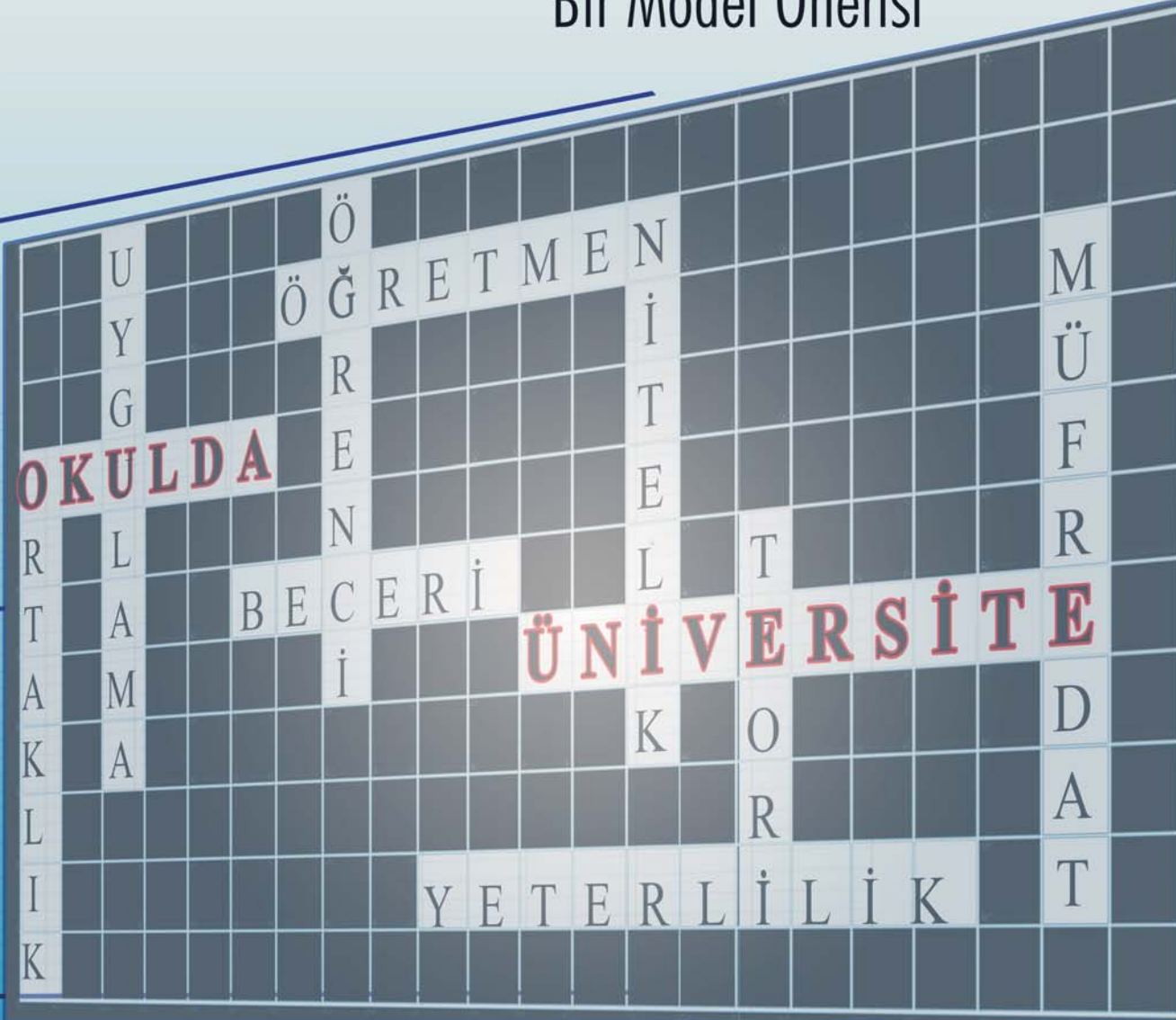


Okulda Üniversite:

Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin
Bir Model Önerisi



OKULDA ÜNİVERSİTE

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİ

YENİDEN YAPILANDIRMAK İÇİN

BİR MODEL ÖNERİSİ

Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN

Aralık 2013

Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543

© 2013, TÜSİAD

*Tüm hakları saklıdır. Bu eserin tamamı ya da bir bölümü,
4110 sayılı Yasa ile değişik 5846 sayılı FSEK uyarınca,
kullanılmazdan önce hak sahibinden 52. Maddeye uygun
yazılı izin alınmadıkça, hiçbir şekil ve yöntemle işlenmek, çoğaltılmak,
çoğaltılmış nüshaları yayılmak, satılmak,
kiralananmak, ödünç verilmek, temsil edilmek, sunulmak,
telli/telsiz ya da başka teknik, sayısal ve/veya elektronik
yöntemlerle iletilmek suretiyle kullanılamaz.*

ISBN: 978-9944-405-94-2

Kapak Tasarımı: Doğan KUMOVA

Grafik Tasarım:
SİS MATBAACILIK PROM. TANITIM HİZ. TİC. LTD. ŞTİ.
Eğitim Mah. Poyraz Sok. No:1/14 Kadıköy - İSTANBUL
Tel: (0216) 450 46 38 Basım CB Basımevi: (0212) 612 65 22

ÖNSÖZ

TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve işadamları tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür.

TÜSİAD, insan hakları evrensel ilkelerinin, düşünce, inanç ve girişim özgürlüklerinin, laik hukuk devletinin, katılımcı demokrasi anlayışının liberal ekonominin, rekabetçi piyasa ekonomisinin kurum ve kurallarının ve sürdürülebilir çevre dengesinin benimsendiği bir toplumsal düzenin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamayı amaçlar.

TÜSİAD, Atatürk'ün öngördüğü hedef ve ilkeler doğrultusunda, Türkiye'nin çağdaş uygarlık düzeyini yakalama ve aşma anlayışı içinde, kadın-erkek eşitliğini, siyaset, ekonomi ve eğitim açısından gözetilen iş insanlarının toplumun öncü ve girişimci bir grubu olduğu inancıyla, yukarıda sunulan ana gayenin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirir.

TÜSİAD, kamu yararına çalışan Türk iş dünyasının temsil örgütü olarak, girişimcilerin evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun faaliyet göstermesi yönünde çaba sarf eder; küreselleşme sürecinde Türk rekabet gücünün ve toplumsal refahın, istihdamın, verimliliğin, yenilikçilik kapasitesinin ve eğitimin kapsam ve kalitesinin sürekli artırılması yoluyla yükseltilmesini esas alır.

TÜSİAD, toplumsal barış ve uzlaşmanın sürdürüldüğü bir ortamda, ülkemizin ekonomik ve sosyal kalkınmasında bölgesel ve sektörel potansiyelleri en iyi şekilde değerlendirerek ulusal ekonomik politikaların oluşturulmasına katkıda bulunur. Türkiye'nin küresel rekabet düzeyinde tanıtımına katkıda bulunur, Avrupa Birliği (AB) üyeliği sürecini desteklemek üzere uluslararası siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişki, iletişim, temsil ve işbirliği ağlarının geliştirilmesi için çalışmalar yapar. Uluslararası entegrasyonu ve etkileşimi, bölgesel ve yerel gelişmeyi hızlandırmak için araştırma yapar, görüş oluşturur, projeler geliştirir ve bu kapsamda etkinlikler düzenler.

TÜSİAD, Türk iş dünyası adına, bu çerçevede oluşan görüş ve önerilerini Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'ne, hükümete, diğer devletlere, uluslararası kuruluşlara ve kamuoyuna doğrudan ya da dolaylı olarak basın ve diğer araçlar aracılığı ile ileterek, yukarıdaki amaçlar doğrultusunda düşünce ve hareket birliği oluşturmayı hedefler.

TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bu görüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar.

"Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak için Bir Model Önerisi" başlıklı bu rapor TÜSİAD Sosyal Politikalar Komisyonu'nun bünyesindeki Eğitim Çalışma Grubu'nun faaliyetleri çerçevesinde Rhode Island College Öğretim Üyesi Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN tarafından hazırlanmıştır. Raporun hazırlanması sürecinde birçok kişinin değerli katkıları olmuş, rapor onların katkılarıyla zenginleşmiştir. Yazar, TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu Başkanı Enver YÜCEL'e; taslak raporun tartışma toplantısına katılarak ve/veya yazılı olarak görüş ve eleştirileriyle katkıda bulunan TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu üyelerine, 6 Kasım 2013 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen çalışmaya katılarak rapora katkıda bulunan katılımcılara, TÜSİAD ekibinden Ebru DİCLE, Berna TOKSOY REDMAN ve Deniz KARATAŞ'a teşekkürlerini sunar.

Aralık 2013

ÖZGEÇMİŞ

Prof. Dr. Mustafa Özcan

Profesör Dr. Mustafa Özcan 1968'de Mersin İlköğretmen Okulu'ndan mezun oldu. Dört yıl ilkokul öğretmenliği yaptı. 1975'te İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümü'nü bitirdi. Öğretmen okulu öğretmeni, eğitim uzmanı ve milli eğitim müdür yardımcısı olarak farklı illerde görev yaptı. 1981'de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Lisans ve Yüksek Lisansını tamamladı. 1982'de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde doktora başladı ve aynı fakültede araştırma görevlisi oldu. 1988'de doktora çalışmasına devam etmek üzere Amerika'daki the University Iowa'ya gitti. Doktora tezinde öğretmen performansının artırılmasına ilişkin bir teori geliştirdi. 1992-2009 yılları arasında Clarke Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Rhode Island College Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalıştı. 2010'da Türkiye'ye döndü. Bir süre Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalıştı. 2011'de Gazi Üniversitesi'nden ayrıldı ve Bahçeşehir Üniversitesi'nde Akademik Danışman olarak çalışmaya başladı. Halen bu danışmanlık görevine ve Amerika'da Rhode Island College'da öğretim üyeliğine devam etmektedir.

Uzmanlık alanları "öğretmen eğitimi", "çok kültürlü toplumlarda eğitim" ve derslerin ve değerlerin birlikte öğrenildiği "akademik başarı ve sosyal sorumluluk projeleri"dir. Bu konularda çeşitli yayınları bulunmaktadır. Bilgi Çağında Öğretmen adlı kitabı 2011'de TED yayınlarından çıkmıştır. Okulda Üniversite adlı bu raporda ise Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için geliştirmiş olduğu yeni bir modeli anlatmaktadır.

İÇİNDEKİLER

YÖNETİCİ ÖZETİ	9
EXECUTIVE SUMMARY	16
1. GİRİŞ	25
1.1 Türkiye'nin Vizyonu ve Eğitim.....	25
1.2 Çalışmanın Amacı.....	25
1.3 Çalışmanın Yöntemi.....	25
1.4 Çalışmanın Kapsamı.....	26
1.5 Çalışmada Yararlanılan Kaynaklardan Örnekler	26
2. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ	31
2.1 Bilgi Çağıyla Başlayan Değişim.....	31
2.2 Küreselleşme, İşbirliği ve Rekabet	32
2.3 21. Yüzyıl Becerileri.....	33
2.3.1 21. Yüzyıl Becerilerinin Karşılaştırılması	33
2.3.2 Eğitimciler için 21. Yüzyıl Becerileri	36
2.4 Öğretmen Eğitiminde Reform Gerektiren Diğer Faktörler.....	37
3. DÜNYADA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN REFORM ARAYIŞLARI.....	41
3.1 Amerika'da Öğretmen Eğitimi	42
3.1.1 Amerika'daki Öğretmen Eğitimi Programlarının Gruplandırılması.....	43
3.1.2 Amerika'da Yüksek Lisans Yapan Öğretmenler	47
3.1.3 Amerika'daki En Başarılı Eğitim Fakültelerinin Ortak Özellikleri.....	48
3.2 Finlandiya'da Öğretmen Eğitimi.....	49
3.3 Singapur'da Öğretmen Eğitimi	51
3.4 İngiltere'de Öğretmen Eğitimi	52
3.5 Diğer Ülkelerde Öğretmen Eğitimi	53
4. TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN ÖNERİLEN MODEL:	
OKULDA ÜNİVERSİTE.....	57
4.1 Modelin Tanımı	57
5. OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİNİN BOYUTLARI	61
5.1. Kavramsal Çerçeve.....	61
5.1.1 Vizyon	61
5.1.2 Misyon.....	61
5.1.3 Amaçlar	61
5.1.4 Okulda Üniversite'nin Temel İlkeleri	62
5.1.5 Okulda Üniversite Modelinde Öğretmen Yeterlilikleri.....	65
5.1.6 Meslek Eğitimi Modelleri.....	69
5.1.7 Okulda Üniversite Modelinin Uygulanacağı Dört Öğretmen Eğitimi Modeli.....	73

5.2. Müfredat: Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kaynağı.....	80
5.2.1 Önerilen Meslek Dersleri	81
5.2.2 Önerilen Genel Kültür Dersleri	90
5.2.3 Alan Bilgisi Dersleri.....	92
5.3. Yöntem: Yapararak ve Yaşayarak Öğrenme	92
5.3.1 Önerilen Öğretim Yöntemleri.....	93
5.4. Öğretim Elemanları: En İyi Öğretmeni Yetiştirecek Model Kadro	101
5.4.1 Öğretim Elemanlarının Gruplandırılması	101
5.4.2 Öğretim Elemanlarının Nitelikleri	102
5.4.3 Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri.....	102
5.4.4 Akademisyen Öğretim Üyelerinin Nitelikleri	103
5.4.5 Öğretmen Öğretim Elemanlarının Nitelikleri	104
5.5. Öğretmen Adayları: Öğretmenlik İlgi ve Yeteneğine Sahip Öğrenciler.....	105
5.5.1 Amerika'da En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenci Seçimi.....	105
5.5.2 Amerika'daki Diğer Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adayı Seçimi.....	113
5.5.3 Diğer Ülkelerde Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi	114
5.5.4 Türkiye'de Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi için Öneriler	116
5.6 Liderlik ve Değişim	121
5.6.1 Vizyona Dayalı Liderlik	121
5.6.2 Demokratik Katılım	122
5.6.3 Değerlendirmeye Dayalı Değişim.....	122
5.6.4 Okulda Üniversite Modelinde Ortak Liderlik.....	123
5.7 Ortaklık, Deneyim ve Gelişim: Öğretmenlik Deneyimi, Bilimsel Araştırma, Mesleki Gelişim ve Öğrenci Başarısı için Üniversite - Okul Ortaklığı	123
5.7.1 Okulda Üniversite Modeli'nde Uygulamanın Anahatları.....	124
6. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER	133
6.1 Araştırmanın Sonuçları.....	133
6.2 Türkiye için Öneriler.....	138
EK: 6 KASIM 2013 TARİHİNDE ANKARA'DA GERÇEKLEŞTİRİLEN "ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE OKULDA ÜNİVERSİTE" ÇALIŞTAYININ KATILIMCI LİSTESİ.....	147
KAYNAKLAR	149
ŞEKİLLER LİSTESİ	
Şekil 1: Okulda Üniversite'nin Yedi Boyutu ve Aralarındaki Etkileşim.....	58
Şekil 2: Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli.....	76
Şekil 3: Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli.....	76
Şekil 4: Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli.....	77
Şekil 5: Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli.....	79

YÖNETİCİ ÖZETİ

Türkiye'nin Vizyonu ve Eğitim: Türkiye'nin vizyonu çağdaş medeniyettir. Türk milletinin ortak ideali çağdaş medeniyete ulaşmak, ona katkı sağlamak ve öncü olmaktır. Ülkenin her bakımdan kalkınması ve 2023 vizyonunu gerçekleştirmesi için yapılacak ilk iş, bu ideali gerçekleştirecek niteliklerle donanmış, 21. yüzyıl becerilerine sahip, dünya ile konuşan, dünya ile çalışan ve dünya ile yarışan nesiller yetiştirmektir.

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, bilgi çağı ve küreselleşmenin hayatın her alanında değişime yol açtığı 21. yüzyılda görev yapacak, sınıfındaki bütün öğrencileri eğitebilecek, bilgi, beceri ve erdemiyle onlara model olacak eğitimcileri yetiştirmek için bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmektir.

Çalışmanın Yöntemi: Bu araştırma kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili Türkçe ve İngilizce kaynakların, deneysel araştırmaların ve teorik çalışmaların taranması, çalışmanın konusuyla ilgili bilgilerin derlenmesi, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulmasıyla gerçekleşmiştir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ

Bilgi Çağıyla Başlayan Değişim: İnsanlık, 20. yüzyılın son çeyreğinde yeni bir çağa girmiştir. Bilgi çağı teknolojisi ürünleri için yapılan harcama, sanayi çağı ürünleri için yapılan harcamayı geçmiştir. Bilgi hiç bir zaman olmadığı kadar çok ve erişilmesi kolaydır. Bu durum, mevcut bilgiyi yöneten, yeni sentezlere ulaşan, eyleme dönüştürebilen ve internette olandan farklı bir şekilde öğrencilerine sunabilen yeni bir öğretmen modeline ihtiyaç doğurmuştur.

Küreselleşme, İşbirliği ve Rekabet: Her alanda olduğu gibi eğitimde de rekabet küresel boyutta yaşanmakta, küresel ölçekte en iyi olan en fazla beğenilmekte ve en güçlü eğitici etkiyi yapmaktadır. Mahalli veya ulusal ölçekte "en iyi" eğitimi sağlamak veya "en iyi" öğretmen olmak artık yeterli değildir. Uluslararası standartlara göre en iyi şekilde yetişmiş, dünyayı tanıyan, bilgi çağı ve küreselleşme olgularını anlamış öğretmenlere sahip olmadan küresel değişime, işbirliği ve rekabete uyum sağlamak mümkün değildir.

21. Yüzyıl Becerileri: 21. yüzyılda var olabilmek için 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek ve çocuk ve gençlerimize öğretmek zorundayız. Bunun için yapılması gereken, öğretmen eğitimi başta olmak üzere her seviyedeki okulda eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin müfredata dahil edilmesidir.

DÜNYADA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN REFORM ARAYIŞI

Amerika'da Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitimi alanındaki son reform dalgası 1980'lerde başlamıştır ve halen devam etmektedir. Amerika'da 1400'den fazla öğretmen eğitimi programı vardır ve bunlar arasında büyük farklar bulunmaktadır. Bu programları dört grupta toplamak mümkündür: (1) Dört yıllık lisans düzeyinde programlar. (2) Lisans sonrası formasyon programları. (3) Alternatif programlar. (4) Eğitimde yüksek lisans programları. Amerikan öğretmen eğitimi programlarının en dikkat çekici özelliklerinden birisi eğitimde yüksek lisans veren öğretmen eğitimi programlarının yaygınlığıdır. Amerika'daki üç-buçuk milyona yakın öğretmenin yaklaşık % 45'inin eğitimde yüksek lisansı vardır. % 1.2'sinin eğitimi ise doktora düzeyindedir (U.S. Statistical Abstracts, 2012: Tablo 225).

Finlandiya'da Öğretmen Eğitimi: Finlandiya uluslararası testlerde gösterdiği üstün başarı ile dikkatleri üzerine çekmiştir. Uluslararası medyada, eğitimde bir "Finlandiya mucizesi" yaratıldığından bahsedilmektedir (Niemi, Toom ve Kallioniemi, 2012; Simola, 2007; Shalberg, 2012). Araştırmacılar Finlandiya'nın başarısında en önemli katkısı "mükemmel öğretmenler"in (excellent teachers) sağladığını kabul etmektedirler (Shalberg 2012: 1). Finlandiya'da, anaokulu öğretmenleri hariç diğer bütün öğretmenlerin 1978'de kabul edilen bir yasa ile kendi alanlarında yüksek lisans düzeyinde eğitim görmesi şartı getirilmiştir.

Diğer Ülkelerde Öğretmen Eğitimi: Öğretmen eğitiminde reform çalışmaları yapan ülkelerden bazılarında dört yıllık öğretmen eğitimi tamamen terk edilmiş, bir kısmında ise dört yıllık modelin yanı sıra beş, altı hatta yedi yıl ve daha fazla süren modeller uygulamaya konmuştur. Bu ülkelerden birisi Hollanda'dır. Hollanda'da dört yıllık programların yanı sıra yüksek lisans sonrası (post-master) öğretmen eğitimi programları da vardır. Öğretmenlik yapılacak bir bilim dalında yüksek lisans derecesi olanların kabul edildiği bu program iki şekilde uygulanmaktadır. Birinci şekilde, programa kabul edilen öğrenciler bir yıl süren uygulamaya dayalı formasyon eğitimi almaktadır. İkinci şekilde ise bir alanda "yüksek lisans derecesine" sahip olan öğretmen adayları, program tamamlanınca bir de "eğitimde yüksek lisans derecesine" sahip olmaktadırlar. İki yıl süren bu eğitimi tamamlayan "iki mastır"lı öğretmenler bütün orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapabilmektedir (Hammerness, Tartwijk ve Snoek, 2012: 52, 55-56).

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN ÖNERİLEN MODEL: OKULDA ÜNİVERSİTE

Modelin Tanımı: Öğretmenlik kendine özgü bilgi, beceri ve değerleri olan çok özel ve önemli bir meslektir. Her türlü meslek eğitimi gibi eğitimcinin eğitimi de bilime olduğu kadar deneyime de dayalı olmalıdır. Öğretmen eğitimini, bilgi üretiminin merkezi

olan üniversiteler ile öğretmenlik mesleğinin icra edildiği "işyeri" olan okullar işbirliği yaparak vermelidir. "Okulda Üniversite" öğretmen eğitimi için uygulama yoğun geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, bilime dayalı modern örgün eğitimi birleştiren ve teoriyle uygulamayı kaynaştıran bir model olarak tasarlanmıştır.

Okulda Üniversite Modeli uygulandığında eğitim fakültesi öğretim üyelerinin, öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan okullarda ofisleri olacak, okullardaki deneyimli öğretmenlerden öğretim görevlisi olarak yararlanılacaktır. Eğitim fakültesi meslek dersleri, işbirliği yapılan okullarda verilecektir. Öğretmen adayları, üçüncü sınıfa geçtiklerinde işbirliği yapılan okullardaki deneyimli öğretmenlerin yanına "Öğretmen Yardımcısı" olarak yerleştirilecektir. Bu adaylar ilk dönem bir okulda, ikinci dönem farklı bir okulda ve başka bir öğretmenin yanında olmak üzere, iki dönem tam gün Öğretmen Yardımcısı olarak görev yapacaktır. Öğretmen Yardımcılığı görevini tamamlayan ve dördüncü sınıfa geçen öğrenciler, Öğretmenlik Uygulaması için "Aday Öğretmen" olarak yine işbirliği yapılan okullardaki uygulama öğretmenlerinin sınıflarına yerleştirilecek ve iki ayrı okulda iki dönem tam-gün uygulama yapacaktır. Öğretmen Yardımcıları ve Aday Öğretmenlere, yardımcılık ve uygulama dönemlerinde hem deneyimli uygulama öğretmenleri hem de öğretmenlik deneyimi olan uygulama öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Öğretmen Yardımcıları ve Aday Öğretmenlerin çalışma takvimi üniversitenin değil yerleştirildikleri okulun takvimine göre planlanacaktır.

OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİ'NİN BOYUTLARI

Modelin boyutları: Okulda Üniversite yedi boyutlu bir sistem olarak tasarlanmıştır. Bu boyutlar şunlardır: (1) Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon; (2) Müfredat: Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kaynağı; (3) Yöntem: Yapararak ve Yaşayarak Öğrenme; (4) Öğretim Elemanları: En İyi Öğretmenleri Yetiştirecek Model Kadro; (5) Öğretmen Adayları: Öğretmenliğe İlgi ve Yeteneği Olan Öğrenciler; (6) Liderlik: Vizyona, Demokratik Katılıma ve Değerlendirmeye Dayalı Değişim; ve (7) Ortaklık, Deneyim ve Gelişim: Öğretmenlik Deneyimi, Bilimsel Araştırma, Mesleki Gelişim ve Öğrenci Başarısı İçin Üniversite-Okul Ortaklığı. Modelin boyutları ve aralarındaki etkileşim metin içinde verilen Şekil 1'de görülebilir.

