **Amaç sadece öğretmen adaylarının eğitimi etkileyen toplumsal güçleri ve öğrencileri daha iyi anlamalarını sağlamak değil, aynı zamanda öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorumluluğu olan “demokratik eğitim” ve “demokrasi için eğitim” ilkeleriyle tutarlı bir görüş geliştirmelerine yardım etmektir** (Darling-Hammond, 2006: 94).

Öğretmen eğitimi programlarında okutulan “Eğitimin Temelleri” dersinde, genelde eğitim sürecini, özelde ise Türk eğitimini etkileyen ve şekillendiren toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasi ve felsefi faktörler tartışılmalı, araştırılmalı ve analiz edilmelidir. Bu ders, öğretmen adaylarının eğitimi etkileyen güçleri anlamasını, özellikle de öğrenci başarısını etkileyen sosyal, ekonomik ve kültürel faktörleri anlamasını sağlamalıdır. Bütün öğrencilerin mevcut eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasını ve başarılı olmasını sağlamak için önce niçin bazı öğrencilerin mevcut eğitim imkânlarından yararlanamadığını ve başarılı olamadığını anlamak gerekir. Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri kategorisinde okutulan “Eğitim Sosyolojisi” ve benzeri dersler, öğretmen adaylarının, eğitimin temel amacı olan “öğrenmeyi” etkileyen toplumsal güçleri ve onların olumsuz etkilerini giderici çözümleri anlamasını sağlamalıdır.

Bilimsel Araştırma ve Sorun Çözme

Öğretmenler ve öğretmen eğitimi üzerinde araştırma yapan bilim adamları ve öğretmenlik meslek teşkilatlarının ortak kanaati öğretmenlerin “çok iyi eğitilmiş” insanlar olması gerektiğidir. ABD’nde önemli bir akreditasyon kuruluşu olan NCATE (National Council for the Accreditation of Teacher Education) 1957’den beri öğretmenlerin her alanda “çok iyi” yetişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı vurgu AACTE (American Association for Colleges of Teacher Education) tarafından da yapılmaktadır. **AACTE’ye göre, öğretmenler öğrencileri, meslektaşları ve toplum için “rol modeli”dirler. Öğretmenlerin, öğrencilerini etkileyip eğitebilmesi ve meslektaşlarının, velilerin ve toplumun saygısını kazanabilmeleri için her haliyle “mükemmel (sophisticated)” ve “bilge” (learned) kişiler olmaları gerekir** (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 6–7).

Öğretmenler bilge kişiler olmalıdır, ancak bilgelik insana doğarken verilen (ascribed) bir özellik değildir. Tam tersine bilgelik, çalışarak kazanılan, başarılan (achieved) bir niteliktir. Öğretmenler çok iyi bir genel kültür, alan bilgisi ve meslek eğitimi verilerek bilge kişiler olarak yetiştirilmelidir ama bunu başarmakla da iş bitmemektedir. Bilgi çağında bilgelik eski çağların bilgeliğinden farklıdır.

Eski çağlarda, mevcut bilgi birikimini öğrenerek bilge olmak ve o bilgiyle uzun süre bilge kalmak mümkün olabilirdi. Bugün ise, mevcut bilgi birikimini öğrenerek bile bilge olmak ve bilge kalmak mümkün değildir. Öğretmenler ancak bilimsel araştırma yaparak, karşılaştıkları sorunları araştırıp onlar için çözümler üreterek ve deneyimlerinden ders alarak kendilerini geliştirerek bilgeliklerini ve saygınlıklarını devam ettirebilirler. Öğretmen adaylarına sadece belli bir müfredatı öğretmekle yetinilmemeli, onlara karşılaştıkları sorunlara bilimsel yöntemlerle çözümler üreterek sürekli kendilerini yenileyecek ve bilgi birikimlerini arttırmalarını sağlayacak bir araştırma (action research) eğitimi verilmelidir.

Öğretmenlik Değer ve Davranışları

Mevcut öğretmen eğitimi programlarında yeterince yer almayan diğer bir konu “Öğretmenlik Değer ve Davranışları”dır. Mesleki değer ve davranışlarla ilgili konular genellikle eğitimin bireysel ve toplumsal temelleri kapsamında okutulan derslerde yer almakta, ele alınış şekli de dersten sorumlu öğretim üyesinin tutumuna göre değişmektedir. Öğretmenlik, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimleri henüz tamamlanmamış, bireysel ve toplumsal istismarlara karşı henüz kendisini koruma becerisi gelişmemiş çocuk ve gençlerin, tanımadıkları yetişkinlerle etkileşimde bulunmasını gerektiren özel bir meslektir. Çocuk ve gençlerin, doğrudan veya dolaylı olarak kendilerine zarar verecek eylem ve etkilerden korunabilmesi için, çocuklarla çalışan herkesin belirli değerlere sahip olması ve belirli ilkelere göre hareket etmesi gerekir. **Öğretmenlerin, her türlü şart altında, her türlü karar ve eylemlerinde öğrencilerin yararına çalışmaları, onlara hem anne-baba gibi sevmeleri ve saymaları, hem de onları, Türkiye’yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkartacak bilgi, beceri ve değerlerle donatmaları gerekmektedir.** Böyle öğretmenlere sahip olmak için, öğretmen adaylarına eğitimleri süresince mesleki eğitimin bir gereği olarak, “öğretmenlik değer ve davranışları” kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Önemi: Öğretmenin olmadığı ortamlarda da eğitim gerçekleşir ve teorik olarak “öğrenme”nin meydana gelmesi için öğretmenin varlığı da şart değildir. Ancak, modern toplumun en temel kurumlarından olan “örgün” eğitimin öğretmen olmadan, hatta iyi yetişmiş öğretmenler olmadan yapılması ve başarıya ulaşması mümkün değildir. Örgün eğitimin gerçekleşmesi için öğretmene duyulan ihtiyaç, öğretmenin, fiziksel, zihinsel ve duygusal varlığıyla, değer ve davranışlarıyla, sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklerle, eğitim sürecinde güçlü bir “değişken” olarak yer almasını kabul etmeyi gerektirmektedir. Eğitimin müfredat, ders kitabı, okul binası vb. gibi “cansız” boyutlarından farklı, yaşayan bir “güç” olan öğretmenin sahip

olduğu özellikler, hem kendi içinde birbirlerini etkilemekte, hem de öğretmenin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve çevreyle etkileşimini etkilemektedir. **Özellikle, öğretmenlerin sahip olduğu “değerler,” onların kendilerini işlerine adanmalarını, öğrencilerine karşı tavırlarını, meslektaşlarıyla ilişkilerini, mesleklerinde en iyi olmak için gösterecekleri çabayı derinden etkilemektedir.** Söz gelimi, mesleki açıdan öğretim yöntemlerini çok iyi bilen bir öğretmen, eğer çocuklarla çalışmayı sevmiyorsa veya “adil” olmayı bir değer olarak benimsememişse, bu kişisel özellikler onun yöntem bilgi ve becerisinin verimliliğini etkileyecektir. Öğretmen adaylarına, başarılı öğretmen olabilmek için gerekli değer ve davranışlar ayrı bir ders olarak öğretilmelidir.

İlk ve Orta Öğretimde Kavramsal Çerçeve

Öğretmen eğitimi programlarında “Meslek Eğitimi”nin kapsamı gerektiği düşünülen konular, yukarıda “Öğretmenlik Meslek Eğitiminin İçeriği” başlığı altında verilmişti. Mevcut öğretmen eğitimi programlarında “Meslek Eğitimi”nin kapsamı bu kadar ayrıntılı ve gelişmiş değildir. Özellikle son iki konu, (a) “İlk ve Orta Öğretimde Kavramsal Çerçeve” ve (b) “Öğretmenlik Değer ve Davranışları” mevcut programlarda yeterince yer almamaktadır. Bunlardan ilki, ABD eğitiminde 1980’lerin sonundan itibaren yaygınlaşan “Eğitim Standartları” veya “Müfredat ve Uygulama Standartları”nın (Curriculum and Performance Standards) etkisi altında gelişmektedir. ABD’nde öğretmen eğitimi programlarından birçoğu henüz kendi programlarını, eyaletlerin ve mesleki teşkilatların geliştirdiği akreditasyon standartlarına göre düzenleme ve bu bağlamda kendi “Kavramsal Çerçeve”lerini yeniden yazma ve kabul ettirme sürecini yaşamaktadır. Önemli bir akreditasyon kurumu olan NCATE’in öğretmen eğitiminde kavramsal çerçevenin hangi konuları kapsamı gerektiğine ilişkin ayrıntılı bir kılavuzu vardır (NCATE, 2007). Eğitim fakültelerinin çoğu, öğretmen adaylarına, A-12 eğitiminin “Kavramsal Çerçevesini” öğretmek için kendi müfredatlarını yenileme aşamasına henüz gelememiştir.

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından dolayı, eğitimin bütün kademelerinde ve her türlü eğitim etkinliklerinde, eğitimin anayasa ve yasalarla belirlenen kavramsal çerçevesine, bir başka ifadeyle Türk eğitiminin vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlarına uyulması gerekir. Türk eğitiminde kavramsal çerçevenin bütün boyutları henüz ayrıntılı olarak tanımlanmamıştır; bu durum özellikle standartlar için doğrudur. Bunun yanı sıra, kavramsal çerçevenin amaç boyutu, hem milli eğitimin genel amaçları hem de eğitim kademelerinin amaçları olarak yasa ve yönetmeliklerde ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Yüksek Öğretim Kanunu, 1982)

Öğretmen eğitiminde “Kavramsal Çerçeve”nin önemli bir boyutu “amaç”tır. Öğretmen eğitimi programlarının amaçları, “Milli Eğitim Temel Kanunu” ve “Yüksek Öğretim Kanunu”nda ortaya konan milli hedeflere uygun olarak hazırlanmalıdır. **Üniversitelerin, eğitim fakültelerinin ve her kademedeki öğretmen eğitimi programlarının amacı, Türkiye’nin milli hedefi olan çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkma idealiyle uyum içinde olmak zorundadır.** Üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarında yetişen öğretmenler, Türkiye’yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne yükseltecek ve dünya medeniyetine öncülük edecek nesilleri yetiştirecektir. Öğretmen adayları, her türlü eğitim etkinliğini, eğitimin genel amaçları ve Türkiye’nin milli hedefleriyle uyumlu olarak hazırlamayı öğrenmelidirler. Öğretmen adaylarına, “A-12 Eğitiminde Kavramsal Çerçeve,” bir başka deyişle Türk milli eğitiminin A-12 vizyon, misyon amaç, ilke ve standartları ayrı bir ders olarak öğretilmelidir.

İlk ve Orta Öğretimde Müfredat

Müfredatın içeriği, söz konusu olan öğrencilerin gelişim seviyesi, öğretilecek konular hakkında elde bulunan bilgi, kültürel değerler ve etkili toplumsal güçlerin etkileşimi yoluyla şekillenir. Söz konusu ülkenin yönetim şekli ve eğitim sisteminin yapısı da müfredatı belirleyen güçlerin değişmesine, dolayısıyla de müfredatın içeriğinin farklılaşmasına yol açar. Bu durum öğretmenlerin, müfredatın içeriğini ne ölçüde belirleyebileceğini veya değiştirebileceğini de tayin eder. Söz gelimi, ABD’nde yerel yönetimler güçlüdür ve A-12 müfredatı esas olarak sayıları 16,000 civarında olan okul bölgeleri tarafından belirlenir. Türkiye’de ise merkeziyetçi bir sistem vardır ve müfredatın içeriği esas olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve ona bağlı birimler tarafından belirlenir. Her iki durumda da öğretmenler müfredatın, daha doğru bir deyişle genel olarak öğretimin içeriğini yerel özelliklere göre farklılaştırma, öğrencilerin gelişim düzeyine uyarlama, okuma parçalarını seçme, olayları ve konuları yorumlama gibi birçok yolla değiştirecek bir konumdadırlar.

Müfredatı hazırlayan veya değiştiren öğretmenin, çocukların kavramsal gelişim düzeylerini, onları belirli gelişim seviyelerinde nelerin motive ettiğini ve müfredata konulacak etkinlikler için gerekli kaynakların durumunu göz önünde bulundurması gerekir. Müfredat hazırlama ve uyarlama bilgi ve becerisi olmayan öğretmenler, tecrübeli öğretmen bile olsalar, müfredatı çok boyutlu bir bağlam (context) içinde görememekte, onu toplumsal, kültürel ve siyasi yapı ve hedeflerle ilişkilendirememektedir (Kunzman, 2003: 246). Hazır müfredat kılavuzlarına, ders kitaplarına ve öğretim araç ve gereçlerine rağmen, öğretmenler bu materyaller ile öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimler arasında bir

ilişki kurmak, uygun başlama noktası ve etkinlikler dizisine karar vermek, ödev hazırlamak, öğrenimin düzeyini belirlemek, daha sonraki öğretimi planlamak için değerlendirme yapmak ve farklılıkları olan öğrencilere göre öğretimi uyarlamak zorundadır (Darling-Hammond, 2006: 96-97). Öğretmen adaylarına, A-12 müfredatının milli kültürle ilişkisi, bilimsel ve kültürel kaynakları, eğitim kademelerine ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre nasıl farklılaştırılacağı gibi konularda eğitim verilmelidir.

İlk ve Orta Öğretimde Yöntem ve Değerlendirme

Meslek olarak öğretmenliğin ilk şartı belirli bir alanda “bilgi, beceri, değer ve davranışları” anlamak, özümsemek, o alanda “uzman” olmaktır. Ancak tek başına uzmanlık öğretmen olmaya yetmez; uzmanı olunan bilgi, beceri, değer ve davranışların “nasıl” öğretilceğini, yöntem ve tekniklerini de bilmek gerekir. Önerilen öğretmen eğitimi modelinde, “müfredat”ın “A-12 Eğitiminde Yöntem” boyutunun amacı, öğretmen adaylarına, uzmanı oldukları alanı öğrencilerine nasıl, hangi yöntem ve teknikler uygulayarak öğretebileceklerini öğretmektir.

Öğretmenler “nasıl” öğretmeli sorusunun en kestirme cevabı, “öğrenciler nasıl öğreniyorsa öyle öğretmeli”dir. Bu cevap bizi mantıki olarak “öğrenciler nasıl öğrenir,” “çocuk nasıl öğrenir?” ve “insan nasıl öğrenir?” sorularına götürmektedir. Eğitimin temel amacı, “öğrenme”nin gerçekleştirilmesi, bir başka ifadeyle, bilgi, beceri, değer ve davranışın, eğitim sürecinin öznesi olan insan tarafından anlaşılması, yapılandırılması, kısaca öğrenilmesidir. Öğretmenin yapması gereken, öğrenmenin doğasına uygun, öğrencinin öğrenmesini sağlayan yöntemleri uygulamasıdır. İnsanın nasıl öğrendiğine ilişkin araştırma bulguları “YÖNTEM” bölümünde açıklanacaktır.

“Konu” ve “Yöntem”in Birlikte Öğretimi: Eğitim birçok faktörden etkilenen, çok değişkenli ve karmaşık bir süreçtir. Eğitsel süreçler yoluyla gerçekleşen öğrenme gerçek hayatta meydana gelirken değişkenlerin sayısı ve niteliği kadar aralarındaki etkileşim de önemlidir. Eğitimin gerçekleşmesi için gerekli olan birçok faktöre rağmen, gerçek hayattaki bir eğitim sürecini gözlerken, onun gerçekleşmesini sağlayan faktörleri ayrı ayrı değil, sürecin tamamını bir bütün olarak algılarız. Eğitim, amacıyla, müfredatıyla, yöntemiyle, değerlendirmesiyle kendi içinde bir bütündür, ancak biz onu öğretmen adaylarına öğretirken dilimlere ayırarak öğretmekteyiz. Söz gelimi, müfredat hazırlama ve yöntem veya amaçlar ve eğitimin toplumsal temelleri ayrı konular ve dersler olarak öğretilmektedir. Yukarıdaki ilgili bölümlerde açıklandığı gibi, en iyi öğretmen eğitimi programları

bu yapay bölünmenin olumsuz etkilerinden öğretmen adaylarını korumak için, “konu” ve “yöntem”i birlikte “dokuyarak,” bir bütün halinde öğretmekte, bir başka deyişle, “konulu yöntem” öğretimi yapmaktadır. Türkiye’deki öğretmen eğitimi programları da aynı yaklaşımı benimsemeli, öğretmen adayları “alan” bilgisiyle birlikte o alanın nasıl öğretilceğini gösteren “yöntem”i de öğrenmelidir. Söz gelimi, uzmanlık alanı tarih olan bir öğretmen adayı, tarih “bilgi”sini ayrı, tarihi öğretme “yöntemi”ni ayrı derslerde değil, aynı derste öğrenmeli, öğrendiklerini de gerçek ortamlarda uygulayarak, başka bir deyişle öğretmek (performansı)la sergilemelidir.

Sınıf Dışı Etkinlikler: Sınıflarda gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin öğrenmeye büyük katkıları vardır, ancak öğrenme sadece sınıfta gerçekleşen, sınıfta başlayıp, sınıfta biten bir süreç değildir. Çocuk ve gençlerin eğitimi, neyin, nerede, ne zaman, nasıl, ne kadar, kiminle yapılacağını ve nasıl değerlendirileceğini programa bağlayan sınıf etkinlikleri dışında yapılan faaliyetlerle de devam eder. Özellikle eğitsel amaçla düzenlenen sınıf dışı etkinlikler öğrencilere gerçek ortamlarda gözlem yapma, olaylara katılma, doğayla ve insanlarla etkileşme, kuramları deneme, yaparak ve yaşayarak öğrenme, bilgilerini yenileme ve yeniden yapılandırma imkânı sağlar. Öğrenciler konuları sınıfta öğrenebilirler, ama gezerek, görerek, dokunarak, deneyerek, yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrenirler. Öğretmen adaylarına, sınıf dışı etkinliklerin nasıl planlanacağı, yasal boyutları, riskleri ve en önemlisi de bu tür etkinliklerin ders programının bir ögesi haline nasıl getirileceği ve eğitsel yararları öğretilmelidir.

Özel Eğitim: Teorik olarak aynı sınıftaki öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak birbirine benzer olması gerekir ama gerçek hayat teorilerden çok daha karmaşıktır. A-12 okullarının her sınıfında birbirlerinden çeşitli açılardan farklı öğrenciler bulunmaktadır. Bunların bir kısmı da “özel eğitime” ihtiyacı olan öğrencilerdir. Öğretmen adaylarına, kendi uzmanlık alanları özel eğitim olmasa bile özel eğitim yöntemleri öğretilmelidir. ABD’nde “özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin mümkün olduğunca diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıflarda eğitim görmesi (inclusion), 1975’te kavram olarak ilgili yasaya girmiş, 1990’da ise ilgili yasanın hem içeriği hem de adı değiştirilerek yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir.⁸³

Okul Çalışmaları ve Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmen eğitimi müfredatının üç önemli bölümünden biri olan “Mesleki Eğitim”in içinde yer alan en önemli konulardan birisi, öğretmen adaylarına A-12 okullarında yaptırılan gözlem ve incelemeler ile öğretmenlik uygulamasıdır. Derslerde kazanılan kuramsal bilginin uygulandığı, öğretmenliğin yaparak

⁸³ ABD’deki özel eğitim yasasının 1990 yılında kabul edilen yeni adı “Individuals with Disabilities Education Act”tir; kısaca “IDEA” denmektedir. Türkçeye “Özürlü Bireyler Eğitim Yasası” olarak çevrilebilir.

ve yaşayarak öğrenildiği alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması, “Meslek Eğitimi”nin olduğu kadar, öğretmen eğitiminde “Yöntem”in de önemli bir boyutudur. En iyi öğretmen eğitimi programlarını diğer öğretmen eğitimi programlarından farklılaştıran önemli özelliklerden birisi, bu programlarda öğretmen adaylarına yaptırılan uzun ve yoğun alan çalışmaları ile en az 30 hafta devam eden ve en az iki farklı sınıfta yapılan öğretmenlik uygulamasıdır.

Bu çalışmada önerilen öğretmen eğitimi programının “meslek eğitimi”ne ilişkin kısmı yukarıda alt başlıklar altında sunuldu. Bunlardan **“okul çalışmaları”** (klinik çalışmalar) ve **“öğretmenlik uygulaması”** (stajyerlik) konularına burada kısaca değinilmiştir. Bu konular “öğretmen eğitiminde yöntem” ve “öğretmen eğitiminde ortam ve ortaklık” konularının ele alındığı bölümlerde tekrar ele alınacaktır. Buradakısacası söylenebilir. Önerilen modele göre, öğretmen eğitimine kabul edilen öğretmen adayları, daha önceden belirlenen ve hazırlanan ilk ve orta dereceli okullardaki tecrübeli öğretmenlerin sınıflarına “öğretmen yardımcısı” olarak yerleştirilecektir. Bu öğrenciler öğretmenlik uygulaması yapacakları zamana kadar ortalama iki yıl farklı okullarda ve sınıflarda öğretmen yardımcısı olarak çalışacak ve bu süre zarfında teorik derslerini de tamamlayacaklardır. **“Öğretmenlik uygulaması”** veya **“aday öğretmenlik”** dönemi en az 30 hafta veya bir öğretim yılı olacak ve birden fazla okulda yapılacaktır. Öğrencilere öğretmen yardımcısı olarak çalıştıkları sürece saat ücreti ödenmelidir. Benzer bir ödeme, öğretmenlik uygulamasının son döneminde de yapılmalıdır.

Meslek Eğitimi Derslerinin Sayısı, İçeriği ve Yöntemi

Yukarıdaki alt bölümlerde, öğretmen eğitimi müfredatında “Meslek Eğitimi”nin neleri kapsamaması ve öğretmen adaylarına nelerin öğretilmesi gerektiği üzerinde duruldu. Aşağıdaki alt bölümlerde ise, yukarıdaki konuların öğretilmesi için öğretmen adaylarına hangi “Mesleki Eğitim” derslerinin verilmesi ve bu derslerin içerik ve yöntemlerinin nasıl olması gerektiği, önerilen “okulda üniversite” modeli bağlamında tartışılacaktır. Bu konularda yapılan öneriler ne olursa olsun, öğretmen eğitimi programlarında uygulanacak yöntemlerin neler olacağı ve derslerin nerede ve nasıl öğretileceği konularındaki kararlar öğretim üyeleri tarafından tartışılarak verilmelidir.

Meslek Derslerinin Sayısı ve Kredisi

Öğretmen eğitimcileri arasında, bir öğretmen adayının öğretmen olabilmesi için “hangi” mesleki bilgi ve becerileri “ne kadar” öğrenmesi gerektiğine dair bir görüş birliği (consensus) yoktur. Eğitimin her kademesinde yerel yönetimin hâkim

olduğu Amerika'da bu durum çok belirgindir ve hemen her öğretmen yetiştirme programının kendine özgü bir “Mesleki Eğitim” anlayışı vardır. ABD’nde öğretmen eğitimi programları ilgili resmi veya mesleki kuruluşlar tarafından onaylanmaları için gerekli, özellikle de akreditasyon için şart olan standartları karşıladıkları sürece, mutlak anlamda kendilerine özgü bir program olma hakkına sahiptirler. Türkiye’de ise, öğretmen eğitimi programları Yüksek Öğretim Kurulu (2007: 202–227) tarafından merkezi olarak belirlenmektedir. Bu merkezi yönetime rağmen, “Öğretmenlik Meslek Eğitimi”nin içeriği bütün programlarda aynı değildir. Aşağıda, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan 21 farklı öğretmen eğitimi programında alınması gereken “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri”nin sayı ve kredilerinden örnekler verilecektir.

Yüksek Öğretim Kurulu (2007: 205–227) tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme programında yer alan 21 farklı programdan 20’sinde⁸⁴ okuyan öğretmen adaylarının alması öngörülen “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri”nin sayı ve kredileri şöyledir:

İşitme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	9 ders, 31 kredi.
Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 35 kredi.
Bilgisayar (...) Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 35 kredi.
Fransızca Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 35 kredi.
Almanca Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 35 kredi.
Müzik Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 35 kredi.
Japonca Öğretmenliği Lisans Programı	12 ders, 36 kredi.
Arapça Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 37 kredi.
Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 37 kredi.
Din Kültürü (...) Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 38 kredi.
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 39 kredi.
Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 38 kredi.
Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 39 kredi.
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	13 ders, 40 kredi
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı	14 ders, 40 kredi.

⁸⁴ Yüksek Öğretim Kurulu’nun elde bulunan yayınında “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı” için önerilen dersler kendi içinde “Genel Kültür”, “Alan” ve “Meslek Bilgisi” dersleri olarak gruplandırılmamıştır (Bkz: Yüksek Öğretim Kurulu (2007: 214).

Beden Eğitimi (...) Öğretmenliği Lisans Programı	14 ders, 40 kredi.
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı	14 ders, 44 kredi.
Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	14 ders, 45 kredi.
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı	15 ders, 41 kredi.
Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı	17 ders, 53 kredi.

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan ders programlarında, “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri”nin sayısı ve kredileri arasında önemli farklılıklar vardır. Ders sayısı dokuz ile 17 arasında, kredi sayısı ise 31 ile 53 arasında değişmektedir; toplam ders ve kredi sayıları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu programlarda okuyan öğretmen adaylarının hepsi, çocuk ve gençlerle çalışan öğretmenler olacaklardır. Yüksek Öğretim Kurulu’nun gerekli gördüğü öğretmenlik meslek eğitimi derslerinin programdan programa bu kadar çok değişmesi eleştiriye açık bir durum yaratmaktadır. Programlar arasındaki farklılığın bilimsel gerekçesi mutlaka tartışılmalıdır. Ayrıca, Yüksek Öğretim Kurulu’nun meslek eğitimi için gerekli gördüğü ders, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının yeterli olup olmadığı, azlığı veya çokluğu da, programlar arasındaki farklılıklar gibi tartışmaya açıktır. Uluslararası standartlarda en iyi öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen adaylarına verilecek “Meslek Eğitimi”nin nasıl olması gerektiğine, derslerin türüne, sayısına, kredisine, alan çalışmalarının ve öğretmenlik uygulamasının süresine, kapsam ve derinliğine, programın amacını ve kaynaklarını da göz önünde bulundurarak, öğretmen eğitimi öğretim üyeleri karar vermelidir.

Meslek Derslerinde İçeriğin Özellikleri

Bilimsellik: Öğretmenlik meslek eğitimi dersleri öğretmen adaylarına “öğretmeyi öğretmek” için tasarlanan derslerdir. Öğretmen adayları bu derslerde, A-12 okullarında neyin, kime, niçin, nasıl, nerede, hangi araçları kullanarak öğretilene ve sonucun nasıl değerlendirileceğine ilişkin konuları, bilgi, beceri, değer ve davranışları öğrenmektedirler. Bu derslerin programları, çocuk ve gençlerin fiziksel, zihinsel, duygusal özelliklerine, nasıl geliştiklerine, bireysel farklılıklara, öğrenmenin ne olduğuna, nasıl gerçekleştiğine, en etkili yöntemlerin hangileri olduğuna ve benzeri sorunlara ilişkin konuları içermektedir. Bu derslerin içeriğini en son bilimsel verileri göre yenilemeyen bir öğretmen eğitimi programının başarılı olması söz konusu olamaz. Söz gelimi, önerilen öğretmen

eğitimi programı'nın özelliklerinden birisi “Öğrenci Merkezli” olmasıdır.⁸⁵ Önerilen programda, “Öğretmenlik Meslek Eğitimi” dersleri vasıtasıyla öğretmen adaylarına A-12 okullarında “Öğrenci Merkezli” bir eğitimin nasıl uygulayacakları öğretilenektir. “Öğrenci Merkezli” eğitimin nasıl uygulanacağını öğrenilebilmek için, çocuk ve gençlerin gelişimiyle ilgili konuların çok iyi öğrenilmesi gerekir. Bu konular genellikle, eğitimin bireysel temelleri kategorisinde okutulan, “Eğitim Psikolojisi” veya “Çocuk Gelişimi” gibi derslerde öğrenilir. Çocuk ve gençlerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerine ve nasıl öğrendiklerine ilişkin sürekli yeni araştırmaların yapıldığı bir dünyada, “Öğretmenlik Meslek Eğitimi Dersleri”nde içeriğin bilimselliğinin ne kadar önemli olduğu açıktır.

Değişkenlik: “Öğretmenlik Meslek Dersleri”nde içeriğin değişken olması, hem bilimsel yeniliklere hem de “bağlam” ve “yöntem”e ilişkin değişikliklere uyum sağlayacak esneklikte tasarlanması gerekir. Meslek derslerinde içeriğin yeni bilimsel verilere göre değişmesinin zorunlu olduğu da yukarıda açıklanmıştı. Her hangi bir dersin kapsadığı alanda yeni bilimsel veriler yoksa bile, dersin içeriğinin değişmesi gerekebilir. Söz gelimi, “Öğretmenlik Meslek Eğitimi Dersleri”nden olan “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması”nın içeriği, ödev ve uygulamaları, üniversite-okul işbirliğinin yapısında meydana gelen değişikliklerden etkilenmiş ve değişmiştir. ABD’nde, 1986’da “The Holmes Group” tarafından ortaya konan “Meslek Geliştirme Okulu” (Professional Development School) kavramını benimseyen ve kendi “Meslek Geliştirme Okulu”nu veya okullarını kuran üniversitelerde, yukarıda sözü edilen derslerin içeriği de önemli ölçüde değişmiştir.

Araştırmacılık: Eğitim hem evrensel hem de yerel özellikleri olan, bilimsel verileri olduğu kadar sanatsal yaratıcılığı da kullanan bir süreçtir. Öğretmenler hem insanın evrensel niteliklerine ilişkin bilimsel bilgiyi kullanırlar hem de milli kültür değerlerini dikkate almak zorundadırlar. Bununla birlikte, eğitimcinin karşılaştığı bütün sorunlar evrensel veya milli ölçekte değildir. Öğretmenler her gün sınıfta, okul bahçesinde, öğrenciler arasında, ana-babalarla, derslerle, sınavlarla, kitaplarla ve benzeri konularla ilgili birçok sorunla karşılaşılır. Öğretmenin günlük hayatın akışı içinde karşılaştığı her sorunun çözümü kitaplarda hazır değildir. Bilgi çağının bilge ve çağdaş öğretmenlerinden beklenen, sorunlara bilimsel araştırma yöntemleriyle yaklaşmak, karşılaştıkları sorunları gözlemek, onlar hakkında kaynak taraması yapmak ve çözüm üretmektir. “Öğretmenlik Meslek Eğitimi Dersleri”nin içeriği, öğretmen adaylarını karşılaştıkları sorunları

⁸⁵ Eğitim fakülteleri hem “Öğrenci Merkezli” bir program uygulamalı, hem de öğretmen adaylarına A-12 okullarında “Öğrenci Merkezli” eğitimin nasıl uygulanacağını öğretmelidir.

çözmek için “Öğretmen Araştırması” yapacak bilgi ve beceriyle donatacak şekilde düzenlenmelidir.

Çoğulculuk: Öğretmen eğitimi programındaki “Genel Kültür” ve “Alan” dersleri gibi, “Öğretmenlik Meslek Eğitimi Dersleri”nin içeriği de sorunlara ve olgulara farklı açılardan yaklaşan değişik görüşleri ihtiva etmelidir. Öğretmen adayları hiç bir konuda bir tek görüşü benimsemek ve uygulamak zorunda bırakılmamalı, değişik görüşleri öğrendikten sonra kendi görüşlerini yapılandırmalarına yardım edilmelidir.

BÖLÜM 3

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE YÖNTEM: YAPARAK VE YAŞAYARAK ÖĞRENME

Öğretmeneğitiminde “müfredat” öğretmen adaylarının zihinsel muhtevasını belirler. Onların hangi olay, olgu ve değerleri veya neleri öğrenmesi gerektiğine “resmi” müfredatta karar verilmiştir. Bu anlamda müfredat öğretmen düşünce ve eyleminin en önemli kaynağıdır. Ancak, müfredatın öğretmen adaylarının düşünce ve eylemini belirleyebilmesi için önce onun öğretmen adaylarına öğretilmesi gerekir. Öğretmen eğitiminde iyi bir müfredat hazırlamaktan daha zor olan, hazırlanan müfredatı öğretmen adaylarına öğretmektir. Eğer, doğru yöntemler uygulanarak, öğretmen adaylarının müfredatı oluşturan bilgi, beceri ve değerleri öğrenmesi, anlaması ve davranışlar haline dönüştürmesi sağlanamazsa, en mükemmel müfredatın bile fazla bir anlamı yoktur.

Bu bölümde de diğer bölümlerde olduğu gibi önce bölümün konusuyla ilgili kaynak taramasının sonuçları verilecek, daha sonra da Türkiye için geliştirilen öğretmen eğitimi programında kullanılması önerilen öğretim ilke ve yöntemleri sunulacaktır. Ancak, bu bölümün konusu olan “yöntem”in genel olarak eğitimde, özel olarak da öğretmen eğitimindeki öneminden dolayı, bu bölümde kaynak taramasının kapsamı biraz geniş tutulmuştur. İlk olarak insanın nasıl öğrendiğine ilişkin araştırma bulguları verilecek, ikinci olarak ABD’ndeki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri açıklanacak, üçüncü olarak öğretmen eğitiminde uygulanan “yapılandırıcı” (constructivist) yöntemler tanımlanacak, dördüncü olarak AERA’nın (Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği) öğretmen eğitimi çalışmasında yer alan öğretmen eğitimi yöntemleri özetlenecek, beşinci olarak Phi Delta Kappa adlı Amerikan eğitim vakfının öğretmen eğitimi raporunda yer alan öğretmen eğitiminde başarılı olacağına inanılan yöntemler açıklanacaktır. Özellikle de, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında “müfredatın öğretimi” ve “öğretimin değerlendirilmesi” için uygulanan yöntemler ayrıntılı olarak verilecektir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan yöntemlerle ilgili kısım hazırlanırken, esas olarak bu yedi programın her biri hakkında hazırlanan raporlardan ve bu programları inceleyen komitenin başkanlığını yapan Linda Darling-Hammond’un (2006) ilgili yayınlarından yararlanılacaktır. Kaynak taramasından sonra ise öğretmen eğitimi programlarında uygulanması önerilen yöntemler açıklanacaktır.

KAYNAK TARAMASI

İnsan Nasıl Öğrenir

Amerika'da bulunan "Araştırma Milli Konseyi"⁸⁶ tarafından oluşturulan ve desteklenen "Öğrenmeyi ve Eğitimin Uygulanmasını Araştırma Komitesi"⁸⁷ 1999 yılında "*İnsan Nasıl Öğrenir: Araştırmayı ve Uygulamayı Birleştirmek*"⁸⁸ adlı bir araştırma yayınladı. Aynı milli konsey 2000 yılında aynı araştırmanın genişletilmiş halini, "*İnsan Nasıl Öğrenir: Beyin, Zihin, Tecrübe ve Okul*"⁸⁹ adıyla tekrar yayınladı. "Öğrenme"yle ilgili araştırmaları tarayarak hazırlanan bu raporlarda ortaya konan, bilimsel araştırmalarla desteklenen ve en önemlisi de öğretimin "nasıl" yapılması gerektiğine ilişkin ipuçları veren, öğrenmenin üç önemli ilkesi şunlardır:

Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin mevcut bilgi ve deneyimleri kullanılmalıdır. Öğrenciler sınıfa belirli bir bilgi birikimi ile gelirler; öğretimin etkili olması için, öğretilen konular öğrencilerin mevcut bilgisiyle ilişkilendirilmelidir. Eğer öğrencilerin bildikleri ve inandıklarıyla öğretilenler arasında bir ilişki kurulamazsa, öğrenciler öğretilen yeni bilgi ve kavramları öğrenemeyebilir veya onları sınavlarda kullanmak için öğrenirler ama anlamış olmazlar ve farkı bağlamlarda kullanamazlar.

Bu birinci ilkenin öğretmenlere verdiği yöntemle ilgili ipucu şöyle özetlenebilir: Öğretmenler, eğer "gerçek öğrenme"nin meydana geldiğinden emin olmak istiyorlarsa, öğrencilerin ne düşündüğünü ve onların mevcut bilgisiyle nasıl bağlantı kuracaklarını bilmek zorundadırlar. Öğrenciler çok farklı ortamlardan gelmektedirler; kendilerine özgü deneyimleri, bilgi temelleri ve endişeleri vardır. Öğretmenler öğretimi planlarken onların bu özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır.

Konular ezberleyerek değil anlayarak öğrenilmelidir. Öğrencilerin, öğrendiklerini sınıf dışı ortamlarda da kullanabilmesi ve uygulayabilmesi için, öğrendikleri bilgiyi kavramsal olarak anlamaları ve organize etmeleri gerekir. Öğrenmek, gelişmek ve bir konuda yeterli olabilmek, olguların ve fikirlerin bir kavramsal çerçevede uyum içinde nasıl bir araya geldiğini anlamayı ve onları uygulayabilmeyi gerektirir.

⁸⁶ The National Research Council

⁸⁷ The Committee on Learning Research and Educational Practice

⁸⁸ *How People Learn: Bridging Research and Practice*

⁸⁹ *How People Learn: Brain, Mind, Experience ve School*

İkinci ilkenin ışığında öğretmenlerin yöntemle ilgili yapması gereken iş, öğretim araç, gereç ve materyallerini, kavramların veya temel görüş ve ilkelerin etrafında yapılandırmak ve öğrencilerin bu materyallerin kullanımına, uygulama çalışmalarına ve problemlerin çözümüne aktif olarak katılımını sağlamak; aynı zamanda da öğrencilerin anlayıp anlamadığını sürekli değerlendirmektir. Başarılı öğretmenler, öğrencilere yardım etmek için, her öğrencinin öğrenme sürecinde ihtiyacı olan yardımı alarak ilerlemesini sağlayacak planlar yapmaktadır.

Öğrenciler nasıl öğrendiklerini bilmelidirler. Eğer öğrenciler nasıl öğrendiklerini ve kendi öğrenme süreçlerini nasıl yöneteceklerini bilirlerse, o zaman kendi öğrenme amaçlarını tanımlayarak ve onları başarmak için yaptıkları ilerlemeyi yöneterek çok daha başarılı bir şekilde öğrenebilirler.

Üçüncü ilkenin öğretmenlerin uygulayacağı yöntemlerle ilgili anlamı şudur: Sınıftaki öğretime “metacognitive” yaklaşım, bir başka deyişle, öğrencilere nasıl öğrendiklerini öğretmek, onların kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına almasına ve öğrenmelerini yönetmeyi öğrenmesine yardım edebilir. Öğretmenlerin sınıfta yapacağı model çalışmalar ve rehberlik yoluyla, öğrenciler birçok “öğrenme stratejisini” nasıl kullanabileceklerini öğrenebilirler. Bu stratejilerden bazıları şunlardır: Sonuçları kestirmek, anlamının düzeyini yükseltmek için açıklamalar hazırlamak, anlamayı zorlaştıran konuları not etmek, öğrencinin mevcut bilgisini kullanmayı öğrenmek, önceden planlamak ve zamanı ve hafızayı iyi kullanmak (National Research Council, 2002: 10–15; Darling-Hammond, 2006: 9–10).

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında İlke ve Yöntemler

Bu alt bölümde, öğretmen eğitiminde yöntem konusunda ilgili kaynaklar taranarak elde edilen bilgiler iki kısımda sunulacaktır. İlk kısımda yönetime ilişkin genel ilkeler verilecektir. İkinci kısımda ise, derslerin öğretiminde uygulanan öğretim yöntemleri açıklanacaktır.

Başarılı Programlarda Öğretimin Genel İlkeleri

Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programında öğretmen eğitimi sürecine nasıl yaklaşıldığını gösteren ortak özellikler, bir başka deyişle bu kurumlarda öğretimin “nasıl” yapıldığını belirleyen genel ilkeler şunlardır: **(1) Kurumsal bütünlük ve işbirliğinin sağlanması, (2) teori ve uygulamanın birleştirilmesi, (3) öğretmeyi öğreten pedagojilerin uygulanması, (4) deneyimlerinden ders olarak gelişme ve (5) mesleki öğrenme toplulukları oluşturma.** (Darling-Hammond, 2006: 97–112). Aşağıdaki alt bölümlerde önce en

başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen eğitimi sürecine yaklaşımını gösteren bu beş “pedagojik” ilke açıklanacaktır. Daha sonra ise programlarda uygulanan öğretim yöntemleri” başlığı altında, bu programlarda uygulanan, bu genel ilkelerle uyumlu öğretim yöntemleri tanımlanacaktır.

Kurumsal Bütünlük ve İşbirliği

Başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen eğitimi sürecine yaklaşımlarıyla ilgili ortak özelliklerden birisi, hepsinin tek tek kendi içinde uyumlu bir bütünlük (coherence), bir sistem bütünlüğü sağlaması ve amaçlarını gerçekleştirmek için sistem içi işbirliğini gerçekleştirmiş olmasıdır. Dersler ve diğer eğitim etkinlikleri birbirleriyle uyum içinde ve birbirlerini tamamlayacak şekilde ilişkilendirildiği için, öğretmen adaylarının öğrenim yaşantıları birbirini tamamlayarak devam etmektedir. Birçok eğitim fakültesinde gözlenen, dersler, ders ödevleri ve alan etkinlikleri arasındaki kopukluk bu kurumlarda yoktur. Öğretim üyeleri uyum içinde işbirliği yapmakta, herkes hangi derste ne yapıldığını bilmekte ve dersler ve ödevler birbirini tamamlamaktadır. Bu kurumlarda, derslerin alınma sırası, öğrenme teorileri dikkate alınarak düzenlenmiştir; dersler içerik olarak birbirlerini izlemekte, derslerle, öğretmen adaylarının A-12 okullarında yaptığı çalışmalar birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılmaktadır. Hemen bütün derslerde okul veya alan çalışması ödevleri, bir başka deyişle gözlem yapmayı, ders vermeyi veya başka bir eğitim etkinliğinde bulunmayı gerektiren ödevler vardır. Öğrencilerin uygulama için gönderildiği A-12 sınıfları özel olarak seçilmektedir, çünkü öğretmen adaylarının kendi derslerinde öğrendikleri kuram ve teknikleri, A-12 sınıflarında uygulanırken görmesi istenmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Derinlemesine incelenen Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programında konuların ve ödevlerin dayandığı temel fikirler ve teorik çerçeve hemen bütün derslerde aynıdır. Ders programlarının (syllabi) ve verilen ödevlerin incelenmesi gösteriyor ki, öğretim üyeleri öğretmen adaylarından, gözlemledikleri öğrenci davranışlarını ve öğrenmeyle ilgili diğer olayları günlüklerine veya diğer ödevlerine yazarken, gözlemlerini ilgili teorilerle ilişkilendirerek tartışmalarını istemektedirler. Öğretim üyeleri, öğretmen eğitimi programını birlikte hazırladıkları için, hangi derste nelerin öğrenildiğini, ödevlerin neler olduğunu, hangi okul çalışmalarının yapıldığını ve nelerin gözlemlendiğini bilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 97).

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyelerinin uyum içinde işbirliği yapmasını ve programın bir sistem bütünlüğü içinde çalışmasını sağlayan

önemli faktörlerden birisi, kurumda herkes tarafından benimsenen bir “Kavramsal Çerçeve”nin varlığıdır. Kavramsal çerçeve, kurumun vizyon ve misyonunu ifade ettiği, programın temel kavram ve değerlerini açıkladığı, yetiştirilmek istenen öğretmen modelini tanımladığı için, aynı kavramsal çerçeveyi benimsemiş olan öğretim üyeleri arasındaki iletişim ve işbirliği kolaylaşmaktadır. Bu programlarda, başta öğretim üyeleri olmak üzere sistemi oluşturan bütün parçalar “en iyi öğretmeni” yetiştirmek amacıyla çalışmakta, güncel söylemle, “hedefe kitlenmiş” olarak işbirliği yapmaktadır.

Teori ve Uygulamanın Birleştirilmesi

Öğretmen eğitiminde temel sorunlardan birisi, geleneksel olarak üniversitede okutulan teoriye-dayalı bilgi ile okulun ve sınıfın gerçekleri ve öğretmenin deneyimlerine-dayalı bilginin nasıl birleştirileceğidir. Geleneksel olarak, “tipik” öğretmen eğitimi programlarında öğrenciler, önce teorik dersler alırlar, dersler tamamlanınca da seçilen bir A-12 sınıfında üniversitede öğretilenleri uygulayıp uygulamadığına bakılmaksızın, kısa bir “aday-öğretmen”lik dönemi geçirirdi. Amerikadaki en iyi yedi öğretmen eğitimi programında ise durum bu geleneksel uygulamadan tamamen farklıdır. Bu programlarda öğretmen adaylarının “alan”da, bir başka deyişle gerçek eğitim ve öğretim ortamlarında uzun zaman gözlem, araştırma ve öğretme zorunluluğu vardır. Öğretmen adayları, programın başından sonuna kadar, derslerde öğrendikleri kavram ve teknikleri A-12 okullarında eş zamanlı olarak gözleyerek, inceleyerek ve uygulayarak öğrenmektedirler (Darling-Hammond, 2006: 98). Araştırmalar göstermektedir ki, teorik dersleri almadan önce (veya bu derslerle eş zamanlı olarak) alan çalışmalarına katılan öğretmen adayları, derslerde öğretilen teorileri daha iyi anlamakta, kavramları daha iyi uygulamakta ve öğrencilerin öğrenmesini daha iyi sağlamaktadır (Baumgartner, Koerner and Ruast, 2002).

Araştırma raporları göstermektedir ki, Amerika’da bulunan ve derinlemesine incelenen **en iyi öğretmen eğitimi programları, “kuram”la “uygulama”yı, bir başka deyişle üniversitedeki “dersler”le, “alan” denilen gerçek ortamlardaki çalışmalarını birleştirmekte, onları birlikte “dokuyarak,” tek tek her birinden daha etkili olan yeni bir oluşum yaratmaktadır.** Bu programlar, öğretmen eğitiminde “kuram”ı ve “uygulama”yı birleştirerek, iç içe geçmiş bir tarzda öğretmektedir (Darling-Hammond, 2006: 101-103; Zeichner, 2000; Miller and Silvernail, 2000; Koppich, 2000; Merseth and Koppich, 2000; Darling-Hammond and MacDonald, 2000; Snyder, 2000; Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000).

Öğretmeyi Öğreten Pedagojilerin Uygulanması

Öğretmen eğitiminin süregelen sorunlarından birisi öğretmen adaylarının “öğretmeyi öğrenme” sürecinde yaşadığı zorluklardır. Araştırmalar gösteriyor ki öğretmen adayları sadece aldıkları derslerde veya yaptıkları alan çalışmaları yoluyla öğrenmezler. Öğretmen adayları yaptıkları iş üzerinde düşündükleri ve deneyimlerini kuram ve araştırmalarla ilişkilendirdikleri zaman öğretmenlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereken yönlerini daha iyi görmekte ve karşılaştıkları sorunlara daha iyi çözümler üretebilmektedir. Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerini sağlayacak ve onların öğretmeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunları aşmasına yardım edecek pedagojiler uygulamaktadır. **Başarılı programlarda uygulanan bu tür “pedagojilerin” bazıları şunlardır: a. örnek olay araştırması, b. öğretimin ve öğrenmenin analizi, c. performans gerektiren ödevler, d. öğretim etkinlikleri dosyası (portfolio) hazırlanması** (Darling-Hammond, 2006: 103–105). Bu pedagojiler aşağıdaki “Başarılı Programlarda Öğretim Yöntemleri” alt bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

Deneyimlerden Öğrenerek Gelişmek

Öğretmenleri kendi öğretim tecrübelerinden ders alabilecek şekilde yetiştirmek için onlara eğitim-öğretim yaşantıları üzerinde derinlemesine düşünme ve deneyimlerini eleştirel bir yaklaşımla sorgulama becerisinin kazandırılması gerekir. Başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının yaşantılarından ders alarak öğrenme yeteneklerini geliştirmek için, onların eğitim-öğretim deneyimleri üzerinde derinlemesine düşüncelerini (reflection) gerektiren ödevler vermekte ve etkinlikler düzenlemektedir. Öğretmen adaylarından uygulama için yerleştirildikleri sınıflarda, öğrenciler “ne” öğreniyor, “niçin” öğreniyor ve benzeri gibi sorulara cevap arayarak yaptıkları öğretimi daha verimli hale getirmeleri istenmektedir. Daha da önemlisi, öğretmen adaylarının, kendi gözlem ve deneyimlerini sorgulayarak, uzun yıllar “öğrenci sırası”ndan seyrederek edindikleri “basitleştirilmiş öğretmenlik algısı”nın sebep olduğu sınırlamaları da aşabileceği düşünülmektedir.

En iyi öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmeyi ve bu deneyimlerden ders alarak gelişmeyi öğrenmeleri için verilen ödevlerden ve yaptırılan etkinliklerden başlıcaları şunlardır:

(a) Gözlem notları tutma (logs), (b) alan deneyimlerini tanımlayan ve yorumlayan günlükler yazma (journals), (c) belirli bir olay veya okuma

parçası hakkında eleştirel-yorum yazma (reflective essays), (d) inceleme ve araştırma çalışmaları (e) öğretmen adaylarının kendi öğrenim yaşantıları üzerinde düşünmesi, yazması ve analizi, (f) gözlemlerin ve eğitim-öğretim deneyimlerinin ilgili derslerde yapılan küçük grup tartışmalarında paylaşılması (Darling-Hammond, 2006: 106-109).

Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma

Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programı, "öğretimin bilgi temeli"ni, tek tek bireyler tarafından geliştirilen ve bireyler tarafından sahip olunan bir kaynak değil, bir meslek topluluğu tarafından geliştirilen, sınırsız ve sonsuz bir kaynak olarak kavramlaştırmaktadır. Bu programlar kendilerini, öğretmen adaylarının hayat boyu sürecek öğrenme yaşantısının başlangıç noktası olarak görmekte ve adayların hayat boyu öğrenmesini sağlayacak bir temel yaratmanın da kendilerinin görevi olduğunu kabul etmektedir. **Bu programlar ilke olarak, hem "öğretim yapmak için öğrenen" hem de "yaptığı öğretimden öğrenen" meslek adamları yetiştirmek için çalışmaktadırlar.** Öğretmen eğitimi programı olarak kendilerinin başlıca sorumluluklarından birinin, öğretmen adaylarını kendi mesleki öğrenimlerinde aktif olan, öğretim deneyimlerini derinlemesine düşünen ve deneyimlerinden ders olarak gelişen meslek adamları (reflective practitioners) olarak yetiştirmek olduğuna inanmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 109).

Başarılı öğretmen eğitimi programları, "mesleki etkileşim" yoluyla öğrenmenin önemini vurgulamaktadır ve bu kavram onların esas niteliklerinden biri olarak uygulamalarına yansımaktadır. Söz gelimi, öğretmen adayları alan çalışmaları için okullara yerleştirilirken, genellikle aynı okula birden çok öğretmen adayı verilmektedir. "Meslek Geliştirme Okulları"yla⁹⁰ çalışan öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adayları bu okullara "normal" büyüklükte gruplar (cohorts) halinde gönderilmektedir. Bu gruplandırma uygulaması öğretmen adaylarına etkinlileri planlarken, öğretime hazırlanırken veya karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışırken kolayca görüş alışverişinde bulunabilecekleri bir arkadaş grubu ve "güvenli" bir etkileşim ortamı sağlamaktadır. Programların işbirliği yaptığı okullarda da öğretmenler gruplar halinde örgütlenmişlerdir; gruplar halinde plan yapar ve çalışırlar ve böyle yaparak hem yeni hem de tecrübeli öğretmenler için bir "Mesleki Öğrenme Topluluğu"⁹¹ yaratmaktadırlar. Bu öğrenme toplulukları öğretmen adaylarına öğrenme için bir işbirliği modeli sunmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 110).

⁹⁰ Professional Development School

⁹¹ Professional Learning Community

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına, birbirlerinin verdiği dersleri gözleme, elektronik araçlarla görüntüyü kaydetme, birbirlerinin ders verme tarzıyla ilgili eleştiri ve yorum yapma ve böylece hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğretmenliğini geliştirme fırsatları verilmektedir. Adayların yerleştirildikleri A-12 okulları da özenle seçildiği için, bu okullarda da müfredatı ve öğretimi geliştirmek amacıyla yapılmakta olan “arkadaş rehberliği” (peer-coaching) ve “ortak değerlendirme” (shared evaluation) türü etkinliklere önem verilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 110). Söz gelimi, Trinity Üniversitesi’nde beşinci yılda okutulan “Liderlik ve Uygulamanın Denetlenmesi”⁹² dersinde öğretmen adayları uygulamanın denetlenmesi etkinliğini bir anlamda gerçek olarak yapmaktadırlar. Küçük gruplar halinde çalışan öğretmen adayları, sırayla kendi gruplarına ders vermekte, birbirlerini sınıf ortamında gözlemekte, gözlemlerini yazmakta ve yaptığı gözlemlerle ilgili bir dosya hazırlamak için veri toplamaktadır. Böylece öğretmen adayları, daha mesleğin başında, bir meslek adamı olarak kendilerini geliştirmek için meslektaşlar arası yardımlaşmanın gerekli olduğunu öğrenmektedir (Darling-Hammond, 2006: 110)

Başarılı Programlarda Uygulanan Yöntemler

Öğretime ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin kavramlaştırılması, bir şeyi “bilme”nin, “anlama”nın ve “anlaşıldığını göstermenin” ne demek olduğuna ilişkin bir görüş geliştirmeyi gerektirir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının önemli ortak özelliklerinden birisi de bu programların kendi müfredatlarını, “öğrenilenin uygulanması” veya “anlaşılanın gösterilmesi” (performances of understanding) ilkesi etrafında yapılandırmış olmalarıdır. Bu programlarda öğretmen adaylarından, müfredatı anladıklarını gösteren uygulamaları (performansları), hazırladıkları ödevlerde veya değerlendirme sürecinde göstermeleri istenmektedir. Başarılı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının müfredatı anlamalarını ve anladıklarını uygulayarak göstermelerini sağlamak amacıyla uygulanan başlıca yöntemler şunlardır:

- (1) Örnek olay araştırması
- (2) Öğretim ve öğrenmenin analizi
- (3) Uygulamalı ödev ve sergiler
- (4) Etkinlik dosyası hazırlanması
- (5) Öğretmen araştırması

⁹² Leadership and Clinical Supervision

(6) Performansa dayalı değerlendirme

(7) Öğretmenlik uygulaması

Bu yöntemler ve onların gerektirdiği ödevler, öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgi ve becerileri eyleme dönüştürerek, anladıklarını göstermelerini gerektirmektedir. Bu tür ödevler öğrenme sürecini yapılandırmakta, kuram ve uygulama arasında güçlü bir köprü kurmaktadır. Öğretmen adaylarının “öğrenci,” “öğrenme,” “gelişim,” “müfredat,” “amaçlar” ve benzeri gibi öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarına ilişkin bilgi ve becerileri aktif olarak öğrenmelerine ve uygulayarak göstermelerine fırsatlar sağlayan bu yöntemler, en iyi öğretmen eğitime sahip kurumlara kişiliklerini kazandıran “marka pedagogiler” (signature pedagogies) veya onları marka yapan yöntemler olarak kabul edilmektedir. Bu öğretmen eğitimi yöntem ve teknikleri (pedagojileri), öğretmen adaylarının teorik ilkeleri farklı ortamlardaki problemlere uygulayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu yöntemleri kullanışlı yapan onların salt “bilgi”nin ilerisinde, derinlemesine bir “anlama”nın eyleme dönüştüğü, performansa dayalı stratejiler olmasından kaynaklanmaktadır.⁹³ Aşağıdaki alt bölümlerde, başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim yöntemleri tanıtılacak, daha sonra da Türkiye’deki öğretmen eğitimi programlarında uygulanması önerilen yöntemler açıklanacaktır.

(1) Örnek Olay Araştırması

Bu alt bölümde, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında çok sık kullanılan yöntemlerden örnek olay araştırmasının (case studies) çeşitli türleri tanıtılacak ve uygulamalardan örnekler verilecektir.

(a) Örnek Çocuk Araştırması

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında “öğrenci-merkezli” bir eğitim görüşünün gelişmesini ve etkili olmasını sağlayan en önemli etmenlerden birisi, öğretmen adaylarına çocukların nasıl geliştiklerini ve nasıl öğrendiklerini incelemek için yaptırılan örnek çocuk araştırmalarıdır. Bu programlar öğretmen adaylarına, çocukları veya gençleri konu alan en az bir genellikle de birden fazla örnek olay araştırmaları yaptırmaktadır. Bu uygulamanın amacı, öğretmen adaylarının gelişim, öğrenme, davranış ve motivasyon teorilerini, ailedeki, okuldaki veya toplumdaki belirli çocuklara uygulamayı öğrenmelerine yardım

⁹³ “Bilgi” bir konu hakkında gerektiğinde kullanılabilir tanım ve açıklamalar olarak görülebilir; “anlama” ise bir konuyu değişik açılardan görebilecek, o konuyu, üzerinde esnek düşünecek ve esnek hareket edebilecek kadar derinlemesine bilmek olarak tanımlanabilir. Performansa dayalı anlama, bir insanın bilgi ve becerisini, düşünmeyi ve karar vermeyi gerektiren bir işi başarmak için kullanma yeteneğine sahip olması demektir (Perkins, 1998).

etmektedir. Örnek olay incelemelerinde çocukların öğrenme ve gelişimleri, güçlü olduğu yönler, gelişimlerdeki ilerleme, nelerden etkilendikleri ve ihtiyaçları incelenir; gözlemlerden, görüşmelerden, kayıtlardan ve öğrenci ödevlerinden toplanan veriler analiz edilir. Bu çalışmaların amacı öğretmen adaylarının gözleme ve belgeleme becerilerini ve ayrıca gelişim sürecindeki çocukların nasıl öğrendiklerini ve nasıl desteklenebileceklerini anlama yeteneklerini geliştirmektedir. Böyle bir örnek olay araştırmasında, incelemeyi yapan öğretmen adayı, bir çocuğun düşünmesi, öğrenmesi, etkileşimleri, inançları, endişeleri ve idealleri hakkında ayrıntılı örnekler hazırlar (Darling-Hammond, 2006: 120). Aşağıdaki alt bölümde, “Bank Street College”da örnek çocuk araştırmasının nasıl uygulandığını gösteren bir örnek verilecektir.

“Bank Street College”da Örnek Çocuk Araştırması: Çocukları anlamak için kullanılan, yukarıda sözü edilen yöntemlerin çoğu daha kuruluşunun ilk dönemlerinden itibaren Bank Street College’da uygulanmaktadır. Bu üniversitenin müfredatında, çocuk gelişimi hakkında, çocukları hem kuramsal hem de deneysel açılardan ele alıp, anlamaya çalışan bir dizi ders vardır. Bu kurumda uygulanan öğretim programının daha başında alınan çocuk gelişimi dersleriyle oluşmaya başlayan çocuk-merkezli anlayış, onları takip eden ilgili diğer derslerle ve alan çalışmalarıyla daha da derinleşmektedir. Bu derslerden birisi, “Gözlem ve Kayıt”⁹⁴ dersidir. Ödevleri arasında bir “örnek çocuk inceleme projesi” de olan bu ders, bu kurumun öğrencileri, mezunları ve öğretim üyeleri tarafından bu kurumda verilen eğitimin “marka”sı olarak nitelendirilmektedir. Uzmanlar bu dersin, öğretmen adaylarının, çocukları büyüyen bireyler olarak görmeyi, onları yakından incelemeyi ve onların öğrenmesini sağlayan yollar bulmayı öğrenmelerinde çok önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Bu ders, çocuklar hakkındaki bilimsel “bilgi” ile öğretmen adayının kendi gözlem ve inançlarına dayanan “bilgi”si arasındaki etkileşime dikkat çekmekte ve öğretimle ilgili kararlar verirken teorileri ve verileri doğru olarak kullanmanın önemini vurgulamaktadır. “Gözlem ve Kayıt” dersinin “Bank Street College”daki öğretim üyesi tarafından hazırlanan ders programında (syllabus) ders hakkında şöyle denmektedir:

“Gözlem ve Kayıt” (Observation and Recording) dersi öğretmen adaylarının çocuklardan veri toplamayı öğrenmelerine yardım etmek için özel olarak tasarlanan derslerden birisidir. Öğretmen adaylarına işlerini özenle yapmayı öğrenmeleri için yardım etmenin yollarından birisi budur. Adaylar, çocuk davranışını bir

⁹⁴ “O and R” olarak ünlünen “Observation and Recording” dersi.

bağlam (context) içinde görmeyi öğrenmelidirler. Onlar bu derste bireysel öğrenme tarzlarını, mizaç farklılıklarını, özel ihtiyacı olan çocukları ve çocukların sevdiği konuları öğrenirler. Çocukların nasıl düşündüğünü ve nasıl arkadaş olduğunu öğrenirler. Ciddi bir örnek çocuk inceleme çalışması, öğretmen adaylarının “doğru” verileri bulmasına ve gördüklerini yorumlamaya yarayacak teorileri kullanmasına yardımcı olur (“TE 502 Observing and Recording” ders programından nakleden Darling-Hammond, 2006: 121).

Bu derste öğretmen adayları, bir yandan “gözlem”in nasıl yapılacağını ve çocukların nasıl inceleneceğini öğrenirken, diğer yandan da öğrendiklerini kendi “örnek çocuk inceleme” projelerine uygularlar. Dersin ana ödevi bireysel bir çocuk inceleme projesidir ve projenin amaçlarından birisi çocuğun “özgün”lüğünün anlaşılmasını sağlamaktır. Bu ana ödev, yapılan diğer çalışmaların da katkısıyla bir kaç aylık bir süre içinde tamamlanmaktadır. Projeye katkı sağlayan çalışmaların bazıları şunlardır: İncelenen çocuk üzerinde okulda yapılan gözlemleri içeren haftalık kısa yazılar; çocuğu arkadaş grubu içinde inceleyen bir yazılı ödev (paper); çocuğu gelişim kuramları ışığında görmeyi amaçlayan bir yaş-düzeyi araştırması; ve öğrenme topluluğunun (learning community) bir üyesi ve bir öğrenci olarak çocuk hakkında yapılan gözlemler ve yorumlar (Darling-Hammond, 2006: 121):

“Gözlem ve Kayıt” dersindeki etkinliklerden bir kısmı, örnek olay incelemesi için gerekli belge ve verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde önemli bir işlevi olan, “niçin” ve “nasıl” sorularının uygun kullanımının öğrenilmesi için tasarlanmıştır. Söz gelimi, ilk derslerde yapılan çalışmalar, “etik, delil, nesnellik ve öznellik” konularının öğrenilmesine ve üzerinde derinlemesine düşünülmesine yöneliktir. Öğretmen adaylarının cevaplandırması gereken sorulardan bazıları şunlardır: “Nesnellığın (objectivity) anlamı nedir? Çocuk seçimini nasıl yapmalıyım? Bu çocuğu niçin seçtim? Bir kayıta neler olmalıdır; neler gereklidir? Benim kendisini gözlememi ve hakkında kayıt tutmamı çocuk nasıl yaşıyor? Bu konuda ne hissediyor ve bu olayı nasıl algılıyor?” (Darling-Hammond, 2006: 121). Sınıfta yapılan tartışmalar genellikle bu konular hakkında ve çocuğun “öğrenen” bir insan olarak gelişen kişiliği üzerinde yapılmaktadır. Bu dersle ilgili aşağıdaki açıklama, bu dersin ayrıca öğretmen adaylarının kendi ön yargılarını fark etme ve anlama yeteneklerini ve veri toplama becerilerini geliştirmek için tasarlandığını göstermektedir:

Hemen herkes çocuklar üzerinde gözlem yapar, ama ‘ne’ gördüğümüz

ve ‘ne’ hatırladığımız, ‘neyi’ görmek için bakıyorsak ondan etkilenir. Gözlem yaparken ne görmeyi ümit ettiğimiz ve çocukların doğası ve yetenekleri hakkında ne düşündüğümüz önemlidir. Çocuklar üzerinde yaptığımız gözlemler ayrıca bizim kendi değer ve duygularımız tarafından da etkilenir. Bu derste, çocukları gözlemlerken bizi etkileyen, kendi kültürel ve kişisel kabullerimizin (assumptions) farkında olma becerimizi geliştirmek için çalışacağız. Bu süreçte, gözlemci olarak kendimize, kullandığımız dile ve kullanmak için seçtiğimiz verilere karşı daha büyük bir duyarlılık geliştireceğiz. Amaç, öğretmen adaylarının kesin, canlı ve yargılamayan, kişisel bir gözlem ve kayıt tarzı geliştirmesidir. Böyle bir tarz, çocuklarla ve ailelerle olan çalışmamızda bize çok yardımcı olacaktır (“TE 502 Observing and Recording” ders programından nakleden Darling-Hammond, 2006: 121-122).

Amerika’daki diğer en başarılı öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi “Bank Street College”da da öğretim üyeleri, yüksek lisans öğrencilerinin haftalık gözlem kayıtlarını düzenli olarak okumakta ve yazılı geri bildirim (feedback) vermektedir. Söz gelimi, **dönem başında** öğretim üyelerinin ödevlerle ilgili geri bildirimleri, ödevlerde çocuğu tanımlamak için kullanılan “dil”le, veya “bağlam”la ilgili tanımlamaların netliği hakkında sorular içerebilir. Öğretim üyeleri ayrıca aşağıdaki gibi genel sorular da sorabilir: “Niçin öyle düşünüyorsun?” “Nasıl biliyorsun?” “Bu yorumun delili nedir?” Genellikle bu tip sorular ve benzerleri, öğrencilerin gözlem notlarındaki boşlukları doldurmaya ve eksik kalan kısımları tamamlamaya yardım etmektedir. **Dönemin ortasında** öğretim üyelerinin soruları, “öğrenen birey olarak çocuk” üzerinde odaklaşır ve öğretmen adaylarının değişik kayıt tekniklerini kullanılması istenir. Kastedilen kayıt tekniklerinden bir kısmı şunlardır: Öğrencinin sözlü okumasının süregelen kayıtları, öğrenci dili farklı ortamlarda kullanırken yapılan gözlemler, öğrencinin yaptığı ödevlerin toplanması, önceden haber vermeden verilen görevlere çocuğun verdiği tepkinin kayıtları ve çocukların diğer çocuklarla oynarken yapılan gözlemleri. **Dönemin sonunda**, öğrencilerin hepsinden bütün belgeleri gözden geçirmeleri, delilleri sınıflandırmak için kategoriler yaratmaları, kendi kabullerini desteklemek için delilleri en az üç açıdan kontrol etmeleri, sınıfta devam eden öğretim için tavsiyede bulunmaları ve tavsiyelerini desteklemek için teorileri kullanmaları istenmektedir. Örnek çocuk araştırma raporlarının son şekli yüz sayfadan fazla

olabilir. Raporlara, gözlem notlarının kayıtları, mülakatların çözümleri ve öğrenci ödevlerinden örnekler gibi çocuğun büyümesi, gelişmesi ve öğrenmesine ilişkin belgeler de eklenmektedir (Darling-Hammond, 2006: 122).

Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren “Bank Street College”daki çocuk gelişimiyle ilgili derslerde yaptırılan “Örnek Çocuk Araştırması” ödevinin benzerleri, en başarılı diğer altı öğretmen eğitimi programında da vardır. Örneğin, lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren “Wheelock College”da insanın büyüme ve gelişimiyle ilgili sekiz kredilik ders almak gerekmektedir. Bu sekiz kredilik “esas alan” dersi, teorileri ve uygulamayı birlikte “dokuyarak” öğretmek için, öğretmen adaylarına alan çalışması olarak bir örnek çocuk araştırması yaptırılmaktadır. Benzer dersler ve ödevler, “University of California-Berkeley”de, “University of Southern Main”de, “University of Virginia”da, “Trinity University”de ve “Alverno College”da da vardır (Darling-Hammond, 2006: 123–128). Ayrıca, bu kurumlarda, “örnek olay araştırma” yöntemi, örnek çocuk araştırmasından farklı ödevler için de kullanılmaktadır.

(b) Örnek Okul Araştırması

Amerika’daki en iyi öğretmen eğitimi programlarında “örnek olay araştırma” yöntemi sadece “örnek çocuk inceleme”si için değil değişik konularda örnek olay incelemesi için de kullanılmaktadır. Söz gelimi, beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan “**Trinity University**”de ilk yıl öğrencileri “Okul ve Toplum” (School and Community) dersinde bir “örnek okul incelemesi” yapmaktadırlar. Öğretmen adayları bu çalışmada, üniversitenin eğitim bölümü profesörlerinden Thomas Sergiovanni (1999) tarafından geliştirilen “Okulda Topluluk Kurmak” (Building Community in Schools) kavramını kullanarak, alan çalışması için yerleştirildikleri okulun kültürünü incelemektedirler. Öğretmen adaylarının bu örnek okul incelemesinde üzerinde odaklaştıkları konu, “okullar ve sınıflar belli bir amacı olan öğrenme toplulukları mıdır, eğer öyleyse bu nasıl olmaktadır?” sorusunun cevabıdır. Adayların, alanda yaptıkları, okulun günlük hayatına ait gözlem ve düşünceleri içeren yazılar (journals) ve daha önceden kendilerine verilen sorulara verdikleri cevaplar, okul inceleme raporlarının yazımında kullanılan önemli kaynaklardır. Öğretmen adayları ilk defa “Okul ve Toplum” dersinde ve bu dersin “örnek okul incelemesi” ödevi için, Trinity’deki eğitim derslerinin önemli bir unsuru olan gözlem ve düşünce yazılarını (journals) yazmaya başlamaktadır. Bu derste öğretmen adaylarının, iki haftada bir, dersin öğretim üyesi tarafından verilen bir konu hakkında düşüncelerini yansıtan bir ödev hazırlamaları gerekmektedir. Alan çalışması için yerleştirildikleri okulda ise,

öğretmen adayları sistemli bir şekilde okulu bir bütün olarak öğrenmeye başlarlar. Bu amaçla, okulun öğrencilere hizmet sağlayan kütüphane, rehberlik servisi, revir ve özel eğitim derslikleri gibi bölümlerini ziyaret etmektedirler. Adaylardan, yerleştirildikleri sınıfın olduğu kadar bu tür hizmet sağlayan bölümlerin de özelliklerine dikkat etmeleri ve yetişkinler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi özenle gözlemeleri istenmektedir. Öğretmen adayları, örnek okul araştırmasını yaparken belli bir plana göre yaptıkları gözlemleri ve okulu bir sistem olarak inceleyen kuramsal yayınları birlikte kullanmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 128-129).

(c) Örnek Öğretim ve Öğrenim Araştırması

İncelenen başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim yöntemlerinden birisi “örnek öğretim ve öğrenim araştırması”dır. Bu yöntemin bu kurumlarda nasıl uygulandığını göstermek için bu alt bölümde “University of Virginia”daki uygulama kısaca anlatılacaktır.

“University of Virginia”da örnek olay araştırmaları, hem öğretmen adaylarının A-12 sınıflarındaki öğretim deneyimlerini yazmak ve analiz etmek için, hem de adayların A-12 öğrencilerini daha iyi anlamaları için paylaşılan bir inceleme raporu olarak kullanılmaktadır. Söz gelimi, aile ve toplumsal ortam ile öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları üzerinde yoğunlaşan bir seminer dersinde (Special Topics Seminar), öğretmen adayları, durumu kritik olan (at-risk) öğrenciler hakkında, kendilerinden önce aynı dersi alanlar tarafından yapılan örnek olay incelemelerini okumaktadırlar. Bu seminer dersinde, “evsizlerin eğitim sorunları” “ergenlikte hamilelik” ve “ailelerin yaşadığı zorluklar” gibi güncel konulardaki incelemeleri okuyan ve tartışan öğretmen adayları, bu derste ayrıca kendi öğretim deneyimlerine dayanan bir örnek olay araştırması yapmak ve sınıfa sunmak zorundadırlar. Bu derste kullanılan bir dizi örnek olay araştırması, öğretmen adaylarına kolayca çözülemeyen eğitimle ilgili gerçek sorunları ve araştırmaya dayalı öğretim ilkelerinin uygulanışını gösteren örnekler sağlamaktadır (Dersin programından [syllabus] nakleden Darling-Hammond, 2006: 130).