Kavramsal çerçeve ve amaçlar: Kavramsal çerçeve Okulda Üniversite'nin vizyon, misyon, amaç ve ilkelerini içermekte, yapısını tanımlamaktadır. Okulda Üniversite'nin temel amaçları şunlardır: (1) Bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirmek. (2) Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak. (3) Öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlamak. (4) Yerel eğitim sorunlarına bilimsel çözümler bulmak. (5) Öğrenci başarısını artırmak. (6) Öğretmen eğitiminde bir Türkiye markası yaratmak.

Okulda Üniversite'nin Temel İlkeleri: (1) Öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklığı. (2) İşyeri ortamında öğretim. (3) Vizyona dayalı eğitim. (4) Yeterliliklere dayalı eğitim. (5) Öğrenci ve müfredat merkezli eğitim. (6) Kuram ve uygulamada eşitlik ve eş zamanlılık. (7) Yaparak ve yaşayarak öğrenme. (8) Performansa ve çıktıya dayalı değerlendirme. (9) Öğretmenlik ilgi ve yeteneğine sahip öğretmen adaylarının seçimi. (10) Akademisyen ve öğretmenlerden oluşan öğretim kadrosu. (11) Kültürel çeşitlilik ve ortak değerlere saygı. (12) Yaşam boyu mesleki gelişim. (13) Eşit ve adil imkanların sağlanması.

Okulda Üniversite Modelinde Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin neleri bilmesi, neleri yapabilmesi ve hangi değer ve davranışları sergilemesi gerektiğini gösteren ölçüt-tanımlardır. Metin içinde verilen Okulda Üniversite öğretmen yeterlilikleri hem ulusal hem de uluslararası uzman kurumların üzerinde anlaştığı öğretmen yeterlilikleriyle örtüşmektedir.

OKULDA ÜNİVERSİTE'NİN DÖRT MODELİ

Öğretmen eğitimi çok farklı şekillerde yapılandırılmaktadır. Lisans, lisans sonrası ve yüksek lisans düzeyinde olan, tamamlanması dört ile yedi-buçuk yıl arasında süren öğretmen eğitimi programları vardır. Bu durumu dikkate alarak, Okulda Üniversite Modeli'nin, süresi farklı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulanacağını gösteren aşağıdaki dört model geliştirilmiştir.

(1) Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite: Okulda Üniversite dört yıllık, lisans düzeyinde bir öğretmen eğitimi programında uygulandığı zaman, öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk iki yılı üniversite-merkezli, son iki yılı da okul-merkezli olacaktır. Öğrenciler üçüncü sınıfa geçtiklerinde Okulda Üniversite'ye dönüştürülen uygulama okullarına Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilecek ve iki farklı okulda olmak üzere iki dönem Öğretmen Yardımcılığı yapacaktır. Eğitim dersleri uygulama okullarında yapılacak ve akşam saatlerine konacaktır. Son sınıfa geçtiklerinde ise Aday Öğretmen olarak yine iki farklı okulda yapılacak ve iki dönem sürecek Öğretmenlik Uygulamasına başlayacaklardır. Yardımcılık ve Aday Öğretmenlik süresince adaylara hem uygulama öğretmenleri hem de öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Bu modeli gösteren Şekil 2 metin içinde görülebilir.

(2) Lisans Sonrası Okulda Üniversite: Okulda Üniversite Modeli'nin üniversite mezunlarına öğretmen eğitimi (veya formasyon) vermek için uygulanması halinde, Okulda Üniversite'nin bütün modellerinde olduğu gibi okul-merkezli eğitim en az iki yıl olacaktır. Bu öğrenciler ilk yıl uygulama okullarında Öğretmen Yardımcısı olarak çalışacak ve programdaki dersleri alacaklardır. Dersler, adayların "yardımcı" olarak çalıştıkları okulda öğretim bittikten sonra başlayacaktır. Adaylar ikinci yıl, Aday Öğretmen olarak öğretmenlik uygulaması yapmak üzere yine uygulama okullarına yerleştirilecektir.

Öğretmenlik uygulaması da iki dönem sürecektir ve iki ayrı okulda, iki farklı öğretmenin sınıfında yapılacaktır. Adaylara, uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Bu modeli gösteren Şekil 3 metin içinde görülebilir.

(3) Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite: Alanda yüksek lisans yapmayı gerektiren Okulda Üniversite Modeli öğretmen eğitimi için en ideal formu oluşturmaktadır. Bu model uygulandığında öğretmen adayları dört yıllık bir lisans eğitimi alacak, öğretmenlik yapacağı bilim dalında yüksek lisans yapacak ve iki yıllık uygulaması olan bir öğretmen eğitimi görecektir. Lisans, yüksek lisans ve meslek eğitimi dersleri aynı programın içinde harmanlanacak, teori ve uygulama eş zamanlı olarak öğrenilecek, öğretmen adayları lisans ve yüksek lisans mezuniyet tezleriyle kendi alanlarında bilimsel uzmanlık kazanırken, toplam iki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Aday Öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlik mesleğinde ustalaşacaktır. Bu modeli gösteren Şekil 4 metin içinde görülebilir.

(4) Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite: Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli (post-master model) uygulandığı zaman programa sadece öğretmenlik yapılacak bir alanda yüksek lisansını tamamlamış öğrenciler alınacaktır. Adaylar, yukarıda anlatılan modellerde olduğu gibi en az iki yıl süren okul-merkezli ve deneyime dayalı öğretmenlik meslek eğitimi alacaktır. Bu modeli gösteren Şekil 5 metin içinde görülebilir.

Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı bütün öğretmen eğitimi programlarında her öğretmen adayı ister (1) dört yıllık bir eğitim fakültesinde, (2) ister bir öğretmenlik formasyonu programında, (3) ister yüksek lisans düzeyinde eğitim veren bir programda, (4) isterse de yüksek lisans sonrası bir öğretmen eğitimi programında olsun en az bir yıl Öğretmen Yardımcısı, bir yıl da Aday Öğretmen olarak toplam iki yıl okul ortamında uygulama yapacak, öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerleri eş zamanlı olarak, yaparak ve yaşayarak öğrenecektir.

ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

Bu çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilir: (1) Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitimi Artık Yeterli Değildir. (2) Sadece "Öğretmenlik Formasyonu" Veren Lisans Sonrası Programlar Başarılı Değildir. (3) Meslek Eğitimi Tamamlamadan Öğretmen Olmayı Sağlayan "Alternatif Programlar" Başarılı Değildir. (4) Formasyon Eğitimi Veren Lisans Sonrası Programları Başarılı Kılacak Mesleki Eğitim Normları Oluşmamıştır (5) "Eğitimde" Yüksek Lisans Veren Programların Çok Azı Başarılı Olmuştur. (6) Başarılı Örneklerine Rağmen "Eğitimde" Yüksek Lisans Modeli Bilgi Çağı İçin Yeterli Değildir. (7) "Alanda" Yüksek Lisans ve Öğretmen Eğitimi Birlikte Veren Başarılı Modeller Ortaya Çıkmıştır. (8) "Alanda" Yüksek Lisans Sonrası Öğretmen Eğitimi Veren Başarılı Modeller Ortaya Çıkmıştır. (9) "Alanda" Yüksek Lisans Olanlara "Eğitim" Yüksek Lisans Veren Modeller Ortaya Çıkmıştır. (10) Meslek Eğitiminin "Süresi" ve "Süreci"yle İlgili Normlar Oluşmuştur

TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

Türkiye'nin çağdaş medeniyet ülküsünü ve 2023 hedeflerini gerçekleştirmesi için öğretmen eğitimini yeniden yapılandırması, öğrencilerine, millete ve insanlığa hizmet edecek üstün nitelikli öğretmenler yetiştirmesi gerekir. Yapılması gerekenler şunlardır:

(1) Öğretmen Eğitiminin Yüksek Lisans Düzeyinde Olması İçin Yasal Düzenleme Yapılmalıdır: Türkiye en kısa zamanda anaokulundan lise son sınıfa kadar her kademedeki okulda öğretmen olacakların bir bilim dalında "yüksek lisans derecesi"ne ve deneyime dayalı, en az iki yıl süren meslek eğitimine sahip olmalarını zorunlu kılan bir yasal düzenleme yapılmalıdır.

(2) Öğretmen Eğitimi İçin Önerilen Model-1: "Alanda Yüksek Lisans Modeli". Türkiye'nin kendi alanında yüksek lisans derecesinde uzmanlık eğitimi almış ve iki yıl süren deneyime dayalı meslek eğitimi gören öğretmenler yetiştirebilmek için benimseyeceği modellerden birisi bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında anlatılan "Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli"dir (Bkz: Şekil 4).

(3) Öğretmen Eğitimi İçin Önerilen Model-2: "Alanda Yüksek Lisans Sonrası Model". Türkiye'nin kendi alanında yüksek lisans düzeyinde uzman olan ve deneyime dayalı iki yıllık meslek eğitimi almış öğretmenler yetiştirebilmek için benimseyeceği ikinci model bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında anlatılan "Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli"dir (Bkz: Şekil 5).

(4) Eğitim Fakülteleri Doktora Programı Olan Üniversitelerde Açılmalı ve Öğretmen Eğitiminde Uzmanlaşmalıdır.

(5) "Okulda Üniversite"ye Dönüştürülecek Uygulama Okulları Öğretmenlik Uygulaması Alanında Uzmanlaşmalıdır.

(6) Öğretmen Eğitimi için Üniversite-Okul Ortaklığı Kurumsallaşmalıdır.

(7) Öğretmen Eğitimi Vermek Amacıyla Üniversite-Okul Ortaklığını Kurumsallaştırmak İçin "Okulda Üniversite Modeli" Benimsenmelidir.

(8) Mevcut Öğretmenler Alanlarında Yüksek Lisans Yapmalıdır. Öğretmenleri Bu Amaçla Motive Etmek ve Desteklemek İçin Bir Teşvik Programı Hazırlanmalıdır.

(9) "Eğitimde" Yüksek Lisans Veren Programlar Yeniden Yapılandırılmalıdır.

(10) Mevcut Öğretmenlere Üniversiteler ve Uzman Kuruluşlarla İşbirliği Yapılarak Hizmet-İçi Mesleki Eğitim Sağlanmalıdır.

(11) İlgili Kurumlarla İşbirliği Yapılarak "Öğretmen Eğitimi Kavramsal Çerçevesi" Hazırlanmalıdır.

(12) Öğretmen Eğitimi Müfredatından İçeriği Örtüşen Dersler Çıkarılmalı ve Müfredatın İçeriğinde Teori ve Uygulama Eşit Olmalı ve Eş Zamanlı Öğretilmelidir.

(13) Öğretmen Eğitimi Programının Tamamında, Yaparak ve Yaşayarak Öğrenmeyi Sağlayan Yöntemler Uygulanmalıdır.

(14) Öğretmen Eğitimsi Olacak Akademisyen ve Öğretmenlerin Niteliklerini Tanımlayan "Öğretmen Eğitimsi Yeterlilikleri" Hazırlanmalıdır.

(15) Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçme Kriterleri Değiştirilmeli ve Öğretmenliğe İlgili ve Yeteneği Olan Öğrenciler Seçilmelidir.

(16) Öğretmenlerin Özlük Hakları İyileştirilmeli, Öğretmenlik Cazip Bir Meslek Haline Dönüştürülmelidir.

EXECUTIVE SUMMARY

UNIVERSITY WITHIN SCHOOL: A NEW MODEL TO RE-STRUCTURE TEACHER EDUCATION IN TURKEY

Turkey's Vision and Teacher Education: The vision of the nation of Turkey is to reach, contribute to, and lead modern civilization. To this end, Turkey requires that new generations of Turkish citizens are able to speak with the world, work with the world and compete with the world. Turkey cannot raise generations of citizens with these qualities without a powerful teacher in every classroom. These teachers must be worldly, understand the information age and globalization, live with democratic values, protect the environment, and, most importantly, educate a diverse student body.

Goal of the Study: The goal of this study is to design a teacher education model to prepare 21st century educators to educate new generations who are capable of realizing the vision of Turkey.

Method of the Study: This is a theoretical study based on relevant literature by scholars from the United States, Europe, and Turkey. All sources were reviewed with a critical perspective and categorized by emerging themes of teacher education. Finally, a seven- dimensional model of teacher education was constructed.

RATIONALE FOR THE REFORM IN TEACHER EDUCATION

Information Age: The information age has affected all aspects of life. More specifically, the information age has affected education. By way of the information age, knowledge is accessible at any time, at all places, and by all people regardless of their age or socioeconomic status. As such, it is possible that students may come to class with more knowledge than their teachers on a topic. Teachers are no longer the only bearers of knowledge. Consequently, we need innovative and creative teachers who can manage the available knowledge, analyze it with a critical perspective, reach new syntheses, and can teach students better than the internet alone.

Globalization, Collaboration and Competition: Globalization, like the information age, has affected all aspects of social life, including education. Meeting local, regional and even national standards is not enough. Competition in education is now at the global level, and global standards for products and services are high. In order to overcome global educational challenges and collaborate with the world, we need new teachers with new knowledge, skills, and values.

21st Century Skills: To survive and prosper in the new age, we need to teach the skills required in the new age. 21st century skills, such as critical thinking, expertise in digital technology, teamwork, communication in different languages and cultures, innovation, and creativity should be infused into curricula.

REFORM IN TEACHER EDUCATION AROUND THE WORLD

Teacher Education in America: The United States is presently in the midst of a wave of reform in teacher education that began in the 1980s. There are more than 1400 teacher education programs in the United States, but they are quite different from one another (Levine, 2006; Darling-Hammond, 2012). In a sense, there is no a typical teacher education program in America (Levine, 2006: 7). Despite their differences, they can be classified into the following groups: (1) undergraduate teacher education programs, (2) post-baccalaureate licensure programs, (3) alternative teacher education programs, and (4) master's level programs, which can be further divided into (a) only graduate level programs, and (b) integrated programs.

The Ratio of American Teachers with a Master's Degree: There are two kinds of master's degree programs in American colleges of teacher education. One of them is Master's of Arts in Teaching (M.A.T); the other is Master's of Education (M.Ed.). Although the M.A.T and M.Ed. differ in some aspects, in final analysis, both provide master's degrees in education. There are 3,405,000 teachers in America, and 44.4 % of them have master's degrees in education. Also, 1.2 % of American teachers have doctorates in education (U.S. Statistical Abstracts, 2012: Table 225).

Teacher Education in Finland: Finnish students are very successful in international achievement tests such as PISA (OECD Programme for International Student Assessment). Scholars have explored the Finnish miracle in education and emphasized the role of excellent teachers in creating it (Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2012; Simola, 2007; Shalberg 2012: 1). Finland passed legislation in 1978 that required all but preschool teachers to have a master's degree in their subject matter. Consequently, in Finland, teacher preparation is a five to seven- and-a-half year process (Shalberg 2012).

Teacher Education in Other Countries: Countries working to reform teacher education have either abandoned the four-year teacher education model or created alternative five-, six-, seven-, or more-year models. In Holland, for example, there are four-year, master's and post-master's level teacher education programs. The post-master's level programs have two versions. In one, candidates possessing a master's degree in a subject matter are automatically accepted to a program for teacher licensure. This program lasts one year. The other also accepts students with a master's degree in a

subject, but the program lasts two years, and candidates earn a master's degree in education. Graduates of this program possess two master's degrees: one in a subject area and the other in secondary education (Hammerness, Tartwijk and Snoek, 2012: 52, 55-56).

A NEW MODEL PROPOSED FOR TEACHER EDUCATION IN TURKEY: UNIVERSITY WITHIN SCHOOL

Description of the Model: Teaching is a special and significant profession. Like the education of all professions, the education of teachers must be based on scientific knowledge and practice in workplace. Universities are the centers of knowledge production. Schools are the workplace of teachers and the site of teaching performance. The proposed model, University within School, suggests that teacher education must be done through collaboration between universities and schools. University within School also combines two models of professional education: one is the traditional "apprenticeship-journeyman-master's" model, which is a practice-based model; the other is modern professional education, which is mostly based on theoretical knowledge and is implemented through formal schooling. Implementation of University within School will comprise the following tenets. Collaborating universities and schools will establish a solid partnership. College of education faculty will have offices in partner schools, and they will spend at least half of their time in those offices. Experienced teachers in partner schools will be hired as adjunct faculty. Education courses will be taught in partner schools. In a four-year program, the first two years of education will be university-based, and the second half will be school-based. When teacher candidates reach the third year, they will be placed in one of the partner schools as a full-time teacher assistant. The next semester, they will work as a teacher assistant in a different partner school. When the candidates reach the fourth year, they will begin their yearlong student teaching, which will be completed in two different partner schools. The work of teacher assistants and student teachers will start and end by the calendar of schools, not the calendar of universities.

COMPONENTS OF THE PROPOSED MODEL

Components: University Within School is designed as a seven dimensional system. The dimensions are: (1) Conceptual Framework: Vision in Action; (2) Curriculum: Source of Knowledge, Skills and Values; (3) Method: Learning by Doing; (4) Students: Teacher Candidates with Interest and Ability to Teach; (5) Faculty: Model Cadre Teaching with a Mission of Educating Best Teachers; (6) Leadership: Vision, Participation and Assessment-based Change; (7) Partnership, Practice and Development: University-School Partnership for Teaching Practice, Education Research, Professional Development and Student Achievement (for the dimensions of the model and interactions among them, see Figure (Şekil) 1 in the text).

Conceptual Framework and Goals: The study's conceptual framework is the theoretical foundation of the model, University within School. It includes the vision, mission, goals, basic principles, and standards of teacher education. The basic goals of the University within School are as follows: (1) to educate knowledgeable, skillful, and virtuous teachers able to teach all students, regardless of how diverse they are. (2) To provide professional development for teachers. (3) To provide professional development for college faculty. (4) To facilitate scientific research on local education problems. (5) To improve student achievement in partner schools. (6) To create a signature model of teacher education, which can inspire teacher education programs in Turkey and around the world.

Basic Principles of the Model: (1) University-school partnership for teacher education. (2) Professional education in the workplace. (3) Vision-based teacher education. (4) Standard-based teacher education. (5) Student and curriculum-based teacher education. (6) Equality and simultaneosity in teaching theory and practice. (7) Learning from, in, and by experience. (8) Assessment based on performance and outcomes. (9) Selection of candidates with interest and ability to teach. (10) Faculty consisting of academicians and teachers. (11) Respect for cultural diversity and common values. (12) Lifelong professional development. (13) Equality and equity in providing sources.

FOUR VERSIONS OF THE UNIVERSITY WITHIN SCHOOL

Teacher education around the world is structured in different ways. There are undergraduate, post-baccalaureate, master's level, alternative programs, and so on. Some of them last four years; some others last five, six, seven, or more years. By considering this situation, the following four different versions of the model are prepared.

(1) Undergraduate Level University within School: When the University within School is implemented in a four-year teacher education program, education will be "university-centered" for the first two years and "school-centered" for the last two years. Teacher candidates completing the first two years will start working as a full-time teacher's assistants in partner schools and continue in different schools in the following semester. They will take education courses in partner schools during the evening hours. In their senior year, they will be student teachers for two semesters in two different partner schools. Mentor teachers and college faculty will observe and guide them (for this model see Figure/Şekil 2 in the text).

(2) Post-Baccalaureate Level University within School: Candidates that already possess a college degree will be accepted to the program, and their "school-centered" professional education will last two-years. Teacher candidates will be placed in partner schools as a full-time teacher assistant for two semesters. Candidates will take education

courses in schools during the evening hours. The following year for two semesters, candidates will be student teachers in two different partner schools. They will be observed and guided by mentor teachers and college faculty (for this model, see Figure/Şekil 3 in the text).

(3) Master's Level University within School: This is an ideal version of University within School. When this model is implemented, teacher candidates will complete their undergraduate and master's degrees in the subject that they will teach while simultaneously taking education courses and practicing teaching. Candidates will gain expertise in a field by preparing graduation and master's theses by simultaneously learning the theory of education and practice teaching. Similar to the undergraduate version of the model, candidates in this model will work during their junior year as a full-time teacher assistant in two partner schools. Then, in their senior year, they will work in two different schools as student teachers. They will focus on their subject-based master's thesis during the fifth and sixth year, and at the same time, practice teaching by using their master's level pedagogical content knowledge (for this model see Figure/Şekil 4 in the text).

(4) Post-Master's Level University within School: The candidates with a master's degree in a "teachable" subject matter will be accepted to the program. As in the other models, teacher candidates will engage in a two-year school-centered professional education in this model. They will work as teacher's assistants for the first year and as a student teacher in the second year. Courses will be taken during the evening, and candidates will be observed and guided by experienced mentors and faculty members (for this model see Figure/Şekil 5 in the text).

In all versions of the University within School-(a) undergraduate level, (b) post-baccalaureate level, (c) master level's or (d) post-master's level-all teacher candidates must experience a two-year, school-centered, practice-focused professional education by working for one year as a teacher assistant and for one year as a student teacher.

RESULTS OF THE STUDY

The results of the review of relevant literature by scholars from the United States, Europe, and Turkey can be summarized as follows: (1) undergraduate level teacher education is no longer enough to prepare teachers; (2) post-baccalaureate programs providing teaching license are not sufficient; (3) post-baccalaureate "alternative" teacher education programs are not sufficient and even harmful; (4) post-master licensure programs are provided in too many ways and do not have the universally accepted norms of professional teacher education; (5) some "Master's of Education" (M.Ed.) and "Master's of Arts in Teaching" (M.A.T) programs are successful; (6) despite some successful examples, programs providing Master's in Education (M.Ed. and M.A.T) are not sufficient

for the Information Age; (7) successful teacher education programs requiring master's degrees in subject matter have emerged around the world; (8) successful post master's level teacher education programs are being implemented in some countries; (9) programs which provide master's level teacher education to candidates with a master's degree in a subject are implemented in some places; (10) universal norms for the "duration" and "process" of professional education are formed, which require two-year practice to learn a profession.

PROPOSALS FOR TEACHER EDUCATION IN TURKEY

In order to raise generations of citizens who can realize the nation's vision of modern civilization, Turkey must re-structure teacher education. The following are recommended:

(1) Legislation requiring all teachers to have a master's degree in a subject matter and a two-year school-centered professional education.

(2) Proposed teacher education model-1: One of the models to re-structure teacher education should be "Master's Level University within School," which provides an undergraduate degree, a subject-based master's degree and a two year school-centered professional education in an integrated program (see Figure/Şekil 4).

(3) Proposed teacher education model-2: The second model to re-structure teacher education should be "Post-Master's Level University within School," which provides a two year school-centered education to candidates who have a subject-based master's degree (see Figure/Şekil 5).

(4) Teacher education programs should be opened in universities that have Ph.D. programs in the college of education and in the college of arts and sciences, and programs should develop expertise in teacher education.

(5) Partners schools, or "universities within schools," should develop expertise in teaching practice and professional development.

(6) University-school partnerships should be institutionalized.

(7) The model of "University within School" should be adopted.

(8) Current teachers should study a master's degree in their subject matter, and an incentive program should be created to encourage and support them.

(9) Master's programs specialized in "Training" should be restructured.

(10) Current teachers should be provided in-service professional education through collaborating universities.

(11) A conceptual framework for teacher education should be prepared through the participation of all partners.