Yine “University of Virginia”da, alan çalışması gerektiren bir seminer dersinde, öğretmen adayları, A-12 öğrencilerine bireysel olarak ders vermekte (tutoring) ve bu öğretim deneyimine dayalı bir örnek olay incelemesi yapmaktadırlar. “Örnek öğretim ve öğrenim araştırması” (case of teaching and learning) denen bu çalışma, örnek çocuk incelemesinin birçok özelliğini

içermekle birlikte, esas olarak öğretim ve öğrenme süreçlerinin analizi üzerinde odaklaşmaktadır. Bu örnek olay incelemesi üçünü sınıfın bahar döneminde yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu çalışmada, sekiz hafta boyunca bir öğrenciye haftada bir ders vermeleri, aynı öğrenciyi en az üç defa farklı ortamlarda gözlemleri ve yaptıkları bu çalışmalar için “gözlem ve deneyim günlüğü” (journal) yazmaları gerekmektedir. Adaylar, haftalık olarak yazılan bu günlüklerde kendi yaptıkları etkinlikleri, ders verdikleri öğrencinin yaptıklarını ve öğrencinin sınıf içinde diğer öğrencilerle etkileşimini rapor etmektedirler. Bu çalışmaya dayalı olarak yapılan örnek olay incelemesinde, A-12 öğrencisinin ev ve okul çevresi, arkadaşlarıyla ilişkileri ve sınıftaki davranışları tanımlanmaktadır. Öğretmen adayları, bireysel olarak ders verdikleri A-12 öğrencisinin, ders verme süresince belirli bazı konularda gösterdiği akademik başarıyı dikkatli bir şekilde belgelemekte ve analiz etmektedirler. Bu çalışmada öğretmen adayları ayrıca, verdikleri kararların ve yaptıkları “öğretim”in etkisini, uyguladıkları öğretim stratejileri ve onların etkililiği üzerindeki düşüncelerini ve ders verdikleri öğrencinin, kendilerinin “öğretimi” kavramlaştırma şekline etkisini tartışmakta, belgelemekte ve analiz etmektedirler (Darling-Hammond, 2006: 130).

(d) Örnek Toplum Araştırması

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim yöntemlerinden birisi “örnek toplum araştırması”dır. Bu alt bölümde, “University of Southern Maine”de bu yöntemin nasıl uygulandığı kısaca anlatılacaktır.

“University of Southern Maine”de okuyan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması için yerleştirildikleri okul bölgesine uyum süreci (orientation) sırasında bir “örnek toplum araştırması” (community case study) yapmaktadırlar. Aynı okula yerleştirilen “aday öğretmen”ler (interns), bu araştırma için önce küçük gruplar halinde örgütlenerek okul çevresindeki toplumun muhtelif özelliklerini araştırmaktadırlar. Gruplar araştırma sonuçlarını birleştirerek oluşturdukları raporu bir sunu olarak hazırlamakta ve bunu bölge okul sisteminde yeni göreve başlayan öğretmenler için hazırlanan bir toplantıda sunmaktadırlar. Bu sunu genellikle okul yılı başlamadan önce, bölgeye yeni gelen öğretmenler için düzenlenen uyum programının sonunda yapılmaktadır. İlerde verilecek olan “öğretmenlik uygulaması”yla ilgili bölümde, bu toplum incelemesinin amacı ve sunumu hakkında daha ayrıntılı bilgi verilecektir (Darling-Hammond, 2006: 129). Bir yöntem olarak örnek olay incelemesi, burada örnek olarak verilen konuların dışında da kullanılmaktadır. Söz gelimi, Wheelock College’da öğretmen adayları “örnek toplumsal örgüt” incelemesi de yapmaktadır. Bu araştırmanın amacı,

öğretmen adaylarının kar amacı gütmeyen ve eğitimle ilgili hizmet sağlayan toplum örgütlerini tanımalarını sağlamaktır (Darling-Hammond, 2006: 129–130).

Örnek Olay Araştırmasının Genel Özellikleri

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına, “örnek olay incelemesi”ne başlamadan önce veya eş zamanlı olarak, “öğrenme”nin anlamı, “nitel/qualitative” araştırma teknikleri, örnek olay incelemesinin özellikleri ve bir örnek olay incelemesini nasıl yapılacağı hakkında çok ayrıntılı bilgi verilmektedir. Bu ödev için öğretmen adaylarına, verilerin nasıl toplanacağı, kodlanacağı ve yorumlanacağıyla ilgili ayrıntılı bir kılavuz verilmekte ve onlardan yazdıkları her şeyi, haftalık gözlem notlarına ve topladıkları ayrıntılı verilere dayandırmaları istenmektedir. Örnek olay incelemesinin raporunda, öğretmen adayları ders verdikleri A–12 öğrencisini ve bu öğrenciyle yaşanan haftalık öğretme ve öğrenme etkileşimlerini tanımlar. Bu tanımlarda, öğretmen adayının öğrenciyle birlikte ders çalışırken üzerinde çalışılan konunun “amaçlarını” başarmak için ne yapmaya karar verdiği, öğrencinin çabasını pekiştirmek için ne yaptığı, öğretme etkinliğine öğrencinin verdiği tepkiler ve öğretmen adayının bu tepkilere göre kendi stratejilerini nasıl yeniden düzenlediği anlatılmaktadır. Adaylar, birlikte çalıştıkları öğrencinin, verilen bireysel dersler yoluyla ne öğrendiğini ve neyi başarabildiğini dikkatlice incelemekte ve onların daha az mı yoksa fazla mı başarılı olduğunu dikkatlice değerlendirmektedir. En sonunda öğretmen adaylarına bu tecrübenin kendileri için ortaya çıkardığı yeni sorunlar (puzzles) üzerinde düşünmeleri için şöyle sorular sorulmaktadır: “Bu öğrenciyle çalışırken yeni problemler gözlemledin mi? Eğer bu öğrenciyle çalışmaya devam etseydin daha başka ne bilmek isterdin?” Bu tür örnek olay incelemeleri, öğrenme üzerinde nasıl düşünmek ve öğretimi nasıl planlamak gerektiği konusunda bir çerçeve sağlamakta ve öğrenimi ve öğretimi karşılıklı olarak algılamayı mümkün kılmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 130–131).

(2) Öğretimin ve Öğrenmenin Analizi

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim yöntemlerinden ikincisi “öğretimin ve öğrenmenin analizi”dir. Bu yöntemin uygulandığı derslerde öğretmen adaylarından, öğretim uygulamalarından seçilen örnekler (examples of teaching) ve A–12 öğrencilerinin öğrendiklerini gösteren “ürünler” (products of student learning) üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve onları analiz etmeleri istenmektedir. Söz gelimi, “University of Virginia”da verilen öğretim yöntemleriyle ilgili bir derste, öğretmen adaylarının derste öğrendikleri

öğretim modellerini kendi sınıf arkadaşlarına ders vererek (peer teaching), uygulamaları istenmektedir. Adaylar bu dersi verirken video kaydı yapılmakta, sonra hep birlikte yapılan kayıt seyredilmekte, belirli öğretim modellerini uygularken kullanılan stratejiler ve onların etkililik dereceleri tartışılmakta, yapılan gözlemler ve ulaşılan sonuçlar rapor edilmektedir. Başarılı öğretmen eğitimi programlarından diğer bazılarında ise öğretmen adayları, yerleştirildikleri A-12 sınıfında yaptıkları öğretimi videoya almakta ve kendi öğretim süreçlerini gruplarındaki arkadaşlarıyla ve ilgili öğretim üyesiyle birlikte analiz etmektedir (Darling-Hammond, 2006: 131).

Öğretmen adaylarının kendi yaptıkları öğretimin analizi, ders verilen A-12 öğrencilerinin ne öğrendiğini, ne anladığını, neyi doğru veya yanlış anladığını ve yapılan öğretimin sonucunun ne olduğunu görmeye yaramaktadır. Ayrıca bu uygulama, daha sonra öğretilecek derslerde hangi yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğini düşünmek için bir uyarıcı olarak kullanılmaktadır. Bazı durumlarda, öğretmen adayları “öğretim örnekleri” hakkındaki yazılı metinlerden veya örnek olay incelemelerinden öğrendiklerini, A-12 öğrenci gözlemlerinden veya onlarla yaptıkları sözel mülakat ve tartışmalardan öğrendikleriyle karşılaştırırlar. Bazen adaylar sınıf olarak, aynı konudaki bir dizi öğretim örneğini birlikte seyrederek analiz ederler. Bu durumlarda amaç, İngilizceyi ikinci dili olarak öğrenen bir A-12 öğrencisinin dil gelişimi veya bir özel eğitim öğrencisinin davranış gelişimi gibi belirli konular üzerinde odaklaşmaktır. Öğretmen adaylarının, uygulama örneklerini değişik şekillerde incelemesini önemli kılan, adayların bu incelemelerde öğretimin gerçek örneklerini kullanmaları, öğrencilerin öğrendiğini gösteren delilleri öğretimle ilişkilendirerek gözden geçirmeleridir. Ayrıca öğretmen adaylarının, A-12 öğretmen ve öğrencilerinin gerçek ortamlarda ne yaptığını derinlemesine incelemesi onların öğretim ve öğrenme süreçlerinin neleri gerektirdiğini anlamasına önemli bir katkı yapmaktadır. Bu öğretim ve öğrenme analizlerinin birçoğu öğretmen adaylarının gerçekleştirdiği örnek olay incelemelerinin, uygulama gerektiren ödevlerin ve araştırma çalışmalarının içine yerleştirilmiştir veya onlarla birleştirilmiştir (Darling-Hammond, 2006: 131).

(3) Uygulamalı Ödev ve Sergiler

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan yöntemlerden üçüncüsü uygulamalı ödevler ve sergilerdir. Uygulamalı ödev ve sergiler veya performans gerektiren görevler ve sergiler, öğretmen adaylarının anladıklarını eyleme ve ürüne dönüştürmesine imkân vermektedir. Bu tür ödevler, belirli standartlara göre değerlendirilecek bir uygulamanın, belirli

kuram ve ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. En başarılı öğretmen eğitimi programlarının hepsinde performansın gösterilmesi veya sergilenmesi şartı ders ödevleri ve etkinliklerinin içine yerleştirilmiştir. Performansa dayalı değerlendirme yapmak için, uygulamalı ödev ve sergilerin yoğun olarak kullanıldığı kurumlardan ikisi, “Alverno College” ve “University of Southern Maine”dir. Ayrıca, “standartları” ve “değerlendirmeyi” öğretmen adaylarının gelişmesine rehberlik etmek için kullanmak da bu kurumların en belirgin özelliklerindedir (Zeichner, 2000: 4–10; Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2004: 174–185). Aşağıda bu kurumların uygulamalarından örnekler verilecektir.

“Alverno College”da Uygulamalı Müfredat

Öğretmen eğitiminde, “uygulamalı müfredat,” “uygulamaya dayalı müfredat” veya “performansın sergilenmesini gerektiren müfredat”⁹⁵ uygulayan kurumlardan birisi Alverno College’dır. Amerikadaki en iyi öğretmen eğitimi programına sahip yedi kurumdan ikisi dört yıllık bir öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır ve bunlardan birisi “Alverno College”dır. Bu üniversite öğretmen eğitiminde “performansın değerlendirilmesi”ne verdiği önemle ülke çapında ün kazanmıştır. Bu kurumun bütün etkinliklerinin temelini oluşturan “uygulamanın gösterilmesi” şartı yerine getirilirken “sergilenen performans,” önceden belirlenmiş olan uygulama standartlarına göre değerlendirilmektedir. “Alverno College”ın öğretmen eğitimi programının önemli özelliklerinden birisi, belirli yetenekleri esas alan bir eğitim programına (müfredat) sahip olmasıdır. Bu müfredat, hem bütün bölümlerdeki öğrencilerin hem de sadece öğretmen adaylarının sahip olması istenen bilgi, beceri ve davranışları, toplam 13 yetenek başlığı altında toplamıştır. Öğretmen adaylarının sahip olması istenen sekiz genel kültür yeteneğini⁹⁶ ve öğretmen eğitimine özgü beş eğitim yeteneğini⁹⁷ ölçmek için tasarlanmış olan görevler, adayların sahip oldukları bilgi ve becerileri gerçek ortamlarda uygulayarak göstermelerini gerektirmektedir (Zeichner, 2000: 4; Darling-Hammond, 2006: 132–133).

“Alverno College”ın öğretmen adayları tarafından kazanılmasını istediği “yetenekler” kolaydan zora veya basitten karmaşığa doğru sıralanan “altı aşamada” değerlendirilmektedir. Her aşama veya düzeyde, adayların uygulayarak göstermesi gereken ve artan bir şekilde karmaşıklaşan bilgi, beceri ve davranışlar

⁹⁵ Bu tür müfredatlar “curriculum of exhibited performance” olarak nitelenmektedir.

⁹⁶ Alverno Collegede “yetenek,” bilgi, davranış, beceriler, değerler, tavırlar ve benlik algısının karmaşık bir entegrasyonu olarak tanımlanmakta ve sadece öğretmen adaylarının değil bütün öğrencilerin sekiz genel kültür alanında yetenek sahibi olması istenmektedir. Bu yetenekler “iletişim, analiz, problem çözme, karar verirken değerleri dikkate alma, toplumsal etkileşim, küresel bakış açısı, etkili vatandaşlık ve estetik tepki verebilme”dir (Zeichner, 2000: 19–20).

⁹⁷ Alverno College’in yetiştirmek istediği öğretmenlerin sahip olması istenen beş yetenek, “kavramlaştırma, teşhis koyma, işbirliği, iletişim ve uyum”dur (Zeichner, 2000: 22).

ana hatlarıyla tanımlanmaktadır. Altı değerlendirme aşamasının en alt düzeyinde kazanılması istenen yetenek belirli beceri ve davranışların fark edilip tanınmasını gerektirmektedir. Daha sonraki aşamalarda bu beceri ve davranışların analiz edilmesi, değerlendirilmesi, yapılarak gösterilmesi ve en sonunda da grup içinde kullanılma yeteneğinin kazanılması istenmektedir. Söz gelimi, beş eğitim yeteneğinden biri olan “kavramlaştırma” alanında, öğretmen adayından veya yeni mezun öğretmenden beklenen, birey olarak öğrenciye karşı duyarlılık geliştirmek; gelişim kuramıyla gerçek bireyler arasında ilişki kurmak; kültür, cinsiyet ve öğrenme tarzlarındaki farklılıkların bireyler ve gruplar üzerindeki etkisini dikkate alan öğretim planları hazırlamak ve A-12 öğrencilerinin mevcut ihtiyaçlarını karşılayacak ve onları bir sonraki gelişim düzeyi için hazırlayacak materyalleri planlamak gibi becerilerin kazanılmasıdır (Zeichner, 2000; Darling-Hammond, 2006: 134).

“Alverno College”ın öğretim üyeleri, yetenekleri temel alan bugünkü müfredatı hazırlarken, sözü edilen yeteneklerin kazanılması için gerekli olan bilgi, beceri, tavır ve davranışların sistemli bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla, derslerin içeriğini, alan çalışmalarını ve değerlendirmeyi yeniden düzenlemişlerdir. Collegede okutulan derslerin ilgili öğretim üyeleri tarafından hazırlanan programları (syllabus), öğretmen adaylarının bu derste kazanacağı yeteneklerin düzeyini veya düzeylerini tanımlamaktadır. Ayrıca ders programları, öğretmen adaylarının bu yetenekleri kazanmalarına ve ne kadar iyi öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olacak öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme tarzlarını da tanımlamaktadır. Bu öğrenim etkinlikleri arasında deneme yazıları, belirli konulardaki tutum yazıları, örnek olay inceleme analizleri, belirli olayların gözlemlenmesi, video ve müfredat materyallerinin üretimi, sanal (simulated) dinleyicilere yapılan konuşmalar ve öğretmenin öğrenci velileriyle toplantısı gibi sanal olaylar ve benzerleri vardır (Zeichner, 2000; Darling-Hammond, 2006: 134).

“University of Southern Maine”nin Uygulama Sergileri

Amerika’daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından üçü yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir ve bunların birisi “University of Southern Maine”dir. Bu üniversitede uygulanan “Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı”nın⁹⁸ bir özelliği, A-12 “Meslek Geliştirme Okulları”yla⁹⁹ işbirliği yapılarak gerçekleştirilen alan çalışmalarıdır. University of Southern Maine’de stajyer öğretmenlerin¹⁰⁰ yerleştirildikleri okullar çok özenle seçilmektedir.

⁹⁸ “ETEP” (Extended Teacher Education Program)

⁹⁹ Professional Development Schools

¹⁰⁰ Stajyer öğretmenler “ETEP interns” olarak isimlendirilmektedir.

Programın yöneticileri, “öğretmen eğitimi programı”nın ve “yerleştirilme yapılan okul”un öğretim felsefelerinin aynı olmasının, öğretmen adaylarının öğrenme deneyimini etkileyen çok önemli bir faktör olduğuna inanmaktadır. Söz gelimi, hem üniversitenin öğretmen eğitimi programında hem de üniversitenin meslek geliştirme okullarının bulunduğu “Gorham Okul Bölgesi”nde¹⁰¹ öğrenciler, uygulamalı ödev ve sergilerdeki performanslarına göre değerlendirilmektedir. **Halka açık olarak yapılan performans sergilerinde, sergiyi gezen halkın önceden belirlenen kriterlere göre öğrencilerin gösteri ve ürünlerini değerlendirmesi ve eleştirmesi istenmekte ve buna çok önem verilmektedir.** Bu öğretmen eğitimi programının öğretim ve değerlendirme sistemi ile aday öğretmenlerin yerleştirildikleri ilk ve orta dereceli okulların öğretim ve değerlendirme sistemi aynı esaslara dayanmaktadır ve karşılıklı olarak birbirini pekiştirmektedir (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 136).

A-12 Öğrenci Sergileri¹⁰²: Gorham bölgesindeki devlet okullarında düzenli olarak “öğrenci sergileri” (student exhibitions) düzenlenmektedir. **Her yıl Bahar Döneminde okul bölgesindeki bütün devlet okullarının katıldığı geleneksel Bölge Öğrenci Sergileri yapılmaktadır.** Bu bölge sergilerinde bütün okullardan üçüncü, altıncı, sekizinci ve on birinci sınıf öğrencileri daha önceden belirlenen bir konudaki bilgi ve becerilerini halka açık olarak sergilemektedir. Bölge genelinde yapılan bu “uygulamalı ödev sergisi”nin amacı, her öğrencinin başarısının kendi öğretmeni dışındaki öğretmenler ve okul dışından en az iki yetişkin tarafından, okul bölgesinin yazılı ve sözlü sunumları değerlendirme kılavuzunu (rubric) esas alarak değerlendirmesini sağlamaktır. Değerlendirmeyi yapan kurulda (panel), öğretmenlerin ve velilerin yanı sıra bölge eğitim müdürü veya okul bölgesinin diğer yöneticileri, üniversiteden profesörler, halktan temsilciler ve hatta sergiyi gezmek için gelen araştırmacılar görev yapabilmektedir. Bu sergilerde öğrenciler, çeşitli konulardaki gösterilerini, yetişkinlerden oluşan bir değerlendirme kurulunun¹⁰³ önünde sergilemektedirler.

Amerika’daki en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasını yapan ekibin ziyaret ettiği bu öğrenci performans sergilerinden birinde, altıncı sınıf öğrencilerinin hazırladığı ödevlerden bazıları şunlardır: “Sebep-sonuç ilişkisi,” “uyuşturucuların zararları,” “AIDS,” “Maine eyaletinde buzlanmayı önleme”¹⁰⁴

¹⁰¹ Gorham, ABD’nin Maine eyaletindeki şehirlerden birisidir. Nüfusu 15 bin civarındadır, “University of Southern Maine”nin üç yerleşkesinden birisi Gorham’da bulunmaktadır. Gorham Okul Bölgesi, Gorham’ın sınırları içinde kalan devlet okullarının (public schools) bağlı olduğu eğitim müdürlüğü demektir.

¹⁰² “A-12 Öğrencileri” ifadesi, ana okulundan lise son sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır.

¹⁰³ Bu kurulda görev yapan değerlendirme kurulu üyelerine “judge” (yargıç) denmektedir.

¹⁰⁴ “University of Southern Maine”nin ve Gorham okullarının bulunduğu Maine eyaleti ABD’nin kuzeyindedir ve kış mevsiminde buzlanma sorunu

ve “çevre kirlenmesi.” Araştırmacıların rapor ettiğine göre bu etkinlikte “sebe-sonuç ilişkisi”ni sunan öğrenciler, “sebe-sonuç ilişkisi” (causation) kavramının anlamını ve bu kavramı uygulanacak konuyla ilişkilendiren bir yazıyı daha önceden hazırlayarak sergiledikleri etkinlik dosyasına (portfolio) koymuşlardı. Öğrenciler sebe-sonuç ilişkisi hakkında beş dakikalık bir sözlü sunu hazırlamışlar ve konuyu görsel olarak sunmak için bir de “poster”¹⁰⁵ yapmışlardı. Bu öğrenci sergileri bilgi ve eylemin bir sentezini gerektirmektedir. Bir başka açıdan bu sergiler, belirli konudaki bir bilginin, endişe kaynağı olan gerçek bir problemi çözmek için uygulanmasının sergilenmesi ve değerlendirilmesi olarak görülmektedir (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 137).

Aday Öğretmen Sergileri: Yukarıda sözü edilen “Gorham Okul Bölgesi”ndeki A-12 öğrenci sergilerine benzer bir şekilde, “ETEP-Gorham Programı”nda¹⁰⁶ öğrenci olan ve bu bölgedeki okullarda uygulama yapan stajyer öğretmenler¹⁰⁷ de ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini yılda en az üç defa halka açık olarak düzenlenen toplantılarda uygulayarak göstermektedirler.

Bu üç performansın **ilkinde** aday öğretmenler, öğretmenlik uygulaması için yerleştirildikleri okul bölgesi ve çevresi hakkında yaptıkları “Gorham Hakkında Her şey” (All About Gorham) adlı küçük çaplı bir araştırmayı, Ağustos ayında henüz okullar açılmadan yapılan uyum (orientation) toplantısında Gorham okul bölgesine yeni gelen öğretmenlere sunmaktadır. **İkinci** uygulama Nisan ayında yapılmakta ve bu etkinlikte aday öğretmenler hazırlamış oldukları disiplinler-arası bir üniteyi veya çeşitli bilim dallarından yararlanarak hazırladıkları bir öğretim ünitesini uygulama yaptıkları okulun öğretmen ve yöneticilerine sunmaktadır. Mayıs ayında yapılan **üçüncü** etkinlikte ise, aday öğretmenler hazırladıkları etkinlik dosyalarını (portfolio), Gorham okul bölgesi yönetici ve öğretmenlerinin ve kendi öğretim üyelerinin görev aldığı beş kişilik bir değerlendirme komitesine sunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması yapan stajyer öğretmenler, bu performans sergilerinin dışında kalan çalışmalarını da diğer aday öğretmenlerle paylaşmaktadırlar. Söz gelimi, alan çalışması için ilk yerleştirildikleri sınıfta gerçekleştirdikleri örnek çocuk incelemesini Aralık ayında kendi sınıf arkadaşlarına sunmaktadırlar. Stajyer öğretmenlerin arkadaşlarıyla paylaştıkları

yaşanmaktadır.

¹⁰⁵ Bu bağlamda “poster,” her hangi bir konunun yazı, tablo, resim, fotoğraf ve benzeri araç-gereçler kullanılarak sunulması için kullanılan büyük ve kalın karton veya bu malzemelerin sergilenmesi için özel olarak hazırlanmış tahta anlamında kullanılmaktadır.

¹⁰⁶ “University of Southern Maine”in “Extended Teacher Education Program”i (ETEP), Gorham Okul Bölgesi’yle işbirliği yapmakta ve “meslek geliştirme okulları” olarak düzenlenen Gorham okullarını, öğretmen adaylarının alan çalışmaları ve daha başka mesleki faaliyetler için yoğun olarak kullanmaktadır.

¹⁰⁷ Stajyer öğretmenler “intern” veya “student teacher” olarak isimlendirilmektedir.

diğer çalışmalardan bazıları şunlardır: (1) Bir “öğretmen araştırması” (action research), (2) ders planlarıyla ilgili bilgi ve örnekleri ve kaynak listelerini içeren bir dosya, ve (3) öğretmen adaylarının geliştirmekte oldukları öğretim ve öğrenmeyle ilgili görüşlerini almış oldukları derslerde ve alan uygulamalarında edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerle ilişkilendiren bir deneme yazısı (coordinated journal). Bu uygulama öğretmenlerinin yerleştirildikleri sınıfların öğretmenleri ve alan çalışmalarının eşgüdümünü sağlayan okul yöneticileri veya öğretim üyeleri, aday öğretmenlerin gözlem günlüklerini ve deneme yazılarını okumakta ve onlara geri bildirim vermektedir. Gözlem günlükleri ayrıca sınıf arkadaşlarıyla da paylaşılmaktadır. Verilen örneklerde de görüldüğü gibi, “University of Southern Maine”deki öğretmen eğitimi programının eğitim ve öğretim etkinliklerine yaklaşımı ile Gorham’daki A-12 okullarının yaklaşımı arasında bir paralellik vardır. İki programda da “öğrencilerin” bilgilerini uygulaması, sergileyerek göstermesi, yaptıkları uygulamayı analiz etmesi ve uygulamanın doğruluğunu açıklamaları istenmektedir (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 137).

(4) Etkinlik Dosyası Hazırlama

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında yaygın olarak kullanılan yöntemlerden dördüncüsü öğretmen adaylarına bir “etkinlikler dosyası” veya “portfolio” hazırlatmaktadır. Bu yöntem öğretmen adaylarının derslerde ve alan çalışmalarında yaptıkları uygulamalara ve gösterdikleri performansa ait bilgi ve belgeleri, toplu olarak görüp incelemeyi mümkün kılan bir “öğretim etkinlikleri” veya “başarı dosyası” hazırlamasını gerektirmektedir. Bu uygulama, öğretmen adayları tarafından hazırlanan uygulama sergilerinin de yararını artırmaktadır.

Araştırmacılar, derinlemesine inceledikleri en iyi yedi öğretmen eğitimi programında uygulanan “etkinlik dosyaları”nın, öğretmen adaylarına hangi (spesifik) öğretim standardına ilişkin ne öğrendiklerini ve bu konuda ne düşündüklerini gösterme imkânı sağladığını söylemektedir. Ayrıca etkinlik dosyaları, yeni öğretmenlerin bu dosyaları kullanarak A-12 öğrencilerinin öğrenme sürecini izleyebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu dosyalar, ABD’deki “Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu”nun¹⁰⁸ istediği değerlendirme dosyalarına benzemektedir. Bu kurul, kendisine “Öğretmenlik Milli Sertifikası” almak için başvuran öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik dosyalarına, kendi öğrencilerinin belli bir zaman dilimi içinde ne öğrendiklerini gösteren ve

¹⁰⁸ National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). ABD’de öğretmenlik sertifikası eyaletler tarafından verilir ve ancak onu veren eyaletin sınırları içinde geçerlidir. Eyalet değiştiren bir öğretmenin gittiği yeni eyalette “denklik” için başvurması ve denklik için istenen dersleri alması veya diğer istenen şartları karşılaması gerekir. ABD’de 1987 yılında kurulan “National Board for Professional Teaching Standards” (Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu), öğretmenlik meslek standartlarını hazırlamıştır. NBPTS 1994 yılından beri kendi standartlarını karşılayan öğretmenlere “Öğretmenlik Milli Sertifikası” (National Board Certification) vermektedir ancak bu sertifikaya için başvuran öğretmen sayısı henüz çok azdır ve 2008 yılı itibarıyla 64000 öğretmen bu sertifikayı alabilmiştir.

öğrencilerin yaptıkları işler arasından seçilen somut örnekler konmasını istemektedir. Benzer şekilde, etkinlik dosyası hazırlayan öğretmen adayları, bu dosyalarda A-12 öğrencilerinin ne öğrendiklerini gösteren belgelerin kendi yaptıkları öğretimle ilişkisini, kendilerinin A-12 öğrencilerine verdikleri geri bildirim ve A-12 öğrencilerinin kendilerinin öğretme çabalarına verdiği tepkiyi tartışmaktadırlar. Öğretmen adayı ve A-12 öğrencileri arasındaki öğretme ve öğrenmeye ilişkin konuşma ve etkileşimlerden örnekler verilerek, hem aday öğretmenin hem de A-12 öğrencisinin öğrenmesi karşılıklı etkileşim bağlamında sergilenmektedir. Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmen adayları etkinlik dosyası hazırlama sürecini güçlü bir öğrenme deneyimi olarak nitelendirmektedirler (Darling-Hammond, 2006: 140).

Etkinlik dosyaları (portfolio) hazırlanmasının bir amacı hem öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini artırmak hem de bu deneyimlerin birbirleriyle ilişkili ve uyumlu hale getirilmesini (entegrasyonunu) sağlamaktır. Bir diğer amaç ise, aday öğretmenin öğretmenlik sorumluluğunu üstlenip üstlenemeyeceğini değerlendirmektir. Etkinlik dosyaları, en iyi öğretmen eğitimi programına sahip olan kurumlarda, özellikle de “University of Southern Maine”, “Alverno College”, “Trinity University” ve “Bank Street College”da yaygın olarak kullanılmaktadır (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Zeichner, 2000; Koppich, 2000; Darling-Hammond and MacDonald, 2000d).

(5) Eylem Araştırması

Bu çalışmanın temel kaynaklarından birisi olan Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi araştırmasının raporları gösteriyor ki başarılı öğretmen eğitimi programlarında ortak olarak kullanılan yöntemlerden beşincisi “Eylem Araştırması”dır (Action Research). Bu programlarda öğretmen adaylarının “öğretim”i bütün boyutlarıyla anlamasını sağlamak için “öğrenme,” “öğretme” ve “okul ortamı”yla ilgili araştırma çalışmaları öğretmen eğitimi programının içine yerleştirilmiştir. “Eylem Araştırması” veya “probleme dayalı araştırma” (problem-based inquiries) denen bu çalışmanın esası, öğretmenin sınıfta veya okulda ortaya çıkan bir sorunu çözmek için bir araştırma planı yapması ve bunu uygulamasıdır. Bu araştırma türü kısmen örnek olay araştırmasına benzemektedir. Sorun hakkında birinci elden veri toplamayı gerektirdiği kadar sorunla ilgili kaynakların taranmasını da gerektirmektedir. Öğretmenlerin, sınıfta ortaya çıkan bir eğitim sorununu çözebilmeleri için, sorunu anlamaya yarayacak soruları sorma, ilgili verileri toplama, analiz etme ve çözüm için akıl yürütme yeteneklerini eğitimleri sırasında kazanmaları gerekir. İncelenen başarılı öğretmen eğitimi

programlarında, bu “eylam araştırması”nın, daha doğru bir ifadeyle “aday öğretmen araştırması”nın, adayların sınıfta ortaya çıkan sorunları araştırma ve çözüme becerisi kazanması için yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren kurumlardan “University of California-Berkeley” (Snyder, 2000) ve New York’taki “Bank Street College” (Darling-Hammond and MacDonald, 2000d), beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan “University of Virginia” (Merseth and Koppich, 2000) ve Teksas’taki “Trinity University” (Koppich, 2000) ve lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren Boston’daki “Wheelock College” (Miller and Silvernail, 2000) “eylem araştırması” (action research) yöntemini öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanmaktadır.

(6) Öğretmenlik Uygulaması

Amerika’daki öğretmen yetiştiren kurumlar “student teaching,” “internship,” “stajyer öğretmenlik” veya “aday öğretmenlik” gibi isimlerle anılan “Öğretmenlik Uygulaması”nı, birbirlerinden farklı şekillerde yapmaktadırlar. Bu ülkedeki en iyi öğretmen eğitimi programlarını inceleyen araştırmacılar, bu programlarda yapılan öğretmenlik deneyimi uygulamasının tipik öğretmen eğitimi programlarından çok farklı olduğunu rapor etmektedirler. Aşağıdaki alt bölümde, Amerika’daki en iyi öğretmen eğitimi programlarında yapılan “öğretmenlik uygulaması”nın ortak özellikleri, en iyi öğretmen eğitimi araştırmasını gerçekleştiren grubun başkanı olan Darling-Hammond (2006: 153–154) tarafından yapılan gözlemler esas alınarak özetlenecektir.

Başarılı Programlarda Uygulamanın Özellikleri

- (a) **Otuz Haftalık Uygulama:** Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına, “tipik” öğretmen eğitimi programlarından daha uzun bir süre öğretmenlik uygulaması yaptırmaktadır. **Bu programların hepsinde öğretmen adayları, an az 30 hafta, bir veya birden fazla deneyimli öğretmen ve öğretim üyesi tarafından denetlenen öğretmenlik uygulaması (clinical practice) yapmaktadır.** Bazen bu uygulama, “Bank Street College,” “University of Southern Maine” ve “Wheelock College”da uygulanan yüksek lisans programlarında veya “Trinity University” ve “University of Virginia”da uygulanan beş yıllık programın son yılında yapıldığı gibi bir veya birden fazla okulda bir akademik yılın tamamını kapsamaktadır. Bazı kurumlarda ise öğretmen adayları, dokuz ile on beş hafta arasında değişen sürelerle bir kaç ayı yerde uygulama yapmaktadır.

- (b) **Özel öğrenci gruplarıyla uygulama:** Bu programlarda uygulama için yerleştirme yapılan okul ve sınıflar, belirli tür bir öğretimin ve belirli bir öğrenci grubunun gözlemlenebilmesi ve öğrenilebilmesi için özenle seçilmektedir. Öğretmen adayları özel olarak seçilen bu sınıflarda farklı gelişim düzeyindeki öğrencileri veya özel eğitim öğrencilerini ve deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek, onlarla etkileşerek ve onlarla kendi bilgi ve becerilerini paylaşarak deneyim kazanmaktadırlar. Bu programlar öğretmen adaylarını sadece farklı öğrencilere hizmet veren okullara değil, bu öğrencilere iyi hizmet veren okullara yerleştirmektedirler. Bu yüksek eğitim kurumları, öğretmen adaylarını yerleştirdikleri A-12 okullarında görülen eğitim sorunlarının çözülmesi ve eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için çalışmakta, eğer bu mümkün olmuyorsa, kalitesizliği görmezlikten gelerek adaylarını bu okullara yerleştirmemektedirler. Başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının, iyi öğretmenliğin nasıl bir şey olduğunu “kitaplardan okuyarak,” “hayal ederek” veya “sıradan öğretmenlerin rehberliği altında uygulama yaparak,” öğrenemeyeceğine inanmaktadır.
- (c) **Sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan farklı öğrencilerle uygulama:** En başarılı öğretmen eğitimi programlarının “tipik” öğretmen eğitimi programlarından bir farkı da, aday öğretmenlerin farklı toplumsal kesimlerden gelen öğrencilere hizmet veren okul ve sınıflara yerleştirilmesidir. Bu programlar, öğretmen adaylarını her kesimden öğrenciye öğretmenlik yapacak şekilde hazırlamak için, seçilen okulların sadece tek bir sosyo-ekonomik toplum kesiminden değil, farklı ekonomik ve toplumsal kesimlerden gelen öğrencileri olmasını istemektedirler. Bu tip okullarda, bir sınıfa öğretmen adayı yerleştirirken, o sınıf öğretmenin hem bilgili ve deneyimli olması hem de bilgi ve tecrübesini bir öğretmen adayı ile sistemli bir şekilde paylaşmaya istekli olması istenmektedir.
- (d) **Öğretmenlik uygulamasında üniversite-okul uyumu:** ABD’ndeki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarını daha önce kendi programlarından mezun olan deneyimli öğretmenlerin sınıflarına yerleştirmeyi tercih etmektedirler. Bu eski mezunlar, öğretmen eğitimi programının önceliklerini bildiği için adaylara daha iyi rehberlik etmekte, üniversite ile okul arasındaki işbirliği daha

verimli olmaktadır. Üniversite ile okul arasındaki işbirliğinin niteliği, üniversite teoriyi okul da pratiği sağlayacak şekilde değil, iki tarafın da hem kuramsal hem de pratik “girdi” sağladığı, öğretmen adayını mesleğe hazırlarken birbirlerini de karşılıklı olarak güçlendiren bir ilişkidir.

Öğretmenlik Uygulamasında Yönlendirme

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına sağladığı uygulama deneyiminin yukarıda verilenlerin dışında ortak özellikleri de vardır. Öğretmenlik uygulaması deneyimi bu programların hepsinde özenle yapılandırılmakta ve yönlendirilmektedir. Aday öğretmenler yerleştirildikleri sınıfta uygulama yaparken, eş zamanlı olarak üniversiteden de ilgili dersleri almaktadır. Adaylar, bu derslerde verilen ödevlerle yönlendirilmekte, bu ödevler onların yapmakta oldukları A-12 sınıflarındaki öğretim görevine ek olarak neleri yapması gerektiğini belirlemektedir. Bu öğretmen eğitimi programları, uygulama okulundan ve işbirliği yapılan sınıf öğretmeninden beklentileri ve adayların nasıl değerlendirileceğine ilişkin ölçütleri içeren uygulama ve değerlendirme kılavuzlarıyla, öğretmen adaylarına ve sınıf öğretmenlerine rehberlik sağlamaktadırlar.

Öğretmen eğitimi programlarıyla uygulama okulları arasındaki sürekli etkileşim, öğretim üyeleriyle okul öğretmenlerinin birlikte yaptığı çalışmalar ve sınıfına aday öğretmen kabul eden öğretmenler için düzenlenen uyum ve hizmet içi eğitim çalışmaları, uygulama sürecinin niteliğini belirlemektedir. Söz gelimi, en iyi öğretmen eğitimi programlarından birine sahip olan ve dört yıllık bir öğretmen eğitimi programı uygulayan “Alverno College”ın, çevredeki A-12 okullarıyla, öğretmenleriyle ve bölge okul yönetimiyle çok sıkı ilişkileri vardır. Öğretim üyeleri okulların reform projelerinde danışmanlık yapmakta ve ilgili komitelerde hizmet vermektedirler. Araştırmacıların rapor ettiğine göre, en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasının yapıldığı dönemde, “Alverno College”dan bir grup öğretim üyesi ilkokullarda “performans değerlendirmesi,” “etkinlik dosyası değerlendirmesi” ve “teknoloji kullanımının müfredata dâhil edilmesi” konularında hizmet içi eğitim vermekteydi. Bu tür ilişkiler, “Alverno College” öğretim üyelerine, bölgenin A-12 okullarındaki yönetici ve öğretmenleri yakından tanıma imkânı vermektedir. “Alverno College”ın öğretim üyeleri, okullar ve öğretmenler hakkındaki bilgilerini aday öğretmenler için uygulama sınıfı seçerken kullanmakta, belirli adaylar için belirli öğretmenleri istemekte ve aday öğretmenler için en uygun sınıfı ve öğretmeni seçmeye özen göstermektedir (Darling-Hammond, 2006: 156-157).

Sınıfta Gözlem Yapmayı Öğrenme

Öğretmen adaylarının “öğretmeyi öğrenme” sürecindeki kritik aşamalardan birisi, okulu ve sınıfı oluşturan, eğitim ve öğretim açısından önemli unsurları anlamaları ve onlara ilişkin bir anlayış geliştirmeleridir. İncelenen en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına sınıfta yaptıkları gözlem ve etkinliklerde rehberlik ederek onların bu anlayışı geliştirmelerine yardım etmektedir. Bu programlar öğretmen adaylarının, sınıf düzeni ve yönetimini, öğretmen davranışlarını ve okulun çevreyle etkileşimi ve okul dışındaki işlevlerini öğrenme süreçlerini yönlendirmektedir. Söz gelimi, “Alverno College,” dört dönem devam eden okul çalışmalarının daha ilkinde, öğretmen adaylarına nelere dikkat etmeleri gerektiğini bir kılavuzla bildirmekte ve gözlemlerini haftalık olarak günlüklerine yazmalarını istemektedir. “Alverno College”da öğretmen adaylarının incelemeleri ve yazmaları istenen konular arasında şunlar vardır:

- (1) Öğrenciler arasındaki farklılar ve bu farklılıklara karşı okulun tavrı;
- (2) üstün yetenekli olan veya özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçlarının nasıl karşılandığı;
- (3) sınıfın nasıl düzenlendiğinin bir planı ve öğrencilerin sınıf alanını nasıl kullandığı;
- (4) günlük ders planları ve öğretmenin ve öğrencilerin ders saatlerini nasıl kullandığı;
- (5) aday öğretmenler tarafından incelenmekte olan öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının sınıfta nasıl karşılandığı;
- (6) sınıfta uyum ve motivasyonun nasıl sağlandığı ve bu gözlemlerin adayların aldıkları derslerde öğrendikleriyle ilişkilendirilmesi;
- (7) öğretmenlerin sözel veya diğer iletişim stratejilerini nasıl kullandığı ve bunların sonucu;
- (8) sınıf yönetiminin, anlamlı öğrenme yaşantılarının hazırlanması açısından durumu.

Bu tür yönlendirilmiş gözlemlerin “Alverno College”daki farklı derslerin ödevleri arasında da olduğu görülmektedir. Söz gelimi, öğretmen eğitimi programının ikinci yılında alınması gereken bir derste, öğretmen adaylarının aşağıda sıralanan türden etkinlikleri gerçekleştirilmesi istenmektedir:

- (1) sınıfta öğrenme etkinliklerine en az katılan öğrencinin belirlenmesi;

- (2) bu öğrencinin öğrenmeyi engelleyen davranışlarının bir listesinin hazırlanması;
- (3) öğrencinin aktif olarak öğrenmeye katılımını neyin engellediğine ilişkin bir yorum;
- (4) öğretmenin bu öğrencinin katılımını sağlamak için kullandığı stratejiler ve bunların etkili olup olmadığı;
- (5) bu öğrencinin katılımını daha iyi sağlayacak stratejilerin araştırılması (“ED 210” ders programından nakleden Darling-Hammond, 2006: 158).

Öğretmen adaylarının A-12 okullarında gerçekleştirdikleri alan çalışmaları, öğretmen eğitimi programından aldıkları derslerle eşgüdümlü olarak yapılmaktadır. Söz gelimi, adaylar alan çalışması için ilk defa okullara yerleştirildiklerinde “Öğretimin İlkeleri” (Principles of Instructional Design) ve “Eğitimde Bilgisayar Kullanımı” (Educational Computing) derslerini de almak zorundadırlar. Alan çalışmalarıyla eşgüdümlü olarak planlanan bu derslerde, öğretmen adaylarına alanda tamamlanabilecek ödevler verilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 158).

Sorumluluğun Yavaş Yavaş Artırılması

Derinlemesine incelenen en başarılı yedi öğretmen eğitimi programında öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının sınıfta aldıkları sorumluluğu yavaş yavaş artırarak belli bir süre sonra tek başlarına öğretmenlik yapacak duruma gelmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Adayların uygulama süresince yapacağı görevler, işbirliği yapılan sınıf öğretmenin anlayışına terk edilmemektedir. Bu programlar, uygulama sürecinde öğretmen adayından beklenen davranışları ve hangi aşamada nelerin öğrenileceğini kesin olarak belirlemiş bulunmaktadırlar. Genellikle şöyle bir sıra izlenmektedir: Önce sınıf ve okulda gözlem yapılmakta, bunu öğrencilerle bire bir çalışma izlemekte, bire bir çalışma hem örnek çocuk incelemesinde hem de sınıftaki görevlere yardım ederken öğrencilere ders verme şeklinde yapılmakta, bunu işbirliği yapılan sınıf öğretmeniyle birlikte ders planı yapma ve ders verme izlemekte, bunu da aday öğretmenin bir veya daha fazla üniteyi tek başına öğretmesi izlenmektedir (Darling-Hammond, 2006: 159). Aşağıdaki paragraflarda, “University of Virginia”da yapılan öğretmenlik uygulamasında sorumluluğun nasıl yavaş yavaş artırıldığını gösteren örnekler verilecektir.

University of Virginia: Beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan kurumlardan “University of Virginia”da öğretmen adayları mesleki çalışmalarına ikinci yılda başlamakta ve bunu takip eden dört yıl boyunca süresi, sorumluluğu ve karmaşıklığı giderek artan “öğretme deneyimi” kazanmaktadırlar. Bu deneyimler, aday öğretmenlerin “öğretmeyi öğrenmesi” için tasarlanmakta ve aşağıdaki kısaca tanımlandığı şekilde uygulanmaktadır:

(1) Bu üniversitede, beş yıl süren öğretmen eğitiminin ikinci yılında başlayan ve dört yıl süren okul veya **uygulama çalışmalarının birinci yılında** öğretmen adayları okulu bir “örgüt” olarak gözlemekte, öğretmenler, yöneticiler, rehber öğretmenler ve ilgili diğer kişilerle mesleki rolleri hakkında yapılandırılmış görüşmeler yapmakta, okuldaki kütüphane, özel eğitim sınıfları, yemek salonu, hemşire odası ve idarecilerin odalarında gözlem yapmakta ve bu birimlerdeki işlere yardım etmektedir. Bu süreç sırasında öğretmen adayları tarafından üniversitede alınan derslerin ödevleri, bu alan çalışmalarıyla eş güdümlü olarak planlanmakta ve adayların gözlem ve öğrenme deneyimlerine rehberlik edecek şekilde hazırlanmaktadır.

(2) Üniversitenin üçüncü fakat dört yıl süren **uygulama çalışmalarının ikinci yılında**, bir başka deyişle, “University of Virginia”da adayların öğretmen eğitimi programına resmen kabul edilmesinden bir yıl sonra,¹⁰⁹ alan çalışmalarının odak noktası birey olarak “öğrenciyi” anlamaktır. Bu yıl öğretmen adaylarına bir öğrenciye bire bir ders verme görevi verilir. Adaylar bu görevi yaparken eş zamanlı olarak da, çocuk gelişimi ve öğrenme ve bire-bir ders verme (tutoring) tekniklerini öğrenirler ve bir “örnek çocuk incelemesi” yaparlar.

(3) Üniversitenin dördüncü fakat **uygulama çalışmalarının üçüncü yılında** öğretmen adaylarının alan çalışmaları “sınıf” üzerinde odaklaşmaktadır. Adaylar yerleştirildikleri sınıfta öğretimi ve öğrenmeyi gözler, analiz eder, örnek dersler hazırlar ve öğretir ve nihayet bir ders ünitesi geliştirerek öğretirler. Adaylar alanda bu görevleri gerçekleştirirken eş zamanlı olarak da müfredat ve öğretim alanında, özel öğretim yöntemlerini de içeren dersler alırlar. Üçüncü yılda gerçekleştirilen alan çalışmaları 15 haftalık bir dönemi kapsamaktadır.

(4) Üniversitenin beşinci ve son ama **uygulama çalışmalarının dördüncü yılında** öğretmen adayları 15 haftalık bir uygulama daha yaparlar. Adayların tam

¹⁰⁹ Bu çalışmanın değişik yerlerinde de açıklandığı gibi, ABD’de genel olarak, üniversitelerin bir mesleğe hazırlayan bölümlerine girmek iki aşamalı bir süreçtir. Öğrenciler önce hiçbir bölüm tercihi yapmadan girmek istedikleri bir üniversiteye başvururlar. Kabul edilirse, üniversitenin fen-edebiyat fakültesi diyebileceğimiz “College of Arts and Sciences”a kayıtları yapılır ve üniversite mezunu olmak için şart olan genel kültür (general education) derslerini almaya başlarlar. İlk bir-iki yıl boyunca veya daha uzun bir süre, başvurmak istedikleri bölümün şartlarını karşılamak için çalışır, gerekiyorsa o fakülte veya bölümden dersler alır ve istedikleri fakülte veya bölümün şartlarını karşıladıkları zaman da bir dosya ile başvurularını yaparlar.

gün öğretmenlik uygulaması (veya stajyer öğretmenlik) yaptıkları bu süre, onların “Master” derecesi kazanacakları yılın sonbahar dönemi olmaktadır. Bu dönemde, orta öğretimde öğretmen olacak bu adaylar kendi uzmanlık alanlarında bir seminer ile bir de öğrencilerle ilgili her türlü sorunları işleyen başka bir seminer almaktadırlar. Adaylar bu tam gün stajyer öğretmenlik görevinin ilk aylarında kendilerini denetleyen sınıf öğretmeniyle birlikte ders planı yapar ve birlikte ders verirler, ancak planlama ve öğretim sorumlulukları giderek artar.

Aynı yılın bahar döneminde, aynı öğretmen adayları, bir önceki dönemde stajyer öğretmenlik yaparken belirledikleri bir konu üzerinde araştırma yaparak (action research) analiz becerilerini geliştirirler. Dönemin sonunda yaptıkları araştırmanın sonuçlarını üniversite öğretim üyelerine ve uygulamalara rehberlik eden öğretim görevlilerine (clinical faculty) sunarlar. Bu yolla öğretmen adayları uygulamada ortaya çıkan sorunları araştırmak için gerekli olan mesleki sorumluluğu üstlenmekte ve meslek hayatları boyunca devam ettirecekleri ümit edilen bir tutum geliştirmektedirler. Öğretmen adaylarının sorumluluğunu yavaş yavaş artırma sürecinin ayrıntıları, derinlemesine incelenen en başarılı yedi öğretmen eğitimi programının hepsinde aynı değildir. Bununla birlikte, bu kurumların hepsi teoriye dayalı uygulama programları geliştirmişlerdir ve öğretmen adaylarının, öğretme ve öğrenme süreçleri ve okulun işleyişi hakkında yeterli bilgi ve deneyimle meslek hayatına başlamalarını sağlamaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 159-160).

Uygulama Sınıflarının Seçimi ve Hazırlanması

Yukarıda anlatılan türden uygulama çalışmalarının arzu edildiği gibi yürümesi için üniversite öğretim üyeleri ile uygulama okulu yönetici ve öğretmenleri arasında çok yoğun bir iletişim ve işbirliği gereklidir. Sınıfına aday öğretmen yerleştirilecek uzman öğretmen veya uygulamadan sorumlu öğretim görevlisi özenle seçilmeli ve uygulama boyunca nelerin yapılması gerektiği önceden bilinmelidir. En iyi öğretmen eğitimi programlarının çoğu alan çalışmalarıyla ilgili amaç ve beklentilerini içeren uygulama kılavuzu veya el kitaplarını birlikte çalıştıkları okullara ve öğretmenlere önceden vermektedirler. Bu programlardan bazıları, hem A-12 okullarında çalışan hem de üniversitenin alan çalışmalarında görev alan öğretim görevlileriyle düzenli olarak toplantılar yaparak, “öğretmen eğitimi ve uygulama,” “ilgili müfredat,” uygulamayı denetleyen öğretim görevlilerinin sorumlulukları” ve “işbirliği yapılan sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları” gibi konuları tartışmaktadırlar. Bazı programlar, işbirliği yapılan sınıf öğretmenlerini hazırlamak için çeşitli etkinlikler düzenlemektedir. Yine bazı

öğretmen eğitimi programları, işbirliği yapılan öğretmenlerin üniversiteden teftiş ve rehberlikle ilgili bir ders almasını istemekte, bazıları ise bu öğretmenler için bir kaç günlük uygulamalı kurslar (workshops) düzenlemektedir. Bu programlardan bir kısmı da işbirliği yapılan A-12 öğretmenlerine kendi fakültelerinin ilgili derslerinde kullanılan yayınları ve diğer ders materyallerini vermektedir (Darling-Hammond, 2006: 161).

(7) Performansa Dayalı Değerlendirme

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin ortak bir özelliği, bu programlarda uygulanan değerlendirme etkinliklerini “anlamanın performansları” veya “öğrenilenin uygulanarak gösterilmesi” haline dönüştürmeleridir. Bu özellik aşağıdaki dört alt bölümde açıklanacaktır.

(a) Performans Odaklı Değerlendirme

En başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme ortamlarında kullanması gereken gerçek bilgi, beceri ve davranışları temsil eden örnekleri esas almaktadır. Bazı değerlendirme ortamları gerçek bir sınıfın günlük ortamından biraz farklı olsa da, değerlendirme için seçilen görevler ve “ürün”ler, bilgi ve becerinin gerçek hayatta olduğu gibi kaynaştırılması ve uygulanmasını gerektirmektedir. Değerlendirme için seçilen materyaller, ders planları, derslerin video kayıtları, A-12 öğrencilerinin değerlendirme sonuçları ve öğretimin, öğrenmenin ve müfredatın analizlerini temsil eden örneklerden oluşmaktadır. Bu tür değerlendirme etkinliklerinin odak noktasında öğretmen adayının “performansı” bulunmaktadır. En iyi öğretmen eğitimi programlarına hâkim olan anlayışa göre, “öğretim hakkında konuşma,” “yazma” veya “çoktan seçmeli bir testte doğru cevapları bulma” yeteneği, bir öğretmen adayının planlama, sınıf yönetimi ve öğretirken ortaya çıkan karmaşık olayları anlama ve çözüme kapasitesini göstermeye yetmez (Darling-Hammond, 2006: 116).

Amerika'daki en başarılı programlarda, öğretmen adayları sadece yerleştirildikleri sınıflarda sergiledikleri performanslarına göre değerlendirilmemektedir. Bir öğretmenin sınıftaki performansı, öğretimin bütün boyutlarını gözleme imkânı vermez. Söz gelimi, öğretmen adayları üzerinde sınıfta yapılan gözlemler, onların “dersleri müfredatı temsil edecek şekilde planlanma,” “dersleri farklılıkları olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama,” “öğrencilerle, onların aileleriyle ve çevredeki toplumla ders saatleri

dışında çalışma,” “öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları yönleri analiz etme” ve “diğer öğretmenlerle öğretimin planlanması ve sorunların çözümü için birlikte çalışma” gibi becerilerini değerlendirmeye yetmez. Bu tür yeteneklerin değerlendirilmesinde, “öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar,” “adayların belirli iş ve üretim etkinliğiyle ilgili analizleri,” “A-12 öğrencilerine verdikleri geri bildirimlerden örnekler,” “başkalarının kendilerine verdiği geri bildirimler” ve “sınıf dışı etkinliklerde yapılan üretimler” ve benzerleri, daha otantik ve gerçekçi veriler sunmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 117).

“Alverno College”da Değerlendirme: Başarılı öğretmen eğitimi programlarının uygulandığı yedi kurumdan biri olan Alverno College’da öğretmen adayları, eğitimlerinin süresince kazanmaları istenen 13 yetenek açısından performanslarına bakılarak değerlendirilmektedirler. Söz gelimi, öğretmen adayları bölüme kabul edildikleri öğretim yılı başında, kendileri hakkında arkadaşlarına hitaben kısa bir konuşma yapmakta ve bu konuşmayı videoya kaydetmektedirler. Bu kayıt daha sonra tekrar tekrar seyredilerek çeşitli açılardan değerlendirilmektedir. Eğitimlerinin sonuna doğru ise, öğretmen adaylarının bir grupla birlikte ders planı hazırlamak için çalışırken video kayıtları yapılmakta ve bu da seyredilerek “işbirliği” açısından değerlendirilmektedir. Alverno’daki programa hâkim olan inanca göre, eğitimde “konu,” “öğretim stratejileri” ve “değerlendirme” arasında sıkı bir ilişki vardır ve eğer bir öğrenci bir şeyi “niçin” öğrenmesi gerektiğini, başarılı olmak için karşılaşması gereken “standartları” ve “ne kadar öğrendiğini” bilebiliyorsa, o zaman öğrenme en iyi şekilde gerçekleşebilir.

Sınav Yerine Uygulama: Alverno College’da sınav yerine “uygulamaya dayalı” veya “performansı esas alan” bir değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarının, kazanmaları gereken 13 yeteneğin değişik seviyelerine tekabül eden sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinin değerlendirilmesini gerektiren bu sistem, Alverno’daki öğretmen eğitimi programının temel özelliklerinden birisidir.

Not Yerine Geçerlilik: Geleneksel olarak hemen bütün eğitim kurumlarında öğrenci başarısını değerlendirmek için “başarı”nın rakamlarla temsil edildiği bir “not” verme sistemi kullanılmaktadır. “Alverno College”da ise öğrenci başarısı farklı bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Bu kurumda, öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken bilgi, beceri ve davranışları ne ölçüde kazandığını tanımlayan bir “geçerlilik” (validation) sistemi uygulanmaktadır. Öğrenciler, aldıkları derslerden geçmek için not almak yerine, “Alverno College”ın öğretmen olabilmek için kazanılmasını istediği “yetenekleri” belirli seviyelerde öğrendiklerini gösteren

“geçerlilikler” (validation) kazanmaktadırlar. Bu değerlendirme “öğretmen adayı”nın bilgi ve becerisini gerçek ortamlarda ne kadar iyi uygulayabildiğini, hem değerlendirilen öğretmen adayının hem de ilgili öğretim üyelerinin görmesini sağlamaktadır (Zeichner, 2000; Darling-Hammond, 2006: 133).

(b) Bilgi ve Becerinin Kaynaştırılması

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan değerlendirme yöntemleri, öğretmen adaylarının çeşitli türden bilgi ve beceriyi, gerçek hayatta olduğu gibi kaynaştırmalarını gerektirmektedir. Geleneksel olarak öğretmen eğitimi programlarında görülen ortak sorunlardan birisi, öğretmen adaylarının aldıkları dersler arasındaki kopukluktur. Bu durum farklı derslerde öğrenilen bilgi ve becerileri bir araya getirme ve uygulama için bir bilgi temeli oluşturma sorumluluğunu öğretmen adaylarına bırakmaktadır. Çeşitli bilgi ve beceri alanlarını kaynaştırarak yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının bu bağlantıları anlamasını ve uygulamasını kolaylaştırmakta ve etkinliklerin gerçek hayattaki öğretimi yansıtmasını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2006: 117).

(c) Uygulamada Çok Ölçümlü Değerlendirme

İncelenen başarılı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının yeterliliklerini ölçmek için yapılan değerlendirme etkinliklerinde, farklı ortamlarda ve belli bir zaman dilimi içinde birçok kaynaktan “veri” toplanmaktadır. Öğretmen adaylarını değerlendirilmek için kullanılan veriler arasında, kendileri tarafından hazırlanan öğretim ve öğrenme analizleri, uygulama sınıfı öğretmeni ve uygulama okulu müdürünün aday öğretmenler hakkındaki gözlem ve değerlendirmeleri, ilgili öğretim üyesinin denetleme raporları, yerleştirildikleri sınıflarda yaptıkları öğretimden örnekler içeren video kayıtları, bu sınıflardaki A-12 öğrencilerinin işlerinden örnekler ve ailelerle yapılan iletişimin belgeleri sayılabilir. Bunlara ilaveten, öğretimde “ortam” (context) çok önemli olduğu için, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini değerlendirirken, onlardan değişik konuları, farklı öğrencilere, farklı “ortam”larda öğretmek göstermeleri de istenmektedir. Eğer öğretmen eğitimi mesleki (profesyonel) bir eğitim ise, bu eğitimin öğretmen adaylarına eğitimle ilgili bir karar verirken, A-12 öğrencilerinin ihtiyaçlarını, müfredatın amaçlarını ve bağlamla ilgili diğer bütün faktörleri göz önünde bulundurmaya öğretmesi gerekir. Meslek olarak “öğretmenlik” eğitimi öğretmen adaylarına, farklı eğitim ortamlarında öğretimi etkileyen faktörleri belirleme ve analiz etme yeteneğini kazandırmalıdır. Eğitimin

gerçekleşeceği ortamın önemini anlamak, öğretmen adaylarının karar verme sürecinde gereksinim duydukları kavrama ve analiz etme yeteneklerini daha iyi geliştirmelerine yardım etmektedir (Darling-Hammond, 2006: 117-118).

(d) Geri Bildirim ve Deneyimlerden Öğrenme

Başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan değerlendirme yöntemleri, değerlendirmeyi yapanların öğretmen adaylarına geri bildirim (feedback) vermesini, adayların da kendi öğretim yaşantıları (performansları) üzerinde derinlemesine düşünerek onlardan ders almasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, bu programlarda uygulanan değerlendirme yöntemleri öğretmen adayları için uygulayarak öğrenme fırsatları da yaratmaktadır. Değerlendirme etkinlikleri sadece öğretmen adaylarının öğrendiği bilgi, beceri ve davranışları veya “çıkrtı”yı ölçmez, öğretmenlik yeteneklerinin gelişmesine de katkı sağlar. Ne “öğretme” ne de “öğrenme” ders bitince sona ermez. En iyi öğretmen eğitimi programlarına göre, öğretmen eğitiminin temel işlevlerinden birisi, öğretmen adaylarına yaptıkları öğretim üzerinde derinlemesine düşünmeyi öğretmek ve kendi deneyimlerinden ders alarak yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktır. Yine bu programlara hâkim olan anlayışa göre, öğretmen, “bir şey olan” değil, “olmaya devam eden” birisidir. Bir öğretmenin veya öğretmen adayının işini değerlendirmek için yapılan gözlemler, ölçümler ve etkinlikler, ona birçok açıdan geri bildirimler vererek mesleki yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. Etkili öğretmenlerin en önemli özelliklerinden birisi, kendi uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünme ve deneyimlerinden ders alarak gelişme yeteneğidir (Darling-Hammond, 2006: 118).

Öğretmen Eğitime Yapılandırmacı Yaklaşım

Türkiye için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli geliştiren bu çalışmada, öğretmen eğitimiyle ilgili birçok araştırma ve yayından faydalanılmakla birlikte, bazı kaynaklar daha yoğun olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın buraya kadar olan kısmında daha çok Amerika’da yapılan en iyi öğretmen eğitimi araştırmasının raporları kullanılmıştır. Bu alt bölümde ise, öğretmen eğitiminde “**yapılandırmacılık**” (**constructivism**)¹¹⁰ kuramının nasıl uygulandığını inceleyen araştırmalardan yararlanılacaktır. Bunlar arasında özellikle iki öğretim üyesinin (Clive Beck ve Clare Kosnik, 2006) beşi Amerika’da, ikisi Avustralya’da ve biri Kanada’da olmak üzere toplam sekiz öğretmen eğitimi programında yaptığı

¹¹⁰ “Constructivism” kavramının Türkçede hangi kelimeyle ifade edilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş oluşmamıştır. Bazı metinlerde “inşacılık” ve “yapılandırmacılık” kelimelerinin bu amaçla kullanıldığı görülmektedir. İngilizcede “construction” kelimesinin sözlük anlamı “inşa etme” ve “yapma”dır ama bu kelime eğitimle ilgili bağlamlarda kullanıldığı zaman ifade ettiği anlam “bilgi inşa etme” veya “bilgi yapılandırma”dır. Bu çalışmada, “Constructivism” kavramını Türkçede ifade etmek için “Yapılandırmacılık” ve “bilgi-yapılandırmacılık” ifadeleri benimsenmiştir.

araştırmadan alıntılar yapılacaktır. Bu alt bölümde önce “yapılandırmacılık” kuramının genel ilkeleri tanımlanacak, daha sonra da bu kuramı öğretmen eğitiminde uygulanmak için kullanılan yöntemler açıklanacaktır.

Yapılandırmacılığın Anlamı

Herkesin üzerinde anlaştığı, eğitimin nasıl yapılması gerektiğine dair bir felsefe veya teori (kuram) yoktur. Her çağın veya dönemin gözde felsefe ve kuramlarının olduğu ve bunların o dönemin eğitim uygulamalarını yönlendirdiği görülmektedir. **Eğitimde son dönemlerin en gözde kuramlarından biri “yapılandırmacılık”tır (constructivism).** Bu kuramın eğitimi etkileyen diğer birçok kurama kıyasla oldukça uzun ömürlü olduğunu ve hatta giderek eğitimin her kademesinde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de etkisini artırdığını söylemek mümkündür (Richardson, 1997: 3, Beck ve Kosnik, 2006: 15). Jean Piaget, John Dewey ve Lev Vygotsky'nin görüşleriyle oluşmaya ve aynı zamanda da kendi içinde farklılaşmaya başlayan “yapılandırmacılık,” bugün birçok bilim adamı tarafından farklı yorumlarla savunulmaktadır.

Çeşitli yaklaşımların üzerinde anlaştığı anlamına göre, “yapılandırmacılık” bir öğrenme, bilgi-yapılandırma veya anlam-yapma (meaning-making) teorisidir. Bu kurama göre, bireyler, bildikleri ve inandıkları şeylerle, yani sahip oldukları zihinsel yapılarla, yeni karşılaştıkları fikirler ve olaylar arasında meydana gelen etkileşimin niteliğine bağlı olarak yeni bir anlayış geliştirirler; yeni fikirler, görüşler ve inançlar yapılandırırlar. “Yapılandırmacılık” insanların nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan bir kuramdır. Burada dikkat edilmesi gereken, “yapılandırmacılık” kuramının insanların nasıl öğrenmesi gerektiğini söylemediği, söyle veya böyle yaparsanız iyi öğrenirsiniz demediği, bir öğrenme reçetesi yazmadığı, sadece öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıkladığıdır (Richardson, 1997: 3).

Öğrenmeyi açıklayan “yapılandırmacılık” kuramını farklı şekilde yorumlayan iki büyük ekolden birisi, Piaget'nin görüşleriyle şekillenen “psikolojik” yaklaşım yahut “bireysel yapılandırmacılık”tır. Bu kuramı farklı şekilde yorumlayan diğer ekol ise Vygotsky'nin görüşleriyle oluşan “toplumsal yapılandırmacılık” yaklaşımıdır (social constructivism). Piaget'nin izinden gidenler, anlam yapma sürecini bireysel bir olay olarak görmektedirler. Bu teoriye toplumsal açıdan yaklaşanlar ise, psikolojik yaklaşımın bireyi “sosyal”den, düşünceyi eylemden ayırdığını iddia ederek, bilginin yapımında toplumsal etkilerin ve girdilerin hayati derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Toplumsal yapılandırmacılık yaklaşımını savunanlar da kendi içinde iki gruba ayrılmaktadırlar. Bu gruplardan biri öğrenmede “sosyal çevre”nin çok önemli bir rol oynadığını söylemektedir. Söz gelimi, okulda meydana gelen öğrenmede, sosyal çevre öğrencinin eylemini etkiler ve öğrenmede bu eylemlerden etkilenir. Dewey’in (1916) de işaret ettiği gibi, bilgi toplumsal etkilerle yapılandırılır, çünkü anlam yapmak, sosyal bir ortamda dili kullanarak meydana gelir. Toplumsal yapılandırmacılığı savunanlar içindeki ikinci grup ise öğrenmede “sosyo-kültürel çevre”nin rolünü vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, Vygotsky’inin izinden gidenler tarafından temsil edilmektedir. Bu gruba göre, bireyin gelişmesi sosyal etkileşimlere bağlıdır ve bu etkileşimler yoluyla kültürel anlamlar grup içinde paylaşılır ve bireyler tarafından içselleştirilir. Yaygın veya örgün eğitim ortamlarında etkileşimler yoluyla meydana gelen eğitim, toplum tarafından yaratılmış olan ihtiyaçları, bilgiyi ve davranış şekillerini çocukta yeniden üretir (Richardson, 1997: 5–8).

Yapılandırmacılığın Temel İlkeleri

Kanada’da bulunan “The University of Toronto”nun eğitim profesörlerinden Clive Beck ve Clare Kosnik, “toplumsal yapılandırmacılık” kuramının öğretmen eğitiminde nasıl uygulandığını belirlemek için yaptıkları araştırmayı 2006 yılında yayınladılar. Araştırmacılar bu çalışmayı, “toplumsal yapılandırmacılık” kuramının başarıyla uygulandığına inandıkları toplam sekiz öğretmen eğitimi programında gerçekleştirdiler. **Bu kurumlardan beşi ABD’nde, ikisi Avustralya’dadır. Amerika’da bulunanlar, “Bank Street College of Education,” “Mills College,” “New York University,” “Stanford University” ve “Columbia University -Teachers College”dır. “Edith Cowan University” ve “The University of Sydney” Avustralya’dadır. Kurumlardan biri ise, araştırmacıların kendi üniversitesi olan Kanada’daki “The University of Toronto”dur.**

Araştırmacılar, bu çalışmanın sonunda yayınladıkları, *Öğretmen Eğitiminde Yenilikler: Toplumsal Yapılandırmacı Bir Yaklaşımı*¹¹¹ adlı kitapta, “toplumsal yapılandırmacılığın” öğretmen eğitiminde nasıl uygulandığını açıklamadan önce, bu teorinin ana prensiplerini açıklamaktadırlar. Clive Beck ve Clare Kosnik’e (2006: 9–14) göre, “toplumsal yapılandırmacılık” kuramının temel ilkeleri şunlardır: (1) **Bilgi öğrenen tarafından yapılır, (2) bilginin temeli deneyimdir, (3) öğrenme toplumsaldır, (4) insan bir bütündür ve (5) öğrenme toplulukları demokratiktir.** Yapılandırmacılık kuramının bu temel özellikleri, yazarların konuyla ilgili görüşleri esas alınarak aşağıdaki alt bölümlerde açıklanacaktır:

¹¹¹ *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach* (2006)

(1) Bilgi Öğrenen Tarafından Yapılandırılır

Aralarındaki yorum farklılıkları ne olursa olsun, “yapılandırımcılık” kuramını savunanlara göre, bilgi, öğrenen insan tarafından yapılır. John Dewey’in de söylediği gibi, **eğitim bir “söyleme” veya “dinleme” işi değil, aktif ve yapılandırımcı bir süreçtir** (Dewey, 1916: 46). Bir başka deyişle **öğrenme, duyularla ve deneyimlerle edinilen izlenimleri bilgiye dönüştürmeyi, yapılandırmayı veya kavramlaştırmayı gerektirir**. Bireyler, başkalarının fikirlerini kullandıkları zaman bile, onları oldukları gibi almaktan çok, değerlendirerek, değiştirerek ve kendi birikimlerine göre yeniden yapılarak algılar ve kullanırlar. Yapılandırımcılık veya bilgi-yapılandırımcılık anlayışına göre, kendi bilgilerimizi yapılandırmak zorunda olmamızın bir sebebi, insan zihninin böyle çalışıyor olmasıdır. **Yeni fikirleri, zihnimizde zaten var olan, bildiğimiz kavramlarla ilişkilendirmeden kavrayamayız. Hiçbir fikir, bir insandan diğerine aynı fikir olarak aktarılamaz.** (Dewey, 1916: 88). Bir şeyi öğrenen insan, eğer o konuda bazı düşüncelere sahip olacaksa, yeni fikirleri kendi mevcut ilgi ve anlayışlarının bağlamında yeniden yorumlamalıdır. Bu kurama göre, **kendi bilgilerimizi yine kendimizin yapmasını gerektiren diğer bir sebep de, bilginin faydalı olduğundan emin olmaktır.** Dewey, Piaget, Rorty ve benzerleri gibi öğrenmede “bilgi-yapılandırımcılık” yaklaşımını savunan düşünürlere göre, **bilginin esas amacı evrensel gerçekliği tanımlamak değil, insanlara bu dünyadaki hayatlarında yardımcı olmaktır** (Richardson, 1997; Dewey, 1929; Rorty, 1979; Vadeboncoeur, 1997).