(12) Theory and practice should be provided equally and simultaneously in teacher education curricula.

(13) Experiential methods should be used in the entire teacher education program.

(14) The qualifications for the trainers of the teachers should be prepared.

(15) The criteria regarding the selection of teacher candidates should be updated to choose candidates with interest and ability in teaching.

(16) Salaries and other benefits of teachers should be improved in order to make teaching a desired and respected profession.

B Ö L Ü M

GİRİŞ

1. GİRİŞ

1.1. Türkiye'nin Vizyonu ve Eğitim

Türkiye'nin vizyonu çağdaş medeniyettir. Kendi içindeki farklılıklara rağmen Türk milletinin ortak ideali çağdaş medeniyete ulaşmak, ona katkı sağlamak ve öncü olmaktır. Ülkenin her bakımdan kalkınması, 2023 vizyonunu gerçekleştirmesi ve çağdaş medeniyete katkı sağlaması için yapılacak ilk iş, bu ideali gerçekleştirecek niteliklerle donanmış, 21.yüzyıl becerilerine sahip, dünya ile konuşan, dünya ile çalışan ve dünya ile yarışan nesiller yetiştirmektir. Böyle yüksek nitelikli nesilleri ancak uluslararası standartlara göre en iyi şekilde yetişmiş, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirebilir. Eğitimcinin görevi her biri diğerinden farklı özgün bir varlık olan çocuk ve gençlerin sahip oldukları yetileri son sınırına kadar geliştirmek ve onları kendilerine, topluma ve insanlığa yararlı bireyler olarak yetiştirmektir. Her sınıfta, özenle seçilmiş ve eğitilmiş, Türk kültürünü bilen, dünyayı tanıyan, bilgi çağını ve küreselleşmeyi anlamış, demokrasiyi yaşayan, çevreyi koruyan, 21. yüzyıl becerilerine sahip, farklılıklarına rağmen bütün öğrencileri eğitebilen güçlü bir öğretmen olmadan, yüksek nitelikli nesiller yetiştirilemez.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bilgi çağı ve küreselleşmenin hayatın her alanında değişime yol açtığı 21. yüzyılda görev yapacak, çocuk ve gençleri 21. yüzyıl becerileriyle donatacak, bilgi, beceri ve erdemiyle onlara model olacak eğitimcileri yetiştirmek için bir öğretmen eğitimi modeli önermektir. Bu amaçla, **Okulda Üniversite** adını verdiğimiz, üniversite ve okul ortaklığına dayanan, teoriyle uygulamayı eşit oranda ve eş zamanlı öğretecek, hem uluslararası standartlarda en iyi öğretmenleri yetiştirecek hem de mevcut öğretmenlerin ve akademisyenlerin mesleki gelişimini, eğitim sorunlarının bilimsel olarak araştırılmasını ve öğrenci başarısının artırılmasını sağlayacak bir model tasarlanmıştır. Okulda Üniversite'nin temel amaçlarından birisi de, eğitim hastanelerinin tıp eğitiminde oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynamak ve küresel ölçekte model alınan bir Türkiye markası yaratmaktır.

1.3. Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili deneysel araştırmaların ve teorik çalışmaların taranması, çalışmanın konusuyla ilgili bilgilerin derlenmesi, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulmasıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında öğretmen eğitimiyle ilgili bütün kaynaklar taranmış, kullanılmak üzere seçilenler eleştirel bir yaklaşımla incelenmiş ve konuyla ilgili 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 yedi boyutlu bir öğretmen eğitimi modeli tasarlanmıştır.

Okulda Üniversite Modeli tasarlanırken, Türkiye'nin 2023 vizyonu, Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun 1982'den bu yana geliştirdiği mevcut öğretmen eğitimi modeli (YÖK, 2007), diğer ülkelerdeki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikleri (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2006; Sahlberg, 2010; Zeichner, 2010), ilgili kurumlar tarafından geliştirilen öğretmen eğitiminde reform önerileri (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012; U.S. Department of Education, 2011; NCATE, 2010; Holmes Group, 2007; Darling-Hammond, 2005; AERA, 2005; AACTE, 2010; AFT, 2012; CCSSO, 2012; ETS, 2003; Phi Delta Kappa, 1996), tıp, hukuk, mühendislik gibi alanlarda uygulanan meslek eğitimi modelleri ve bilgi çağı ve küreselleşme gibi 21.yüzyıl olgularının (Bellanca ve Brandt, 2010; Trilling and Fadel, 2009) toplum ve eğitim üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulmuştur.

1.4. Çalışmanın Kapsamı

Elinizdeki çalışma altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümü oluşturan Giriş'te çalışmanın konusu, amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmekte ve öğretmen eğitimi alanındaki reform çalışmalarına kısaca değinilmektedir. İkinci bölüm, öğretmen eğitiminde reformun gerekçesine ayrılmıştır. Üçüncü bölümde öğretmen eğitiminde reform yapmak için geliştirilen modeller, bu modellere ilişkin araştırmalar ve dünyanın farklı ülkelerinde yer alan en başarılı eğitim fakülteleri hakkında bilgi verilmektedir. Dördüncü bölümde, eğitimcinin eğitimi için geliştirilmiş olan Okulda Üniversite Modeli bir bütün olarak anahatlarıyla tanıtılmaktadır. Beşinci bölüm çalışmanın gövdesini oluşturmaktadır. Bu bölümde, Okulda Üniversite Modeli'nin yedi boyutu açıklanmaktadır. Altıncı bölümde hem araştırmamanın sonuçları hem de Türkiye için öneriler yer almaktadır. En sonda ise yararlanılan kaynaklar verilmektedir.

1.5. Çalışmada Yararlanılan Kaynaklardan Örnekler

Bu çalışmada kullanılan en önemli kaynaklardan birisi, Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Milli Komisyonu tarafından yaptırılan *En Başarılı Öğretmen Eğitimi Araştırması*'dir.¹ Bu kaynak Amerika'daki 1400 öğretmen eğitimi programı² arasından seçilen en başarılı

¹ *The National Commission on Teaching and America's Future (2000). Studies of Excellence in Teacher Education.*

² *Bu programların artan sayısı için bkz: U.S. Department of Education, 2011; Darling-Hammond, 2006; Cochran-Smith & Zeichner, 2005.*

yedi öğretmen eğitimi programı hakkında hazırlanan yedi rapordan oluşmaktadır.³ Bu raporlar Linda Darling-Hammond'un editörlüğünü yaptığı şu üç kitapta yayımlanmıştır: (a) *En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: Lisans Düzeyindeki Programlar*. (b) *En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: Beş Yıllık Programlar*. (c) *En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması: LisansÜstü Düzeyindeki Programlar* (Darling-Hammond, 2000a; 2000b; ve 2000c).⁴

Bu çalışmada yararlanılan kaynaklardan diğer bazıları da şunlardır: (1) Amerika'da bulunan Öğretmen Kalitesi Ulusal Konseyi tarafından 2013 yılında hazırlanan “*Ülkedeki Öğretmen Eğitimi Programları Hakkında Bir Rapor*” adlı çalışma.⁵ (2) Amerikan Öğretmen Federasyonu tarafından 2013'te hazırlanan “*Çıtayı Yükseltmek: Öğretmen Eğitimini ve Öğretmenlik Mesleğini Yükseltmek*” adlı rapor.⁶ (3) ABD Başkanı Obama Yönetimi tarafından Eylül 2011'de yayımlanan “*Öğretmenlerimiz Geleceğimizdir: Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform ve Gelişim Planı*”⁷ adlı yayın. (4) Amerika'daki Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi (NCATE) tarafından Kasım 2010'da yayımlanan *Üniversite-Okul Ortaklığı ve Öğretmenlik Uygulaması Hakkında “Blue Ribbon” Raporu*.⁸ (5) Amerikan Eğitim Fakülteleri Derneği ile 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık adlı kuruluşun birlikte hazırladığı “*Eğitimcinin Hazırlanmasında 21. Yüzyıl Becerileri*” adlı çalışma.⁹ (6) Amerikan Eğitim Fakülteleri Derneği tarafından 2010 yılında hazırlanan “*Öğretmenlerin Klinik¹⁰ Hazırlığı: Bir Politika Raporu*” adlı çalışma.¹¹ (7) Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından 2013'te yayımlanan “*Ulusun Öğretmenlerinin Hazırlanması ve Sertifikalandırılması: Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Kalitesi Hakkındaki Dokuzuncu Raporu*” adlı çalışma.¹² (8) Öğretmen Eğitimcileri Derneği tarafından hazırlattırılan ve

³ Bu raporlar şunlardır: Koppich, 2000; Merseth & Koppich, 2000; Miller & Silvernail, 2000; Snyder, 2000; Whitford et al, 2000; Zeichner, 2000, and Darling-Hammond & MacDonald, 2000. Raporlar hakkında ayrıntılı bilgi kaynaklar listesinde görülebilir.

⁴ Bu araştırma projesi 1996 yılında başlamış ve 2000 yılında tamamlanmıştır. Yöneticiliğini Linda Darling-Hammond'ın yaptığı proje öğretmen eğitimi alanında uzman on kişilik bir araştırma ekibi tarafından yürütülmüştür. Araştırmacıların, Amerika'da bulunan bütün öğretmen eğitimi programlarını inceleyerek en iyilerini belirlemek, onları derinlemesine incelemek ve diğerlerine model olmaları için tanıtmak amacıyla gerçekleştirdikleri bu çalışmanın sonunda Amerika'nın farklı eyaletlerinde yer alan yedi öğretmen eğitimi programı Amerika'nın en iyisi olarak seçilmiştir.

⁵ National Council on Teacher Quality (2013). *A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs*.

⁶ American federation of Teachers (2013). *Raising the Bar: Aligning and Elevating Teacher Preparation and the Teacher Profession*.

⁷ U.S. Department of Education (2011). *Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement*.

⁸ National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). *NCATE Blue Ribbon Panel Report on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning*.

⁹ American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) and Partnership for 21.st Century Skills (2010). *21.st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*.

¹⁰ Bazı araştırmacılar öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmak için okullarda yaptığı çalışmaları ve öğretmenlik uygulamalarını “klinik hazırlık” olarak nitelirmektedir.

¹¹ American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) (2010). *The Clinical Preparation of Teachers: A Policy Brief. For release at the briefing: Teacher Preparation: Who Needs It? The Clinical Component*.

¹² U.S. Departmen of Education (2013). *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's Ninth Report on Teacher Quality*.

2008’de yayımlanan, editörlüğünü dört tanınmış eğitimcinin yaptığı “*Öğretmen Eğitimi Araştırmaları El Kitabı: Değişen Ortamlarda Devam Eden Sorunlar*” adlı kitap.¹³ (9) Amerika’daki Eyaletlerin En Yetkili Okul Görevlileri Konseyi tarafından 2012’de hazırlattırılan “*Bizim Sorumluluğumuz, Bizim Sözüümüz: Eğitimcinin Hazırlanması ve Mesleğe Girişinin Dönüştürülmesi*” adlı rapor.¹⁴ (10) Amerika’da Eyaletler Arası Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu tarafından hazırlanan “*Model Öğretim Yeterlilikleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*” adlı çalışma.¹⁵ (11) Columbia University, Teachers College’ın eski rektörlerinden Prof. Dr. Arthur Levine tarafından 2006’da yazılan “*Öğretmenlerin Eğitimi*” adlı kitap.¹⁶ (12) *Holmes Grubunun “Üç Eseri” (The Holmes Partnership Trilogy)* adlı yayın.¹⁷ (13) Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında yayımlanan “*Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)*” adlı rapor. (14) 2006 yılında yayımlanan “*Öğretmen Eğitiminde Yenilikler: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*” adlı araştırma.¹⁸ (15) Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA)¹⁹’nin öncülük ettiği bir ekip çalışması olan “*Öğretmen Eğitimi Üzerinde Bir Çalışma: AERA Panelinin Öğretmen Eğitimi Araştırmaları Raporu*”.²⁰ (16) Profesör Donald Cruickshank ve altı arkadaşı tarafından hazırlanan ve “Phi Delta Kappa” adlı eğitim vakfı tarafından 1996’da yayımlanan, “*Amerika’nın Öğretmenlerini Hazırlamak*”²¹ adlı kitap. (17) TBMM’de kurulan Araştırma Komisyonu’nun 1993 yılında tamamladığı, öğretmenleri layık oldukları statüye kavuşturmak için alınacak tedbirleri içeren rapor.²² (18) Hüseyin H. Tekişik tarafından yazılarak Çağdaş Eğitim dergisinde yayımlanan “öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğinin sorunları ve çözüm önerilerine” ilişkin 164 başmakaleden seçmeler. (19) Türkiye’de ve dünyada öğretmen eğitimi hakkında yazılan makalelerden ve sunulan bildirilerden seçmeler. (20) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halen üzerinde çalışılmakta olan *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi* (2012).

¹³ Marilyn Cochran Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre ve Kelly E. Demers (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*.

¹⁴ Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2012). *Our Responsibility, Our Promise: Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession*.

¹⁵ CCSSO’s Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (April 2013). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions 1.0*.

¹⁶ Arthur Levine (2006). *Educating School Teachers*.

¹⁷ *The Holmes Partnership* (2007). *The Holmes partnership trilogy: Tomorrow’s teachers, tomorrow’s schools, tomorrow’s schools of education. The Holmes Group, Amerika’da öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek amacıyla, bünyesinde eğitimi fakültesi bulunan bir grup üniversitenin işbirliğiyle 1984’de kurulmuş ve 1986-2006 arasında öğretmen eğitiminde reform öneren üç kitap yayınlamıştır.*

¹⁸ Clive Beck & Clarke Kosnik (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*.

¹⁹ American Educational Research Association.

²⁰ Marilyn Cochran-Smith & Kenneth M. Zeichner (Eds.). (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*

²¹ Donald R. Cruickshank (1996). *Preparing America’s Teachers*.

²² TBMM’nin öğretmen eğitimiyle ilgili raporunu ve Çağdaş Eğitim dergisi’nin öğretmen eğitimiyle ilgili sayılarını bana özel kütüphanesinden veren idealist eğitimci Hüseyin Hüsnü Tekişik’a teşekkür borçluyum.

B Ö L Ü M 2

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ

2.ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE REFORMUN GEREKÇESİ

2.1. Bilgi Çağıyla Başlayan Değişim

İnsanlık, 20. yüzyılın son çeyreğinde yeni bir çağa girdi. Çağ değişimleri için tarih vermek riskli olsa da, Sanayi Çağı'ndan Bilgi Çağı'na geçişin dönüm noktasının 1991 yılı olduğunu söyleyebiliriz. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk defa 1991 yılında, bilgi çağı teknolojisi ürünleri olan bilgisayar, yazıcı, bilgisayar programı (software), telefon ve benzeri araçlar için harcanan para, sanayi çağı ürünleri olan tarım, sanayi, inşaat, nakliye ve enerjide kullanılan motor ve benzeri araçlar için harcanan paradan fazla oldu. İlk defa 1991'de toplam bilgi çağı harcamaları 112 milyar dolara ulaştı ve o yıl 107 milyar dolar olan sanayi çağı harcamalarını beş milyar dolar geçti. Dönüm noktası olan 1991 yılından bu yana bilgi çağı teknolojisi için yapılan harcamalar artmaya devam etmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 3).

Bilgi çağı 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. 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 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. Bu dönüşüm, topluma bilgi sunan dijital kurumlara kendiliğinden "eğitici" bir işlev yüklemiş ve ana-babanın eğitici rolüne olduğu kadar öğretmenlik mesleğine de rakip olan, onun geleneksel gücüne ve itibarına meydan okuyan yeni kurumlar ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin rakipleri artık meslektaşları değil internet siteleri ve televizyon istasyonlarıdır. Öğretmenlerin kendilerine emanet edilen çocuk ve gençleri yeni bilgi kaynakları ve eğiticiler olan dijital güçlerden daha fazla etkileyebilmesi veya onlarla birlikte eğitmesi için yeni bir öğretmen modeline ve yeni bir öğretmen eğitimi sistemine ihtiyacımız vardır.

Sanayi toplumu için kurulan okul ve sanayi toplumu için yetiştirilen öğretmen bilgi çağının çocuklarını eğitmeye yetmemektedir. Bilgi toplumu herkes için bilgiye sınırsız erişim sağladığından, her seviyedeki bir öğrenci herhangi bir konuyu öğretmeninden daha fazla öğrenerek sınıfa gelebilir. Bilgi çağı, sadece bilgi nakleden öğretmenin işlevini

sona erdirmektedir. 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 da eski önemi kalmamıştır. Öğrenciler evde veya her hangi bir yerde kendi başlarına ulaşabilecekleri bir bilgiyi öğrenmek için okula gelmek istememektedir. Böyle düşünen öğrencilerin sayısı ve online derslere duyulan ilgi giderek artmaktadır. Bu durum, hem üretimi hızla artan ve internet yoluyla erişimi giderek kolaylaşan bilgiyi eyleme dönüştürebilen ve yaparak ve yaşayarak öğretebilen, hem de mevcut bilgiyi analiz, sentez ve yorumlarıyla en yararlı şekilde kullanabilen ve öğretebilen, eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş, araştırma tekniklerini bilen, analiz ve sentez yapabilen, problem çözücü, yenileyici ve yaratıcı yeni bir öğretmen modeline ihtiyaç duyurmaktadır.

2.2. Küreselleşme, İşbirliği ve Rekabet

Bilimsel ve teknolojik gelişmeyle 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. En modern okulları kurmadan, eğitimin içeriğini, amacını ve yöntemlerini uluslararası standartlara ve toplumsal değişime göre yenilemeden, dünyayı tanıyan, bilgi çağı ve küreselleşme olgularını anlamış, eleştirel düşünce sahibi, bilgi üretebilen yaratıcı öğretmenlerle eğitimin en iyisini sağlamadan, küresel değişime ve rekabete uyum sağlamak mümkün değildir.

Küreselleşme her türlü mal ve hizmetin küresel ölçekte değişimini ve alınıp satılmasını mümkün kılmaktadır. İletişim ve ulaşım teknolojisindeki gelişmeler bu süreci daha da kolaylaştırmaktadır. Bu durum, toplumların modernleşmesine paralel olarak önemi giderek artan her seviyedeki örgün eğitim kurumunun küresel ölçekte rekabet ettiği yeni bir uluslararası platformun oluşmasına yol açmaktadır. Yakın gelecekte, diğer bazı alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da, uluslararası standartlarda eğitim veren kaliteli okul ve üniversiteler kalitesiz olan ve çağa ayak uyduramayan kurumların yerini alacaktır. Eğitim kurumlarımızın, özellikle de okullarımızın bu rekabetten olumsuz şekilde etkilenmemesi, hem yerli ve milli hem de üstün kalitede olmaları için okullarımızı yenilemek zorundayız. Okulun "ruhu" öğretmendir. Okulu yenilemek öğretmeni yenilemekle başlar.

2.3. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyılda varolabilmek için 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek, çocuklarımıza ve gençlerimize bu becerileri öğretmek zorundayız. Bunun için yapılması gereken, öğretmen eğitimi başta olmak üzere her seviyedeki okulda müfredatın değişmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin müfredata entegre edilmesidir. Bu bağlamdaki sorunlardan birisi 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu üzerinde evrensel, hatta ulusal düzeyde ortak bir görüşün olmamasıdır. Ancak bu farklılıklarına rağmen, 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu konusunda gelişmekte olan ortak bir görüş de mevcuttur.

21. yüzyılda ihtiyaç duyulan becerileri belirlemek için büyük şirketlerin CEO'larıyla yapılan bir araştırmaya göre, mevcut meslek okulları ve üniversitelerden mezun olanların sahip olması gereken beceriler şunlardır: Sözlü ve yazılı iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme, profesyonellik ve iş ahlakı, takım çalışması ve işbirliği, farklı gruplarla çalışma, teknoloji kullanma ve liderlik ve proje yönetimi (Trilling ve Fadel, 2009: 7).

Aşağıdaki iki "temel beceri seti" 21. yüzyılda sahip olunması gereken iş nitelikleri listesinin başında yer almaktadır:

- (1) Yeni bilgiye hızla ulaşma ve onu uygulama becerisi,
- (2) Problem çözme, iletişim, takım çalışması, teknoloji kullanımı ve yenilik yapma gibi temel 21. yüzyıl becerilerini farklı projelere uygulama becerisi (Trilling ve Fadel, 2009: 10-11).

Eğitim belirli amaçları gerçekleştirmek için yapılan bir etkinliktir. Eğitimin bireyi geliştirmek, topluma katkı sağlamak gibi temel amaçları değişmemekle birlikte, bu amaçların içeriği her çağda yeniden tanımlanmaktadır. Söz gelimi eğitimin temel amaçlarından birisi bireyleri topluma katkı sağlayacak şekilde hazırlamaktır. Bu amaç, tarım toplumunda birey "ailesi ve diğerleri için üretim yapar" şeklinde iken, sanayi toplumunda "bir meslekte uzmanlaşarak topluma hizmet eder" şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı amaç bilgi toplumunda birey "küresel bilgi toplumuna katkı sağlar" olarak ifade edilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009: 14-15). Bilgi toplumu ve küreselleşme eğitimin amaçlarını değiştirerek eğitime ilişkin bütün boyutları etkilemektedir.

2.3.1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Karşılaştırılması

21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu tanımlayan değişik kuruluşlar ve bilim adamları vardır. Elinizdeki çalışma için belirlenen 21. yüzyıl becerilerini vermeden önce bu konuda ortaya konan beceri listelerini veya setlerini gözden geçirmek yararlı olacaktır:

21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık²³ Adlı Kuruluşun 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi: 21. yüzyıl becerileri üzerinde çalışan kuruluşlardan birisi Amerika'da bulunan "21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık" adlı kuruluştur. Söz konusu kuruluş günümüzde ve gelecekte öğrenilmesi gereken temel konuları, 21. yüzyıl konularını, becerilerini ve bu konu ve becerilerin öğrenilmesi için gerekli destek sistemlerini, hazırlamış olduğu 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi içinde yer alan altı grupta toplamaktadır. 21. yüzyıl konu ve becerilerini içeren bu çerçevenin içeriği şöyledir (Kay, 2010: XV).

(1) Temel Konular: İngilizce, Okuma veya Dil Becerileri; Dünya Dilleri; Güzel Sanatlar, Matematik; Ekonomi; Fen Bilgisi; Coğrafya; Tarih; Devlet Yönetimi.²⁴

(2) 21. Yüzyıl Konuları: Küresel Farkındalık; Finansal, Ekonomik, İşletme ve Girişimcilik Bilgisi; Vatandaşlık Bilgisi; Sağlık Bilgisi; Çevre Bilgisi.

(3) Öğrenme ve Yenileşim (innovation) Becerileri: Yaratıcılık ve Yenileşme; Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme; İletişim ve İşbirliği.

(4) Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi Kullanım Becerisi; Medya Okur-Yazarlığı; Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Bilgi ve Becerisi.

(5) Yaşam ve Meslek Becerileri: Esneklik ve Uyum Sağlayabilme; Girişimcilik ve Kendini Yönlendirebilme, Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler; Üretebilirlik ve Hesap Verebilirlik; Liderlik ve Sorumluluk.

(6) 21. Yüzyıl Eğitim Destek Sistemleri: 21. Yüzyıl Yeterlilikleri (Standartları) ve Değerlendirme; 21. Yüzyıl Müfredat ve Öğretimi; 21. Yüzyıl Mesleki Gelişimi; 21. Yüzyıl Öğrenme Ortamları.

Levy ve Murnane'nin 21. yüzyıl becerileri çerçevesi: Ekonomist Frank Levy ve Richard Murnane'e göre, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin en önemlilerinden birisi, bilgisayar tarafından yapılamayan "uzman düşünme" (expert thinking) veya "komplike/karmaşık iletişim"dir (complex communication). Bu ekonomistlere göre zihin ve beden gücüyle yapılabilen ama şimdi programlanan bilgisayarların yapabildiği işlerde azalma olmaktadır. Diğer taraftan, "uzman düşünme" veya "komplike iletişim" becerileri gerektiren ve bilgisayarlar tarafından yapılamayan işlerde artış vardır (Levy ve Murnane, 2004: 53-54; Dede, 2010: 51-52).

²³ *Partnership for the 21st Century Skills*

²⁴ *Bu temel konular Amerika'da 2001 yılında kabul edilen Geride Çocuk Kalmasın (No Child Left Behind) yasasında da bulunmaktadır (Dede, 2010: 57).*

Bu düşünürler, "uzman düşünme"nin unsurlarını şöyle açıklamaktadır: (1) zengin bir bilgi tabanını kullanarak ilişkili olguların (patterns) etkili bir şekilde bir araya getirilmesi, ve (2) bütün süreçleri bir bütün olarak algılama becerisi (metacognition). Diğer taraftan, "komplike iletişim" geniş miktarda sözel ve sözel olmayan bilginin etkileşimini ve değişimini gerektirir. İki veya daha fazla kişi arasındaki iletişim daha önceden tahmin edilemeyen bir şekilde devam ederken bilgi akışı da sürekli olarak yeniden ayarlanır. Bunun için, becerili bir öğretmen, sınıftaki tartışmanın tahmin edilemeyen kaotik akışı içinde cevapları tahmin eden ve diyalogu yöneten bir karmaşık iletişim uzmanıdır (Dede, 2010: 52).

Orta-Kuzey Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) ve Metiri Grubu'nun²⁵ 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesi: NCREL ve the Metiri Group'un 2003 yılında belirlediği 21. yüzyıl becerileri şu başlıklar altında gruplandırılmıştır:

(1) Dijital okur-yazarlık: Temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okur-yazarlık; görsel ve bilgi okur yazarlığı; çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık.

(2) Buluş yapabilme (inventive thinking): Uyum sağlayabilme, kriz yönetimi ve kendini yönlendirebilme; meraklılık, yaratıcılık ve risk alabilme; yüksek düzeyli düşünme (higher order thinking) ve sağlam akıl yürütme.

(3) Etkili iletişim: Bir takımla çalışabilme, işbirliği ve kişiler arası beceriler; kişisel, sosyal ve yurttaşlık sorumluluğu; karşılıklı iletişim.

(4) Yüksek verimlilik: Sonuç almak için öncelik belirleme, planlama ve yönetim; gerçek araçların etkili kullanımı; yüksek nitelikli ürün elde etme yeteneği (Dede, 2010: 58).

Liberal Eğitim için Ulusal Liderlik Konseyi'nin²⁶ 21. Yüzyıl Becerileri: Liberal Eğitim için Ulusal Liderlik Konseyi'nin 2007 yılında hazırladığı 21. yüzyıl beceri setinin amacı yükseköğretim kurumlarından mezun olanların kazanması gereken bilgi, beceri ve değerleri belirlemektir. Söz konusu beceriler şu dört kategori altında toplanmıştır: (1) Fiziki ve doğal varlıklar ve kültürel birikim hakkında bilgi. (2) Zihinsel ve pratik beceriler. (3) Kişisel ve sosyal sorumluluk. (4) Sentez yaparak öğrenme (Dede, 2010: 59-60).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün²⁷ 21. Yüzyıl Becerileri: OECD 2005 yılında, 21. yüzyıl becerilerini şu üç yeterlilik kategorisi altında toplamıştır: 1: Araçları karşılıklı etkileşim içinde kullanma. 2: Farklı sosyal gruplarla etkileşim. 3: Bağımsız olarak hareket edebilme (Dede, 2010: 59).

²⁵ North Central Regional Education Laboratory (NCREL) ve the Metiri Group

²⁶ National Leadership Council for Liberal Education (LEAP)

²⁷ Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)

Yirmibirinci yüzyıl becerilerinin listesini hazırlayan ve bu becerilere ilişkin görüş belirten başka kişi ve kurumlar da vardır. Bunlardan "International Society for Technology in Education" 2007'de, "Educational Testing Service" 2007'de, Macarthur Vakfı tarafından desteklenen Henry Jenkins ve arkadaşları 2009'da ve Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Chris Dede 2009'da 21. yüzyıl becerilerini içeren listeler hazırlamışlardır (Dede, 2010: 60-67).

2.3.2. Eğitimciler için 21. Yüzyıl Becerileri

İlgili kaynaklarda sözü edilen 21. yüzyıl becerilerini alt alta yazdığımız zaman çok uzun bir liste ortaya çıkmaktadır. Ancak bu becerileri benzerliklerini dikkate alarak kümelenmek mümkündür. Ayrıca, 21. yüzyıl çok uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır ve muhtemelen bu yüzyılın sonuna kadar bu beceri listelerine yeni beceriler eklenecek ve listeler defalarca yenilenecektir. Kaynaklarda sıralanan becerilerin bir başka özelliği de bu becerileri belirleyen kişi ve kurumların içinde yaşadığı toplumun ve söz konusu becerileri kazanması istenen hedef grubun beceri ihtiyaçlarını dikkate almış olmalarıdır. Bu çalışmanın konusu eğitimcinin eğitimi olduğu için, biz Türk öğretmenlerinin kazanmasını faydalı gördüğümüz 21. yüzyıl becerilerini belirlemeye çalışacağız. Aşağıdaki 21. yüzyıl beceri listesi bu amaçla hazırlanmıştır. Bu becerilerin öğretmen eğitimi müfredatına alınması hem öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmasını hem de mezun olduktan sonra öğrencilerine kazandırmasını sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının kazanması gereken 21. yüzyıl becerileri şunlardır:

- Eleştirel düşünme**
- Dijital teknolojiyi kullanma**
- Mevcut bilginin yönetimi**
- Araştırmaya dayalı problem çözme**
- Yenilik ve yaratıcılık**
- Takım çalışması**
- Farklı dil ve kültürlerde iletişim**
- Küresel standartlarda kalite bilinci**
- Demokratik zihniyet ve davranış**
- Çevre bilinci ve doğayı koruma becerisi**
- Sağlıklı yaşam bilinci ve becerisi**

Bu becerilerden son dört tanesi daha önce yayımlanmış olan beceri listelerinde pek veya hiç görülmemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi 21. yüzyıl becerileri ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir ve zaman içinde değişebilir. Benzer şekilde, bu becerileri belirleyen kişi ve kurumlar arasındaki algı ve öngörü farklılıkları da beceri listeleri arasında farklılıklar yaratabilir. Yukarıda verilen öğretmen adaylarının kazanması gereken 21. yüzyıl becerileri listesindeki son dört becerinin bu listeye eklenmiş olmasının gerekçesi aşağıda kısaca açıklanacaktır.

Küresel standartlarda kalite bilinci: İçinde olduğumuz bilgi çağını diğerlerinden farklılaştıran özelliklerden birisi de "kalite"dir. Artık, eğitim dâhil her türlü hizmet ve üretimin niteliği küresel standartlar ışığında değerlendiriliyor. Öğretmen adaylarının, öğrencilerini sadece ulusal yeterliliklere göre değil, uluslararası standartlarda en iyi şekilde yetiştirmek için hazırlanması, küresel kalite bilincini kazanması gerekmektedir.

Demokratik zihniyet ve davranış: Bilgi çağının yönetim şekli demokrasidir. Türk toplumunu oluşturan bütün bireylerin demokratik değerleri içselleştirmesi ve demokrasi kültürünü benimsemesi için eğitimin katkısı alınmalıdır. Demokrasi kendine özgü değer ve kavramları olan, belirli becerileri gerektiren bir hayat tarzı, bir kültürdür. Örgün eğitim kurumları bu kültürün yeni yetişen nesillere öğretilmesi için en uygun ve etkili ortamı sunmaktadır. Herkesin hem toplumda hem de devlet kurumları önünde tam anlamıyla eşit olduğu, güçlünün ve çoğunluğun olduğu kadar güçsüzün ve azınlığın da haklarının korunduğu demokratik ve adil bir toplum olmak için yapılacak en temel işlerden birisi öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmaktır. Gelişmiş demokratik ülkeler bu sorunu çözmüş ve bu beceriye ihtiyaç duymuyor olabilir, ama Türkiye'nin bu beceriye sahip olan yeni nesillere ihtiyacı vardır.

Çevre bilinci ve doğayı koruma becerisi: İnsanlığın geleceği için çok önemli olmasına rağmen doğayı koruma bilinç ve becerisinin örgün eğitim kurumlarında yeni nesillere kazandırılması gerektiği konusunda uluslararası bir konsensus henüz oluşmuş değildir. En gelişmiş ülkelerden bazıları bile bu konuda çok duyarsız davranmaktadır. Bu durum mutlaka değişecektir. İnsanlık 21. yüzyılı doğayı yok etmeye devam ederek yaşayamaz. Türkiye bu konuda duyarlı davranmalı, öğretmen adayları bu bilinci ve beceriyi mutlaka kazanmalı ve yeni kuşaklara da kazandırmalıdır.

Sağlıklı yaşam bilinci ve becerisi: Sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişme bir yandan hayatı kolaylaştırmakta diğer yandan da yeni sorunların oluşmasına yol açmaktadır. Sağlıksız yiyeceklerle beslenme, gerektiğinden az hareket etme, şişmanlık (obezite) ve bunların yol açtığı tıbbi sorunlar bunlardan bazılarıdır. Öğretmen adayları sağlıklı yaşam becerilerine sahip olmalı ve yeni nesilleri bu becerilerle yetiştirmelidir.

2.4. Öğretmen Eğitiminde Reform Gerektiren Diğer Faktörler

Öğretmen eğitiminde reforma gerekçe oluşturan bilgi çağı, küreselleşme ve 21. yüzyıl becerileriyle ilgili olan üç gerekçe yukarıda açıklanmıştır. Bu reformu zorunlu kılan bütün sebeplere, hacmi sınırlı olan bu çalışmada yer vermek mümkün olmayacaktır. Ancak bu reformu zorunlu kılan iki faktöre daha kısaca değinmek gerekir. Bunlardan birisi "modern toplumda ailenin azalan eğitici gücü"dür. Anne-babalar bizim ilk öğretmenlerimizdir. Anne-babalar, ait oldukları toplumun eğitim kültürünü kullanarak

ve çevrelerindeki yeni gelişmeleri izleyerek çocuklarını eğitir, hayata ve okula hazırlar. Ancak modern bilgi çağı toplumunda teknolojik gelişim, bilgi birikimi ve sosyal değişim geçmişte hiç olmadığı kadar hızlanmıştır. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de anne-babaların bu değişimi anlaması, yeni teknolojileri ve bilgi birikimini öğrenmesi ve çocuklarını buna uygun olarak eğitmesi mümkün değildir. Anne-babanın yeterli bilgisi olsa bile modern çalışma hayatı onlara çocuklarıyla yeterince birlikte olacak vakit bırakmamaktadır. Geçmişte anne-babanın evde yaptığı eğitim de artık okulların çatısı altında öğretmenler tarafından yapılmak zorundadır. Modern toplum okulun ve öğretmenin sorumluluğunu artırmaktadır.

Öğretmen eğitiminde reformu zorunlu kılan bir başka sebep de "çocukları ve gençleri eğitmenin rasyonel ve ahlaki zorunluluğu"dur. Çocuklar sahip oldukları potansiyeli kullanmak, yaratmak, üretmek ve topluma hizmet etmek için eğitilmek zorundadır. Çocuklar ve gençler topluma fayda sağlayabilmek için özenle seçilen ve yetiştirilen profesyonel öğretmenler tarafından eğitilmelidir. Çocuklar ve gençler en iyi öğretmenler tarafından eğitilmelidir. Böyle bir uygulama henüz kendi haklarını koruyacak kadar gelişmemiş çocuklara karşı ahlaki sorumluluğumuzdur.

Sonuç olarak, uluslararası standartlara göre en iyi şekilde yetişmiş, bilgili, becerili ve erdemli eğitimciler yetiştirmek için yeni bir modele ihtiyacımız olduğu kaçınılmazdır.

B Ö L Ü M

DÜNYADA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN REFORM ARAYIŞI

3. DÜNYADA ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN REFORM ARAYIŞI

Eğitim, hizmet ettiği toplumun kültürüne göre şekillenir. Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Amacı Türkiye'ye özgü bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmek olan bu çalışma, Türkiye'nin bu alandaki tecrübesini göz önünde bulundurmaktadır. Ancak, eğitim milli olduğu kadar evrensel boyutları da olan bir etkinlik alanıdır. Diğer milletlerin üzerinde çalıştığımız konuya ilişkin deneyimlerini bilmek, düşünce dünyamızı zenginleştirir ve bizi daha yaratıcı kılar.

Bu bölümde öğretmen eğitimi alanında reform çalışmaları yapan birkaç ülkeden örnekler verilecektir. Bu ülkelerden Amerika bir "eğitim reformu laboratuvarı" gibidir. Eğitim sistemi merkeziyetçi olmadığı için eğitimin hemen her alanında reform girişiminde bulunmak ve yeni bir model ortaya koymak çok kolaydır. Amerika'da zor olan, ortaya konan yeni bir modelin başarılı da olsa ülke çapında yaygınlaşmasını sağlamaktır. Lisans, lisans sonrası ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi modellerinin çok başarılı ve başarısız örnekleri vardır (Darling-Hammond, 2006; 2000a; 2000b; 2000c). Eğitim alanında yüksek lisans veren programların yüz yıla yakın bir geçmişi olduğu ve öğretmenlerin hemen hemen yarısının eğitimde yüksek lisansı bulunduğu halde öğrenci başarısı düşüktür. Amerikan tecrübesinden alınacak dersler vardır.

Aşağıdaki alt bölümlerde, hakkında bilgi verilen ülkelerden birisi de İngiltere'dir. İngiltere de Amerika gibi öğretmen eğitimi alanında yeni modellerin denendiği bir ülkedir. Ayrıca İngiltere'de bir süredir okul-merkezli öğretmen eğitimi uygulaması yapılmaktadır ve bu uygulamanın sonuçları hem okul hem de üniversite merkezli bir model olan Okulda Üniversite'ye katkı sağlayabilir.

Aşağıda hakkında bilgi verilen ülkelere Finlandiya, Singapur ve Hollanda'da ise öğretmen eğitimi alanında ufuk açıcı uygulamalar yapılmaktadır. Finlandiya'da merkeziyetçi bir sistem vardır ve eğitimde çok başarılıdır. Finlandiya 1978'de çıkardığı bir yasayla ülkenin tamamında, okul öncesi hariç bütün öğretmenlerin kendi alanlarında yüksek lisans yapmasını zorunlu kılmıştır. Singapur, öğretmenleri çok fazla onurlandırmakta ve desteklemektedir. Öğretmen adayları bir öğretmen eğitimi programına kabul edildikleri günden itibaren maaş almaya başlamakta ve özlük haklarından yararlanmaktadır. Hollanda öğretmenlik yapılacak bir alanda yüksek lisansı olan öğretmen adaylarına eğitimde yüksek lisans veren programlar uygulamaya koymuştur. Öğretmen eğitiminde bir Türkiye markası yaratmaya çalışırken başka ülkelerde neler yapıldığını bilmek bizi daha güçlü kılacaktır.

3.1. Amerika'da Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitiminde reform arayışının en yoğun olduğu ülkelerden birisi Amerika Birleşik Devletleri'dir. Amerika'da yakın tarihin önemli eğitim reformlarından birisi, 1983'te hazırlanan ve bir anlamda, güçlü bir "diğer ülkeler bizi geçiyor" çığığı olan *Bir Millet Tehlikede (A Nation At Risk)* adlı raporla başlamıştır.²⁸ Eğitimde yenileşmeye yol açan²⁹ bu raporda önerilen üç temel reformdan birisi eğitimcinin eğitimi hakkındadır (National Commission, 1983). Bu raporun yayınıni takip eden üç yıl içinde muhtelif araştırma kurumları, bilim adamları, eyaletler, eğitim vakıfları ve meslek kuruluşları tarafından³⁰ ülkenin eğitim sorunlarını tartışan ve çözümler öneren 300'den fazla rapor yayımlanmıştır (Özcan, 1993).³¹ 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 yakın geçmişin güçlü eğitim reformlarından bir diğeri de 2001 yılında Başkan George W. Bush'un ilk döneminde kabul edilen *Geride Çocuk Kalmasın (No Child Left Behind)* yasasıyla başlamıştır. Bu yasa 1965 yılından beri yürürlükte olan *İlk ve Orta Öğretim Kanunu'nun (Elementary and Secondary Education Act)* adının değiştirilmesi ve içeriğinin genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır. Yasa eğitimin içeriğinde, uygulamasında ve değerlendirilmesinde reform önermekte, eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri "Yüksek Nitelikli Öğretmen"³² kavramıyla yasalaştırmaktadır.

²⁸ ABD Başkanı Ronald Reagan'ın ilk dönem kabinesinde Eğitim Bakanı olan Prof. Dr. Terrel Bell tarafından ülkenin eğitim sorunlarını belirlemesi ve çözüm önermesi için kurulan "Eğitimde Mükemmellik Milli Komisyonu" (The National Commission on Excellence in Education) tarafından yaklaşık bir yıllık bir çalışmadan sonra Nisan 1983 yayımlanan, "Bir Millet Tehlikede: Eğitimde Reform Zorunluluğı" (A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform) 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).

²⁹ Amerika'da gerçekleştirilen eğitim reformlarının çoğı eyalet veya yerel yönetim reformlarıdır ve ülkenin tamamını kapsamaz. ABD'yi oluşturan 50 eyaletin her birinin kendi Eğitim Bakanı vardır 50 eyalet kendi içinde okul bölgelerine ayrılmıştır ve Amerika'da 16000 den fazla okul bölgesi vardır. Federal Hükümet de yasa çıkartarak eğitimin her hangi bir alanında reform başlatabilir.

³⁰ Bu kuruluşlardan bazıları şunlardır: National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE), Teacher Education Accreditation Council (TEAC), Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 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).

³¹ Bu yayınlardan bazılarının adları ve yayımlayan 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; *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986) by the Carnegie Forum on Teaching and the Economy.

³² "Highly Qualified Teacher" kavramı bu yasayla tanımlandı ve eğitim politikalarını etkilemeye başladı.

Eğitimcinin eğitiminde reform arayışları Başkan Bush'tan görevi devralan Barack Obama döneminde de hızla devam etmektedir. Obama yönetimi öğretmen eğitime ilişkin reform önerilerini 2011 yılında yayınladığı *Öğretmenlerimiz Geleceğimizdir: Obama Yönetiminin Öğretmen Eğitiminde Reform ve Gelişim Planı (Our Future, Our Teachers: The Obama Administration's Plan for Teacher Education Reform and Improvement)* adlı raporda açıklamıştır (U.S. Department of Education, 2011). Yine Obama Yönetimi'nin Eğitim Bakanı tarafından hazırlanan öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin sertifika koşullarına ilişkin bir rapor da 2013 yılında yayımlanmıştır (*Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's Ninth Report on Teacher Quality*).

Amerika'da amacı eğitimdeki sorunları araştırmak ve çözüm önerileri geliştirmek olan birçok vakıf, araştırma kurumu ve meslek kuruluşu vardır. Bunlar düzenledikleri konferanslarla ve yayımladıkları rapor ve kitaplarla görüşlerini ortaya koyarak, yerel yönetimler ve eyalet hükümetlerinin olduğu kadar merkezi hükümetin de eğitimde reform çabalarına katkıda bulunmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005, NCATE, 2010). Bunların en etkililerinden birisi "Carnegie Vakfı"dır (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). Bu vakfın misyonu öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi ve yüceltilmesi için ne gerekiyorsa yapmaktır (Shulman, 2005). Öğretmen eğitiminde halen devam eden reform arayışının başladığı 1980'li yıllarda yayımlanan Bir Millet Hazır: 21. Yüzyılın Öğretmenleri (*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*) adlı yayın bir Carnegie Vakfı araştırmasıdır (Carnegie Forum, 1986). Bu vakıf sadece öğretmen eğitimi konusunda değil diğer alanlardaki meslek eğitimi konusunda da araştırma ve yayın yapmaktadır. Geçen asrın başında yayınladığı Flexner Raporu'yla (*The Flexner Report, 1910*) tıp eğitiminin standartlaşmasını ve doktorluğun bir meslek haline gelmesini sağlamıştır. Bu vakfın, öğretmenlerin (Carnegie, 1986; 2011) ve doktorların (Cooke, Irby ve O'Brien, 2010) yanısıra hukukçuların (Sullivan, et al, 2007), din adamlarının (Foster, et al, 2006), mühendislerin (Sheppard, et al, 2009) ve hemşirelerin (Benner, et al, 2010) eğitimini ele alan araştırma ve yayınları da vardır.

3.1.1. Amerika'daki Öğretmen Eğitimi Programlarının Gruplandırılması

Amerika'da 1400'den fazla öğretmen eğitimi programı vardır. Bu programların bir kısmı doktora veren üniversitelerde, bir kısmı yüksek lisans veren üniversitelerde, bir kısmı dört yıllık eğitim veren kurumlarda, bir kısmı fen ve edebiyat fakülteleri içinde yer alan bölümlerde ve bir kısmı da sadece lisans sonrası düzeyde eğitim veren yükseköğretim kurumlarında bulunmaktadır. Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarını yapıları açısından dört grupta toplamak mümkündür: (1) Dört yıllık lisans düzeyinde programlar, (2) lisans sonrası sertifika programları, (3) eğitimde yüksek lisans programları ve (4) alternatif programlar. Bu program türleri hakkında aşağıda açıklama yapılacaktır. Bu açıklamaları okurken bilinmesi gereken bir husus vardır. Türkiye'de eğitim sistemi merkeziyetçi

olduğu için bir okul veya program türü ülkenin her tarafında aynıdır. Amerika'da ise eğitimden eyaletler ve yerel yönetimler sorumludur. Elli eyaletin her birinin kendi Eğitim Bakanlığı, eğitim bütçesi, temel eğitim (A-12)³³ ve yükseköğretim kurulları vardır. Eyaletler de kendi içinde okul bölgelerine (school districts) ayrılmıştır. Okul bölgeleri kendi sınırları içindeki okullardan sorumludur; kendine ait bütçesi vardır. Her okul bölgesinde bir Eğitim Müdürü (superintendent) ve bir Eğitim Kurulu (School Board) vardır.

Eyalet sınırları içinde yer alan her türlü yükseköğretim kurumu eyalet yasalarına uymak ve eyaletin eğitime ilişkin standartlarını karşılamak zorundadır. Mesela eğitim fakülteleri, içinde bulundukları eyaletin öğretmenlik yeterliliklerini (standartlarını) karşılamak zorundadır. Eğer fakültenin programı eyaletin standartlarını karşılamazsa, mezunlar o eyalette öğretmenlik yapamaz. Bundan dolayı öğretmen yetiştiren kurumların programları eyaletten eyalete değişmektedir. Bunun yanı sıra her eğitim fakültesinin kendi öğretmen eğitimi programını veya programlarını tasarlama özgürlüğü vardır. Ayrıca eğitim fakülteleri akreditasyonunu almak istedikleri meslek kuruluşu ve kuruluşlarının standartlarını karşılamak için de programlarını düzenler. Bu yerel yönetim özelliğinden dolayı Amerika'daki öğretmen eğitimi programları birbirinden farklıdır. Aşağıda açıklanacak olan program türleri içinde yer alan her programın tamamen aynı olduğu düşünülmemelidir. Columbia Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Columbia University Teachers College) rektörlerinden Arthur Levine'nin ifadesiyle Amerika'da "tipik eğitim fakültesi diye bir şey yoktur" (Levine, 2006: 7).