Bilgimizi kendimizin yapıyor veya yapılandırıyor olması, bu işlemin bireysel ve özel bir iş olduğu, bizim dışımızdaki dünya ile bir ilişkisi olmadığı anlamına gelmez. Tam tersine, bilginiz hayat deneyimlerimizden ve başkalarıyla yaptığımız konuşmalardan çok fazla etkilenir (Dewey, 1938; Piaget, 1932; Phillips, 1995). Hatta, geleneksel “bilgi nakledici” (transmission) eğitim uygulamalarında çok kullanılan “doğrudan anlatım” yöntemi, “yapılandırımcı” öğrenmede önemli bir rol oynayabilir (Brophy, 2002). Bu dış etkilerin varlığı esas olmakla birlikte, **yeni fikirlerin bizim hayatımızda bir anlamı ve değeri olabilmesi için, onları mevcut bilgi ve inançlarımızla ilişkilendirmemiz ve benimsememiz gerekir** (Beck ve Kosnik, 2006: 9-10).

(2) Bilginin Temeli Deneyimdir

İnsanların kendi bilgilerini yapma veya yapılandırmalarının başka bir sebebi de, bilgi-yapan bireylerin bu süreçte kendi zengin hayat deneyimlerini kullanmasıdır. Akademisyenler tarafından yapılan bilgi genellikle çok soyuttur ve günlük hayatta kullanma ve fayda sağlama açısından pek elverişli değildir.

Esas olarak, bütün ilkeler soyutturlar ve uygulandıkları zaman ortaya çıkan sonuçlara göre somutlaşırlar (Dewey, 1938: 20). İnsanlar ilkeleri yorumlarken kendi bilgi ve tecrübe birikimlerini kullanırlar ve ilkelerin anlamı, onları okulda, evde ve benzeri yerlerde uygulayanların nasıl yorumladığına bağlıdır. **İnsanlar bir şey öğrenirken sadece mevcut kavramları ve ilkeleri yeniden yorumlamaz, çoğu zaman kendi yaşantılarına dayalı yeni kavram ve ilkeler de geliştirirler.** Bilgi ve deneyim arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Temel eğitim kuramları genellikle eğitimi uygulayanların deneyimlerinden çıkarılmaktadır (Beck ve Kosnik, 2006: 11–12).

(3) Öğrenme Toplumsaldır

Buraya kadar açıklanan ilkeler genel olarak “yapılandırmacılık” kuramının anlamını ve olayları açıklayış şeklini yansıtmaktadır. “Öğrenme toplumsaldır” ilkesi ise özellikle “toplumsal yapılandırmacılık” (social constructivism) kuramını savunanlar tarafından öğrenme olayını açıklamak için kullanılmaktadır. Gerçi Piaget de (1932) toplumsal faktörlerin önemini vurgulamıştır ama Vygotsky ve onu izleyen bilim adamları bu görüşü yeni şekillerde ve daha derinlemesine geliştirmişlerdir. Aslında onlar da Piaget gibi bilgi yapılandırma sürecinde başkalarıyla yapılan konuşmaların (diyalogun) önemine dikkat çekmişlerdir. Özellikle Vygotsky (1978), öğretmen-öğrenci diyalogunun önemini ve öğretmenlerin, öğrencilerin mevcut gelişme seviyesine uygun, yardım alarak gelişebilecekleri limitleri içeren bir “gelişim bölgesi” (zone) içindeki öğrenmeyi yönetmesi gerektiğini vurgulamıştır. “Toplumsal yapılandırmacılık” yaklaşımını savunanlar, dilin ve kültürün öğrenenler üzerindeki doğrudan etkisini araştırmışlardır. Bu güçlü etki bazen öğrenenlerin bilinçli kontrolünün dışında ve her hangi bir diyalog olmadan da meydana gelmektedir. Vygotsky “toplumsal yapılandırmacılık” sürecini iki boyutlu bir olay olarak açıklamaktadır. Ona göre, **başkalarıyla etkileşim içine giren bir insan karşılaştığı bilgi ve kuralları öğrenirken onları dönüştürür ve kendine göre yapılandırır; ancak bu süreç yaşanırken kendisi de değişir** (Beck ve Kosnik, 2006: 12).

(4) İnsan Bir Bütündür

“Toplumsal yapılandırmacılık” kuramına göre, “bilgi” sadece toplumsal etkileşimle değil, öğrenen insanın tavırları, duyguları, değerleri ve eylemleri gibi bütün yönleriyle ilişkilidir. Bu yaklaşım, bütüncü bir model (paradigma) ortaya koymaktadır. Dewey (1934) sürekli olarak düşünce ve hayat ikilemine, özellikle

de ruh ve beden karşıtlığına karşı çıkmıştır. Benzer şekilde, daha birçok düşünür de bilgi, zevk, ahlak, estetik, vücut ve eylem arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır. Bütüncü görüş açısının bir yönü de bilgi ile popüler kültür arasındaki bağlantının kabulüdür. Genellikle, okulda verilen eğitimin TV, filimler, komedi kitapları, güncel müzik ve moda gibi popüler kültürün olumsuz etkilerini önlediği varsayılmaktadır. Toplumsal bilgi-yapıcılık kuramına göre ise, hem akademik bilgi hem de popüler kültür, olumlu veya olumsuz etkiler yaratabilir (Beck ve Kosnik, 2006: 13).

(5) Öğrenme Toplulukları Demokratiktir

Yukarıda açıklanan ilkelerden bazıları, söz gelimi, bilginin doğasının toplumsal olması, aynı zamanda bilginin eşitlikçi ve kapsayıcı olması gerektiğine işaret etmektedir. Dewey ve Piaget, öğrenme topluluklarının herkesi kapsaması ve eşitlikçi olması gerektiğini söylemiştir. **Öğrenme toplulukları, çocukların kendi fikirlerini ve hayat tarzlarını olduğu kadar, bir değerlilik ve onurluluk duygusu geliştirmelerine de yardım etmelidir.** Dewey ve Piaget'nin izinden gidenler, bu kavramları daha da işleyerek, tamamen eleştirel bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Bunlardan bazılarına göre, bir ülkedeki çoğunluğa ait olan kökleşmiş kültür ve bilgi, bazen çoğunluğun dışında kalan grupları dışlayabilir. Yaygın ve yerleşmiş kültürün, küçük gruplar üzerindeki olumsuz etkilerini önlemek için, geleneksel değerlerin sistemli olarak analiz edilmesi ve nesnel olarak değerlendirilmesi gerekir. Kurumlar, “öteki”nin farklılığını kabul etmeli ve bu insanların olayları kendi görüş açılarına göre tanımlamalarına yardımcı olmalıdır (Beck ve Kosnik, 2006: 14).

Öğretmen Eğitiminde Uygulanan Yapılandırıcı Yöntemler

“Yapılandırıcılık” kuramının eğitime uygulanışı üzerinde araştırma yapanlara göre, bu kuramın kullanımı, eğitimin her alanında olduğu gibi öğretmen eğitiminde de gittikçe yaygınlaşmaktadır (Richardson, 1997; Beck ve Kosnik, 2006). Clive Beck ve Clare Kosnik'in yukarıda bahsedilen araştırmasının sonuçlarına göre, “toplumsal yapılandırıcılık” (social constructivism) kuramı öğretmen eğitiminde şu yöntemler kullanılarak uygulanmaktadır:

- (1) Geçmiş Yaşantıların Öğretimde Kullanılması
- (2) Öğretmen Adaylarının A-12 Okullarında Araştırma Yapması
- (3) Öğretim Üyelerinin Öğretmen Eğitimini Araştırması

(4) Öğretmen Adaylarının Grup Olarak Eğitimi

(5) Öğretim Üyelerinin “Takım” Olarak Çalışması

(6) Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul Ortaklığı

Aşağıdaki alt bölümlerde bu yöntemler, yukarıda sözü edilen sekiz öğretmen eğitimi programında yapılan araştırma esas alınarak açıklanacaktır

(1) Geçmiş Yaşantıların Öğretimde Kullanılması

Araştırmacılar bu yaklaşıma, “öğretime yaşam öyküsü yaklaşımı”¹¹² demektedirler. **Araştırmalar gösteriyor ki, yeni öğretmenler yaptıkları öğretimi çoğu zaman, uzun öğrencilik yıllarında kendilerine verilen öğretime göre, bir başka deyişle, öğrencilik yılları boyunca öğretmenlerini seyrederek edindikleri öğretmenlik algısına göre yapmaktadırlar.** Bu araştırmalar dikkate alınarak, öğretmen adaylarının önceki hayat ve okul deneyimlerine öğretmen eğitimi programlarında yer vermeye başlanmıştır. Bilgi-yapılandırma yaklaşımı uygulayan öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının kendi hayat ve öğrenme deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve bu deneyimleri geliştirmekte oldukları eğitim anlayışıyla ilişkilendirmeleri istenmekte ve bunu sağlayacak etkinlikler yaptırılmaktadır. Geçmiş yaşantıları öğretimde kullanma yaklaşımı bir kaç bakımdan “yapılandırıcılık” kuramıyla örtüşmektedir. **Bu yaklaşım, yeni fikirlerin kısmen eski fikirler üzerine yapılandırıldığını ve “öğretmeyi öğrenme”nin aniden başlayan değil, yavaş ilerleyen bir süreç olduğunu kabul etmektedir.** Aynı zamanda bu uygulama, bilginin, bir kişinin hayatının bütün yönleri için anlam yapması gerektiğini kabul etmektedir. Bir başka deyişle bunun anlamı, bireyler mesleki olanı kişisel olandan, akademik olanı günlük hayattan ayıramaz demektir. **Sonuç olarak bu yaklaşım, öğretmen adaylarının programa girmeden önceki hayat deneyimlerinin, onların “öğretmeyi öğrenme” sürecini etkilediğini ve öğretmen eğitiminde bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır.** Bu anlayışın hâkim olduğu öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının geçmiş öğretim yaşantıları üzerinde düşünmesini, onları sorgulamasını ve onların olumsuz etkilerinden kurtulmasını sağlayacak ödevler vermekte ve etkinlikler düzenlemektedir (Beck ve Kosnik, 2006: 15).

(2) Öğretmen Adaylarının Okullarda Araştırma Yapması

Birçok öğretmen eğitimi programında, özellikle de Beck ve Kosnik’in incelediği sekiz programda öğretmen adaylarına A-12 okul ve sınıflarında araştırma yaptırılmaktadır. Bu etkinlik “bilgi-yapılandırıcılık” kuramına uygun

¹¹² Bu yaklaşım, “Life history approach to teaching” olarak isimlendirilmektedir.

bir uygulamadır. Bu uygulamanın anlamı, **öğretmenler, üniversite mensubu olan araştırmacıların bulgularını kullanma ve geliştirdikleri kuramları uygulama yerine, kendi teori ve pratiklerini, kendi gözlem ve deneyimlerine dayanarak geliştirmeli demektir.** Bu uygulama, “öğretime araştırmacı yaklaşımın” gerekliliğini vurgulamakta, bir öğretmenin kendine özgü pedagojisinin sürekli değerlendirmeler yoluyla yıllar içinde evrimleştiğini kabul etmektedir. Ayrıca bu tür bir araştırma, öğrencileri dinlemeyi ve onların görüşlerini dikkate almayı gerektirdiği için, bu uygulama “yapılandırımcılık” kuramının otoriter olamayan doğasını da yansıtmaktadır. Bu bağlamda “öğretmen araştırması”na dönüşen “eylem araştırması” veya “soruna dayalı araştırma” (action research), temel bir araştırma türü olarak birçok öğretmen eğitimi programına girmiş bulunmaktadır (Beck ve Kosnik, 2006: 17).

(3) Öğretim Üyelerinin Öğretmen Eğitimini Araştırması

Öğretmen eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar giderek artan ölçüde öğretmen eğitimcilerinin (teacher educators) kendileri tarafından yapılmaktadır. Öğretmen eğitimcileri arasında 1990'larda ortaya çıkan bu eğilim, öğretmen eğitiminde araştırma alanında son dönemlerde ortaya çıkan önemli bir gelişmedir. Bu eğilim göstermektedir ki, öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim üyeleri, öğretmen eğitimi programlarının öğretime ilgili sorunlarını çözmek için “toplumsal yapılandırımcılık” yaklaşımını benimsemektedirler. Öğretim üyeleri kendi uygulamaları üzerinde araştırma yaparken, “öğretmen veya eylem araştırması”nın ne demek olduğuna dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmektedir. Bu deneyim onları, kendi öğrencilerinin “eylem araştırması” yapmayı öğrenmesine yardım ederken daha yeterli kılmaktadır. Eylem araştırmasının öğretim üyeleri tarafından yapılması, öğretmen adaylarına bu araştırmanın nasıl yapıldığı konusunda somut bir model sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmalar, öğretmen adaylarına, öğretime bu tür bir yaklaşımın öğretmen eğitimi programında ödüllendirileceğini göstererek, onları öğretmenlik uygulaması sırasında “deneysel” bir yaklaşımı benimsemeye teşvik etmektedir (Beck ve Kosnik, 2006: 18–19).

(4) Öğretmen Adaylarının Grup Olarak Eğitimi

Araştırmalar gösteriyor ki, öğretmen eğitimi programlarında “öğrenme topluluğu” ruhunu geliştirmek için, bu programlardaki öğrencilere giderek artan bir şekilde küçük gruplar halinde öğretim sağlanmaktadır. Programa aynı yıl kayıt

olan öğretmen adaylarının mezuniyete kadar aynı grup (cohort) içinde eğitilmesi ilkesine dayanan bu uygulamanın gerekli ve yararlı olduğunu vurgulayan araştırmalar vardır. Dan Lortie 1975'te gerçekleştirdiği, *Öğretmen: Sosyolojik Bir Çalışma*¹¹³ adlı araştırmasında öğretmenlerin bir meslek topluluğunun üyeleri olarak birbirlerini yeterince tanımadığını gözlemiştir. Öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmalarıyla tanınan John Goodlad da benzer bulgulara ulaşmıştır. Goodlad (1990: 207) toplam 29 üniversitede yapılan öğretmen eğitimi uygulamalarını incelediği araştırmasında, aynı dersi alan öğretmen adaylarının birbirlerini tanımadığını veya çok az tanıdığını ve onların birbirini tanımalarını sağlayacak bir sürecin olmadığını söylemektedir. **Öğretmen eğitimi programına aynı yıl kabul edilen öğrencilerin bütün dersleri birlikte alarak, birbirlerini gözleyerek, dinleyerek, birbirlerine geri bildirim vererek ve benzeri diğer etkinliklere birlikte katılarak, birbirlerini tanımalarını, birbirlerine güvenmelerini, yardımcı olmalarını, bir birey ve meslek adamı olarak birlikte büyümelerini ve yine birlikte mezun olmalarını amaçlayan bu uygulama 1980'lerin ortalarından itibaren artmaya başlamıştır.** Öğretmen eğitimi programları bu uygulamayı gerçekleştirmek için ya programa kabul ettikleri öğrenci sayısını sınırlandırmakta, ya da kabul edilen öğrencileri kendi içinde küçük gruplara ayırmaktadır (Beck ve Kosnik, 2006: 20).

(5) Öğretim Üyelerinin Takım Olarak Çalışması

Öğretmen adaylarını küçük gruplara (cohorts) ayırarak, öğretmen eğitimi programındaki ders, araştırma ve uygulama etkinliklerine birlikte katılmalarını sağlamak için yapılan düzenleme, aynı zamanda öğretim üyelerinin de birlikte çalışmasını (faculty teams) gerektirmektedir. Aynı öğretmen adaylarına ders veren ve alan çalışmalarını denetleyen öğretim üyeleri tarafından oluşturulan bir "öğretim üyesi takımı" (a team of faculty) birlikte çalışarak dersler arasında ve derslerle uygulamalar arasında mümkün olan en verimli işbirliğini sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenmenin toplumsal boyutunu vurgulayan bu uygulama, "toplumsal yapılandırıcılık" kuramıyla örtüşmektedir. Ayrıca, bu uygulama öğrenme deneyimlerinin farklı yönlerinin entegre edilmesini sağladığı, özellikle de "toplumsalı" "mesleki" olanla, ve "teorik" olanı "uygulamayla" bir araya getirdiği için bütüncü (holistic) bir uygulamadır (Beck ve Kosnik, 2006: 21). Bu yaklaşım ayrıca öğretmen eğitiminde, öğretime ve öğrenmeye kapsamlı bir yaklaşım için sağlam bir çerçeve ve ortam sağlamaktadır.

¹¹³ *Schoolteacher: A Sociological Study.*

(6) Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul Ortaklığı

Son dönemlerde, özellikle de 1980'lerin ortalarından itibaren öğretmen eğitiminde en çok tartışılan konulardan birisi okul-üniversite işbirliğidir. Tartışılan konuların başında, üniversiteler ile A-12 okulları arasında resmi bir anlaşma yapılarak, ortak çalışmalar yapmak amacıyla "Meslek Geliştirme Okulları"nın kurulması gelmektedir. Üniversite ile yeni kurulan, daha doğru bir ifadeyle, Meslek Geliştirme Okulu olarak kısmen yeniden organize edilen okullar arasında yapılan işbirliği, genellikle öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim, okulda araştırma ve okulun yenilenmesi gibi alanlarda yapılmaktadır. Bu işbirliğinin temel amaçlarından birisi, öğretmen adaylarına alan çalışmaları sırasında "iyi öğretim" uygulamalarının çeşitli örneklerini göstermek ve onların uygulamalar sırasında ihtiyaç duydukları nitelikli yardımı almalarını temin etmektir. Bu uygulama birçok bakımdan "bilgi yapılandırmacıdır." Okul-üniversite işbirliği sayesinde kuram ve uygulama bağlantısı kurulmakta, okul uygulamaları eleştirel bir yaklaşımla sorgulanmakta ve uygulamalar sırasında öğretmen adayları yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir (Beck ve Kosnik, 2006: 23). Meslek geliştirme okullarını çok başarılı bulan ve eğitim hastanelerine benzeten araştırmalar vardır (Darling-Hammond, 1994; 2006).

AERA'nın¹¹⁴ Araştırmasında Öğretmen Eğitimi Yöntemleri

Yukarıdaki iki alt bölümde, (1) Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programında uygulanan öğretim yöntemleri ile (2) ABD, Kanada ve Avusturalya'da bulunan sekiz öğretmen eğitimi programında uygulanan "bilgi-yapılandırıcı" öğretmen eğitimi yöntemleri farklı kaynaklardan yararlanılarak açıklanmıştır. Bu alt bölümde ise, "Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği"¹¹⁵ (AERA) tarafından yaptırılan bir araştırmada yer alan öğretmen eğitimi yöntemleri açıklanacaktır. Bu çalışmada yararlanılan kaynaklarından biri olan bu araştırma, AERA üyelerinden oluşan uzman bir eğitimciler gurubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularını içeren, "*Öğretmen Eğitimi Üzerinde Bir Çalışma: AERA Panelinin Öğretmen Eğitimi Araştırmaları Raporu*"(2005)¹¹⁶ adlı kitabı Prof. Dr. Marilyn Cochran-Smith ve Prof. Dr. Kenneth M. Zeichner yayına hazırlamıştır. Kitabın beşinci bölümü olan "**Öğretmen Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar Araştırması**"¹¹⁷ "Stanford University" profesörlerinden

¹¹⁴ Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA)

¹¹⁵ American Educational Research Association (AERA)

¹¹⁶ *Studying Teacher Education: The Report of The AERA Panel on Research and Teacher Education, (2005)*

¹¹⁷ "Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education." Stanford Üniversitesi'nden Profesör Pamela Grossman tarafından hazırlanan bu bölümde "pedagoji" kavramı değişik açılardan tanımlanmaktadır. Grossman, bu bölümü yazmak için yaptığı kaynak taramasında pedagojiyi "öğretim stratejileri" (instructional strategies) olarak almakta ve bu stratejilere misal olarak da örnek olay yöntemleri (case methods), öğretmen araştırması (action research) ve arkadaş guruplarına öğretimi (microteaching) gibi öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılan yöntemleri göstermektedir. Grossman ayrıca, pedagoji kavramının daha geniş açılardan tanımlanması gerektiğini belirterek, bu kavramı "derslikte öğretim ve

Pamela Grossman (2005: 425–476) tarafından yazılmıştır. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından oluşturulan araştırma panelinin bu konuyla ilgili amacı, öğretmen eğitiminde uygulanan pedagojik yaklaşımlarla (pedagogical approaches) ilgili kapsamlı bir kaynak taraması yaparak, yaygın olarak kullanılan pedagojileri belirlemektir. Bu çalışma özellikle şu konular üzerinde yoğunlaşmıştır: “Öğretmen eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, stratejiler, yaklaşımlar, ödevler ve öğretmen eğitimi program ve projelerinde bulunan ortak öğrenme fırsatları.” Araştırma paneli ayrıca, hangi “pedagojik stratejinin” öğretmen eğitiminin “çıktı”sı olan mezunlara nasıl bir katkı sağladığını ve uygulanan stratejilerin öğretmen eğitiminin yapıldığı ortamı nasıl etkilediğini de belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacıların cevabını aradığı temel soru şöyle ifade edilmektedir:

Öğretmen eğitiminde kullanılan ‘pedagojilerin’ sonuçları nelerdir? Özellikle, öğretmen eğitimi derslerinde, projelerinde ve programlarında yaygın olarak kullanılan öğretim strateji ve deneyimlerinin, öğretmen adaylarının öğrenmesi, bilgisi ve mesleki uygulamaları ile ilk ve orta dereceli okul (A–12) öğrencilerinin öğrenmesi üzerindeki etkileri nelerdir? (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 17)

Araştırma bulgularına göre, “öğretmen eğitimi pedagojisi”yle ilgili yayınların üzerinde yoğunlaştığı iki ana konu şudur: (1) Öğretmen adaylarının eğitimi hangi pedagojik yaklaşımlar uygulanarak yapılıyor ve (2) değişik yaklaşımlar öğretmen adaylarının ne öğrendiğini nasıl etkiliyor. Kaynak taraması sonunda, öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılan aşağıdaki pedagojik yaklaşımlar (pedagogical approaches) veya öğretmen eğitimi yöntemleri belirlenmiş ve çalışma bu yöntem ve tekniklerle ilgili araştırmalar üzerinde yoğunlaştırılmıştır:

- (1) **Laboratuarda arkadaş guruplarına öğretim**
- (2) **Bilgisayarda sanal deneyimlerle öğretim**
- (3) **Video teknolojisi ve medyanın kullanımı**
- (4) **Örnek olay araştırması**
- (5) **Etkinlik dosyaları hazırlatma**
- (6) **Eylem Araştırması**

Aşağıdaki alt bölümlerde, öğretmen eğitimi programlarında yaygın olarak kullanılan bu öğretim yöntemleri, Pamela Grossman'ın Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) tarafından yayınlanan söz konusu araştırması esas alınarak açıklanacaktır.

(1) Laboratuarda Arkadaş Guruplarına Öğretim

Öğretmen eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin bir kısmı, “arkadaş guruplarına öğretme ve laboratuvar deneyimleri”¹¹⁸ başlığı altında toplanmaktadır. Türkçeye, “arkadaş guruplarına öğretme” veya “arkadaşlara öğretme” olarak çevrilebilecek “microteaching,” 1960’larda ABD’ndeki “Stanford University”de geliştirilmiş bir “laboratuarda öğretim” yöntemidir. **Bu bağlamda “laboratuvar”dan kastedilen öğretim denemeleri için kullanılan üniversite derslikleridir.** Bu yöntem, davranış psikolojisinin ilkeleri esas alınarak geliştirilmiştir ve amacı, karmaşık öğretim ve öğrenme süreçlerini basitleştirerek öğretmektir. Etkili olduğuna inanılan “belirli” (spesifik) öğretim becerilerinin öğretmen adaylarına öğretilmesi için kullanılmaktadır. Davranışçı öğrenme modelinde, “geri bildirim vermenin” ve “belirli becerilerin öğretiminin” önemi vurgulanmaktadır.

Önemli öğretim becerilerinin öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda değil de “laboratuvar ortamı” denilen üniversite sınıflarında öğretilmesi ve öğretmen adaylarının bu becerileri küçük arkadaş guruplarına beş ile on beş dakika arasında süren kısa dersler vererek uygulaması (microteaching) çeşitli açılardan eleştirilmektedir. Eleştirilerden birisi, uygulamanın yapay (artificial) olması ve beceri geliştirmenin çok fazla vurgulanmasıdır. Öğretim uygulaması gerçek A-12 sınıflarında ve gerçek A-12 öğrencileriyle değil, üniversite öğrencisi olan küçük bir gurup öğretmen adayı ile yapılmaktadır. Eleştirilere rağmen bu yöntem, çeşitli becerilerin öğretilmesi amacıyla öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır. Konuyla ilgili kaynak taraması göstermektedir ki, öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında eğitilmesi “hedeflenen becerilerin” öğrenilmesine yardımcı olsa bile, öğretmen adaylarının bu becerileri gerçek sınıf ortamında kullandığına ilişkin veri çok azdır (Grossman, 2005: 429-432; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 17-18).

¹¹⁸ Microteaching and laboratory experiences.

(2) Bilgisayarda Sanal Deneyimlerle Öğretim

Bilgisayarda sanal deneyimlerle öğrenme (computer simulations), öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmeleri için kullanılan laboratuvar deneyimlerinin bir uzantısı olarak görülmektedir (Grossman, 2005: 433). Bilgisayarda yapılan yapay deneyimlerle öğretmen adaylarına sınıf yönetimi, öğrencilere geri bildirim verme, soru sorma ve bekleme zamanının kullanımı gibi beceriler öğretilmektedir. Bu yöntemi savunanlara göre, gerçek A-12 sınıflarının tahmin edilemeyen zorlukları, öğretmen adaylarının bu ortamlarda öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Oysa, “sanal bilgisayar deneyimleri” A-12 sınıflarının kestirilemeyen zorluklarını basitleştirerek, öğretmen adaylarının dikkatlerini belirli beceriler üzerinde yoğunlaştırmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının öğretiminde teknik unsurların önemini vurgulayan bu yaklaşımın dayandığı varsayımlardan bazıları şunlardır: Öğretimin nasıl yapılacağını veya pratiğini öğretmek için temel becerilerin tanımlanması gerekir. Becerilerin öğrenilmesinde pratik önemlidir. Becerilerin kazanılması için beceriye yöneltici bir uyarı gereklidir. Hedeflenen becerilerin kullanılması için pekiştirme önemlidir. Becerinin kullanımı hakkında bilgi içeren geri bildirim verilmelidir. Yapay bilgisayar deneyimlerinden gerçek dünyadaki sınıfa geçişin şartlarına özen gösterilmelidir (Grossman, 2005: 433).

Sanal bilgisayar deneyimleriyle yapılan eğitimin, öğretmen adayları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmacılar, öğretmen adaylarının bu yöntemle öğretilen becerileri kazandığını söylemektedir. Ancak, arkadaş gruplarına kısa süreli ders verme veya “arkadaşlara öğretim” yönteminde olduğu gibi bunda da öğretmen adaylarının bu yolla öğrendikleri becerileri gerçek sınıf ortamında kullanacaklarını gösteren yeterli veri yoktur (Grossman, 2005: 433-435).

(3) Video Teknolojisi ve Medyanın Kullanımı

“Arkadaş gruplarına öğretim” (microteaching) yönteminin etkilerinden birisi, videokasetlerin öğretmen eğitiminde güçlü bir araç olabileceğini göstermesidir. Video teknolojisi, sınıf uygulamalarını yeniden seyredilmek üzere kayıt etme imkânı sağlamaktadır. Bu teknoloji, sınıfta yapılan ve bir daha aynen tekrarlanamayacak olan bir öğretimin, öğretmen adayları tarafından kısmen veya tamamen tekrar tekrar seyredilmesine imkân vermektedir. Ayrıca, “arkadaş gruplarına öğretim” yönteminde olduğu gibi öğretmen adayları, kendi öğretim deneyimlerinin video kayıtlarını da benzer şekilde seyredebilmektedir.

Araştırmalar, öğretmen adaylarının derslerde elektronik medya, özellikle

de etkileşime imkân veren elektronik araçların kullanımıyla ilgili tavırlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmalar göstermektedir ki, video seyretmek, öğretmen adaylarının, söz gelimi bir öğretim stratejisini veya kavramını anlamasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmalardan bir kısmının bulgularına göre, video materyallerinin kullanılması, öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerini öğrenmesinde, “rol oynama,” “gerçek ortamlarda gözlem yapma” ve “yazılı materyaller kullanma” gibi diğer yöntemler kadar etkili olmaktadır. Ancak, bu araştırmalar, video ve benzeri araçları kullanarak öğretmeyi öğrenen öğretmen adaylarının, bu yaklaşımları sınıflarda daha iyi kullanacağı konusunda bir şey söylememektedir (Grossman, 2005: 435–438; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 18).

(4) Örnek Olay Araştırması

Eğitim araştırmalarının “paradigması” veya bu araştırmalara hâkim olan bakış açısı, davranış psikolojisinden zihinsel psikolojiye doğru değişirken, araştırmacılar da “öğretmen davranışı”yla ilgili araştırma konularını bırakarak, “öğretmen düşünce ve bilgisi”yle ilgili yeni araştırma konuları üzerinde yoğunlaşmaya başladılar. Buna paralel olarak öğretmen eğitimcileri de, öğretmen davranışı üzerine yoğunlaşan öğretim modellerini bırakarak, öğretmenlerin akıl yürütme ve öğretim üzerinde derinlemesine düşünme yeteneklerini geliştirecek yöntemler kullanmaya yöneldiler.

Araştırmacılar, örnek olay yöntemlerinin (case methods) öğretmen eğitiminde kullanımıyla ilgili araştırmaların çoğunun “tanımlayıcı” çalışmalar olduğunu rapor etmektedirler. Eğitimde örnek olay kullanmaya gösterilen ilgi çokluğuna rağmen, “örnek olaya dayalı pedagoji”nin (case-based pedagogy) öğretmen adaylarının öğrenmesini nasıl etkilediğini gösteren sistematik çalışmalar, tanımlayıcı araştırmalardan azdır. Ancak mevcut araştırmalar göstermektedir ki, örnek olayların öğretimde kullanımı, öğretmen adaylarının akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine yardım edebilir. Ayrıca bu yöntem, öğretmen adaylarının eğitim sorunlarını tanıma ve başarılı şekilde analiz etme becerisini geliştirmektedir. Bazı araştırmalar da, kullanılan örnek olaylar hakkında yapılan tartışmaların, öğretmen adaylarının nasıl düşündüğünü ortaya çıkardığını, bunun da öğretim üyelerinin onları anlamasını kolaylaştırdığını rapor etmektedir (Grossman, 2005: 438–442; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 18).

(5) Etkinlik Dosyası Hazırlama

Öğretmen eğitimcileri, “örnek olay pedagojisi” veya “örnek olay araştırma yöntemi”ni kullanmaya başladıkları dönemlerde, öğretmen portfolyosu (teacher portfolio) denen “etkinlikler dosyası”nı da kullanmaya başladılar. Gerçekte,

öğretmen eğitiminde etkinlik dosyalarının kullanılmaya başlamasından önce, ilk ve orta dereceli okullarda (A-12) öğrencilere etkinlik dosyaları hazırlanmaya başlanmıştı. A-12 okullarındaki bu uygulama, performansa dayalı değerlendirme yapmak için öğrencilerin performansını gösteren “gerçek” (otantik) formlar yaratma çabasının bir sonucudur. Zamanla aynı eğilim öğretmen eğitimi programlarınınca da benimsenmiştir. Etkinlik dosyası kullanmanın nedenlerinden birisi de öğretmen adaylarının işlerini dikkatlice belgelemek ve öğretim işini halka açma arzusudur.

Öğretmen eğitiminde etkinlik dosyalarının (portfolio) kullanılmasıyla ilgili araştırmalar, hazırlanan etkinlik dosyalarının ders planları ve “yanıtsal” (responsive) yazılar gibi birçok ortak unsurları içerdiğini göstermektedir. Bu dosyaların hazırlanması esas olarak öğretmen adaylarının (a) kendi uygulamaları üzerinde derinlemesine düşünmesini ve (b) kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Araştırmalar, öğretmen eğitiminde etkinlik dosyalarının “nasıl” kullanıldığını, öğretmen adaylarının bu dosyalara verdiği değeri belirlediğine işaret etmektedir. Söz gelimi, aynı programda bile öğretmen adaylarının etkinlik dosyasına verdiği değer, ilgili öğretim üyesinin konuya yaklaşımına ve verdiği geri bildirimine göre değişmektedir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının çoğunun bu dosyaları önemseyemediğini göstermektedir. Ancak, etkinlik dosyalarının, iddia edildiği gibi, öğretmen adaylarının derinlemesine düşündüğü (reflection) konuların içeriğini belirlediğine ilişkin bilimsel veri yoktur (Grossman, 2005: 443-445; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 18).

(6) Eylem Araştırması

Öğretmenler arasında sınıfı veya okulu araştırma alanı olarak kullanmanın uzun bir geçmişi vardır. Öğretmen eğitimcileri de “eylem araştırması” (action research)¹¹⁹ olarak bilinen bu araştırma türünün çeşitli şekillerini 1950’lerden itibaren kullanmaya başlamışlardır. Son otuz yıldır ise birçok öğretim üyesi, “eylem araştırması”nın çeşitli formlarını ders programlarına koymaktadır. Öğretmen adaylarına bu bağlamda verilen ödevler, onların uygulama yaptıkları sınıfların veya kendi uygulamalarının bazı yönlerini araştırıp analiz etmesini gerektirmektedir. Araştırmalara göre, “eylem araştırması”nın öğretmen eğitiminde uygulanacak bir “pedagoji” veya öğretim yöntemi olarak seçilmesi, öğretimin doğasıyla ilgili varsayımları (assumptions) yansıtmaktadır. Bazı

¹¹⁹ “Action research” denen “eylem araştırması” veya “sorun-odaklı araştırma” toplumsal veya eğitimsel bir sorunu oluş halinde iken, henüz devam ederken imceleyen projeler için kullanılmaktadır ve eğitimde çok yaygın olarak uygulanmaktadır. Türkçeye “eylem araştırması” olarak çevrilebilecek bu ifade, bu çalışmada “öğretmen araştırması” olarak tercüme edilmiştir, çünkü bu kavram gerçek hayatta genellikle bu anlamda kullanılmaktadır.

araştırmacılar “eylem araştırması”nı, öğretim eylemini sorgulayan bir uygulama olarak tanımlamakta ve benimsemektedir. Cochran-Smith, eylem araştırmasının, öğretmen adaylarına bir öğretmen ve bir reformcu gibi düşünmeyi öğrenme fırsatları verdiğine inanmaktadır (Grossman, 2005: 445).

Öğretmen eğitimcilerinin çoğu, öğretmen araştırması (practitioner research) da denilen bu çalışmanın, öğretmen adaylarına yaptırılmasının yararlı olduğunu düşünmektedir. Ancak, konuyla ilgili kaynak taraması göstermektedir ki, öğretmen eğitimi sırasında “eylem araştırması” yapmanın sonuçlarını belgeleyen “deneysel” (empirical) veri yok denecek kadar azdır. Araştırma bulgularına göre, stajyer öğretmenler, öğretmenlik uygulaması yaparken araştırma yapmak için vakit bulmakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca, uygulama yaptıkları sınıfın öğretmenine sınıfta yapacakları araştırmanın konusunu, yöntemini vs. kabul ettirmekte de zorlanmaktadırlar. Uygulama yapacak öğretmen adaylarını tecrübeli “araştırmacı-öğretmenler”in sınıfına yerleştirmek bu zorlukların aşılmasına yardım edebilir. Böyle bir yerleştirme ayrıca, stajyer öğretmene araştırmaya dayalı öğretimin ne olduğu konusunda bir bakış açısı sağlamaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının sınıflarda araştırma yapmasının daha sonra kendi gerçek sınıflarında öğretimi etkilediğini gösteren çok az araştırma yapılmıştır (Grossman, 2005: 445-448; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 19).

Phi Delta Kappa Raporunda Öğretmen Eğitimi Yöntemleri

Yukarıdaki alt bölümlerde öğretmen eğitiminde uygulanan yöntemler üç ayrı kaynaktan yararlanarak açıklanmıştır. Bu alt bölümde ise, konuyla ilgili başka bir kaynak kullanılarak, öğretmen eğitiminde başarı vaat ettiğine inanılan altı öğretim yöntemi tanıtılacaktır. Bu çalışmanın baş kısmında kısaca tanıtılan bu kaynak, Prof. Dr. Donald R. Cruickshank ve altı meslektaşı tarafından hazırlanan ve “Phi Delta Kappa Eğitim Vakfı” tarafından yayınlanan, “*Amerika'nın Öğretmenlerini Hazırlamak*”¹²⁰ (1996) adlı kitaptır. Kitapta dört bölüm bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemlerle ilgili olan üçüncü bölüm, “Öğretmen Eğitiminde Başarı Vaat Eden Altı Yaklaşım”¹²¹ Indiana Üniversitesi'nde Öğretmen Eğitimi Laboratuvarı Müdürü olan Kim Metcalf ve Ohio Eyalet Üniversitesi profesörlerinden Deborah Bainer tarafından yazılmıştır. Yazarlara göre, öğretmen eğitiminde kullanılan ve başarı ümidi veren öğretim

¹²⁰ *Preparing America's Teachers* (1996)

¹²¹ “Six Promising Approaches to Teacher Education”

yöntemleri şunlardır:

- (1) Örnek olay analizi
- (2) Arkadaş gruplarına öğretim
- (3) A-12 sınıflarında mini ders verme
- (4) Eğitsel olay ve belge analizi
- (5) Deneyimlerin derinlemesine düşünülmesi
- (6) Sanal deneyimle öğrenme

Eğitim alanında önemli hizmetler veren bir kuruluş olan “Phi Delta Kappa Eğitim Vakfı” tarafından desteklenen bir yayında yer alan bu altı öğretmen eğitimi yöntemi aşağıdaki alt bölümlerde açıklanacaktır.

(1) Örnek Olay Analizi¹²²

“Phi Delta Kappa”nın yayınında tanıtılan “Örnek Olay Analizi” yöntemi daha önce verilen Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan “Örnek Olay Araştırması”ndan farklıdır. Yazarlara göre, “Örnek Olay Analizi”nin bir öğretim yöntemi olarak hukuk’ta, tıp’ta ve işletme’de uzun zamandan beri kullanılmaktadır. Bu yöntemin Harvard İşletme Fakültesi’nde başarıyla uygulandığını gören eğitim profesörleri, 1950’lerden itibaren eğitim derslerinde kullanmak üzere örnek olaylar yazmaya başlamışlardır. **Eğitim amacıyla kullanılan örnek olaylar gerçekten meydana gelmiş bir olayın veya olması muhtemel bir olayın hikâyesidir.** Bir örnek olayda genellikle gerçek hayatta karşılaşılmaması muhtemel karmaşık bir sorunun veya gerçeğin tanımı yapılır. Öğrenciler olayı tartışır, olaydaki sorunlara değişik açılardan yaklaşır ve olayı anlamaya çalışırlar. İyi bir örnek olay, sınıfta yapılan tartışmaların hayatta karşılanabilecek olgular üzerinde yoğunlaşmasını sağlar. **Öğretmen eğitiminde örnek olay analiz etmenin amacı, öğretmen adaylarına meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bir fikir vermek ve onları bu sorunların üstesinden gelecek şekilde hazırlamaktır.**

Örnek olay analizi yönteminin öğretmen adayları üzerindeki etkileri, öğretmen eğitimini geliştireceği yönünde ümit vermesine ve öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmasına rağmen çok fazla araştırılmamıştır. Yapılan araştırmalar de bu yöntemin adaylar üzerindeki etkileri hakkında çelişkili

¹²² Burada açıklanan “Örnek Olay Analizi” ile Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan ve yukarıdaki alt bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanan “Örnek Olay Araştırması,” aralarındaki isim benzerliğine rağmen birbirinden oldukça farklıdır. En başarılı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adayları örnek olay araştırmaları yapmaktadırlar, burada ise bir örnek olayın hikayesi sınıfa getirilmekte, tartışılmakta ve analiz edilmektedir.

sonuçlar vermektedir. Bir araştırmaya göre bu yöntem, öğretmen adaylarının eğitim sorunlarını analiz yeteneğini, planlı sınıf tartışmalarından daha fazla geliştirmektedir. Başka bir araştırmada ise bu yöntemin, öğretmen adaylarının müfredatta amaçlanan kavramları öğrenmesine önemli bir katkı sağlamadığı bulunmuştur (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 102–104).

(2) Arkadaş Gruplarına Öğretim

Arkadaş gruplarına ders vererek “öğretim becerisi geliştirme yöntemi” (microteaching), belirli öğretim becerilerini kullanma yeteneğini geliştirmek için uygulanmaktadır. Söz konusu kaynakta verilen bilgiye göre, bu yöntemin uygulanması şu şekilde olmaktadır: Öğretmen adayları, (a) önce belirli bir öğretim becerisinin ne olduğunu ve nasıl uygulandığını okuyarak öğrenmektedir. Bu beceri, söz gelimi, “ders verirken örneklerin kullanılması” olabilir. (b) Söz konusu öğretim becerisini kuramsal olarak öğrenen adaylar, içinde bu becerinin kullanıldığı **üç-beş dakikalık** bir ders hazırlamakta ve bu dersi kendi arkadaşlarından oluşan küçük bir gruba öğretmektedir.¹²³ (c) Verilen ders videoya kaydedilmekte ve dersin öğretim üyesi kaydedilen dersi seyrederek geri dönüt vermektedir. Aynı süreç değişik becerilerin öğrenilmesi için tekrarlanabilir. Daha sonra, bu becerilerin birlikte kullanıldığı 20 dakikalık bir ders hazırlanarak yine küçük arkadaş gruplarına öğretilmektedir. Araştırmalar bu yöntemin Amerika’daki öğretmen eğitimi programlarının çok büyük bir kısmında (yüzde 91) kullanıldığını göstermektedir. Ancak yine araştırmalara göre, bu yaygın kullanıma rağmen, öğretim becerilerini bu yöntemle öğrenen öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sırasında bu becerileri kullanma sıklığı, bu yöntemle eğitim görmeyen öğretmen adaylarından fazla değildir. Araştırmacılar durumun öğretmen adaylarının bu becerileri unutmamasından değil, işbirliği yapılan sınıf öğretmenin etkisinden kaynaklandığını söylemektedirler. Bununla birlikte, araştırmacılar bu yöntemle ders alan öğretmen adaylarının, öğretim becerileri kullanma konusunda kendilerine güvenlerinin arttığına işaret etmektedirler (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 105–106). Bu yöntemi, öğretmen adaylarına, küçük A–12 öğrenci gruplarına belirli öğretim becerilerinin kullanıldığı kısa dersler verdirerek uygulayan öğretmen eğitimi programları da vardır.¹²⁴

¹²³ “Microteaching” denen, bir öğretim becerisini kullanmayı öğrenmek için hazırlanan ve iki-üç dakika süren bu kısa dersler genelde öğretmen adayları tarafından küçük gruplara ayrılan kendi arkadaşlarına verilmektedir, ancak aynı uygulama A-12 öğrencileriyle de yapılabilir.

¹²⁴ Bu yöntem, öğretim üyesi olarak uzun yıllar görev yaptığım, Iowa eyaletinde bulunan Clarke College’da A-12 öğrencileriyle uygulanmaktadır. Uygulama için, işbirliği yapılan A-12 okullarındaki öğretmenlerin birisinden, öğrencilerini bir saat veya daha az bir süre için, öğretmen adaylarının “microteaching” uygulaması için vermesi istenir. Öğretmen uygun görürse, kararlaştırılan gün ve saatte öğretmen adayları, ilgili öğretim üyesiyle birlikte A-12 okuluna gider. Büyük bir sınıf veya salonda, A-12 öğrencileri dört-beş kişilik küçük gruplara ayrılarak masalara dağıtılır. Öğretmen adayları önceden hazırlamış oldukları, içinde belirli öğretim becerileri kullanılan kısa dersleri öğretir. Öğretim üyesi, sınıf öğretmeni ve yardım için

(3) A-12 Öğrencilerine Mini-Ders Verme

A-12 sınıflarında verilen “mini dersler” (minicourses), öğretmenlerin belirli öğretim becerilerini kazanmalarını sağlamak için kullanılmaktadır. Söz gelimi, öğretmenlerin sınıfta “etkili soru sorma”yı öğrenmeleri için tasarlanabilir. Bu bakımdan “mini dersler,” yukarıda açıklanan ve “öğretim becerisi geliştirmek” için kullanılan “arkadaş gruplarına ders verme” yöntemi”ne benzemektedir ve benzer bir eylem planıyla uygulanmaktadır.¹²⁵ Mini ders etkinliğine katılanların izledikleri eylem planı şöyledir: (a) Katılımcılar önce öğrenmek istedikleri bir öğretim becerisi seçerler. (b) Seçtikleri beceri hakkında gerekli açıklamaları içeren metinleri okuyarak, söz konusu beceriyi kuramsal olarak öğrenirler. (c) Seçilen öğretim becerisinin nasıl uygulandığını gösteren kısa bir film veya video seyrederek. (d) Filmdeki öğretmenin o beceriyi etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığını tartışır. (e) Artık seçilen beceri hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları ve onun nasıl uygulandığını da gördüklerinden, kendileri o beceriyi başarıyla kullandıklarını göstermek için, A-12 öğrencilerine **10 dakikalık** bir ders verirler. (f) Bu dersler kaydedilir ve katılımcılar onları seyrederek değerlendirirler. Değerlendirme için önceden hazırlanmış değerlendirme formları kullanılır. (g) Son olarak, katılımcılar aynı mini dersi ilk uygulamadan öğrendiklerini göz önünde bulundurarak yeniden planlar ve öğretirler. Bu yöntem öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde olduğu kadar, öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamak için de kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar mini ders yönteminin hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin öğretim beceri ve başarılarını olumlu şekilde etkilediğini göstermektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 107-108).

(4) Eğitsel Olay ve Belge Analizi

Eğitsel olay ve belge analiz yönteminin (protocol materials) amacı öğretmen adaylarının ilerde görev yaparken yaşayacakları okul ve sınıf hayatının önemli yönlerini anlamasını sağlamak, onları karşılaştıkları sorunları daha iyi anlayıp çözebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyle donatmaktır. Bu yöntemi savunanlara göre, öğretmenlerin başarısızlıklarının sebeplerinden birisi, karşılaştıkları sorunları ilgili teorileri kullanarak soğukkanlılıkla analiz etmeyi öğrenmemiş olmalarıdır. Eğitsel belgeler (protocol materials) iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım (protocol) dikkatlice seçilmiş, okulla ilgili bir olayın veya kavramın kaydedildiği belgedir. Bu belge bir yazılı metin, ses kaydı veya video kaydı olabilir. İkinci kısım (material), öğretmen adaylarının sağlanan belgede tanımlanan

çağrılan diğer öğretim üyeleri ve öğretmenler, yaptıkları gözlemlere dayanarak öğretmen adaylarına geri bildirim verir. Uygulama, değişik öğrenci gruplarıyla tekrarlanır.

¹²⁵ “Minicourse” denen, “mini ders” veya “kısa ders” verme yöntemi, öğretmen adaylarının eğitimi için kullanıldığı gibi, mevcut öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için de kullanılmaktadır.

veya gösterilen olayı daha iyi anlamaları için toplanmış ve düzenlenmiş bilgiyi içeren açıklayıcı yazı ve belgelerdir. Söz gelimi, eğer sunulan belge sınavda “kopya çekme” davranışı hakkında ise, o zaman bu davranışla ilgili her türlü bilgi toplanır, düzenlenir ve bunları analiz edecek kişilere verilir. Önce eğitimle ilgili bir olayı okuyan, dinleyen veya seyreden, daha sonra da o olayla ilgili her türlü bilgi ve belgeyi inceleme imkânı bulan öğretmen adaylarının, kendilerine verilen olayı anlayacakları ve olayı soğukkanlılıkla analiz ederek zekice tepki verecekleri beklenmektedir.

Bu yöntemin etkililiğini belirlemek için yapılan araştırmalar birbirleriyle tutarlı sonuçlar vermektedir. Eğitsel bir olayın kaydını ve onunla ilgili kuramsal bilgiyi inceleme imkânı bulan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, daha iyi bir kavramsal anlayış geliştirdikleri gözlenmiştir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 109–111).

(5) Deneyimlerinin Derinlemesine Düşünülmesi

Bu yöntemin amacı, öğretmen adaylarının kendi öğretim yaşantıları üzerinde derinlemesine düşünmeyi öğrenmesini ve deneyimlerinden ders alarak “öğretmeyi öğrenmesini” sağlamaktır. Öğretim deneyimlerini derinlemesine düşünme (reflective teaching) yönteminin uygulanması için öğretmen adaylarının öğretim eylemini baştan sona tamamlaması gerekmektedir. **Bu deneyime katılan öğretmen adayları, verecekleri dersi planlar ve o dersi kendi öğretmen adayı arkadaşlarına öğretir.** Öğretimden sonra arkadaşlarının öğrenme ve dersten memnun kalma derecelerini değerlendirir ve en önemlisi de gerçekleştirilen öğretim eyleminin bütün boyutları ve ayrıntıları üzerinde derinlemesine düşünür.

Bu yöntemi uygulamak için öğretmen adayları dört, beş veya altı kişiden oluşan gruplara ayrılırlar. Her gruptan bir kişi “öğretmen” olarak görevlendirilir. Görevlendirilen “öğretmenlere” bir konu verilerek öğretmeleri istenir ve verilmesi istenen ders içeriği ve amaç hakkında bilgi sağlanır. Bir hafta sonra veya bir sonraki derste görevlendirilen “öğretmenler” hazırladıkları **10–15 dakikalık** dersi kendi gruplarındaki arkadaşlarına öğretirler. Öğretimden hemen sonra “öğrencilerin” öğrenme ve tatmin derecesi değerlendirilir. Görevlendirilen “öğretmenler” ve onların “öğrencileri” önce kendi küçük gruplarında dersi tartışır, daha sonra bütün gruplar bir araya gelir ve verilen dersler sınıfın tamamı tarafından tartışılır. **Bu tartışmalar genellikle şu konular üzerinde yoğunlaşmaktadır: Dersin amaçlarının uygunluğu, bu amaçları gerçekleştirmek için dersin nasıl planlandığı, dersin işlenişini etkileyen diğer faktörlerin neler olduğu,**

görevlendirilen “öğretmenler” tarafından kullanılan çeşitli yöntemlerin ne kadar başarılı olduğu, “öğrencilerin” bu deneyim hakkında ne hissettiği ve özellikle, öğretme ve öğrenme hakkında neyin öğrenildiği veya keşfedildiği.

Öğretimi derinlemesine düşünme yönteminin uygulanabilmesi için, öğretilen dersin derinlemesine düşünüldüğü ve tartışıldığı, yukarıda anlatılan türden uygulamalar gereklidir. Bu yöntemin etkili olmasında hayati önemi olan hususlardan biri, dersten sonraki “derinlemesine düşünme ve tartışma” sırasında sorulan sorulardır. Özellikle amaç, bu etkinliğe katılanların öğretim ve öğrenme hakkında düşünmesini ve bu yolla da daha bilinçli ve daha düşünceli öğretmenler olmasını sağlayacak sorular sormaktır. Sonuç olarak, bu etkinliğe katılan öğretmen adaylarının, kendi öğretim davranışlarını belirleyen faktörlerin daha fazla farkına varmaları, daha açık fikirli olmaları, farklı öğrencilerin görüş açılarını daha iyi takdir etmeleri ve öğretim ortamlarının karmaşıklığını daha iyi anlamaları beklenmekte ve böyle olmaları için eğitilmektedirler.

Öğretimi derinlemesine düşünme yöntemi (Reflective Teaching) öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Üniversitede yapılan bir “laboratuvar deneyimi” olarak kabul edilmektedir. Phi Delta Kappa Eğitim Vakfı tarafından da desteklenmektedir. Bu yöntemin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretimi derinlemesine düşünme yöntemini beğendiğini ve kendilerinin mesleki gelişimi için yararlı bulduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre, bu yöntem, öğretmen adaylarının hem kendilerinin hem de başkalarının öğretimini analiz etme yeteneklerini geliştirmektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 112–114).

(6) Sanal Deneyimle Öğrenme

Sanal deneyim (simulations) yönteminin başlıca amacı, insanlara bazı gerçeğimsi hayat olaylarıyla etkileşimde bulunma fırsatları sağlamaktır. Milli savunma, işletme, eğlence ve eğitim gibi birçok alanda eğitim amaçlı yapay deneyimler yapılmaktadır. Söz gelimi, astronotlar aya iniş için hazırlanmak amacıyla sanal deneyim araçları (simulators) kullanılmaktadırlar. Benzer şekilde, öğretmen adayları da sınıfta karşılaşılabilecek sorunların çözümünün pratiğini yapmak için sanal deneyimlerden (simulations) yararlanabilirler. Öğretmen adaylarının, gerçek bir sınıfa benzeyen veya gerçeğimsi ama güvenli olan bir ortamda öğretmenliğin farklı yönleri hakkında deneyim kazanmaya ihtiyaçları vardır. Öğretmen eğitiminde kullanılan sanal deneyimlerin amacı, öğretmen adaylarına ilerde öğretmen olunca sınıfta yapacakları görevleri ve karşılaşılabilecekleri

problemleri göstermektir.

Sanal deneyimler genellikle şu şekilde yapılmaktadır: (a) Öğretmen adayına sanal bir A-12 sınıfı, okulu veya öğrencileri hakkında bilgi sunulur. (b) Sanal olarak hazırlanan ortama uygun bir görev veya problem hakkında bilgi verilir. (c) Öğretmen adayından verilen görevi yapmak veya problemi çözmek için bir veya daha fazla seçenek geliştirmesi istenir. (d) Sonunda öğretmen adayına yaptığı uygulama veya çözüm seçenekleri geliştirmek için gösterdiği çabanın uygunluğu hakkında geri bildirim verilir.

Bu yöntem öğretmen adaylarına, sınıf hayatının çeşitli yönlerini öğrenmeleri için güvenli ve kontrol edilebilen bir ortam sağlamaktadır. Gerçek olmasa da “gerçek gibi” olan bu ortamlarda öğretmen adayları, sınıfta karşılaşacakları problemlerle ilgili kuramları uygulayarak sorun çözmenin pratiğini yapma imkânı bulmaktadır. Sanal deneyimlerin öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan araştırmalar, bu deneyimlerin öğretmen davranışında değişiklik yaptığını göstermektedir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 115-116).

ÖNERİLER

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Genel İlkeler

Öğretmen eğitiminde “yöntem,” sadece öğretim üyeleri tarafından derslerde uygulanan öğretim yöntemleri olarak değil, kurumun öğretmen eğitimi sürecine yaklaşımını da içeren kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmalıdır. Öğretmen eğitiminde, programın bütün boyutları birbiriyle etkileşim içindedir ve programın bir bütün olarak sürece yaklaşım tarzı derslerde uygulanan yöntemleri de etkilemektedir. Başarılı öğretmen eğitimi programlarını inceleyen araştırmacılar, yukarıda özetlendiği gibi, bu programlarda uygulanan belli başlı öğretim yöntemleriyle birlikte, bu programların öğretmen eğitimi sürecine yaklaşımlarını da rapor etmişlerdir. Aynı geleneği izleyerek, bu alt bölümde önce, önerilen öğretmen eğitimi modelinde yapılacak her türlü eğitim-öğretim etkinliğini yönlendirecek, şekillendirecek ve bütün olarak öğretmen eğitimine yaklaşımını belirleyecek olan “genel ilkelet,” daha sonra ise öğretim üyeleri tarafından uygulanması önerilen “öğretim yöntemleri” açıklanacaktır.

Bu çalışmada ortaya konan öğretmen eğitimi modelini yapılandırarak ve

modelin karakterini belirleyecek genel ilkeler” şunlardır: (1) **Güçlü kurumsal vizyon**, (2) **kuram ve uygulamanın birleştirilmesi**, (3) **yaparak ve yaşayarak öğrenme**, (4) **demokratik öğrenme topluluğu oluşturma**, (5) **teknolojinin eğitime uygulanması**, (6) **gerçek ortamlarda eğitim**, ve (7) **Üniversite-okul ortaklığı**.¹²⁶ Burada önerilen genel ilkeler, öğretmen eğitimi yönetici ve öğretim üyeleri tarafından tartışılarak geliştirilmeli ve benimsenmelidir. Programdaki her türlü eğitim-öğretim etkinlikleri bu ilkelere uygun olarak planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir. Aşağıdaki alt bölümlerde bu ilkeler açıklanacaktır.

(1) Güçlü Kurumsal Vizyon

İster biyolojik, ister sosyal olsun, bir sistemin bütün parçaları birbiriyle ilişkilidir ve bir parçada veya organdaki değişim sistemin tamamını etkiler. Bir sistemin işlevini yerine getirebilmesi için, sistemi oluşturan bütün organların amacı gerçekleştirmek için işbirliği yapması gerekir. Bir öğretmen eğitimi programında, programda görevli olan, sisteme girdi sağlayan herkes, kavramsal çerçevede açıklanan vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartları bilmeli, kabullenmeli ve onları gerçekleştirmek için işbirliği yaparak çalışmalıdır. Uluslararası standartlarda, kendi alanının en iyisi olan öğretmenleri yetiştirebilmek için, başta “Genel Kültür,” “Alan” ve “Meslek” derslerini okutan öğretim üyeleri olmak üzere, programa katkı sağlayan herkesin bu amacı gerçekleştirmek için işbirliği yapması, “takım ruhu”yla hareket etmesi ve bu “ideale kitlenmesi” gerekir.

(2) Kuram ve Uygulamanın Birleştirilmesi

Yapmadan, yaşamadan ve uygulamadan öğrenilen bilgi ezberlenmiştir, kavramları anlamaya yetmez, değişik ortamlarda yararlı şekilde kullanılamaz ve bir süre sonra da unutulur. Söz gelimi, öğretmen eğitimi programlarında “Bilimsel Araştırma Teknikleri” veya “Eğitim Araştırmalarında Yöntem” gibi dersler okutulmaktadır. Bu derslerin genel amacı öğretmen adaylarına bilimsel araştırma yapmayı öğretmektir. Bilimsel araştırma yapmayı ve araştırma bulgularına dayalı bir bildiri, rapor veya makale yazmayı öğrenmek için, bunların nasıl yapılacağını bir araştırma kitabından okuyarak veya dersin öğretim üyesini dinleyerek öğrenmek yetmez. Böyle yapılarak konular yüzeysel olarak öğrenilebilir ve sınavlardan çok iyi notlar alınabilir. Ancak, gerçek anlamda öğrenme bu değildir ve bu şekilde kazanılan bilginin ömrü sınavlara kadardır. Eğer öğretmen adayları, mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunları çözmek

¹²⁶ İlgili kaynaklarda yer alan ve burada verilen genel ilkelere, henüz kaynaklarda yer almayan ama öğretmen eğitiminde reform için önemli olan başka ilkeler de eklenebilir. Bu listeye eklenebilecek ilkelere ikisi kısaca şudur: (1) Müfredatta uyum (öğretmen eğitiminin müfredatını oluşturan genel kültür, alan ve meslek eğitimi programları birbirini tamamlamalı ve uyumlu olmalıdır), (2) Yöntemlerde uyum (Genel kültür, alan ve meslek derslerinde uygulanan yöntemler aynı veya benzer olmalı ve birbirini pakıştırmelidir).

için araştırma yapacak, bilimsel verilere dayanarak rapor ve bildirimler yazacak, bulgu ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmak için yayınlar yapacaksa, bilimsel araştırmanın kuramını öğrenirken uygulamasını da yapmalıdır. Bir başka deyişle, öğretmen adayları aldıkları araştırma dersinde, araştırmanın problemini tanımlamalı, türünü belirlemeli, amaçlarını, sorularını ve varsayımlarını yazmalı, yöntemine karar vermeli, araçlarını geliştirmeli, veri toplamalı, verileri analiz etmeli ve sonuçları bilimsel bir toplantıda sunulacak yahut bilimsel bir dergide yayınlanacak şekilde yazmalıdır. Kuramı ve uygulamayı birlikte öğretmeyen bir eğitim eksiktir. Öğretmen eğitimi programlarında eğitim, kuramı ve uygulamayı birlikte dokuyan, bilimsel bulguları gerçek ortamlarda uygulamayı gerektiren etkinliklerle yapılmalıdır.

(3) Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme

İnsan yaşamak için öğrenmek zorundadır ve biyolojik refleksler hariç, hiç bir bilgi, beceri, değer ve davranış insanın genlerinde kodlanmamıştır. İnsan, var olduğu günden okulların ortaya çıktığı yakın tarihi döneme kadar yaşamak için ihtiyaç duyduğu her şeyi, günlük hayatın akışı içinde yaparak ve yaşayarak öğrenmiştir. **Hayat, müfredatı yine hayatın kendisi olan ve gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlayan bir okuldur. Bir anlamda, her bireyin hayatı kendisine ait özel bir okuldur ve birey bu okulda doğumdan ölüme kadar yaparak ve yaşayarak öğrenir.** Hayatın sağladığı eğitim etkilidir, kalıcıdır, insanın bilgi, beceri değer ve davranışlarını şekillendirir ama uzun zaman alır. Bilimsel araştırmalar, teknolojik gelişmeler ve öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, değer ve davranışlardaki artış “hayat okulu”nun sağladığı eğitimi yetersiz hale getirince, ihtiyaç duyulan eğitimi sağlamak üzere okullar kurulmuştur. Okulun kuruluş amacı, “hayat okulu”nun sağladığı, daha doğrusu, giderek yeterince sağlayamaz olduğu eğitimi, daha etkili ve verimli bir şekilde sağlamaktır.

İnsan “hayat okulu”nda öğrenirken olaylara yaparak ve yaşayarak katılır, zihnen ve bedenen aktiftir, bireysel gelişimine ve ilgilerine uygun gözlem yapar, deneme yapar, uygulamalarından ders alır, kuramlar oluşturur, ilgisini çeken, kendisine saygınlık ve itibar, psikolojik tatmin, manevi haz ve ekonomik güç kazandıracığına inandığı konular üzerinde yoğunlaşır. Modern toplumda okul, “hayat okulu”nun yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı veren yaygın eğitim fırsatlarını, küresel ölçekte zenginleştirilmiş bir müfredatı öğretmek için, örgün eğitim etkinlikleri olarak düzenlemelidir. Okul hayata yabancılaşmamalı, hayatın “yaptırarak” ve “yaşatarak” sağladığı yaygın eğitimi, daha kısa sürede, daha etkili olarak ve daha çok öğretmek yapmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında sadece meslek derslerinde değil, genel kültür ve alan derslerinde de eğitim-

öğretim etkinlikleri yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun olarak düzenlenmelidir. Yapararak ve yaşayarak yöntemi, eğitim alanında yüz yılı aşkın bir geçmişi olan “yapılandırmacılık” (constructivism) teorisiyle örtüşmektedir. Aşağıdaki paragraflarda bu kuram kısaca açıklanacaktır.

Bilgi-Yapılandırmacılık: Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan teorilerden birisi, “Bilgi-Yapılandırmacılık”tır (Constructivism). Bu kurama göre bilgi, bireyin zihninde yapılandırılarak öğrenilir. Bilgiyi, beceriyi, değer ve davranışları insanın kendi varlığının bir parçası haline getiren gerçek öğrenme, insanın bilgiyi deneyimler ve etkileşimler yoluyla yapılandırarak öğrenmesiyle gerçekleşir. Planlanan eğitim etkinliği ne olursa olsun, öğrenilecek bilgiyi kendisine göre değiştiren, yorumlayan ve algılayan öğrenen insanın kendisidir. Bu anlamda öğrenme bireye özgü zihinsel bir süreçtir, ancak insan sosyal bir varlıktır ve öğrenmeye yol açan zihinsel süreçler diğer insanların beklentilerinden, girdi ve geri bildirimlerden etkilenir.

“Bilgi-yapılandırmacılık” kuramı öğrenmenin nasıl olması gerektiğini söylememekte fakat nasıl olduğunu açıklamakta, başka bir deyişle, öğrenmenin doğasını tanımlamaktadır. Yukarıda “Bilgi-Yapılandırmacılığın Genel İlkeleri” alt bölümünde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, bu kurama göre, bir bilgi, fikir veya olguyla karşılaşan insan, karşılaştığı olayı, geçmiş yaşantıları, deneyimleri ve bilgileriyle ilişkilendirir ve eski bilgisini yeni karşılaştıklarını da dikkate alarak yeniden yapılandırır. Bu bilgi-yapma sürecinde yaşadığı deneyimler, kişisel bilgi birikimi ve diğer insanlarla olan etkileşimi, öğrenmesini etkileyen önemli etmenlerdir. Öğrenciler bilgiyi deney yapmadan, arkadaşlarıyla tartışmadan ve eski bilgileriyle ilişkilendirmeden de öğrenebilirler ama bu tür bilginin ömrü – eğer yaşarsa - girecekleri sınava kadardır. Öğretmen eğitimi programlarında her türlü eğitim etkinliği, “bilgi-yapılandırmacılık” kuramına uygun olmalı ve yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilmelidir.

(4) Demokratik Öğrenme Topluluğu Oluşturma

Bilgi-yapıcılık (constructivism) kuramına göre insanın kendi bilgisini yaparak öğrenmesi sürecinde, başkalarıyla etkileşiminin, yaptığı görüş alış verişinin ve onlardan aldığı geri dönütlerin çok önemli bir yeri vardır. Bireylerin kendi görüşlerini rahatça ifade edebildiği ve başkalarına da geri dönüt verebildiği bir etkileşim ortamının sağlanabilmesi, grup üyelerinin birbirini tanıdığı ve güvendiği demokratik öğrenme topluluklarının oluşturulmasıyla mümkündür. Öğretmen eğitiminde demokratik öğrenme toplulukları geliştirmenin yollarından birisi, programa kabul edilen öğrencilerin bir veya bir kaç grup (cohort) halinde

öğretimlerine devam etmesini sağlayan bir sistemin uygulanmasıdır. Bu sistemin uygulandığı yerlerde, yıllar süren eğitimleri boyunca bütün etkinliklere birlikte katılan öğretmen adayları başarılı öğrenme toplulukları oluşturmaktadırlar.

Bu kavramı uygulamanın başka bir yolu da her sınıfı bir demokratik öğrenme topluluğuna dönüştürmektir. Öğretim üyeleri, en az bir dönem kendi dersinde bir araya gelecek öğrencilerin birbirlerini tanımalarını kolaylaştıracak ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenleyerek, öğretmen adaylarının birbirlerine güven geliştirmesini sağlayarak, herkesin kendisini rahatça ifade edebildiği ve başkalarına geri dönüt verebildiği demokratik bir sınıf topluluğu yaratabilir.

Demokratik öğrenme topluluğu kavramının küçük gruplarla veya derslerde uygulanmasını kolaylaştıran en önemli etmenlerden birisi, bir topluluk olarak eğitim fakültesinin ve onu da kapsayan daha büyük bir topluluk olarak üniversitenin demokratik bir öğrenme topluluğu olmasıdır. Üniversite, düşünce özgürlüğünün yaşandığı, fikirlerin test edildiği, geleneklerin sorgulandığı, yeniliklerin başlatıldığı, öğretim üyelerinin olduğu kadar öğrencilerin de başkalarının haklarını çiğnmeden kendini özgürce ifade edebildiği demokratik bir ortamdır. Öğretmen eğitimi programları, yöneticisinden öğrencisine kadar bütün mensuplarının birbirini sevdiği, saydığı, güvendiği, aynı zamanda da birbirinden öğrendiği demokratik öğrenme toplulukları olmalıdır.

(5) Teknolojinin Eğitime Uygulanması

Teknolojik buluşlar, toplum hayatının hemen her alanına uygulanarak medeniyetin gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Eğitimcilerin, her türlü eğitim etkinliğinin temel amacı olan “öğrenme”nin en iyi şekilde ve en kısa zamanda gerçekleşmesine yarayacak her türlü teknolojik araç ve gereci kullanmaya açık olması gerekir. Bilgisayar teknolojisini eğitime uygulanması, hem zaman ve maliyet tasarrufu sağlamakta, hem de verimliliği artırmaktadır. Daha onbeş yıl öncesine kadar sadece sınırlı sayıda basılan dergilerde yayınlanan ve eğer başka bir ülkede yayınlanmışsa ulaşmak için haftalarca beklenen araştırma makaleleri, bugün, bir dakikadan az bir sürede bilgisayar ekranında kullanıma hazır hale gelmektedir. Öğretmen eğitimi programları, her türlü eğitim ve öğretim etkinliğinde, teknolojinin sağladığı imkânları en üst düzeyde kullanarak, eğitimde verimliliği artırmalıdır.

(6) Gerçek Ortamlarda Eğitim

Örgün eğitimin yaygın eğitimden daha iyi olması, okulun hayattan daha çok, daha çabuk ve daha iyi öğretmesi için, ya doğal bir okul olan hayatın, okul

çatısı altında eğitim biliminin verilerine göre yeniden yaratılması veya hayatın sağladığı eğitime, eğitim biliminin uygulanması gerekir. Nerede yapılırsa yapılsın eğitimin amacı, insanın sahip olduğu fiziksel, zihinsel ve duygusal potansiyeli gerçek ortamlarda kullanmasını, gerçek insanlarla birlikte, gerçek toplumsal, kültürel ve ekonomik şartlarda yaşamasını sağlamaktır. Okul, insanı bugünün gerçek hayatına olduğu kadar, gelecekte yaşanacağı düşünülen “gerçek hayat” için de hazırlar. **Okul, insanı hayatın gerçeklerinden uzaklaştırmadan, hayatın gerçeklerine yabancılaştırmadan ama hayatın gerçekleri için, “hayat okulu”ndan daha iyi hazırlamak için vardır. Bu anlamda okul, hayatın kendisi veya modeli değil, ama insanı bugünün ve geleceğin hayatına hazırlayan, hayat gibi gerçek ama hayattan daha planlı, etkili ve eğitici olmalıdır.**

Eğitimde gerçekçilik ilkesini öğretmen eğitiminde uygulamak için, öğretmen adaylarını üniversitelerin dersliklerinde değil, hayat boyu çalışacakları gerçek ortamlar olan A-12 okullarında mesleğe hazırlamak gerekir. Öğretmen adayları, öğretim yöntemlerini üniversite dersliklerinde değil, A-12 sınıflarında uygulayarak, öğrencilere gerçek hizmet sağlayarak öğrenmelidir. Öğretmen eğitimi programlarında eğitim gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak, gerçek araştırma, hizmet ve üretim sağlayarak yapılmalıdır.

(7) Üniversite-Okul Ortaklığı

Geleneksel olarak çıraklık ve kalfalık yoluyla verilen meslek eğitiminde gözlemek, dinlemek ve denemek önemli bir yer tutmaktadır. Çırak ustasını gözler, onun dediği şekilde ve onun izin verdiği kadar yaparak uzun bir süre çırak olarak çalışır, mesleği uygulayacak kadar öğrenince kalfa olur ama hala ustanın rehberliğine ihtiyacı vardır, bir süre sonra da ustalığı onaylanır kendi iş yerini açar. Çıraklık eğitiminde deneme veya uygulamanın yoğunluğuna karşın, kuramsal bilgi, ustanın bildiği, genellikle onun da kendi ustasından öğrendiği kadardır. Özellikle, araştırmaya dayalı kuramsal bilgi girdisi yoktur ve yeni bilimsel araştırma sonuçlarının uygulamaya dönüştürülmesi söz konusu değildir. Mesleki yenileşme, çıraklıktan kalfalığa ondan da ustalığa geçtikten sonra, üretimin veya hizmetin satıldığı “pazar”ın talebindeki farklılaşmaya ve “yeni usta”nın bireysel yaratıcılığına bağlıdır.