Dört Yıllık Lisans Düzeyinde Programlar

Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarının çok büyük bir kısmı dört yıllık öğretmen eğitimi vermektedir. Bu programlar Amerika'da 1839'da kurulan Öğretmen Okulları'nın (Normal Schools) devamıdır. Kuruldukları yıllarda lise düzeyinde eğitim veren öğretmen okullarının zaman içinde programları genişlemiş, süreleri uzamış ve isimleri değişmiştir. Günümüzde "college of education" veya "school of education" olarak isimlendirilen bu kurumlar 1960'lı yıllardan itibaren üniversite bünyesinde yer almaya başlamıştır (Levine, 2006). Dört yıllık program uygulayan tipik bir Amerikan eğitim fakültesinde öğretmen eğitiminin programı üç unsurdan oluşmaktadır. Bu üç unsur, genel kültür eğitimi, alan eğitimi ve meslek eğitimidir. Meslek eğitimi içinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması da yer almaktadır. Bu unsurlardan genel kültür derslerinin program içindeki oranı yaklaşık olarak % 25, alan derslerinin oranı % 50, meslek derslerinin oranı da % 25 civarındadır. Bu oranlar programdan programa değişir. Amerika'da eğitim fakültesine dönüşerek dört yıla çıkan ve üniversiteler içinde yer alan öğretmen eğitimi programlarının kalitesi hemen her devirde tartışma konusu olmuştur. Eğitimle ilgili her krizde öğretmenlerin niteliği gündeme gelmekte ve eğitim fakülteleri için reform önerileri ortaya atılmaktadır.

³³ İngilizcede K-12 (Kindergarten through 12th grade) olarak kısaltılan anaokulundan, 12. sınıfa kadar olan eğitim süreci.A-12 olarak çevrilmiştir.

Dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının yeterli olmadığına ilişkin son tartışma ve halen devam eden reform hareketi 1980'lerde başlamıştır. Amerika'da eğitimi yönlendiren sivil toplum kuruluşlarından biri olan Carnegie Vakfı'nın 1986'da yayımladığı, yukarıda bahsedilen *21. Yüzyılın Öğretmenleri*³⁴ adlı raporu genel kültür, alan ve eğitim derslerinin birlikte alındığı dört yıllık bir eğitimin öğretmenleri hazırlamaya yeterli olmadığını savunmaktadır. Raporun önerisi, öğretmen adaylarının hem belli bir bilim dalında üniversite eğitimi alması hem de öğretmenlik meslek eğitimini tamamlamasıdır (Carnegie Vakfı, 1986: 3). Amerika'daki bir grup büyük araştırma üniversitesinin öğretmen eğitiminde reform yapmak için oluşturduğu "the Holmes Group" da 1986'da yayımladığı *Yarının Öğretmenleri*³⁵ adlı reform önerileri içeren kitabında öğretmen eğitiminin beş yıl olmasını önermiş ve grubun üyesi olan 120 civarındaki üniversitede bu uygulamanın başlaması önerilmiştir. Bu tür çalışmalar eğitim fakülteleri üzerinde etkili olmuş ve program değişikliklerine yol açmıştır. Amerika'daki birçok eğitim fakültesinde öğretmen adayları lisans eğitimlerini bir bilim dalında tamamlamakta ve aynı zamanda da öğretmenlik eğitimi almaktadır (Darling-Hammond, 2012: 133-134; Rhode Island College Catalogue, 2013-2014; Levine, 2006). Bu değişikliklere rağmen dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının yeterli olmadığına ilişkin görüşler özellikle de 1980'lerden itibaren giderek yaygınlaşmış ve öğretmen eğitimi veren alternatif programlar ortaya çıkmıştır.

Lisans Sonrası Sertifika Programları

Amerika'da uygulanan programlardan birisi öğretmenlik yapılacak bir alanda lisans eğitimi almış üniversite mezunlarına öğretmenlik formasyonu kazandıran programlardır. Lisansüstü öğretmen eğitimi programları Amerika'da ilk defa 1895 yılında "Brown University" tarafından uygulamaya konmuştur (Zeichner, 1989: 14). Bu programlarda genellikle sekiz civarında meslek dersi bulunmaktadır (Rhode Island College, 2013). Türkiye'de uygulanan formasyon programını andırsa da çok farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Ders sayısı ve öğretmenlik uygulaması programlar arasında farklılık göstermektedir. Programların süreleri bir dönem ile üç yıl arasında değişmektedir (Zeichner, 1989: 15). Adayların mezun oldukları lisans programında aldıkları alan dersleri yeterli görülmezse kendilerinden eğitim derslerinin yanı sıra alan dersleri de almaları istenmektedir. Üniversite mezunlarına öğretmenlik formasyonu veren bu programları Türkiye'de uygulanan programlardan farklı kılan özelliklerden birisi de bu programlardan bazılarında formasyon eğitiminin, eğitim mastırı (yüksek lisans) düzeyinde olmasıdır (Zeichner, 1989; Levine, 2006; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Birçok eğitim fakültesi içinde hem dört yıllık lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programı, hem üniversite mezunlarına sadece öğretmenlik formasyonu kazandıran sertifika programı, hem de üniversite mezunlarına yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlar vardır. Yüksek lisans düzeyindeki sertifika programları aşağıda ayrıca ele alınacaktır.

³⁴ *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, 1986.

³⁵ *Tomorrow's Teachers*, 1986

Eğitim Yüksek Lisansı Veren Programlar

Amerika'da öğretmen eğitimini lisans-üstü düzeyinde vermek için yapılan uygulamaların yüz yılı aşkın bir tarihi vardır (Woolfolk, 1989: 1-2; Zeichner, 1989: 12-14). Lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarında olduğu gibi yüksek lisans düzeyinde eğitim veren programlarda da tipik bir yüksek lisans (mastır) programı yoktur. Bu programların bir kısmının adı "Eğitim Yüksek Lisansı" (Master of Education) bir kısmının adı ise "Öğretim Yüksek Lisansı"dır (Master of Arts in Teaching). Bu programların yapıları birbirinden farklı olmakla birlikte ikisi de eğitim alanında yüksek lisans eğitimi vermektedir ve ikisi de Türkçeye "Eğitim Yüksek Lisansı" olarak çevrilebilir. Amerika'da eğitimde yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programları daha iyi anlamamanın bir yolu bu programları yapılandırılış şekillerine göre sınıflandırmaktır. Bunların bir kısmı (genellikle "Master of Arts in Teaching") lisans sonrası başlayan, sadece yüksek lisans eğitimi veren ve ortalama iki yıl süren programlardır. Diğer kısmı da (genellikle "Master of Education") lisans ve eğitim yüksek lisansı programlarının entegre edilerek birlikte verildiği, beş veya altı yıl süren programlardır. Bu programlar aşağıdaki paragraflarda böyle bir sınıflandırma yapılarak açıklanacaktır.

Sadece yüksek lisans veren programlar: Amerika'daki eğitim fakültelerinin bir kısmında lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren bir program yoktur. Bu fakülteler öğretmenlik yapılacak bir alanda lisans eğitimi almış olan adayları kabul ederek onlara yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen ihtiyacını karşılamadığı dönemlerde ortaya çıkan ve yaygınlaşan bu programların hepsi yukarıda da bahsedildiği gibi aynı değildir. Bir kısmı yukarıda anlatıldığı gibi sadece öğretmenlik sertifikası vermektedir. Bir kısmı da yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi sağlamaktadır. Yüksek lisans düzeyinde eğitim verenler de tek tip değildir. Bir kısmı bir yıl sürmekte, bazıları ise iki yıl veya daha fazla devam etmektedir (Woolfolk, 1989: 2; Zeichner, 1989; Levine, 2006). Bu tür öğretmen eğitimi uygulamasının eğitimde mastır düzeyinde (Master of Arts in Teaching) verilmesine ilk defa 1936 yılında Harvard Üniversitesi'nde başlanmıştır. Öncülüğünü 1930'larda Harvard Üniversitesi rektörü olan James Conant'ın yaptığı bu uygulama Ford Vakfı tarafından desteklenmiş ve başka üniversiteler tarafından da model olarak benimsenmiştir (Zeichner, 1989: 14). Günümüzde bu tür programların en başarılı örnekleri Amerika'da Bank Street College'da, Harvard, Columbia ve Stanford Üniversitelerinde uygulanmaktadır (Darling-Hammond, 2012: 134).

Entegre yüksek lisans programları: Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarının bir kısmında lisans ve yüksek lisans birleştirilmiş olarak uygulanmaktadır ve bu programlar beş yıl veya daha fazla sürmektedir. Öğretmen eğitimini Yüksek Lisans (Master of Education) düzeyinde vermek için tasarlanan bu programların ilki Harvard Üniversitesi'nde 1920'lerde uygulanmıştır (Linda-Darling ve Lieberman, 2012). Harvard Üniversitesi Lisans-Üstü Eğitim Fakültesi dekanı Profesör Henry Holmes öğretmen eğitimini "Eğitim Yüksek Lisansı" düzeyinde veren bir program uygulamıştır. Amerika'da 1980'lerde başlayan

öğretmen eğitiminde reform arayışları sırasında bir grup eğitim fakültesi dekanı tarafından 1984'te oluşturulan "the Holmes Group" adını Harvard'ın eğitim dekanı Henry Holmes'dan almıştır. Holmes Grubu 1986 ile 1995 arasında öğretmen eğitiminde reform önerilerinin sunulduğu üç kitap yayımlamıştır. Holmes Grubu, öğretmen eğitiminin belli bir alanda "lisans eğitimini" ve eğitim alanında "yüksek lisansı" içermesini ve en az beş yıl olmasını istemektedir. Grubun 120'ye varan ve araştırma üniversitelerinden oluşan üyelerinden bir kısmı bu öneriyi benimsemiştir. Bu eğitim fakültelerinde öğretmen adayları ilk sınıflardan itibaren okullarda deneyim kazanmaya başlamakta ve öğretmenlik uygulaması bir yıl sürmektedir (Linda-Darling, 2012: 134-135). Amerika'da lisans ve yüksek lisans eğitiminin birlikte verildiği programların hepsi aynı değildir; aralarında önemli farklılıklar vardır (Woolfolk, 1989: 2; Zeichner, 1989: 14; Linda-Darling ve Lieberman, 2012). Entegre programların Amerika'daki en başarılı örnekleri arasında "the University of Virginia," "the University of Connecticut" ve "the University of New Hampshire" sayılabilir (Levine, 2006; Darlling-Hammond, 2006; 2012: 135).

Alternatif Öğretmen Eğitimi Programları

Öğretmen adaylarını, öğretmenlik formasyonu eğitimi vermeden sınıflara yerleştiren ve meslek eğitimini hafta sonları ve yaz tatillerinde veren programlar "alternatif programlar" olarak adlandırılmaktadır. Bu modelin en bilinen örneği Amerika'da "Amerika için Öğret" adlı programdır (Teach for America). Öğretmen bulmakta zorlanılan yerlerde bu soruna acil bir çözüm bulmak için tasarlanan ve meslek eğitiminin süresini ve önemini azaltan bir uygulamadır. Geleneksel çırak-kalfa-usta modelini "kalfa" ve "usta" olmadan uygulamaya çalışan, "çırakları" hiç hazırlamadan hizmet verecekleri insanlarla baş başa bırakan, ama onlardan usta gibi performans sergilemesini isteyen bu model, henüz kendisini kabul ettirebilmiş değildir. Araştırmalara göre bu tür programlardan mezun olan ve zorunlu hizmetini tamamlayan öğretmenlerin yarıya yakını meslekten ayrılmaktadır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005).

3.1.2. Amerika'da Yüksek Lisans Yapan Öğretmenler

Amerika'da mevcut öğretmenlerin yarıya yakını "eğitimde yüksek lisans" yapmıştır. Amerika'da, 2012'de yayımlanan ama 2007-2008'de toplanan verilere dayanan istatistiklere göre, öğretmenlerin toplam sayısı 3.405.000'dir. Eğitim seviyeleri itibarıyla ise öğretmenlerin % 47,3'nün eğitimi sadece lisans düzeyindedir. % 44,4'ünün Eğitimde Yüksek Lisans derecesi vardır. % 6'sı Eğitim Uzmanı (Education Specialist) olarak sınıflandırılmaktadır, % 1,2'sinin eğitimi ise doktora düzeyindedir. Bir başka deyişle, Amerika'da öğretmenlerin yarıdan biraz fazlasının eğitimi "lisans" seviyesinin üstündedir ve bunların büyük bir kısmının da eğitim alanında mastır'ı vardır (U.S. Statistical Abstracts, 2012: Tablo 225). Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarının sadece yaklaşık beşte biri dört yıllık eğitim veren kurumlardadır. Geri kalanı yüksek lisans ve doktora veren üniversitelerde bulunmaktadır (Levine, 2006: 15).

3.1.3. Amerika'daki En Başarılı Eğitim Fakültelerinin Ortak Özellikleri

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özellikleri aşağıda özetlenmektedir. Bu ortak özellikler Amerika'da gerçekleştirilen En İyi Öğretmen Eğitimi Araştırması'na (Studies of Excellence in Teacher Education) (2006: 266-276) dayanmaktadır. Sözü geçen araştırma bu çalışmada kullanılan kaynaklardan birisidir. Kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan, Amerika'nın Geleceği ve Öğretim Milli Komisyonu (The National Commission on Teaching and America's Future) adlı kuruluşun desteğiyle 1996 yılında başlayan bu çalışma 2000 yılında tamamlanmıştır. Yöneticiliğini Prof. Dr. Linda Darling-Hammond'ın yaptığı proje on kişilik uzman bir ekip tarafından yürütülmüştür. 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, derinlemesine incelemek ve diğerlerine model olmaları için tanıtmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda dört kitap yayımlanmıştır. Kitaplardan üçü en iyi olarak seçilen yedi program için hazırlanan yedi raporu içermektedir.³⁶ Dördüncü kitap ise seçilen programlara ait raporların ilgili başka araştırmalarla da desteklenerek hazırlanmış bir sentezidir.³⁷ Linda Darling-Hammond (2006; 2012) bu araştırmayla belirlenen Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi programlarının ortak özelliklerini şöyle özetlemektedir:

(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

³⁶ Editörlüğünü Linda Darling-Hammond'un yaptığı bu üç kitabın adları şöyledir:

(1) *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).

(2) *Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program* (Trinity University by Julia E. Koppich and University of Virginia by Kaatherine K. Merseth and Julia E. Koppich).

(3) *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).

³⁷ Linda Darling-Hammond tarafından yazılan bu kitabın adı şöyledir: *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs* (Güçlü öğretmen eğitimi: Örnek programlardan alınan dersler).

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 mesleki bilgi ve değerlerin 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.

3.2. Finlandiya’da Öğretmen Eğitimi

Finlandiya 2000’li yılların başından bu yana PISA³⁸ gibi uluslararası başarı testlerinde gösterdiği üstün başarı ile dikkatleri üzerine çekmiş bulunmaktadır. Uluslararası medyada, eğitimde bir "Finlandiya mucizesi" yaratıldığından bahsedilmektedir (Niemi, Toom ve Kallioniemi, 2012; Simola, 2007; Shalberg, 2012). Öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan sadece öğretmenler değildir; ancak araştırmacılar Finlandiya’nın başarısında en önemli katkıyı "mükemmel öğretmenler"’in (excellent teachers) sağladığını kabul etmektedirler (Shalberg 2012: 1) Finlandiya’da okul öncesi eğitim altı yaşında başlar ve zorunlu değildir. Zorunlu eğitim yedi yaşında başlamaktadır; altı yılı ilkokul, üç yılı ortaokul olmak üzere toplam dokuz yıldır. Herkes için zorunlu ve ortak dokuz yıllık eğitimden sonra üç yıllık lise eğitimi başlamaktadır. Genel ve mesleki olmak üzere iki tür lise vardır ve lise eğitimi zorunlu değildir. Yükseköğretim de üniversiteler ve teknik okullar olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Lise mezunları üniversiteye girmek için bir sınava girmek zorundadır ve Finlandiya’da bu sınav okul dışında hazırlanan ve ülke çapında verilen tek sınavdır (Shalberg, 2012: 2011).

Finlandiya’da öğretmenleri beş grupta toplamak mümkündür. (1) Anaokulu öğretmenleri, (2) ilkokul öğretmenleri, (3) bilim dalı-konu öğretmenleri, (4) özel eğitim öğretmenleri ve (5) mesleki eğitim öğretmenleri. Bunlar arasında sadece anaokulu öğretmeni olmak isteyenlerin lisans düzeyinde bir öğretmen eğitimi görmesi yeterli sayılmaktadır. Diğer

³⁸ OECD Programme for International Student Assessment

bütün öğretmenlerin ise 1978-1979 öğretim yılında yürürlüğe giren Finlandiya Öğretmen Eğitimi Kanunu³⁹ ile kendi alanlarında en az yüksek lisans düzeyinde (Master's degree) eğitim görmesi şartı getirilmiştir. İlkokul öğretmeni olacakların yüksek lisans derecesini kazanmak için eğitimle ilgili bir konuda, orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapacakların ise kendi uzmanlık alanlarında yüksek lisans tezi hazırlaması gerekmektedir. Finlandiya Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, öğretmen adaylarının alanda yüksek lisans ve meslek eğitimini tamamlayarak mezun olması ortalama olarak beş ile yedi-buçuk yıl almaktadır (Shalberg, 2012: 7-9; 2011: 79).

Finlandiya'da öğretmen eğitimi sekiz üniversitede yer alan eğitim fakültelerinde ve onlarla işbirliği yapan uygulama okullarında verilmektedir. Eğitim fakültesine girebilmek için lise mezunu olmak ve mezuniyet sonrası girilen sınavdan yüksek puan almak gerekmektedir. Finlandiya'nın en iyileri (best and brightest) olan yetenekli, yaratıcı ve motivasyonu yüksek lise mezunlarının eğitim fakültelerine girdiği görülmektedir. Lise diploması ve test puanının yanısıra adayların olumlu bir kişiliğe ve mükemmel insan ilişkileri becerisine sahip olması istenmektedir. Esas olarak öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimi iki aşamalıdır. Söz gelimi, ilkökul öğretmenliğine başvuran adayların ilk aşamada lise diplomaları, giriş sınavı puanları ve öğretmenlikle ilgili diğer bilgi ve becerilerine ilişkin belgeleri incelenmekte ve ilk elemeyi geçen adaylar ikinci aşama olan mülakata çağrılmaktadır. Üniversite öğretim üyeleri mülakatlarda adaylara niçin öğretmen olmak istediklerini, eğitim sorunları hakkındaki görüşlerini ve benzeri konuları sormakta ve onların kişiliklerini anlamaya çalışmaktadır. Başvuranların sadece % 10 kadarı programlara girebilmektedir (Niemi, Toom ve Kallioniemi, 2012; Simola, 2007; Shalberg, 2012: 7-9; 2011: 79).

Finlandiya'da konu öğretmeni olmak isteyen ve bu amaçla belli bir alanda lisans, yüksek lisans ve öğretmenlik meslek eğitimi almak isteyen adayların takip edeceği iki yol vardır. Bunlardan birincisinde, öğretmen adayı önce kendi akademik veya esas alanında lisans ve yüksek lisans eğitimi tamamlar. Söz gelimi, yüksek lisans'ta esas alan olarak Fin dilini seçen öğrencinin yan alanları da edebiyat ve tiyatro olabilir. Yüksek lisans derecesini kazanan ve öğretmen olmaya karar veren aday, öğretmen eğitimi veren üniversitelerden birisinin eğitim fakültesine başvurur. Programa kabul edilen adaylar öğretmenlik meslek derslerini almaya ve uygulama çalışmalarına başlarlar. Eğitim fakültesinde uygulanan öğretmen eğitimi programının üzerinde yoğunlaştığı konu, "öğretilcek konuya uyarlanmış öğretim stratejileri"dir (subject- oriented teaching strategies). Avrupa Birliği Kredi Transfer Sistemine⁴⁰ göre eğitim fakültesinde alınan derslerin ve yapılan uygulama çalışmalarının toplam 60 kredi olması gerekmektedir ve bu program bir yıl sürmektedir. Öğretmen olmak için gereken toplam kredi ise 300'dür. Bu kredinin 180'i lisans, 120'si de yüksek lisans kredisidir.

³⁹ *The Acts on Teacher Education*

⁴⁰ *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*

Finlandiya’da öğretmen olmak isteyenlerin takip edeceği ikinci yol birinciden oldukça farklıdır. Konu öğretmeni olmak isteyen üniversite öğrencileri kendi esas alanları için başvuru yaparken eğitim fakültesi için de başvuru yapabilirler. Programa kabul edilen adaylar kendi akademik alanlarında iki yılı tamamladıktan sonra eğitim derslerini almaya başlarlar. Öğretmen olmak isteyenlerin izleyebileceği bu ikinci yol ile yukarıda açıklanan birinci yolun müfredatı ve diğer şartları tamamen aynıdır, sadece farklı şekillerde programlanmıştır. Bu ikinci yolda öğretmen eğitime ilişkin ders ve uygulamaların tamamlanması dört dönem almaktadır (Sahlberg, 2012: 10).

Finlandiya’da öğretmenlik saygı duyulan bir meslektir. Öğretmenin sınıfta kullanacağı kaynakları seçme ve karşılaştığı sorunları çözmek için karar verme yetkisi vardır (Shalberg, 2012; 2011).

3.3. Singapur’da Öğretmen Eğitimi

Singapur da son yıllarda Finlandiya gibi eğitimdeki başarısıyla uluslararası ilgi odağı haline gelmiştir. Söz gelimi, Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Testinde (TIMSS)⁴¹ Singapur’lu öğrenciler üstün başarı göstermektedir. Mesela, Singapurlu 4. sınıf öğrencileri 2003 ve 2007’de fen bilimlerinde dünya birincisi, 2003’te matematikte dünya birincisi, 2007’de de dünya ikincisi olmuşlardır (Goodwin, 2012: 23). Singapur hükümeti 1996 yılında öğretmenlerle ilgili bir reform programını uygulamaya koymuştur. Singapur’lu öğrencilerin 2000’li yıllarda yükselen başarısında öğretmenlerin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Hükümet 1996 reformunda öğretmen maaşlarını hukuk ve tıp fakültesi mezunlarının maaşlarına eşit hale getirmiş ve terfilerine ilişkin düzenlemeler yapmıştır. Ayrıca bu reformla, kriterleri karşılayarak öğretmen eğitimi programına kabul edilen öğrencilere, programa kabul edildikten hemen sonra başlamak üzere tam maaş verilmeye başlanmıştır. Öğretmen adayları maaşın yanı sıra öğretmenlere tanınan emeklilik, sağlık sigortası ve benzeri diğer özlük haklarından da yararlanmaktadır.

Singapur’da öğretmen eğitimi programına girmek için Eğitim Bakanlığına yapılan başvurular alınacak öğrenci kontenjanından fazla olmaktadır ve kabul edilecek adaylar titizlikle seçilmektedir. Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen akademik kriterleri karşılayan adaylar bir online form doldurarak Bakanlığa başvurmaktadır. Uygun bulunan adaylar mülakat için çağrılmaktadır. Mülakat komitesi öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Bu komite adayların iletişim becerilerini, öğretmenliğe ilgisini, amaçlarını, ideallerini ve öğrenme isteklerini değerlendirmektedir. Adayların, çok güçlü bir öğretme isteğine sahip olması ve bir fark yaratacaklarına inanmaları istenmektedir. Ayrıca, İngilizcedeki başarı notu yeterli bulunmayan öğrencilere bir dil testi verilmekte, resim, müzik, beden eğitimi gibi bölümlere başvuranlar da farklı bir elemeye daha tabi tutulmaktadır. Kabul edilen öğrencilerin ders ücretleri Eğitim Bakanlığı tarafından ödenmektedir (Goodwin, 2012: 27-28).

⁴¹ *Trends in International Mathematics and Science Study*

Singapur'da eğitimcinin eğitimi için dört farklı model uygulanmaktadır. Bu modellerden birisi sadece üniversite mezunlarını programa kabul ederek öğretmen eğitimi vermektedir. Bu program en az bir en fazla iki yıl sürmektedir. Mezunları ilköğretim, ortaöğretim ve iki yıllık yüksekokullarda görev yapmaktadır. İkinci model, lisans düzeyinde öğretmen eğitimi vermektedir. Dört akademik yıl sürmektedir; üç-buçuk yılda bitirmek de mümkündür. Mezunları ilkokul ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen olmaktadır. Üçüncü model, özel olarak yüksek lisansı olmayan ilkokul öğretmenleri için tasarlanmıştır. Yarı zamanlı (part time) bir programdır. Başvuru belgeleri arasında okul müdüründen tavsiye mektubu da istenmektedir. Tamamlanması üç-buçuk yıldan altı yıla kadar sürmektedir. Mezunları ilkokul öğretmenliğine devam etmektedir. Dördüncü model ise lise mezunları içindir. İki yıl sürmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ilk kademesinde görev yapacak ve bazı özel konularda öğretmenlik yapacak elemanları yetiştirmektedir. Bu programdan mezun olanlar yerel anadil, müzik, beden eğitimi, resim ve benzeri derslere girmektedir (Goodwin, 2012: 30-31).

Singapur'da uygulanan eğitimcinin eğitimi programlarının ortak özelliği öğrencilerini titizlikle seçerek almasıdır. Singapur'un bir özelliği de öğretmen eğitimi sistemini, Finlandiya'da olduğu gibi, kendi ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarına göre şekillendirmiş olmasıdır. Singapur'da öğretmenlik saygı duyulan bir meslektir. Singapur'da devlet 1996'dan itibaren öğretmenlik mesleğine özel bir ilgi göstermeye başlamış ve öğretmen yetiştiren programlara ilgi, teşvik programları da kullanılarak artırılmıştır. Programlara öğrenci başvuruları için yapılan toplantılar ülkenin önde gelen toplantı, konferans mekânlarında düzenlenmekte, Başbakan ve diğer devlet adamları yaptıkları konuşmalarda öğretmenlerin önemini vurgulamakta ve onların Singapur'a yaptığı katkıyı övmektedirler (Goodwin, 2012: 27-28).

3.4. İngiltere'de Öğretmen Eğitimi

Birleşik Krallık dört ülkeden oluşmaktadır. Bunlar İskoçya (Scotland), Kuzey İrlanda (Northern Ireland) İngiltere (England) ve Galler (Wales) dir. Bunlardan her birinin kendi parlamentosu, kendi kanunları ve farklı eğitim sistemleri vardır. İngiltere öğrenci başarısı ve öğretmenliğe olan ilgi bakımından Finlandiya ve Singapur'dan farklı bir konumda bulunmaktadır. Hükümetin açıklamalarına göre son sekiz yıldır öğretmen olmak için başvuranların sayısı sürekli azalmaktadır. İngiltere'de yerel okul bölgelerinden dörtte üçünde öğretmen açığı vardır. Ayrıca, öğrenci başarısı düşüktür ve okullarda disiplin sorunu yaşanmaktadır (MacBeath, 2012: 67-68). İngiltere'de öğretmenlerin kalitesini yükseltmek ve öğretmen açığını kapatmak için alınan tedbirlerden biri yeni öğretmen eğitimi modellerinin uygulanmaya konmasıdır. Bunlardan birisi olan Okul Merkezli Öğretmen Eğitimi Programı (School Centred Initial Teacher Training Programme-SCITT) aşağıda ele alınacaktır.

Okul Merkezli Öğretmen Eğitimi Programı, öğretmen adaylarını, hiçbir eğitim vermeden okullara öğretmen olarak yerleştirmekte, adaylara deneyimli öğretmenlerin yardımcı olmasını sağlamakta, aynı zamanda da adayları müfredat, değerlendirme ve sınıf yönetimine ilişkin konferans ve seminerle desteklemektedir. Kısaca SCITT denen bu program full-time olarak bir yıl sürmekte ve okullar ile eğitim fakültelerinin oluşturduğu bir teşkilat tarafından yürütülmektedir. Bu programa girmek için ilk şart bir üniversite mezunu olmaktır. "Doğrudan İşte Eğitim" olarak adlandırılan bu program Amerika'da uygulanmakta olan "Teach for America" modeline benzemektedir. Bu model geleneksel "çırak-kalfa-usta modeli"ni de andırmaktadır. Modeli değerlendirmek için yapılan araştırmalar, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına geri bildirim verme ve rehberlik etme konusunda yeterli derecede yararlı olmadığını göstermektedir (Maandag, Deinum, Hofman ve Buitink, 2007: 158).

3.5. Diğer Ülkelerde Öğretmen Eğitimi

Dört yıllık öğretmen eğitime alternatif model geliştirme çalışmaları bu alanda reform çalışmaları yapan başka ülkelerde de vardır. Bunlar arasında Hong Kong, Hollanda, Kanada, Avustralya ve Almanya sayılabilir (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Bu ülkelerden bazılarında dört yıllık öğretmen eğitimi tamamen terk edilmiş, bir kısmında ise dört yıllık modelin yanı sıra beş, altı hatta yedi yıl ve daha fazla süren modeller uygulamaya konmuştur. Mesela, uluslararası testlerde başarılı olan ülkelerden Hong Kong'da beş farklı öğretmen eğitimi programı vardır ve bunların süresi 2012 yılından itibaren beş yıla çıkarılmıştır (Draper, 2012: 86).

Eğitimde başarılı olan ülkelerden birisi de Hollanda'dır. Bu ülkede de eğitimcinin eğitimi için farklı modeller uygulanmaktadır. Lise mezunlarının girdiği dört yıllık öğretmen eğitimi programları devam etmektedir. Dört yıllık programların yanı sıra yüksek lisans sonrası (post-master's) öğretmen eğitimi programları vardır. Öğretmenlik yapılacak bir bilim dalında yüksek lisans derecesi olanların kabul edildiği bu program iki şekilde uygulanmaktadır. Birinci şekilde program bir tam yıl sürmektedir. Programa kabul edilen öğrenciler, mesela Leiden Üniversitesi'nde, öğretim yılı başında üniversitede bir hafta süren bir hazırlık eğitimi almakta ve ondan sonra okullara giderek öğretmenlik uygulamasına başlamaktadır. Bu öğretmen adayları yılsonuna kadar her haftanın yarısını okullarda öğretmenlik uygulaması yaparak geçirmekte, diğer yarısında ise üniversitede ders almaktadır.

"Alan" ve "eğitim" yüksek lisansı olan öğretmenler, Hollanda'da uygulanan "yüksek lisans sonrası" öğretmen eğitimi programının ikinci şeklidir ve iki yıl sürmektedir. Bu programa devam eden ve zaten bir bilim veya sanat dalında "yüksek lisans derecesine" (master) sahip olan öğretmen adayları, program tamamlanınca bir de "eğitimde yüksek

lisans derecesine" (Master of Science/Art in Teaching) sahip olmaktadırlar. Bu eğitimi tamamlayan "iki mastır"lı öğretmenler bütün orta öğretim kurumlarında öğretmenlik yapma hakkını elde etmektedir (Hammerness, Tartwijk ve Snoek, 2012: 52, 55-56).

Avusturalya'da hem dört yıllık lisans düzeyinde hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programları vardır. Yüksek lisans düzeyindeki (Master of Teaching) programlar lisanstan sonra iki yıldır. (Mayer, Pecheone ve Merino, 2012: 110). Kanada'da öğretmen eğitimi dört yıllık lisans düzeyinde, lisans sonrası bir yıllık meslek eğitimi şeklinde ve lisans sonrası başlayan iki yıllık yüksek lisans programlarıyla yapılmaktadır (Levin, 2012: 106). Almanya'da lisans düzeyinde alınan eğitimden sonra başlayan öğretmenlik uygulaması iki yıl sürmekte ve öğretmen olmak için liseden sonra alınan eğitimin süresi devam edilen programın niteliğine göre toplam altı veya yedi yıl olmaktadır (Terhart, 2003; Viebahn, 2003).

B Ö L Ü M

TÜRKİYE'DE
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN
ÖNERİLEN MODEL:
OKULDA ÜNİVERSİTE

4. TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ İÇİN ÖNERİLEN MODEL: OKULDA ÜNİVERSİTE

4.1. Modelin Tanımı

Öğretmenlik kendine özgü bilgi, beceri ve değerleri olan çok özel ve önemli bir meslektir. Her türlü meslek eğitimi gibi eğitimcinin eğitimi de bilime olduğu kadar deneyime de dayalı olmalıdır. Öğretmen eğitimi, bilimsel araştırmanın, bilgi ve teori üretiminin merkezi olan üniversiteler ile işbirliği içinde öğretmenlik mesleğinin icra edildiği "gerçek işyeri olan" okullarda verilmelidir. "Okulda Üniversite", öğretmen eğitimi için uygulama yoğun geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, bilime dayalı modern örgün eğitimi birleştiren ve teoriyle uygulamayı kaynaştıran bir model olarak tasarlanmıştır. Bu modelde, üniversiteler ve okullar; öğretmen adaylarının uluslararası standartlarda eğitimi, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının karşılaşılan eğitim sorunları üzerinde bilimsel araştırmalar yapması ve en önemlisi de okullardaki öğrenci başarısının artması için işbirliği yapacaktır.

Okulda Üniversite Modeli uygulandığında öğretmen adayları eğitim fakültelerine sadece bir test puanıyla değil, öğretmenliğe ilişkin ilgi ve yetenekleri de değerlendirilerek seçilecektir. Eğitim fakültesi yönetici ve öğretim üyelerinin, öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan okullarda ofisleri olacak, zamanlarının en az yarısını bu okullarda geçireceklerdir. İşbirliği yapılan okullardaki deneyimli ve başarılı öğretmenlerden öğretim görevlisi ve uygulama öğretmeni olarak yararlanılacaktır. Eğitim fakültesinin programındaki dersler, öncelikle meslek dersleri, işbirliği yapılan okullarda verilecektir. Eğitim fakültesinin ilk iki yılında temel dersleri alarak alana çıkmak için hazırlanan öğretmen adayları, üçüncü sınıfa geçtiklerinde işbirliği yapılan okullardaki deneyimli ve başarılı usta öğretmenlerin yanına "Öğretmen Yardımcısı" olarak yerleştirilecektir. Bu adaylar ilk dönem bir okulda ikinci dönem farklı bir okulda ve başka bir öğretmenin yanında olmak üzere iki dönem tam gün Öğretmen Yardımcısı olarak görev yapacaktır. Öğretmen Yardımcılığı görevini başarıyla tamamlayarak dördüncü sınıfa geçen öğrenciler, Öğretmenlik Uygulaması için "Aday Öğretmen" olarak yine işbirliği yapılan okullardaki başarılı öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilecek ve iki ayrı okulda iki dönem tam-gün öğretmenlik uygulaması yapacaktır. Öğretmen Yardımcıları ve Aday Öğretmenlere, yardımcılık ve uygulama dönemlerinde hem deneyimli uygulama öğretmenleri hem de uygulama öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Öğretmen Yardımcıları ve Aday Öğretmenlerin çalışma takvimi üniversitenin değil yerleştirildikleri okulun takvimine göre planlanacak ve okulun açıldığı ilk günden kapandığı son güne kadar uygulama öğretmenleriyle (mentor) çalışmaya devam edeceklerdir.

Okulda Üniversite, "işyerinde üniversite" kavramının öğretmen eğitime uygulanmasıdır. Örgün ve yaygın eğitimi birleştiren, teori ve pratiği kaynaştıran bir meslek eğitimi modelidir. Özel olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini öğrenmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu modelde öğretmen eğitimi yedi boyutlu bir sistem olarak ele alınmış, öğretmenlerin eğitime ve mesleki gelişimine ilişkin bütün unsurlar bu yedi boyut altında toplanmıştır. Sistemi oluşturan yedi boyut birbiriyle etkileşim içindedir ve birindeki değişiklik bütün boyutları etkilemektedir. Sistemin merkezinde "Ortaklık, Deneyim ve Gelişim" boyutu bulunmaktadır. Modelin amaçlarından birisi, öğretmen adaylarının yeterli deneyim kazanması, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, eğitim sorunlarının bilimsel olarak araştırılması ve öğrenci başarısını artırmak için üniversite-okul işbirliğini yapılandırmaktır.

Okulda Üniversite Modeliyle yetişen eğitimciler iki yıl süreyle dört farklı okulda dört farklı öğretmenle çalışacak, öğretmenlik bilgi, beceri ve değerlerini yaparak ve yaşayarak öğrenecek, yurt dışında deneyim kazanma fırsatına sahip olacak ve bütün toplumsal kesimlerden gelen her türlü öğrenciyi eğitebilecek şekilde yetişecektir. Bu model uygulandığında, deneyimsiz öğretmen sorunu ortadan kalkacak ve her çocuğun çok iyi yetişmiş bir öğretmeni olacaktır. İşbirliği yapılan üniversite ve eğitim fakültesinin katkılarıyla Okulda Üniversite'ye dönüştürülen uygulama okulları, eğitim hastanelerinin tıp eğitiminde oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynayacaktır. Okulda Üniversite Modeli'ni uygulayarak öğretmen eğitiminde bir Türkiye markası yaratmak, küresel ölçekte model olmak, ulusa olduğu kadar insanlığa da hizmet etmek ve çağdaş medeniyete katkı sağlamak mümkün olabilir.

Şekil 1: Okulda Üniversite'nin Yedi Boyutu ve Aralarındaki Etkileşim



B Ö L Ü M

OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİ'NİN BOYUTLARI

5. OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİ'NİN BOYUTLARI

5.1. Kavramsal Çerçeve

5.1.1 Vizyon

Okulda Üniversite'nin vizyonu, bireysel yeteneklerini geliştirmiş, Türk kültürünü bilen, dünyayı tanıyan, çağdaş medeniyet ülküsüne bağlı, bilgi çağını ve küreselleşmeyi anlamış, 21. yüzyıl becerilerine sahip, demokrasiye inanan, doğayı koruyan, uluslararası standartlara göre kendi alanında en iyi şekilde yetişmiş, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştiren ve küresel ölçekte model olarak çağdaş medeniyete katkı sağlayan bir öğretmen yetiştirme modeli yaratmaktır.

5.1.2. Misyon

Okulda Üniversite'nin uluslararası standartlarda en iyi öğretmenleri yetiştiren bir model olma vizyonu, üniversite ve okulların işbirliğiyle gerçekleştirilecektir. Okulda Üniversite'nin misyonu her bakımdan gelişmiş, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenleri yetiştirmek için gerekli olan eğitim, araştırma ve uygulamayı sağlamaktır. Geleceğin öğretmenlerine, bilime ve deneyime dayalı, teoriyle pratiği dengeleyen ve kaynaştıran, gerçek işyeri ortamlarında deneyim kazandıran bir meslek eğitimi verilecektir. Okulda Üniversite'nin vizyonunu gerçekleştirmek için öğretmen ve öğretim üyelerinin birlikte öğretim ve araştırma yapması ve mesleki gelişimleri sağlanacaktır.

5.1.3. Amaçlar

Okulda Üniversite'nin temel amaçları şunlardır:

(1) Bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirmek: Zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak gelişmiş, uluslararası standartlara göre kendi alanında en iyi şekilde hazırlanmış, farklı toplumsal kesimlerden gelen çocuk ve gençleri 21. yüzyıl becerileri ile donatan öğretmenler yetiştirmek.

(2) Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak: Uluslararası deneyimi de içeren uygulamalı hizmet içi eğitim programlarıyla mevcut öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlamak, deneyimli ve başarılı öğretmen ve yöneticilerden Uygulama Öğretmeni, Öğretim Görevlisi ve benzeri görevler üstlenerek öğretmen eğitimine katkı sağlamasını temin etmek.

(3) Öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlamak: Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin mesleki gelişimini sağlamak, onların bir program dâhilinde beş yılda bir okullara geri dönerek ders vermesini ve öğretmenlik deneyimlerini yenilemesini temin etmek, öğretmenlik formasyonu olmayan eğitim fakültesi öğretim üyelerinin üç yıl içinde bu formasyonu kazanmasına yardımcı olmak, öğretim üyelerinin öğretmenler, öğrenciler ve velilerle etkileşimini kolaylaştırmak, onlara yabancılaşmasını önlemek.

(4) Eğitim sorunlarını bilimsel olarak araştırmak: Öğretim üyeleri, öğretmenler ve okul yöneticilerinin işbirliği yaparak eğitim-öğretim sorunlarını, öncelikle de yerel eğitim sorunlarını bilimsel olarak araştırmasına ve uygulanabilir yenileşme projeleri geliştirmesine uygun bir ortam hazırlamak, araştırma sonuçlarının işbirliği yapılan okullarda uygulanmasını sağlayarak eğitimde yenileşmeye yol açmak.

(5) Öğrenci başarısını artırmak: Tam gün olarak toplam iki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Aday Öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlere yardım sağlayarak, ihtiyacı olan öğrencilere ders çalıştırarak ve sınıfta karşılaşılan eğitim sorunlarının çözümünde öğretim üyesi, öğretmen ve öğretmen adayı işbirliğini sağlayarak işbirliği yapılan ilkökul, ortaokul ve liselerde öğrenci başarısını artırmak.

(6) Öğretmen eğitiminde bir Türkiye markası yaratmak: Uluslararası standartlara göre en iyi öğretmenleri yetiştiren, bilime ve deneye dayalı bir öğretmen eğitimi sistemi kurarak, öğretmen eğitimi alanında ulusa ve insanlığa hizmet eden, küresel ölçekte model alınan bir Türkiye markası yaratmak.

5.1.4. Okulda Üniversite'nin Temel İlkeleri

(1) Öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklığı: Üniversite ve eğitim fakültesinin temel görevlerinden birisi bilimsel araştırma yapmak, insanın nasıl geliştiği, nasıl öğrendiği, nelerin öğrencileri motive ettiği, en uygun müfredatın nasıl olacağı, en etkili öğretim yöntemlerinin neler olduğu ve benzeri gibi konularda bilgi ve teori üretmektir. Okulların temel görevi ise akademisyenlerin ürettiği bilgi ve teorileri uygulayarak, çocuk ve gençleri sahip oldukları potansiyeli en son sınırına kadar kullanacak şekilde yetiştirmek ve her bakımdan geliştirmektir. Eğer sınıflardaki uygulayıcılar olan öğretmenler kullanmazsa, akademisyenlerin ürettiği bilgi ve teorinin eğitime bir katkısı olmaz. Diğer taraftan, bilimsel araştırma sonuçları ve teoriler kullanılmadan okulların kendini yenilemesi de mümkün değildir. Çağdaş toplumda, üniversitenin ürettiği eğitsel bilgiye ve okulun geliştirdiği uygulama becerisine sahip olmadan öğretmenlik yapılamaz. Doktorların eğitimi için tıp fakültesi ve eğitim hastaneleri arasındaki işbirliğinde olduğu gibi (Flexner, 1910; Cooke, Irby ve O'Brien, 2010), eğitimcinin eğitiminde de üniversite-okul ortaklığı bir tercih değil zorunluluktur. Bu ortaklıkta üniversitenin ve okulun birbirine üstünlüğü söz konusu değildir. Okul ve üniversite, Okulda Üniversite olarak adlandırılan öğretmen eğitimi modelinin "kavramsal çerçeve", "müfredat", "yöntem", "öğrenciler", "öğretim

elemanları", "uygulama" ve "liderlik" boyutuna ilişkin tanım ve stratejilerin oluşturulmasında ve uygulanmasında eşit hak ve sorumluluklara sahip ortaklar olacaktır.

(2) İşyeri ortamında öğretim: Genel bir ilke olarak her türlü meslek, o mesleğin icra edildiği gerçek ortamlarda, bilime ve deneyime dayalı olarak öğrenilmelidir. Öğretmenliğin icra edildiği gerçek ortam okul ve sınıflar, yapılan üretim veya çıktı ise öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleridir. Sınıfa girerek usta öğretmenlerin yaptığı uygulamayı gözlemeden, öğretmenin uygulamasını üniversite derslerinde öğrenilen bilgi ve teorilerle kıyaslamadan, sorumluluk üstlenerek bizzat öğretim yapmadan, yapılan öğretimi değerlendirmeden, eğitim sorunlarını bilimsel olarak araştırmadan, öğretmenlik uygulamalarını derinlemesine düşünerek deneyimlerden ders almadan güçlü öğretmen olunamaz. Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı programlarda, genel bir kural olarak öğretmen eğitiminin yarısı üniversitede, diğer yarısı da gerçek işyeri olan okullarda uygulama içinde verilecektir.

(3) Vizyona dayalı eğitim: Öğretmen eğitimi için ortaklık yapan üniversite ve okul liderleri, öğretim üyeleri ve öğretmenler yukarıdaki bölümde ifade edilen "Okulda Üniversite Modeli"nin vizyonunu ve amaçlarını gerçekleştirmek için çalışacak ve bu vizyon öğretmen eğitimine ilişkin her türlü karar ve eylemi yönlendiren, yaşayan bir güç olacaktır.

(4) Yeterliliklere dayalı eğitim: Öğretmen eğitimi programlarının her türlü eğitim faaliyeti ulusal ve uluslararası uzman meslek kuruluşları ve ilgili devlet kurumları tarafından hazırlanan profesyonel öğretmen yeterliliklerine göre yapılacak, mezunların ne bildiği, ne yapabildiği ve sahip olduğu mesleki değer, tutum ve davranışları bu yeterliliklere göre değerlendirilecektir.

(5) Öğrenci ve müfredat merkezli eğitim: Her insan özel bir varlıktır ve kendine özgü fiziksel, zihinsel ve duygusal nitelikleri vardır. Bu özelliklerdeki farklılıklar, bireyleri hayatın hemen her alanında olduğu gibi öğrenme tarzlarında da farklı kılar. Her türlü eğitim ve öğretim etkinliğinde bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Modern eğitim öğrenci merkezlidir; öğrencinin gelişim düzeyi, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak planlanır. Öğretmen eğitimi de öğrenci-merkezli olmalıdır, ancak öğretmen eğitiminin çok önemli bir de müfredat boyutu vardır. Nasıl tıp fakültesi öğrencileri doktor olabilmek için belirli dersleri almak ve belirli uygulamaları yapmak zorundaysa, öğretmen adayları da kişisel veya kültürel özellikleri ne olursa olsun, öğretmen olabilmek için belli bir müfredatı öğrenmek zorundadır. Bütün öğretmen adaylarının, öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve değerleri içeren öğretmen eğitimi müfredatını öğrenmesi şarttır. Genel kültür, alan eğitimi ve meslek derslerini içeren, teori ve uygulamayı eşit oranlarda ve eş zamanlı olarak öğretmek üzere tasarlanan, milli olduğu kadar uluslararası standartları da göz önünde bulundurarak hazırlanan bir müfredat, öğretmen adaylarına, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları ve öğrenme tarzları dikkate alınarak öğretilecektir.