Meslek eğitimini okul çatısı altına taşımanın amacı, bilimsel araştırma bulgularını ve kuramsal bilgi birikimini kullanarak, meslek eğitimini her bakımdan daha verimli ve kaliteli yapmak, kendini ve mesleğini yenileyebilen, güvenilir meslek adamları yetiştirmek ve halka sunulan hizmetin kalitesini

yükseltmektir. Ancak, kaliteli meslek eğitiminin okul çatısı altında verilmesi pek kolay olmamaktadır. Her mesleğin kendine özgü nitelikleri vardır. Birçok mesleğin sahip olduğu kuramsal ve deneyimsel zenginliğe rağmen, mevcut meslek okulları, çırak-kalfa-usta ilişkisinin sağladığı gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlayamamakta ve çoğu zaman kuram-yoğun bir meslek eğitimi vermektedirler. Çağdaş meslek eğitiminin sorunlarından birisi, “geleneksel” ile “bilimsel”i veya “uygulama” ile “teori”yi birleştirememektir. Bir başka sorun ise bilimsel araştırma ve mesleki uygulamayla birlikte toplumsal ve mesleki değerleri de öğretmek, bilgili, becerili ve erdemli meslek adamları yetiştirememektir.

Öğretmen eğitiminde ideal anlamda bir “kuram” ve “uygulama” dengesinin kurulduğunu söylemek mümkün değildir. Öğretmenlerin neyi bilmesi ve neyi yapabilmesi gerektiği konusunda çok farklı görüşler ve uygulamalar vardır. Söz gelimi ABD’nde öğretmen eğitiminin en az beş yıl olmasını ve bunun da en az bir yılında öğretmenlik uygulaması yapılması gerektiğini savunan ve uygulayanlar olduğu gibi, öğretmen olmak için meslek eğitimine gerek yok, öğretmenliğe başlamak için üniversite mezunu olmak yeter diyenler ve uygulayanlar da vardır. Bu yüzden ABD’nde öğretmenler arasında önemli bilgi ve beceri farklılıkları vardır (Darling-Hammond, 2006: 281). ABD’nde 1980’lerin ortalarından itibaren başlayan öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmaların ve reform çabalarının amacı, öğretmen eğitiminde ortak bir müfredat ve etkili yöntemler geliştirerek hem öğretmen eğitiminin hem de öğretmenlerin sağladığı hizmetin kalitesini yükseltmektir. Bu süreçte, daha önce bu sorunu çözen mesleklerin tecrübesinden yararlanmak için de çaba gösterilmektedir. Söz gelimi, konuyla ilgili yayınlarda, ABD’nde tıp eğitiminin, “Flexner Raporu” nun 1910’da yayınlanmasından sonra yapılan reformlarla düzeldiğine, özellikle de “eğitim veya uygulama hastaneleri”nin yaparak öğrenme sorununu çözdüğüne işaret edilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 12, 281).

Öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklığı ifadesinde kullanılan “ortaklık” sözcüğü özellikle seçilmiştir, çünkü eğitim tarihi göstermektedir ki öğretmen eğitimi ne üniversitenin ne de okulun tek başına yapabileceği bir iş değildir. Öğretmen adaylarının, hem üniversitenin sağladığı kuramsal bilgiye hem de “öğretme mesleği”ni yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmen adaylarına kuramı ve uygulamayı birlikte öğretmek ve onlara mesleklerini, bilim adamlarının olduğu kadar usta öğretmenlerin de rehberliği altında yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri bir ortam hazırlamak için önerilen

modellerden birisi “Meslek Geliştirme Okulları”dır (Professional Development School). “Holmes Grubu”nun 1986’da önerdiği bu uygulama okulu modelinde asıl olan, üniversite-okul işbirliğinde karşılıklı yarar esasına dayalı bir ortaklıktır. Bu model başka kurum ve kişiler tarafından da benimsenmektedir (Darling-Hammond, 2006; NCATE, 2010). Bu model esas olarak öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını eğitmek için ilk ve orta dereceli okullarla yoğun bir işbirliği yapmasını önermektedir. Amerika’da bu konuda yapılan yeni bir öneri de öğretmen eğitiminin okul-uygulamalarını merkeze alarak yapılandırılmasıdır. Bu modelin gerekçesi ve ayrıntıları, NCATE tarafından yaptırılan ve Kasım 2010’da yayınlanan bir araştırmada açıklanmıştır. NCATE’in yayınında ortaya konan bulgu ve görüşler, bu çalışmada önerilen “Okulda Üniversite” modelini desteklemektedir.

Eğitim Fakülteleri İçin Önerilen Yöntemler

Yukarıda verilen, öğretmen eğitiminde uygulanan yöntemlerle ilgili kaynak taramasında, dört ayrı araştırma kaynak olarak kullanılmıştır. Bu araştırmalar, (1) ABD’nde yapılan en iyi öğretmen eğitimi araştırması, (2) “Yapılandırıcılık” (constructivism) kuramının öğretmen eğitiminde uygulanması, (3) Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği’nin (AERA) öğretmen eğitiminde pedagojik yaklaşımlar araştırması ve (4) Amerika’daki bir eğitim vakfının (Phi Delta Kappa Eğitim Vakfı) öğretmen eğitimi araştırmasıdır. Öğretmen eğitiminde uygulanan ve bu dört kaynaktan ortaya konan yöntemler, yukarıda dört ayrı set halinde ve ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Bu kısımda ise öğretmen eğitimi programlarında uygulanması önerilen öğretim yöntemleri açıklanacaktır.

Aşağıda, öğretmen eğitimi programlarında uygulanması dileğiyle bir dizi öğretim yöntemi önerilecektir. Burada kullanılan “öneri” sözcüğü özel olarak seçilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyeleri, öğretmen eğitiminin “meslek adamları”dır, alanlarının uzmanlarıdır. Öğretmen eğitimcileri olan öğretim üyelerine derslerinde hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğini söylemek mesleki açıdan onların uzmanlığına saygısızlık olur. Öğretmen eğitimcileri olan öğretim üyeleri, çalıştıkları eğitim fakültelerinin veya öğretmen eğitimi programlarının “Kavramsal Çerçevesi”nde ve öğretmen eğitiminin nasıl yapılacağını gösteren yöntemle ilgili “Genel İlkeler”de ortaya konan kavramları özümsemiş uzmanlardır. Her öğretim üyesi programın kavramsal çerçevesini ve genel ilkelerini hayata geçirecek öğretim yöntemlerini kendisi seçmelidir. Bir başka deyişle, öğretim üyelerinin her türlü eğitim etkinliklerinde uygulayacakları yöntemler, “Genel İlkeler” ve “Kavramsal Çerçeveye” uygun

olmalı ve bu ilkelerin gerçekleşmesine katkıda bulunmalıdır. Söz gelimi, genel ilkelerinden birisi “gerçek ortamlarda eğitim”dir ve öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda öğrenme fırsatları veren en önemli ortam A-12 okullarıdır. Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyeleri, öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda öğretmek, araştırarak, hizmet ederek ve üretmek öğrenme fırsatları verecek öğretim yöntemleri arasından kendi okuttukları dersin konusuna uygun olanları seçerek kullanmalıdır.

Türkiye’de ve Amerika’da öğretmen yetiştiren kurumlarda kazanılan kişisel deneyimler, en başarılı öğretmen eğitimi programlarında uygulanan yöntemlere ilişkin kaynak taramasının sonuçları ve bu çalışmada geliştirilen öğretmen eğitimi modelinin “kavramsal çerçevesi”ni göz önünde bulundurarak “önerilen” yöntemler şunlardır:

- (1) Örnek olay araştırması
- (2) Eğitsel etkinlik ve belge analizi,
- (3) Başarı dosyası hazırlama
- (4) Eylem araştırması
- (5) Arkadaş gruplarına öğretim
- (6) A-12 sınıflarında öğretim
- (7) Hizmet ederek öğrenme
- (8) Deneyimleri derinlemesine düşünme
- (9) Grup çalışması ve tartışma
- (10) Eğitsel teknoloji ve medya kullanımı
- (11) Uygulamalı ödev ve değerlendirme
- (12) Okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması

Bu yöntemlerden, yukarıda verilen kaynak taramasıyla ilgili alt bölümlerde açıklananlar hakkında burada özet bilgi verilecektir. Diğerleri ise ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

(1) Örnek Olay Araştırması

Örnek olay araştırma yöntemi öğretmen eğitiminde yaygın olarak ve başarıyla kullanılan yöntemlerden birisidir. Bu yaygın kullanım ve başarının sebebini “bağlam” (context) kavramıyla açıklamak mümkündür. İncelenmek

üzere seçilen örnek olay (case) teoriye bir bağlam (context) vermektedir. Bu yöntem uygulanırken incelenmek üzere seçilen olay genellikle ikilemli, çıkmazı olan bir öğrenme ve öğretme sorunudur veya temsil edici bir özelliği vardır; araştırmacıya öğrenme fırsatları sunar. Araştırılacak olay öğretim üyesi tarafından belirlenebilir veya başarılı öğretmen eğitimi programlarının bazılarında olduğu gibi öğretmen adayları inceleyecekleri örnek olayı kendileri seçebilir. Örnek olay incelemesi yapan öğretmen adayları, önce seçilen örnek olayın (öğrenci, sınıf, ders, okul) çevresi hakkında gözlem yapar, olaya özgü “bağlam”ın niteliklerini belirler, örnek olaya ilişkin bir söylem geliştirirler, daha sonra da bu söylemi teoriye, tecrübeye ve araştırmaya dayalı bilgi ışığında analiz eder ve yorumlar. **Örnek olay araştırmasının sıklıkla kullanılan türleri şunlardır: Örnek Çocuk İncelemesi, Örnek Okul İncelemesi, Örnek Ders İncelemesi ve Örnek Toplum İncelemesi.** Örnek olay incelemesinin başarılı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulandığı yukarıda verilen yöntemle ilgili kaynak tarama sonuçlarının sunulduğu alt bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.¹²⁷ Öğretmen eğitimi programlarında başarıyla uygulanabilecek yöntemlerden birisi örnek olay araştırmasıdır.

(2) Eğitsel Olay ve Belge Analizi,

Bu başlık altında, Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında kullanılan “öğretimin ve öğrenmenin analizi” yöntemi ile yine Amerika'daki bir eğitim vakfının (Phi Delta Kappa) yayınında yer alan ve öğretmen eğitiminde başarı vaat eden yöntemlerden “eğitsel olay ve belge analizi” yöntemi birleştirilmiştir. “Öğretim ve öğrenimin analizi” yönteminin kullanıldığı derslerde öğretmen adayları, öğretimin araç, üretim ve raporları olan A-12 öğrenci işlerinden örnekleri, sınıf uygulamalarının video kasetlerini ve müfredatla ilgili materyalleri inceleyerek analiz etmektedirler.¹²⁸ Bazen bu analizler, alanında uzman olan deneyimli öğretmenlerin sınıfta yaptıkları öğretimden alınan örneklerdir. Bu durumda, bu öğretmenlerin belirli stratejileri nasıl uyguladıkları ya doğrudan gözlemlenir veya videodan izlenerek ayrıntılı bir şekilde incelenir ve derinlemesine tartışılır. Bazen bu analizler, öğretmen adayının kendi yaptığı öğretimden örnekler

¹²⁷ Amerika'da uzun yıllar okuttuğum lisans ve yüksek lisans derslerinde kullandığım yöntemlerden birisi “örnek olay araştırması”dır. Lisans seviyesindeki “Schooling in a Democratic Society” dersinde öğrenciler “Hizmet Ederek Öğrenme” projesi için yerleştirildikleri okulda bir örnek okul araştırması yapmakta ve bu okulu kendi mezun oldukları okulla çeşitli açılardan karşılaştırmaktadırlar.

¹²⁸ “Demokratik Toplumda Eğitim” (Schooling in a Democratic Society) dersinin amaçlarından birisi, öğretmen adaylarını, etnik ve kültürel açıdan birbirinden farklı (diverse) öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapmak için hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan etkinliklerden birisi bir “öğretim ve öğrenim olayı analizidir.” Bu analiz için, konusu bir lise öğretmeninin hayatı olan “Stand and Deliver” adlı bir film kullanmaktaydım. Bu film, çoğunluğu “Hispanik Amerikan” olan çok fakir öğrencilerin devam ettiği, başarısı çok düşük bir lisede, yine “Hispanik” asıllı bir öğretmenin, bu öğrencileri bir yıl içinde nasıl üstün başarılı hale getirdiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarına, filmde gösterilen lisedeki öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, öğrencilerin toplumsal ve eğitimsel sorunları, başarılı öğretmenin uyguladığı yöntemler, hangi yöntemlerin niçin başarılı olduğu ve benzeri konularla ilgili sorular önceden verilir. Film (bazı kısımları atlanarak) seyredilir ve daha sonra da tartışma ve analiz başlar.

veya aynı gruptan başka bir öğretmen adayının öğretimi üzerinde odaklaşır. Bu yöntemin başarılı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulandığı, yukarıdaki kaynak taraması kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

“Eğitsel olay ve belge analizi” yöntemi de esas olarak aynı amaca hizmet etmektedir. Bu uygulamanın amacı, öğretmen adaylarını ilerde karşılaştıkları sorunları çözebilecek şekilde eğitmektedir. Öğretmen adaylarının belirli belgeleri ve olayları incelemesini ve tartışmasını gerektiren bu yöntem iki kısımdan oluşmaktadır: (a) İlk kısım, eğitim ve öğretimle ilgili, öğretmenleri ilgilendirecek bir sorun-olayın yazılı, sesli veya görüntülü kaydının incelenmesidir.¹²⁹ (b) İkinci kısım, öğretmen adaylarına okumaları için verilen, dinletilen veya seyrettirilen belge de tanımlanan sorun-olayın anlaşılması için gereken bilgi ve ipuçlarının sağlanmasıdır. Söz gelimi, eğer ilk kısımda sunulan “olay” sınavda “kopya çekme” davranışı ise, o zaman ikinci kısımda bu davranışla ilgili her türlü bilgi olayı analiz edecek olan öğretmen adaylarına verilir. İlk kısımda sunulan sorun-olay, eldeki açıklayıcı bilgilerin ışığında çeşitli açılardan irdelenir ve sınıfta tartışılır (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 109–111).

(3) Başarı Dosyası Hazırlama

Başarı veya etkinlik dosyasının (portfolio) hazırlanması, öğretmen adaylarının kendi öğretim etkinlikleri, yaptıkları işler ve performanslarını gösteren bilgi ve belgeler arasından “kendilerini” temsil eden örnekleri seçmesini ve bu süreç sırasında onlar üzerinde derinlemesine düşünmesini sağlar. Etkinlik dosyaları, öğretmen adaylarının yaptığı öğretimle doğrudan ilgili olan ders programının (syllabus), ünite ve ders planlarının, öğrencilere verilen ödevlerin, okuma parçalarının, tartışma sorularının, sınavların ve öğrenci ödevlerinden seçilen örneklerin kopyalarını içerir. Bunların yanı sıra bu dosyalara, aday öğretmenlerin verdikleri derslerin ve A-12 öğrencileriyle yaptıkları toplantıların görüntü ve ses kayıtları, sınıfta kullandıkları her türlü araç ve gereç, yaptıkları her türlü öğretim etkinliğine ait fotoğraflar, görüntü ve ses kayıtları ve benzeri belgeler konabilir. Öğretmen adayları tarafından yazılması veya hazırlanması gereken günlükler, deneme yazıları, derslerin ayrıntılı anlatımları ve analizleri ve öğretimin sonuçlarına ilişkin değerlendirme yazıları da bu dosyalara konabilir. Başarı dosyalarına konacak belgeler başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerden de alınabilir. Söz gelimi, öğretmen adayının verdiği dersi denetleyen birisinin notları, sınıf arkadaşlarının ve yöneticilerinin tavsiyeleri ve “öğrenci değerlendirmeleri”¹³⁰ de bu dosyaya konabilir (Darling-Hammond,

¹²⁹ Derslerde analiz için kullandığım belgelerden birisi, Amerikan Yüksek Mahkemesi'nin 1954'te verdiği eğitimde ırk ayrımına son veren kararıdır. Birkaç sayfalık karar metni önceden öğretmen adaylarına dağıtılır. Konuyla ilgili bir belgesel film izlenir ve bu kararın eğitime ve toplumsal hayata etkileri vb. konular tartışılır.

¹³⁰ “Student evaluation,” A-12 okullarında “sınıf veya ders öğretmenin,” yüksek öğretimde ise “öğretim üyesinin” dönem sonunda öğrenciler

2006: 139). Etkinlik dosyası hazırlama yönteminin başarılı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulandığı yukarıda verilen kaynak taraması kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Performansa dayalı değerlendirme fırsatları yaratan bu yöntem öğretmen eğitimi programlarında başarıyla uygulanmaktadır.

(4) Eylem Araştırması

Bilgi çağı, bilgiye ulaşım sorununu çözmüş ama beraberinde yeni sorunlar getirmiştir. Sorunlardan birisi, modern bilgi teknolojisine sahip olma ve bu teknolojiyi eğitim amaçlı kullanabilmedir. İkinci sorun ise, dijital teknoloji kullanarak ulaşılan “bilgi denizi” içinden gerek duyulan “bilgi damlası”nın nasıl seçileceğidir. İnternette hemen her konuda o kadar çok ve çeşitli bilgi vardır ki, onlar arasından en doğruyu, en iyiyi ve en yararlıyı seçmek için çok iyi derecede eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekmektedir.

Eğitim, her biri diğerinden farklı özgün bir varlık olan insan üzerinde çalışan ve amacı insanın henüz sınırları ölçülemeyen yetilerini son sınırına kadar geliştirmek olan karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Eğitimciler, eğitimin her kademesinde her gün yüzlerce sorunla karşılaşmaktadır. Çoğu kez bilinen ve ulaşılabilen bilgi, öğretmenin karşılaştığı sorunları çözmeye yetmez. Hem karşılaştıkları sorunları çözmek hem de kendi alanlarındaki bilgi birikimine katkı sağlamak için eğitimciler araştırma yapmak zorundadır. Ayrıca, araştırma yaparak öğrenmek, öğrenmenin “bilgi-yapılandırıcılık” kuramı tarafından açıklanan doğasına da uygundur.

Eylem araştırması öğretmenlerin kendi sınıflarında veya okullarında karşılaştıkları güncel bir sorunu çözmek için yaptıkları araştırmadır.¹³¹ Bu tür çalışmalar, “eylem araştırması,” “güncel sorun araştırması” veya “eğitsel sorun araştırması” olarak tercüme edilebilecek “action research” denen araştırma türü altında sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmanın esası, sınıf öğretmenin veya bir eğitimcinin karşı karşıya olduğu güncel bir sorunu çözmek için bir plan yaparak veri toplaması, sorunu daha iyi anlaması ve çözümler geliştirmesidir. Karşılaşılan sorun hakkında birinci elden veri toplamasının yanı sıra, kaynak taraması da yapılır. Öğretmen adaylarının ilerde yüz yüze gelecekleri eğitim sorununu çözebilmeleri için, sorunla ilgili doğru sorular sorma, doğru veri toplama ve verileri analiz ederek çözüm geliştirme yeteneklerini eğitimleri sırasında kazanmaları gerekir.

Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyeleri, hem mevcut bilgi birikimine eleştirel yaklaşarak, hem de yeni bilgi üreterek, bilimsel bilgiye katkı sağlamalıdır. Öğretmen adayları, hem mevcut bilgiye ulaşmayı ve

tarafından değerlendirilmesi demektir ve ABD’nde, özellikle de yüksek öğretimde yaygın olarak kullanılmaktadır.

¹³¹ Öğrettiğim yüksek lisans derslerinden biri olan “Social Issues in Education” dersinde öğrencilerin tamamı A-12 okullarında öğretmendir. Bu dersin ödevlerinden birisi “eylem araştırması”dır. Dönem sonuna kadar araştırmanın tamamlanması ve son iki hafta içinde sınıfa sunulması gerekmektedir.

ona eleştirel düşünceyle yaklaşmayı, hem de A-12 okullarında karşılaşacakları eğitim sorunları üzerinde araştırma yapmayı öğrenmelidir. Eylem veya öğretmen araştırmasının Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulandığı yukarıda verilen kaynak taraması kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Öğretmen eğitimi programlarında başarıyla uygulanacak yöntemlerden birisi de “öğretmen araştırması”dır.

(5) Arkadaş Gruplarına Öğretim

Arkadaş gruplarına kısa dersler vererek “öğretmenliği öğrenme” yöntemi ABD’ndeki öğretmen eğitimi programlarında çok yaygın olarak kullanılmaktadır. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitimi programlarının yüzde doksandan fazlası bu yöntemi kullanmaktadır. Bu yöntemin nasıl uygulandığı hakkında ayrıntılı bilgi, bu çalışma için kullanılan iki kaynaktan yararlanılarak yukarıda iki ayrı yerde verilmiştir. Bu kaynaklardan birisi, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) tarafından yaptırılan araştırmadır (Grossman, 2005: 425-476). Diğeri kaynak ise, Amerikadaki bir eğitim vakfı (Phi Delta Kappa) tarafından yayınlanmıştır (Cruickshank, 1996: 101-126). Bu yöntem esas olarak, öğretmen adaylarının belirli bir öğretim becerisini öğrenmek için, söz konusu öğretim becerisinin kullanıldığı çok kısa bir ders hazırlamasını ve bu dersi küçük bir arkadaş grubuna öğretmesini gerektirmektedir. Gerçek ortamlarda değil, “laboratuvar” ortamı denilen üniversitedeki dersanelerde uygulanmaktadır.¹³² Öğretmen adaylarını gerçek ortamlarda ders vererek öğrenme deneyimine hazırlamaktadır. Bu yöntemin daha verimli olması için “laboratuvar” ortamında değil, gerçek ortamlar olan A-12 okullarında, A-12 öğrencilerden oluşan küçük gruplara belirli öğretim becerilerinin kullanıldığı kısa dersler verilerek uygulanması gerekir. Öğretmen eğitimi programlarında uygulanması önerilen yöntemlerden birisi de budur. Ayrıntılı bilgi için yukarıda verilen yöntemle ilgili kaynak tarama kısmının alt bölümlerine bakılabilir.

(6) A-12 Sınıflarında Öğretim

A-12 sınıflarında kısa ders (mini courses) verme yöntemi, öğretmen adaylarının belirli öğretim becerilerini, kolaydan zora doğru bir geçiş süreci içinde öğrenmelerini sağlamak için uygulanmaktadır. Söz gelimi, öğretmen adaylarının amaca uygun etkili soru sormayı öğrenmeleri için kullanılabilir. A-12

¹³² Okutmuş olduğum Demokratik Toplumda Eğitim (Schooling in a Democratic Society) dersinin ödevlerinden birisi “Hizmet Ederek Öğrenme” (Service Learning) projesidir. Bu proje için öğretmen adayları bir A-12 sınıfına yerleştirilir. Projenin tamamlanması için öğretmen adayları, yerleştirildikleri sınıfta, öğretmen tarafından belirlenen bir veya birkaç öğrenciye belli bir konuda en az on beş saat ders vermekle yükümlüdür. Öğretmen adaylarına, A-12 öğrencilerine bire-bir ders verme tekniklerini (tutoring strategies) öğretmek için bu yöntemi kullanmaktayım. Belirli bir ders verme stratejisini kuramsal olarak öğrenen adaylar, belli bir konuyu, söz konusu stratejiyi kullanarak kendi arkadaşlarına üç-dört dakika içinde öğretirler. Benim ve sınıf arkadaşlarının verdiği geri bildirimlere göre gerekli değişiklikleri yaparlar. Bu yöntem daha verimli olarak, gerçek ortamlarda, gerçek A-12 öğrencilerine bireysel ders verilerek ve öğretim üyesinden geri bildirim alınarak öğretilbilir.

öğrencilerine kısa dersler vererek öğretim yapma yöntemi şöyle bir eylem planıyla uygulanmaktadır (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 107–108):

(a) Öğretmen adaylarından öğrenmek istedikleri bir öğretim becerisi seçmeleri istenir veya öğrenilmesi istenen beceri öğretim üyesi tarafından belirlenir.

(b) Adaylar, öğrenilmesine karar verilen beceri hakkında okur ve onu kuramsal olarak öğrenir.

(c) Seçilen öğretim becerisinin nasıl uygulandığını gösteren kısa bir film izlenir.

(d) Seyredilen film veya videodaki öğretmenin söz konusu öğretim becerisini etkili bir şekilde kullanıp kullanamadığı tartışılır.

(e) Bu hazırlıklardan sonra, öğretmen adaylarının seçilen beceri hakkında yeterli kadar bilgi sahibi oldukları düşünüldüğünden, onlardan bu beceriyi A–12 öğrencilerine ders verirken nasıl kullanacaklarını göstermeleri için 10 dakikalık bir ders hazırlamaları istenir.

(f) Öğretmen adayları, işbirliği yapılan A–12 okulunda alan çalışması için yerleştirilmiş oldukları sınıfın öğretmenine danışarak 10 dakikalık bir ders planı hazırlar ve planı dersin öğretim üyesine de göstererek geri bildirim alır.

(g) Kararlaştırılan gün ve saatte ders öğretilir. Öğretim üyesi¹³³, sınıf öğretmeni ve aynı sınıfa yerleştirilmiş olan diğer öğretmen adayları dersi izler.

(h) Verilen dersler dijital teknoloji kullanılarak kaydedilir ve daha sonra seyredilerek değerlendirilir; değerlendirme için önceden hazırlanmış formlar (rubric) kullanılır.

(i) Öğretmen adayları, aynı “kısa dersi” aldıkları geri bildirimleri göz önünde bulundurarak yeniden planlar ve fırsat bulunca tekrar öğretir.

Bu yöntem, gerçek ortamlarda uygulanmakta ve bir sınıfın tamamına ders vermeyi gerektirmektedir. Küçük arkadaş gruplarına ders vermekten daha gerçekçi ve etkili bir yöntemdir. Bu çalışmada kurulması önerilen “Eğitim ve Geliştirme Okulları”nda başarıyla uygulanabilir. Bu konuda ek bilgi için kaynak taraması kısmına bakılabilir.

¹³³ Öğretim üyeleri öğretmen adaylarının verdiği bu tür derslerin tamamını izleyemez, ancak izleyemedikleri adayların video kayıtlarını seyrederek geri bildirim verirler.

(7) Hizmet Ederek Öğrenme

Amerika'da her tür ve kademedeki eğitim kurumunda yaygın olarak uygulanan birbiriyle ilişkili iki kavram "Toplum Hizmeti" (Community Service) ve "Hizmet Ederek Öğrenmedir" (Service Learning). Bunlardan "Toplum Hizmeti," kökleri Amerikan kültürünün derinliklerinde bulunan, dini çağrışımları da olan, hemen herkesin bilip uyguladığı bir kavramdır. "Toplum Hizmeti" olarak sınıflandırılan etkinlikler arasında fakirlere, yaşlılara, özürülere yardım etmek, toplumun ortak kullandığı alanları temizlemek, kiliselerde evsizler için yemek pişirmek, "Şükran Gününde" (Thanksgiving) yemek dağıtmak ve benzerleri sayılabilir. "Toplum Hizmeti" örgün eğitim kurumlarında da kullanılmakla birlikte daha çok bir yaygın eğitim etkinliğidir. Bu tür toplum hizmetleri tamamen gönüllü hizmetlerdir; ders programlarının bir parçası değildir, başkalarından veya dışarıdan bir ödül (extrinsic rewards) beklenerek yapılmaz; karşılığında para kazanılmadığı gibi not da kazanılmaz. Kazanılan ödül (intrinsic rewards) kişinin kendi iç dünyasıyla, inanç ve değerleriyle ilgilidir.

"Hizmet Ederek Öğrenme" (Service Learning) ise görelî olarak yeni bir kavramdır. Bir anlamda, "Toplum Hizmeti" kavramının örgün eğitimde kullanılmasıdır ve son 30 yıl içinde çok yaygınlaşmıştır. Bugün, değişik yoğunlukta olmak üzere, anaokulundan yüksek lisansa kadar ABD eğitiminin hemen her kademesinde uygulandığı görülmektedir. Kavramın esası, çevredeki toplumun bir "ihtiyacının karşılanması" veya "bir probleminin çözümünü," ilgili bir dersin "ödevi" haline getirmesidir. Öğrencilere bir derste (veya birkaç derste) öğrendiklerini alanda uygularken toplumun bir problemini çözerek ona hizmet etmektedir. Öğrencilere hem yaparak ve yaşayarak öğrenme hem de topluma hizmet fırsatı veren bu uygulama, "bilgi-yapılandırmacı" eğitim anlayışıyla örtüşmekte ve özellikle de orta ve yüksek öğretimde yaygın olarak kullanılmaktadır.

"Hizmet Ederek Öğrenme" (Service Learning) kavramı, gerçek ortamlarda öğrenme ve hizmet imkânı sağlayan, hemen her derste uygulanabilecek esnek bir kavramdır. Söz gelimi, lisede okutulan fen bilimleri dersinde, su kirliliği konusunu teorik olarak öğrenen öğrencilerin, bu bilgiyi uygulayarak test etmeye "ihtiyaç"ları vardır. Eğer, okulun bulunduğu kasabada bulunan gölde de son zamanlarda balık ölümleri görülüyorsa, göldeki su kirliliği sorununun araştırılmasına "ihtiyaç" vardır. Bu derste, bu iki "ihtiyaca" da cevap veren bir "Hizmet Ederek Öğrenme" projesi geliştirilebilir. Böyle bir projede öğrenciler

göldeki su kirliliğinin tanımı ve çözümü için yapacakları araştırma, okuma, alan çalışmaları, yazacakları raporlar, hazırlayacakları sunular ve benzeri etkinliklerle hem konuları daha iyi öğrenerek yüksek notlar kazanabilir, hem de gerçek bir sorunun çözümüne katkı sağlayarak topluma hizmet edebilirler. İki “ihtiyacın” de gerçek olması, öğrencilerin gerçek bir sorunu çözmek için çalışması ve gerçek çözümler üretmesi gerekmektedir.

Üniversite düzeyinde veya bir öğretmen eğitimi programında “Hizmet Ederek Öğrenme” kavramının uygulanışı farklı şekiller alabilir. Söz gelimi, bir eğitim fakültesinde Özel Eğitim dersi alan öğretmen adayları, çevrede bulunan, özürli insanlara hizmet veren ama kar amacı gütmeyen bir kurumda hizmet ederek daha iyi öğrenebilirler. ABD’deki eğitim fakültelerinde “Hizmet Ederek Öğrenme” kavramının yaygın olarak kullanıldığı derslerden birisi “Eğitim Sosyolojisi” veya onun yerine okutulan derslerdir. Bazı kurumlarda bu dersin öğretmen eğitimi programına başvurmadan önce alınması ve başvurunun kabulü için de bu dersten alınan notun dört üzerinden en az iki-buçuk olması şartı vardır. Bu derslerde uygulanan ve öğrencilere gerçek eğitim ortamlarında gözlem yapma ve hizmet etme fırsatları veren “Hizmet Ederek Öğrenme” projelerinin, sağladığı hizmet ve öğrenmenin yanı sıra, henüz başvuru yapmamış olan öğrencilere öğretmenliği seçme veya seçmeme kararı alırken yardımcı olacağına inanılmaktadır.¹³⁴

Türkiye’de de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan 2006–2007 Eğitim Fakültesi Programlarına “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi konmuştur (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007: 207–227, Ek: 9). Bu yöntemin ayrı bir ders olarak okutulmasının yararı tartışılmalıdır. Hizmet ederek öğrenme projeleri uygun olan derslerde eş zamanlı olarak hem kuramsal olarak öğretilir hem de uygulanırsa daha verimli olabilir. Okudukları öğretmen eğitimi programında bu yöntemi yaparak ve yaşayarak öğrenen öğretmen adayları, mezun olduktan sonra kendi sınıflarında da uygulayabilirler.

¹³⁴ Amerika’daki yüksek öğretim kurumlarında okutulan bir çok derste, özellikle de sosyal bilimlerle ilgili derslerde Hizmet Ederek Öğrenme (Service Learning) projeleri uygulanmaktadır. Ben de okuttuğum “eğitim sosyolojisi” veya bu derse tekebil eden başka derslerde “Hizmet Ederek Öğrenme” projeleri uyguladım. “Rhode Island College” okuttuğum Demokratik Toplumda Eğitim (Schooling in a Democratic Society) dersinde “Hizmet Ederek Öğrenme” projesi çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu proje öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda öğretmenlik deneyimi kazanma fırsatı sağlamakta, topluma hizmet imkanı vermekte ve sınıf geçme notunun yüzde otuz beşini karşılamaktadır. Bu projenin uygulanması için, başarısı düşük okullarda öğrencilere ders çalıştıracak gönüllüler (tutor) bulan, kar amacı gütmeyen bir sivil toplum örgütüyle (Volunteers in Providence Schools) işbirliği yapmaktaydım. Bu kuruluş önce A-12 okullarını tarayarak bu konuda yardım talep eden öğretmenleri belirliyor daha sonra da benim dersimi alan öğretmen adaylarımı bu öğretmenlerin sınıflarına yerleştiriyor. Öğretmen adayları bu sınıflarda başarısı düşük öğrencilere en az on beş saat ders veriyor; gözlemlerini ve verdikleri her derste ilgili izlenimlerini içeren bir günlük yazıyor; deneyimlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşıyor; hizmet sona erince de bu projeyi esas alan bir rapor yazıyor. Rhode Island College tarafından benimsenen bu proje, 2001 yılından bu yana, her semester on iki şubesi olan bu dersin bütün şubelerinde uygulanmaktadır, ancak projenin sınıf geçme notundaki ağırlık yüzdesi dersi okutan öğretim üyesinin takdirine göre değişmektedir.

(8) Deneyimleri Derinlemesine Düşünme

Öğretmen adaylarının, yaptıkları gözlemlerden, uygulama okullarında yaptıkları çalışmalardan, öğretim deneyimlerinden ve okudukları kitap ve makalelerden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için, yaptıkları gözlem ve deneyimler ve okudukları metinler üzerinde derinlemesine düşünmeleri (reflection) gerekir. Öğretmen adaylarının gözlemleri, etkinlikleri ve okudukları üzerinde derinlemesine düşünmesi için çeşitli fırsatlar yaratılmalı ve ödevler verilmelidir. Öğretmen adaylarına herhangi bir etkinlik için yerleştirildikleri okullarda gözlem notları tutmalarını ve öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin izlenimlerini yazmalarını gerektiren ödevler verilebilir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarından yerleştirildikleri sınıfta bulunan belirli bir öğrencinin davranışlarının, öğrenme güçlüklerinin veya farklılıklarının gözlenmesi de istenebilir. Amaç öğretmen adaylarını eğitim ve öğretimle ilgili olaylar, uygulamalar ve görüşler üzerinde düşünmeye sevk etmektir. Öğretmen adayları bu ödevleri yerine getirmek için faaliyetlerin kaydedildiği günlükler (journals),¹³⁵ okuma parçaları üzerinde eleştirel veya “yanıtsal” yazılar (response papers)¹³⁶ ve yapılan gözlemler hakkında yorumlar yazabilirler. Bu stratejilerin öğretmen adaylarına yararlı olmasını sağlayan en önemli unsur, öğretim üyelerinin onlara verdiği geri bildirimlerdir. Verilen geri bildirimler öğretmen adaylarının yazdıkları olayları ve görüşleri daha da derinlemesine düşünmelerini sağlamaya yöneliktir (Darling-Hammond, 2006: 107).

Öğretmen adaylarının “deneyimlerinden öğrenerek,” bir başka deyişle “deneyimlerinden ders alarak” gelişmeyi öğrenmeleri için, onlara kendi öğretim deneyimleri üzerinde düşünme, deneyimlerini analiz etme ve onlardan öğrenme becerisi kazandırılmalıdır. Öğretmen adayları için gerçek ortamlarda gözlem yapma ve deneyim kazanma fırsatları yaratılması ve gözlem ve deneyimlerini yorumlayarak yazmaları için ödevler verilmesi gerekir. Öğretmen adayları alan çalışmaları için yerleştirildikleri A-12 sınıflarında öğretmen ve öğrencileri sadece “seyretmemeli,” gözlediklerini ayrıntılı bir şekilde yazmalı, gözlemlerini “sorgulayarak” ve o alandaki kuramlarla ilişkilendirerek yorumlamalıdır. Söz gelimi, sınıfta ders veren öğretmeni gözlerken, “ne öğretiyor,” “niçin öğretiyor,”

¹³⁵ “Rhode Island College”da okutulan Demokratik Toplumda Eğitim (Schooling in a Democratic Society) dersinde her öğrenci alan çalışması için bir A-12 sınıfına yerleştirilir. Alan çalışması için yerleştirilme, öğrencilerin çoğunun farklı kültürel gruplardan geldiği ve öğretmenlerin yardımcı ihtiyaç duyduğu okullarda yapılmaktadır. Bu derste uygulanan “Hizmet Ederek Öğrenme” projesinin bir parçası olarak, her öğretmen adayı yerleştirildiği sınıfta, öğretmen tarafından kendisine verilen bir veya birkaç öğrenciyle belli bir konuda en az 15 saat ders vermekle yükümlüdür. Bunun için de en az 10 defa ilgili okula giderek öğrencilerle çalışması gerekmektedir. Öğretmen adayları özel ders verdikleri öğrenciyle yaptıkları her çalışma için bir gözlem ve yorum günlüğü (journal) yazmakta, bu süreçte öğrenciye ne öğrettiklerini, nasıl öğrettiklerini, öğrencinin tepkisinin ne olduğunu ve benzeri hususları tanımladıktan sonra kendi yorumlarını da eklemektedirler.

¹³⁶ Daha önce sözü edilen Demokratik Toplumda Eğitim dersinin ödevlerinden birisi de “yorumlu” veya “eleştirel” yazılardır (response paper). Öğretmen adaylarına her dönem en az beş farklı okuma parçası hakkında ne düşündüklerini yazmaları için ödev verilir. Okuma parçaları, *New York Times* gibi gazetelerde yayınlanan bir yazı, bir dergide yayınlanmış eğitimle ilgili bir araştırma, ilgili bir kitaptan bir bölüm v.b. metinler olabilir.

“nasıl öğretiyor,” “konuyu ve yöntemi farklı öğrencilere nasıl uyarlıyor” “hangi araçları kullanıyor” ve “nasıl değerlendiriyor” gibi sorulara karşılık aramalıdır. Benzer sorular A-12 öğrencileri için de sorulabilir. Adaylar kendi yaptıkları öğretim deneyimlerini de benzer şekilde sorgulamalı, öz eleştiri yapmalı ve aynı dersi tekrar verirse nelerin farklı olması gerektiğini düşünmeli ve tartışmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında başarıyla uygulanan yöntemlerden birisi de budur. Konuyla ilgili ek bilgi kaynak taraması kısmında verilmiştir.

Öğretmen adaylarına deneyimlerini derinlemesine düşünmeyi ve onlardan ders alarak gelişmeyi öğrenmeleri için verilebilecek ödevlerden bazıları şunlardır: (a) Gözlemleri tanımlayan ve yorumlayan notlar tutma, (b) öğretim deneyimlerini tanımlayan ve yorumlayan günlükler yazma, (c) olaylar veya okuma ödevleri hakkında denemeler yazma, (d) inceleme ve araştırma çalışmaları yapma, (e) öğretmen adaylarının kendi öğrenim yaşantılarını düşünmesi, yazması ve analizi, (f) gözlemlerin ve eğitim-öğretim deneyimlerinin küçük gruplarda tartışılarak paylaşılması (Darling-Hammond, 2006: 106–109).

(9) Grup Çalışması ve Tartışma

Öğrenmenin doğasına uygun öğretim etkinliklerinden birisi de küçük grup ödevleri ve tartışmalarıdır. Öğretmen adaylarının bir meslek adamı olarak gelişebilmeleri için, yapılandırmakta oldukları eğitimle ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili inançları, değerleri ve görüşleri kendileriyle aynı konumda olan, tanıdıkları ve güvendikleri arkadaşlarıyla hiçbir şeyden çekinmeden paylaşmaları ve aldıkları geri bildirimlerin ışığında yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Bu yeniden yapma veya yapılandırma süreci yeni olaylara ve öğrenmelere bağlı olarak sonsuza kadar tekrarlanabilir. Bir başka deyişle, yukarıda da açıklandığı gibi “öğrenme toplumsal bir olaydır” ve öğretmen adayları bir mesleki öğrenme topluluğu içinde eğitim görmelidirler.

Öğretim üyeleri bazı durumlarda, belirli konuların sınıfın tamamı tarafından tartışılmasını isteyebilir ve bu tür “büyük” grup tartışmalarının başarısı, grubun ve konunun özelliğine göre değişebilir. Ancak, uygulamalar gösteriyor ki, öğretmen adayları dört-beş kişilik gruplarda tartışmalara daha fazla katılmakta, görüşlerini daha rahatlıkla açıklayabilmektedir. Küçük grup tartışmaları, öğretim üyeleri tarafından önceden hazırlanan sorularla veya ikilemli olaylarla yönlendirilmelidir. Öğretim üyelerinin, grup tarafından soruya verilen ortak cevaba, istenilen cevabın şekline uygun olarak yazılı veya sözlü geri bildirim vermesi gerekir. Tartışma soruları verilen okuma parçalarının içeriğine dayalı

olarak öğretim üyeleri tarafından önceden hazırlanmalıdır. A-12 okullarında yapılan gözlemler¹³⁷ veya eğitimle ilgili güncel olaylar hakkında da tartışma soruları yazılabilir. Bunların yanı sıra, öğretmen adaylarına, küçük gruplarla gerçekleştirecekleri araştırma, görüş ve çözüm geliştirme¹³⁸ ve sunu yapma gibi ödevler de verilebilir. Küçük gruplarda geliştirilen cevaplar, görüşler, çözümler vs. daha sonra sınıfın tamamıyla paylaşılır ve tartışılır. Küçük grup tartışmaları, öğretmen adaylarına birbirlerini yakından tanıma fırsatı vererek, öğrenme topluluklarının oluşmasına uygun bir ortam hazırlamaktadır. Grup çalışmaları hem “demokratik öğrenme toplulukları”nın oluşumunu kolaylaştırmakta hem de onların işlevselliğini artırmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında başarıyla uygulanmaktadır.

(10) Eğitsel Teknoloji ve Medya Kullanımı

Geleneksel eğitim araç ve gereçleri ve ders malzemeleri olan kitap, defter, kalem, yazı tahtası, tepegöz ve benzerlerinin yerini giderek gelişmiş teknolojik araçlar, görsel ve sanal medya almaktadır. Eğitimin bütün kademelerinde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de hem müfredatı oluşturan materyaller hem de müfredatın öğretiminde kullanılan araçlar, teknolojik gelişmeye paralel olarak değişmektedir. Söz gelimi, artık her sınıfta, video, CD ve DVD kullanım aletleri, televizyon, bilgisayar ve veri yansıtıcısı (data projector) ve İnternet bağlantısı vardır; eğer henüz bunların bir kısmı bazı sınıflarda yoksa yakın gelecekte olacaktır. Öğretim üyeleri hemen her derste bunların bir kısmını kullanmaktadır. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) tarafından yaptırılan ve yukarıdaki bölümlerde sözü edilen öğretmen eğitiminde pedagojik yaklaşımlar araştırmasında görsel ve sanal medyanın öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır (Grossman, 2005: 425-466).

Eğitimin en önemli amacı öğrenmeyi sağlamaktır ve öğretim etkinliklerinde kullanılan her türlü eğitsel teknoloji ve medya da bu amaca hizmet etmelidir. Eğitsel teknoloji ve medyanın amaca uygun kullanılabilmesi için, öğretim üyelerinin kullanılacak materyalin içeriğini bilmesi, hangi film veya belgeselin hangi kısmının niçin seyredileceğine önceden karar verip tartışma veya yorum soruları hazırlaması gerekir. Aynı materyallerin farklı öğretim üyeleri tarafından

¹³⁷ Daha önceki dipnotlarda sözü edilen Demokratik Toplumda Eğitim dersinde, öğretmen adaylarının alan çalışması için yerleştirildikleri sınıflarda yaptıkları gözlemler, tartışma konularından birisidir. Üç haftada bir defa öğretmen adayları dört-beş kişilik gruplara ayrılarak, farklı okul ve sınıflarda yaptıkları gözlemlerini tartışmaları ve ortak gözlemleri belirlemeleri istenir. Ayrıca, öğretmen adayları yerleştirildikleri sınıflarda, A-12 öğrencilerine verdikleri bire-bir dersleri tanımlayan ve yorumlayan günlükler yazmaktadırlar. Adaylar bu günlükleri en az iki sınıf arkadaşlarıyla paylaşır ve arkadaşları tarafından üzerine geri bildirim yazılan günlükleri bana verirler.

¹³⁸ Demokratik Toplumda Eğitim dersinde öğretmen adaylarına yaptırdığım küçük grup çalışmalarından birisi “Eğitim Görüşümüz” (Our Educational View) adlı bir ödev yazdırmaktı. Bu ödevde, küçük gruplara ayrılan öğretmen adaylarının, Amerikan eğitim sisteminde en çok tartışılan, “inclusion,” (kaynaştırma), “bilingual education,” (iki dilde eş zamanlı eğitim), “multicultural education” (çok kültürlü toplumlarda eğitim) ve benzeri gibi beş konu hakkında ortak görüş geliştirmeleri istenmektedir. Dört veya beş kişiden oluşan gruplar her defasında bu konulardan birini tartışarak görüşlerini yazarlar.

aynı öğrencilere gösterilmemesi için de öğretim üyelerinin işbirliği yapıyor olması gerekir. Eğitsel teknoloji ve medyanın kullanımında amaç öğrenmede verimliliği artırmaktır. Bunu sağlamak için de materyallerin özenle seçilmesi ve bir bağlam içinde kullanılması gerekmektedir.¹³⁹ Eğitsel teknoloji ve medyanın öğrenmeye katkısı, öğretim üyelerinin onları nasıl kullandığına bağlıdır. Öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyeleri tarafından başarıyla kullanılmaktadır.

(11) Uygulamalı Ödev ve Değerlendirme

Uygulamalı ödev ve değerlendirme veya performansın sergilenmesi ve performansa göre değerlendirme için kuram ve uygulamanın planlı bir şekilde birleştirilmesi zorunludur. Performansın sergilenmesini gerektiren ödevler, öğretmen adayları tarafından öğretim eyleminin ve sonuçlarının canlandırılmasını ve somutlaştırılmasını gerektirir. Öğretmen eğitimi programlarında uygulanan performans değerlendirme yöntemleri hem öğretmen adaylarının “ne bildiğini” ve “ne yapabildiğini” ölçmeli, hem de öğretmen adaylarının “öğretme yeteneklerinin” geliştirilmesine yardımcı olmalıdır. Değerlendirme ödev ve yöntemleri, “bilgi” ve “uygulamanın” birlikte “dokunmasını” gerektirmeli ve öğrenme süreçlerini düzenlemelidir.

Öğretmen eğitimi programlarında uygulanan öğretim ve değerlendirme yöntemleri, “bilgi-yapılandırıcılık” kuramının öngördüğü gibi öğrenmenin doğasına uygun olmalı, gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratmalı ve öğrenilenlerin uygulanarak gösterilmesini veya performansın sergilenmesini gerektirmelidir. Öğretmen adayları ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini, üniversite dersliklerinde verilen çoktan seçmeli veya açık uçlu soruları cevaplandırarak değil, gerçek ortamlarda uygulayarak ve sergileyerek göstermelidir. Uygulanan öğretim yöntemleri ve verilen ödevler değerlendirmenin nasıl olacağını da büyük ölçüde belirlediği için, öğretim ve değerlendirme yöntemlerini birlikte planlamak ve uygulamak gerekmektedir. Öğretmen adaylarına verilen, yapmayı, yaratmayı, üretmeyi ve uygulamayı gerektiren her türlü ödev ve etkinlik için hem ödev ve etkinliğin nasıl yapılacağını

¹³⁹ Yukarıda sözü edilen Demokratik Toplumda Eğitim (Schooling in a Democratic Society) dersinin konularından birisi ırksal ve etnik önyargılar, bunların nasıl edinildiği ve öğrencilerin önyargıları olarak büyümemesi için öğretmenlerin neler yapabileceğidir. Bu konu işlenirken yazılı materyallerin yanında bu bağlama çok uygun düşen bir de belgesel video kullanmaktayım. “Blue Eyes, Brown Eyes” (Mavi Gözler, Kahverengi Gözler) adlı bu video, Jane Elliot adlı bir ilkökul öğretmenin 1960’larda kendi sınıfında öğrencilerle yaptığı bir deneyin belgesel filmidir. Öğretmen Jane Elliot, öğrencilerini göz renklerine göre iki gruba ayırmakta ve ilk gün mavi gözlülerin kahverengi gözlülerden üstün olduğunu söyleyip onlara bir takım ayrıcalıklar vermekte, iki grup arasındaki etkileşimi gözlemlemekte ve videoya kaydetmektedir. Ertesi gün ise, daha önce dediğinin doğru olmadığını, aslında kahverengi gözlülerin mavi gözlülerden üstün olduğunu söylemekte, onlara bazı ayrıcalıklar vermekte ve yine iki grup arasındaki etkileşimi gözlemleyerek videoya almaktadır. Öğretmen adayları, Jane Elliot’un videosunu seyredirken, önceden hazırlanarak kendilerine dağıtılan sorulara da cevap yazarlar ve videonun konusu etrafında değişik etkinlikler yapılır. Bu video, işlenen konu olan, önyargının öğrenilmesi ve etkisinden kurtulması (learning and unlearning prejudice) bağlamında anlamlıdır. Eğer bu video bu bağlam dışında ve hazırlık yapılmadan seyredilirse, o zaman sınıf bir sinema salonu gibi kullanılmış olur.

açıklayan bir rehber (guidelines), hem de değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren bir değerlendirme kılavuzu (rubric) hazırlanarak öğrencilere önceden verilmelidir.

Yukarıda kaynak taraması kısmında, bu yöntemin Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında ve A-12 okullarında değişik şekillerde uygulanışını ve değerlendirme sürecindeki önemini gösteren örnekler verilmişti. Öğretmen adaylarının ne öğrendiklerini ve ne yapabildiklerini uygulayarak göstermesi ve değerlendirmenin performansa göre yapılması, çok istenmekle birlikte, henüz çözülemeyen eğitim sorunlarından birisidir. Amerikan Yüksek Öğretim Yasası'na göre, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının almak zorunda oldukları standart testlerdeki başarı oranlarını eyalet hükümetlerine rapor etmek zorundadır (Darling-Hammond, 2006: 324). Standart testler genellikle "temel beceriler," "genel kültür," "alan" ve "meslek bilgisi" alanlarında verilmektedir.¹⁴⁰ Bu testlerin çoğu çoktan seçmeli sorulardan oluşan değerlendirme araçlarıdır. Bazı eğitimciler göre bu testler öğretmen adaylarının programda öğrendiğinin çoğunu ölçmemekte, onların nasıl bir öğretmen olacağına ilişkin de güvenilir veri sağlamamaktadır (Darling-Hammond, 2006: 325).

Amerika'da öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin "ne bildiği" ve "ne yapabildiği"nin değerlendirilmesine yasaların elverdiği ölçüde farklı yaklaşan eyaletler ve öğretmen eğitimi kurumları da vardır. Bazı eyaletler, yeni göreve başlayan öğretmenlerin öğretmenlik lisansı alabilmeleri için, konuya veya alana özgü etkinlik dosyaları (portfolios) hazırlamalarını istemekte veya başka performans değerlendirme yöntemleri kullanmaktadırlar. Bu tür değerlendirmeler, ABD'ndeki "Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu" (National Board for Professional Teaching Standards) tarafından hazırlanan öğretmenlik standartlarına göre yapılmaktadır. Bu kurulun ortaya koyduğu modele göre planlanan performans değerlendirmeleri, öğretmen adaylarının öğretime ilişkin kararlar verirken konu, öğrenci ve ortam hakkındaki bilgilerini birleştirme becerisini daha "otantik" yollarla ölçmektedir.¹⁴¹

Bazı eyaletler de öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının

¹⁴⁰ Amerika'nın elli eyaletinden kırk ikisinde öğretmen adayları başvurdukları programa kabul edilmek ve mezun olmak için en az üç testten istenilen puanı almak zorundadır. ABD'nde bugün öğretmen eğitimi alanında 600'dan fazla farklı test kullanılmaktadır. Halbuki diğer mesleklerde bütün eyaletlerde aynı test verilmektedir. Öğretmen adayları eğer eyalet değiştirirlerse yeniden benzer testleri almaları gerekmekte, bu durum da eyaletler arası öğretmen hareketliliğini (mobility) engellemektedir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 26).

¹⁴¹ Söz gelimi, "Connecticut" eyaletinde, yeni öğretmenler öğretmenliklerinin ikinci yılında, "Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu"nın istediği "etkinlikler dosyası"na benzeyen bir başarı dosyası (portfolio) hazırlamaktadırlar. Bu etkinlik dosyaları, öğretmenlerin müfredat (curriculum) planlarının bütünlüğü ve mantığı, verdikleri öğretim kararlarının öğrenciler için uygunluğu, etkili bir şekilde kullandıkları pedagojik stratejilerin neler olduğu, verdikleri ödevlerin niteliği, öğretmen olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini değerlendirme becerileri, kendi öğretim deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünme ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili verileri esas alarak değişiklikler yapma yetenekleri hakkında bilgi ve belgeler içermektedir (Darling-Hammond, 2006: 325).

bilgi ve becerisinin, performanslarına bakılarak değerlendirilmesini istemektedir. Söz gelimi, “Wisconsin” ve “California”da öğretmen eğitimi programları “Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu” tarafından tanımlanan etkinlikler dosyasına (portfolio) benzer dosyalar hazırlanmasını, programlarından mezun olmanın şartı haline getirmişlerdir. Bu iki eyalet, öğretmen yetiştiren kurumların kendi mezunlarına öğretmenlik lisansı verilmesi için eyalete gönderdikleri tavsiye dosyasında, öğretmen adaylarının yeterli olduğunu gösteren “otantik” bilgi ve belgelere bakmaktadırlar. Bu eyaletlerde bulunan “Alverno College” (Wisconsin) ve “University of California-Berkley,” geliştirdikleri performans değerlendirme yöntemleriyle bu konuda başı çekmektedir (Darling-Hammond, 2006: 326).

“California”da Performansa Göre Değerlendirme: Öğretmen adaylarını performanslarına göre değerlendiren uygulamalardan birisi “California” eyaletinde yapılmaktadır. “California” eyaleti, öğretmen yetiştiren üniversitelerden, mezunlarına öğretmenlik lisansı verilmesi için eyalete gönderdikleri tavsiye yazısını, öğretmen adaylarının performans değerlendirmesine dayandırmalarını istemektedir. Bu isteği karşılamak için, “University of California” sistemine bağlı olan eyalet üniversiteleri ile bazı özel üniversiteler, öğretmen adayları için performansa dayalı değerlendirme uygulamasına başlamış bulunmaktadır. Bu uygulamaya göre, uygulama yapan aday (stajyer) öğretmenlerin hazırlaması istenen etkinlik veya performans dosyası aşağıdaki etkinliklere ilişkin bilgi ve belgeleri içerecektir: Aday öğretmenler:

(1) Eyalet öğretmenlik standartlarına göre hazırlanmış bir haftalık bir ünite planı hazırlayıp öğretecek,

(2) Her günün sonunda o gün öğrettikleri ders üzerinde düşünerek ertesi gün verecekleri ders planını düzeltip geliştirecek,

(3) Öğrettikleri derslere ait videoları izleyerek analiz edecek,

(4) Ders verilen öğrencilerin öğrendiklerini gösteren verileri toplayarak yorumlayacak,

(4) Yaptıkları öğretimde hangi uygulamaların başarılı olduğunu, hangilerinin başarılı olmadığını belirleyecek ve nedenlerini yorumlayacak,

(5) İlerde benzer dersleri verdikleri zaman neleri farklı yapacaklarını gösteren ileriye dönük görüşlerini yazacak.

Bu öğretim etkinliğiyle ilgili her türlü bilgi ve belgenin bulunduğu dosyalar (portfolio), değerlendirme eğitimi almış öğretim üyeleri ve öğretmenlik uygulaması denetleyicileri tarafından standart bir değerlendirme kılavuzu

(rubric) kullanılarak değerlendirilmektedir. Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyeleri de, “California Öğretmenleri Performans Değerlendirmesi” standartlarına göre yapılan bu değerlendirmenin sonuçlarına göre kendi ders programlarını yenilemektedir (Darling-Hammond, 2006: 326).

(12) Okul Çalışmaları ve Öğretmenlik Uygulaması¹⁴²

Öğretmen eğitiminde kullanılan en önemli yöntemlerden birisi, öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda deneyimli öğretmenleri, diğer öğretmen adaylarını ve A-12 öğrencilerini gözleme, onlarla iletişim kurma, etkileşme ve en önemlisi de gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak öğrenme ve “öğretmenlik” deneyimi kazanma imkânı sağlayan okul (alan) çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasıdır. Okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasının en önemli özelliklerinden birisi, öğretmen adaylarına, öğretimin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını, yine öğretimin içinde öğrenme fırsatı vermesidir (learn about practice in practice). Okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adayları gerçek ortamlarda kuram ve uygulamayı, konu ile yöntemi birleştirerek öğrenme fırsatı bulmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 287).

Öğretmenlik uygulaması için Meslek Geliştirme Okullarına yerleştirilen aday öğretmenler, gerçek ortamlarda öğretim deneyimi kazanmakta, gerçek öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerle iletişim kurmakta, etkileşmekte, okulda devam etmekte olan eğitim-öğretim etkinlikleri üzerinde gözlem yapmakta ve gözlem ve deneyimlerini kendi arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Söz gelimi, uygulama yapan bütün öğretmen adayları birlikte aldıkları seminer dersi için haftada bir defa (genellikle Cuma günü akşam üzeri) bir araya gelmektedirler. Bu seminerlerde adaylar, ilgili öğretim üyesinin rehberliğinde, uygulama okullarındaki bir haftalık gözlem ve deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Aday öğretmenler gibi, “Trinity” Üniversitesi’nin öğretim üyeleri ile Meslek Geliştirme Okullarında görev yapan usta veya rehber (mentor) öğretmenler de ayda bir defa toplanarak bir aylık durum değerlendirmesi yapmaktadırlar (Koppich, 2000: 18-21).

Türkiye’deki eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programları, öğretmenlik uygulaması (stajyer öğretmenlik) ve ondan önce başlayan Okul (alan) çalışmaları için, çevrelerindeki A-12 okullarıyla, “Meslek Geliştirme Okulları” modelinde görülen, karşılıklı yarar esasına dayalı bir ortaklık geliştirmelidir. Öğretmenlik uygulaması iki A-12 dönemi (semester) olmalı, yerleştirme yapılan A-12 okulu açılınca başlamalı, okul kapanınca sona ermelidir. Meslek Geliştirme Okulları’nın sağladığı gerçek eğitim ortamları sadece gözlem, uygulama ve etkileşim için değil,

¹⁴² Öğretmen eğitimiyle ilgili bazı çalışmalarda öğretmenlik uygulaması veya stajyerlik ayrı bir konu ve bölüm olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada, okul (alan) çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması öğretmen eğitiminde yöntem konusu içinde ele alınmıştır.

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarından bir kısmının yaptığı gibi, öğretmen eğitimi derslerinin öğretilmesi için de kullanılmalıdır. Meslek Geliştirme Okulları tam kapasite ile kullanılarak, öğretmen eğitimi için bir "Okulda Üniversite"¹⁴³ modeli geliştirilebilir.

Öğretmen Yardımcılığı ve Aday (Stajyer) Öğretmenlik

Araştırmalar göstermektedir ki okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitiminde çok önemli bir yeri vardır (NCATE, 2010). Öğretmen eğitimi programlarına kabul edilen öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programına girdikten sonra başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden gözlem, inceleme, araştırma ve öğretim etkinliklerini "Eğitim ve Gelişim Okulları" olarak düzenlenecek ilk ve orta dereceli okullarda yapmalıdır. Bu uzun ve yoğun gözlem, katılma, uygulama, öğretme ve öğrenme dönemi kendi içinde iki döneme ayrılabilir: (1) Öğretmen Yardımcılığı ve (2) Öğretmen Adaylığı (stajyerlik).

Öğretmen Yardımcılığı: Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programına kabul edildikten öğretmenlik uygulamasına başlayacakları zamana kadar iki yıl süreyle A-12 okullarında, kendi alanlarına uygun sınıflarda "yarım gün" çalışan "Öğretmen Yardımcısı" olarak görevlendirilmelidir. Öğretmen adayları bu sınıflarda gözlem, inceleme ve araştırma yapmalı, öğretmenlere sınıfın günlük işlerinde yardım etmeli, öğrencilere öğretmenin istediği konularda bireysel ders vermeli (tutoring) ve öğretmenin uygun göreceği, eğitim-öğretimle ilgili benzeri diğer işleri yapmalıdır.¹⁴⁴

Aday Öğretmenlik (Stajyerlik): Genellikle öğretmen eğitimi programındaki derslerin tamamlanmasından sonra başlayan ve en az iki A-12 ders dönemi veya bir öğretim yılı sürmesi planlanan öğretmenlik uygulaması kendi içinde ikiye ayrılabilir:

İlk dönem: Bir öğretim yılı veya iki dönem sürecek olan öğretmenlik uygulamasının ilk dönemi öğretmen adaylarının ilk tam zamanlı öğretmenlik uygulaması dönemidir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının bu ilk döneminde, "Yeni Öğretmen Adayı" olarak, deneyimli bir sınıf öğretmenin ve uygulamadan sorumlu öğretim üyesinin gözetiminde ilk tam gün öğretmenlik uygulamasını yapmalıdır. Bu dönemde öğretmen adayının sorumluluğu yavaş yavaş artırılmalıdır.

¹⁴³ "Okulda Üniversite" kavramı "Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık" bölümünde açıklanacaktır.

¹⁴⁴ Öğretmen yardımcısı olarak çalışan öğretmen adaylarına, üniversite, okul ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak belirli bir ücret ödenmelidir.

İkinci dönem: Öğretmenlik uygulamasının ikinci döneminde, öğretmen adayları farklı bir okula ve sınıfa yerleştirilmelidir. Bu dönemde öğretmen adayının, sınıf öğretmenine ve ilgili öğretim üyesine bağımlılığı yavaş azaltılarak tamamen kaldırılmalı ve kendisine tam sorumluluk verilmelidir. Bu deneyim, öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitimin son aşamasıdır ve bu kısım da tamamlanınca mezun olarak “Yeni Öğretmen” konumuna geleceklerdir. Bu onlar için öğretmen eğitimi programındaki bütün derslerin başarıyla tamamlandığı, bütün alan çalışmalarının yapıldığı ve öğretmenlik uygulamasının da mezuniyetle biteceğinin artık kesinleştiği son dönemdir. Öğretmen adaylarının bu son dönemde sergiledikleri bilgi, beceri ve davranışlar, “Yeni Mezun Öğretmen Standartları”na göre değerlendirilmelidir.¹⁴⁵

Üniversite-Okul Ortaklığı

Araştırmalar göstermektedir ki, “eğitim fakülteleri, öğretmenleri tek başlarına iyi bir şekilde hazırlayamamaktadır ve öğretmen eğitimi için, üniversitenin içinden ve dışından unsurlar içeren bir topluluk oluşturmanın kritik bir önemi vardır ” (Darling-Hammond, 2006: 287). Bu sorunu çözmek için geliştirilen model ise, öğretmen eğitimi için A-12 okullarıyla karşılıklı yarar esasına dayanan bir ortaklık geliştirmektir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının tamamı, resmi veya özel A-12 okullarıyla öğretmen eğitiminde “ortaklık” yapmaktadır. Bu programlar arasında “Bank Street College” gibi bazıları resmi A-12 okullarının yanı sıra kendi laboratuvar okulunu da kullanmakta veya “University of Southern Maine” gibi bazıları da A-12 okullarının yanı sıra okul bölgeleriyle de öğretmen eğitiminde ortaklık yapmaktadır. Bu kurumların ilk ve orta dereceli okullarla yaptığı işbirliğinin ortak özelliği karşılıklı yarar ilişkisine dayalı bir ortaklık geliştirmiş olmalarıdır. Uyguladıkları model, esas olarak Holmes Grubu tarafından önerilen “Meslek Geliştirme Okulu” modeline dayanmaktadır. Hem “öğretmen eğitiminde yöntem” hem de “öğretmen eğitimine ortam” konularıyla ilgili “öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklığı,” “okulda üniversite,” “iş yerinde öğretmen eğitimi,” “öğretmen yardımcılığı” ve “aday (stajyer) öğretmenlik” gibi konular “öğretmen eğitiminde ortam ve ortaklık” bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

¹⁴⁵ Öğretmen eğitiminin en son kısmı olan bu ikinci öğretmenlik uygulamasını yapan “Öğretmen Adaylarına” MEB ile işbirliği yapılarak belirli bir miktar, söz gelimi, yeni mezun öğretmen aylığının yarısı ile yüzde yetmiş beşi arasında aylık verilebilir. Böyle bir uygulama öğretmen eğitimi programlarına olan ilgiyi de artıracaktır.

BÖLÜM 4

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ORTAM VE ORTAKLIK: İŞYERİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE OKULDA ÜNİVERSİTE

Eğitimin temel amacı olan “öğrenme”nin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden birisi öğrenmenin gerçekleştiği “ortam”dır. Eğitimin her alanında olduğu gibi öğretmen eğitiminde de “ortam”ın nitelikleri “öğrenme”nin kalitesini belirleyen önemli bir rol oynar. Bu bölümde, eğitimde “ortam,” özellikle de öğretmen eğitiminde ortam konusu ele alınacaktır. Aşağıdaki alt bölümlerde, ilk olarak öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliği modelleri tanıtılacak, ikinci olarak Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının A-12 okullarıyla yaptıkları işbirliğinden ve öğretmen adaylarına sağladıkları gerçek (otantik) eğitim ortamlarından örnekler verilecektir. Son olarak da teoriyle pratiği, bilimselle gelenekseli ve eğitim fakülteleriyle A-12 okullarını aynı çatı altında birleştiren OKULDA ÜNİVERSİTE modeli açıklanacaktır. Bu model, eğitim fakülteleri ve A-12 okullarının işbirliğiyle kurulacak Mesleki Eğitim ve Gelişim Okullarında uygulanacak ve hem öğretmen adaylarının gerçek ortamlarda eğitimini hem de öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Ortam ve Ortaklık

Amerikadaki öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, öğretmen adaylarına okul çalışması ve öğretmenlik uygulaması yaptırmak için genel olarak bölgelerindeki A-12 okullarıyla işbirliği yapmaktadırlar. Her kurum, uygulama çalışmalarının nasıl olacağına, süresine, yoğunluğuna ve benzeri diğer özelliklerine, hem bağlı olduğu eyaletin¹⁴⁶ öğretmenlik standartlarını, hem

¹⁴⁶ ABD’nde 1400’den fazla öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların yaklaşık yarısı mali bakımdan devletten bağımsız özel üniversite (veya college), diğer yarısı ise bağlı oldukları eyaletten mali yardım alan devlet (public) üniversiteleridir. Aralarında mali kaynak bakımından fark olmakla birlikte her iki tür kurumda öğretmen eğitimi konusunda birçok bakımdan içinde buldukları eyalete bağımlıdır. Her eyaletin kendine özgü öğretmenlik standartları vardır ve bu standartları karşılayan eğitim fakültelerinden mezun olanları öğretmen olarak işe alır. Eğitim fakültelerine devam eden öğrencilerin çok büyük bir kısmı kendi eyaletlerinde öğretmen olarak çalıştığı için, devam ettikleri öğretmenlik programının eyalet tarafından tanınmış olması çok önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenci bulabilmek için kendi programlarını eyalet tarafından onaylandığını tanıtım amaçlı yayınlarında ilan ederler. Hem özel hem de devlet üniversitelerinde bulunan öğretmen eğitim programları eyaletin eğitim kurulunun (state board of education) ilgili birimleri tarafından periyodik olarak incelenir ve eğer program eyaletin standartlarını karşılıyorsa onaylanır. Eğer programın eksikleri varsa tamamlanması için süre verilerek şartlı onay verilir veya onaylanmaz. Doğal olarak bütün eğitim fakülteleri, uyguladıkları öğretmen eğitimi programının bağlı oldukları eyaletin standartlarını karşılaması

de “akreditasyon”unu almak istediği meslek kuruluşu veya kuruluşlarının¹⁴⁷ standartlarını dikkate alarak kendisi karar vermektedir. ABD’nde eğitimin hiç bir kademesinde, ne eyaletlerde ne de ülkenin tamamında (Türkiye’dekini andıran) merkezi bir sistem olmadığı için, uygulama amaçlı üniversite-okul işbirliği modellerinin birçok türüne rastlamak mümkündür. Amerika’da konuyla ilgili araştırmalar, birçok istisnası olmakla birlikte, genel olarak öğretmen eğitiminde “uygulama”nın gerektiği gibi yapılmadığına işaret etmektedir (NCATE, 2010; Cochran-Smith and Zeichner, 2005; National Commission, 1985).

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili araştırma raporları, bu kurumların öğretmen adaylarına sağladığı eğitim ortamının “tipik” öğretmen eğitimi programlarında sağlanan ortamlardan farklı olduğunu göstermektedir. En başarılı öğretmen eğitimi programlarının sahip olduğu farklılıklardan birisi, bu programların A-12 okullarıyla yoğun ilişkisi ve öğretmen eğitimi için yaptıkları işbirliğidir. Bir başka farklılık da öğretmen adaylarının, gözlem ve araştırma yapmak, A-12 öğrencilerine ders vermek ve kendi meslek derslerine devam etmek gibi etkinliklerin çoğunu, gerçek eğitim ortamları olan bu okullarda yapmasıdır. Başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan üniversite ve yüksek okullarda öğrenciler eğer eğitim fakültesine başvurmak istiyorlarsa, daha programa başvurmadan önce eğitim fakültesinden alan çalışması gerektiren bir ders olarak, işbirliği yapılan A-12 okullarından birinde gözlem, araştırma ve benzeri bir etkinlik yapmaktadır. Eğer yerleştirildiği okulda yaptığı çalışmalar ve aldığı derste öğrendiklerinden sonra öğretmen olmaya karar verir ve eğitim fakültesine kabul edilirse, artık “resmen” öğretmen adayı olmaktadır. Öğretmen adayları, programa kabul edilmelerinden mezuniyete kadar yoğun olarak A-12 okullarında çalışmalar yapmakta, öğretmenlerle birlikte çalışmakta, öğrencilere yardım etmekte ve genellikle son bir yılı da aday öğretmen (stajyer) olarak geçirmektedir. Aşağıdaki alt bölümlerde önce üniversite-okul işbirliği modelleri tanıtılacak daha sonra da ABD’ndeki en iyi öğretmen eğitimi programlarında “ortam” ve “ortaklık”la ilgili uygulamalardan örnekler verilecektir.

Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul İşbirliği Modelleri

Amerika’daki üniversitelerin öğretmen eğitimi programları ile A-12 okulları arasında çok çeşitli şekillerde işbirliği yapılmaktadır. Aralarında

ve onaylanması için gerekli özeni göstermektedir.