(6) Kuram ve uygulamada eşitlik ve eş zamanlılık: Bilgi ve teoriden yoksun bir uygulama, sınama-yanılma yoluyla doğruyu arama macerasına dönüşür. Bilgi toplumunda bilgiye ulaşım sorunu kalmamıştır, ancak bilginin uygulanarak "hazmedilmesi", içselleştirilmesi, zihinsel mülkiyetimiz haline dönüştürülmesi ve hayatı değiştirecek bir güç olarak kullanılması gerekir. Genel bir ilke olarak öğretmen eğitimi müfredatının yarısı teorik, yarısı uygulamalı olacaktır. Programda yer alan "genel kültür", "alan bilgisi" ve "meslek eğitimi" derslerinin hem teorik hem de uygulama boyutu bulunacak, teori ve uygulamanın oranı eşit olacak ve eş zamanlı öğrenilecektir.

(7) Yaparak ve yaşayarak öğrenme: Öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilecek her türlü eğitim-öğretim faaliyeti, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan yöntemler uygulanarak öğrenilecektir. Bilgi, beceri ve değerleri ezberleyerek değil anlayarak öğrenmek için, öğrenme süreci hem bilgiye hem de gerçek yaşantılara dayandırılacaktır. Bu yaklaşım, öğrenmenin doğasını açıklayan "Yapılandırmacılık" ve "Deneyime Dayalı Eğitim" kuramlarıyla da örtüşmektedir (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978).

(8) Performansa ve çıktıya dayalı değerlendirme: Her türlü eğitim etkinliğinin amacı öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır. Bir eğitimciyi değerlendirirken onun "ne bildiği", "ne yapabildiği", "nasıl yaptığı" önemlidir ama bunlardan daha önemli olan öğrencisine ne kadar öğretebildiğidir; asıl ürün odur. Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı programlarda öğretmen adayları aldıkları genel kültür, alan bilgisi ve meslek derslerinde, sergiledikleri performans ve yaptıkları üretime veya ürettikleri çıktıya dayalı olarak değerlendirilecektir. Öğretmen adaylarının "ne bildikleri", "ne yapabildikleri", "bildiklerini ve yapabildiklerini nasıl uyguladıkları" ve "neyi ne kadar öğretebildikleri" gerçek ortamlardaki performansları esas alınarak değerlendirilecektir.

(9) Öğretmenlik ilgi ve yeteneğine sahip öğretmen adaylarının seçimi: Eğitim fakültesi öğrencileri daha mezun olmadan çocuk ve gençlerle çalışmaya başlamakta ve meslek hayatları boyunca da her gün uzun saatler çocuklarla birlikte olmaktadır. Öğretmenlerin, çocuk ve gençlerin duyu ve düşüncelerinin oluşumunda, onların okulu ve okumayı sevmelerinde, insanlara ve doğaya saygı duymalarında, demokratik değerleri ve toplumsal normları öğrenmelerinde çok önemli bir yeri vardır. Okulda Üniversite Modeli öğretmen adaylarının seçiminde sadece objektif test puanlarının değil, bu testlerle birlikte adayların öğretmenliğe ilişkin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasını ve kendileriyle mülakat yapılmasını önermektedir. Dünyadaki en başarılı eğitim fakülteleri öğrencilerini bu şekilde veya benzeri yöntemlerle ama mutlaka özenle seçmektedir (Shalberg, 2011; Darling-Hammond, 2006; Özcan, 2011).⁴²

⁴² Türkiye'deki mevcut yasa ve yönetmelikler şimdilik böyle bir öğrenci seçimine izin vermemektedir. Okulda Üniversite Modeli uygulandığında öğrenciler mevcut yasa ve yönetmeliklerin izin verdiği şekilde alınmaya devam edilecek, ancak öğrenci seçiminin iyileştirilmesi için çalışmalar devam edecektir. MEB-Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi Taslağı da, öğrenci seçiminde test yönteminin dışındaki yöntemlerin (ilgi ve yetenek, mülakat vb.) hayata geçirilmesini önermektedir.

(10) Akademisyen ve öğretmenlerden oluşan öğretim kadrosu: Okulda Üniversite Modeli'nde öğretim kadrosunun, en az üç yıl öğretmenlik tecrübesi olan akademisyenler ile en az yüksek lisans düzeyinde eğitimi olan deneyimli ve başarılı öğretmenlerden oluşması hedeflenmektedir. Öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim üyelerinin bu deneyimi üç yıl içinde kazanması için gerekli tedbirler alınacaktır. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyeleri ise her beş yılda bir okullara geri dönerek bir dönem öğretmenlik yapacaktır.

(11) Kültürel çeşitlilik ve ortak değerlere saygı: Okulda Üniversite Modeli'nde her türlü eğitim etkinliği kültürel çeşitliliğin bir toplumsal zenginlik olduğu ilkesi göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Diğer taraftan, toplumu oluşturan bireylerin birbirini anlamasını, saymasını, birlikte çalışmasını ve üretmesini, tasada ve kıvançta bir olmasını ve demokratik topluma katılmasını sağlayan ortak değerlerin varlığı da şarttır. Her türlü eğitim etkinliği kültürel farklılıklara ve ortak kültürel değerlere saygıyı pekiştirecek şekilde planlanacak ve uygulanacaktır.

(12) Yaşam boyu mesleki gelişim: Bilgiye erişimin bütün zamanlardan daha kolay hale gelmesi ve kitlelere yayılması, hayatın bütün alanları gibi eğitimi ve öğretmenlik mesleğini de önemli şekilde etkilemektedir. Bilgi çağında artık dört yıllık bir eğitim fakültesinde öğrenilenlerle emekli oluncaya kadar öğretmenlik yapmak mümkün değildir. Öğretmenler sürekli olarak kendilerini yenilemek ve öğrencilerine internette var olandan daha iyisini vermek zorundadır. Öğretmen adaylarına eğitimleri süresince deneyime ve teknolojiye dayalı araştırma becerileri kazandırılacak ve yaşam boyu kendilerini yenilemeleri için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanacaktır. Öğretmen adaylarının yanı sıra, hem öğretim üyelerine hem de işbirliği yapılan okullardaki öğretmenlere 21. yüzyıl becerilerini de içeren mesleki gelişim eğitimi verilecektir.

(13) Eşit ve adil imkanların sağlanması: Okulda Üniversite Modeli'nde öğretmenliğe ilgi ve yeteneği olan öğretmen adaylarına gerekli mali destek sağlanarak ekonomik dezavantajların adayların eğitimini engellemesine izin verilmeyecektir. Daha da önemlisi, öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra kendi öğrencilerine, ailelerinin ekonomik gücü ne olursa olsun eşit ve adil fırsatlar sağlamaları gerektiği öğretilecektir.

5.1.5. Okulda Üniversite Modelinde Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmen yeterlilikleri (standartları), öğretmenlerin neleri bilmesi, neleri yapabilmesi ve hangi değer ve davranışları sergilemesi gerektiğini gösteren ölçüt-tanımlardır. Aşağıda tanımlanan öğretmen yeterlilikleri 21. yüzyılın ilk yarısında görev yapacak Türk öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve mesleki değerleri tanımlamaktadır. Bu yeterlilikler, çok büyük oranda, hem ulusal hem de uluslararası uzman kurumların üzerinde anlaştığı öğretmen yeterlilikleriyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel nitelikleri tanımlayan yeterlilikler hem toplumdan topluma hem de zaman

içinde değişebilir. Bu yüzyılın ilk yarısı içinde meydana gelecek ulusal ve uluslararası toplumsal ve teknolojik gelişmeler öğretmenlerin yeni nitelikler kazanmasını zorunlu kılabilir. Bu tür gelişmeler doğal olarak öğretmen yeterliliklerinin de yeniden tanımlanmasını gerekli kılacaktır.

(1) Genel kültür: Öğretmen, ulusal-ortak dili, tarihi ve kültürel değerleri bilir; milli kültürün en az bir alanında üretim ve uygulama becerisine sahiptir; kültürel farklılıkları toplumsal zenginlik olarak görür, en az bir yabancı dili iyi derecede bilir, sosyal, kültürel, sanatsal ve teknolojik alanlarda yurtta ve dünyada meydana gelen gelişmeleri takip eder; küreselleşme ve bilgi çağı olgularını anlamıştır; çevreye karşı duyarlıdır, demokratik değerlere inanır, uyguladığı öğrenim etkinlikleri, sahip olduğu zengin genel kültür bilgi ve becerisini yansıtır (RIPTS,⁴³ 2007: Standart 1; TYYÇ,⁴⁴ 2011: Bilgi 6. 6, İletişim ve Sosyal Yetkinlik 6. 2; MEB,⁴⁵ 2006: A3.4, A3.5, A3.7).

(2) Öğretilcek konuda uzmanlık: Öğretmen, öğreteceği alanda çok iyi yetişmiştir; uzmanlık derecesinde bilgi sahibidir; alanın temel kavramlarını ve araştırma yöntemlerini bilir; öğrencilerin konuları anlayarak öğrenmesi için konuya uygun öğrenme deneyimleri tasarlar ve uygular (INTASC,⁴⁶ 2011: Standart 4; NCATE,⁴⁷ 2007: Standart 1a ve 1c; NBPTS,⁴⁸ 1989: Proposition 1; RIPTS, 2007: Standart 2; TYYÇ, 2011: Bilgi 6.1, 4; Beceriler 6.1, 6.2, 6.3; MEB, 2006: F2.1, F2.2, F2.3, F2.4, F2.5, F2.6, F3.1, F3.2, F3.3, F3.4, F3.5, F3.6).

(3) Eğitimin bireysel temelleri: Öğretmen, çocukların ve gençlerin nasıl geliştiğini, nasıl öğrendiğini ve onları öğrenme için nelerin motive ettiğini bilir; eğitim planlaması öğrenci ve öğrenme odaklıdır; uyguladığı eğitim etkinliklerinde onların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek öğrenme fırsatları sağlar (INTASC, 2011: Standart 1; NCATE, 2007: Standart 1c; NBPTS, 1989: Proposition 1; RIPTS, 2007: Standart 3; TYYÇ, 2011: Bilgi 6.5; Beceriler 6.4, 6.5; MEB, 2006: A2.3, A2. 6, A2. 11, B1.1, B1.2, B1.3, B1.4).

(4) Bireysel, ekonomik ve kültürel farklılıklar: Öğretmen, öğrenciler arasındaki bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları anlar, farklı çevrelerden gelen, ekonomik kaynakları, kültürel özellikleri, bireysel yetenekleri ve öğrenme tarzları farklı olan öğrencilere uygun öğrenme fırsatları yaratır (INTASC, 2011: Standart 2; NCATE, 2007: Standart 1c; NBPTS, 1989: Proposition 1; RIPTS, 2007: Standart 4; TYYÇ, 2011: Beceriler 6.4; MEB, 2006: A1.12, A1.13, A2.2, B2.1, B2.2, B2.4, C5.1, C5.7, C5.8).

⁴³ (RIPTS) *Rhode Island Professional Teacher Standards*

⁴⁴ (TYYÇ) *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*

⁴⁵ (MEB) *Milli Eğitim Bakanlığı*

⁴⁶ (INTASC) *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*

⁴⁷ (NCATE) *National Council for the Accreditation of Teacher Education*

⁴⁸ (NBPTS) *National Board for Professional Teaching Standards*

(5) Öğrenciye ve konuya özgü yöntem: Öğretmen, öğrencilerin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve uygulama becerilerini geliştirmek için, "öğrenciye" ve "konuya" özgü yöntem ve stratejiler uygular, sınıf yönetimini bilir (INTASC, 2011: Standart 7; NCATE, 2007: Standart 1b; NBPTS, 1989: Proposition 3; RIPTS, 2007: Standart 4; TYYÇ, 2011: Bilgi 6.4; Beceriler 6.4; MEB, 2006: C5.4, C5.6, C6.1, C6.2).

(6) Değerlendirme bilgi ve becerisi: Öğretmen, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirmek ve gelişimin sürekliliğini temin etmek için gelişimin niteliğine uygun ve performansa dayalı değerlendirme stratejileri uygular (INTASC, 2011: Standart 6; NCATE, 2007: Standart 1d; NBPTS, 1989: Proposition 3; TYYÇ, 2011: Beceri 6.6; MEB, 2006: D1.1, D1.2, D1.3, D1.4, D1.5, D2.1, D2.2, D2.3, D2.5).

(7) Öğrenme ortamları: Öğretmen, yapılandırmacı, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları veren, öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenciler arasında öğrenme odaklı etkileşimi kolaylaştıran, motive eden, katılım yoğun, demokratik bir öğrenme ortamı yaratır (INTASC, 2011: Standart 3; NCATE, 2007: Standart 1g; NBPTS, 1989: Proposition 3; TYYÇ, 2011: Alana Özgü Yetkinlik 6.4; MEB, 2006: B2.3, C3.1, C3.2, C3.3, C3.4, C3.7).

(8) Öğretimin planlanması: Öğretmen, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine, öğretilecek konulara ve müfredatın amaçlarına uygun öğretim etkinliklerini planlar ve uygular (INTASC, 2011: Standart 7; NCATE, 2007: Standart 1b; NBPTS, 1989: Proposition 3; TED, 2009; MEB, 2008; TYYÇ, 2011: Bilgi 6.4, 6.5, Beceri 6.1, 6.2, 6.4; MEB, 2006: C1.1, C1.2, C1.3, C1.4, C1.5, C1.6, C1.7).

(9) Toplumsal ilişkiler ve mesleki değerler: Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesi, sağlık ve mutluluğu için velilerle, meslektaşlarıyla ve çevredeki toplumla iletişim kurar, görüşür ve etkileşir; sanatsal etkinliklere katılır, çevreyle ilişki ve etkileşimi mesleki değerleri yansıtır (INTASC, 2011: Standart 9; NBPTS, 1989: Proposition 5; TYYÇ, 2011: İletişim ve Sosyal Yetkinlik 6.1, 6.3, 6.5; Alana Özgü Yetkinlik 2; MEB, 2006: E2.1, E2.4, E3.2, E4.1, E4.2, E4.3, E4.4, E4.5, E4.6, E4.7).

(10) İletişim bilgi ve becerisi: Öğretmenin iletişim bilgi ve becerisi gelişmiştir; öğrencileriyle karşılıklı saygıya dayalı iletişim kurar; öğrenciler arasındaki etkileşimi ve birlikte çalışmayı desteklemek için sözel, bedensel ve medya iletişim tekniklerini etkili şekilde kullanır; en az bir yabancı dilde alanında meydana gelen bilimsel ve uluslararası gelişmeleri izler (NCATE, 2007: Standart 1a; RIBTS, 2007: Standart 8; TYYÇ, 2011: İletişim ve Sosyal Yetkinlik 6.5, 6.6; MEB, 2006: A5.10, A5.12).

(11) Bilimsel araştırma becerisi: Öğretmen, sınıfında, okulunda veya yakın çevresinde karşılaştığı eğitim ve öğretime ilişkin sorunları bilimsel yöntemlerle araştırmak

ve çözmek için projeler geliştirir ve uygular (TYYÇ, 2011: Bilgi 6.2, 6.3; Beceri 6.1, 6.2, 6.3; Bağımsız Çalışabilmek ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği 3; MEB, 2006: A5.15, A6.5).

(12) Demokrasi, insan hakları, çocuk ve gençler: Demokratik bir toplum olarak yaşayabilmek için tek tek her Türk vatandaşının (1) demokrasinin kavram ve kurumlarına ilişkin "bilgi"yi öğrenmesi, (2) demokratik "değer"lere inanması ve (3) demokratik "davranış"lar geliştirmiş olması gerekir. Öğretmen demokrasiye ilişkin bilgi, değer ve davranışları sergiler, bunları öğretmek için gerekli etkinliklerini uygular ve henüz kendini koruyacak kadar gelişmemiş olan çocukların eğitim ve gelişim haklarını savunur (MEB, 2006: A3.1, A3.2, A3.3, A3.4, A3.5, A3.6, A3.7ö A3.8; TYYÇ, 2011: Alana Özgü Yetkinlik 6.2).

(13) Analitik-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. Öğretmen eğitim kuram ve stratejilerine analitik-eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırmak için gerekli öğretim etkinliklerini uygular (MEB, 2006: A4.1, A4.2, A4.3, A4.4, A4.5; TYYÇ, 2011: Öğrenme Yetkinliği 5.1).

(14) Doğa ve çevre bilinci: Öğretmen adayının doğanın ve çevrenin korunmasına ilişkin bilgi ve değerlere sahip olduğu, öğretim etkinliklerinde ve kaynakları kullanımında görülür (MEB, 2006: E1.1, E1.2, E1.3, E1.4, E1.5, E1.6, E1.7; TYYÇ, 2011: Alana Özgü Yetkinlik 6.1).

(15) Temel eğitimde kavramsal çerçeve: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ve öğretmenlik yapacağı eğitim kademesinin (ilkokul, ortaokul veya lise) vizyon, misyon, amaç, ilke ve yeterliliklerini bilir ve gerçekleştirdiği eğitim öğretim etkinliklerinde sergiler (MEB, 2006: F1.1, F1.2, F1.3, F1.4, F1.5; TYYÇ, 2011: Alana Özgü Yetkinlik 6.6, 6.7).

(16) Yaşam boyu öğrenme: Artık dört yıllık bir eğitim fakültesinde öğrenilenlerle ömür boyu öğretmenlik yapmak mümkün değildir. Öğretmen, alanındaki bilimsel araştırmaları takip ederek, karşılaştığı sorunları bilimsel yöntemlerle araştırarak, yaptığı etkinliklerin öğrenciler, veliler ve meslektaşları üzerindeki etkilerini sürekli değerlendirerek ve deneyimlerini derinlemesine düşünüp analiz ederek kendisini geliştirir (INTASC, 2011: Standart 9; NCATE, 2007: Standart 1d ve 1g; NBPTS, 1989: Proposition 4; TYYÇ, 2011: Öğrenme Yetkinliği 6.3; MEB, 2006: A4.1, A4.2, A4.3, A4.4, A4.5, A5.7).

(17) Öğrenciye, ulusa ve insanlığa hizmet: Öğretmen farklı sosyal, ekonomik ve kültürel gruplardan gelse de sınıfındaki bütün öğrencilerin dersin içeriğini anlayarak

öğrenmesi, başarılı olması ve dünya ile konuşacak, dünya ile çalışacak ve dünya ile yarışacak şekilde hazırlanması gerektiğine inanır; bu ideali gerçekleştirmek için çalışır. Bu niteliklere sahip her bakımdan gelişmiş nesiller sadece kendi toplumuna değil insanlığa da hizmet eder (NBPTS, 1989: Proposition 1; Tekışık, 2010; TYYÇ, 2011: İletişim ve Sosyal Yetkinlik 6.3; MEB, 2006: A5.4, A5.11).

5.1.6. Meslek Eğitimi Modelleri

Öğretmenlik bir meslektir; sürekli değişen sınıf ortamını yönetmek, ortaya çıkan sorunları çözmek ve yeni kararlar almak için uzmanlık düzeyinde bilgi, beceri ve değerleri kullanmayı gerektirir. Profesyonel veya mesleki uzmanlığın göstergesi, belirsiz durumlarda doğru karar vermek ve uygulamaktır (Sullivan, et al, 2007: 9). Meslek eğitimi almış profesyonel öğretmen, sınıfındaki sorunları çözebilen ve farklılıklarına rağmen öğrencilerinin tamamını başarılı kılabilen öğretmendir. Okulda Üniversite bir meslek eğitimi modelidir ve öğretmenlik eğitimi yeniden yapılandırmak için tasarlanmıştır. Öğretmen eğitimi için önerilen bu yeni modelin bir bağlam içinde görülebilmesi için önce meslek eğitimi modelleri hakkında bilgi vermek yararlı olacaktır.

Yaygın Meslek Eğitimi

Tarım toplumunda meslekler yaygın eğitim yoluyla öğrenilmekteydi. Bir mesleği öğrenmek isteyen gençler o mesleği icra etmekte olan "usta"ların yanında "çırak" olarak çalışmaya başlamakta, birkaç yıl sonra "kalfa"lığa terfi etmekte, bundan bir kaç yıl sonra da usta olmaktaydı. Bu mesleki eğitim tarzını "Çırak-Kalfa-Usta Modeli" (Apprentice-Journeyman-Master) olarak kavramlaştırabiliriz. "Ahilik" örneğinde görüldüğü gibi, geleneksel Türk toplumunda bu meslek eğitimi modelinin çok gelişmiş örnekleri vardır. Diğer tarım toplumlarında da Anadolu'daki meslek eğitimi modeline benzeyen uygulamalar vardı. Çırak- Kalfa-Usta Modeli'nin, bilimsel araştırma sonuçlarının hayatın her alanında uygulanmaya başladığı modern toplumda devam etmesi mümkün değildi. Çırak-Kalfa-Usta Modeli tarım toplumu meslek eğitiminin "marka"sıdır. Bütün tarım toplumlarında, her türden meslek sahibi asırlarca bu modelle eğitim almıştır. Bu modelin temel özelliği, çırağın mesleği öğrenmek amacıyla "kalfa"yı ve "usta"yı gerçek işyeri ortamında gözlemesi, onların rehberliği ve gözetimi altında söz konusu mesleği en basit yönlerinden başlayarak icra etmeye başlaması ve öğrendikçe ilerleyerek önce kalfa ve daha sonra da usta olmasıdır. Öğrenme gerçek işyeri ortamında çırağın, gözlemesi, taklit etmesi, denemesi ile kalfanın ve ustanın rehberliği, "koç"luğu ve denetimi altında gerçekleşmekteydi.

Amacı öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi ve yüceltilmesi olan ve yukarıda bahsi geçen Carnegie Vakfı'nın sekizinci başkanı olan Profesör Lee Shulman'a göre Carnegie Vakfı'nın üzerinde araştırma yaptırdığı (tıp, mühendislik, hukuk, hemşirelik, din adamlığı

ve öğretmenlik gibi) alanlarda meslek eğitimi üç tür çıraklığın (apprenticeship) sentezidir. Ona göre bu çıraklık türleri şunlardır: Zihinsel çıraklık (cognitive apprenticeship), uygulamalı çıraklık (practical apprenticeship) ve ahlaki çıraklık (moral apprenticeship). Bir mesleği öğrenen kişi "zihinsel çıraklık" yoluyla bir meslek insanı (profesyonel) gibi düşünmeyi öğrenir; "uygulamalı çıraklık" yoluyla o mesleği bir profesyonel gibi icra etmeyi öğrenir ve "ahlaki çıraklık" yoluyla da sorumlu ve etik bir tarzda düşünmeyi ve davranmayı öğrenir. Bu üçüncü "çıraklık" diğer iki alanı da kapsar (Shulman, 2005).

Örgün Meslek Eğitimi

18. yüzyılın ortalarından itibaren meydana gelen gelişmeler yeni bir toplumsal oluşuma yol açarak sanayi toplumu olgusunu ortaya çıkarmıştır. Sanayileşme, şehirleşme, milli devlet ve demokratikleşme alanındaki gelişmeler, ortak bilgi, beceri ve değerlere sahip işgücüne ve vatandaşlara duyulan ihtiyacı artırmış ve örgün eğitim kurumlarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Tarım toplumunda işyerlerinde verilen meslek eğitimi, daha verimli olacağı inancıyla örgün eğitim kurumlarında verilmeye başlanmıştır. Okullarda kurulan atölye veya laboratuvarlarla mesleklerin icra edildiği işyeri ortamları okullarda yaratılmaya çalışılmıştır. Örgün meslek eğitimi zamanla çeşitlenmiş, gelişmiş ve yüksekokul ve üniversite düzeyinde de verilmeye başlamıştır.