¹⁴⁷ ABD’nde öğretmen yetiştiren kurumlar bağlı oldukları eyaletin onayını almanın yanı sıra öğretmen eğitiminde uzman olan bağımsız meslek kuruluşların da onayını (akreditasyon) almak için çalışırlar. Bu kuruluşlar arasında en yaygın ve itibarlı olanlar NCATE ve INTASC’dir. Bu kuruluşlar, eğer eğitim fakülteleri isterse belirli aralıklarla kurumları ziyaret ederek yapılan öğretmen eğitiminin kendi öğretmenlik standartlarına uyup uymadığını inceler. Eğer standartlar karşılanıyorsa programı onaylarlar (akredite ederler). Böyle bir onay almak, öğretmen yetiştiren kurumun itibarını artırdığı için, bu meslek kuruluşlarından her hangi birisinin standartlarını karşılayabileceğine inanan eğitim fakülteleri o programın onayını almak için başvurur.

farklılıklar bulunmakla birlikte, üniversitelerin öğretmen yetiştirmek için A-12 okullarıyla yaptığı işbirliği uygulamalarını üç grupta toplamak mümkündür: (1) Laboratuvar Okulları, (2) Meslek Geliştirme Okulları ve (3) Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği (Darling-Hammond, 2006: 156). Aşağıdaki alt bölümlerde bu modeller açıklanacaktır.

Laboratuvar Okul Modeli

Yirminci yüzyılın başından itibaren kurulmaya başlanan “Laboratuvar Okul” modeli, çok yaygın olmamakla birlikte ABD’de halen uygulanmaktadır. Bazı araştırmacılara göre eğitim fakültelerinin çoğu bu modeli kullanmayı 1970’lerden sonra bırakmaya başlamıştır (Darling-Hammond, 2006). Laboratuvar Okullarının bazıları, işbirliği yapmaları gereken eğitim fakültelerinden bağımsız olarak varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadır. Söz gelimi, “University of Chicago”nun eğitim fakültesi kapanmıştır ama Laboratuvar Okulu hâlâ açıktır. “University of California”nın “Los Angeles”daki laboratuvar okulu açıktır ama çok az sayıda öğretmen adayı orada uygulama yapabilmektedir. Laboratuvar Okullarını çeşitli bakımlardan eleştirilmekle birlikte, onlara karşı ilginin azalmasının en önemli sebebi, artık eğitim fakültelerinin ihtiyacını karşılayamıyor olmalarıdır.

Laboratuvar Okullarını, ihtiyaçlarını karşılamaya yetmese de açık tutan ve verimli şekilde kullanan yüksek öğretim kurumları da vardır. Bunlar arasında New York’taki “Bank Street College”ın geleneksel ilköğretim okulu, meşhur “School for Children” sayılabilir. Aşağıdaki alt bölümde “Bank Street College”ın laboratuvar okulu tanıtılacaktır.¹⁴⁸

Bank Street College’in Laboratuvar Okulu

“Bank Street College” adlı yüksek öğretim kurumu New York şehir merkezinde dokuz katlı tek bir binada bulunmaktadır ve bu binayı işbirliği yaptığı şu eğitim kurumlarıyla ortaklaşa kullanmaktadır: (1) Bir “Eğitim Yüksek Lisans Fakültesi” (Graduate School of Education), (2) yaşları üç ile 13 arasındaki çocukların devam ettiği bir okul olan “Bank Street İlköğretim Okulu” (Bank Street School for Children), (3) bir çocuk yuvası veya kreş (family day care center) ve (4) bir hayat boyu eğitim (Continuing Education) birimi.

¹⁴⁸ Amerika’da “Rhode Island College”ın kendi bünyesinde bir Laboratuvar Okulu vardır. Amerikan eğitimcilerinden Henry Barnard’ın adı verilen okul, sekiz yıllık bir eğitim (A-8) vermektedir. Rhode Island College bir devlet kurumu olmakla birlikte, bu Laboratuvar Okulu (Henry Barnard School) özeldir ve öğrenciler belli bir ders ücreti ödemek zorundadır. Öğrenciler başvuranlar arasında kura çekilerek seçilmektedir. Okulun öğrencileri arasında bütün ırk ve etnik grupların toplumdaki oranlarına uygun bir şekilde temsil edilmesine özen gösterilmektedir. Toplam öğrenci sayısı 250 civarında olan okulun bütün öğretmenleri, “Rhode Island College”ın eğitim fakültesi olan “School of Education”nin öğretim üyesidir. Bu Laboratuvar Okulu olarak “Rhode Island College”da okuyan öğretmen adaylarının çok küçük bir kısmını alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması için kabul edebilmektedir. Rhode Island College, öğretmen adaylarının alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması için diğer birçok A-12 okuluyla işbirliği yapmaktadır.

“Bank Street College”ın binasında, gündüzleri ilköğretim okulunun ders saatleri boyunca, ilköğretim okulunun öğretmenleri, “Bank Street College”ın öğretmenlik yüksek lisans programından ders alan ve alan çalışmaları için sınıflara yerleştirilen öğrenciler ve öğretmenlik uygulaması yapan stajyer öğretmenler (student teachers) hemen her sınıfta birlikte çalışmaktadırlar. Akşam saatlerinde ise “Bank Street College,” yine aynı dersaneleri öğretmenn eğitimi programındaki diğer dersleri yine aynı yüksek lisans öğrencilerine öğretmek için kullanmaktadır. Bu uygulama ile öğretmen adayları, almakta oldukları derslerde öğrendiklerini ilköğretim okulunun dersanelerinde gözledikleriyle kıyaslama imkanı bulmakta, teori ve pratiğin birleştiğine tanık olmaktadır (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 17).

Öğretmen adayları, “Bank Street College”ın yüksek lisans programına girebilmek için daha önce bir lisans programını tamamlamak zorundadır. “Bank Street College”ın yüksek lisans programını tamamlayıp öğretmenlik sertifikası almak için de toplam 42 kredilik ders ve uygulama gerekmektedir. Bu 42 kredilik programın 30 kredisi ders alınarak, 12 kredisi ise alan çalışmalarıyla tamamlanmaktadır. Öğretmen adayları bir yıl boyunca yoğun ders yükünün yanısıra bir kaç değişik sınıfta uygulama yapmaktadırlar. Derslere ve uygulamalara ek olarak mezun olabilmek için aşağıdaki üç ödevden birini tamamlamaları gerekmektedir: (1) Öğretim etkinlikleri dosyası (portfolio) hazırlamak, (2) bağımsız bir çalışma (independent study) yapmak, veya (3) danışmanın rehberliğinde bir deneme (directed essay) yazmak. Öğrenciler bu programı yaptıkları çalışmaların yoğunluğuna göre bir buçuk-iki yıl arasında değişen sürelerde tamamlayabilmektedirler (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 18; Darling-Hammond, 2006: 102).

“Bank Street College,” öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda eğitim fırsatları yaratmak için aynı binayı paylaştığı yukarıda adları verilen kendi okullarının yanısıra, şehirdeki bazı okullarla da yoğun işbirliği yapmaktadır. İşbirliği yaptığı bu okullardan birisi New York şehir merkezindeki en başarılı okullardan “P.S. 234” olarak bilinen ilkokuldur. Çoğunluğu farklı kültürlerden, dillerden ve dar gelirli ailelerden olan çocuklara hizmet veren bu okuldaki öğretmenlerin hemen hepsi “Bank Street College”dan mezun olmuştur. Okulun sınıflarında yıl boyunca “Bank Street College”dan gelen öğretmen adayları alan çalışmaları yapmaktadır. Her sınıfta yaklaşık 10-12 öğretmen adayı bulunmaktadır. Okul müdürü Ana Switzer, en iyi öğretmen eğitimi programı için çalışan araştırmacılarla yaptığı söyleşide, kendilerinin bu okulda “Bank

Street College”ın eğitim anlayışını yaşattıklarını ifade etmiştir. Ona göre, “Bank Street College” ile kendi okulu arasındaki ilişki “karşılıklı etkileşim” ve “karşılıklı yenilenme”ye yol açmaktadır (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 169-170). “Bank Street College” özellikle kendi mezunlarının görev yaptığı New York’un değişik semtlerindeki okullarla kurduğu yakın işbirliği ile hem öğretmen adaylarına değişik otantik ortamlarda eğitimi gözleme ve uygulama imkanı sağlamakta hem de onlara “Bank Street College”ın “öğrenci-merkezli” eğitim anlayışını somutlaştıran uygulamaları göstermektedir.

Meslek Geliştirme Okulları

Amerika’da eğitim fakültelerinin bünyesinde veya himayesinde kurulan ve öğretmen adaylarına uygulama ortamı sağlayan ve yüz yıla yakın bir geçmişi olan Laboratuvar Okulları zaman içinde ihtiyacı karşılayamaz oldu. Bu duruma yol açan en önemli sebeplerden birisi, öğretmen eğitimi programlarındaki öğrenci sayısında meydana gelen artıştır. Bir başka sebep ise hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi anlayışında ortaya çıkan yeni eğilimlerdir. Öğretmen adaylarına hizmet öncesi, öğretmenlere de hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla kurulması önerilen uygulama okulunun adı “Meslek Geliştirme Okulu”dur (Professional Development School).

Meslek Geliştirme Okulları modeli Amerika’da ilk defa “The Holmes Group” tarafından ortaya atılmıştır. ABD’nde öğretmen eğitiminin kalitesinden memnun olmayan 17 eğitim fakültesi dekanının, öğretmen eğitiminin sorunlarını ve çözüm yollarını tartışmak için 1983’te yaptığı bir toplantıyla başlayan “The Holmes Group” hareketi, kısa sürede büyüyerek güçlü bir reform hareketine dönüşmüştür. Holmes Grubu, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek için önerdiği reformları 1986’da yayınlanan, *Yarının Öğretmenleri (Tomorrow’s Teachers)* adlı ilk eğitim reformu raporunda yayınladı.¹⁴⁹ Bu grubun raporda açıklanan beş amacından birisi “eğitim fakülteleri ile A-12 okulları arasında bağlantı kurmak,” bir başka deyişle, öğretmen eğitimi programları ile devlet okulları (public schools) arasında karşılıklı gelişimi esas alan yeni bir model geliştirmektir (Holmes Group, 2007: 55-56).

Holmes Grubu’nun söz konusu raporda açıklanan görüşlerine göre, öğretimin bir meslek olması ve gelişmesi için, öğretmenlere öğretmenlik bilgisinin gelişimine katkıda bulunma, çalıştıkları yakın çevrenin dışındakilerle mesleki ilişkiler kurma ve mesleki olarak olgunlaşırken entelektüel olarak da büyüme

¹⁴⁹ The Holmes Group daha sonraki yıllarda *Tomorrow’s Schools*, ve *Tomorrow’s Schools of Education* adlı iki rapor daha yayınladı ve 2007 yılında üç rapor birlikte *The Holmes Partnership Triology* adıyla yeniden yayınladı.

fırsatları sağlamak gerekir. Yine bu grubun görüşlerine göre, öğretmenliğin gelişimi için öğretmen eğitiminde araştırmaya dayalı bilgi kullanılmalı ve öğretmenler kendi öğretim yaşantılarından ders alarak uygulamalarını geliştirmeyi öğrenmelidir. Bu ve benzeri görüşler etrafında toplanarak Holmes Grubu'nu oluşturan üniversiteler, 1986'lerden itibaren "Professional Development School" (PDS) denen "Meslek Geliştirme Okulları" nı kurmaya ve üniversite öğretim üyeleri ile A-12 okullarında çalışan öğretmen ve yöneticiler arasında işbirliğini geliştirmek için çalışmaya başladılar (Holmes Group, 2007: 53).

Holmes Grubu'na göre, "Meslek Geliştirme Okulları" tıp eğitimindeki "Eğitim Hastaneleri"ne benzemelidir ve bu okullar, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle üniversite öğretim üyelerini aşağıdaki ilkeler doğrultusunda işbirliği yapmak için bir araya getirmelidir. Yine Holmes Grubu'na göre, kurulması önerilen "Meslek Geliştirme Okulları," deneyimsiz öğretmenlerin gelişmesine, tecrübeli öğretmenlerin gelişiminin devam etmesine ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili araştırma ve geliştirme etkinliklerinin yapılmasına uygun bir zemin hazırlayacaktır. Bu okulların sağlayacağı öngörülen yararlar şunlardır:

- (1) Karşılıklılık (reciprocity): Araştırma ve uygulama arasında karşılıklı değişim ve yarar sağlamak.
- (2) Deneysel yapma (experimentation): Mevcut yapı ve uygulamanın yenilenmesi için yeni formlarını denemesini sağlamak.
- (3) Sistemli soruşturma (systematic inquiry): Yeni görüşlerin incelenmesini ve geçerliliklerinin sınanmasını sağlamak.
- (4) Öğrenciler arasında farklılıkları (student diversity) dikkate alma: Sosyo-ekonomik imkânları, yetenekleri ve öğrenme tarzları farklı öğrenciler için farklı öğretim stratejileri geliştirilmesini sağlamak (Holmes Group, 2007: 53).

Holmes Grubu'nun reform önerilerini benimseyen üniversiteler, özellikle de yeterli kaynağı olan büyük üniversitelerden bir kısmı, öğretmen eğitimi programlarını yeniden düzenlediler ve bu reform sürecinde iki konu üzerinde yoğunlaştılar: (1) Öğretmen eğitimi programının beş yıla çıkarılması ve bunun bir yılının uygulama (stajyerlik/internship) için kullanılması ve (2) Meslek Geliştirme Okullarının kurulması. Bu okullarda, hem öğretmenliğe hazırlık sürecinde gerekli olan "okul deneyimi" (klinik çalışmalar) uzmanların rehberliği altında gerçekleştirilecek, hem de yukarıda sözü edilen alanlarda işbirliği ve araştırmalar yapılacaktır.

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının hemen hepsinin az veya çok Holmes Grubu'nun önerilerinden etkilendiği görülmektedir. Bunlardan "Trinity University" ve "University of Virginia" öğretmen eğitimi programlarını beş yıla çıkartarak Meslek Geliştirme Okulları kurmuşlardır. "The University of Southern Maine"de öğretmen eğitimi programı yüksek lisans düzeyindedir ve "Meslek Geliştirme Okulları" bu programda merkezi bir rol oynamaktadır. Boston'daki "Wheelock College" dört yıllık öğretmen eğitimi programını muhafaza etmekle birlikte şehir merkezindeki dokuz okulla çok yoğun işbirliği geliştirmiştir. "Wheelock College"ın bu okulların dördü ile olan ilişkisi, okulların bütün birimleriyle işbirliğini kapsamaktadır ve Meslek Geliştirme Okulu modeline benzemektedir. Öğretmen adayları bir yıl süren uygulamalarını bu okullarda yapmaktadır. "College"ın öğretim üyeleri ve bu okulların öğretmenleri birlikte ders öğretmekte ve hizmet içi eğitim çalışmaları yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 174). Aşağıda Holmes Grubu'nun önerdiği Meslek Geliştirme Okulu'nun nasıl uygulandığına dair bir örnek verilecektir.

Trinity Üniversitesi'nin Meslek Geliştirme Okulları

Teksas eyaletinde bulunan "Trinity University"nin ilk ve orta öğretim okullarından oluşan toplam altı Meslek Geliştirme Okulu bulunmaktadır. Bu okullardan biri öğrenme güçlüğü olan öğrencilere hizmet veren bir özel bir okuldur. Okullar Teksas'ın San Antonio şehri okul bölgesi ile ona komşu olan başka bir okul bölgesinde bulunmaktadır. Bu meslek geliştirme okullarında yenilikçi programlar uygulanmakta, öğretmenlerin tamamı reform programlarının uygulanmasına aktif olarak katılmakta, sürekli hizmet içi eğitimle bilgi ve becerilerini yenilemekte ve öğretmen adaylarına yapılandırılmış destek sağlamaktadırlar. Bu okullarda öğrencilerin çoğu "dar gelirli" ve "azınlık" ailelerden gelmekte, ama ABD genelinde benzer öğrencilerin devam ettiği okullarda başarı düşük olduğu halde bu okullarda başarı yüksektir¹⁵⁰ (Koppich, 2000; Darling-Hammond, 2006: 175).

Meslek Geliştirme Okullarında Uygulama Çalışmaları

A-12 öğretmenleri arasından seçilen öğretim görevlileri: "Trinity Üniversitesi"nin öğretmen adayları hem lisans öğrencisi olarak hem de beşinci yılda stajyer öğretmen (intern/ student teacher) olarak yaptıkları alan çalışmalarını Meslek Geliştirme Okulları'ndaki "rehber" öğretmenlerin (master

¹⁵⁰ ABD'de genel olarak dar gelirli ve azınlık gruplarından gelen öğrencilerin standart testlerle ölçülen akademik başarıları, çoğunluğu "orta sınıf"tan gelen "beyaz" ırktan öğrencilerin başarısından düşüktür. Bu genel kuralın tek istisnası beyazlar kadar ve hatta onlardan daha başarılı olan Asya kökenli azınlıklardır. Durum böyle olunca, dar gelirli azınlıklardan gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu okulların akademik başarıları, o okulun öğretmen ve yöneticileri ile o okulla işbirliği yapan üniversitenin başarıları olarak yorumlanmaktadır.

teachers) sınıflarında yapmaktadırlar. Bir başka deyişle Meslek Geliştirme Okulları'ndaki deneyimli ve başarılı öğretmenler (master teachers) üniversite tarafından "mentor" (rehber/usta öğretmen) olarak görevlendirilmektedir. Rehber (mentor) öğretmen olarak atanan bu deneyimli eğitimciler öğretmen adaylarına rol modeli ve danışman olarak hizmet etmektedirler. Üniversite, bu öğretmenlerin sergilediği sınıf içi ve sınıf dışı mesleki (profesyonel) davranış tarzının öğretmen adayları tarafından da benimseneceğini ümit etmektedir. Bu rehber öğretmenlerin çoğu "Trinity University"den mezun olan öğretmenlerdir (Koppich, 2000; Darling-Hammond, 2006: 177-178).

"Trinity Üniversitesi"nin müfredatında sadece öğretim yöntemlerini ele alan belirli (specific) yöntem dersleri yoktur. Söz gelimi, üniversitenin programında "İlkokul Matematik Öğretimi" veya "Lisede Sosyal Bilgiler Öğretimi" gibi yöntem dersleri yer almamaktadır. Bundan dolayı, üniversitenin öğretmen eğitimi programının uygulanmasında "mentor" denilen rehber öğretmenlerin sorumluluğu çok önemlidir. Konuya özgü (discipline-specific) öğretim tamamen "mentor" öğretmenlerin eline bırakılmıştır. **"Mentor"lar, öğretim görevlisi olarak, üniversitenin programında olan ama Meslek Geliştirme Okulları'nda verilen dersleri okutmaktadırlar.** Bunlar, söz gelimi, "çoklu zekânın incelenmesi," "öğretim modelleri" veya "çok kültürlü toplumda eğitim" gibi dersler olabilir. Bu tür dersleri genellikle öğretim üyeleri ve öğretmenler birlikte geliştirmekte fakat derslerin verilmesi "mentor" denen tecrübeli öğretmenlere bırakılmaktadır (Koppich, 2000: 18-20; Darling-Hammond, 2006: 178-179).

Uygulamadan sorumlu öğretim üyeleri: "Trinity University"nin geliştirdiği üniversite-okul işbirliği modelinde, üniversitede odası olan, üniversitede ders veren, zaman zaman da okullara giderek aday veya stajyer öğretmenleri denetleyen öğretim üyesinin yerini, uygulama (klinik) öğretim üyesi almış bulunmaktadır. Alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu olan bu öğretim üyelerinin hepsinin eğitimde doktorası vardır ve kadroları üniversitenin eğitim bölümündedir. Bir başka deyişle onlar da diğerleri gibi öğretim üyesidirler, ancak eş zamanlı olarak hem üniversitede hem de üniversitenin Meslek Geliştirme Okullarının birinde, "gerçek bir okul ortamı"nda çalışmaktadır. Bu uygulama öğretim üyeleri zamanlarının yarısını üniversitenin Meslek Geliştirme Okulunda geçirmektedir. Uygulamadan sorumlu öğretim üyeleri gerçek eğitim ortamlarında görev yaparken, aday öğretmenlerin sorunlarını dinlemekte, onlara danışmanlık yapmakta, yardım etmekte, hem aday öğretmenler hem de okulun

öğretmenleri için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Onlar ayrıca okulun reform çabalarına mali kaynak bulabilmek için ilgili vakıflara gönderilmek üzere mali kaynak başvuru önerileri (Grant Proposal) yazmaktadır. Bu öğretim üyeleri zamanlarının diğer yarısında da üniversitede ders vermekte ve araştırma yapmaktadır (Koppich, 2000: 18–20; Darling-Hammond, 2006: 180).

Trinity Üniversitesi'nde Öğretmenlik Uygulaması Örneği

Bu alt bölümde, Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından birisi olan "Trinity University"de öğretmenlik uygulamasının nasıl yapıldığı, özellikle de kuram ve uygulamanın nasıl kaynaştırıldığı anlatılacaktır. "Trinity University" beş yıllık bir program uygulamaktadır. Bu üniversitede öğretmen adayları okul çalışmalarını ve öğretmenlik uygulamasını üniversitenin işbirliği yaptığı A-12 okulları olan "Meslek Geliştirme Okullarında" (Professional Development School) yapmaktadır. Son 20–25 yıldır, özellikle de "Holmes Grubu"nun 1986 da başlayan çalışmalarıyla yaygınlaşmaya başlayan "Meslek Geliştirme Okulları"nda, üniversite öğretim üyeleri ile deneyimli A–12 öğretmenleri, hem A–12 okullarındaki eğitimi hem de öğretmen eğitimi programlarını geliştirmek için birlikte çalışmaktadırlar.

Trinity Üniversitesi'nin öğrencileri daha **birinci yılda**, bir ilk yıl dersinin gereği olarak üniversitenin meslek geliştirme okullarında alan çalışmasına başlamaktadır. **İkinci yılda**, öğretmen adayları "Toplumda Çocuk" (Child in Society) dersini alırken bir danışmanın rehberliğinde haftada üç saat işbirliği yapılan "Meslek Geliştirme Okulları"ndan birinde çalışmaktadır. İkinci yılda adaylar okul üzerinde odaklaşırlar; sınıfları olduğu kadar kütüphaneyi, rehberlik merkezini, yöneticilerin odalarını, özel eğitim sınıflarını ziyaret ederler, gözlem yaparlar ve aynı zamanda da "olay incelemesi" olarak bir örnek okul inceleme çalışması yapmaktadırlar.

Üçüncü yılda, öğretmen adayları dönemin başında bir süre gözlem yaptıktan sonra sınıf etkinliklerine katılmaya başlamaktadır. Bu yıl, öğretmen adaylarının alan çalışması "usta" veya deneyimli öğretmenin (master teacher) nitelikleri üzerinde odaklaşmaktadır. Üçüncü yılda, ikinci yılda iken alan çalışması yaptıklarından farklı bir "Meslek Geliştirme Okulu"na yerleştirilen öğretmen adaylarının, "keskin gözlemciler" olmaları ve başarılı uygulayıcıların davranışlarını ve teknikleri anlamaya çalışmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu alan çalışmasında cevabını aradıkları sorulardan bazıları şunlardır:

Deneyimli öğretmenler derse nasıl başlıyor?

Yeni konulara girişi nasıl yapıyor?

Hangi disiplin ve sınıf yönetimi stratejilerini uyguluyor?

Bir konudan diğerine nasıl geçiyor?

Öğrencilerin bireysel öğrenme tarzlarını ve ihtiyaçlarını nasıl anlıyor ve açıklıyorlar?

Üçüncü yılda öğretmen adayları danışmanlarının rehberliğinde ders verme sorumluluğu üstlenmeye başlamaktadırlar. Bu alan çalışmalarına katılan öğretmen adayları, yerleştirildikleri sınıfın düzeni, öğretmenin ders verme tarzı, disiplin ve sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına gösterilen dikkat ve sınıftaki işlemler hakkında yaptıkları gözlemleri ve gözledikleri olaylar hakkındaki düşüncelerini günlük olarak (journaling) yazmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 101).

Dördüncü yılda, öğretmen adaylarının alan çalışması “öğrenci” üzerinde odaklaşmaktadır. Bu yıl yapılan alan çalışmalarının amacı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme tarzlarını anlamayı, bunlara karşı duyarlı olmayı ve sınıfta bu bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar için ne yapmak gerektiğini öğrenmektir. Öğretmen adayları, yerleştirildikleri “Meslek Geliştirme Okulu”nda alan çalışmalarına devam ettikleri ve üniversitelerinden ilgili dersleri aldıkları bu yılda ayrıca bir de “örnek çocuk inceleme” yapmaktadır. Dördüncü yıl boyunca öğretmen adayları, üniversiteden alınan öğretimle ilgili derslerle sıkıca ilişkilendirilmiş olan alan çalışmalarında, yerleştirildikleri değişik sınıflarda gözlem yapmakta, kendi ders planlarını geliştirmekte, öğrenci değerlendirme araçları hazırlamakta, öğrenci ödevlerini okumakta, not vermekte, müfredat hazırlamakta, öğrencilere bireysel olarak veya küçük gruplar halinde ders vermekte ve sınıfın tamamını katıldığı etkinlikleri yönetmektedir. Öğretmen adaylarının A-12 Meslek Geliştirme Okullarında yaptığı alan çalışmaları kendilerine rehberlik eden tecrübeli bir danışman-öğretmenin (mentor) ve ilgili üniversite öğretim üyesinin gözetimi altında yapılmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 101).

Beşinci yılda öğretmen adayları, önce (yaz döneminde) müfredat ve öğretim yöntemleriyle ilgili derslerini tamamlamakta, öğretim yılı başlayınca da bir yıl (iki dönem) sürecek olan aday öğretmenlik uygulamasına (stajyer öğretmenliğe) başlamaktadır. Sonbahar döneminde aday öğretmenler, üniversiteye bağlı “Meslek Geliştirme Okulları”nın birinde haftada dört gün ders

vermekte, bahar döneminde ise ders verilen gün sayısı haftada beşe çıkmaktadır. Aday öğretmenler, bir yandan ders verirken diğer yandan da üniversiteden okul yönetimi, denetimi ve değerlendirmesiyle ilgili bir ders alarak, alan çalışmalarına katılan arkadaşlarının çalışmalarını nasıl “değerlendireceklerini” ve kendi alan uygulamalarına eleştirel yaklaşmayı öğrenmektedir. Aday öğretmenler, sınıf öğretmenliğine ilişkin sorumluluklarını yavaş yavaş artırdıkça, okul topluluğu içinde de sorumluluk almaları için teşvik edilmektedir. Adaylar kendi bilgi, gözlem ve araştırmalarına dayanarak, uygulamaları sırasında gözledikleri sorunlar hakkında görüş ve teoriler geliştirmeleri için teşvik edilmektedir (Darling-Hammond, 2006: 101-102).

Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği¹⁵¹

University of Southern Maine

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarından birine sahip olan “University of Southern Maine”de öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. Bu üniversitede uygulanan programının önemli bir özelliği öğretmen eğitiminin önemli bir boyutu olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için tek tek okullarla değil, bünyesinde birçok okul bulunan okul bölgeleriyle (school districts) ortaklık kurmasıdır. “University of Southern Maine” bu işbirliğini 1984’te, “A Nation At Risk” (Bir Millet Tehlikede) adlı, eğitimde köklü reformlar öneren raporun yayınlanmasından bir yıl sonra başlatmıştır. İlk olarak, üniversite öğretim üyeleri, üniversitenin yakın çevresindeki şehirlerde bulunan yedi okul bölgesinin yöneticileriyle bir araya gelerek, öğretmen eğitiminde müfredatın ve öğretimin geliştirilmesi ve A-12 okullarının yeniden yapılandırılması için yapılması gereken eğitim reformlarını tartışarak karara bağlamışlardır. Üniversite ile okul bölgeleri arasında reform için işbirliğini başlatan bu program, iki yıl sonra ABD’nde tanınmış bir eğitimci olan John Goodlad’ın yönetimindeki “National Network for Educational Renewal”¹⁵² adlı kuruluşa katılmıştır. “Southern Maine”deki üniversite-okul bölgesi ortaklığını başlatan bu program ve ona öncülük eden eğitimciler, Goodlad’ın teşkilatına katıldıktan kısa bir süre sonra da, New York’taki “Columbia University” Eğitim Fakültesi’nde bulunan “National Center for Restructuring Education, Schools

¹⁵¹ Amerikan eğitiminde, okullardan “milli eğitim bakanlığına” uzanan merkezi ve hiyerarşik bir yapılanma yoktur. Eğitim örgütlenmesi eyaletler ve yerel yönetimler temelinde gerçekleştirilmiştir. “School districts” denilen “okul bölgeleri” genel olarak içinde şehirlerde veya yerel yönetim biriminde bulunan okullardan sorumludurlar. Küçük yerleşim birimlerinin okul bölgeleri sadece bir kaç okuldan, onların yönetimi, öğretmenleri, müfredatı ve benzeri işlerinden sorumludur. Bunun yanı sıra büyük şehirlerde, bünyesinde yüzlerce okul ve binlerce öğretmeni olan okul bölgeleri de vardır. ABD’de on beş bin civarında okul bölgesi bulunmaktadır. ABD’deki “Okul Bölgeleri” Türkiye’de her il ve ilçede örgütlenmiş bulunan Milli Eğitim Müdürlüklerine benzetilmektedir.

¹⁵² Eğitimi ve yazar olmasının yanı sıra bir reform öncüsü olarak bilinen Goodlad’ın kurduğu teşkilatın adı “Eğitimde Yenilik İçin Milli Örgütlenme” olarak çevrilebilir.

and Teaching”¹⁵³ adlı teşkilat tarafından kurulan “Meslek Geliştirme Okulları” örgütünün aktif bir üyesi olmuştur.

Çevredeki okul bölgeleriyle işbirliği yaparak, “Meslek Geliştirme Okulu” kavramını “Meslek Geliştirme Okul Bölgesi”ne dönüştüren “University of Southern Maine”in Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı’nın, Amerika’daki diğer en iyi öğretmen eğitimi programlarından kısmen farklı, kendine özgü bir yapısı vardır. Bu öğretmen eğitimi programına başvuruları kabul edilen öğrenciler aynı anda hem eğitimde “Master” programına hem de işbirliği yapılan beş okul bölgesinden birisine kabul edilmektedir.¹⁵⁴ Bu beş okul bölgesinden biri üniversitenin bulunduğu şehirde, diğerleri ise üniversiteye 15 ile 75 kilometre arasında mesafede bulunan şehirlerde bulunmaktadır. Her okul bölgesinde A-12 düzeyinde birkaç okul vardır.

İşbirliği yapılan her okul bölgesi ortalama olarak on beş ile yirmi arasında değişen sayıda bir öğretmen adayı grubunu kabul etmektedir. “University of Southern Maine”deki öğretmen eğitimi programı, kabul edilen öğrenci grubunun dersleri (“cohort” olarak) birlikte almasını ve okul ve uygulama çalışmaları sürecinde de birlikte ilerlemesini istemektedir. Eğitim fakültesinden bir öğretim üyesi ile okul bölgesinden görevlendirilen bir öğretmen üniversite-okul bölgesi ortaklığını eş-yöneticiler (co-director) olarak birlikte yürütmektedirler. Biri “üniversite-alan koordinatörü” diğeri de “okul-alan koordinatörü” olan bu iki temsilcinin hem yönetim hem de öğretimle ilgili yetki ve sorumluluklarından bazıları şunlardır: (1) Alan çalışmaları bütçesinin yönetimi. (2) Bölge içi ve bölgeler arası ders ve etkinlikler takviminin hazırlanması. (3) Aday (stajyer/intern) öğretmenlerin programa kabulü. (4) Aday öğretmenlerin bölgedeki okullara yerleştirilmesi. (5) Aday öğretmenlere rehberlik edilmesi. (6) Aday öğretmenlerin performanslarının gözlenmesi ve değerlendirilmesi. (7) Yıl boyu süren haftalık aday öğretmen seminerlerinin yönetilmesi. Üniversite ile okul bölgeleri arasındaki işbirliği programının tamamından sorumlu olan kişi “Öğretmen Eğitimi Bölümü”nün başkanıdır. Ancak, günlük işlerin halledilmesi ve karşılaşılan sorunların çözümü beş okul bölgesindeki alan koordinatörlerine bırakılmıştır. Bölge alan koordinatörleri ve eğitim fakültesinin öğretim üyeleri düzenli toplantılarda sorunları tartışıp karara bağlamaktadırlar (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000: 110–119; Darling-Hammond, 2006: 182).

¹⁵³ Columbia Üniversitesi’nin eğitimi ve araştırmalarıyla ün yapmış olan Eğitim Fakültesinde (Teachers College) bulunan bu reform teşkilatının adı “Eğitimi, Okulları ve Öğretimi Yeniden Yapılandırma Milli Merkezi” olarak çevrilebilir.

¹⁵⁴ En iyi öğretmen eğitimi programı araştırması yapılırken “University of Southern Maine”in öğretmen eğitimi programı, beş ayrı şehirde bulunan beş okul bölgesiyle işbirliği yapmaktaydı.

Teksas'taki "Trinity University"de olduğu gibi "University of Southern Maine"de de öğrenciler öğretmen eğitimi programına kabul edilir edilmez meslek geliştirme okullarındaki sınıflara yerleştirilmektedir. **En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına göre, programa kabul edilen öğretmen adaylarının işbirliği yapılan okul bölgelerindeki Meslek Geliştirme Okulları'ndan birine yerleştirildiği bu modelin faydası, öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda sağlanan öğrenme yaşantısının "güçlü dozu"dur.** Söz gelimi, "University of Southern Maine"de yapılan ilk alan yerleştirmesinin ilk iki haftasında, üniversite henüz açık olmadığı için öğretmen adayları tüm gün bir A-12 sınıfında gözlem yapmakta, öğretmene yardım etmekte, öğrencilerle iletişim kurmakta ve onlara derslerinde yardım etmektedir. Üniversitedeki dersler, öğretmen adaylarının A-12 sınıflarında geçireceği zamanı azaltmayacak şekilde planlanmaktadır (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 182-183).

İlk ve Orta Dereceli Okullarda Üniversite Derslikleri

"University of Southern Maine" işbirliği yaptığı okul bölgelerini ve kısaca A-12 okulları dediğimiz ilk ve orta dereceli okulları sadece okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için değil, ders-öğretim alanı veya dersane olarak da kullanmaktadır. Üniversitenin kısaca "ETEP"¹⁵⁵ olarak bilinen "Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı," öğretmenlik meslek derslerinin muhtevasını dokuz aylık stajyerlik (internship) programıyla birleştirmektedir. Hem A-12 okul öğretmenleri hem de üniversite öğretim üyeleri programda ders vermektedir. Her yıl yaklaşık 75 yüksek lisans öğrencisi A-8 veya 6-12¹⁵⁶ sınıfları öğretmenlik sertifikası için eyalet eğitim bakanlığına tavsiye edilmektedir. Sertifika verilmesi için yapılan tavsiyelerde, öğretmen adaylarının üniversitede ve üniversitenin işbirliği yaptığı beş okul bölgesindeki okullarda aldıkları dersler ve yaptıkları çalışmalarda gösterdikleri başarılar esas alınmaktadır. ABD'nin en büyük öğretmen eğitimi akreditasyon kuruluşu olan NCATE¹⁵⁷, "University of Southern Maine"nin yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programını, "alana dayalı" genişletilmiş öğretmen eğitimi programının başarılı bir örneği olarak tanımlamaktadır (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 174).

Öğretmen adayları, "University of Southern Maine"nin öğretmen eğitimi programına, lisans öğretimini tamamladıktan sonra girmektedirler. Hem öğretmenlik sertifikası hem de "Master" diploması almak için 33 kredilik yüksek

¹⁵⁵ ETEP (Extended Teacher Education Program), Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı olarak çevrilebilir.

¹⁵⁶ A-8, anaokulundan ortaokul sona kadar olan sınıfları, 6-12 ise orta birden lise sona kadar olan sınıfları temsil etmektedir. Amerikada bu sınıflamalar eyaletler arasında farklılık gösterebilir.

¹⁵⁷ NCATE, "National Council for Accreditation of Teacher Education"

lisans dersi almak ve dokuz aylık uygulama (internship) programını tamamlamak zorunludur.¹⁵⁸ Sadece sertifika almak isteyenlerin uygulamayı tamamlaması ve 15 kredilik ders alması yeterli görülmektedir. Araştırmalara göre programa girenlerin çoğu “Master”ı tamamlamaktadır (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 175). Bu programda, İngilizce yazma, İngilizce okuma, özel eğitim, çocuk gelişimi, matematik, fen ve sosyal bilgiler için yöntem dersleri ile öğrenme, müfredat ve değerlendirme konularını içeren uygulama semineri gibi dersler verilmektedir (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 192). Gorham okul bölgesindeki sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulan gruplar (cohorts) aynı dersleri birlikte almaktadırlar. Daha “gerçek” (otantik) bir öğretim ortamı sağlamak için dersler işbirliği yapılan Meslek Geliştirme Okullarının sınıflarında verilmektedir. Bu derslerin çoğu ilk ve orta dereceli okullardaki deneyimli öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Aşağıda bu konuyla ilgili bir örnek verilecektir.

En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasının yapıldığı yıl, üniversitenin işbirliği yaptığı Gorham Okul Bölgesine yerleştirilen öğretmen adaylarına İngilizce derslerini aynı bölgedeki “Narragansett” İlkokulu öğretmenlerinden Susan Sedenka vermektedir. İlkokul öğrencileriyle dersi bittikten sonra öğretmen adaylarıyla yine kendi sınıfında İngilizce dersine başlayan bu ilkokul öğretmeninden on bir öğretmen adayı ders almaktaydı. Deneyimli ve başarılı bir öğretmen olan Susan Sedenka, birer dönem olan “İngilizce Okuma” ve “İngilizce Yazma” derslerini birleştirerek yeni bir ders tasarlamıştı ve bu dersi iki dönem devam eden tek bir ders olarak öğretmekteydi (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 189-190, 194).

Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık İçin Model Arayışları

A-12 okullarında yapılan alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Bu öneme rağmen, öğretmen adaylarının gözlem ve araştırma yapması ve öğretmenlik deneyimi kazanması için gerekli olan “en iyi ortamın” nasıl olması gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliği sağlanmış değildir. Bir başka ifadeyle, öğretmen eğitiminin “müfredat” ve “yöntem” boyutlarında olduğu gibi “ortam” boyutunda da genel kabul görmüş “standart” bir uygulama henüz yoktur. Öğretmen adayları için sağlanan eğitim ortamları ülkeden ülkeye değiştiği gibi ülkeler içinde de değişmektedir (Darling-Hammond, 2006: 331-333).

Öğretmen eğitiminde “ortam” sorununu çözmek için yapılan teşebbüslerin uzun bir geçmişi vardır. John Dewey’in yönetiminde 1896’dan itibaren gelişmeye

¹⁵⁸ ABD’nin “Maine” eyaletinde öğretmenlik sertifikası alabilmek için 33 kredilik yüksek lisans düzeyinde meslek dersi almak zorunludur.

başlayan “Laboratuar Okulları,” genel kabul gören bir model olarak gelişmemiştir. Holmes Grubu’nun 1986’da önerdiği “Professional Development School” (Meslek Geliştirme Okulu) modeli yavaş yavaş yaygınlaşsa da henüz genel bir kabul görmüş değildir. Reform arayışlarının devam ettiği bu alanda yeni ortaya çıkan uygulamalardan birisi de “Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği”dir.

Öğretmen eğitiminde “uygulama” konusunu tartışan bazı araştırmacılar, öğretmen eğitiminde yaptırılan “uygulama” ile tıp eğitimindeki “uygulama”yı karşılaştırarak, bu konuda çağdaş tıp eğitiminin örnek alınmasını önermektedirler (Darling-Hammond, 2006). Onlara göre, 1910’da Amerika’da yayınlanan Flexner Raporu’nda da görüldüğü gibi eskiden tıp eğitiminde “uygulama” çalışmaları bugün genel anlamda öğretmen eğitiminde olduğu gibi kurumdan kuruma değişmekte ve belli standartlara göre yapılmamaktaydı. Tıp eğitiminin yirminci yüzyılın başında yapılan bir reformla gerçek anlamda bir meslek eğitime dönüştürüldüğüne işaret eden araştırmacılar, öğretmen eğitiminde uygulama için, tıptaki “Eğitim Hastaneleri”ne benzer bir model geliştirilmesini istemektedirler.

Geleneksel olarak öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması için çevrelerinde bulunan A-12 okullarıyla işbirliği yapmaktadırlar. Bu bağlamda yapılan işbirliğinin kapsamı ve yoğunluğunun henüz bir standardı oluşmamıştır ve eğitimciler mevcut işbirliğinin öğretmen adaylarını eğitmeye yetmediği görüşündedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitiminde ortam, özellikle de uygulama ortamı sorununu çözmek ve öğretmen adaylarına daha etkili bir meslek eğitimi vermek için geliştirilen modeller olan, “Laboratuar Okulları,” “Meslek Geliştirme Okulları” ve “Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği” yukarıda tanıtılmıştı. Bunlar arasında Laboratuar Okulları öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyacını karşılamaya yetmemektedir. Bu okullar genellikle eğitim fakültelerinin açtığı bir A-12 okuludur. Okul açmak ve işletmek kolay değildir. Bir eğitim fakültesi, eğer bunu istemiş ve başarmışsa bile ancak bir tane Laboratuar Okulu açabilmektedir. Her yıl yüzlerce mezun veren eğitim fakültelerinin uygulama alanı ihtiyacının bir veya bir kaç laboratuar okuluyla karşılanması mümkün değildir. ABD’nde eğitim fakültelerinin sadece küçük bir kısmının Laboratuar Okulu vardır (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili hemen her şeyi gerçek ortamlarda öğrenme imkânı veren “Üniversite-Okul Bölgesi Modeli” teorik

olarak ideal gözükmele birlikte ABD’nde halen çok az kurum tarafından uygulanmaktadır. Öğretmen adayları için, öğrenmenin doğasına uygun, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratan bir model olmasına rağmen, neden çok az uygulandığının tatmin edici bir açıklaması da yoktur. Konuyla ilgilenen eğitimcilerin en çok sözünü ettiği sebep bu modelin diğer modellerden fazla mali kaynak ve insan gücü gerektirdiğidir. Bir başka önemli sebep de ABD’ndeki eğitim fakülteleri arasında yaşanan daha fazla öğrenci bulma rekabetidir. Özel veya resmi hiç bir üniversite ve eğitim fakültesi kendilerini potansiyel öğrencilerin gözünde daha az cazip hale getirecek hiç bir reforma sempati ile bakmamaktadır. **Üniversite-okul bölgesi işbirliği modeli öğretmen adaylarının üniversite yerleşkesinin dışında veya başka bir şehirde bulunan okul bölgesinde okul deneyimi kazanmasını, öğretmenlik uygulaması yapmasını ve derslerine bu Meslek Geliştirme Okullarının dersliklerinde devam etmesini gerektirmektedir.** Bu modelin kendilerini ne kadar iyi yetiştireceğini henüz bilemeyen genç öğretmen adaylarının daha “kolay” modeller uygulayan, daha kısa sürede bitirilecek ve daha az masrafla tamamlanacak öğretmen eğitimi programlarını seçmesi, özellikle ABD gibi yüksek öğretimin oldukça pahalı olduğu bir ülkede anlaşılabilir bir durumdur ancak kaçınılmaz değildir. Yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek isteyen üniversitelerin bu modelin öğrencilere ve kendilerine getirdiği mali zorluğu aşmak için kaynaklar bulması gerekir ve bu ABD gibi mali kaynakları çok fazla olan bir ülkede zor değildir.¹⁵⁹

Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına verecekleri “genel kültür,” “alan” ve “meslek” eğitimini, öğrenmenin doğasına uygun¹⁶⁰ olarak gerçek ortamlarda sağlamalıdır. Bu üç alanda eğitiminin gerçek ortamlarda hangi yöntemler uygulanarak yapılması gerektiği, “Müfredat” ve “Yöntem” bölümlerinde tartışılmıştır. Burada asıl olarak öğretmen eğitiminde “ortam” ve üniversite-okul ortaklığıyla ilgili model ve uygulamalar üzerinde durulmaktadır.

¹⁵⁹ Kişisel olarak “Üniversite-Okul Bölgesi Ortaklığı” modeli içinde oluşturulacak Meslek Geliştirme Okulları’nın, eğitim fakültelerinde okuyan ve öğretmen, rehber öğretmen, okul psikoloğu, okul yöneticisi vb. olmak için hazırlanan adaylara yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları sağlayacağını düşünmekteyim. Öğretim üyesi olduğum Rhode Island College, School of Education 150 yılı aşkın bir zamandan beri eğitimin ve öğretmenliğin her alanına eleman hazırlayan, eyaletin en büyük öğretmen eğitimi programına sahiptir ve onlarca okul bölgesinden birçok okulla işbirliği yapmaktadır. Ancak A-12 okullarıyla olan bu işbirliği ilişkisi yukarıda açıklanan modellerden her hangi birine göre yapılanmamıştır. Yöneticiler Rhode Island College’da bu modelin uygulanmamasının en önemli sebebi olarak mali kaynak yetersizliğini göstermektedir (School of Education’ın son iki dekanı olan Prof. Dr. John Bucca ve Prof. Dr. Julie Wollman’la yapılan kişisel görüşmeler).

¹⁶⁰ “Öğrenmenin doğasına uygun” eğitim ifadesiyle kastedilen, her türlü eğitim etkinliğinin, öğrenmenin insan zihninde nasıl oluştuğunu açıklayan kuramlara, özellikle de “bilgi-yapıcılık” veya “bilgi-yapılandırıcılık” (constructivism) kuramına uygun olarak düzenlenmesidir. Bu konuda ayrıntılı açıklama “Yöntem” bölümünde yapılmıştır.

ÖNERİLER

Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık İçin Önerilen Model

Eğitimin amacı bilgi, beceri ve davranış değişikliğinin olabilmesi için gerekli olan “öğrenme”nin gerçekleşmesidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan önemli unsurlar öğrenci, konu, amaç, öğretmen, yöntem, ortam, değerlendirme ve benzerleridir. Bu unsurların varlığı, yokluğu veya nitelikleri, öğrenmenin kalitesini de belirler. Söz gelimi, “öğrenci” en temel unsurdur; o olmadan öğrenme süreci başlayamaz; onun nitelikleri de üretilen sonuç olan öğrenmenin kalitesini önemli şekilde etkiler. Eğitim sürecinin gerçekleşeceği “ortam” da öğrenmenin kalitesini belirleyen önemli bir unsurdur. Manzarası güzel bir dağ başında Deniz Ürünleri Yüksek Okulu açmak öğrenmeyi engellemez, ama ortamın yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olmaması öğrenmenin kalitesini düşürür. Bu alt bölümde öğretmen eğitimi için önerilen “Okulda Üniversite” veya daha gerçekçi bir isimlendirmeye “Okulda Eğitim Fakültesi” modeli açıklanacaktır. Bu model, üniversite ile ilk ve vorta dereceli okulların öğretmen eğitimi için ortaklık yapmasını kolaylaştıracak ve öğretmen eğitiminin gerçek işyeri ortamında yapılmasını sağlayacaktır.

Mesleki Eğitim Modelleri

Meslek eğitimi sağlayan örgün eğitim kurumları ortaya çıkmadan önce her türlü meslek eğitimi yaygın eğitim ortamlarında sağlanmaktaydı. Geleneksel meslek eğitimi esas olarak çırak ve kalfaların ustayı seyretmesi, dinlemesi ve onun gözetiminde uygulama denemeleri yapmasıyla gerçekleşir. Bu tür bir eğitimde, bilimsel araştırma ve kuramların mesleğin uygulanışını belirlemesi veya değiştirmesi söz konusu değildir. Uygulama-yoğun olarak tanımlanabilecek bu eğitimde, usta adayları olan çırak ve kalfaların ustalaşınca kadar kendi ustalarını taklit ve tekrar ederek söz konusu mesleği öğrenmesi gerekir. Meslek eğitimi sağlayan örgün eğitim kurumları ise yaygın eğitim ortamlarında verilen geleneksel meslek eğitiminden farklı olarak, verdikleri meslek eğitimini bilimsel bilgi ve kuramlara göre şekillendirmekte ve kuram-yoğun bir eğitim sağlamaktadır. Yaygın eğitim ortamlarında verilen meslek eğitimi bilimsel araştırmaları izleyememekte ve modern toplumdaki değişime ayak uyduramamaktadır. Örgün eğitim ortamlarında sağlanan meslek eğitimi ise söz konusu mesleğin uygulandığı gerçek ortamlarda değil, bilgi ve kuram olarak yoğun ama bir meslek öğrenmek için yapay bir ortam olan üniversite binalarında verilmektedir.

Eğitimciler ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında öğretmen eğitiminde “ortam”ın nasıl olması gerektiği konusunda artık bir görüş ve uygulama birliğine varmanın zamanı gelmiştir. Öğretmen eğitiminde “müfredat” ve “yöntem” gibi, “ortam”ın da ülke içinde ve ülkeler arasında değişmeyen bir standardı olmalıdır. Tıp eğitimi alan bir doktor adayı mezun olduktan sonra hastalar üzerinde çalışacaktır ve içinde çalışacağı kurum “hastane”dir. Doktor adayları için doktorluğu öğrenmenin en doğal ve gerçek ortamı hastanelerdir. Günümüzde doktor adayları uzun bir dönem hastanelerde doktorları gözleyerek, onlara yardım ederek, onların gözetiminde hastaları muayene ederek, kısacası mezun olduktan sonra üzerinde çalışacakları hastalarla ve birlikte çalışacakları doktorlarla, hemşirelerle, hasta bakıcılarla, yöneticilerle ve daha benzeri birçok insanla birlikte çalışarak doktorluğu öğrenmektedir.

Genel bir kural olarak meslek eğitimi gerçek ortamlarda yapılmalı ve meslek eğitiminin uygulama alanı o mesleğin uygulandığı gerçek ortam olmalıdır. Öğretmen eğitimi de öğretmenliğin uygulama alanı olan ilk ve orta dereceli okullarda yapılmalıdır. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları mezun olduktan sonra bir A-12 okulunda öğrenci olan çocuk ve gençleri eğitmek için çalışacak, okulun öğretmen ve yöneticileriyle olduğu kadar, öğrencilerin annelerleriyle de sürekli etkileşim içinde olacaklardır. Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek müfredatın ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği ilk ve orta dereceli (A-12) okullarıdır. Öğretmen adaylarına verilen “meslek” eğitimi, kuram ve uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenerek gerçek ortamlarda yapılmalıdır. Yine öğretmen adaylarına verilen “genel kültür” ve “alan” eğitimleri ise “eğitim gerçek ortamlarda yapılmalıdır” ilkesine uygun olarak, yaparak ve yaşayarak öğretilmelidir

Öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliğinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili araştırma ve tartışmalar uzun zamandır devam etmektedir. Giderek güçlenen eğilim, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları ile ilk ve orta dereceli okullar arasındaki işbirliğinin artırılmasıdır. Amerika’daki Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi’nin (NCATE) 2010 yılı sonunda yayınladığı öğretmen eğitimiyle ilgili rapor da bu konu hakkındadır. Raporla öğretmen eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının (clinical preparation) öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmakta ve öğretmen eğitimi programlarının okul deneyim ve uygulamalarını artırmaları ve özenle yapılandırılmaları önerilmektedir. Rapor, Holmes Grubu tarafından 1986’da ortaya

atılan Meslek Geliştirme Okulları'nın, tıp eğitiminde Eğitim Hastaneleri'nin oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynayabileceğine işaret etmektedir.¹⁶¹

Araştırmalar gösteriyor ki 1980'lerin ikinci yarısından itibaren kurulmaya başlanan Meslek Geliştirme Okulları hem öğretmen adaylarının eğitimine hem de öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Çok hızlı bir artış olmasa da giderek artan sayıda öğretmen eğitimi kurumu Meslek Geliştirme Okulu modelini benimsemektedir. Bu model, üniversite ve A-12 okulları arasında bir ortaklık ilişkisi yaratmakta; okul üniversitenin, üniversite de okulun ihtiyacını karşılamaktadır. İlk ve orta dereceli okullardaki öğretmenler, yöneticiler ve diğer görevliler uygulamayla meşguldürler. Emek-yoğun öğretmenlik mesleği onlar için alanlarıyla ilgili araştırmaları ve yenilikleri izlemeyi zorlaştırmaktadır. Onların işi esas olarak uygulamadır. Oysa her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli araştırma yapılmakta ve uygulamaya ilişkin yeni kuramlar oluşturulmaktadır. Üniversitelerde ise okulların tam tersi bir durum vardır. Öğretim üyeleri kendi alanlarındaki araştırma, yayın ve teorilerle "aşırı" derecede meşguldürler. Gündemlerinde "öğretim," "bilimsel araştırmalar" ve "kurumlarına ve topluma hizmet" vardır. En çok düşündükleri ve konuştukları konular bunlarla ilgilidir. Üniversitedeki "fildişi kulesinde" kendi gündemi üzerinde yoğunlaşan, teoriler yapılandırılan veya mevcutları yanıtlamaya uğraşan öğretim üyelerinin, eğer ilk ve orta dereceli okullarla ilgili bir sorumlulukları yoksa bu okullara yabancılaştığını söylemek haksızlık olmaz. Yıllardır bir ilk veya orta dereceli okulun kapısından girmeyen ama öğretmen adaylarına ders veren öğretim üyeleri vardır. Bu durum doğal olarak onları öğretmenlik uygulamasının gerçeğinden koparmaktadır. Oysa onların öğrencileri olan öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmesi için, gözlem ve araştırma yapacakları, tecrübeli uygulamacılar olan öğretmenleri izleyecekleri ve yaparak ve yaşayarak öğrenecekleri gerçek ve kaliteli eğitim ortamlarına ihtiyaçları vardır.

Öğretmen eğitiminin, öğretmenler için gerçek işyeri ortamı olan ilk ve orta dereceli okullarda yapılması gerekir. Öğretmen adaylarının eğitimi ve okullardaki mevcut öğretmenlerin gelişimi için, üniversiteler ile A-12 okullarının ortak hareket etmesi gerekmektedir. Birbirine ihtiyacı olan iki kurumun, "eğitim fakültesi" ile "okul"un yaptığı işbirliğinde bir tarafın diğerine üstünlüğü söz konusu değildir; iki taraf eşit haklara ve sorumluluklara sahip olan "ortaklar" olmalıdır. Sınıfına bir öğretmen adayını okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması (stajyerlik) için kabul eden ve ona rehberlik eden sınıf öğretmenin, o adayın öğretmenlik bilgi,

¹⁶¹ NCATE tarafından desteklenen bu çalışma 29 kişilik bir panel tarafından yürütülmüştür. Sonuçlar, 40 sayfalık bir rapor halinde "Blue Ribbon Panel Report" adıyla Kasım 2010 yayınlanmıştır.

beceri ve değerlerine katkısı, o öğretmen adayına üniversitede ders veren öğretim üyesinin yaptığı katkıdan ne daha azdır, ne de daha az değerlidir.

Laboratuar Okulları ancak çok küçük bir öğretmen eğitimi programının uygulama çalışmaları için gerekli “ortam”ı sağlayabilir. Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği Modeli ise bütün bölümleri olan ve çok sayıda öğrencisi olan kurumlar için daha uygundur. Eğitim fakülteleri ile ilk ve orta dereceli okullar arasındaki işbirliğini karşılıklı yarar esasına göre yapılandıracak olan ve bu çalışmada önerilen “Meslek Geliştirme Okulları” veya daha doğru bir ifadeyle “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları” ise her büyüklükteki programa göre uyarlanabilir. Küçük öğretmen eğitimi programları “Eğitim ve Gelişim Okulu” olarak düzenlenecek bir tek ilk veya orta dereceli okulla çalışabilir, büyük programlar ise istedikleri kadar okulla öğretmen eğitiminde ortaklık yapabilir. İncelenen en iyi öğretmen eğitimi programlarının çoğu Meslek Geliştirme Okulu Modeli’ni, bir kaç da bu modeli, Laboratuar Okulu veya Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği modelleriyle birlikte uygulamaktadır. Bu çalışmada önerilen “Eğitim ve Gelişim Okulu” modeli ise, Amerika’da ilk defa 1986’da Holmes Grubu tarafından önerilen “Meslek Geliştirme Okulu”nun biraz daha geliştirilmiş halidir. Amerika’daki en iyi öğretmen eğitimi programları ilk ve orta dereceli okullarla yoğun bir işbirliği yapmaktadır. Onların bazıları bu işbirliğini “ortaklık” derecesine yükseltmiş bulunmaktadır. En iyi öğretmen eğitimi programına sahip kurumlardan “Bank Street College,” “University of Southern Maine” ve “Trinity University” bu çalışmada önerilen “Okulda Üniversite” modelini adeta uygulamaktadır. Öğretmen eğitiminde üniversite-okul “ortaklığı” sağlamak için en uygulanabilir model “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları”dır.

Eğitim fakülteleri, çalışmak istedikleri resmi veya özel ilk ve orta dereceli okullarla görüşerek anlaşmalı ve onların Mesleki Eğitim ve Gelişim Okullarına dönüşmesini sağlamalıdır. Böylece, öğretmen eğitiminde ortaklık yapılan A-12 okullarında öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanacak, araştırma yapılacak, kaynaklar artırılacak ve eğitim daha kaliteli hale gelecektir. Aynı zamanda da öğretmen adayları model olarak benimseyecekleri başarılı öğretmenlerin görev yaptığı Eğitim ve Gelişim Okulları’nda alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması yapma imkânı bulacaklardır. Öğretmen adayları ayrıca eğitim fakültesinde aldıkları derslere bu okulların dersliklerinde devam edecek, bu okulların deneyimli öğretmenlerinden ders alacak, yine bu okullarda öğretmen yardımcısı olarak çalışma imkânı bulacaktır. Önerilen “Okulda Üniversite” veya “Okulda Eğitim Fakültesi” modeli, eğitim fakültesi ile ilk ve orta dereceli okulları

kaynaştıracak, öğretmenlik eğitiminin, mesleğin doğal uygulama ortamı olan A-12 okullarında verilmesini sağlayacaktır.

Üniversitede İşyeri Modeli

Günümüzde meslek eğitimi, üniversitelerin çatsı altında bulunan fakülteler tarafından verilmektedir. Meslek eğitimi sağlayan fakülte ve yüksek okulların, gerçek ortamlarda verilen, çıraklığa dayalı, uygulama-yoğun geleneksel meslek eğitimi ile bilime dayalı, kuram-yoğun ama yapay ortamlarda verilen modern meslek eğitimi birleştirmesi gerekir. Bunu yapmanın iki yolu vardır: Birincisine “Üniversitede İşyeri Modeli” diyebiliriz. Bu modelde, öğrenilecek mesleğin uygulayıcılarını, hizmet verdikleri insanları ve hizmetin ve eğitimin birlikte sağlandığı gerçek ortamları üniversiteye getirmek, üniversite ile harmanlamak ve üniversitenin bilimsel bulgularının uygulamada kullanılmasını temin etmek gerekir. Öğretmen eğitimi bağlamında, gerçek ortamda yapılan uygulama A-12 okullarında yapılan eğitimidir ve ihtiyacı karşılayacak sayıda ilk ve orta dereceli okulu öğrencisi, öğretmeni ve sınıflarıyla birlikte üniversiteye taşımak mümkün değildir. Eğitim fakülteleri tarafından öğretmen adaylarına okul deneyimi kazandırmak ve öğretmenlik uygulaması yaptırmak için açılan “Laboratuar Okulları” bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Yukarıda bahsedilen “Bank Street College” ve “Rhode Island College”ın kendi yerleşkeleri içinde laboratuar okulları vardır. Öğretmen eğitimi programında okuyan öğrenci sayısının çok az olduğu dönemlerde bu okullar eğitim fakültelerinin ihtiyacını karşılamaktaydı. Günümüzde ise, üniversite bünyesindeki bir laboratuar okulu, birçoğunun her dönem yüzlerce öğrenci mezun ettiği eğitim fakültelerinin ihtiyacını karşılamamakta, birden çok laboratuar okulu açmak ise üniversitenin işleviyle çelişmekte ve bütçesine yük olmaktadır. Ayrıca, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan gittikçe çeşitlenen toplum yapısı ve öğrenci nüfusu, öğretmen adaylarının farklı bölgelerdeki okullarda deneyim kazanmasını gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin de kendilerini değişen toplumsal koşullara göre yenilemesi gerekmektedir.

İşyerinde Üniversite Modeli

Meslek eğitiminde bilimi ve uygulamayı birleştirmenin diğer yolu ise üniversiteyi işyerine taşımaktır. Buna “İşyerinde Üniversite Modeli” diyebiliriz. Bu model hem mümkün hem de ekonomiktir. Üniversitenin tamamını değil, sadece ilgili fakülte veya bölümü mesleğin uygulandığı merkezlere taşımayı gerektirir. Öğretmen eğitimi bağlamında bunu uygulamak, eğitim fakültelerinin

öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarını, kuramsal bilgi birikimleri, bilimsel araştırmaları ve teorileriyle birlikte, öğretmenlik uygulamasının merkezi olan A-12 okullarına götürmek demektir. Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulu olarak düzenlenecek devlet okullarında veya özel okullarda, öğretim üyeleri için çalışma odaları tahsis edilebilir. Benzer şekilde, öğretmen adayları için de bu okullarda derslikler hazırlanabilir veya daha yararlı bir yaklaşımla, “Bank Street College,” “Trinity University” ve “University of Southern Maine”nin yaptığı gibi, öğretmen adaylarına ders vermek için mevcut A-12 derslikleri kullanılabilir.

Okulda Üniversite Modeli

Önerilen “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları”, artık ihtiyacı karşılamayan Laboratuvar Okulu modelinin tam tersine, bir tane ilk veya orta dereceli okulun eğitim fakültesi bünyesinde faaliyet göstermesini değil, eğitim fakültelerinin birçok ilk ve orta dereceli okulda faaliyet göstermesine imkân sağlayacaktır. Bu uygulama ile öğretmen adayları gerçek iş ortamlarında hem uygulamaya hem de bilime dayalı bir eğitim alacaktır. Eş zamanlı olarak da mevcut öğretmenler kendi iş yerlerinde sağlanan hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini geliştireceklerdir.

İlk ve orta dereceli okulların, eğitsel kuram ve uygulamaların kaynaştırılmasına ve birbirlerini güçlendirmesine ortam hazırlayacak şekilde düzenlenmesiyle elde edilecek olan “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları,” eğitim fakültelerinin ilk ve orta dereceli okullarda ama onlarla birlikte faaliyet göstermesine ve “Okulda Üniversite” modelinin yaratılmasına yol açacaktır. Bu model uygulandığı zaman, öğretmen adayları gerçek ortamlarda teori ve pratiği eş zamanlı olarak öğrenme imkânı bulacak, öğretim üyeleri bilimsel araştırma bulgularını alanda test edecek ve yeni araştırmalar yapacak, mevcut öğretmenler öğretim üyelerinin sağlayacağı hizmet içi eğitim yoluyla eğitimde yeni gelişmelerin neler olduğunu en yetkili kişilerden öğrenecek, öğretmen eğitimine kabul edilen öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin sınıflarında “öğretmen yardımcısı” olarak çalışabilecek ve daha birçok yararlı etkileşim meydana gelecektir. “Okulda Üniversite” modelini, öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklığını sağlamak açısından “Meslek Geliştirme Okulları”nın daha da gelişmiş bir türü olarak görmek mümkündür. “Okulda Üniversite” modeli, öğretmen eğitiminde “ortam ve ortaklık” veya “üniversite-okul ortaklığı” sorununu çözerek, “Eğitim Hastaneleri”nin tıp eğitiminde yaptığını öğretmen eğitiminde yapacak ve öğretmen eğitiminde yeni ufuklar açacaktır.

BÖLÜM 5

ÖĞRENCİLER: EN İYİ OLMAK İÇİN MESLEĞE KENDİNİ ADAYACAK ÖĞRETMEN ADAYLARI

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, eğitimin, sanayileşmenin, şehirleşmenin, bilgi çağı ve küreselleşmenin etkisiyle hızla değişen toplum yapısı içinde, “doğal öğretmenler” olan anne-babanın ve diğer aile üyelerinin çocukları eğitime, onların dünya görüşünü, zevklerini ve tercihlerini etkileme gücü giderek azalmaktadır. Modern toplumda, geleneksel “doğal öğretmenler”in bir kısmı artık çocuklarla birlikte yaşamamakta veya onlarla yeteri kadar birlikte olamamaktadır. Bunlar arasında çocuklarla birlikte olacak kadar vakti olanların çoğu da, çağdaş toplumda katlanarak artan bilgi, teknoloji ve kültürel gelişmeleri çocuklara öğretecek kadar izleyememektedir. Modern toplumda, meslek eğitimi almış profesyonel bir eğitimci olan öğretmene duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Toplumsal gelişim, okulu ve öğretmenleri, anne-baba ve diğer yakınların artık aile ocağında çocuklara veremez hale geldiği hizmet, bakım ve sevgiyi de verme sorumluluğuyla karşı karşıya bırakmaktadır.¹⁶² Öğretmenlik, henüz kendini koruyamayan çocuk ve gençlerle çalışmayı, onları sevmeyi, anlamayı, onlara bilgi, beceri ve erdemleri öğretmeyi gerektiren ve onları her bakımdan etkileyen önemli bir meslektir. Böyle özel ve önemli bir işi yapacak insanların özenle seçilip yetiştirilmesi gerekir. Bu bölümde önce, mezunları adeta kapışılan (Darling-Hammond, 2006) Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerini nasıl seçtiği incelenecek, daha sonra da Türkiye’deki eğitim fakültelerine öğrenci alımına ilişkin öneriler sunulacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenci Seçimi

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarını diğer öğretmen eğitimi programlarından ayıran özelliklerden birisi, bu programların öğrenci seçiminde uyguladıkları yöntemidir. Aslında, ABD’nde, sayıları 1400 civarında

¹⁶² ABD’de okullar giderek artan oranda öğrencilere kahvaltı ve öğle yemeği vermekte, göz ve diş muayenesi gibi sağlık hizmetleri sunmakta ve okul sonrası saatlerde de anne-baba gelip alıncaya kadar okulda kalma imkanı sağlamaktadır.

olan öğretmen eğitimi programının hepsi öğrencilerini seçerek almaktadır (Darling-Hammond, 2006: 312; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 27). Hemen her kurumun kendine göre oldukça gelişmiş bir öğrenci seçme yöntemi geliştirmiş olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen eğitimi programlarının öğrenci seçim yöntemleri arasında benzerlikler olmakla birlikte, merkezi bir sistem olmadığı için her eyaletin, hatta her üniversitenin kendine özgü bazı farklılıkları vardır. Bu bağlamda dikkati çeken, başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğrenci seçiminde diğer “tipik” programlardan farklılaştığı ve kendi aralarında benzeştiğidir. Aşağıdaki alt bölümlerde bu kurumların öğretmen adaylarını nasıl seçtikleri anlatılacaktır.

Bank Street College

En başarılı yedi öğretmen eğitimi programından biri olan “Bank Street College,” bu programlar arasında yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren üç kurumdan birisidir. ABD’deki eğitim fakültelerini inceleyerek en iyi öğretmen eğitimi programlarını seçen araştırmacıların hazırladıkları rapora göre, **“Bank Street College”ı “marka” yapan üç özellik vardır: (1) Öğrenci seçimi, (2) akademik program (müfredat) ve (3) öğrenci-merkezli eğitim** (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 29). “Bank Street College”ın uyguladığı akademik program, gelişim ve öğrenme üzerinde odaklaşmakta, teori ve pratiği birleştirmektedir. Program, alan çalışmaları için öğretmen adaylarını okullara yerleştirirken ve onları alacakları dersler ve yapacakları çalışmalar hakkında yönlendirirken öğrenci-merkezli bir yaklaşım uygulamaktadır.

“Bank Street College”a öğrenci seçimi, son derece kişiselleştirilmiş, yoğun bir süreçtir. Bu kurumun öğretmen eğitimi programına başvuranların akademik hazırlığını, öğretmenlikle ilgili deneyim ve görüşlerini anlamak için, başvuru için sunulan belgeler dikkatle incelenmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi, program yüksek lisans seviyesinde olduğu için, başvuranların daha önce bir üniversite bitirmiş olmaları gerekmektedir. Başvurular tamamlanınca, adayların başvurdukları programı daha iyi tanımalarını amaçlayan bir dizi etkinlik yapılmaktadır. Bunlardan bazıları, başvuranları bilgilendirme toplantıları, programın ders katalogunun gözden geçirilmesi, bilgi vermeyi veya almayı amaçlayan telefon görüşmeleri ve yılda birkaç defa düzenlenen ve “Open House” denen “Üniversiteyi Tanıma Toplantıları”dır. Bu toplantılar öğretmen eğitimi programına başvuran herkese olduğu kadar başvuru yapmayı düşünenlere

de açıktır.¹⁶³ “Bank Street College”ı tanıma toplantılarında¹⁶⁴ birbirlerini daha iyi tanıma imkânı bulan öğretim üyeleri ve öğrenci adayları, karşılıklı olarak birbirlerini seçme veya seçmeme kararını daha bilinçli bir şekilde verecek duruma gelmektedirler. Genel kaniya göre, “Bank Street College”a başvuranlar “kişiselleştirilmiş,” “uygulama ağırlıklı” ve “çocuk-merkezli” bir program arayanlar olmaktadır. **Bank Street College ise, çocukların iyiliğine kendisini adanmış, eğitimin önemini kavramış ve hayat boyu öğrenim ilkesini benimsemiş adayları bulmaya çalışmaktadır** (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 29).

“Bank Street College”a başvurmak için adaylardan uzun bir başvuru formu doldurmaları istenmektedir. **Adaylardan vermeleri istenen diğer bilgi ve belgeler arasında şunlar vardır: (1) Daha önceki akademik çalışmalarının kayıtları; aldıkları dersleri, notları ve not ortalamalarını gösteren belgeler (transcripts) (2) referans olarak verdikleri kişilerin listesi ve iletişim bilgileri, (3) çocuk ve yetişkinlerle çalışma deneyimlerinin belgeleri, (4) öğrenme yaşantılarının analizi, (5) mesleki hedeflerinin neler olduğu anlatan bir deneme/kompozisyon yazısı, (6) mülakat.** Bu deneme yazısında, adayın eğitimci olmaya karar vermesini etkileyen olayları anlatması istenmektedir. **Başvuranlardan istenen belgeler arasında GRE¹⁶⁵ test puanı yoktur. Bank Street College yöneticileri, standart test puanlarının kimin mükemmel bir öğretmen olacağını iyi tahmin edemediğine inanmaktadır.** Adaylardan GRE puanı istenmemekte fakat daha önceki eğitim kurumlarında aldıkları derslerin not ortalaması istenmektedir. Adayların mezun oldukları üniversitede güçlü bir genel kültür (Liberal Arts) eğitimi almış olmaları ve “yazma” becerilerinin gelişmiş olmasına dikkat edilmektedir. “Bank Street College”da, adayların mezun oldukları lisans programındaki not ortalamasının en az kaç olması gerektiği hakkında kesin bir kural olmamakla birlikte, genel olarak not ortalamasının dört üzerinden üç olması istenmektedir. En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasının yapıldığı yıl, araştırmacılar programa kabul edilen öğrencilerin not ortalamasının dört üzerinden 3.4 olduğu gözlemlenmiştir (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 31).

¹⁶³ Okumakta olduğunuz öğretmen eğitimi modelini geliştirme sorumluluğunu üstlendikten sonra New York’a giderek “Bank Street College”ın bu “Open House” toplantılarında birine katıldım. Toplantıda önce programın genel bir tanıtımı yapıldı ve sorulara cevap verildi. Daha sonra adaylar başvurdukları bölümlere göre küçük gruplara ayrıldı. Her grubu, o bölümün öğretim üyesi, danışman veya yöneticilerinden birkaç kişi alarak ayrı bir yerde daha ayrıntılı bilgi verdi ve uygulamadan burs almaya kadar hemen her konudaki kişisel soruları cevaplandırdı. Daha sonra da aynı binada bulunan ilköğretim okulunun aynı zamanda eğitim fakültesi tarafından kullanılan dershaneleri ile binanın diğer ilgili kısımları gezdirildi ve programla ilgili bilgi veren katalog ve broşürler dağıtıldı. Ayrıca, akşam saatlerinde yapılan bu toplantıya katılanların henüz yemek yememiş olacağı düşünüldük bir de açık büfe hazırlanmıştı.

¹⁶⁴ Amerikan kültüründe “Open House” (Açık Ev) kavramı hem eğitimde hem de diğer sektörlerde yaygın olarak kullanılır. Söz gelimi, ilk ve orta dereceli okullar her öğretim yılı başında “open house” yaparlar. Bunlar genellikle akşam saatlerinde yapılan, velileri okul, dersler ve öğretmenler hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan toplantılardır. Veliler bu toplantılarda çocuklarının öğretmenleriyle tanışma, onların ders programları, değerlendirme ve not verme sistemleri hakkında bilgi edinme imkânı bulurlar. Okul tarafından hazırlanan bir programla o gün “open house” boyunca hangi saatler arasında hangi öğretmenin hangi sınıfta velilerle buluşacağı önceden velilere bildirilir.

¹⁶⁵ Sosyal bilimlerde yüksek lisans eğitimi yapmak için başvuranların GRE (General Record Examination) testini alması istenmektedir.

Adayların doldurması istenen başvuru formunda çok çeşitli sorular ve yorum gerektiren kısa metinler bulunmaktadır. Soruların bazıları, “Çocuklar mutsuz olduklarını hissederler eğer.....” veya “Elimden gelenin en iyisini yaparım eğer.....” gibi tamamlanması istenen cümleler şeklindedir. Bazı sorular ise öğrenciler ve öğretmenler arasında geçen her hangi bir sorunla ilgili konuşmalardan alıntıları içeren ve adayların yorum yapmasını gerektiren niteliktedir. **Toplanan bilgi ve belgelerin amacı programa başvuranların kişiler arası ilişki kurma becerisini, çocuklara karşı gösterdiği anlayışı (empathic attitude), eleştirel düşünme yeteneğini ve bir meslek olarak eğitime kendilerini ne kadar adanmış olduklarını değerlendirmektir** (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 31).

Başvuru dosyaları tamam olan adaylara, başvurdukları programın yöneticilerinden birisiyle mülakata gelmesi için randevu yapılır. Mülakat için geldiği gün adaydan bir de niçin öğretmen olmak istediğini anlatan bir deneme/kompozisyon yazması istenmektedir. Mülakatta adaylar, programın yapısı ve öğretmen adayından beklentilerini daha iyi öğrenmekte ve öğretmenlik mesleğini niçin istediklerini ve bu mesleğe nasıl bir katkı sağlamayı düşündüklerini anlatma fırsatı bulmaktadır. Yöneticiler de bu mülakatlarda adayların, öğrenciler, velilerle ilişkiler, çocuk gelişimi ve öğrenme gibi eğitimle ilgili konularda görüşlerini öğrenmeye çalışmaktadır. Öğretmenlik hakkında yapay ve romantik fikirleri olan adaylara, okulları ziyaret etmeleri, okullarda gönüllü olarak çalışmalarını, eğitimle ilgili bir iki ders almaları ve tekrar başvurularını tavsiye edilmektedir. Bu yoğun seçme süreci hakkında “Bank Street College”ın akademik işlerden sorumlu dekan yardımcısı şöyle demektedir: “Bizim çocuklara ve öğretmenlik mesleğine karşı sorumluluğumuz var. Seçme sürecinde biraz fazla zaman harcayarak doğru adayları seçmek, kabul edilmiş olan adaylara daha sonra artık programa devam edemeyeceklerini söylemekten iyidir.” “Bank Street College”ın bütün bölümlerine her yıl yaklaşık 600 civarında başvuru yapılmakta ve bunların yarısından fazlası kabul edilmektedir (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 31).

University of California-Berkley

“University of California”nın Berkley yerleşkesinde bir ilkökul öğretmenliği, iki de orta öğretim öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Her bölümden yılda 20–25 öğrenci mezun olmaktadır. Bunlardan ilkökul öğretmeni yetiştiren “Gelişimsel Öğretmen Eğitimi Programı” (Developmental Teacher Education Program) başarılarıyla ün yapmıştır ve Amerika’daki en iyi yedi öğretmen eğitimi

programından biri olarak seçilmiştir. Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren bu kurumda, bölüme kabul edilen öğrencilerin eğitimlerine grup halinde devam etmelerini gerektiren bir sistem (cohort sistemi) uygulanmaktadır. Programa kabul edilen öğrenciler dersleri birlikte almakta, alan çalışmalarına birlikte katılmakta ve hemen her türlü etkinliği birlikte yapmaktadırlar. Böyle bir sistemin uygulanması öğrenci seçiminin önemini daha da artırmaktadır.

Bu programa her yıl yaklaşık 120 başvuru olmaktadır. **Başvuru dosyalarında bulunması istenen belgeler şunlardır: (1) Adayların daha önce mezun oldukları üniversitede aldıkları dersleri ve not ortalamalarını gösteren bir belge (transkript), (2) amaçlarının ne olduğunu anlatan bir yazı, (3) çocuklarla yaptıkları çalışmaların belgeleri, (4) GRE test puanı ve (5) üç tavsiye mektubu, (6) mülakat, (7) mülakattan sonra öğle yemeği.** Tavsiye mektuplarının en az biri akademik başarılar hakkında, biri de adayların çocuklarla yaptıkları çalışmalar hakkında olmak zorundadır. **Programın yöneticileri, GRE ve lisans not ortalamasının belirleyici faktörler olmadığını ifade etmektedirler** (Snyder, 2000: 125).

Yapılan ilk dosya incelemesinden sonra başvuruların yaklaşık 50'si elenmekte ve geriye kalan adaylara mülakat için randevu verilmektedir. Sabah saatlerinde yapılan mülakatlara adaylar sekizer kişilik gruplar halinde çağrılmakta ve her aday yaklaşık 20 dakika süren bir mülakata alınmaktadır. **Mülakatı yapan grubun içinde öğretmen eğitimi programının bir yöneticisi, programın koordinatörü, stajyer öğretmenleri denetleyen öğretim üyelerinden birisi ve işbirliği yapılan ilkokullardan birinin müdürü bulunmaktadır.** Bu mülakattan sonra, yüksek lisans programının mevcut öğrencilerinden oluşan üç veya dört kişilik bir grup da adaylarla başka bir odada görüşmekte ve bölünme alınmasını tavsiye ettikleri öğrenci adaylarını öğrenci seçme komitesine yazılı olarak bildirmektedirler. Öğle saatlerine kadar tamamlanan mülakatlardan sonra hep birlikte öğle yemeği yenmekte ve yemek boyunca ilgili konular tartışılmaktadır. Öğle yemeğinde yapılan “informal” tartışmalarda, adayların her şey için tek bir doğru cevap arayıp aramadığı ve soyutlama yeteneklerine dikkat edilmektedir (Snyder, 2000: 124). Bu mülakatlar ve tartışmalar sonunda programa alınacakların kimler olacağı konusunda ortak bir görüş oluşmaya başlamaktadır.

University of Southern Maine

“University of Southern Maine”in “Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı” da “Bank Street College” ve “University of California-Berkley” gibi

yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir. “University of Southern Maine,” öğretmen eğitiminde beş okul bölgesiyle birlikte çalışmaktadır ve programa kabul edilen öğrenciler aynı zamanda bu beş okul bölgesinden birine kabul edilmiş olmaktadır. Her bölge yılda 15–20 kişilik bir grubu (cohort) kabul etmekte ve bu gruptakiler bütün çalışmalarını birlikte yapmaktadırlar.

“University of Southern Maine”in öğretmen eğitimi programına başvuranların sunması gereken belge ve bilgiler şunlardır: (1) Özgeçmiş, (2) lisans eğitimi diploması, (3) lisans dersleri not ortalamasının dört üzerinden en az 2.5 olduğunu gösteren transkript, (4) GRE testinden en az 900 veya “Miller Analogies Test”ten en az 40 puan alındığını gösteren belge, (5) üç tavsiye mektubu, (6) tecrübe katalogu, (7) adayların, programın “misyon”u hakkındaki düşüncelerini içeren bir deneme yazısı, (8) ilk elemeyi geçenlerin davet edildiği okul bölgelerinde yapılan “Open House” toplantısına katılım ve (9) mülakat. Misyonla ilgili deneme yazısında adayların programın misyonunu hem özü hem de yapısı ve anlaşılabilirliği açısından irdelemesi istenmektedir. Sunulması istenen “tecrübe katalogu”nda ise her adayın bir “öğrenci” ve “öğretmen aday” olarak nasıl geliştiğini örneklerle açıklaması beklenmektedir. (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 195–196).

Maine eyaleti, ilkökul öğretmeni olmak isteyen adayların İngilizce, matematik, fen ve sosyal bilimlerin her birinden en az 6 kredi olmak üzere toplam 24 kredilik ders almış olmasını istemektedir. Eyalet benzer şekilde, orta öğretimde öğretmen olmak için başvuranların da İngilizce, matematik, fen, sosyal bilimler veya bir yabancı dilde en az 36 kredilik alan dersi almasını zorunlu tutmaktadır. Başvuru için sunulan transkriptlerde bunların belgelenmiş olması gerekmektedir (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 195).

Yukarıda sayılan belgeleri içeren başvuru dosyaları, önce “University of Southern Maine”in Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı’nda ders veren üniversite öğretim üyeleri ve işbirliği yapılan beş okul bölgesinden görevlendirilen öğretmenler arasından seçilen bir grup tarafından incelenmektedir. Bu ilk incelemeyi geçen adaylar, beş ayrı okul bölgesinde düzenlenen ve “Open House” denen “Okul Bölgesini Tanıma Toplantıları”na davet edilmektedir. Bu toplantılar adayların okul bölgelerini ve okulları, o bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin de adayları daha iyi tanımasını sağlamaktadır. **Bu toplantılardan sonra her bölgedeki öğretmenler ve öğretim üyeleri, öğretmen adayı yerleştirebilecekleri okul ve sınıfları da dikkate alarak hangi adaylarla mülakat yapacaklarına karar verirler.**

Mülakatlar üniversitenin her bölgede görevli alan koordinatörü, okul bölgesinin alan koordinatörü ve bölgedeki öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Mülakatlardan sonra beş bölgedeki toplam 10 alan koordinatörü (beş üniversiteden beş de okul bölgesinden) toplanarak bütün başvuru dosyalarını incelemekte ve hangi adayların hangi bölgelere kabul edileceğine karar vermektedir (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 196).

Trinity University

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programına sahip yedi kurumdan üçü yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir ve bunların öğrenci seçme süreçleri bundan önceki alt bölümlerde açıklanmış bulunmaktadır. Bu yedi kurumdan ikisi, "Trinity University" ve "University of Virginia" beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Diğer iki kurum olan "Alverno College" ve "Wheelock College"ın programları ise dört yıllıktır. Bu alt bölümde "Trinity University"nin, bundan sonraki alt bölümde ise diğer beş yıllık program olan "University of Virginia"nın öğrencilerini nasıl seçtiği açıklanacaktır.

Yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlara başvuru yapan adayların, bir üniversiteden mezun olmaları gerekmektedir. Bu programlarda genel olarak başvuru şartlarını karşılayan adayların hangi üniversiteden mezun olduğunun bir önemi yoktur. Beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulayan "Trinity University" ise, öğretmen adayı olan öğrencilerine beş yıllık eğitimin tamamını kendisi vermektedir.¹⁶⁶ Beş yılın sonunda ise adaylar "Master of Arts in Teaching" (MAT) diplomasını kazanmaktadırlar.

Trinity University'de öğrencilerin beş yıllık öğretmen eğitimi programına kabulleri üniversitenin ikinci yılında yapılmaktadır. Bu zamana kadar öğrencilerin (1) bazı eğitim derslerini almaları ve ilk alan çalışmasını tamamlamaları istenmektedir. Öğretimlerine eğitim bölümü öğrencisi olarak devam edecek öğrencilerin, "Master" programına kabulleri lisans programına kabullerine benzemekle birlikte bazı ek şartları vardır. (2) GRE'den en az 1000 puan almaları ve ayrıca (3) üniversite öğretim üyeleri ile üniversitenin işbirliği yaptığı Meslek Geliştirme Okullarında görevli rehber (mentor) öğretmenlerin yaptığı mülakattan geçmeleri gerekmektedir. Ayrıca adayların (4) üniversiteden aldıkları derslerin not ortalamasının dört üzerinden üç olması, (5) öğretme yetenekleri hakkında bilgi sahibi kişilerden alacakları üç tavsiye mektubu sunmaları, (6) Teksas eyaleti Meslek Becerileri Testini geçmeleri

¹⁶⁶ Trinity University'de ayrıca bir yıllık bir öğretmenlik sertifikası programı vardır. Küçük bir birim olan bu program en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasına dahil edilmemiştir.

ve başvurularının eğitim bölümü tarafından kabulü gerekmektedir. Eğitim bölümü öğretim üyeleri, adayların başvuru evraklarını, derslerdeki akademik başarılarını, yaptıkları ilk alan çalışmasında (practicum) gösterdikleri başarıyı ve alan çalışması için yerleştirildikleri okulda kendilerine rehber (mentor) olarak verilen tecrübeli öğretmenin tavsiyesini dikkate alarak incelemektedir. **İlk alan çalışması başarıyla tamamlanmadan hiç bir başvuru hakkında kabul kararı verilmemektedir** (Koppich, 2000: 28).

University of Virginia

“University of Virginia”nın beş yıllık öğretmen eğitimi programına devam eden öğrenciler hem lisans düzeyinde üniversite diploması, hem de bir “Master” diploması ve öğretmenlik sertifikası kazanmaktadırlar. Üniversite öğretiminin ilk iki yılı boyunca öğrenciler doğa bilimleri, sosyal bilimler, beşeri bilimler (humanities), yabancı diller, İngilizce ve güzel sanatlarda dersler alarak bilgi ve becerilerini artırır. Öğrencilerin üçüncü veya dördüncü yılda bu alanlardan birinde odaklaşmaları ve alanlarını belirlemeleri beklenmektedir. Öğretmen eğitimi bölümüne kabul edilme süreci üçüncü yıla gelindiğinde başlamaktadır. Amerikada yapılan en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına göre, **bu üniversitede hem lisans eğitiminin hem de “Master” düzeyindeki öğretmen eğitiminin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden birisi üniversiteye öğrenci alımında uygulanan yüksek standartlardır** (Merseth ve Koppich, 2000: 61). “University of Virginia”ya başvuran öğrencilerin **şu şartları karşılaması gerekmektedir: (1) iyi bir lise eğitimi alması, (2) notlarının yüksek olması, (3) lisede iken ileri düzeyde dersler almış olması¹⁶⁷ ve (4) birçok üniversitenin başvuru için şart koştuğu SAT’den¹⁶⁸ en az toplam 1200 puan alması istenmektedir.**

“University of Virginia”da okuyan öğrenciler, üniversitenin öğretmen eğitimi programına başvuru sürecini ilk yılın ikinci döneminin ortalarına (Mart ayına) geldiğinde başlatabilmektedir. Öğretmen eğitimi bölümüne başvurmak isteyen bu öğrencilerin önce bir **“Kayıt İzni”** başvurusu hazırlamaları gerekmektedir. **Bu “kayıt izni” başvurusu için gereken evrak şunlardır: (1) Alınan dersleri ve notları gösteren transkript, (2) SAT test puanı ve (3) dört “essay” tipi soruya**

¹⁶⁷ “Advance Placement” dersleri öğrencilerin kendi seviyelerinin üstündeki sınıflardan aldıkları derslerdir. Mesela, lise öğrencilerinin üniversiteden aldıkları dersler gibi. “Honors Courses” denen dersler ise aynı okulda alınan muhtevası genişletilmiş “Şeref Dersleri”dir.

¹⁶⁸ ABD’de üniversitelerin hepsi değil ama çoğu üniversiteye başvuran öğrencilerin lise müfredatını esas alan SAT (Scholastic Aptitude Test) veya ACT (American College Test) testlerinden birini almasını ve aldığı puanı da başvuru evraklarıyla birlikte sunmasını istemektedir. Bu testler Türkiye’deki üniversiteye giriş testini andırda da bir çok bakımdan ondan farklıdır. Bazı yüksek öğretim kurumları, genellikle de iki yıllık yüksek okullar her hangi bir test puanı istememektedir. Bu testlerden birine girilmesini ve belli bir puanın alınmasını isteyen üniversiteler de, test puanı ile birlikte başvuran öğrencinin akademik ve sosyal yeteneklerinin göstergesi olan bilgi ve belgelerin sunulmasını istemektedir. Test puanları hiç bir kurumda başvuran öğrencinin kabulünü veya reddini belirleyen tek unsur değildir. Öğrencilerden istenen başvuru evrakları arasında SAT veya ACT test puanları, lise transkripti (lisede alınan derslerin seviyesi ve not ortalaması önemlidir), gönüllü toplum hizmeti yapmışsa belgesi, hangi sporu yaptığı, hangi musiki aletini çaldığı, hangi derneklerde görev aldığı ve benzeri konulardaki bilgi ve belgeler bulunmaktadır.

verilen cevaplar. Adaylar bu sorulara verdikleri cevaplarda (a) bir öğretmen adayı olarak eğitimle ilgili amaçlarını, (b) çocuklarla olan mesleki ve kişisel deneyimlerini, (c) birey olarak güçlü yanlarını ve (d) hayat boyu öğrenme idealine bağlılıklarını anlatmaktadırlar. (4) Adaylardan bu programa kabul edilmelerini engellemesi muhtemel durumlar üzerinde düşünmeleri ve onlar hakkındaki görüşlerini yazmaları da istenmektedir. (5) Ayrıca, adaylardan iki diploma kazanılan (dual-degree) bu programın gereklerini yerine getireceklerine dair yazılı olarak “söz vermeleri” istenmektedir.

İlk yılın ikinci döneminde öğretmen eğitimi bölümüne “Kayıt İzni,” daha doğru bir tanımlamayla “Ön Kayıt İzni” verilen öğrenciler, (a) başlangıç seviyesinde bir ders olan “Meslek Olarak Öğretmenlik” dersine, (b) bir kredilik bir “alan deneyimi” dersine ve (c) bir kredilik bir “bilgisayar” dersine kayıtlarını yaptırabilirler.

Öğretmen eğitimi bölümüne “Ön Kayıt İzni” alan ve ondan sonra aldıkları derslerde başarılı olan öğrenciler üçüncü yılın başında öğretmen eğitimi bölümüne kayıt için başvurabilirler. Bu başvuru için karşılanması gereken şartlar şunlardır: (1) Başlangıç düzeyindeki eğitim dersini almak. (2) Alan deneyimini başarıyla tamamlamak. (3) Fen-Edebiyat Fakültesi’ndeki (Faculty of Arts and Sciences) bölümlerden birini kendine esas alan olarak seçmek (Merseth ve Koppich, 2000: 61).

“University of Virginia”nın öğretmen eğitimi programı öğrenci kabulünde oldukça seçici davranmaktadır. Bu bölüme her yıl üniversitenin üçüncü yılına gelmiş ve yukarıda sayılan şartları yerine getirmiş olan ortalama 150 öğrenci başvurmakta, bölüm de bunlardan ortalama yüzde 60 kadarını kabul etmektedir. Bölüme kayıt olan öğretmen adayları üçüncü yılda bir alan dersi ile üç meslek dersi daha almaktadır. Dördüncü yılın başına gelindiğinde öğretmen eğitimi bölümü, eğitim dersi almalarına izin verilen ve dördüncü yıla başarıyla ulaşan bu öğrencilerin, eğitim fakültesindeki yüksek lisans programına geçebilmeleri için, yeniden bir başvuru dosyası hazırlamalarını istemekte ve bu dosyaları inceleyerek bir eleme daha yapmaktadır. “University of Virginia”da **yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programına geçebilmek için karşılanması gereken şartlar ise şunlardır:**

(1) Bütün alan veya okul çalışmalarında başarılı olmak.

(2) Temel beceri alanları olarak kabul edilen sözel, sayısal ve bilgisayar derslerinde başarılı olmak.

(3) Alınan bütün akademik alan ve meslek derslerinde not ortalamasının dört üzerinden en az 2.75 olması.

(4) Esas alan (major) derslerinde not ortalamasının dört üzerinden en az 3.0 olması.

(5) Adayın öğretmen olma potansiyeli hakkında yazılmış bir tavsiye mektubu.

(6) GRE (General Record Examination) testinde “tatmin edici” bir başarı.

Bu üniversitede, ilk yılın Mart ayında başlangıç düzeyinde bir eğitim dersi almak için “Kayıt İzni” alan öğrencilerin ortalama yüzde 60 kadarı öğretmen eğitimi programını tamamlayabilmektedir (Merseeth ve Koppich, 2000: 62).

Alverno College

Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından sadece ikisi dört yıllık öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Bunlardan “Alverno College,” Wisconsin eyaletinin Milwaukee şehrinde bulunmaktadır. Bu üniversitenin toplam öğrencisi 2300 kadardır ve bunların 300 kadarı eğitim bölümündedir. “Alverno”da okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretimin çeşitli alanlarına öğretmen yetiştiren programlar olmakla birlikte, en iyi öğretmen eğitimi araştırması ilköğretim bölümü üzerinde odaklanmıştır. Bu kurumda uygulanan program dört yıl olmakla birlikte yapılan araştırma gösteriyor ki, öğrencilerin ancak yüzde 40 kadarı programdan dört yılda mezun olabilmektedir. Öğretmen adaylarının programı dört yılda bitirebilmeleri için her dönem 18 kredilik ders almaları gerekmektedir ki, bu beklenti gerçekçi değildir ve pek de mümkün olmamaktadır (Zeichner, 2000: 2–3).

Alverno College’da öğrenciler daha ilk yılda eğitim bölümünü kendi esas alanları olarak seçebilirler. İlk iki dönemi başarıyla tamamlayan öğrenciler, stajyer öğretmenlik uygulamasından (stajyerlik) önce tamamlanması gereken dört alan çalışmasının birincisi için başvurabilirler. Bu başvuruyu yaparken (1) ilk iki dönemde alınan derslerde başarılı olmak, (2) alınması gereken matematik derslerinden en az birini almış olmak, (3) bir kredilik bir insan ilişkileri kursunu tamamlamak ve (4) ders alınan öğretim üyelerinin birinden bir tavsiye mektubu almak gerekmektedir. Öğretim üyelerinden oluşan bir komite programda ilerlemek için yapılan başvuruları inceleyerek karara bağlamaktadır (Zeichner, 2000: 10).

İlk iki yılı veya toplam ilk dört dönemi (semester) ve dört alan çalışmasından ilk ikisini başarıyla tamamlayan öğrenciler, programın öğretmenlik mesleği bölümüne girmek için başvuru yapabilirler. Bu başvuru dosyasında şu bilgi ve

belgelerin bulunması gerekmektedir: (1) İlk iki alan çalışmasının başarıyla tamamlandığını gösteren belgeler, (2) tavsiye mektupları, (3) adayın gelişmiş bir iletişim yeteneği sergilediğinin kanıtları (programdaki sınıflandırmaya göre üçüncü aşamada iletişim yeteneği), (4) “Meslek Öncesi Beceri Testi”nin okuma, yazma ve matematik alanlarında Wisconsin eyaletinin istediği en az puanın alınması¹⁶⁹ ve (5) program bitinceye kadar tamamlanması gereken bir kaç “standart değerlendirme mülakatı”ndan birincisinin başarıyla tamamlandığını gösteren belge.

“Standart değerlendirme mülakatları” bir saat sürmekte ve ikinci alan çalışması sırasında başlamaktadır. Eğitim bölümündeki her öğretim üyesi, her dönem iki öğrenciyle mülakat yapmaktadır. Bu mülakatın amacı, öğretmen adaylarına yerleştirildikleri ilkokulda yaptıkları etkinliklerin neler olduğu ve bu etkinliklerle ilgili düşünceleri hakkında konuşma imkânı vermektir. Bu mülakatın ses kaydı öğrenciye verilerek yapılan konuşmaları esas alan bir değerlendirme (self-assessment) yazması istenmektedir. Mülakat sırasında öğretmen adayının programda yapacağı ilerlemeye ilişkin amaçlar belirlenmekte ve bu amaçlar başarıldıktan sonra tekrar buluşma kararı alınmaktadır (Zeichner, 2000: 10).

“Alverno College”da öğretmen eğitimi programının ilk üç yılını ve dört alan çalışmasını başarıyla tamamlayan öğrenciler, “stajyer öğretmen” veya “aday öğretmen” olarak “öğretmenlik uygulaması” yapmak için başvuruda bulunabilirler. “Alverno College”da dört alan çalışması tamamlandıktan sonra yapılan öğretmenlik uygulaması Alverno’nun akademik takvimine göre değil, uygulama için gidilen ilkokulun akademik takvimine göre tam bir dönem olarak yapılmaktadır. Bu başvuruyu yaparken adayların (1) iletişim yeteneklerinin programda belirtilen en üst (dördüncü) aşamada olduğunu kanıtlamaları, (2) dört alan çalışmasını başarıyla bitirmeleri ve (3) bir standart değerlendirme mülakatını daha tamamlamış olmaları gerekmektedir. (4) Adaylar ayrıca bir uygulamaya başvuru dosyası (portfolio) hazırlamaktadırlar. (a) Bu dosyada adayların alan çalışması sırasında yaptıkları öğretim etkinliğinin bir videokaseti, (b) bu ders verme etkinliğinin, “Alverno College”da öğretmen adaylarının kazanması istenen beş eğitim yeteneğine¹⁷⁰ göre yapılan bir analizi ve (c) sınıfında alan çalışması yapılan öğretmenlerin adayla ilgili değerlendirmeleri bulunmaktadır. (5) **Bu bilgi ve belgeleri hazırlayan adaylar yarım gün süren bir mülakata alınmaktadırlar. “Alverno College” öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına hazır olup**

¹⁶⁹ ABD’de eyaletler kendi sınırları içinde öğretmen yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerin, bu kurumlardaki öğretmen eğitimi bölümlerine girebilmeleri için, alınmasına karar verilen bir standart testin belirli bölümlerinden almaları gereken en az puanını ne olduğuna karar vermekte, kurumlar da öğrencilerin bu şartı karşılamasını istemektedir.

¹⁷⁰ “Alverno College”ın öğretmen adaylarının kazanmasını istediği “yetenekler” için bu çalışmanın “müfredat” kısmına bakınız.

olmadığına karar verilen bu mülakatta, çevredeki A-12 okullarında görev yapan eğitimcileri temsil eden bir grup okul müdürü ve öğretmen de görev almaktadır (Zeichner, 2000: 11).

Wheelock College

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip yedi yüksek öğretim kurumu arasında dört yıllık program uygulayan iki kurumdan birisi de “Wheelock College”tır. Massachusetts eyaletinin Boston şehir merkezinde bulunan Wheelock College’ın dört yıllık öğretmen eğitimi programından her yıl ortalama 150 öğretmen mezun olmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 700 lisans, 550 yüksek lisans olmak üzere 1300 civarındadır. Lisans düzeyi programlardan mezun olanların yaklaşık yarısı okul öncesi ve ilkökul öğretmenliği bölümlerini bitirmektedir. Bu bölümlerden mezun olmak için en az **134 kredilik** ders almak gerekmektedir. Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi araştırması “Wheelock College”da okul öncesi için öğretmen yetiştiren programlar üzerinde odaklanmıştır. Bu kurumun yüksek lisans programı da her yıl 200 kadar mezun vermektedir. Okul öncesi eğitimi için öğretmen yetiştirmek amacıyla 1888’de kurulan bu özel yüksek öğretim kurumu, zaman içinde mezunları “kayıpılan” bir öğretmen eğitimi programı geliştirmiştir (Miller ve Silvernail, 2000: 68).

Öğretmen yetiştiren ünlü bir yüksek öğretim kurumu olmasına rağmen “Wheelock College”da öğrenci olmak için başvuran öğrencilerden istenler pek ünlü olmayan üniversitelerin istediklerinden fazla değildir. **“Wheelock”a başvuranlardan istenen bilgi ve belgeler şunlardır:**

- (1) **Başvuru formu,**
- (2) **programı akredite olan bir liseden diploma veya lise diplomasına denk sayılan “GED” sertifikası,**
- (3) **lisede alınan dersleri ve notları gösteren transkript,**
- (4) **lise rehberlik öğretmeninden bir tavsiye mektubu,**
- (5) **dersi alınan öğretmenlerin birinden bir akademik tavsiye mektubu,**
- (6) **SAT veya ACT test puanlarının resmi belgeleri** (Wheelock College, 2006: 24–25).

“Wheelock College” öğrencilerini seçerken kendi alanlarında ün yapmış, “seçici” olarak bilinen yüksek öğretim kurumlarından farklı özelliklere bakmaktadır. Öğrenci kabul sürecinde “seçici” olarak bilinen üniversiteler genellikle akademik

açından “en iyi ve en zeki” (the best and the brightest) öğrencileri seçmek için yarışmaktadırlar. “Wheelock College” ise farklı bir yol izleyerek, öğrenci seçiminde ve onu izleyen dört yıllık eğitim sürecinde öğretmen adaylarını, **“öğrenme isteklerinin güçlülüğü”** ve **“çocuklara hizmetteki kararlılıkları”** açısından değerlendirmektedir. Araştırmacıların değerlendirmesine göre “Wheelock College” “potansiyel olarak iyi bakıcı” olacak adayları “bilgili ve becerikli” profesyoneller haline dönüştürme görevini üstlenmekte ve bunu da başarıyla gerçekleştirmektedir (Miller ve Silvernail, 2000: 88).

Türkiye ve Amerika’da Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi

Çağdaş toplumda öğretmenliğin ne kadar önemli bir meslek olduğunu ve öğretmen adaylarının niçin özenle seçilmesi gerektiğini bu çalışmanın ilk bölümlerinde tartışmış bulunmaktayız. Burada aynı konu tekrar dönülmeyecektir ancak öğretmen adaylarının seçimiyle ilgili bir model geliştirirken, öğretmenliğin önemini ve öğretmen adayı seçiminin niçin çok özenle yapılması gerektiğini de hatırlamak gerekir.

Amerika’daki öğretmen yetiştiren kurumların uyguladığı öğrenci seçme yöntemleri ile Türkiye’deki eğitim fakültelerinin uyguladığı öğrenci seçme yöntemleri birbirinden çok farklıdır. Türkiye’de, bazı bölümler için farklı uygulamalar olmakla birlikte, genel olarak üniversiteye giriş testinde alınan puanlara göre eğitim fakültelerine öğrenci alınmaktadır.¹⁷¹ Amerika’da ise iki aşamalı bir seçim vardır. **Bu bağlamda şunu da hatırlamak gerekir ki, Amerika’da bir üniversitede öğrenci olmak için yapılan başvuru ile o üniversitenin öğretmen eğitimi programına girmek için yapılan başvuru farklı zamanlarda yapılan ve farklı kişiler tarafından değerlendirilen iki ayrı işlemdir.** Her yüksek öğretim kurumunda, üniversiteye girmek isteyen lise mezunlarının başvurularından ve seçiminden sorumlu olan, birçok elemanın çalıştığı önemli bir başvuru birimi (admission Office) vardır. Bu birim, üniversiteye öğrenci çekmek için liselerde tanıtım toplantıları yapar, potansiyel öğrencileri ve velilerini gruplar halinde üniversiteye davet ederek onlar için tanıtıcı turlar düzenler, başvuruları inceler ve alacağı öğrencileri seçer.¹⁷² Seçilen öğrencilerin tamamının kayıt yaptırması

¹⁷¹ Türkiye’de müzik, beden eğitimi ve resim öğretmenliği gibi bazı alanlarda test sınavlarından sonra ikinci bir sınav yapılmaktadır ama bu uygulama sistemin yapısı değiştirecek kadar yaygın değildir.

¹⁷² Amerika’daki yüksek öğretim kurumlarından 1854 yılında kurulan “Rhode Island College”a başvuran lise mezunlarından istenenler şunlardır: (1) Akredite olmuş bir liseden diploma almış olmak veya kayıt zamanına kadar alıyor olmak. (2) Üniversiteye hazırlık düzeyinde dört İngilizce dersini başarıyla tamamlamak. (3) Cebir-1, cebir-2 ve geometri olmak üzere üç matematik dersini almış olmak. İlerde eğitim, hemşirelik, iş yönetimi, matematik ve fen bölümlerine başvurmayı planlayanların dört matematik dersi alması tavsiye edilmektedir. (4) İki sosyal bilgiler dersi almış olmak. Bu dersler, Amerikan tarihi ve hükümeti, ekonomi ve sosyoloji gibi sosyal bilim dersleri arasından seçilecektir. (5) Laboratuvarında yapılan iki fen dersini tamamlamak. (6) İki yıl yabancı dil dersi almış olmak. (7) Bir sanat dersi ve ayrıca (8) dört tane üniversiteye hazırlık dersi almış olmak. Toplam 18 ders alınması gerekmektedir. Her öğrencinin özel durumuna uygun istisnalar da vardır (Rhode Island College, 2010-2011).

söz konusu değildir, çünkü öğrenci adayları genellikle birkaç üniversiteye birden başvuru yaparlar ve kabul edildikleri kurumlar arasından birini seçerler. Bu üniversiteye kabul süreci ile öğretmen eğitimi veya her hangi bir meslek eğitimi programına başvuru arasında doğrudan bir bağ yoktur.

Amerika'daki yüksek öğretim kurumlarında, öğretmen eğitimi veya başka bir meslek eğitimi programına başvuru, genellikle üniversitenin ikinci veya üçüncü yılında, başvurulmak istenen meslek programının şartları karşılandıktan sonra yapılır ve o programın öğretim üyeleri tarafından değerlendirilir. Bu çalışmada, ABD'nde bulunan 1300 civarında öğretmen eğitimi programının tamamında öğrenci seçiminin nasıl yapıldığını belirlemek amacıyla ayrı bir kaynak taraması yapılmamıştır. Ancak bu çalışma için taranan kaynaklardan edinilen bilgilere ve Amerika'daki farklı yüksek öğretim kurumlarında öğretim üyesi olarak yaptığım kişisel gözlemlere dayanarak şunu söylemek mümkündür ki Amerika'daki her öğretmen eğitimi programı kendine özgü bir öğrenci seçim yöntemi geliştirmiştir. Kurumlar arası benzerlik ve farklılıkların niteliği hakkında Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının yukarıdaki alt bölümlerde açıklanan öğrenci alım yöntemleri de iyi bir fikir vermektedir. Başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adayı seçim yöntemleri genel olarak diğer öğretmen eğitimi programlarından farklıdır, birbirlerine benzemektedir ama birbirlerinin de aynısı değildirler. Söz gelimi hemen hepsi bir tür üniversite giriş sınavı olan SAT veya ACT test puanlarından birini istemektedir ama her kurumun bu test puanlarına verdiği önem birbirinden farklıdır.

Genel bir kural olarak, öğretmen eğitimi programına başvurmak isteyen kişinin daha önceden üniversiteye kabul edilmiş olması, bir süre üniversiteye devam ederek belirli bir kredi tutacak kadar ders alması ve aldığı derslerden belirli bir not ortalamasına sahip olması istenmektedir. Söz gelimi, öğretim üyesi olduğum "Rhode Island College"ın Eğitim Fakültesine (Feinstein School of Education and Human Development) girmek isteyenlerin daha önceden "Rhode Island College"ın Fen ve Edebiyat Fakültesine (Faculty of Arts and Sciences) kabul edilmiş olması ve orada bir süre okumuş olması gerekir. **Türkiye'de olduğu gibi Amerika'da da, eğitim fakültelerinin çoğu başvuran öğrencilerden bir standart test puanı istemekte, ancak o puanla birlikte birçok bilgi ve belge daha istenmekte, en önemlisi de başvuruların çocuk ve gençlerle çalışmayı ve iyi bir öğretmen olmayı ne kadar çok istediklerine bakılmaktadır.**

Söz gelimi, ABD'ndeki 1300 civarında öğretmen yetiştiren kurumundan biri olan, 1854'te kurulan ve bilginin en büyük eğitim fakültesine sahip olan

“Rhode Island College”ın öğretmen eğitimi programına başvuranlardan şunlar istenmektedir:

(1) Amerika’daki “Educational Testing Service” tarafından hazırlanan “Praxis 1” serisinin “Meslek Öncesi Beceri Testi”nin (Pre-Professional Skills Test) alt testlerinden “Okuma”dan en az 170, “Matematik”ten en az 170 ve “Yazı”dan en az 169 almak.

(2) “Rhode Island College”dan veya akredite olmuş başka bir yüksek öğretim kurumundan en az 24 kredilik ders almak.

(3) Üniversite düzeyinde alınan bütün derslerden not ortalamasının en az dört üzerinden 2.50 olması.

(4) Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri ders grubunda olan “Demokratik Toplumda Eğitim” (346 Schooling in a Democratic Society) dersinden en az B- almış olmak.

(5) Rhode Island College’da her öğrencinin alması gereken “Yazma” ve “Matematik” derslerini almış olmak.

(6) Tavsiye mektubu yerine iki adet “Mesleki Tavrı ve Davranış Tavsiye Formu.” Başvuru dosyasına konacak olan bu tavsiye formlarından birisi, “346 Schooling in a Democratic Society” (Demokratik Toplumda Eğitim) dersi öğretim üyesi tarafından dönem sonunda doldurmaktadır. Diğeri ise, bu dersi alan öğrencilerin, dersin ödevlerinden birisi olan “Öğreterek Öğrenirim” (Service Learning) projesini tamamlamaları için yerleştirildikleri A-12 sınıfının öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Bu formlar öğrencilerden gizli olarak doldurulur, konulan zarflar imzalanır ve zarflar sadece başvuru evraklarını inceleyen komite tarafından açılabilir. Bu formlar ve onları dolduranların nelere dikkat ettiğine ilişkin açıklamalar öğrencilere dönem başında verilen başvuru dosyalarında bulunmaktadır.

(7) “Niçin Öğretmen Olmak İstiyorum” kompozisyonu (Career Commitment Essay) ve bundan alınan notu gösteren değerlendirme kılavuzu (rubric). Bu yazıyla ilgili açıklama ve değerlendirme kılavuzu başvuru dosyasında verilmektedir.

(8) Teknolojik Yeterlilik (Technology Competency) sınavının başarıyla tamamlandığını gösteren belge. Bununla ilgili ayrıntılı bilgi başvuru dosyasına konmaktadır.

(9) Başvurulan öğretmen eğitimi programının (ilköğretim, özel eğitim,

orta öğretim ve benzeri gibi) bölüme özgü şartlarının karşılanması (Rhode Island College, 2007: 224).

“Rhode Island College”ın, yukarıda verilen öğretmen eğitimi programına başvuru şartlarının benzerlerini, diğer öğretmen yetiştiren kurumların pek çoğunda da başvuru şartı olarak görmek mümkündür. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları bu başvuru şartlarını ve öğrenci seçim sürecini biraz daha geliştirerek, kendilerini bu programların çoğundan farklılaştırmış ve öğretmen eğitiminde “marka” haline gelmişlerdir. **Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarını öğretmen aday seçiminde diğer tipik programlardan farklılaştıran özelliklerden birisi, bu programların kendilerine başvuran adaylarla mülakat yapmasıdır.** Başvuru dosyalarını dikkatle inceleyerek yapılan ilk elemeyi geçen her adayla tek tek görüşmek zaman alıcı, zor bir seçme sürecidir ama bu uygulama en iyi öğretmen eğitimi programlarına “doğru” öğretmen adayını seçme imkânı vermektedir. Eskiden Türkiye’de de benzer bir uygulama yapılmaktaydı.¹⁷³ **Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğrenci seçimini Türkiye’deki uygulamadan farklılaştıran bir başka özellik de, test puanlarının programa alınmalarını belirleyen tek faktör olmamasıdır.** Tam aksine bu programlar, adayların çocuk ve gençlerle olan deneyimlerinde ve yerleştirildikleri okullarda yaptıkları alan çalışmalarındaki başarılarına bakmaktadırlar. Bu programlar adayların özgeçmişlerini, yazdıkları denemeleri, alan çalışmalarını, test puanlarını, mülakat sorularına verdikleri cevapları ve sundukları diğer bilgi ve belgeleri inceleyerek, onların öğretmen eğitimi programını bilinçli olarak seçip seçmediklerini, öğretmen olmayı gerçekten isteyip istemediklerini ve ilerde iyi bir öğretmen olup olamayacaklarını anlamaya çalışmaktadırlar.

ÖNERİLER

Eğitimi Fakültesine Öğrenci Seçimi İçin Öneriler

Öğretmenlik çocuk ve gençlerin gelişimi ve ülkenin geleceği için çok önemli bir meslektir. Öğretmen olacaklar özenle seçilmelidir. Türkiye’yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak nesilleri eğitecek olan öğretmenleri

¹⁷³ Türkiye’de eskiden öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken iki sınav yapılırdı. Birisi günümüzde de yapılan standart giriş testlerine sınavlarına benzerdi. Onu kazananlar mülakata çağırılırdı. Ben de 1965 yılında Mersin İlköğretmen Okuluna girmek için önce bir standart test sınavına girmiş, daha sonra da mülakata çağırılmışım. Dört yıl ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra 1972’de ilköğretim müfettişi olmak için İstanbul Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümüne başvurduğumda yine bugünkü üniversite giriş sınavına benzer bir sınavla girmiş onu kazanınca da mülakata çağırılmışım.

yetiştirmek için yapılacak ilk iş “doğru” öğretmen adaylarını seşmekle başlar. Eğitim fakülteleri öğretmen eğitimi programında okuyacak öğretmen adaylarını seçmek için aşağıda aēıklanan yöntemlerden birini uygulayabilir:

Fen ve Edebiyat Fakültesi’den Öğrenci Alımı

Öğretmen eğitimi programına öğrenci alırken uygulanacak yöntemlerden birisi, öğretmen adaylarını Fen ve Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasından seşmektir. Bu yöntemin uygulanması halinde, niversite ve fakülte seçme kılavuzunda eğitim fakültesi yer almaz. Üniversiteyi kazanan öğrenciler doğrudan kazandıkları niversitenin Fen ve Edebiyat Fakültesine kayıt yaptırırklar. Fen ve Edebiyat Fakültesinde en az bir yıl okuyan veya en az 24¹⁷⁴ kredilik temel bilgi ve beceri dersi alan öğrenciler bu sürede hangi mesleği seşeceklerine de karar verirler. Bu süre iēinde seşmeyi düşündükleri meslekle ilgili fakültenin de en az bir ders alarak, o meslekle ilgili bilgilerini artırırklar.

Yirmi dört kredilik dersi tamamlayan ve niversitenin eğitim fakültesine veya öğretmen eğitimi programına (yahut fakültesine) başvurmak isteyen öğrenciler, bu programa başvuracaklardan istenen belgeleri iēeren bir dosya hazırlayarak başvurularını yaparlar.

Başvuru dosyaları şu bilgi ve belgeleri iēermelidir:

(1) **Fen-edebiyat fakültesi akademik başarı belgesi:** Fen ve Edebiyat fakültesinde alınan temel bilgi ve beceri derslerini ve not ortalamasını gösteren belge (transkript). Alınan dersler arasında Trkēe, matematik, fen bilgisi ve bilgisayar kullanımı gibi dersler olmalıdır. Derslerin not ortalaması dört üzerinden ē olarak olabilir.

(2) **A-12 okullarında alan çalışması:** Öğretmen eğitimi programına başvuracak adayların programa girmeden önce alması gereken bir eğitim dersinde yapılan alan çalışmasının ve bu çalışmaya dayalı ödevlerin başarıyla tamamlandığını gösteren belgeler ve değerlendirme kılavuzu (rubric)¹⁷⁵. Bu dev önceden belirlenen bir formata göre yazılmalı, öğretmen adaylarının belirli konularda gözlem ve çalışma yapmasını gerektirmeli ve belirli bir kılavuza

¹⁷⁴ Eğitim fakültesine başvurmadan önce fen-edebiyat fakültesinden alınacak derslerin türü, sayısı ve kredisini eğitim fakültelerinin ğretim yeleri, üniversitelerin ilgili birimleri veya Yüksek ğretim Kurulu kararlaştırabilir.

¹⁷⁵ Öğretmen eğitimi programına başvuranların, gerēek ortamlarda öğrencileri ve öğretmenleri izlemeden, öğrencilerle hiēbir çalışma yapmadan, onlarla etkileşimde bulunmadan ve deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmeden yapacakları meslek seēimini yanılıtıcı olabilir. Bundan kaēınmak iēin, ABD’ndeki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında şöyle bir yöntem uygulanmaktadır: Öğretmen eğitimi programına kaēınmayı düşünen Fen ve Edebiyat Fakültesi (Faculty of Arts and Sciences) ğrencilerinin genellikle Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri grubundan, Eğitim Sosyolojine tekabül eden ve A-12 okullarında alan çalışması yapmayı gerektiren bir ders alması ve bu dersi başarıyla tamamlaması gerekir. Bazı programlarda Eğitim Psikolojisi dersinin de alınması istenmektedir. ABD’deki bütün ğretmen eğitimi programlarında bu derslerde alan çalışması yaptırılmamaktadır, ancak “GIRLŞ”te sözü edilen başarılı ğretmen eğitimi programlarının hepsinde adaylara programa girmeden önce en az bir, bazılarında ise birkaē alan çalışması yaptırılmaktadır.

(rubric) göre değerlendirilmelidir. Dersin öğretim üyesi tarafından okunan ödev ve doldurulan değerlendirme kılavuzu (formu) başvuru dosyasında sunulmalıdır. Öğretmen eğitimi programına başvurmadan önce alınması gereken bu ders Eğitim Sosyolojisi gibi “Eğitimin Toplumsal Temelleri” grubundan bir ders olabilir. Bu dersin ağırlıklı ödevi olarak da A-12 okullarında alan çalışması yapmayı gerektiren bir “Hizmet Ederek Öğrenme” veya “Öğreterek Öğrenirim” (Service Learning) projesi verilebilir.¹⁷⁶

(3) **Öğretim üyelerinden tavsiye mektupları:** Alan çalışması gerektiren, alınması zorunlu eğitim dersinin öğretim üyesi, alan çalışması yapılan A-5 sınıfı veya 6-12 dersinin öğretmeni ve Fen Edebiyat Fakültesinde dersi alınan bir öğretim üyesinden alınacak üç tavsiye mektubu.

(4) **Vizyon ve misyon yorumu:** Adayların başvurdukları eğitim fakültesi veya öğretmen eğitimi programı (veya fakültesinin) “vizyon” ve “misyon” metinlerinden ne anladığını açıklayan, bu vizyon ve misyonun gerçekleşmesi için neler yapmak gerektiğini tartışan ve kendisinin bir öğretmen olarak bu vizyon ve misyonun gerçekleşmesine nasıl bir katkı sağlayabileceğini açıklayan üç-dört sayfalık bir deneme.

(5) **Öğretmenlikle ilgili bilgi, beceri ve deneyimler:** Öğretmenlik çok boyutlu, birçok alanda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektiren bir meslektir. Programa başvuran adaylardan, iyi bir öğretmen olmalarına yardım edecek kültürel bilgi ve becerileri, müzik veya spor alanındaki yetenekleri, çocuklarla kazanılan deneyimleri ve benzerlerine ilişkin özelliklerini belgelemeleri istenmelidir. Adaylar, bu bilgi, beceri ve deneyimlerin onların iyi bir öğretmen olmalarına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını da başvuru dosyalarına koymalıdır.¹⁷⁷

(6) **Niçin öğretmen olmak istiyorum kompozisyonu:** Yukarıdaki belgeleri içeren başvuru dosyaları önce, “Öğretmen Adayı Seçme Komitesi” tarafından nicelik açısından incelenir, belgeleri tamam olan ve başvurusu kabul edilen adaylar, belirli bir günde eğitim fakültesine davet edilerek kendilerine “niçin

¹⁷⁶ Rhode Island College’da, öğretmen eğitimi programına başvurmadan önce alınması gereken ders Demokratik Toplumda Eğitimdir (Schooling in a Democratic Society). Daha önce de belirttiğim gibi bu derste öğrenciler alan çalışması için bir A-12 sınıfına yerleştirilir. Öğretmen adayları, yerleştirildikleri sınıfı en az 10 defa ziyaret etmek, sınıf öğretmenin vereceği bir veya birkaç öğrenciyi toplam en az 15 saat ders vermek, verdikleri her ders için bir gözlem günlüğü (Journal) yazmak, en sonunda ise bu “Öğreterek Öğrenirim” (Service Learning) projesindeki deneyimlerine dayanan 7-10 sayfalık bir ödev (paper) yazmak zorundadırlar. Projenin nasıl tamamlanacağını ve ödevin nasıl yazılacağını açıklayan bir kılavuz ile, ödevin nasıl değerlendirileceğini açıklayan bir değerlendirme formu (rubric) önceden öğrencilere verilir.

¹⁷⁷ Sözelimi, eğer bir aday son üç yıldır bir izci kampında bir grup gençle çalışıyorsa ve kamp yöneticileri onu çok başarılı buluyorsa, bu aday söz konusu için belgelerini ve bu deneyimin kendisinin iyi bir öğretmen olmasına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını başvuru dosyasına koymalıdır. Başka bir aday, sözelimi bir müzik aleti çalıyor ve çocuk şarkıları besteliyorsa ve yayınlanmış bir CD’si varsa, bu beceri ve deneyimleriyle ilgili belgeleri ve bunların onun iyi bir öğretmen olmasına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını dosyasına dahil edilmelidir. Yine başka bir aday bir kültür kurumunda çocuklara milli oyunları öğretiyorsa ve çok başarılıysa, bunun belgelerini ve bu folklor bilgi ve becerisinin kendisine iyi bir öğretmen olma yolunda nasıl yardım edeceğini ilişkin bir denemeyi başvuru dosyasında sunmalıdır.

öğretmen olmak istiyorum” konulu bir kompozisyon yazdırılır.¹⁷⁸ Bu bağlamda asıl olan, bu kompozisyonun adaylar tarafından önceden hazırlanmaması, eğitim fakültesinde yazdırılması ve değerlendirilmesidir.¹⁷⁹

(7) **Mülakat:** “Niçin öğretmen olmak istiyorum” yazıları belirli bir not verme kılavuzuna göre değerlendirilen ve başvuru dosyalarındaki belgeleri nitelik olarak incelenen adayların başvuruları ilk eleme için hazırlanmış olur. Öğretmen eğitimi programı öğretim üyelerinden ve eğer varsa işbirliği yapılan “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları”nda çalışan A-12 öğretmenlerinden oluşan karma bir komite başvuru dosyalarını inceleyerek ilk elemeyi yapar. Bu ilk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır. Mülakatı yapacak öğretim üyeleri ve Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulu öğretmenlerine adayların başvuru dosyaları önceden verilir ve mülakatı yapanlar dosyalarda anlatılan olaylar ve görüşler hakkında adaylardan açıklama isteyebilirler. Mülakatlar tamamlandıktan sonra “Öğretmen Adayı Seçme Komitesi” kimlerin öğretmen eğitimi programına kabul edileceğine karar verir. Programa girmeyi başaramayanlara yaptıkları başvuru için teşekkür eden ve eksiklerini tamamlayıp tekrar başvurularını tavsiye eden birer mektup gönderilir.

Üniversite Giriş Sınavıyla Öğrenci Alımı

Eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarına öğrenci almak için uygulanacak ikinci yöntem de yukarıda açıklanan birinci yöntem gibi iki aşamalıdır. Üniversite giriş sınavından yeterli puanı alan ve öğretmen olmak isteyen öğrenciler önce mevcut öğretmen eğitimi programlarının başvurmak istedikleri bölümlerine ön kayıt yaptırırlar. Her öğretmen eğitimi programı veya bölümü alacağı öğrenci sayısının beş katı öğrenciye ön kayıt izni verebilir.¹⁸⁰ Ön kayıt yaptıran öğrencilere birer başvuru hazırlama kılavuzu verilerek belli bir tarihe kadar istenen bilgi ve belgeleri programa sunmaları istenir. Öğretmen eğitimi programı öğretim üyeleri ve Meslek Geliştirme Okulları öğretmenlerinden oluşan Öğretmen Adayı Seçme Komitesi’nin başvuru dosyalarını inceleyerek yaptığı ilk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır ve mülakatta da başarılı olanlar programa kabul edilir. **Ön kayıt yaptıran adayların hazırlayacağı başvuru dosyasında**

¹⁷⁸ Her dönem farklı bir kompozisyon konusu verilebilir ve kompozisyonun konuları şunlar olabilir: (a) Öğretmen olmaya nasıl karar verdiniz? Açıklayınız. (b) Sizi iyi bir öğretmen olacağınıza inandıran deneyimlerinizi tanımlayınız ve yorumlayınız. (c) Öğretmenlik mesleğine nasıl bir katkı sağlayacağınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız. (d) Bilgi çağı öğretmenlik mesleğini nasıl etkilemektedir? Örneklerle açıklayınız.

¹⁷⁹ ABD’deki çoğu öğretmen eğitimi programı, programa başvuran adaylardan niçin öğretmen olmak istediklerini, amaçlarını, kendilerini öğretmen olmaya yönelen olayları ve benzeri konuları anlatan bir deneme (essay) yazmalarını ve bunu, başvuru dosyası içinde diğer belgelerle birlikte vermelerini istemektedir. Yazılacak yazının konusu, şekli ve değerlendirme formu (rubric) genellikle başvuru kılavuzlarında adaylara önceden verilmektedir. “Rhode Island College”ın da uygulaması böyledir. Ben de her yıl birkaç defa, işbirliği yapılan A-12 okullarından öğretmenlerle birlikte bu denemeleri değerlendirdim. Kanım odur ki okul dışında daha önceden yazılarak sunulan denemelerin “doğru” öğretmen adaylarının seçimine önemli bir katkısı olmamaktadır. Bu denemeler öğrenci seçme merkezlerinin (Admission Office) veya öğretim üyelerinin gözetiminde üniversitede yazdırılmaldır.

¹⁸⁰ Ön kayıt yaptıranların programa alınacaklara oranı beş kattan az olabilir ama üç katın altına düşmemelidir.

sunulacak belgeler, yukarıda açıklanan öğretmen eğitimi programına Fen-Edebiyat Fakültesi'nden öğrencilerinin sunacağı belgelere büyük ölçüde benzemektedir. Sunulacak başvuru belgelerinden lise mezunlarına özgü olanlar şunlardır:

(1) **Lise akademik başarı belgesi:** Mezun olunan lisede alınan dersleri ve not ortalamasını gösteren belge. Eğer adaylar liseden mezun olduktan sonra her hangi bir yüksek okulda öğrenci olmuşlarsa, o kurumda alınan dersler ve not ortalaması.

(2) **Lise öğretmenlerinden tavsiye mektupları:** Adayların öğretmenlikle ilgili sosyal, kültürel ve akademik yeteneklerini tartışan üç tavsiye mektubu. Bu mektuplardan en az ikisi lise öğretmenlerinden alınmalıdır.

(3) **Vizyon ve misyon yorumu:** Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin yazacağı vizyon ve misyon yorumunun aynısı; sadece metin biraz kısa, 2-3 sayfa olabilir.

(4) **Öğretmenlikle ilgili bilgi, beceri ve deneyimler:** Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri gibi lise mezunu adaylar da öğretmenlikle ilgili olan, kendilerine iyi bir öğretmen olmak için yardım edeceğini düşündükleri bilgi, beceri ve deneyimlerinin belgelerini ve bu bilgi, beceri ve deneyimlerin onların iyi bir öğretmen olmalarına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını başvuru dosyalarında sunmalıdırlar.

(5) **Niçin öğretmen olmak istiyorum kompozisyonu:** Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri gibi lise mezunu adaylar da başvuru dosyaları gözden geçirildikten sonra belirli bir günde üniversiteye davet edilerek kendilerine “niçin öğretmen olmak istiyorum” konulu bir kompozisyon yazdırılmalıdır.

(6) **Mülakat:** Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde olduğu gibi, Öğretmen Adayı Seçme Komitesi'nin yaptığı başvuru dosyası incelemesi ve kompozisyon değerlendirmesinde ilk elemeyi geçen lise mezunu adaylar mülakata çağrılmalıdır. Mülakatlardan sonra ilgili komite kimlerin öğretmen eğitimi programına kabul edileceğine karar vermelidir.

Standart Testler ve Öğretmenlik

Bu bölümün baş kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklandığı gibi, Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarını çok özenle seçmekte, bu açıdan birbirlerine benzemekte ve diğer tipik öğretmen

eğitimi programlarından farklılaşmaktadır. Aralarındaki farklılıklara rağmen, ABD’ndeki bütün öğretmen eğitimi programları kendilerine başvuran öğrencileri birkaç açıdan inceleyerek çok boyutlu bir değerlendirme yapmaktadır. Programa başvuranların sunması istenen ortak belgelerden bir tanesi standart test puanlarıdır. Öğretmen eğitimi programına giren adayların standart test puanlarının eyalet hükümetine rapor edilmesi yasal bir zorunluluk olduğu için, söz gelimi SAT, ACT veya GRE gibi testleri gerekli görmeyen kurumlar bile, bu yasal zorunluluktan dolayı “Praxis” gibi bazı testlerin öğretmen adayları tarafından alınmasını istemektedir. **Bu bağlamda altı çizilmesi gereken en önemli husus, Amerika’da hiçbir öğretmen eğitimi kurumunun sadece standart test puanlarına bakarak öğrenci seçmediğidir.**

Amerika’da 1980’lerin ortasından itibaren başlayan ve halen devam eden eğitim reformlarının önemli ve ortak bir niteliği, eğitimde standartlara ve standart testlere önem verilmesidir. Bu yaklaşım genel olarak, “önemli” konuları içeren belirli bir müfredatın herkese öğretilmesini, herkesin müfredat ve performans standartlarını karşılamasını, öğrencilerin ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini standart testler alarak göstermelerini istemektedir. Bu anlayış, 2001 yılında kabul edilen “Geride Çocuk Kalmasın” (No Child Left Behind) yasasına da yansımış ve 2001’den bu yana eğitimin her kademesinde kullanılan standart test sayısında önemli artışlar olmuştur. Bu yaklaşım öğretmen eğitimini de etkilemiş ve 1999’da kabul edilen “Yüksek Öğretim Kanunu” (Higher Education Reauthorization Act) öğretmen adaylarının aldıkları “Öğretmen Testleri” (Teacher Tests) başarı ortalamalarının eyalet yönetimlerine rapor edilmesini (kamuoyuna açıklanmasını) zorunlu kılmıştır. ABD’ndeki eyaletlerin çoğunda, öğretmen adayları öğretmenlik sertifikası alabilmek için temel bilgi ve beceri testi olan “Praxis-1” testini ve alan ve pedagoji testi olan “Praxis-2” testini almak zorundadır. Eğer eyaletler bu testler yerine kendi testlerini geliştirmişse, öğretmen adaylarının o testleri alması gerekmektedir. Yukarıda açıklanan, Rhode Island College’a başvuru evrakları arasında bulunan, “Praxis 1-Meslek Öncesi Beceri Testi” testinde “Okuma”dan 170, “Matematik”ten 170 ve “Yazı”dan 169 alma zorunluluğunun sebebi bu yasadır.

Politikacıların ve bürokratların standart testlere çok önem vermesine karşılık, araştırmalar bu testlerin yaptığı başarı kestirmelerinin güvenilir olmadığını göstermektedir. Henüz sayıları çok olmamakla birlikte, ABD’nde bazı üniversiteler kendilerine başvuran adayların artık SAT veya ACT gibi geleneksel üniversiteye giriş testlerini almalarını istememektedir. Öğretmen testlerinin geçerliliğini araştıran bir çalışmaya göre, öğretmen testlerinde alınan puanlar ve

öğretmenlerin sınıftaki performansları arasında hiçbir ilişki (korelasyon) yoktur (Sekle, Mehigan ve Fiene, 2004). **Amerika'da standart testlere gereğinden fazla önem veren yasaların varlığına rağmen, eğitimciler geliştirdikleri yöntemlerle öğrenci seçme ve değerlendirme işini sadece standart testlere bırakmayarak çok boyutlu yöntemler geliştirmişlerdir. Bunun en iyi örnekleri, Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adayı seçim yöntemlerinde görülmektedir. Türkiye'de de, sadece bir standart test puanıyla öğretmen eğitimi programlarına öğrenci alma uygulamasına alternatifler bulunmalı, başvuranların öğretmenlik mesleğiyle ilgili yetenek ve deneyimlerini değerlendiren yukarıda açıklananlar gibi veya onlara benzeyen yöntemler geliştirilmelidir.**

BÖLÜM 6

ÖĞRETİM ÜYELERİ:

EN İYİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRECEK MODEL KADRO

Bütün eğitim kurumlarında olduğu gibi öğretmen eğitimi programlarında da başarıya ulaşabilmek için gerekli olan en önemli unsur öğretim kadrosudur. Öğretmen eğitimi programlarında, öğretim üyeleri hem araştırma ve görüşleriyle teorinin kaynağı hem de yaptıkları öğretimle pratiğin modelidir. **İyi yetişmiş, aynı vizyonu ve misyonu benimsemiş, aynı değerlere inanan ve uluslararası standartlarda “en iyi öğretmeni” yetiştirme amacına kendini “admış” model bir kadro olmadan, “en iyi öğretmeni” yetiştirilemez.** Güçlü bir öğretim kadrosu olmadan, bu çalışmada önerilen şekilde bir öğretmen eğitimi programının ne var olması ne de başarıya ulaşması mümkün değildir. Söz gelimi, eğitimi ve kendi “alan”ını çok iyi bilen, ülkesini ve dünyayı tanıyan, uluslararası standartlarda en iyi olma ve en iyi eğitimi verme idealine kendini adanmış bir öğretim kadrosu olmadan, kurumdaki herkesi aynı hedef etrafında toplayacak bir “kavramsal çerçeve” yazılamaz; bu kavramsal çerçeveye uygun bir müfredat hazırlanamaz, “doğru” öğretmen adayları seçilemez ve en iyi öğretmenler yetiştirilemez. Bu bölümde önce, ABD’deki başarılı öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyelerinin konumu incelenecek, daha sonra da eğitim fakültelerinde görev yapacak öğretim üyeleri için öneriler sunulacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğretim Üyeleri

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyeleri, bu programların “en iyi” olmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir kurumun “en başarılı” kurumlar arasına girmesine katkıda bulunmak veya “en iyi”ler arasında olan bir kurumda göreve devam edebilmek için, öğretim üyelerinin kendilerinin de “en iyi” olması gerekir. Aşağıdaki alt bölümlerde, bu kurumlarda görev yapan öğretim üyelerinin seçimi, kendi aralarındaki işbirliğinin niteliği, iş güvenliği ve terfi konuları ele alınacaktır.

Öğretim Üyelerinin Nitelikleri ve Seçimi

Başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan yüksek öğretim kurumlarında, programda görev yapacak “akademisyen” ve “A-12 öğretmenleri”nin seçimine özel bir önem verilmektedir. Bu programların öğretim elemanlarında aradıkları özelliklerden birisi, onların öğretmen adaylarına model olacak, onlar tarafından örnek alınacak niteliklere sahip olmasıdır. Bu programlar, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının benimsemesini istedikleri öğretim tarzının kendi öğretim üyeleri tarafından uygulanmasını istemekte ve buna önem vermektedirler (Zeichner, 2000: 34). Bu kurumların önem verdiği diğer bir husus ise, yeni alınacak öğretim üyelerinin başarılı A-12 öğretmenliği deneyimine sahip olmasını istemeleridir. Söz gelimi, araştırmacılarının rapor ettiği göre, en başarılı öğretmen eğitimi programlarından birine sahip olan “University of Southern Maine”de eğitim fakültesinin son iki dekanının ve öğretmen eğitimi programında görevli öğretim üyelerinin tamamının A-12 öğretim tecrübesi vardır. Bu üniversitede, yeni alınacak öğretim üyelerinin de başarılı öğretmenlik deneyimi olan adaylar arasından seçilmesine çok büyük önem verilmektedir (Whitford, Ruscoe ve Fickel, 2000).

En iyi öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerin, diğer “ortalama” veya “tipik” programlarda görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerden farklı olduğu görülmektedir. Bu programlarda görev yapan öğretim üyelerinin, ders vermenin yanı sıra başka etkinliklerde de bulunmaları istenmektedir. Söz gelimi, bu programlarda görev yapan öğretim üyeleri ders vermelerinin yanı sıra öğretmen adaylarına danışmanlık yapmakta, onlarla düzenli olarak bir araya gelerek ders programlarını gözden geçirmekte, uygulamaya çıkan öğretmen adaylarına rehberlik etmekte, onları denetlemekte ve onlarla haftalık seminerler yapmaktadır. Uygulamanın bir parçası olan bu haftalık seminerlerde, aday öğretmenler bir haftalık öğretim deneyimlerini paylaşmakta, tartışmakta ve analiz etmektedirler. Bu kurumlarda öğretim üyelerinin, öğretmen eğitimine bütüncül yaklaşımı veya çoklu-işlev üstlenmesi, öğretmen adaylarının ders programlarını, aldıkları danışmanlık hizmetini ve yaptıkları alan çalışmalarını birbiriyle uyum içinde, bir bütün olarak yürütmelerine yardım etmektedir. Araştırmalar, Amerika’daki tipik öğretmen eğitimi programlarında görev yapan “kadro”lu¹⁸¹ öğretim üyelerinin çoğunun bu görev ve sorumluluklar

¹⁸¹ Amerika’daki üniversitelerde genel anlamda iki tür öğretim görevlisi veya öğretim görevlileri için iki tür kadro vardır. (1) Kadrolardan birine, ilerde “tenure” kazanacak veya “tenured” olacak anlamında “tenure-track” veya “tenure-line” kadro denmektedir. Böyle bir kadroya alınan bir yardımcı profesör (assistant professor), her şey normal giderse beş veya altı yıl içinde (bu süre kuruma göre değişmektedir), kurumun “tenure-track” yardımcı profesörlerden istediği bilgi ve belgeleri içeren bir dosya (portfolio) hazırlayarak terfi başvurusunu yapar ve eğer şartları karşılamışsa artık “tenured faculty” (kadrolu öğretim üyesi) olur. Başvuru dosyasına konan bilgi ve belgeler, “öğretim,” “hizmet” ve “araştırma-yayın” (teaching,

için iyi hazırlanmadıklarını göstermektedir (Darling-Hammond, 2006: 297). En başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyelerinden beklenenlerin diğer “tipik” programlardan farklı olması, bu kurumların öğretim üyesi seçiminde kendilerine özgü yeni yaklaşımlar geliştirmesiyle mümkün olmuştur. Aşağıdaki alt bölümlerde en iyi öğretmen eğitimi programına sahip olan kurumların konuyla ilgili uygulamalarından örnekler verilecektir.

Alverno College

Zaman içinde geliştirdiği kurum kültüründe “öğretim”in ve “öğretmen eğitimi”nin çok önemli bir yer tuttuğu “Alverno College”da, programa yeni bir öğretim üyesi alınacağı zaman, programın mevcut öğretim üyeleri, başvuran adayların A-12 okullarındaki öğretim tecrübesini ve “Alverno College”ın eğitim felsefesine uyum sağlama yeteneklerini büyük bir dikkatle incelemektedirler. “Alverno College”da öğretmen eğitimi bölümünün başkanı olan Mary Dies, en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına bu konuda özetle şunları söylemiştir:

“Bölüme öğretim görevlisi alırken hem A-12 okullarında kısa süre önce öğretmenlik yapmış hem de bu görevde başarılı olmuş kişileri arıyoruz. Kendilerinin öğretmen olarak başarılı olmuş kişiler olması bizim için önemli. Ayrıca, alacağımız öğretim üyelerinin hem öğretime önem vermesini ve öğretmen adaylarına model olmasını hem de kendi yaptığı öğretimi geliştirecek araştırmalar yapmasını istiyoruz” (Darling-Hammond, 2006: 298; Zeichner, 2000: 12, 34).

“Alverno College”a öğretim üyesi alınırken nelere dikkat edildiğini gösteren tipik bir olay aşağıdaki paragrafta tanımlanmaktadır. Bu örnek olay, “Alverno College”da öğretim üyesi olmak için başvuranlar arasından seçilerek en sona kalan iki adaya sorulan bir soruyu, onların sorulara verdikleri cevapları ve onlardan birisinin niçin diğerine tercih edildiğini anlatmaktadır. Bu kısa alıntı da yukarıdaki gibi, “Alverno College” öğretmen eğitimi bölümü başkanı Mary Dies’in araştırmacılarla yaptığı konuşmadan alınmıştır (Darling-Hammond, 2006: 298):

service and scholarship) olmak üzere üç grupta toplanır veya üç ayrı dosya hazırlanır. Ayrıca, “tenure-track” kadrolarda görev yapan yardımcı doçentler, terfi ederek doçent (associate professor) olmak için yapacakları başvuruyu tenure başvurusuyla birleştirebilir veya başka bir zamanda yapabilirler. Doçentliğe terfi edenler, genellikle dört-beş yıl sonra profesörlüğe (full professor) terfi etmek için önekilere benzeyen yeni bir dosya hazırlayarak başvurularını yaparlar. (2) Diğer kadro ise, “tenure” a götürmeyen veya “tenure” vaat etmeyen anlamında “non tenure-track” denen “instructor” (öğretim görevlisi) kadrosudur. Bu kadrolara kurumun ihtiyacına göre bir veya bir kaç yıllık sözleşmelerle öğretim görevlisi alınır.

“Biz ...(A)... adındaki öğretim üyemizi işe alırken, en sona kalan iki finalistin ikisine de önce bizim stajyer öğretmenlerden birinin ders verirken çekilen videosunu seyrettirdik. Sonra da bu iki finalistin ayrı ayrı bu öğretmen adayı ile buluşmasını ve ona verdiği dersle ilgili geri bildirim (feedback) vermelerini istedik. Finalistlerin bu aday öğretmenle yaptıkları konuşmaların da video kayıtlarını yaptık. Önce finalistlerden ...(B)... videosunu seyrettiği aday öğretmenle yan yana oturdu ve “şunu şöyle yapmalıydın,” “bunu böyle yapmalıydın” diyerek kendisine göre, aday öğretmenin yapması gereken her şeyi ona söyledi. Finalist ...(A)... ise aday öğretmenin yanına oturdu ve “bu dersi planlarken ve uygularken neler düşündüğünü bana anlatır mısınız?” diye söze başladı ve finalist ...(B)...’nin söylediği her şeyi aday öğretmenin kendisine söyledi. Finalist ...(B)... ‘bilgi-yapılandırmacı’ (constructivist) görüşe inandığını söylemişti ama aday öğretmenle konuşurken her şeyi kendisi söyledi. Tabii ki biz ...(A)’ı... aldık.”

Wheelock College

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olan ve dört yıllık program uygulayan kurumlardan “Wheelock College”da öğretmen eğitimi bölümünde görev yapan bütün öğretim üyelerinin A-12 öğretim tecrübesi vardır. “Wheelock College” öğretim kadrosunu A-12 okullarında tecrübesi olanlar arasından seçerek oluşturmuştur ve öyle yapmaya da devam etmektedir. Söz gelimi, kuruma yeni öğretim üyesi alınırken, doktorasını yeni bitiren adayların özgeçmişleri ne kadar etkileyici olursa olsun, geçmişinde başarılı bir öğretmenlik tecrübesi olmayanlarla hiç ilgilenmemektedirler. “Wheelock College”da görev yapan birçok öğretim üyesi 1960’larda ABD’de meydana gelen “İnsan Hakları” (Civil Rights) hareketlerine de aktif olarak katılmıştır. “Wheelock”ta görev yapan öğretim üyeleri en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarıyla konuşurken kendi işlerini sık sık “calling,¹⁸²” “vocation¹⁸³” veya “mission¹⁸⁴” olarak nitelemişlerdir. Darling-Hammond’a göre, böyle bir öğretim görüşü, profesyonelliği teknik bir süreç olarak anlayan görüşlerden farklıdır; bu görüş, “ilkeli sosyal eylem” olarak tanımlanabilecek, başarılı olmak için kendini işine adanmış bir tür profesyonel fedakârlıktır (Darling-Hammond, 2006: 298).

¹⁸² “Calling,” bir insanın yapmak için içten gelen güçlü bir çağrı duyduğu bir mesleği ifade etmek için kullanılmaktadır.

¹⁸³ “Vocation,” bir insanın başkalarına hizmet vermek için kendine uygun gördüğü ve yapmak için özel bir yeteneği olduğuna inandığı bir mesleği ifade etmek için kullanılmaktadır.

¹⁸⁴ “Mission,” özel ve önemli bir görev, kutlu bir görev anlamında kullanılmaktadır.

University of Virginia

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olan kurumlar arasındaki benzerliklerin yanı sıra çeşitli farklılıklar da vardır. Özellikle “University of Virginia” ve “University of California-Berkley” gibi araştırma üniversitelerinde öğretim üyelerinin nitelikleri ve onlardan beklenenler, görece olarak küçük bir kurum olan “Alverno College”da öğretim üyelerinden beklenenlerden farklıdır. İnsan gücü ve parasal kaynak bakımından güçlü olan bu kurumlarda, bu kaynakların belli bir bölümünün yöneticiler tarafından en iyi öğretmen yetiştirme hedefini gerçekleştirmek için yönlendirildiği görülmektedir. Söz gelimi, “University of Virginia”nın eğitim fakültesinde 100’den fazla öğretim üyesi vardır. Fakültenin son iki dekanı, ülke çapında tanınmış eğitimcileri fakültenin eğitim kadrosuna katarak öğretmen eğitimi programında reform başlatmışlardır. Bu “seçilmiş” öğretim üyeleri hedeflerin belirlenmesinden derslerin yenilenmesine kadar birçok alanda programa entelektüel rehberlik yapmakta, yöneticiler de küçük de olsa böyle bir grubun programdaki varlığının sürekliliğini sağlamaya çalışmaktadır. Bu tür programlarda uygulamaya çıkan aday öğretmenlerin denetlenmesi ve diğer alan çalışmalarının çoğu kadrolu olmayan (non-tenured) öğretim görevlileri tarafından yapılmaktadır. Ancak, yöneticiler, programın yüksek kalitesini düşürmemek için işe alınan kadrosuz öğretim elemanlarının da en iyiler (top-flight) arasından seçilmesine ve onların kadrolu olanlarla tam bir işbirliği içinde çalışmalarına büyük özen göstermektedirler (Darling-Hammond, 2006: 299; Merseth and Koppich, 2000).

University of California-Berkley

“University of California-Berkley”in öğretmen eğitimi programında da, “University of Virginia”da olduğu gibi, araştırmalarıyla ün yapmış bir grup öğretim üyesinin programın yeniden yapılandırılmasını üstlendiği ve programdaki önemli dersleri bizzat verdiği görülmektedir. İş-yoğun öğretmen eğitimi derslerini okutan bu araştırmacı öğretim üyeleri, öğretmen eğitiminde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için gerek duyulan kadrosuz (non-tenured) öğretim elemanlarının seçiminde de aktif olarak görev almaktadırlar. Bölgedeki okullarda görev yapan başarılı öğretmenler, fakültenin doktora program öğrencileri ve bu programın mezunları, alan çalışmalarını koordine etmek ve denetlemek için öğretim elemanı olarak işe alınmaktadır. Söz gelimi, en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarının rapor ettiğine göre, araştırmanın yapıldığı günlerde, Berkley’deki öğretmen eğitimi programının koordinatörü olan kişi, yerel A-12 okullarında 19 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Berkley’deki

doktora programından mezun olmuştur. Bu kişinin görevi, uygulama yapan aday öğretmenlerin gözlem, denetleme ve rehberliğinden sorumlu bir gurup öğretim elemanın çalışmalarını düzenlemek ve denetlemektir (Darling-Hammond, 2006: 300; Snyder, 2000: 105–108).

Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip kurumlarda dikkati çeken özelliklerden birisi de öğretim üyeleri arasındaki işbirliğinin kurum yönetimi tarafından teşvik edilmesi ve desteklenmesidir. Yöneticilerin, özellikle öğretim üyelerine hem kendilerini hem de kurumun öğretmen eğitimi programını geliştirmeleri için destek verdiği görülmektedir.

Wheelock College’da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği

Boston şehir merkezinde bulunan Wheelock College’da öğretim üyeleri kendilerini büyük hedeflere adanmış iyi “öğretmen”ler ve “araştırmacılar” olarak tanımlanabilir. Bu öğretim üyelerinin bir özelliği de amaçlarını gerçekleştirmek için birbirleriyle işbirliği yapmalarıdır. **Wheelock’da hem öğretmenlik meslek derslerinde hem de alan ve genel kültür derslerinde¹⁸⁵ “norm” olan, derslerin öğretim üyeleri tarafından bir “takım” ruhuyla planlaması ve öğretilmesidir.** Öğretim kadrosu dersleri birlikte planlamakta, birlikte okutmakta ve öğrencileri birlikte değerlendirmektedirler. Wheelock’ın öğretim üyeleri birbirlerine mesleki sorular sormaya, birbirlerinden geri bildirim almaya ve yaptıkları öğretimin meslektaşları tarafından izlenmesine ve incelenmesine alışkındırlar. **Bir öğretim üyesinin ifadesiyle “Wheelock College”da iyi olmak yeterli görülmemektedir, hedef mükemmel olmaktır** (Miller and Silvernail, 2000; Darling-Hammond, 2006: 298).

“Wheelock College”da öğretim üyelerinin “öğretim performansı” sık sık değerlendirilmekte ve bunu hem öğretim üyeleri hem de yönetim çok ciddiye almaktadır. “Wheelock College” kendisini öğretimin geliştirilmesine adanmış bir kurumdur; yüksek lisans kısmının dekanı araştırmacılarla konuşurken, kurumu şöyle tanımlamaktadır:

Bizi başkalarından ayıran özelliğimiz bizim ortak amacımızdır; inanıyoruz ki biz, çocuklar, aileler ve toplum için en iyisi neyse onu yapmak için buradayız. **Bizi bir arada tutan ortak hedef “Wheelock College”ın misyonunu gerçekleştirecek profesyonel**

¹⁸⁵ “Genel Kültür” (Liberal Arts) dersleri sosyoloji, tarih, felsefe, edebiyat, fen, matematik ve sanat alanlardaki derslerdir.

eğitimci ve öğretmenleri yetiştirmektir. Bizim bu konudaki inançlarımız çok güçlüdür. Eğitime ilişkin inançlarımız sadece sınıflarda öğrettiklerimizi değil, aynı zamanda bu kurumun günlük hayatı içinde yaşadıklarımızı da belirler (Miller and Silvernail, 2000; Darling-Hammond, 2006: 299).

Alverno College’da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip kurumlardan “Wisconsin” eyaletindeki “Alverno College” hizmet içi eğitime önem vermektedir. Amaç öğretim üyelerinin hem kendilerini hem de kurumun öğretmen eğitimi programını geliştirmelerini sağlamaktır. **“Alverno College”da, öğretim üyeleri için yılda üç defa mesleki gelişim toplantısı yapılmaktadır. Bu toplantılardan birincisi Ağustos ayında yapılmakta, üç veya dört gün sürmekte; ikincisi Ocak’ta yapılmakta üç veya dört gün sürmekte, üçüncüsü ise Mayıs’ta yapılmakta ve bir veya iki hafta sürmektedir.** Bu toplantılarda kurumda görev yapan bütün öğretim üyeleri bir araya gelmekte, yaptıkları öğretimin belirli boyutlarını incelemekte ve daha da geliştirmek için yapılması gerekenleri tartışmaktadırlar. En iyi öğretmen eğitimi araştırmasının yapıldığı günlerde yapılan bir toplantıda tartışılan konulardan bazıları şunlardır: Eleştirel düşünce, yöntem olarak grup tartışmaları, birleştirilmiş (integrated) müfredat ve eğitimde cinsiyet eşitliğinin anlamı ve uygulanması (Darling-Hammond, 2006: 294; Zeichner, 2000).

Bank Street College’da Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği

New York’taki “Bank Street College” da Alverno’dakine benzer bir şekilde öğretim üyelerinin müfredat geliştirme çalışmalarına destek vermektedir. Bu amaçla kurulmuş iki komite, işlevlerine bakılarak “Müfredat Yenileme Komitesi” ve “Ders Programları Komitesi” olarak isimlendirilebilir. “Müfredat Yenileme Komitesi”nde çeşitli bölümlerden öğretim üyeleri görev yapmaktadır. Bu komitenin görevi ihtiyaç olan alanlarda ders önerileri hazırlamak ve bu konudaki çalışmalara yardımcı olmaktır. Ders önerileri hazırlanırken, önerinin bir bütün olarak kurumun felsefesini benimsemiş olması, ilgili araştırmalara dayanması ve teori ve pratiğin dengelenmiş olması gibi kıstaslara uyulması gerekmektedir.

“Bank Street College”daki “Ders Programları Komitesi” ise bütün öğretim üyelerinin katıldığı aylık toplantılar düzenlemektedir. Bu toplantılarda öğretim üyeleri sırasıyla kendi okuttukları derslerin konu, yöntem ve ödevlerini meslektaşlarına sunmakta, sorulara cevap vermekte ve onlardan geri bildirim almaktadır. Bu toplantılar öğretim üyelerine diğer derslerde okutulan konular,

kullanılan yöntemler, araç-gereçler ve verilen ödevler hakkında bilgi sağlamakta, tekrarlara düşülmesini önlemekte ve onların birbirlerine geri bildirim vermesini sağlamaktadır. Bu toplantılar ayrıca derslerin içeriği ve ödevleri hakkında bilgi sağladığı için, öğretim üyeleri öğrencilere daha iyi rehberlik yapabilmektedir.

“Bank Street College”daki programın kendi içinde tutarlı bir bütünlük göstermesinin nedenlerinden birisi, müfredatın öğretim üyeleri tarafından hazırlanmasıdır. Müfredat hazırlanırken öğretim, alan-okul çalışmaları ve denetleme birlikte tasarlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları da öğrenme etkinliklerini alan projeleriyle birleştirmeye teşvik edilmektedirler. İncelenen diğer öğretmen eğitimi programlarında da öğretim üyelerinin programı geliştirmek ve öğrencilerini daha iyi tanımak için ortak etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmüştür¹⁸⁶ (Darling-Hammond, 2006: 294–295).

Öğretim Üyelerinin Terfisi

Başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olan kurumlardan bir kısmında öğretim üyeleri zamanlarının hemen tamamını ders vermek, programdaki sorumluluklarını yerine getirmek ve işbirliği yapılan yerel okullarda çalışmakla geçirmektedirler. “University of Southern Maine” ve “Trinity University”de kadrolu öğretim üyelerinin birçoğu vakitlerinin en az yarısını işbirliği yapılan Meslek Geliştirme Okulları’nda geçirmektedir. Bu öğretim üyeleri işbirliği yapılan A–12 okullarında ders vermekte, seminerleri yönetmekte, öğretmen adaylarının derslerini izlemekte, onlara rehberlik etmekte, okulun öğretmenleriyle birlikte çalışarak ders geliştirme çalışmaları yapmakta ve araştırma projeleri uygulamaktadırlar. Öğretim üyelerinin yaptıkları araştırmaların ve yazdıkları makalelerin çoğu kendi yaptıkları öğretim, uyguladıkları öğretmen eğitimi ve A-12 okullarıyla yapılan işbirliği hakkındadır. Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programına sahip kurumlarda “öğretimin” bilimsel olarak incelenmesi ve “öğretim” hakkında bilimsel bir tavır geliştirilmesine özen gösterilmektedir.

Trinity University

“Trinity University”de uygulanan öğretmen eğitimi modelinde, üniversitede tam zamanlı olarak çalışan ama aynı zamanda da aday (stajyer) öğretmenlerin derslerini izlemek ve değerlendirmekle yükümlü olan öğretim üyelerinin yerini,

¹⁸⁶ ABD’de öğretim üyesi olarak çalıştığım kurumların birinde “Faculty Retreat” denen, dört veya beş gün süren ve dersler başlamadan bir önce hafta yapılan yıllık toplantılar vardı. Eğitim bölümü öğretim üyeleri ve yöneticileriyle birlikte rektör ve yardımcılarının da genellikle bir bölümüne katıldığı bu mesleki gelişme toplantılarında önce yöneticiler başlamakta olan öğretim yılı hakkında bilgi verir daha sonra da öğretmenin eğitiminin çeşitli sorunları tartışılır, ders programları gözden geçirilir, davet edilen uzmanların konuşmaları dinlenir ve öğretim üyeleri davet edilen uzmanların düzenledikleri meslek geliştirme kurslarına (workshops) katılırdı. Bu toplantılar her yıl değişik bir yerde düzenlenmekle birlikte en ilgi çeken veya etkili olanı, şehrin oldukça dışındaki ormanlık bir alanda bulunan eski bir manastır binasında hizmet veren mütevazı bir otelde yapılan toplantılar olurdu.

uygulama (clinical) öğretim üyeleri denen, okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu profesörler almıştır. Bu kurumda uygulamadan sorumlu öğretim üyeleri doktoralıdır ve eğitim bölümünde kadrolu (tenure-line) olarak çalışmaktadırlar. Bunlar eş zamanlı olarak hem üniversitede hem de A-12 okullarında görevlendirilmektedir. Zamanlarının yarısı üniversitedeki odalarında diğer yarısını da görevli oldukları A-12 okulunda geçirmekte olan bu öğretim üyeleri, üniversite ile okullar arasındaki ilişkinin karşılıklı yarar sağlayarak gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Trinity Üniversitesi'nde üniversite rektörünün de desteklediği yeni yaklaşıma göre, işbirliği yapılan Meslek Geliştirme Okulları, uygulamadan sorumlu öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaları için uygun bir alan, bir laboratuvar işlevi görmektedir. Buralarda yapılan hizmet ve araştırmalar hem bu okullarda ve diğer yerel okullarda hem de üniversitede eğitim ve öğretimin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlayışın bir devamı olarak, uygulama öğretim üyelerinin A-12 okullarında yaptıkları araştırmaları ve bu okullardaki öğretmenlerle yaptıkları ortak yayınları terfi başvurularında kullanabilecekleri kabul edilmiştir. Benzer şekilde, "University of Southern Maine"de de öğretim üyelerinin meslek geliştirme okullarında yaptığı hizmet ve araştırmalar terfi başvurularında değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım eğitim ve öğretimle ilgili araştırmaların gelişmesine yol açmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 294-295; Koppich, 2000; Whitford, Ruscoe ve Fickel, 2000).

ÖNERİLER

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri İçin Öneriler

Öğretmen eğitimi programlarının başarıya ulaşabilmesi için, başta öğretmen adaylarına "genel kültür," "alan" ve "meslek" derslerini okutan öğretim üyeleri olmak üzere, programda görevi olan herkesin, kurumun vizyon, misyon ve amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapması, uluslararası standartlarda en iyi öğretmeni yetiştirme hedefine "kitlenmesi" gerekir. Uluslararası standartlarda en iyi öğretmenleri yetiştirmek için, her şeyden önce, böyle öğretmenleri yetiştirmek için kurulan bir fakültede görev alan herkesin, bu hedefin gerçekleştirileceğine, bu başarının kazanılacağına inanması ve ona katkıda bulunmak için çalışmaktan haz duyması lazımdır. Bu düzeyde bir işbirliğinin sağlanması için öğretmen eğitimi programları kendi alanında çok iyi yetişmiş, bilimsel bilgi üretebilen, kendi bilim

dalının özel öğretim yöntemlerini başarıyla uygulayabilen, kurumun vizyon ve misyonuna inanan ve onları gerçekleştirmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapan öğretim üyelerine sahip olmalıdır. Aşağıdaki alt bölümlerde öğretim üyelerinin türleri, nitelikleri, seçimi, aralarında işbirliğinin sağlanması, değerlendirilmesi, terfisi ve kendini geliştirmesi gibi konular ele alınacaktır.

Öğretim Üyelerinin Gruplandırılması

Öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanları kendi içinde bir kaç türlü gruplandırılabilir. Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında da öğretim üyeleri hem kuramsal çalışmalardan hem de uygulamadan sorumlu olmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında görev verilen öğretim elemanları aldıkları sorumluluklar açısından aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir: (1) Akademisyen öğretim elemanları, (2) öğretmen öğretim elemanları ve (3) iki görevli öğretim elemanları. Bu sınıflandırmalar aşağıda açıklanacaktır.

Akademisyen Öğretim Üyeleri

Öğretmen adaylarına ders veren doktoralı öğretim üyeleri kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır: “Genel kültür” dersleri verenler, “alan” dersleri verenler ve “meslek” dersleri verenler. Bu bağlamda tartışılması gereken konulardan birisi, öğretmen adaylarının eğitiminden birinci derecede sorumlu olan eğitim fakültesinin bu üç gruptan öğretim üyelerinin seçimi, işbirliği, değerlendirilmesi ve terfisi gibi konularda ne kadar söz sahibi olması gerektiğidir.

Genel olarak eğitim fakülteleri, öğretmen eğitiminin kalitesinden ve hatta görevdeki öğretmenlerin performansından birinci derecede sorumlu kurumlar olarak görülmelerine karşın, öğretmen eğitiminin bütün boyutlarını düzenleme ve denetleme güçleri oldukça sınırlıdır. Bir öğretmen eğitimi programında okuyan öğretmen adayları, “genel kültür,” “alan” ve “meslek” dersleri olarak yetişmektedir. Mezun olan öğretmenlerin “kalitesini” belirleyen önemli faktörlerden birisi bu üç alanda alınan derslerde nelerin, nasıl ve kimler tarafından okutulduğudur. Bu üç gurup ders arasında, eğitim fakültesi öğretim üyeleri tarafından okutulan meslek derslerinin oranı üçte bir kadardır. Derslerin diğer üçte ikisini oluşturan genel kültür ve alan derslerini okutan öğretim üyelerinin seçimi, nitelikleri, değerlendirme ve terfileri hakkında, özellikle ABD'ndeki üniversitelerde eğitim fakültelerinin söz hakkı yoktur.

Eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarına “genel kültür” ve “alan” derslerini öğreten öğretim üyelerinin niteliklerinin belirlenmesinde, işe alınma,

değerlendirme ve terfilerinde söz sahibi olmamaları, Amerikan öğretmen eğitiminde önemli bir sorundur. Öğretmen adaylarının seçimiyle ilgili bölümde de tartışıldığı gibi, ABD’nde üniversiteye yeni giren öğrenciler önce fen-edebiyat fakültesine tekabül eden bir fakülteye kayıt olurlar. Öğrenciler isterlerse, meslek öğrenen hiç bir fakülte veya bölümden ders almadan ilk kayıt oldukları fakültenin tarih, sosyoloji, psikoloji ve benzeri bir bölümünden mezun olabilirler. Bu öğrenciler eğer öğretmenlik, hemşirelik ve benzeri bir meslek dalında sertifika almak istiyorlarsa, o fakülte (veya bölüme) kabul şartlarını karşılayarak başvururlar ve ikinci bir fakültenin daha öğrencisi olurlar. Genel kültür ve alan derslerini ilk kayıt yaptırdığı yer olan fen-edebiyat fakültesinden, meslek derslerini de eğitim fakültesinden alan öğretmen adaylarına bu dersleri öğrenen öğretim üyelerinin kendi aralarında yapacağı işbirliği, öğretmen eğitiminin kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Amerika’da, bu işbirliğinin önemi herkes tarafından hemen her fırsatta vurgulanmasına rağmen uygulamada - genel olarak - bir türlü başarılamamaktadır.

Öğretmen adaylarına “genel kültür,” “alan” ve “eğitim” derslerini veren öğretim üyeleri arasındaki iletişim, etkileşim ve işbirliğinin yetersizliği sorununun çeşitli nedenleri vardır. ABD’nde bu sorunun önemli kaynaklarından birisi, eğitim fakültelerinin sadece meslek derslerinden ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu tutan üniversite yapısıdır. Türk üniversitelerinin örgüt yapısı bu sorununun çözümünü kolaylaştıracak özelliklere sahiptir. Türkiye’de eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına sadece “meslek” derslerini değil “genel kültür” ve “alan” derslerini öğretmekle de yükümlüdür. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları genel kültür ve alan derslerini farklı fakültelerden değil aynı fakültenin farklı bölümlerinden almaktadır. Fakülte yönetimlerinde oluşacak bir zihniyet değişikliği ile öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu olan ama farklı alanlarda dersler veren öğretim üyeleri arasında işbirliği sorunu önemli ölçüde çözülebilir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları bu sorunu, öğretmen adaylarına ders veren bütün öğretim elemanları arasında yoğun işbirliği sağlayarak çözmüştür (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen Öğretim Üyeleri

Eğitim fakültesi öğrencisi olan öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu olan ikinci gurup ise deneyimli ve başarılı A-12 öğretmen ve yöneticileri arasından seçilen öğretim elemanlarıdır. Anaokulundan liseye kadar eğitimin çeşitli kademelerinde görev yapan ve eğitim fakülteleriyle işbirliği yaparak öğretmen eğitimine katkıda bulunan tecrübeli ve başarılı öğretmenler olmadan öğretmen

eğitimi tamamlanamaz. A-12 öğretmenlerinin öğretmen eğitimindeki rolü genel olarak kabul edilmekle birlikte, bu öğretmenlerin öğretmen eğitimindeki rolünün ne olacağı, ne kadar çok katkı yapmaları gerektiği ve “akademisyen” olan öğretim üyeleriyle ilişkilerinin niteliği konusunda çok farklı anlayışlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitim programlarının bu konudaki yaklaşımları ve uygulamaları çok nettir ve daha önce ilgili bölümlerde tartışılmıştır. En başarılı öğretmen eğitim programları, tecrübeli ve başarılı A-12 öğretmenlerinin öğretmen eğitim programında öğretim elemanı olarak sorumluluk almasını ilke olarak kabul etmektedir ve uygulamalar da bu ilkeye uygun olarak yapılmaktadır. En başarılı öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarının tecrübeli ve başarılı A-12 öğretmenleriyle gerçek eğitim ortamlarında birlikte çalışma sürelerini “tipik” öğretmen eğitim programlarına göre çok uzatmış, aday öğretmen-deneyimli öğretmen etkileşimini çok yoğunlaştırmıştır (Darling-Hammond, 2006).

İki Görevli Öğretim Üyeleri

Hem öğretmen eğitim programında görev yapan akademisyenler hem de işbirliği yapılan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan deneyimli öğretmenler iki görevli öğretim elemanı olarak atanabilir. Bu uygulama birkaç türlü yapılabilir. Söz gelimi, “İki Görevli Kadro”ya atanan fen-edebiyat fakültesi öğretim üyeleri, yarım-zaman fen-edebiyat fakültesinde, yarım-zaman da eğitim fakültesinde görev yaparlar. Fen-edebiyat fakültesinde tarih dersleri veren bir öğretim üyesi, eğitim fakültesinde de tarih öğretimi dersinden ve uygulamasından sorumlu olabilir. Genel kültür, alan ve meslek derslerinin ayrı fakültelerde verildiği kurumlarda bu tür bir uygulamaya ihtiyaç vardır. Fen-edebiyat veya ona tekabül eden fakültelerde görev yapan ve öğretmen adaylarına “genel kültür” ve “alan” dersleri veren bütün öğretim üyeleri “İki Görevli Kadro”ya atanmalıdır.

“ İki Görevli Atama,” “Alan” dersleri ve “Uygulama” çalışmaları için e yapılabilir. Böyle görevlendirecek öğretim elemanının hem ilgili “alan” derslerinde uzman hem de okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasında deneyimli olması gerekir. Bu kadroda iki farklı kaynaktan öğretim elemanları çalışabilir. Birinci kaynak üniversitedir. Eğitim fakültesi meslek dersleri öğretim üyelerinin tamamı “alan ve uygulama Kadrosu”na atanır. Bu öğretim üyeleri yarım-zaman üniversitede, yarım-zaman da işbirliği yapılan Meslek Geliştirme Okulunda görev yaparlar ve bu iki kurumda da çalışma odaları bulunur. İkinci kaynak ise Mesleki Eğitim ve Gelişim Okullarıdır. Bu okullarda görev yapan deneyimli ve başarılı A-12 öğretmenlerinden bazılarıyla, hem “meslek” dersleri vermeleri

hem de uygulama çalışmaları yapan öğretmen adaylarına rehberlik etmeleri için bir ile üç yıl arasında değişen iş sözleşmeleri yapılabilir. Bu A-12 öğretmenleri öğretim görevlisi olarak “Alan ve Uygulama Kadroları”na atanmalı ve yarım-zaman üniversitede, yarım-zaman da kendi Meslek Geliştirme Okullarında görev yapmalı, her iki kurumda da çalışma odaları olmalıdır.

Eğitim fakülteleri ilk tedbir olarak öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu “akademisyen” öğretim üyeleri ile işbirliği yapılan ilk ve orta dereceli okullarda çalışan “pratisyen” öğretmenler arasındaki işbirliğini artırmak için “İki Görevli Öğretim Elemanları” uygulaması başlatabilir. En başarılı öğretmen eğitimi programlardan “University of Southern Maine” ve “Trinity University” öğretim üyelerinin yarım-zaman üniversitede, yarım-zaman da Meslek Geliştirme Okullarında çalışmasını gerekli kılan görevlendirmeler yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006).

Birlikte Ders Veren Öğretim Üyeleri

Bu bağlamda yapılan başka bir uygulama da iki öğretim elemanının bir dersi birlikte vermesidir (Co-teaching).. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında ihtiyaç oldukça, “akademisyenler” ve “pratisyenler”in birlikte aynı dersi öğrettiği “co-teaching” uygulaması vardır. Söz gelimi, iki akademisyen aynı dersi birlikte okutabilir. Benzer şekilde, bir akademisyen ile bir pratisyen (A-12 öğretmeni) bir dersi birlikte okutabilir. Söz gelimi, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarda zaman zaman Meslek Geliştirme Okulu öğretmenleri “akademisyen” olan öğretim üyeleriyle ortak ders vermektedir.

Öğretim Üyelerinin Nitelikleri

Öğretmen eğitimi programlarında görev yapacak öğretim elemanları yukarıda açıklandığı gibi iki kaynaktan, hem üniversiteden hem de tecrübeli ve başarılı A-12 öğretmenleri arasından gelebilir. Üniversiteden olanlar da kendi içlerinde alt gruplara ayrılabilir. Öğretmen eğitimi programı öğretim elemanlarının nitelikleri, geldikleri kaynağa göre iki grupta incelenmelidir:

Akademisyen Öğretim Üyelerinin Nitelikleri

Kendisini mesleğine adanmış olmak

Akademisyen öğretim üyeleri, bir bilim dalını kendi alanı olarak seçmiş olan, o alanda araştırma yapan, yeni kuramlar geliştiren, yayınlar yapan, üniversitede öğretim hizmeti sunan, o alandaki uzmanlığı yoluyla kendi halkına

ve küresel topluma hizmet eden bilim insanlarıdır. Bilimle uğraşan insanların üretkenlikleri, bir başka deyişle hangi araştırmaları gerçekleştirdiği, hangi teorileri geliştirdiği, hangi yayınları yaptığı, ne kadar çok kişiye ulaştığı ve yaptığı diğer hizmetler önemli olmakla birlikte, bilim insanları için en önemli erdem kendilerini mesleklerine adanmış olmalarıdır. Bir bilim insanı için kendisini mesleğine adanma erdemi, bilimsel üretkenlik ve hizmetten çok önemlidir, çünkü bilimsel üretkenlik, öğretim ve hizmetin kalitesi, bilim insanının kendisini mesleğine ne kadar çok adanmış olduğuna da bağlıdır. Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının gösterdiği başarının sebeplerinden birisi, bu tür öğretim üyelerine sahip olmalarıdır. Bu kurumlarda çalışan öğretim üyeleri, işlerini en iyi şekilde yapmaya çalışan, kendilerini mesleklerine gerçekten adanmış ve hatta "Wheelock College" öğretim üyelerinin yaptıkları işi tanımlayış tarzlarında¹⁸⁷ görüldüğü gibi, adeta "öğretim üyesi olmak" ve "yapmakta oldukları işi yapmak" için yaratıldıklarına inanmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 298).

Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarının ortak amacı, uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olan öğretmenleri yetiştirmek olmalıdır. Gerekli bilgi, beceri ve erdemlerle donanmış çağdaş bilgiler olan bu öğretmenlerin eğitimi için çok emek harcanacak ama bu öğretmenler de Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkartacak nesilleri yetiştirecektir. Bu tür öğretmenler ancak bu ideali benimsemiş ve kendini mesleğine adanmış öğretim üyeleriyle yetiştirilebilir.

Eğitim fakültesinin kavramsal çerçevesine inanmak

Bir üniversitenin yöneticilerine, öğrencilerine, diğer çalışanlarına ve en önemlisi de öğretim üyelerine gidilecek "yolu" ve başarılabacak "hedef"i gösteren, kurumun "Kavramsal Çerçeve"sidir. Ayrıca, bir kurumu oluşturan öğretim üyeleri, öğrenciler, yöneticiler ve benzeri bütün unsurlar eğitsel etkinlik ve davranışlarını "Kavramsal Çerçeve"de ifade edilen vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlara göre şekillendirdikleri için, kurumsal işbirliği ve uyum daha kolay sağlanabilmektedir. Kavramsal çerçevenin olmadığı bir kurumda, kurum içi uyumsuzluk, rekabet ve çatışma kaçınılmazdır. Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan akademisyenlerin programın kendine özgü kavramsal çerçevesine inanmıyor olması söz konusu olamaz. Bir öğretmen eğitimi programında görev almak isteyen her öğretim üyesi önce programın kavramsal çerçevesini incelemeli ve anlamalı ve eğer söz konusu programın vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlarına inanıyorsa o programda görev almalıdır.

¹⁸⁷ Daha önce de belirtildiği gibi "Wheelock College"da görev yapan öğretim üyeleri, en iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarıyla görüşürken kendi mesleklerini "calling" "vocation" ve "mission" olarak tanımlamışlardır (Darling-Hammond, 2006: 298).

Öğretim yapacağı alanda doktora yapmış olmak

Eğitim fakültelerinde veya öğretmen eğitimi programlarında görev alacak olan bütün akademisyenler, öğretim yapacakları alanda doktora yapmış uzmanlar olmalıdırlar.

Yaparak ve yaşayarak öğrenim yöntemini uygulamak

Eğitim fakülteleri, “genel kültür,” “alan” ve “meslek” eğitiminden oluşan müfredatlarını öğretmen adaylarına en iyi şekilde öğretmek için, “bilgi-yapıcı” (constructivist) ve “yaparak-yaşayarak” öğrenme yöntemlerini gerçek eğitim ortamlarında uygulayan bir kurum olmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında hem uygulanması hem de öğretilmesi planlanan yöntemlerin özünde bu anlayış olmalıdır. Öğretim üyeleri hem öğretmen adaylarını eğitirken bu yöntemleri kullanacak hem de öğretmen adaylarını mezun olduktan sonra bu yöntemleri A-12 öğrencilerini eğitmek için gerçek ortamlarda uygulayacak şekilde yetiştirecektir. Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan bütün öğretim üyelerinin bu yöntem yaklaşımını benimsemeleri gerekir.¹⁸⁸

İlk ve orta dereceli okullarda başarılı deneyim

Öğretmen yetiştiren kurumların ortak sorunlarından birisi de, öğretim üyelerinin A-12 okullarında öğretmenlik deneyimi olmamasıdır. Amerika’da eğitim fakülteleri tarafından verilen öğretim üyesi aranıyor ilanlarında sık sık “başarılı öğretmenlik deneyimi gereklidir” veya “tercih sebebidir” ifadelerine rastlanmaktadır. Buna rağmen Amerika’daki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyen öğretim üyelerinin büyük bir kısmının A-12 öğretmenlik deneyimi yoktur. Bazı kurumlar bu deneyime önem vermemekte, bazıları da A-12 öğretmenlik deneyimine sahip akademisyen bulamadığı için deneyimi olmayan akademisyenlere de görev vermektedir. Doğru olan, en az beş yıllık başarılı A-12 öğretmenliği tecrübesi olan akademisyenlere eğitim fakültelerinde görev verilmesidir. Bir tıp fakültesinde, doktor olarak hiç hasta muayene etmemiş bir öğretim üyesi, hastaların nasıl muayene edileceğini ne kadar iyi öğretebilirse, hiç öğretmenlik yapmamış bir öğretim üyesi de, öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiğini o kadar iyi öğretebilir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programları bu sorunu çok önemsemiş ve titizlikle çözmüştür. Sadece öğretim üyelerini değil fakülte yöneticilerini de A-12 deneyimi olan akademisyenler arasından seçmişlerdir (Darling-Hammond, 2006). Eğitim fakülteleri öğretmen eğitimi programlarında görev vereceği öğretim üyelerini başarılı öğretmenlik ve yöneticilik deneyimi olanlar arasından seçmelidir.

¹⁸⁸ “Bilgi-yapıcı” (constructivist), “yaparak-yaşayarak” ve “gerçek ortamlarda eğitim” ilke ve yöntemleri “YÖNTEM” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Bu bağlamda tartışılması gereken sorunlardan birisi, A-12 deneyimi olmayan başarılı akademisyenlerin durumudur. Bir bilim dalında çok iyi yetişmiş olan, eğitim fakültelerinde çalışmak isteyen, ama A-12 öğretmenlik tecrübesi olmayan birçok bilim insanı vardır. Üstelik bu tür bilim insanların bir kısmı da yıllardır eğitim fakültelerinde başarıyla görev yapmaktadır. Bunların durumu ne olacaktır ve onlardan yararlanmak mümkün değil midir? **Hiç bir ülkenin yetişmiş insan gücünü kullanmama lüksü yoktur. Bu durumdaki değerli bilim insanlarından halen görevde olanlara üç yıl gibi belirli bir süre verilerek A-12 öğretmenliği deneyimi kazanmaları istenmelidir.** Hizmet içi eğitim kapsamında yapılacak bu çalışma için bu durumdaki öğretim üyeleri, aynı şehirde bulunan başka bir üniversitede bir öğretmen eğitimi programına kayıt olmalı, bunun için gerekli olan izin ve mali destek öğretmen eğitimi programları tarafından sağlanmalıdır. Bu öğretim üyeleri, kayıt olunan programın gerektirdiği öğretmenlik uygulaması süresince de maaşlı izinli sayılmalıdırlar.

Takım çalışması yapabilmek

Eğitim fakültelerinin veya öğretmen eğitimi programlarının büyük idealleri vardır. Amaçları, her bakımdan gelişmiş, uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olan öğretmenleri yetiştirmektir. Hiç bir öğretim üyesi bu niteliklere sahip olan öğretmenleri tek başına yetiştiremez. Bu tür öğretmenler, öğretim üyelerinin birbirlerinin ne yaptığından haberi olmadığı programlarda da yetiştirilemez. Bu mükemmel öğretmenler ancak öğretim üyeleri tarafından yapılan öğretim ve uygulamaların birbirini tamamladığı, öğretim üyelerinin bir “takım” gibi çalıştığı programlarda yetiştirilebilir. Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programları hem kendi akademisyen öğretim üyeleri arasında hem de onlarla A-12 öğretmenleri arasında işbirliğine çok önem vermektedir. Söz gelimi, “University of Southern Maine”in öğretmen eğitimi programında hem akademisyen öğretim üyeleri hem de bölge okullarındaki öğretmen ve yöneticiler “takım” halinde çalışmaktadır. Her ders için üniversiteden veya okul bölgesinden bir “ders lideri” yahut koordinatörü atanmaktadır. Bu “lider”in görevi, aynı dersi, işbirliği yapılan beş okul bölgesinde okutan öğretim görevlileri arasında iletişim ve işbirliği sağlayarak, dersin içeriği ve ödevlerinin birlikte tasarlanmasını temin etmektir. Zaman zaman da üniversite öğretim üyeleri ile işbirliği yapılan A-12 okullarındaki öğretmen (veya yöneticiler) bu dersleri birlikte (co-teaching) vermektedirler (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 132).

Araştırma ve yayın

Öğretmen eğitimi programlarında görev alacak öğretim üyeleri eğitimle ilgili konularda araştırma ve yayın yapmış olmalı veya bu konularda araştırma ve yayın yapacak potansiyele sahip olmalı, bu konuda ümit vermelidir. Araştırmaların eğitimin sorunlarıyla ilgili olması önemlidir, çünkü araştırma sonuçlarının derslerde öğretmen adaylarıyla paylaşılması, onları araştırmacı-öğretmen olmak için motive edecektir. Yayınların, hakemli dergilerde yapılması da genel bir kural olarak kabul edilmelidir.

Kendini geliştirme kararlılığı: Eğitim hizmeti verilen toplumun demografik yapısı hızla değişmektedir. Aynı zamanda, eğitimde kullanılan bilgi, beceri ve teknoloji de sürekli yenilenmektedir. Küreselleşme olgusu toplumsal değişimi hem hızlandırmış hem de ona yeni sosyal ve kültürel boyutlar katmıştır. Bu zamanda, hiç bir öğretim üyesi doktora tezi hazırlarken öğrendikleriyle meslek hayatının geri kalanını tamamlayamaz. Öğretmen eğitimi programları kendini yenileme kararlılığına sahip öğretim üyelerine görev vermeli ve kendini geliştiren ve yenileyenlerle çalışmaya devam etmelidir.

Öğretmen Öğretim Üyelerinin Nitelikleri

Öğretmen eğitimi programları, işbirliği yaptıkları Meslek Eğitim ve Gelişim Okullarında görev yapan deneyimli ve başarılı A-12 öğretmenlerinden de öğretim görevlisi olarak yararlanmalıdır. “Pratisyen” denilen öğretmenler arasından seçilecek öğretim görevlilerinin sahip olması gereken niteliklerle, “akademisyen” denilen öğretim üyelerinin sahip olması gereken nitelikler esasta aynıdır. Söz gelimi, bu öğretim görevlileri de (a) kendini mesleğine adanmış olmalı, (b) Öğretmen eğitimi programlarının kavramsal çerçevesine inanmalı, (d) bilgi-yapılandırma ve yaparak-yaşayarak öğrenim yöntemlerini gerçek ortamlarda uygulamalı, (f) takım çalışması yapabilmeli ve (g) kendini sürekli yenilemelidir. Öğretim görevlileri için doktora yapma şartı olmamalı ama eğitimde “Master” derecesine sahip olmalıdırlar. Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarında öğretim görevlisi olacaklar, A-12 okullarında en az beş yıl öğretmen veya yönetici olarak başarıyla çalışmış olmalıdır.

Öğretim Üyelerinin Seçimi

Öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyesi olarak görev yapacak doktoralı “akademisyenler” ve A-12 öğretmen ve yöneticileri arasından seçilecek “pratisyenler” yukarıda açıklanan niteliklere sahip olanlar arasından seçilmelidir. Bu tür öğretim elemanlarını bulmak için verilen ilanlar ulusal ve uluslararası

yayınlarla yapılmalıdır. Başvuranlar arasında yukarıda sıralanan niteliklere sahip olan ve ilk elemeyi geçenler mülakata çağrılmalıdır. Mülakatların, başvuru sahiplerinin istenen niteliklere sahip olup olmadığını yakından incelemek için yaratacağı fırsatlar iyi kullanılmalı, adayların öğretmen eğitimi programlarının kavramsal çerçevesi, öğretim yöntemleri ve A-12 okullarıyla işbirliği gibi konularda görüşlerini açıklamaları için fırsatlar yaratılmalıdır. Ayrıca adaylardan örnek ders vermeleri istenmeli ve öğretmen eğitimi programlarının vizyon ve misyonuna inanan, kendini mesleğine adanmış öğretim üyelerinin seçimine özen gösterilmelidir.

Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliğinin Sağlanması

Mesleki Öğrenme Toplulukları Oluşturma

“Öğrenme Topluluğu” kavramının eğitim sürecinde uygulanması öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve pekiştirmektedir. Bu kavramın uygulanması, “yapılandırmacılık” (constructivism) kuramının temel ilkelerinden biri olan “öğrenme toplumsaldır” ilkesinin, eğitim ortamlarında uygulamaya dönüştürülmesini sağlamaktadır.¹⁸⁹ “Öğrenme Topluluğu,” aynı konuları öğrenmeye çalışan bir grup insanın, kendilerini psikolojik, sosyal, siyasi ve benzeri bakımlardan güvende hissettikleri bir ortamda, üzerinde çalıştıkları konuyu tartıştıkları, birbirlerine soru sordukları, açıklama yaptıkları, değerlendirim (feedback) verdikleri, yardım ettikleri, görüş alışverişinde buldukları ve benzeri diğer yollarla etkileşerek birbirlerine öğrettikleri ve birbirlerinden öğrendikleri bir topluluktur.

Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim elemanları arasındaki işbirliği, öğretmen adaylarının daha iyi yetişmesini sağlamakta ve programın başarısı artırmaktadır. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında öğretim üyeleri, hem kendi aralarında mesleki öğrenme toplulukları oluşturmakta hem de öğretmen adayları arasında öğrenme toplulukları oluşmasını kolaylaştırıcı stratejiler uygulamaktadırlar. Bu uygulamanın örneklerinden birisi, bu programların çoğunda uygulanan “grup” (cohort) sistemidir.¹⁹⁰ Ayrıca bu programlar, öğretmen adaylarını alan çalışmaları için gönderdikleri A-12 okullarında da öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu kavramını uyguluyor olmasına özen göstermişlerdir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenlerin öğrenme toplulukları oluşturdukları uygulama okulları, öğretmen

¹⁸⁹ “Bilgi-yapılandırmacılık” (constructivism) kuramı ve “Öğrenme Topluluğu” kavramı “YÖNTEM” bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

¹⁹⁰ “Grup (cohort) sisteminin uygulandığı programlarda programa kabul edilen öğrenciler, programa girdikten mezun oluncaya kadar bütün etkinliklere birlikte katılmakta, dersleri birlikte almakta, uygulamaya birlikte çıkmakta ve birlikte mezun olmaktadır.

adayları için, öğrenme topluluklarını gerçek ortamlarda öğrenme imkânı sağlamaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında görev yapan bütün öğretim üyeleri, uluslararası standartlarda alanında “en iyi” olan öğretmenleri yetiştirmek için işbirliği yapmalı ve bir öğrenme topluluğunun üyeleri olarak hareket etmelidir.

Yönetim ve Öğretim Üyeleri Arasında İşbirliği

Doğal olan, bir öğretmen eğitimi programında görev yapan, sorumluluklarının bilincinde olan, programın kavramsal çerçevesini anlamış ve ona inanmış öğretim üyelerinin kendiliğinden bir araya gelerek öğrenme toplulukları oluşturması ve programın amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yapmasıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili araştırmalar gösteriyor ki “Öğrenme Toplulukları” kendiliğinden ortaya çıkmamaktadır. Bu durum öğretim üyelerinin “iyi” veya “kötü” olmasıyla ilgili değildir. Öğretim üyeleri, yaptıkları öğretimin dışında, “araştırma-yayın” ve “topluma hizmet” gibi sorumlulukları da olan, hemen her zaman çalışan meşgul insanlardır. Üniversite yönetimlerinin izlediği politikalar, iş güvenliği ve terfi etmekle ilgili endişeler, onları yalnız başlarına en iyi olma hedefine yöneltebilir. Bireylerin olduğu kadar kurumların gelişmesinde de yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi ve eleştirilmesinin önemli bir yeri vardır, ancak eleştirilen tarafın bunu nasıl algılayacağı endişesi çoğu zaman eleştirinin hiç yapılmamasına yol açabilir. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenme toplulukları kendiliğinden oluşmamakta, öğretim üyelerinin iyi niyetle kendiliğinden başlattıkları öğrenme topluluğu girişimleri de uzun ömürlü olmamaktadır.

Üniversite yönetimleri, öğretim üyelerinin bir “Öğrenme Topluluğu” olarak hareket etmesini kolaylaştırıcı tedbirleri almalıdır. Öğretim üyelerinin kendi aralarında işbirliği yapması, derslerinde neleri öğrettiklerini, hangi ödevleri verdiklerini, hangi uygulama çalışmalarını istediklerini ve nasıl değerlendirme yaptıklarını birbiriyle paylaşması, programın kavramsal çerçevesini, müfredatını, yöntemlerini ve uygulama çalışmalarını gözden geçirmesi, kısaca bir mesleki öğrenme topluluğu olarak programın amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması, öğretim üyeleri ve öğretmen adayları için yararlı olmakla birlikte, kurum olarak üniversitenin de yararınadır.

Öğretmen eğitimi programları öğretim üyelerinin birbirlerini tanınması, aralarındaki sosyal ve akademik etkileşimin artması ve öğrenme toplulukları oluşturmasını teşvik edici tedbirler almalıdır. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi, Türkiye’deki öğretmen eğitimi programları da her yılın başında, ortasında ve sonunda bütün öğretim üyelerini birkaç

günlüğüne bir araya getiren, onların birbirlerini daha iyi tanımalarını ve yapılan akademik çalışmaların gözden geçirilmesini amaçlayan çalıştaylar düzenlemelidir. Öğrenme topluluklarını devamını ve verimliliğini sağlayan en önemli unsurlardan birisi, öğretim üyelerinin kendilerini güvende hissetmesi, görüşlerinden ve eleştirilerinden dolayı kendilerine bir zarar gelmeyeceğinden emin olmalarıdır. Öğretmen eğitimi programları, öğretim üyelerinin bir öğrenme topluluğunun üyeleri olarak işbirliği yapabileceği demokratik ve güvenli bir ortam yaratmalıdır.

Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi, Terfisi ve Gelişimi

Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi

Aldığı eğitim ve yaptığı iş ne olursa olsun herkesin yaptığı işten sorumlu olması ve performansına göre ödüllendirilmesi gerekir. Öğretmen eğitimi programında görev yapan üniversite öğretim üyeleri de aldıkları en üst düzeydeki eğitime ve öğretmenlerin öğretmeni olmalarına rağmen değerlendirilmelidir. Öğretim üyelerinin yaptıkları öğretim genel olarak iki ayrı grup tarafından değerlendirilmektedir: Öğrenciler ve öğretim üyelerinden oluşan bu iki grup aşağıda açıklanacaktır.

Öğrenci Değerlendirmesi

Amerika'daki bütün yüksek öğretim kurumlarında üniversite öğrencileri dersini aldıkları öğretim üyesini değerlendirirler. İlgili fakülte veya bölüm tarafından öğretim üyelerinden görüş alınarak hazırlanan, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formları her dönemin son haftalarında öğrencilere verilerek, öğretim üyelerini değerlendirmeleri istenir. Genel bir kural olarak, değerlendirme formları dersin öğretim üyesi tarafından değil başka bir öğretim üyesi veya bölüm yöneticilerinin biri tarafından öğrencilere verilir ve toplanır. Öğretim üyesi, 15–20 dakika süren bu değerlendirme işlemi sırasında sınıfta bulunmaz. Toplanan formlar üniversitenin veri işleme birimlerinde değerlendirilir ve sonuçlar bölüme gönderilir. Bölüm tarafından incelenen ve muhafaza edilen değerlendirme sonuçlarının, öğrencilerin kimlik bilgilerini içermeyen bir nüshası öğretim üyelerine verilir. Bu formları inceleyerek öğrencilerin öğrettikleri dersin içeriğini, yöntemini, ödevlerini, ders kitabını ve benzeri diğer özelliklerini nasıl değerlendirdiklerini öğrenen öğretim üyelerinin, bu geri bildirimlerin ışığında yaptıkları öğretimi geliştirmesi beklenmektedir.

Çok yaygın kullanımına rağmen, ABD yüksek öğretiminde tartışılan konulardan birisi “öğrenci değerlendirmeleri”dir. Öğrencilerin öğretim üyelerini

değerlendirme kapasitesi olup olmadığı tartışılan konulardan birisidir. Bu değerlendirmelerin hangi amaçlar için kullanılabilceği de tartışılan konular arasındadır. Bazı yüksek öğretim kurumları öğrenci değerlendirmelerini, öğretim üyelerinin terfi işlemleri sırasında göz önünde bulundurmaktadır. Bazı kurumlar ise öğrenci değerlendirmelerini terfilerde kullanmayı reddetmekte ve onları sadece öğretim üyelerine geri bildirim vermek için kullanmaktadır. Doğru olan da öğrenci değerlendirmelerinin öğretim üyelerinin terfi sürecinde kullanılmaması, öğretim üyelerine değerlendirim (feedback) sağlamak için yapılmasıdır. Ancak, öğrenci değerlendirmelerinin sonuçları yapılan öğretimin kalitesiyle ilgili bir sorunun varlığına işaret ediyorsa, öğretim üyelerine bu sorunu çözmeleri için yardım sağlanmalıdır. Genel bir kural olarak eğitim fakültesi öğretim üyeleri öğrencileri tarafından değerlendirilmeli ancak bu değerlendirmeler öğretim üyelerinin terfisinde kullanılmamalı, öğretim üyelerine yaptıkları öğretimi geliştirmeleri için geri bildirim sağlamalıdır.

Meslektaş Değerlendirmesi

Amerika'da öğretim üyelerinin verdikleri dersler, aynı bölümde birlikte çalıştıkları meslektaşları tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirme süreci, öğretim üyesinin yardımcı doçent (veya öğretim görevlisi) olarak göreve başladığı yıl başlar ve doçent oluncaya kadar, normal olarak beş veya altı yıl devam eder. Her bölümde bulunan ve değerlendirme işlerinden sorumlu olan bir komite, her dönem yardımcı doçent statüsündeki her öğretim üyesi için bir doçent veya profesör görevlendirerek, onlardan kendilerine verilen yardımcı doçentin dersini izlemelerini ve bir değerlendirme raporu yazmalarını ister. Görevlendirilen doçent veya profesör ilgili yardımcı doçentle görüşerek hangi derse ne zaman geleceğini kararlaştırır. Kararlaştırılan gün ve saatte dersi izleyen öğretim üyesi, ders bitince, dersi veren yardımcı doçentle bir araya gelerek verilen dersin sözlü bir değerlendirmesini yapar. Bu olayı takip eden bir iki gün içinde dersi izleyen öğretim üyesi yazdığı “ders gözlem raporu”nu dersi izlenen yardımcı doçente göstererek bir itirazı olup olmadığını sorar. Eğer raporun içeriği konusunda bir anlaşmazlık olursa genellikle konuşarak halledilir ve hazırlanan rapor bölüm başkanına teslim edilir. Bu raporlar, öğrenci değerlendirmeleri gibi, söz konusu yardımcı doçentin bölümdeki dosyasında muhafaza edilir.

Ayrıca her yılın sonunda bölüm başkanları, öğretim üyelerinden yıl boyu yaptıkları öğretim, araştırma, yayın ve hizmet etkinliklerini bir rapor halinde bölüme sunmalarını ister. Bölüm başkanları, öğretim üyelerinin bireysel etkinlik raporlarını, öğrenci değerlendirmelerini ve yardımcı doçentler için hazırlanan

“ders gözlem raporlarını” esas alarak, her öğretim üyesi için bir değerlendirme raporu yazar ve bu raporu fakülte dekanlığı aracılığıyla rektörlüğe gönderir. Bölüm başkanı, dekan ve rektör tarafından imzalanan yıllık raporun bir nüshası öğretim üyesine verilir. Bu raporlar kadro almak (tenure) ve terfi etmek için hazırlanan başvuru dosyalarında kullanılır. Eğitim fakülteleri ilke olarak öğretim üyelerinin birbirlerinden öğrenerek gelişeceği bir değerlendirme sistemi kurmalıdır.

Öğretim Üyelerinin Terfisi

Öğretim üyelerinin nasıl terfi edecekleri ve yardımcı doçentlikten doçentliğe, oradan da profesörlüğe nasıl geçecekleri kurallara bağlanmıştır. Amerika’daki yüksek öğretim kurumlarında çalışan öğretim üyeleri üç tür etkinlikten sorumludurlar: (1) “öğretim” (teaching), (2) “araştırma-yayın” (scholarship) ve (3) “hizmet” (service). Öğretim üyeleri, çalıştıkları kurum yönetimine yapacakları her türlü terfi veya kadro başvurusunda, öğretim, araştırma-yayın ve hizmet alanlarındaki etkinlik ve başarılarını ayrı dosyalar halinde rapor ederler. İlgili komiteler¹⁹¹ bu dosyaları inceleyerek başvuruyu onaylar veya eksiklerini belirterek reddeder.

Öğretim üyeleri doğal olarak, öğretim, araştırma, yayın ve hizmet etkinliklerinde, terfi ve “tenure” başvurularında kullanabilecekleri konulara önem vermektedirler. Bu durumun farkında olan en başarılı öğretmen eğitimi programları, öğretim üyelerinin araştırma ve yayınlarının öğretmen eğitiminin sorunları üzerinde yoğunlaşması için tedbirler almıştır. Bu programlar, öğretim üyelerinin, işbirliği yapılan “Meslek Geliştirme Okulları”nda yapacakları araştırmaları, A-12 öğretmenleriyle birlikte yapacakları araştırma ve yayınları, kısacası öğretim üyelerinin öğretmen eğitimi daha iyi anlamaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalarını terfi başvurularında kullanılabilceğini karar altına almıştır. Eğitim fakülteleri de benzer bir yaklaşımla öğretim üyelerinin öğretmen eğitiminin sorunlarıyla ilgili çalışmalarını terfi başvurularında dikkate alarak onları bu tür araştırmalar yapmak için teşvik etmelidir.

¹⁹¹ Amerikada öğretim üyelerinin terfi ve kadro başvurularının kimler tarafından nasıl inceleneceği ve karara bağlanacağı konusunda uygulama birliği yoktur. Kurumlar arası benzerlik olmakla birlikte her kurum kendine özgü bir yol geliştirmiştir. Söz gelimi, “Iowa” eyaletinde bulunan ve özel bir yüksek öğretim kurumu olan “Clarke College”da yardımcı doçentlikten doçentliğe terfi için başvuran bir öğretim üyesinin “öğretim,” “araştırma” ve “hizmet” etkinliklerini içeren üç ayrı etkinlik dosyası (portfolio) hazırlaması istenmektedir. Bu dosyaları incelemek ve bir rapor hazırlamak üzere her aday için beş üyeden oluşan bir komite kurulur. Bu komite üyelerinden ikisini terfi için başvuran adayın seçme hakkı vardır. Komite, kurumun konuyla ilgili değerlendirme kılavuzunu kullanarak hazırladığı raporu ve adayın terfi etmesi veya etmemesi yönündeki görüşünü ilgili rektör yardımcısına sunar. Son kararı yöneticiler verir. “Rhode Island” eyaletinde bulunan ve bir devlet üniversitesi olan “Rode Island College” da ise uygulama kısmen farklıdır. Söz gelimi, terfi için başvuran her aday için ayrı bir komite kurulmaz. Her bölümde, üyeleri bölümün öğretim üyeleri tarafından iki yıllığına seçilen bir “Bölüm Tavsiye Komitesi” (Department Advisory Committee) vardır. Bu kuruma terfi için başvuran adayların “öğretim,” “araştırma” ve “hizmet” etkinliklerini (büyüklüğü sınırlanmayan) bir dosyada (portfolio) önce komiteye sunmaları istenmektedir. Hazırlanan dosyalar bu komite tarafından incelenir ve her aday için ayrı ayrı hazırlanan ve adayın terfi etmesi veya etmemesi yönünde görüş bildiren raporlar bölüm başkanlığı aracılığıyla ilgili rektör yardımcısına gönderilir. Son karar, ilgili rektör yardımcısı tarafından hazırlanan rapor ve teklifi inceleyen “Dekanlar Kurulu” tarafından verilir.

Öğretim Üyelerinin Kendini Yenilemesi

Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programları, programda çalışmak için başvuran öğretim üyeleri arasından kendisini geliştirme kararlığı sergileyenleri işe almalıdır. Öğretim üyeleri hem kendi bilim dallarındaki gelişmeleri izlemeli hem de öğrencileri olan öğretmen adaylarının görev yapacağı “okullarda” ve onların hizmet verdiği “toplumda” nelerin değiştiğini izlemelidir. Öğretmen eğitimi programlarının öğretim üyeleri, bilim dallarında meydana gelen gelişmeleri izlemek için kendi alanlarındaki ulusal ve uluslararası meslek kuruluşlarına üye olmalı, onların düzenlediği konferanslara katılmalı ve bu kuruluşların yayınlarını izlemelidir. Öğretmen eğitimi programlarının yönetimleri, öğretim üyelerine yabancı ülkelerde bulunan ve sağladığı öğretmen eğitiminin kalitesiyle ün yapmış üniversiteleri ziyaret etme imkânı sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi programlarının öğretim üyeleri, A-12 okullarında meydana gelen değişiklikleri izlemek ve bu okullarda yeni deneyimler kazanmak için, belirli aralıklarla, söz gelimi beş yılda bir semester eğer varsa programın işbirliği yaptığı Meslek Geliştirme Okulları’nda, yoksa diğer A-12 okullarında öğretmenlik yapmalıdır. Bunu yapan öğretim üyelerinin özlük hakları korunmalı ve bu öğretim üyelerine teşvik için maddi ve manevi destek sağlanmalıdır.

BÖLÜM 7

VİZYONA DAYALI LİDERLİK: DEMOKRATİK KATILIM, DEĞERLENDİRME VE DEĞİŞİM

Bütün sosyal sistemlerde olduğu gibi öğretmen yetiştiren bir kurumda da kurumsal vizyonun gerçekleştirilebilmesi için, kurumu oluşturan bütün unsurların aynı vizyona inanması ve onu gerçekleştirmek için uyum içinde çalışması gerekir. Ancak, sosyal sistemlerde sistemi oluşturan unsurlar kurumsal vizyonu gerçekleştirmek için kendiliğinden bir araya gelerek işbirliği yapmaya başlamazlar. Sistemi oluşturan unsurların işbirliği yapmasını ve bir bütün halinde kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için çalışmasını sağlayacak ortamın hazırlanması gerekir. Sistemi oluşturan unsurların aynı amacı gerçekleştirmek için uyum içinde çalışmadığı, birbirine destek olmadığı veya tam olarak değil de kısmen işbirliği yaptığı kurumlar da varlıklarını sürdürebilir, ancak böyle kurumlar misyon ve vizyonlarını gerçekleştiremez.

Sosyal ve kültürel sistemler olan üniversiteler, eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programları birçok unsurdan oluşur. Bütün sosyal ve kültürel sistemlerde olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumlarda da sistemi oluşturan en önemli unsur “insan”dır. Öğretim üyelerinin, öğrencilerin, yönetici ve memurların olmadığı bir eğitim kurumunda ne vizyonun ne de müfredatın bir anlamı yoktur. Bir öğretmen eğitimi programında vizyon, misyon, amaç ve standartlar önemlidir ama onlardan daha önemli olan, sisteme can veren “yönetici,” “öğretim kadrosu,” “öğrenci” ve benzeri diğer insan unsurlarının sistemin vizyonuna, misyonuna ve amaçlarına inanması ve onları gerçekleştirmek için işbirliği yapmasıdır. Yönetim kadrosunun veya kurumsal liderliğin böyle bir işbirliğini ve bütünlüğü sağlayamadığı sistemlerde de amacın gerçekleşmesi mümkün değildir.

Bütün sistemlerde, sistemi oluşturan unsurların amacı gerçekleştirmek için uyum içinde işbirliği yapmasını sağlayacak bir “liderlik” kurumuna ihtiyaç vardır. Söz gelimi, bir öğretmen eğitimi programının başarılı olabilmesi için, öğretim üyelerinin, programın gelişim sürecinde rol almayı ve bir “takım”ın elemanı olarak çalışmayı kabul etmesi şarttır (Darling-Hammond, 2006: 293). Öğretim üyeleri ders programlarını hazırlarken diğer öğretim üyeleriyle severek ve isteyerek işbirliği yapmalı ve bundan bir rahatsızlık duymamalıdır. Ayrıca, hazırladıkları ders programının hem diğer ders programlarını hem de alan çalışmalarını içeren

“büyük plan”la uyumlu olmasını sağlamalıdır. Öğretim bir “takım” olarak çalışma ve kullandıkları kaynakları ve ders materyalleri birbirleriyle paylaşma alışkanlığı geliştirmelidirler.

Öğretim üyeleri arasında kurumun misyonunu gerçekleştirmek için işbirliği yapmayı ve bir “takım” olarak çalışmayı “norm” haline getirmek, kurum yönetiminin sağlayacağı liderliğe bağlıdır. Kurumun lider kadrosu, öğretmen eğitimi bilen ve ona önem veren öğretim üyelerinin seçimi için gerekli kriterleri belirlemek ve öğretim üyelerine birlikte çalışabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli desteği sağlamakla yükümlüdür. Bu bağlamda, kurum yönetiminin, öğretim üyelerinin terfi ve iş güvencesiyle ilgili temel kuralları da, onları kurumun amaçlarını gerçekleştirecek çalışmalar yapmaya teşvik edecek şekilde tanımlaması gerekir. Ayrıca, öğretmen eğitiminin zaman ve emek yoğun işlevlerinin gerçekleşmesi için gerekli memur ve uzman kadrosunu istihdam ederek, öğretim üyelerinin öğretim ve araştırmaya yoğunlaşmasını sağlamak da gerekmektedir (Darling-Hammond, 2006: 293). Aşağıdaki alt bölümlerde, Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının yönetim, değerlendirme ve değişim süreçlerinden örnekler verilecek, Amerika’daki Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komisyonu’nun (NCATE) öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili yönetim ve değerlendirme standartları özetlenecek, daha sonra da Türkiye’deki öğretmen eğitimi programları için öneriler sunulacaktır.

KAYNAK TARAMASI

Başarılı Programlarda Liderlik, Değerlendirme ve Değişim

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan yedi kurumdan her birinin kendine özgü bir kuruluş ve değişim tarihi vardır. En eskisi olan “University of Virginia” 1819’da, en yenisi olan “Bank Street College” 1916’da, diğerleri de on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında kurulmuştur. Bu uzun geçmişleri boyunca kendilerini yenileyerek gelişmişler ve 2000’li yıllara gelindiğinde öğretmen eğitiminde “en iyi” olmayı başararak “marka”laşmışlardır. Bu kurumların kendilerini yenileyerek gelişmesinde ileri görüşlü, vizyon sahibi liderlerin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Aşağıdaki alt bölümlerde bu konuyla ilgili örnekler verilecektir.

Trinity University

“Trinity University,” “Presbyterians” kilisesine mensup bir grup tarafından 1869 yılında Teksas eyaletinin “San Antonio” şehrinde kurulan özel bir üniversitedir. Toplam öğrenci sayısı 2008 yılı itibariyle 2500 kadardır. Öğretim üye sayısı 228’dir ve bunların yüzde 99’unun Ph.D’si vardır. Öğrencilerinin yüzde 60 kadarı Avrupa kökenli “beyaz” Amerikalı, geri kalanı ise Amerika’daki azınlık gruplarındandır. Bir öğrencinin yıllık ders ücreti ve yurt parası 20 bin dolar kadar tutmaktadır. Kendi bölgesinde olduğu kadar Amerika çapında da verdiği eğitimin kalitesiyle ün kazanmış olan Trinity Üniversitesi, son yirmi yıldan bu yana öğretmen eğitiminde yaptığı reformlarla dikkatleri üzerine çekmektedir.

“Trinity”nin öğretmen eğitimi programı, Amerika’da 1980’lerde başlayan eğitim reformu hareketi sırasında yeniden yapılandırılmıştır. Bu yıllarda Amerika’da bir eğitim krizi yaşandığını savunan, krizin çeşitli yönlerini tartışan ve reform önerileri sunan 300’den fazla yayın yapılmıştır¹⁹² (Özcan, 1993). Trinity’nin öğretmen eğitimi programı 1985 yılına kadar geleneksel veya “tipik” öğretmen eğitimi programlarından farkı değildir. Söz gelimi, 1985’e kadar öğrenci kabul standartları oldukça düşüktür ve öğretmenlik uygulaması (stajyerlik) sadece sekiz haftadır. Holmes Gurubu’nun ilk raporunun yayımlandığı 1986’dan itibaren ise, Trinity’nin öğretmen eğitimi programında köklü değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Dört yıllık ilköğretmenliği programları terk edilerek Holmes Gurubu raporunda önerildiği gibi beş yıllık yeni bir öğretmen eğitimi programı yapılandırılmıştır. Öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda daha uzun süreli alan deneyimi kazandırmak ve daha birçok konuda işbirliği yapmak üzere çevredeki A-12 okullarından bazılarının “Meslek Geliştirme Okulları”na (Professional Development School) dönüştürülmesi için bu okullarla anlaşılmış ve onlarla çok yoğun işbirliği yapılmaya başlanmıştır (Koppich, 2000: 4).

“Trinity University”de geliştirilen yeni öğretmen eğitimi programı, 1980’lerde ortaya atılan reform önerilerinden, özellikle de Holmes Gurubu’nun (1986) öğretmen eğitiminin beş yıl olmasını ve Meslek Geliştirme Okulları’nın açılmasını öneren görüşlerinden etkilenmiştir. Böyle bir etkinin varlığı açık olmakla birlikte, “Trinity”de gerçekleştirilen öğretmen eğitimi reformunu başlatanlar asıl olarak üniversitenin ileri görüşlü yöneticileridir. Öğretmen eğitimi programını Holmes Grubu’nun önerilerinden esinlenerek yenilemeye karar veren üniversite yönetimi, ilk iş olarak bu işi yapabilecek bilgi ve deneyime sahip, kendini mesleğine adanmış eğitimcilerden oluşan bir kadro oluşturmaya

¹⁹² *Bir Millet Tehlikede (A Nation At Risk, 1983), Holmes Grubu Raporu (The Holmes Report, 1986) ve benzeri yayınlar.*

başlamıştır. Bu kadro, Trinity'deki geleneksel öğretmen eğitimini “mercek altına alarak,” yeni bir sistem kurmak için bir dizi karar almıştır. Bu grubun tasarladığı beş yıllık program, öğretmen adaylarının hem akademik konularda hem de öğretmenlik becerisinde tam olarak hazırlanmasını ve beş yılın sonunda eğitimde “Master” derecesi kazanmasını sağlamaktadır. Trinity’de ayrıca daha önce bir üniversiteden mezun olan ve öğretmenlik sertifikası almak isteyenler için de bir yıllık bir öğretmenlik sertifikası programı vardır, ama öğrencilerin yüzde 75’i Trinity’nin kendi beş yıllık öğretmen eğitimi programında okumaktadır (Koppich, 2000: 2-7).

Trinity’nin öğretmen eğitimi programında gerçekleştirdiği reformda “liderlik kurumunun” veya yönetici kadronun rolünü daha iyi anlamak için reformu gerçekleştirenlerin düşünce yapısıyla birlikte, reformun gerçekleştiği siyasi ve kültürel ortamı da anlamak gerekmektedir. Amerika’da 1983’te yayınlanan *Bir Millet Tehlikede (A Nation At Risk)* adlı rapor Amerikanın dünyanın diğer ülkelerinden geri kaldığını ve bunun sebebinin eğitim olduğunu söyleyerek köklü eğitim reformları önermekteydi. Raporu hazırlayan komisyonu oluşturan ve çalışmalarına destek veren Federal Eğitim Bakanlığı, söylemi çok güçlü 36 sayfalık bu raporu milyonlarca nüsha basarak ülke çapında dağıtmıştı (Özcan, 1993). Rapor ABD kamuoyunu etkilemiş ve Washington’daki merkezi hükümet, eyalet hükümetlerini eğitim reformu yapmaları için teşvik etmeye başlamıştı. O dönemde birçok eyalet bu tavsiye ve teşvikler doğrultusunda kendi eyaletlerinde eğitimin durumunu inceleyen ve reform önerileri sunan raporlar hazırlamıştır (Özcan, 1993). Bu eyaletlerden biri de “Trinity” Üniversitesi’nin bulunduğu Teksas eyaletidir ve Teksas aynı dönemde ilk ve orta dereceli okul öğrencilerinin başarısını artırmak için bir reform yasası çıkarmıştır. Ancak aynı yıllarda “Trinity University”de eğitim bölümü başkanı olan John Moore ve onun daveti üzerine “Trinity University Eğitim Bölümü”ne gelen Amerika’nın tanınmış eğitimcilerinden Thomas Sergiovanni, Teksas eyaletinin çıkardığı reform yasasındaki görüşlere katılmamaktaydı. Onlara göre bu yasa esas olarak öğrencileri yine eski yöntemlerle ama daha sıkı çalıştırarak standart testlere daha iyi hazırlamayı istemektedir.

Teksas eyaletinin kabul ettiği eğitim reformu yasasına hâkim olan zihniyeti ve yasanın istediği reformları beğenmeyen Moore and Sergiovanni, üniversite yönetiminin de desteğini alarak kendi reform programlarını hazırlamaya karar verdiler. Bu amaçla önce yerel bir vakıftan temin ettikleri mali kaynağı kullanarak öğretimin geliştirilmesi için çalışacak bir “forum” (çalışma grubu)

oluşturdular. Bu “forum” düzenlediği bir konferansla Amerika’nın tanınmış eğitim düşünürlerinden bir kısmını bir araya getirmeyi başardı. Bunlar arasında “Öğretimin Geliştirilmesi İçin Carnegie Vakfı”nın başkanı Ernest Boyer, “Rand Corporation”daki “Öğretmenlik Mesleğini Araştırma Merkezi”nin müdürü olan Arthur Wise ve “Temel Okullar Koalisyonu”nun başkanı Theodore Sizer vardı. “Forum” ayrıca çevredeki ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri ve yöneticileriyle de işbirliği yapmaktaydı. John Moore ve Thomas Sergiovanni’nin liderliği altında “forum”un çatısı altında bir araya gelen eğitimciler, hazırladıkları *Öğretmenler Konuşuyor: Teksas’ın Bugünü ve Geleceği için Kaliteli Okul Eğitimi* adlı reform raporunu 1987’de yayınladılar (Koppic 2000: 8-10).

John Moore ve Thomas Sergiovanni’nin önderliğinde yayınlanan rapor sadece A-12 okulları için değil üniversiteler için de reform önerileri sunmaktaydı. Hatta rapor ilgili vakıflara ve iş adamlarına da sorumluluklar yüklemekteydi. Raporla “Trinity University Öğretmen Eğitimi Programı” için yapılan öneriler kısaca şunlardır:

(1) Yetenekli lise öğrencilerini öğretmenlik mesleğine çekmek amacıyla onları önceden belirlemek ve Trinity’ye kayıt yaptırmaları için çalışmak.

(2) Trinity University’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak. Bu süreçte bölümün öğrenci kabul standartlarını yükseltmek ve okul (klinik) çalışmalarının da programa entegre edildiği beş yıllık bir öğretmen eğitimi programı hazırlamak.

(3) Yeni tesis edilen “Meslek Geliştirme Okulları”nda görev yapan öğretmenlerle daha etkili bir ortaklık kurmak.

(4) A-12 okullarını ve bu okullardaki öğretimi yeniden yapılandırmak. Bu yapılandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin verimliliğinin ve öğrencilerin başarısının artırılması üzerinde odaklaşmak (Koppich, 2000: 10-11).

Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programı araştırmacılarının gözlemlerine göre, “Trinity University”nin eğitim bölümündeki öğretim üyelerinde ortak bir “misyon duygusu” vardır. Öğretim üyeleri, öğretmen eğitiminin amacı konusunda ortak bir görüşe sahiptirler ve bu amacı gerçekleştirmek için kendilerini işlerine adanmışlardır. Yine araştırmacıların gözlemlerine göre bu süreçte “liderlik” önemli bir rol oynamıştır. Reform hareketinin liderliğini yapan John Moore kendi reform tutkusunu hem Trinity’nin öğretim üyelerine hem de “Meslek Geliştirme Okulları”ndaki meslektaşlarına aşılamış, onları aynı hedef etrafında toplamayı başarmıştır.

John Moore'un inancına göre, A-12 okullarının gelişmesi ve tam anlamıyla birer “öğrenme topluluğu” olmaları için, üniversiteler onlara yardım etmekle yükümlüdürler (Koppich, 2000: 40). En başarılı öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına göre, **Trinity’den mezun olan öğretmenler, kendilerini toplumu daha iyiye götürecek bir değişimin öncüleri olarak (change agents) görmekte, toplumsal değişimi sağlamak için ahlaki bir sözleşme (a moral contract) yaptıklarına inanmaktadırlar** (Koppich, 2000: 44).

“Trinity University”sinin 36 kişilik bir mütevelli heyeti (board of trustees) yönetmektedir. Bu heyet içinden seçilen beş kişilik bir kurul mütevelli heyetin aldığı kararları ve belirlediği politikaları uygulamaktadır. İki üye de mütevelli heyete “danışmanlık” yapmak üzere görevlendirilmiştir. “Trinity University”de 1980’lerin ortalarında başlayan reform sadece öğretmen eğitimiyle sınırlı değildir. Kurum bir bütün olarak gelişme ve kendi kategorisinde (veya kendine benzeyen üniversiteler arasında) en iyi olmak için sürekli kendini yenilemektedir. Üniversitenin “misyon”u 1994’te yenilenmiş, 1998’de de yeni bir “Stratejik Plan” kabul edilmiştir. Mütevelli heyet tarafından kabul edilen bu belgelere göre, Trinity’de reform yeni yüzyılda da devam edecek, üniversite kendi alanında en iyi olma vizyonunu gerçekleştirmek için Trinity kimliğini fazla değiştirmeden (less by changing what Trinity is) misyonunu en iyi şekilde gerçekleştirme hedefine odaklaşacaktır (by concentrating intently on how well it fulfills its mission).

Wheelock College

“Wheelock College” 1888 yılında Lucy Wheelock tarafından anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla bir yıllık bir yüksek öğretim kurumu olarak “Massachusetts” eyaletinin Boston şehrinde kurulmuştur. Kendisini okul öncesi eğitimin gelişmesine, çocukların ve ailelerin hayat standartlarının yükseltilmesine adanmış bir kadın eğitimci olan Wheelock, kesintisiz 50 yıl kurumun yöneticisi olarak görev yapmıştır. Wheelock College’in onun tarafından belirlenen misyonu olan çocukların ve ailelerin hayat kalitesini yükseltmek ideali halen değiştirilmemiştir. Kurumun şimdiki rektörü başında bulunduğu kurumu kamusal misyonu olan özel bir üniversite olarak tanımlamaktadır. Bugün dört yıllık bir yüksek öğretim kurumu olan ve toplam 1250 civarında öğrencisi olan bu kurumun şöhreti, çok başarılı ilköğretim ve okul öncesi öğretmenleri yetiştirmesinden kaynaklanmaktadır (Miller ve Silverman, 2000: 68–70).

Zengin bir geleneği olan “Wheelock College,” öz değerlerini, inançlarını ve normlarını bozmadan değişen şartlara uyum sağlamayı başarmıştır. Bu kurumun

temellerini oluşturan öz değerleri üniversitenin kurucusu olan Lucy Wheelock 120 yıl önce şöyle ifade etmiştir:

“Hayatı yaşamaya değer kılan tek şey bir davaya hizmet etmektir ve hizmet edilebilecek en büyük dava da çocuk eğitimidir. Eğitim her insana anlama ve takdir etme gücü verir. Bireylere en iyi yararı sağlayacak bir hizmet vererek, insanlığa da en büyük hizmeti sağlamaktayız” (Miller ve Silverman, 2000: 98).

“Wheelock College”ın şimdiki rektörü de kurumun değerleri ve misyonu konusunda şöyle demektedir:

“Amerika’nın geleceği onun çocuklarının ellerindedir. Bu çocuklar ve aileleri onlara değer veren profesyonellerin bilgiye dayalı ve ümit dolu desteğine layıktırlar. Burada yaptığımız işin dayandığı temel, profesyonel eğitimcileri yetiştirme davasına kendimizi adanmış olmamızdır” (Miller ve Silverman, 2000: 98).

“Wheelock College”ın öğretim üyeleri yaptıkları işi bir “misyon” olarak nitelemektedir (Miller ve Silverman, 2000: 102). Bir öğretim üyesi, “Wheelock College” öğretim üyelerinin idealizmini şöyle tanımlamaktadır: **“Bu kurumda ben, sosyal idealizme kendini adanmış bir öğretim üyesi grubuna mensubum. Biz gerçekten eğitimin, tek tek çocukları eğiterek dünyayı değiştireceğine inanıyoruz”** (Miller ve Silverman, 2000: 102).

“Wheelock College” yüksek lisans bölümünün dekanı ise yöneticiler ve öğretim üyeleri olarak kendilerine hâkim olan ruh halini ve kendilerini diğer öğretmen yetiştiren kurumların yönetici ve öğretim kadrosundan farklı kılan özellikleri şöyle tanımlamaktadır:

“Bizi başkalarından farklı kılan, bizim ortak gayemiz ve inançlarımızdır. Biz çocuklar, aileleri ve toplum için en iyisini yapmak için buradayız. Bizi bir arada tutan, üzerinde odaklaştığımız tek amaç, üniversitemizin misyonunu gerçekleştirecek meslek adamları olan ‘profesyonel’ öğretmenleri yetiştirmektir” (Miller ve Silverman, 2000: 103).

College’in 264 sayfalık ders katalogunun başına, kurucusu Lucy Wheelock’ın **“hayatı yaşamaya değer kılan tek şey bir davaya hizmettir”** sözünü koyan Wheelock College, 35 kişilik bir “mütevelli heyet” tarafından yönetilmektedir.

Mütevelli heyetin aldığı kararlar ve belirlediği politikalar 35 kişilik bu heyet içinden seçilen dokuz kişilik bir yürütme kurulu tarafından uygulanmaktadır. Üniversitenin vizyonu, misyonu, amaçları, açılacak bölümleri ve benzeri gibi temel konular mütevelli heyet tarafından tartışılarak karara bağlanmaktadır (Wheelock College, 2006).

Alverno College

Wisconsin eyaletinin Milwaukee şehrinde bulunan “Alverno College” 1887’de ilk ve orta dereceli Katolik okullara öğretmen yetiştirmek için kurulmuştur. Sağladığı öğretmen eğitiminin süresini 1936’da dört yıla çıkarmış, 1946’da yılında ise eğitim bölümü dışında bölümler açılmıştır. Bugün özel bir Katolik üniversite olarak hizmet veren kurumun 2300 civarındaki mevcudunun hemen tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerinin çoğu dar gelirlidir; yüzde 85’i çeşitli şekillerde maddi yardım almaktadır ve büyük bir kısmı hem çalışıp hem okumaktadır. Toplam öğrencinin yüzde 75’i Avrupa kökenli “beyaz” Amerikalıdır, diğerleri çeşitli azınlık guruplarına mensuptur. Öğrencilerin yüzde 60’ının yaşı 23’ten büyüktür. Eğitim bölümünde 300 öğrenci vardır ve bunların yaş ortalaması 27’dir.

“Alverno College” eğitim bölümü, kendisine başvuran her öğrenciyi, eğer “college”a girmeyi başarmışsa ve eğitimi kendi esas alanı olarak seçmişse, ilke olarak eğitim bölümüne de kabul etmektedir. Ancak, “college”a kabul edilen öğrencilerin öğretmen eğitimi bölümüne başvuru dosyaları, bu öğrenciler “college”da iki dönemi başarıyla tamamladıktan sonra incelemeye alınmaktadır. Başarılı diğer öğretmen eğitimi programlarının aksine “Alverno College”da “cohort” sistemi uygulanmamaktadır. “Alverno College” yöneticileri, öğrencilerin grup halinde öğretmen eğitimi programına başlamasını ve mezuniyete kadar aynı grup olarak ilerlemesini gerektiren “cohort” uygulamasının, “Alverno”daki yetişkin (non-traditional) öğrenciler için uygun olmadığını düşünmektedir. **Bu kurumda derslerde not verme sistemi de yoktur. Bunu yerine öğrencilerin belirli yetenekleri kazandıklarını gerçek ortamlarda göstermeleri istenmektedir. Mezun olan öğrencilere “sözel karne” (narrative transcript) denen, öğrencilerin toplam 13 yetenek alanında gösterdiği başarıyı bir rakamla değil de tanımlayarak açıklayan belgeler verilmektedir.**

“Alverno College” yeteneklere dayalı müfredatını geliştirmeye kuruluşundan 82 yıl sonra 1969 yılında başlamış ve 1973’te uygulamaya koymuştur. Program bu yıldan sonra da sürekli olarak yenilenmiştir. Bu müfredatla birlikte

performansa dayalı bir değerlendirme sistemi de uygulamaya konmuştur. Kurumun yöneticilerinin veya lider kadronun müfredat ve değerlendirme sistemini yenilemesinden sonra şöhreti hızla artan “Alverno College,” bugün Amerikanın en iyi öğretmen eğitimi veren kurumlarından biridir. Amerika’da öğretmen eğitimiyle ilgilenen hemen herkesin “Alverno College” denince hatırladığı ilk şey, bu kurumda uygulanan “performansa dayalı değerlendirme”dir. Mezunlarının yüzde 80-90’ı öğretmen olarak hemen iş bulabilmektedir. Yapılan bir araştırmada mezunların yüzde 80 kadarı Alverno’yu çok ünlü olduğu ve mezunları hemen iş bulduğu için seçtiklerini söylemiştir (Zeichner, 2000: 2-10).

Yüksek lisans düzeyindeki programlarına az sayıda erkek öğrenci kabul etmiş olmakla birlikte, “Alverno College”ın ana işlevi kız öğrencilere lisans düzeyinde eğitim sağlamaktır. Kurumun “misyon”unda, “Alverno College”ın temel amacının “kız öğrencilerin eğitimi, kişisel ve mesleki gelişmesi” olduğu vurgulanmaktadır. Bu üniversitenin yönetiminden 35 kişilik bir mütevelli heyet sorumludur. Mütevelli heyet’in belirlediği politikaları ve aldığı kararları heyet içinden seçilen beş kişilik bir yürütme kurulu uygulamaktadır.

Öğretmen Eğitiminde Değerlendirme Sorunu

Öğretmen yetiştiren kurumları değerlendirmek için bu kurumların “çıktı”sı olan mezunların niteliklerini, yine programların amaçlarına göre değerlendirmek gerekir demek, öğretmen eğitiminde “değerlendirme” sorununu çözmektedir. Mezunların söz konusu nitelikleri kazanmış olduğunu anlamak için neleri ölçmek ve değerlendirmek gerektiği konusunda tartışma sürüp gitmektedir. Öğretmen eğitiminde 1980’lerde başlayan reformlardan önce, öğretmen eğitimi programlarını değerlendirmek için esas olarak programın uyguladığı “süreç”lere bakılmaktaydı. Süreçler üzerinde yoğunlaşan geleneksel yaklaşımda, öğretmen adaylarının aldıkları dersler, öğretmeyi nasıl öğrendikleri, inanç ve tavırlarını zamanla nasıl değiştirdikleri ve öğrendikleri ortamlar değerlendiriliyordu. Bu yaklaşım, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesinde, öğretim üyelerinin nitelikleri, derslerin yapısı ve içeriği, alan deneyimi ve kaliteli eğitim için kurumsal kararlılık gibi “girdi”ler üzerinde yoğunlaşmaktaydı (Cochran-Smith, 2006: 191; Cochran-Smith, 2005).

Öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesinde esas olarak “süreçler” ve “girdiler” üzerinde yoğunlaşan yaklaşım 1990’larda değişerek, değerlendirme de “çıktı”lar (outcomes) üzerinde yoğunlaşan yeni bir anlayış etkili olmaya başladı. Bazı eğitimcilere göre, öğretmen eğitiminde “girdi”den “çıktı”ya

doğru olan değişim, eğitimde “hesap verilebilirlik” (accountability) anlayışında meydana gelen daha büyük bir değişikliğin bir yansımasıdır (Cochran-Smith, 2006: 191). Aslında, geleneksel olarak eğitimde “hesap verilebilirlik” kavram ve uygulaması vardır ancak 1990’larda “hesap vermenin” ve “eğitimde kalitenin” tanımları değişmiştir. Eskiden eğitim araç ve gereçlerini, binaları, öğretmenleri ve benzeri girdileri sağlamak yeterli görülüyordu, bugün ise sonuçlara ve nelerin ne kadar öğrenildiğine bakılmaktadır. ABD’nde, eğitim kurumlarını “çıktı” veya “sonuçlar” a bakarak değerlendirme yaklaşımının, 1965’te kabul edilen İlk ve Orta Öğretim Kanunu ile başladığını söyleyen eğitimciler de vardır (Cuban, 2004). Bu yasanın devamı olan ve 2001 yılında hem adı hem de kısmen içeriği değiştirilerek kabul edilen “Geride Çocuk Kalmasın” (No Child Left Behind) yasası da bu yeni değerlendirme yaklaşımını desteklemektedir. Bu sorunu tartışan eğitimcilerin, bu bağlamda yaptığı gözlemlerden birisi şudur: Birçok meslek eğitimi arasında, sadece öğretmen eğitiminden, var olması gerektiğinin haklılığını göstermesi için, “öğretmenlerin performansı” ve “öğrencilerin öğrenmesi” üzerindeki doğrudan etkisini göstermesi istenmektedir (Neville, Sherman ve Cohen, 2005).

Öğretmen eğitimi programlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda devam eden tartışmada taraflardan birisi, “öğretmen eğitimi programlarının iyi öğretmen eğitimi verdiklerinin göstergesi, söz konusu programdan mezun olanların A–12 öğrencilerinin başarısına yaptığı katkıdır” demektedir. ABD’nde bu görüşü savunanlar aynı zamanda, mevcut öğretmen eğitimi programları ile A–12 öğrencilerinin başarısı arasında pozitif bir ilişki olmadığını da savunarak, bu programlara gerek olmadığını da savunmaktadırlar (Abell Foundation, 2001). Bu görüşe karşı çıkanların çoğu ise eğitimde “çıktı”nın önemini inkâr etmemekte ancak çıktı olarak sadece test puanlarına bakılmaması gerektiğini savunmaktadırlar (Darling-Hammond, 2005; Cochran-Smith, 2006: 194–195). Öğretmen eğitimini değerlendirirken “çıktı”ya bakılmasını savunanların da hepsi çıktının aynı boyutu üzerinde yoğunlaşmamaktadır. Sözelimi, ABD’nde Carnegie Vakfı’nın da desteklediği bir çalışmada, öğretmen eğitiminde “çıktı,” öğretmen eğitimi programının öğretmen adaylarının (a) bilgisine yaptığı katkı, (b) mezunların öğretmenlik mesleğinde kalma süresine etkisi ve (c) mezunların A–12 öğrencilerinin başarısına katkısı bakımından tanımlanmaktadır (Cochran-Smith, 2006: 193). Öğretmen eğitiminde “çıktı”nın nasıl tanımlanması gerektiği halen tartışılmakla birlikte, giderek güçlenen ve benimsenen anlayışa göre, öğretmen eğitimi programlarının kalitesi veya

etkililiği, “çıkıtı”ya bakılarak, özellikle de A-12 öğrencilerinin başarılarındaki artışa bakılarak değerlendirilmeli ve sonuçlar da kamuoyuna açıklanmalıdır (Cochran-Smith, 2006: 194).

Amerika’da 1990’lardan itibaren etkili olmaya başlayan, öğretmen eğitimi programlarını “süreç” veya “girdi”ye değil, “çıkıtı”ya bakarak değerlendirilmesini savunan yeni yaklaşım, ABD Federal Hükümetinin, bazı eyalet hükümetlerinin, bazı üniversitelerin, vakıfların ve bazı eğitimci ve araştırmacılarının desteğiyle yaygınlaşmaya devam etmektedir (Cochran-Smith, 2006: 193). Ancak öğretmen eğitiminin ne kadar iyi olduğunu belirlemek için “çıkıtı” olarak sadece öğretmenlerin A-12 öğrencilerinin başarısını ne kadar arttırdığını gösteren test puanlarına veya öğretmen adaylarının kendi test puanlarındaki artışa bakılmasını savunanlara karşı eğitimciler arasında ciddi bir muhalefet de vardır. Standart test puanlarını analiz ederek öğretmen eğitiminin ne kadar iyi olduğunu değerlendirme eğilimini “çıkıtı tuzağı” (outcome trap) olarak niteleyen eğitimciler, bu yaklaşımı çok yüzeysel bulmakta; her seviyede verilen “eğitim”in, testlerin ölçtüğünden çok daha fazlasını öğrettiğini savunmaktadırlar (Cochran-Smith, 2006: 194-198).

Hiçbir kurumun kendi durumunu değerlendirmeden gelişmesi söz konusu olamaz. ABD’ndeki bütün yüksek öğretim kurumlarında ve her kurumun bünyesindeki fakülte ve yüksek okullarda da düzenli olarak kurumsal değerlendirme yapılmaktadır. “Öğretim Üyeleri”yle ilgili bölümde, Amerikan üniversitelerinde öğretim üyelerinin her türlü etkinliğinin kurum içinde nasıl değerlendirildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yine aynı bağlamda, öğretmen adaylarının aldığı standart testlerdeki başarı oranlarının düzenli olarak resmi makamlara bildirilmesinin de yasal bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir.

Öğrenci ve öğretim üyesi değerlendirmelerin yanı sıra, ABD’ndeki yüksek öğretim kurumları ve kurum içindeki fakülte ve yüksek okul gibi birimler, ayrı ayrı değerlendirilerek “akredite” edilirler. Bu tür değerlendirmeler hem kurumların bağlı olduğu eyaletler hem de bu alanda uzmanlaşmış bağımsız meslek kuruluşları tarafından yapılmaktadır. Akreditasyon için değerlendirme yapan kurumlar arasında bölgesel olarak örgütlenenler olduğu gibi ülke çapında teşkilatlananlar da vardır. Öğretmen eğitimi alanında Amerika çapında örgütlenen iki önemli kuruluş NCATE¹⁹³ ve INTASC¹⁹⁴’dir. Bunlardan NCATE, daha eski ve örgütlü olanıdır ve kendisiyle çalışan 650 civarında öğretmen eğitimi programını akredite amacıyla periyodik olarak incelemektedir.

¹⁹³ National Council for the Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi)

¹⁹⁴ Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu)

NCATE programlarını incelediği öğretmen eğitimi kurumlarını altı standarda göre değerlendirmektedir ve bu standartlardan ikisi “değerlendirme” ve “yönetim”le ilgilidir. NCATE ayrıca, kendisine akreditasyon için başvuran kurumların, kendi bünyelerinde, kurumun işlevlerini değerlendiren ayrı bir değerlendirme ünitesi oluşturmasını şart koşturmaktadır (NCATE, 2006; 2007). Aşağıdaki alt bölümlerde, NCATE’in “yönetim” ve “değerlendirme” standartları açıklanacaktır.

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi’nin Yönetim Standartları

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarını inceleyerek “akredite” eden Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi’nin (NCATE), eğitim fakülteleri tarafından karşılamasını istediği altı standarttan birisi, “Yönetim ve Kaynaklar” hakkındadır. NCATE’ göre, öğretmen yetiştiren bir kurum, öğretmen adaylarını, öğretmenlik mesleğinin, kurumun bulunduğu eyaletin ve kurumun kendisinin standartlarını karşılayacak şekilde hazırlamalıdır. Bunun başarılabilmesi için de, öğretmen yetiştiren kurum “liderliğe, otoriteye, bütçeye, personele, yer ve binalara, kaynaklara ve bilgi teknolojisine sahip olmalıdır.” NCATE, öğretmen yetiştiren kurumları, yönetim ve kaynaklar açısından yeterli olup olmadığını belirlemek için şu açılardan incelemektedir:

- (a) Liderlik ve otorite
- (b) Bütçe
- (c) Personel
- (d) Yer, bina, araç ve gereçler
- (e) Kaynaklar ve teknoloji

NCATE, öğretmen yetiştiren fakülte veya yüksek okul yönetimlerinin bu kriterleri karşılayıp karşılamadığını periyodik olarak değerlendirirken, bu kriterlerin her birisi için üç boyutlu bir “değerlendirme kılavuzu” (rubric) kullanmaktadır. Bu kılavuz her kriter için “kabul edilemez” (unacceptable) “kabul edilebilir” (acceptable) ve “hedef” (target) durumun ne olduğunu tanımlamaktadır (NCATE, 2007).

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi’nin Değerlendirme Standartları

Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi’nin (NCATE) öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının karşılamasını istediği altı standarttan birisi

de öğretmen eğitimi programlarının kendi etkinliklerini “değerlendirme”siyle ilgilidir. NCATE’e göre, öğretmen eğitimi yapan birim (fakülte, yüksek okul), bir bütün olarak birimin, bölümlerin ve öğretmen adaylarının performansını değerlendirmek ve yükseltmek için, programa başvuran adayların nitelikleri, öğretmen adaylarının ve mezunların performansı ve birimin ilgili diğer etkinlikleri hakkında veri toplayan ve analiz eden bir değerlendirme sistemine sahip olmalıdır. NCATE, akreditasyon için programını incelediği kurumun “değerlendirme sistemi” standardını karşılayıp karşılamadığını şu bakımlardan incelemektedir:

Birim değerlendirme sisteminin varlığı ve niteliği

Veri toplama, analiz ve değerlendirme uygulamalarının niteliği

Verilerin programın geliştirilmesi için kullanılması

NCATE, belirli aralıklarla ziyaret ederek incelemesini yaptığı öğretmen yetiştiren fakülte veya yüksek okulun bu üç kriteri karşılayıp karşılamadığını değerlendirirken bir “değerlendirme kılavuzu” (rubric) kullanmaktadır. Bu kılavuz incelen her kriter için “kabul edilemez” (unacceptable) “kabul edilebilir” (acceptable) ve “hedef” (target) durumun ne olduğunu tanımlamaktadır (NCATE, 2007).

ÖNERİLER

Eğitim Fakültelerinde Katılım, Değerlendirme ve Değişim İçin Öneriler

Eğitim Fakültelerini oluşturan her birimin ve öğretmen eğitimi programında görev yapan her bireyin kendine özgü görev ve sorumlulukları vardır. Her birim ve birey kendi işlevini gerçekleştirerek kurumun başarısı için çalışacaktır ancak hiçbir şey kendiliğinden olmaz. Bu birim ve bireylerin görev ve sorumluluklarını “kurumsal vizyon” a göre tanımlayacak, denetleyecek ve değerlendirecek, onların “kurumun misyonu”nu gerçekleştirmek için işbirliği yapmasını sağlayacak ve kurumun daha iyiye doğru değişimini planlayacak olan güç kurumsal liderliktir. Bir kurum ancak onu yönetenlerin “vizyon”u kadar büyük olabilir, o kadar gelişebilir ve ancak o kadar iyi olabilir. Amerika’daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan yüksek öğretim kurumlarının “en başarılı” olmalarını

sağlayan “motor” güç, onların liderleri olmuştur. “Trinity University,” “Bank Street College,” “Alverno College,” “Wheelock College” ve diğerlerinde görüldüğü gibi, bu programların “en iyi” öğretmenler eliyle toplumsal gelişime öncülük edecek nesilleri yetiştirme ve bu yolla “dünyayı değiştirme” idealine inanan liderleri, bu ortak ideali, kurumsal vizyon, misyon ve amaçlar haline dönüştürerek, kurumun bir bütün olarak aynı hedefe yönelmesini sağlamışlardır. Hiçbir kurumda, hiçbir birim ve bireyin liderlerin inanmadığı bir vizyonu veya ideali gerçekleştirmek için çalışması beklenemez.

İncelenen en iyi öğretmen eğitimi programlarının her birinin kendine özgü bir gelişim süreci vardır ve zaman içinde yine kendilerine özgü yönetim tarzları geliştirmişlerdir. Bu farklılıklara rağmen bu kurumların birçok alanda olduğu gibi yönetim alanında da ortak değer ve uygulamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda şunu da belirtmek gerekir ki, bu kurumlarda gözlemlenen yönetsel değer ve uygulamalar sadece bu kurumlara özgü değildir. ABD’deki birçok yüksek öğretim kurumunda benzer değer ve uygulamaları görmek mümkündür. Söz gelimi, hem özel hem de devlet üniversitelerinin yönetiminde söz sahibi olan bir “mütevelli heyet” vardır. Mütevelli heyet üyeliği para ile yapılan bir iş değildir ama insana toplum içinde itibar kazandırır. Üyeleri genellikle kurumun bulunduğu şehrin ve bölgenin başarılı ve itibarlı insanları, iş adamları, sanatçıları, yazarları ve benzeri insanlarıdır. Rektör (president) mütevelli heyetle düzenli olarak toplanır, onlara kurumun durumunu, başarı ve sorunlarını rapor eder ve onların görüşlerini dinler. Mütevelli heyet, kurum yönetimine “toplumsal aklın” katılımını sağlamaktadır. Öğretmen eğitimi programları, programa ulusal ve uluslararası düzeyde yeni ufuklar açacak bir mütevelli heyet tarafından yönetilmelidir. Amerika’daki nen başarılı eğitim fakültelerinin yönetimle ilgili ortak özelliklerinden bazıları, yaşanan kurumsal vizyon, demokratik katılım, bağımsız değerlendirme ve akreditasyondur. Bu özellikler aşağıdaki alt bölümlerde incelenecektir

Yaşayan Kurumsal Vizyon

Amerika’da bütün yüksek öğretim kurumlarının bir vizyon metni vardır. Gelişmiş kurumlar veya akreditasyon için NCATE’le çalışanlar ise vizyon, misyon, amaç ve standartlarını bir kavramsal çerçeve içinde toplamışlardır. **Kurumsal vizyon, bir kurumun uzun vadede neleri başarmak ve nasıl olmak istediğini gösteren idealidir.** Bu bağlamda tartışılması gereken, yüksek öğretim kurumlarında “vizyon”un, kurumun resmi belgelerinde bulunan, içeriği pek fazla bilinmeyen ama gerekli oldukça gönderme yapılan bir belge mi olduğu, yoksa

yöneticiler, öğretim üyeleri, öğrenciler ve diğer çalışanlar tarafından bilinen ve yaşanan güçlü bir unsur olarak kurumun hayatını yönlendirdiği midir? Bu konuda, Amerika'daki yüksek öğretim kurumlarının tamamını kapsayacak bilimsel bir yargıda bulunmak mümkün değildir. Ancak, ilgili araştırmalardan edinilen bilgiler ve kişisel gözlemlere dayanarak şu söylenebilir ki, yüksek öğretim kurumlarının çoğunda, özellikle tipik öğretmen eğitimi programlarında, kurumsal vizyonlar yaşayan unsurlar değildir.

Araştırmalar göstermektedir ki, Amerika'daki en başarılı eğitim fakültelerinde, öğretmen eğitimi programının varlık sebebini ve temel ideallerini açıklayan vizyon ve bu vizyonla uyumlu olarak belirlenmiş olan misyon, ilke, değer ve standartlar, kurumun “yaşayan” unsurlarıdır. “Wheelock College”da, “Trinity University”de, “Alverno College”da ve diğer en başarılı kurumlarda görüldüğü gibi kurumsal vizyon, önemli bir unsuru olduğu kavramsal çerçevenin diğer unsurlarıyla birlikte, programın yöneticilerini, öğretim üyelerini, personelinin, öğrencilerini ve işbirliği yapılan A-12 öğretmen ve yöneticilerini motive etmekte, düşünce ve davranışlarını yönlendirmekte ve onlara vizyonu gerçekleştirme azim ve enerjisi vermektedir (Darling-Hammond, 2006).

Bu anlamda kurumsal vizyon, en iyi öğretmen eğitimi programlarında “kurum kültürü”nü şekillendirmekte, programların müfredatını, yöntemlerini, öğrenci seçimini, ders dışı etkinliklerini ve benzeri her türlü karar ve uygulamayı etkileyip yönlendirmektedir. Kurumsal vizyonun bu programlarda ne kadar güçlü bir şekilde hissedildiği ve yaşandığı, bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretim üyelerinin, yukarıda kaynak taramasıyla ilgili alt bölümlerde verilen ifadelerinde görülmektedir. Türkiye'deki eğitim fakültelerinin, Türkiye'yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkartacak ve uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olacak öğretmenleri yetiştiren kurumlar olma vizyonu, programda görev yapan herkesin zihninde ve kalbinde yaşamalı, düşünce ve eylemlerine yansımalıdır. Zihinlerde ve gönüllerde yaşamayan, davranışlara yansımayan bir vizyonun gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

Demokratik Katılım

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi araştırmasında görev alan eğitimciler seçtikleri en başarılı yedi programla ilgili raporlarında, bu programların “en iyi” olma yolunda yaptıkları ilerlemede liderlerin oynadığı önemli rolü örnekler vererek açıklamaktadırlar. “Wheelock College,” “Alverno College” ve “Bank Street College” örneklerinde görüldüğü gibi vizyon sahibi kurucular, “University of Virginia,” “University of Southern Maine,” “Trinity University” ve “University

of California-Berkley” örneklerinde görüldüğü gibi belli bir dönemde görev yapan iyi yetişmiş, vizyon sahibi yöneticiler, bu kurumlarda öğretmen eğitimi programlarının “en iyi” hale gelmesinde çok önemli bir rol oynamıştır. Ancak, en başarılı öğretmen eğitimi araştırmacıları, bu kurumlarda vizyon, misyon, amaç ve standartların nasıl kararlaştırıldığını, onlara nasıl son şeklinin verildiğini, bunların belirli aralıklarla nasıl gözden geçirildiğini ve gerek görülürse nasıl yenilendiğini ve bu süreçlerde öğretim üyelerinin ve bazı durumlarda da öğrencilerin ve hatta kurum personelinin nasıl katkı sağladığını ayrıca inceleyip rapor etmemişlerdir. Bu süreçlere öğretim üyelerinin nasıl katıldığına ilişkin bilgiler, öğretim üyelerinin görüşleri, görev ve sorumlulukları ve kendi aralarında yaptıkları işbirliğiyle ilgili kısımlarda verilmektedir. Bu alt bölümde, bu raporlarda verilen bilgilere, ilgili diğer kaynaklara ve kişisel gözlemlere dayanarak, bu kurumlarda karar verme sürecine öğretim üyelerinin nasıl katıldığı, bir başka deyişle kurum içinde demokratik katılımın nasıl sağlandığı anlatılacaktır.

Yüksek Öğretim Kurulları

Amerika’da yüksek öğretim kurumlarının yönetiminde sorumluluğu olan en üst düzeydeki birim “Yüksek Öğretim Kurulları”dır. Her eyalette, eyalete bağlı yüksek öğretim kurumlarının yönetiminden sorumlu bir yüksek öğretim kurulu vardır. Genellikle “Yüksek Öğretim Kurulu” (Board of Higher Education) veya benzeri bir isimle anılan bu kurullarda görev yapacak üyelerin sayısı ve atanma tarzı her eyalette kısmen farklıdır. Söz gelimi, Iowa eyaleti “Yüksek Öğretim Kurulu”nda (Board of Higher Education) yedi üye görev yapmaktadır. Kurul üyeleri eyaletin seçimle iş başına gelen ve bir siyasi partinin mensubu olan valisi (governor) tarafından atanır. Bu kurul, eyalete bağlı yüksek öğretim kurumlarının en üst seviyede yönetiminden ve izleyeceği politikalarından sorumludur. Mesela, belli bir süreçle seçilen üniversite rektörlerinin atamasını onaylar, üniversitelerde ders ücretlerini ne kadar olacağına karar verir, profesörlüğe yükselen öğretim üyelerinin terfisini onaylar ve benzeri diğer işleri yapar. Ülkenin başka bir bölgesinde bulunan Rhode Island eyaletinde ise yine eyalete bağlı yüksek öğretim kurumlarının en üst seviyede yönetim ve politikalarından sorumlu bir Rhode Island “Yüksek Öğretim Kurulu” (Board of Higher Education) vardır. Bu kurulun görevleri de Iowadakine çok benzemektedir.

Öğretim Üyesi Alımı

Amerika’daki üniversitelere ve diğer yüksek öğretim kurumlarına öğretim üyesi alımı tamamen bu kurumların yetki ve sorumluluğu altındadır. Söz gelimi, bir yüksek öğretim kurumunda, herhangi bir bölüme bir yardımcı doçent alınacaksa, önce bu kadronun görev tanımını ve alınacaklarda aranan nitelikleri içeren bir

ilan ülke çapında yayın yapan dergi veya gazetelerde en az iki defa yayınlanır. Alınacak öğretim üyesini seçmesi için bölümde öğretim üyelerinden oluşan bir komite kurulur. İlan edilen öğretim üyeliği için başvurular tamamlanınca, kurulan komite toplanarak başvuru evraklarını nasıl inceleyeceği ve seçimi nasıl yapacağını kararlaştırır. Bu aşamada, kurumun insan kaynakları biriminden bir uzman komite üyeleriyle bir araya gelerek seçme sürecinin yasalara uygun olması, hiçbir adaya yasalara aykırı davranılmaması ve ayrımcılık yapılmaması için komite üyelerini sürecin idari ve yasal boyutları hakkında bilgilendirir. Komite başvuruları inceleyerek, daha önceden belirlenen kıstaslara göre ilk elemeyi yapar ve mülakata çağırmak üzere en az üç isim belirler. Belirlenen adaylara telefon edilerek halen bu görevle ilgilenip ilgilenmedikleri sorulur. Halen ilgileniyorlarsa mülakata davet edilirler. Her aday için ayrı bir gün kararlaştırılır. Mülakat genellikle bir tam gün sürer. Hazırlanan mülakat günü programı adaylara önceden bildirilir. Mülakat programı, genellikle bir gün önceden şehre gelen adayların hava alanında karşılanması, oteline götürülmesi, akşam yemeği, sabah kahvaltısı, bölüm başkanıyla, rektörle, dekanla ve onların yardımcılarıyla görüşmesi, bölüm öğretim üyeleriyle toplantısı, öğle yemeğine gidilmesi, üniversite açıksa adayın bir sınıfta örnek ders vermesi, kendisine üniversitenin ve şehrin gezdirilmesi ve günün bitiminde yolcu edilmesi gibi birçok etkinliği içerir. Bu toplantı ve ziyaretler sırasında “öğretim üyesi adayı”na kimin veya kimlerin eşlik edeceği önceden kararlaştırılır. Etkinlikler sırasında adayla görüşen herkesin, öğrenciler dâhil, komiteye adayla ilgili kanaatlerini bildiren “girdi” sağlaması için bir form dağıtılır. Bu şekilde davet edilen üç adayla yapılan mülakatların sonunda, ilgili komite söz konusu görevin teklif edilmesini istediği öğretim üyesi adayını belirler. Komitenin kararı bölüm başkanı aracılığıyla fakültenin dekanına yazılı olarak bildirilir. Dekan da söz konusu kararı ilgili rektör yardımcısına sunar. Eğer üniversite yönetimi de kararlaştırılan ismi uygun bulmuşsa ki genellikle uygun bulunur, komite başkanı veya bölüm başkanı, bazı durumlarda da fakülte dekanı ilgili adaya telefon ederek işi teklif eder. Bu konuşmada işe alınması düşünülen adaya ödenecek yıllık ücret de söylenir. Öğretim üyesi adayı teklifi kabul ederse kendisine imzalaması için yazılı kontrat gönderilir. İş teklif edilen aday teklif edilen yıllık ücreti az bularak veya başka bir sebeple görevi kabul etmezse, görev komitenin listesindeki ikinci isme teklif edilir. Eğer komite davet edilen adayların hiç birisini beğenmemişse veya iş teklif edilen adayların hiç birisi işi kabul etmezse, iş ilanı bir süre sonra tekrar verilerek süreç tekrarlanır.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Hem iş başvurusu yaparak bu tür mülakatlara giden, hem de birçok defa bu tür seçme komitelerinde görev alan bir kişi olarak şunu söyleyebilirim ki, bugüne kadar, seçme komitesinin kararını ve bölüm öğretim üyelerinin kanaatlerini dikkate almayan hiçbir işe alma kararına şahit olmadım.

Amerika'da öğretim üyelerinin karar süreçlerine katılımını gösteren birçok örnek verilebilir. Burada kişisel olarak tanık olduğum farklı bir örnek vermek istiyorum. Uzun süre görev yaptığım “Rhode Island College”ın Eğitim Fakültesi dekanı emekli olmuştu ve onun yerine doktorasını Harvard Üniversitesinde yapmış olan çok iyi yetişmiş bir öğretim üyesi dekan olarak seçilmişti. Yeni dekan eğitim fakültesinde reform denebilecek çeşitli yenilikler başlattı. Yenilenmesini istediği unsurlardan birisi de fakültenin “Kavramsal Çerçeve”si idi. Kavramsal Çerçeve’yi kendi başına veya yardımcısıyla birlikte yeniden yazabilir ve onu da bize kabul ettirebilirdi ama şöyle bir yol izledi: Önce Kavramsal Çerçeve’nin uzun süre önce yazıldığını ve Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Komitesi’nin (NCATE) periyodik akreditasyon ziyaretinden önce gözden geçirilmesini ve eğer gerek duyulursa yenilenmesinin uygun olacağını bütün öğretim üyelerine bir yazıyla duyurdu. Bu amaçla bir komite oluşturuldu. Öğretim üyelerinden komuyla ilgili görüşlerini komiteye bildirmeleri istendi. Komite kendisine verilen “girdi”leri de dikkate alarak bir değişiklik önerisi hazırladı. Hazırlanan öneri bütün öğretim üyelerinin katıldığı bir öğretim yılı açılış toplantısında tartışıldı. Verilen son şekil öğretim üyelerine gönderildi ve tekrar görüş bildirmeleri istendi. Bu sürecin sonunda eski metni kısmen değiştiren yeni bir Kavramsal Çerçeve metni kabul edildi.

Amerika’daki yüksek öğretim kurumlarında, rektörle birlikte üniversite yönetiminin politikasını belirleyen “Mütevelli Heyet”ten, “Kavramsal Çerçeve”yi yenileme komitesine kadar hemen her seviyede karar süreçlerine çoklu-katılım esastır. Karar ve seçme süreçlerine katılan öğretim üyelerinin, görüşlerini hiçbir endişeye kapılmadan ama saygı kurallarına uymaya özen göstererek açıklaması, her zaman sonucu belirlemeye yetmeyebilir ama yönetime “demokratik” bir nitelik vermektedir. Bu demokratik katılım yöneticilerin görüşlerini geliştirmekte, ufkunu genişletmekte ve kurumu daha iyi yönetmelerini sağlamaktadır. Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin karar verme süreçlerine demokratik katılımını sağlayan bir yönetim oluşturmalıdır.

Değerlendirmeye Dayalı Değişim

Bir sistem olarak, öğretmen eğitimi yapan bir kurumun ne öğrettiğini (müfredat), niçin öğrettiğini (vizyon, misyon, amaç), nasıl öğrettiğini (yöntem), nerede öğrettiğini (ortam, mekan), kime öğrettiğini (öğrenci) ve öğretimi kimin yaptığını (öğretim üyesi) bilmek önemlidir. Ancak, bunları bilmek yetmez. Söz konusu olan sistemin bu altı boyutunu var eden, bulan ve bir araya getiren, onlar arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayan, sistemin yaşaması için gerekli kaynakları

temin eden ve sistemin gelişerek değişimini sağlamak için geleceğini planlayan yedinci boyut olan “liderlik” kurumunun sistemin işini “ne kadar iyi” yaptığını bilmesi ve sistemi bu bilginin ışığında yönetmesi gerekir. Bir sistemin işini ne kadar iyi yaptığını bilmeden yönetilmesi karanlıkta yürümek gibidir. Bütün sistemlerde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de “değerlendirme” yönetime yol gösteren ışıktır. Bu ışığın güçlü olabilmesi için sistemi oluşturan bütün unsurların işlevlerini ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin değerlendirilmesi gerekir.

Eğitim kurumlarının temel amacı önceden belirlenen bilgi, beceri, değer ve davranışların öğrenilmesini gerçekleştirmektir ve buna göre değerlendirilirler. Öğretmen yetiştiren bir kurumun yapması gereken işi ne kadar iyi yaptığını anlamak için, kurumun neyi, niçin yapması gerektiğini açıklayan kavramsal çerçevenin yol göstericiliğine ihtiyaç vardır. **Eğitim fakültelerinin temel amacı, uluslararası standartlara göre kendi alanının en iyisi olan ve Türkiye’yi çağdaş medeniyet seviyesinin üstüne çıkaracak nesiller yetiştirme idealini benimsemiş, bunun için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanmış öğretmenler yetiştirmektir.** Eğitim fakültelerinde değerlendirme, “çıktı”nın, bir başka deyişle mezunların, fakültenin kavramsal çerçevesinde belirlenen niteliklere sahip olup olmadığını belirlemek için yapılmalıdır. Kurumsal reform ve değişimler de kavramsal çerçeveye göre yapılan değerlendirme sonuçlarına göre tasarlanmalıdır.

Bağımsız Değerlendirme

Öğretmen eğitimi programlarında, farklı amaçlar için değişik “değerlendirme” etkinlikleri yapılması gerekir. Bunlar etkinliklerden bazıları şunlardır: (1) Öğretmen adaylarının derslerdeki başarısının değerlendirilmesi, (2) alan çalışmalarının ve öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, (3) mezunların değerlendirilmesi, (4) öğretim üyelerinin değerlendirilmesi ve (5) programın bir bütün olarak vizyon, misyon, amaç ve standartlara göre değerlendirilmesi.

Bunlardan ilk sırada yer alan “öğretmen adaylarının derslerdeki başarısının değerlendirilmesi,” öğretim üyelerinin işidir. Bilgi-yapılandırmacı (constructivist) ve yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemleri uygulayan öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının “ne bildiğini” ve “ne yapabildiğini” performans dayalı yöntemlerle değerlendirmesi gerekir. İkinci sırada yer alan öğretmen adaylarının yaptığı alan çalışmalarının ve öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, alan çalışmalarından sorumlu olan öğretim üyeleri ve Mesleki Eğitim ve Gelişim

Okulları'nda işbirliği yapılan öğretmenlerle birlikte yapılmalı ve yine performansı esas alan değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.¹⁹⁶ Üçüncü sırada yer alan “mezunların değerlendirilmesi” çok önemli, zaman ve emek gerektiren ve uzman bilgi ve becerisinin gerekli olduğu bir iştir. Mezunların, kurumun kavramsal çerçevesinde tanımlanan öğretmen niteliklerine sahip olup olmadığı, kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve davranışları performanslarında sergileyip sergilemedikleri gibi hususlar değerlendirilmelidir.

Dördüncü sırada yer alan “öğretim üyelerinin değerlendirilmesi” de birkaç boyutlu bir süreçtir. Öğretim üyelerinin öğrenciler tarafından yapılan değerlendirilmesi birkaç açıdan uzmanlık isteyen bir iştir. Soruların ve formun “profesyonelce” hazırlanması gerekir. Öğretim üyesi dışında bir görevli, öğretim üyesi sınıfta değilken, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren değerlendirme formlarını öğrencilere vermeli, toplamalı ve cevapları analiz edecek olan uzman birime teslim etmelidir. Öğretim üyeleri ayrıca meslektaşları ve yöneticiler tarafından da değerlendirilmelidir. Bu süreçlerin de kurallara bağlanması ve bu amaçlar için geliştirilmiş araçlar ve formlar kullanılarak yapılması gerekir. Beşinci sırada yer alan “programın bir bütün olarak vizyon, misyon, amaç ve standartlara göre değerlendirilmesi” ise ancak çok iyi yetişmiş uzmanların yapabileceği bir değerlendirmedir.

Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programları, programda yapılacak her türlü değerlendirme etkinliğine destek verecek, derslerde yapılan öğretimden mezunların değerlendirilmesine, öğrencilerin öğretim üyelerini değerlendirmesi için gerekli olan formların hazırlanmasından uygulanmasına kadar her konuda sorumluluk alacak, kurum içinde olan ama bağımsız çalışan bir değerlendirme birimi oluşturulmalıdır. NCATE'in öğretmen yetiştiren kurumların karşılaşmasını istediği standartların birisi, bir değerlendirme birimi kurmaları ve bu birimin programa başvuran adaylardan mezunların değerlendirmesine kadar birçok işlevi yerine getirmesidir. Kurumun çeşitli işlevlerini değerlendirmek için toplanan verileri analiz ederek yöneticilere sunan böyle bir birimin varlığı, kurumsal değişim için karar vermek zorunda olan yönetimin işini kolaylaştıracaktır.

Akreditasyon

Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programlarının Türkiye'den, Avrupa ülkelerinden veya ABD'nden, NCATE gibi bir uzman kurum tarafından akreditasyon için değerlendirilmesi, programın bir bütün olarak

¹⁹⁶ Öğretmen adaylarının eğitimi ve değerlendirilmesi için önerilen yöntemler için “YÖNTEM” bölümüne bakınız.

değerlendirilmesini ve bunun periyodik olarak tekrarlanmasını sağlar. Böyle bir değerlendirme, uluslararası standartlarda en iyi olmak isteyen Türk öğretmen eğitimi programlarının, onun lider, öğretim ve yönetim kadrosunun yolunu aydınlatacaktır.

SONUÇ

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır: (1) Bu amaçlardan birincisi Türkiye için ideal bir öğretmen modeli çizmek, bu öğretmeni tanımlamak ve niteliklerini açıklamaktır. (2) Çalışmanın ikinci temel amacı, nitelikleriyle tanımlanan ideal Türk öğretmenini yetiştirecek bir öğretmen eğitimi sistemi geliştirmek ve bu sistemin unsurlarını açıklamaktır. İdeal öğretmeni tanımlamak ve onu yetiştirecek sistemi kurmak için yapılan çalışmanın iki boyutu vardır. İlk olarak, dünyadaki, özellikle de Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programları belirlenmiş, bu programlar ziyaret edilmiş ve bu programların en başarılı öğretmenleri nasıl yetiştirdiğini tanımlayan kaynaklar taranmıştır. İkinci olarak, kaynak taramasından öğrenilenler, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme tecrübesi ve güncel ihtiyaçları ışığında değerlendirilerek, bilgi çağında görev yapacak Türk öğretmenin nitelikleri ve onu yetiştirecek sistemin unsurları belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk amacı gerçekleştirilerek, Türkiye için düşünülen ideal öğretmen tipinin nitelikleri ilgili bölümlerde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İdeal Türk öğretmeni, uluslararası standartlara göre alanının en iyisi olan, öğrencilerinin yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmelerini sağlayacak ve onları Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak öğretmendir. Çalışmanın ikinci amacı da gerçekleştirilmiş ve tanımlanan ideal öğretmeni yetiştirmek için bir öğretmen yetiştirme programı tasarlanmıştır. Önerilen öğretmen yetiştirme programının yedi temel boyutunun her biri ayrı bir bölüm altında ama bir sistem bütünlüğü içinde açıklanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ana kaynaklardan birisi, Amerika'da yapılan en başarılı öğretmen eğitimi araştırmasının raporlarıdır. Bu araştırma en başarılı öğretmen eğitimi programına sahip olduğuna karar verilen yedi kurumdan her birinin kendine özgü nitelikleri vardır. Bazıları özel, bazıları kamu kurumudur; bazıları küçük bazıları büyüktür; bazıları dört yıl, bazıları beş yıldır, bazıları ise yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir. Bu farklılıklara rağmen bu kurumlar arasında, özellikle de eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programları arasında birçok ortak nokta bulunmaktadır. Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikleri şunlardır (Darling Hammond, 2006: 266-276):

(1) Vizyon birliği: Bu programlarda, bütün derslere ve alan çalışmalarına hâkim olan çok net ve ortak bir "iyi öğretim" vizyonu vardır ve bu vizyon bilimsel bir öğrenme anlayışı üzerine yapılandırılmıştır.

(2) **Güçlü bir müfredat:** Bu kurumların hepsi, çocuk ve gençlerin gelişimi, sosyal ve kültürel ortamlarda öğrenme, değerlendirme ve alan pedagojisi bilgisine dayanan ve uygulama ortamlarında öğretilen bir müfredata sahiptir.

(3) **Eşgüdümlü alan deneyimleri:** Bu kurumlarda alan deneyimleri, eş zamanlı olarak okutulan ve içerikleri birbirini tamamlayan derslerin gerektirdiği okul çalışmalarının, A-12 ortamlarında birbirini tamamlayarak yapılmasını sağlayacak şekilde planlanmaktadır.

(4) **Araştırmacı bir yaklaşım:** Bu kurumlarda yapılan öğretimde teori ve uygulamayı birleştiren araştırmacı bir yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın gereği olarak, örnek olay araştırma yöntemleri, öğrenmenin ve öğretimin analizleri ve uygulamadan doğan gerçek problemleri inceleyen öğretmen araştırması gibi yöntemler düzenli olarak uygulanmakta ve öğretmenler kendi öğretim yaşantıları üzerinde derinlemesine düşünen, onları analiz eden ve kendi deneyimlerinden öğrenerek gelişen eğitimciler olarak yetiştirilmektedir.

(5) **Okul-üniversite ortaklığı:** Bu yüksek öğretim kurumlarının hepsi A-12 okullarıyla sıkı işbirliği yapmaktadır. Bu işbirliği, üniversite öğretim üyeleri ile A-12 öğretmen ve yöneticileri arasında ortak bilgi ve inançların gelişmesine yol açmaktadır. Bu işbirliği ayrıca öğretmen adaylarının “öğretmeyi,” öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alan en gelişmiş öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenme toplulukları içinde öğrenmesine imkân sağlamaktadır.

(6) **Mesleki standartlara dayalı değerlendirme:** Bu kurumlarda “öğretim,” uzmanlar tarafından hazırlanan mesleki standartlara göre değerlendirilmektedir. Bir başka deyişle, değerlendirme, önemli yetenek ve becerilerin sergilenmesini gerektiren performansların ve etkinlik dosyalarının ilgili standartlara göre değerlendirilmesi yoluyla yapılmaktadır. Etkinlik dosyaları ve performans değerlendirmelerinin, öğretmenlerde “uyarlanabilir uzmanlık” yeteneğinin gelişmesine yardımcı olduğuna inanılmaktadır.

Yukarıda verilen, en başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikleriyle ilgili görüşler, Amerika’da gerçekleştirilen en iyi öğretmen eğitimi araştırmasının yöneticisi olan Linda Darling Hammond’un (2006: 266-276) gözlemlerine dayanmaktadır. En iyi öğretmen araştırmasının raporlarının yanı sıra, öğretmenler ve öğretmen eğitimiyle ilgili birçok yayından faydalanılmıştır.

Çalışmanın bulguları ve önerileri yedi bölüm altında toplanmış, bu bölümlerden her birinde önerilen öğretmen eğitimi modelinin bir boyutu açıklanmıştır. Önerilen öğretmen eğitimi modeli yedi boyutlu bir sistem olarak

tasarlanmıştır. Modelin merkezinde “kavramsal çerçeve” bulunmaktadır. Diğer altı boyut ise, “müfredat”, “yöntem,” “ortam,” “öğrenci,” “öğretim üyesi” ve “liderlik”tir. Merkezde bulunan kavramsal çerçeve, kendisini kuşatan altı boyutla, bu boyutlar da kendi aralarında birbirleriyle etkileşmektedir. Bu bölümler şunlardır:

(1) Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon: Bu bölümde, bilgi çağında görev yapacak öğretmenin nitelikleri açıklanmakta ve bu öğretmeni yetiştirecek olan öğretim üyelerine, yöneticilere ve diğer çalışanlara yol gösterecek olan kurumsal vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlar tanımlanmaktadır. **Önerilen kavramsal çerçeveye göre, eğitim fakülteleri, Türkiye'nin milli hedeflerini bilen, Türk kültürünü yaşayan, dünyayı öğrenmiş, küreselleşmeyi anlamış, demokrasiye inanan, çevre bilincine sahip, uluslararası standartlarda alanının en iyisi olan, bilgi, beceri ve erdemiyle öğrencilerine model olacak, onları Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak, bilge ve çağdaş öğretmenler yetiştiren kurumlar olmalıdır.**

(2) Müfredat : Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kaynağı: Öğretmen adaylarının öğrenmesi gereken genel kültür, alan ve meslek bilgisinin içeriğini açıklamaktadır. Bu bölümde, Amerika'da ve Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında olmayan “Çevre Bilinci” ve “Kültürel Bilgi ve Beceri” gibi dersler de önerilmektedir. **Önerilen modele göre eğitim fakültesinde müfredat, genel kültür, alan bilgisi ve meslek eğitimi derslerinden oluşmaktadır. Derslerin içeriği, öğretmen adaylarına, öğretmenin nitelikleri bölümünde tanımlanan bilgi, beceri, değer ve davranışları kazandıracak şekilde düzenlenmektedir.**

(3) Yöntem: Yapararak ve Yaşayarak Öğrenme: Bu bölümde kaynak taramasının kapsamı genişletilmiş ve öğretmen eğitiminde yaygın olarak uygulanan başarılı yöntemleri açıklayan dört ayrı kaynaktan yararlanılmıştır. Bu kaynaklar öğretmen eğitiminde kullanılan yöntemleri açıklamaktadır. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler kişisel deneyimlerle de birleştirilerek, geliştirilen modelde uygulanması için 12 yöntem önerilmiştir. Bu yöntemlerin ortak özelliği, öğrenmenin doğasına uygun olmaları, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine katılımını sağlamaları ve gerçek ortamlarda yapararak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratmalarıdır. **Geliştirilen modele göre öğretim üyeleri, öğrenmenin doğasına uygun, “yapılandırmacı” ve “yapararak-yaşayarak öğrenme” fırsatları yaratan yöntemler kullanılmalıdır.**

(4) Ortam ve Ortaklık: İşyerinde Öğretmen Eğitimi ve Okulda Üniversite: Bu bölümde savunulan tez, eğitimin gerçek ortamlarda yapılmasıdır.

Tıp eğitiminde gerçek eğitim ortamının hastaneler olması gibi, öğretmen eğitiminde de gerçek ortam ilk ve orta dereceli (A-12) okullarıdır. Öğretmen eğitiminin, amaca uygun olarak hazırlanmış gerçek ortamlarda yapılabilmesi için, işbirliği yapılacak A-12 okullarının Meslek Eğitim ve Gelişim Okulları olarak düzenlenmesi ve bu okullarda “Okulda Üniversite” modelinin uygulanması önerilmektedir. **Önerilen modele göre, eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenlik mesleğini gerçek ortamlarda gözlem ve araştırma yaparak, öğretmen yardımcısı olarak çalışarak ve öğretim deneyimi kazanarak öğrenmelidir.** Bu amaçla, öğretmen eğitiminde A-12 okullarıyla işbirliği yapmak için Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları’nın kurulması ve öğretmen adaylarının işyerinde eğitilmesini öngören “Okulda Üniversite” olarak adlandırılacak bir modelinin uygulanması önerilmektedir. “Okulda Üniversite” veya “Okulda Eğitim Fakültesi” modeli, çıraklıkla öğrenciliği, gelenekle bilimi ve teoriyle pratiği aynı ortamda bir araya getirmektedir. Bu model, öğretmen eğitimi programındaki “alan” ve “meslek” derslerinin, “Mesleki Eğitim ve Gelişim Okulları”nda, bir başka deyişle, “Okulda Üniversite”lerde verilmesini önermektedir. Öğretmen adaylarının alacağı genel kültür dersleri de yine aynı yaklaşımla ders konularına özgü gerçek ortamlarda verilmelidir.

(5) **Öğrenci: En İyi Olmak İçin Mesleğe Kendini Adayacak Öğretmen Adayları:** Öğretmenlik, bir ülkenin geleceğini belirleyecek olan ama henüz yetişkin olmayan çocuk ve gençlerle çalışmayı gerektiren özel ve önemli bir meslektir; özel bilgi, beceri ve değerlere sahip olmayı gerektirir. Öğretmen eğitimi programlarına girecek öğretmen adaylarını belirlemeye bir tek test puanı yetmez. Öğretmen eğitimi programlarına girmek için başvuranlardan, test puanlarının yanı sıra, öğretmenlik yeteneğinin göstergeleri olan bilgi ve belgeler istenmeli ve adaylarla yüz yüze görüşülmelidir. **Geliştirilen model, öğretmenliği özel bir meslek olarak nitелеmekte ve öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerini sadece standart test puanlarına bakarak değil, öğretmenlik yeteneğinin göstergesi olan bilgi, beceri ve değerlerine göre seçerek almasını önermektedir.**

(6) **Öğretim Üyesi: En İyi Öğretmeni Yetiştirecek Model Kadro:** Öğretmen adaylarını eğitenler sadece öğretmenlik meslek derslerinden sorumlu öğretim üyeleri değildir. Öğretmen adaylarına genel kültür, alan ve meslek derslerini öğreten bütün öğretim üyeleri aynı amaca hizmet eden bir topluluktur, aralarında işbirliği yapmalı, öğrettikleri birbirini tamamlamalı ve uyguladıkları yöntemler birbiriyle uyumlu olmalıdır. Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programlarında öğretim elemanları, akademisyenlerden ve başarılı

pratisyenlerden oluşmalıdır. Alanlarına bakılmaksızın, bütün öğretim elemanları A-12 deneyimine sahip olanlar arasından seçilmeli, A-12 deneyimi olmayanların da belirli bir süre içinde bu deneyimi edinmesi sağlanmalıdır. **Eğitim fakültelerinde görev yapacak öğretim üyeleri, eğitim fakültelerinin kavramsal çerçevesinde ifade edilen vizyon, misyon, amaç, ilke ve standartlarına inanan ve öğretmenlik tecrübesi olan akademisyenler ile başarılı A-12 öğretmenleri arasından seçilmelidir. Önerilen modelde öğretmen eğitiminde görev alacak öğretim elemanları kendi içinde gruplandırılmaktadır. Alanları ne olursa olsun, öğretmen eğitimi programındaki dersleri okutan bütün öğretim üyeleri, kendi aralarında işbirliği yaparak, öğrettiklerinin birbirini tamamlamasını sağlamalıdır.**

(7) **Vizyona Dayalı Liderlik: Demokratik Katılım, Değerlendirme ve Değişim:** Eğitim fakülteleri veya öğretmen eğitimi programlarında liderlik boyutu, katılım, değerlendirme ve değişim alt boyutlarını içermektedir. Liderlik kurumunun, mütevellî heyet üyelerinin seçiminden bütçenin teminine, kurumsal işbirliği ve bütünlüğün sağlanmasından A-12 okullarıyla işbirliğine ve kurumun değerlendirilmesinden değişimine kadar birçok sorumluluğu vardır. Öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve bir bütün olarak kurumun değerlendirilmesinde performans esas alınmalı, kurumsal değişim değerlendirme sonuçlarına dayanmalıdır. **Bir öğretmen eğitimi programının ne öğreteceğini, niçin öğreteceğini, nasıl öğreteceğini, nerede öğreteceğini, kime öğreteceğini ve öğretimi kimin yapacağını bilmesi önemlidir, ancak bunları bilmek yetmez. Programın yaşaması için gerekli olan kaynakları temin eden, “programı” veya “sistemi” oluşturan unsurlar arasında işbirliğini sağlayan ve programın gelişimini ve geleceğini vizyona ve değerlendirmeye dayalı olarak planlayan liderlere ihtiyaç vardır. Liderlik kurumunun, programın bir bütün olarak işini ne kadar iyi yaptığını bilmesi ve programı bu bilginin ışığında yönetmesi ve geliştirmesi gerekir. Bu bilginin sağlanması için, programı her yönüyle değerlendirecek, yöneticilere, öğretim üyelerine ve diğer ilgililere geri bildirim sağlayacak, liderlikten bağımsız değerlendirme kurumlarıyla çalışmak gerekir.**

Bu çalışmada önerilen model bir reform önerisidir. Ortaya konan öneri, bilgi çağında var olabilmek için hem öğretmenin nitelikleri ve sorumluluklarına ilişkin tanımların hem de öğretmen eğitimi paradigmasının değişmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda söylenmesi gereken önemli bir husus da böyle bir öğretmen eğitimi modelinin nasıl bir toplumda uygulanabileceğidir. Böyle bir model ancak çağdaş uygarlık idealine ulaşma ve ona öncülük etme ideali

olan demokratik bir toplumda uygulanabilir. Çağdaş uygarlığa ulaşma ve ona katkı sağlama iddiası olmayan ve demokrasiyi hayat tarzı olarak benimsemeyen bir toplumda böyle bir eğitim modeli gerçekleştirilemez. Buna ilişkin olarak, çalışmanın iki temel kabulü (assumption) vardır ve önerilen model bu kabuller üzerine inşa edilmiştir. Kabullerden birincisi Türk toplumunun ortak paydasının “çağdaş medeniyete ulaşma ve ona öncülük etme ülküsü” olduğudur. İkinci kabul ise Türk demokrasisinin daha da gelişeceği ve demokratik bir zihniyetin hayatın her alanında etkin olacağıdır.

Bu çalışmada geliştirilen öğretmen eğitimi modelinin hem Türkiye’de öğretmen eğitimini geliştireceği hem de uluslararası alanda öğretmen eğitiminin gelişimine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abell Foundation (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*.
İnternet adresi: www.abell.org.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (2007). *Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştayı*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, yayın no: 204. Yayına hazırlayanlar: Doç. Dr. Tevhide Kırgın ve Yrd. Doç. Dr. Fatma H. Bıkmaz.
- Banks, J. (2010). *Multicultural education: Issues and trends*. NewYork: Allien and Bacon.
- Baumgartner, F., Koerner, M. and Ruast, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, sayı: 29.
- Beck, Clive ve Kosnik, Clarke (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. New York: State University of New York yayını.
- Bell, T. (1988). *13th Man: A Reagan cabinet memoir*. New York.
- Brophy, J. (Ed.) (2002). *Social constructivist teaching: Affordances and constraints*. London: JAI-Elsevier Science
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and Economy.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Teacher Education*. California: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M. (2005a, November/December). Teacher education and the outcomes trap. *Journal of Teacher Education*, v. 56, n. 5 November/December.
- Cochran-Smith, M. (2005b, October). The new teacher education: for better or for worse. *Educational Researcher*, v. 34, n. 7.
- Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (Eds.). 2005. *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates.

- Conant, J. B. (1963). *The education of American teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D., Cruz, J., Giebelhaus, C., McCullough, J. D., Metcalf, K. K., Reynolds, R. (1996). *Preparing America's teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D. ve Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw Hill.
- Cuban, L., (2004). Looking through the rearview mirror at school accountability. K. Sirotnik (Ed.), *Holding accountability accountable* (s. 18–34). New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years (Alverno College by Kenneth Zeichner and Wheelock College by Lynne Miller and David Silvernail)*. AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000b). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program (Trinity University by Julia E. Koppich, University of Virginia by Katherine K. Merseth and Julia E. Koppich)*. AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level (Bank Street College of Education by Linda Darling-Hammond and Maritza B. Macdonald, University of California-Berkeley by Jon Snyder, and University of Southern Maine by Betty Lou Whitford, Gordon Ruscoe, and Letitia Fickel)*. AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. and John Bransford (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Sponsored by the National Academy of Education. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Darling-Hammond, L. and MacDonald, Maritza, B. (2000d). *Bank Street College of Education* in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level*. AACTE Publication.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

- Dewey, J. (1909/1975). *Moral principles in education*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1929/1960). *The quest for certainty*. New York: Capricorn.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier-Macmillan.
- Excellence in Education Task Force (1984). *First in the nation in education*. Des Moines: Iowa Department of Education.
- Flexner, A. (1910). *The Flexner report on medical education in the United States and Canada 1910 (Tipki basım)*. Washington, D.C.: Science and Health Publications.
- Goodlad, J. (1990) *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. (1994) *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenspan, A. (2007). *The age of turbulence: Adventures in a new world*. New York: The Penguin Press.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E. ve Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change. In an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, issue 2, pages 138–150.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, (s. 425–476).
- Grossman, P. and Schoenfeld, A. (2005). Teaching subject matter. In Darling-Hammond, L. and John Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Sponsored by the National Academy of Education. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Harvard University (2007). *Report of the task force on general education*. Harvard University, Faculty of Arts and Sciences.

- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. MI: Author.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. MI: Author.
- Holmes Group (1996). *Tomorrow's schools of education*. MI: Author.
- Holmes Group (2007). *The Holmes partnership trilogy: Tomorrow's teachers, tomorrow's schools, tomorrow's schools of education*. New York: Peter Lang.
- Iowa Excellence in Education Task Force (1984). *First in the nation in education*. Author.
- INTASC/Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). *Model standards for beginning teachers licensing, assessment and development: A resource for state dialog*. Washington, DC. Council of Chief State School Officers pub.
- INTASC/Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992). *Interstate new teacher assessment and support consortium (INTASC) standards*. Internet adresi: www.ccsso.org/intasc.html.
- Koerner, J. D. (1963). *The miseducation of American teacher*. Boston: Houghton Mifflin publication.
- Kramer, R. (1991; 2000). *The miseducation of America's teachers*. An Authors Guild Backinprint.com edition. Originally Published by The Free Press.
- Koppich, J. E. (2000). *Trinity University in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000b). Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program*. AACTE Publication.
- Kunzman, R. (2003). "From teacher to student: The value of teacher education for experienced teachers." *Journal of Teacher Education*, 54(3).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006; 2007). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London and New York: Routledge Press.
- Lucas, C. J. (1997; 1999). *Teacher education in America: Reform agendas for the twenty-first century*. New York: St. Martin's Press.

- Marshall J. D., Sears, J. T., Allen, L. A., Roberts, P. A. and Schubert, W. H. (2007). *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir*, 2nd ed. Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Merseth, Katherine K. and Koppich, J. E. (2000). *University of Virginia in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000b). Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program.* AACTE Publication.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Miller, L. and Silvernail, D. (2000). *Wheelock College in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years.* AACTE Publication.
- Millî Eğitim Temel Kanunu.* Türkiye Cumhuriyeti, 1973 Tarih ve 1739 Sayılı Yasa
- National Center for Education Statistics (1995a). *America's teachers ten years after "a nation at risk."* U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- National Center for Education Statistics (1995b). *High school students ten years after "a nation at risk."* U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- NCATE (National Council for the Accreditation of Teacher Education) (2006). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. 2006 edition.*
- National Commission for Excellence in Teacher Education (1985). *A call for change in teacher education.* American Association of Colleges for Teacher Education.
- NBPTS/National Board for Professional Teaching Standards (1999). *What teachers should know and be able to do.* Washington, DC: NBPTS yayını.
- NCATE/National Council for the Accreditation of Teacher Education (Ratified on May 11, 2007). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education.* NCATE yayını. İnternet adresi: www.ncate.org.
- NCATE/National Council for the Accreditation of Teacher Education (2006 edition). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges,*

and department of education. NCATE yayını. İnternet adresi: www.ncate.org.

NCATE/National Council for the Accreditation of Teacher Education (1997 revision). *Standards, procedures and policies for the accreditation of professional education units, 2. baskı*. Washington, DC: NCATE yayını.

National Research Council (1999, 2002). *How people learn: bridging research and practice*. Washinton, DC: National Academy Press.

National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school. Expanded edition*. Washinton, DC: National Academy Press.

Neville, K. S., Sherman, R. H. ve Cohen, C. E., (2005). *Preparing and training professionals: Comparing education to six other fields*. New York: The Finance Project.

Özcan, M. (2011). Educating the democratic mind: Lessons from the American experience. *International Conference on Central Eurasian Studies: Past, Present and Future*. Maltepe Üniversitesi, the University of Tokyo (Japan) and the University of Tsukuba (Japan) tarafından 17-19 Mart, 2009'da İstanbul'da düzenlenen konferansta sunulan bildirilerden seçilenlerin yer aldığı kitap.

Özcan, M. (2006, September 26). Education for democracy in the United States and Eurasia: A comparative study. Presented at the Annual Conference of the Central Eurasian Studies Society. University of Michigan, Ann Harbor, Michigan.

Özcan, M. (1993). *Improving teacher performance: A sociological theory of teacher motivation*. University of Iowa, College of Education. Yayınlanmamış doktora tezi.

Perkins, D. (1998). "What is understanding?" M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding*. CA: Jossey-Bass.

Philips, D. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Rhode Island College (2007). *Bulletin of Rhode Island College: 2007-2009 Catalog*. Providence, RI: Rhode Island College publication.

- RIBTS/Rhode Island beginning teacher standards (1999). Providence, RI: Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education yayını.
- Richardson, Virginia (Ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Washington, DC: Falmer Pres.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Selke, M., Mehigan, S. ve Fiene, J. (2004). Validity of standardized teacher test scores for predicting beginning teacher performance. *Action in Teacher Education*, v25, n4 (pp. 20-29).
- Stengel, B. S. and Tom, A. R. (1996). Changes and choices in teaching methods, in Frank B. Murray (ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. A publication sponsored by the American Association of Colleges for Teacher Education. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." *Harvard Educational Review*, 57 (1).
- Spring, J. (2000). *The universal right to education: Justification, definition, and guidelines*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snyder, J. (2000). *University of California-Berkeley* in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level*. AACTE Publication.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: TED Yayını.
- Trinity University (2008). *Trinity University faculty and contract staff handbook*. Internet:http://www.trinity.edu/departments/academic/_affairs/hb/histstr/mission.htm.
- Tom, A. R. And Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers, in W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators*. New York: MacMillan Pub. Com.
- Toynbee, A. (1934). *The study of history*. Cilt: 2. London: Oxford University Press.
- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- University of Southern Maine Catalog (2007). *University of Southern Maine*

Undergraduate Catalog 2007–2008.

U.S. Congress (2001). *No Child Left Behind Act of 2001.*

U.S. Department of Education (2011). *Our future, our teachers: The Obama administration's plan for teacher education reform and improvement.* Washington D.C. : Department of Education.

Vadeboncoeur, J. A. (1979). Child development and purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 15-37). London: Palmer Press.

Wheelock College (2006). *Wheelock College undergraduate and graduate course catalog 2006–2007.* Boston: Wheelock College Press.

Whitford, B. L., Ruscoe, G. and Fickel, L. (2000). *University of Southern Maine in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level.* AACTE Publication.

Yüksek Öğretim Kurumu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007).* Ankara: YÖK yayını

Yüksek Öğretim Kanunu. Türkiye Cumhuriyeti, 1982 Tarih ve 1542 Sayılı Yasa.

Zeichner, K. (2000). *Alverno College in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years.* AACTE Publication.