Okullaşmanın yaygınlaşması öğretmen ihtiyacını artırmış ve 19. yüzyılın ortalarından itibaren öğretmen yetiştiren örgün eğitim kurumları da açılmaya başlamıştır. Diğer meslek okulları gibi öğretmen yetiştiren kurumlar da kendi öğrencilerinin mesleki deneyim kazanması için Uygulama Okulları (Laboratory School) açmaya başlamıştır. Amerika'lı eğitimci John Dewey'in "the University of Chicago" Pedagoji Bölümü himayesinde 1896'da açtığı Laboratuvar Okulu, öğretmen eğitimine katkı sağlaması amacıyla kurulan uygulama okullarının hem Amerika'da hem de diğer ülkelerde yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Uygulama okullarının açıldığı ve yayıldığı yıllarda henüz zorunlu temel eğitim uygulaması başlamamıştı ve örgün eğitim kurumlarında okuyan öğretmen adaylarının sayısı da günümüzle kıyaslanamayacak kadar azdı. Dolayısıyla bir öğretmen okulu, eğitim fakültesi veya pedagoji bölümü kendi öğrencilerinin öğretmenlik deneyimi kazanmasına yetecek bir uygulama okulunu açıp sürdürebiliyordu. Nüfus artışı, zorunlu eğitimin yaygınlaşması, öğretmen ihtiyacının artması ve bunlara bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayısının artışı sebebiyle uygulama okulları ihtiyacı karşılayamaz hale geldi. Eğitim fakülteleri aynı anda birçok ilk, orta ve lise seviyesindeki okulla işbirliği yapmaya başladı. Ancak, üniversite ve okullar arasında sağlıklı, "marka"laşan bir ilişki kurulamadı. Üniversite-Okul işbirliğini güçlendirmek için 1986'da Amerika'daki the "Holmes Group" Meslek Geliştirme Okulu (Professional Development School) modelini önerdi. Amerika'da öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmasını sağlayan ve 19. yüzyılda açılmaya başlayan Laboratuvar Okulları ve 1980'lerde ortaya atılan Meslek Geliştirme Okulları halen sınırlı sayıda ve farklı formlarda varlıklarını sürdürmeye devam etmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Örgün-Yaygın Meslek Eğitimi

Çırak-Kalfa-Usta Modeli olarak adlandırdığımız gerçek işyeri ortamında verilen uygulama yoğun meslek eğitiminin modern toplumda varlığını sürdürmesi mümkün olmadı. Onun yerini alması için tasarlanan örgün meslek eğitim modeli ise beklentileri karşılayamadı. Bu okullarda eğitim her zaman bilim ve teori ağırlıklı oldu. Hemen her sektörde işverenler meslek okulu mezunlarının mesleğe ilişkin becerileri kazanmadığından şikayet etmektedir. Örgün meslek eğitimi modelinde, okul çatısı altında açılan atölye ve laboratuvarlar vasıtasıyla, ilgili mesleğin icra edildiği "işyeri" okul ortamına taşınmaktadır. Ancak, okul ortamında oluşturulan bu "yapay işyerleri"nin öğrencileri gerçek işyerlerinde çalışacak şekilde hazırlaması mümkün olmamaktadır.

Bu sorunu çözmek için örgün ve yaygın eğitim modellerini birleştiren, teoriyle pratiği kaynaştıran, bilgi ve uygulamanın eş zamanlı öğrenilmesini sağlayan yeni bir modele ihtiyaç vardır. Örgün-Yaygın Meslek Eğitimi Modeli dediğimiz bu yeni tasarımın en önemli özelliği örgün ve yaygın eğitimin birleştirilmesiyle oluşan "melez" (hybrid) bir model olmasıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik meslek eğitimi için gerekli teorik bilgi ve uygulama becerisinin eş zamanlı öğrenilmesini sağlayan bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmektir. Okulda Üniversite adını verdiğimiz bu model, amacı eğitim olan iki farklı modelin, "Çırak-Kalfa-Usta" ve "Örgün Eğitim" modellerinin senteziyle oluşan yeni bir modeldir.

Örgün-Yaygın Model'i Uygulayan Meslekler

İlgili kaynaklar, öğretmen eğitiminde çok gecikmiş bir uygulama olan örgün-yaygın (karma, melez, entegre) meslek eğitimi modellerinin diğer bazı mesleklerde başarıyla uygulandığını göstermektedir. Carnegie Vakfı, farklı sektörlerdeki meslek eğitimi hakkında yaptırdığı araştırmalardan beş tanesini 2006-2010 arasında yayımlamıştır. Bu kitapların adları şöyledir: *Doktorların Eğitimi*⁴⁹ (Cooke, et al, 2010), *Hukukçuların Eğitimi*⁵⁰ (Colby, Sullivan ve Wegner, 2007), *Hemşirelerin Eğitimi*⁵¹ (Benner, et al, 2010), *Din Adamlarının Eğitimi*⁵² (Foster, et. al, 2006) ve *Mühendislerin Eğitimi*⁵³ (Sheppard, S. D., et. al, 2009).⁵⁴ Bu meslekler arasında ilk defa 20. yüzyılın ilk çeyreği içinde tıp alanında meslek eğitimi yeniden yapılandırılmış, bizim bu çalışmada öğretmen eğitimi için önerdiğimiz benzer bir model doktor eğitiminde uygulamaya konmuş ve doktorluk saygın bir meslek haline gelmiştir. Tıp eğitimi alanında yapılan reform, yine Carnegie Vakfı tarafından yaptırılan ve 1910 yılında yayımlanan bir araştırmaya dayanmaktadır (Flexner, 1910).⁵⁵

⁴⁹ *Educating Physicians*

⁵⁰ *Educating Lawyers*

⁵¹ *Educating Nurses*

⁵² *Educating Clergy*

⁵³ *Educating Engineers*

⁵⁴ Carnegie Vakfı başkanı Prof. Lee S. Shulman, bu araştırmalardan birisinin öğretmen eğitimi hakkında olduğunu ve tamamlanınca yayımlanacağını 2005 yılında yaptığı bir konuşmada belirtmiş olmasına rağmen, Ekim 2013 itibarıyla böyle bir kitap henüz yayımlanmamıştır (Shulman, 2005).

⁵⁵ *The Flexner report on medical education in the United States and Canada 1910 by Abraham Flexner (Amerika'da ve Kanada'da tıp eğitimi hakkında Flexner raporu 1910).*

Bu araştırma raporunun yayımlanmasını takip eden 30 yıl içinde o zaman Amerika'da tıp eğitimi veren 155 tıp okulunun 95'i kapatıldı. Diğerleri de Flexner'in tıp eğitimine ilişkin reform önerilerini tatbik ederek kendilerini yeniden yapılandırdılar. Flexner tıp eğitiminin ilk iki yılının teoriye, son iki yılının da uygulamaya dayalı olmasını ve her tıp okulunun mutlaka bir eğitim hastanesine sahip olmasını istiyordu. Ayrıca tıp fakültesine alınacak öğrencilerin belirli niteliklere sahip olması şartını da getirdi (Flexner, 1950: 50; Cooke, et. al, 2010: VI). Hem tıp eğitimi hem de öğretmen eğitimi alanında deneyimi olan Carnegie Vakfı başkanlarından Lee Shulman'a göre Flexner tarafından 1910'da önerilen tıp eğitimi müfredatı veya Flexner Modeli günümüze kadar uygulandı, halen de uygulanmaya devam etmektedir. Bu modele göre, tıp eğitimi alabilmek için gerekli ilk şart temel-fen bilimlerinde lisans düzeyinde üniversite eğitimi almaktır. Bundan sonra dört yıllık lisans düzeyinde tıp eğitimi başlayacaktır. Dört yıllık tıp eğitiminin ilk iki yılı yine temel bilimlerde olacak, son iki yılı da eğitim hastanelerinde alınan klinik rotasyon ve uygulamaya dayalı eğitimle tamamlanacaktır. Bundan sonra ise yüksek lisans düzeyinde bir yıl veya daha uzun süren, eğitim hastaneleri veya benzer ortamlarda uygulamaya dayanan ve denetim altında yapılan "stajyerlik" (internship) ve "ihtisas dönemi" (residency) eğitimi başlamaktaydı (Shulman, 1998: 521-522).

Meslek Eğitiminin Süresi

Burada açıklanması gereken hususlardan birisi de meslek eğitimi süresinin niçin daha az veya daha fazla değil de iki yıl olduğudur. 20. yüzyılın başından bu yana meslek eğitimi alanında yapılan uygulamalar, iki yıllık bir sürenin mesleki bilgi, beceri ve değerlerin temel seviyede kazanılması için yeterli olduğuna dair bir norm oluşturmuştur. Mesela, Flexner 1910'da hazırladığı raporda dört yıllık doktor eğitiminin son iki yılının işbirliği yapılan eğitim hastaneleri ve kliniklerde yapılmasını önermiştir ve aradan yüz yıldan fazla bir zaman geçtiği halde bu uygulama halen devam etmektedir.

Öğretmenlik Meslek Eğitiminin Süresi

Meslek eğitiminin süresine ilişkin benzer bir normun öğretmen eğitiminde oluşmaya başladığını da söyleyebiliriz. Öğretmen eğitimi alanında başarılı ülke veya kurumlarda öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları toplam iki yılı bulmakta veya buna yaklaşmaktadır. Mesela, Amerika'nın en başarılı öğretmen eğitimi programlarının bir kısmında Öğretmenlik Uygulaması (Student Teaching) iki dönem (30 hafta) sürmektedir. Bu kurumlarda öğretmen adayları uygulamaya başlamadan önce de bir veya iki dönem okullarda küçük öğrenci gruplarına ders vermekte veya sınıfın tamamına kısa süreli ders vermektedir (practicum). Ayrıca bu kurumlarda öğretmen adaylarının bu tür kısa dersler verme uygulamasından önce de okullara gönderilerek, gözlem yapmaları, öğrencilere ders çalıştırmaları ve benzeri etkinliklere katılmaları istenmektedir (Darling-Hammond, 2006).

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarından biri Bank Street College tarafından uygulanmaktadır. Bu programın lisans düzeyinde öğrencisi yoktur. Sadece üniversite mezunlarını özenle seçerek kabul eden lisans sonrası düzeyde bir öğretmen eğitimi programı vardır ve süresi iki yıldır (Darling-Hammond, 2006). Benzer uygulamalar Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Columbia Üniversitesi Öğretmen Fakültesi ve Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde de vardır (Darling-Hammond, 2012: 134). Almanya'da öğretmen eğitimi programında bulunan adayların öğretmenlik uygulaması iki yıl sürmektedir. Lise düzeyinde okullarda öğretmen olacaklar dört yıl süren bir lisans eğitimini tamamladıktan sonra iki yıl süreyle okullarda uygulamaya dayalı öğretmenlik eğitimi almaktadır. Daha alt sınıflarda öğretmenlik yapacaklar ise lisans eğitimlerini üç yılda tamamlamakta ama okullarda yaptıkları uygulamaya dayalı eğitim iki yıl sürmektedir. Uygulamalar süresince öğretmen adaylarına maaş verilmekte ve Eyalet Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir (Moon, Vlasceanu ve Barrows, 2003: 141-142). İngiltere'deki öğretmen eğitimi programlarından biri olan dört yıllık lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarında da benzer bir uygulama olduğu görülmektedir. Dört yıllık programın yarısı üniversitede, diğer yarısı da okullarda yapılmaktadır (MacBeath, 2012: 70).

Aşağıdaki alt bölümlerde, Okulda Üniversite Modeli'nin süreleri farklı öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulanacağı açıklanmaktadır.

5.1.7. Okulda Üniversite Modeli'nin Uygulanacağı Dört Öğretmen Eğitimi Modeli

Okulda Üniversite Modeli'nde, öğretmen adaylarının gerçek işyeri ortamı olan okullarda kazanacağı öğretmenlik deneyiminin süresi iki yıldır. Öğretmen eğitiminin toplam süresi ise ülkeden ülkeye, bazı ülkelerde bölgeden bölgeye, hatta üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Lisans, lisans-sonrası ve yüksek lisans düzeyinde olan, tamamlanması dört ile yedi-buçuk yıl arasında değişen öğretmen eğitimi programları vardır. Bu durumu dikkate alarak Okulda Üniversite Modeli'nin, süresi farklı olan çeşitli öğretmen eğitimi programlarında nasıl uygulanacağını gösteren, aşağıda açıklanan dört model geliştirilmiştir. Türkiye bu modellerden herhangi birini veya birkaçını alıp uygulayabilir. Başka ülkeler de bu modelleri kendi şartlarına uyarlayarak uygulayabilirler. Bu modellerin hepsi mevcut öğretmen eğitimi programlarından çok daha kaliteli öğretmenler yetiştirecektir. Bu bağlamda cevaplanması gereken soru, 2023 hedefini ve çağdaş medeniyet vizyonunu gerçekleştirmek isteyen bir Türkiye'nin bu modellerden hangisini veya hangilerini benimsemesi gerektiğidir. Bu sorunun cevabı, araştırmanın son bölümünde, "Türkiye İçin Öneriler" kısmında verilecektir.

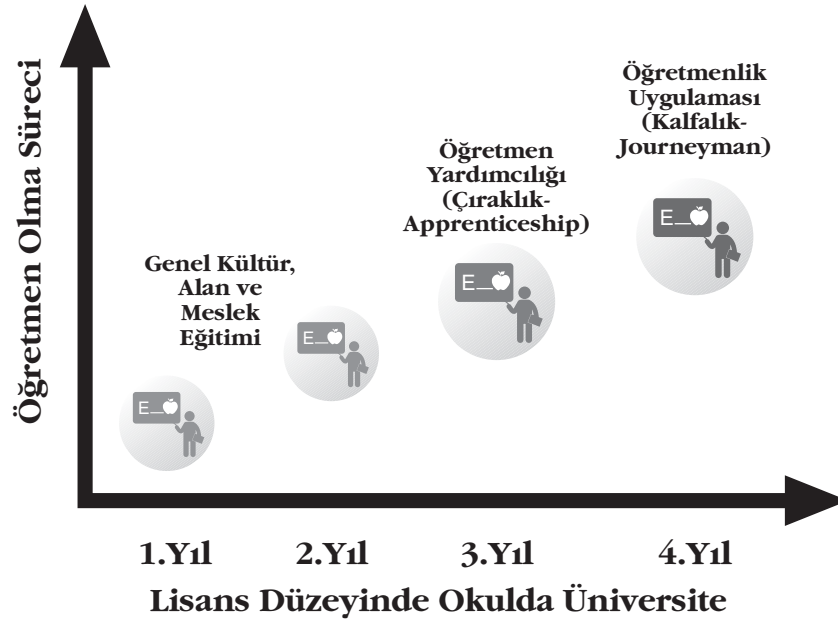
(1) Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite

Halen Türkiye’de ve dünyada öğretmen eğitimi programlarının büyük bir kısmı toplam olarak dört yıl sürmektedir. Genel kültür, alan ve meslek derslerinin dört yıl içinde tamamlandığı lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının artık yeterli olmadığı konusunda bir çok araştırma ve yayına rağmen bu durum devam etmektedir.

Okulda Üniversite dört yıllık lisans düzeyinde bir öğretmen eğitimi programında uygulandığı zaman, öğretmen adayları eğitimlerinin ilk iki yılında temel genel kültür, alan ve uygulamalı meslek derslerini alacaktır. Zaman zaman okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki okullara giderek gözlem, ödev ve araştırma yapmakla birlikte derslerini üniversitede alacak ve zamanlarının büyük bir kısmını üniversitede geçirecektir. Bu öğrenciler üçüncü sınıfa geçtiklerinde ise ilgili üniversite ve eğitim fakültesi ile devlet okulları ve/veya özel okullar ve onların bağlı olduğu üst kurumlar arasında yapılan anlaşmalarla Okulda Üniversite’ye dönüştürülen uygulama okullarından birinde bir sınıfa Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilecektir. Öğretmen adayı bir dönem bir okulda, ikinci dönemde başka bir okulda Öğretmen Yardımcılığı yapacaktır. Üniversiteden almaları gereken dersler saat dört veya daha sonra alınacak şekilde programa konacaktır. Eğitim dersleri uygulama okullarında yapılacaktır.

Son sınıfa geçtiklerinde ise Aday Öğretmen olarak yine iki farklı okulda yapılacak ve iki dönem sürecek öğretmenlik uygulamasına başlayacaklardır. Genel bir ilke olarak dört yıllık eğitimin ilk iki yılı üniversite-merkezli, son iki yılı da okul-merkezli olacaktır. Ancak bu bir genel ilkedir. Bu uygulamanın anlamı öğretmen adayları ilk iki yıl sadece üniversitede, son iki yıl da sadece okullarda olacak demek değildir. Öğretmen adayları ilk iki yılda alınan derslerin ödev ve uygulamaları için okullara gidecek ve üçüncü yılda başlayacak olan Öğretmen Yardımcılığı için hazırlanacaktır. Ayrıca, ilk iki yılda alınacak meslek dersleri ve diğer derslerden bir kısmı okullarda verilebilir. Yardımcılık ve Aday Öğretmenlik süresince adaylara hem sınıfına yerleştirildikleri deneyimli usta öğretmenler hem de öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyeleri rehberlik edecektir.

Şekil 2: Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli



Eğitimde başarılı olan ve öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için çalışan ülkelerdeki eğilim, lisans düzeyindeki dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının terkedilmesi yönündedir. Hong Kong'da beş ayrı öğretmen eğitimi programı vardır. Bunlardan dördünün süresi 2012'den itibaren beş yıla çıkarılmıştır (Draper, 2012: 86). Finlandiya'da 1978'de kabul edilen bir yasayla ilk, orta ve lise düzeyindeki öğretmenlerin Yüksek Lisans Derecesi'ne sahip olması zorunlu kılınmıştır (Sahlberg, 2012). Amerika'da, öğretmen eğitimi alanında etkili reform hareketleri başlatan kuruluşlardan hem Carnegie Vakfı hem de Holmes Grubu, 1986 yılında ayrı ayrı yayımladıkları raporlarda öğretmen eğitiminde lisans modelinin terkedilmesini önermişlerdir. Carnegie Vakfı öğretmen adaylarının mutlaka bir bilim dalını esas alan olarak seçerek o alanda üniversite mezunu olmalarını, öğretmenlik eğitimini ise lisans eğitimi sırasında veya daha sonra tamamlamalarını önermiştir (Carnegie, 1986). Holmes Grubu ise öğretmen eğitiminin beş yıla çıkmasını ve yüksek lisans düzeyinde verilmesini önermiştir (Holmes, 1986). Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. Öğretmen eğitiminde reform arayışı içinde olan hemen her ülkede dört yıllık öğretmen eğitimi modeline alternatif modeller ortaya çıkmıştır (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Bu genel eğilime rağmen, lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarını başarıyla uygulayan kurumlar da vardır ve bunlardan birisi Boston'da bulunan Wheelock College'dır. Ancak bu kurumda da öğrencilerin programı ve uygulamaları dört yılda bitirmekte zorlandıkları ve mezuniyetin uzadığı görülmektedir (Özcan, 2011).

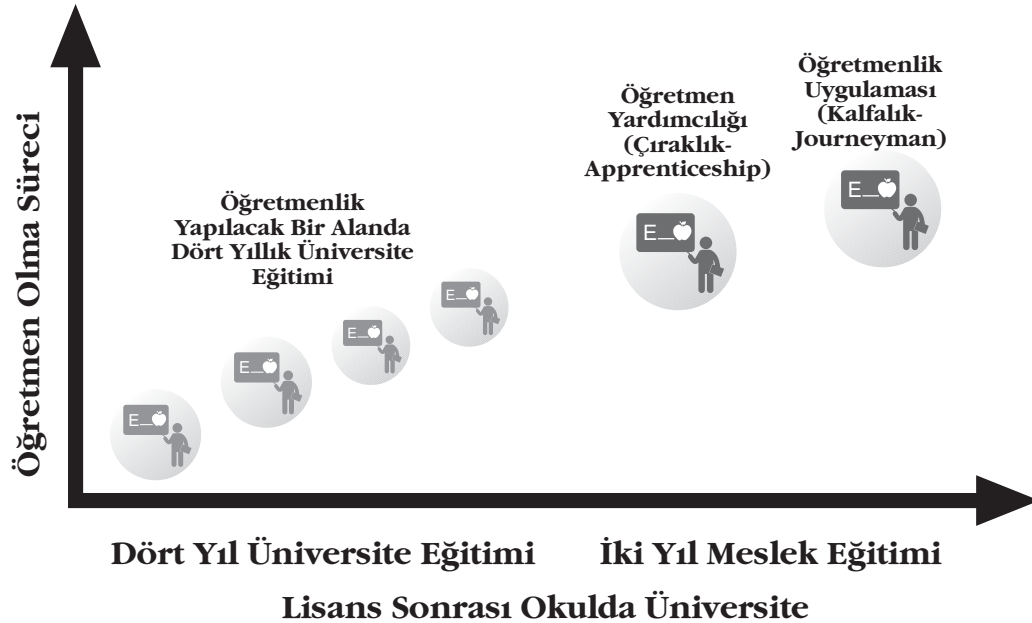
(2) Lisans-Sonrası Okulda Üniversite

Bu çalışmada "Lisans-Sonrası Öğretmen Eğitimi" ifadesi, üniversite mezunu olan öğrencilere öğretmenlik meslek eğitimi veren programlar için kullanılmaktadır. Türkiye'de uygulanan öğretmenlik formasyon eğitimi programı da bu başlık altına konabilir. Ancak, bu modelle önerilen Okulda Üniversite uygulaması Türkiye'deki mevcut uygulamadan çok farklıdır.

Okulda Üniversite Modeli'nin üniversite mezunlarına öğretmen eğitimi vermek için uygulanması halinde, öğretmen olmak isteyen ve eğitim aldıkları bilim dalları öğretmenliğe uygun olan üniversite mezunları özenle seçilerek programa alınırlar. Bu öğrenciler, okulların öğretim yılı başlayınca, öğretmenlik yapmak istedikleri okul kademesi dikkate alınarak, öğretmen eğitiminde işbirliği yapılan okullardan birindeki Uygulama Öğretmenleri'nden uygun olan birisinin sınıfına Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilirler. Eş zamanlı olarak da öğretmenlik meslek eğitimi programında olan derslerini almaya devam edeceklerdir. Tekli öğretim yapılan okullarda dersler öğleden sonra saat iki-üç arasında sona ermektedir. Derslerle birlikte öğretmen yardımcılığı görevi de sona erecektir. Dolayısıyla alınacak dersler adayların "yardımcı" olarak çalıştıkları okulda öğretim bittikten sonra başlayacak şekilde programa konmalıdır. Sözgelimi bu dersler saat 16:00'da başlayabilir. A-12 okullarının takvimine ve çalışma saatlerine göre yapılacak olan yardımcılık iki dönem sürecek ve her dönem farklı bir okulda farklı bir öğretmenle yapılacaktır.

Öğretmen Yardımcılığı görevini ve aldıkları dersleri başarıyla tamamlayan adaylar ikinci yıl Aday Öğretmen olarak öğretmenlik uygulaması yapmak için yine işbirliği yapılan okullardaki deneyimli uygulama öğretmenlerinden birisinin sınıfına yerleştirilecektir. Öğretmenlik uygulaması iki dönem sürecek ve iki ayrı okulda, iki farklı öğretmenin sınıfında yapılacaktır. Öğretmen adaylarına, toplam iki yıl olan "Yardımcılık" ve "Adaylık" süresince hem sınıfına yerleştirildikleri uygulama öğretmenleri hem de öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Okulda Üniversite Modeli'nin bir lisans-sonrası öğretmen eğitimi programında uygulanması halinde, dört yılı üniversite eğitimi, iki yılı da öğretmenlik eğitimi olmak üzere öğretmen olmak için en az altı yıllık bir eğitim gerekecektir.

Şekil 3: Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli

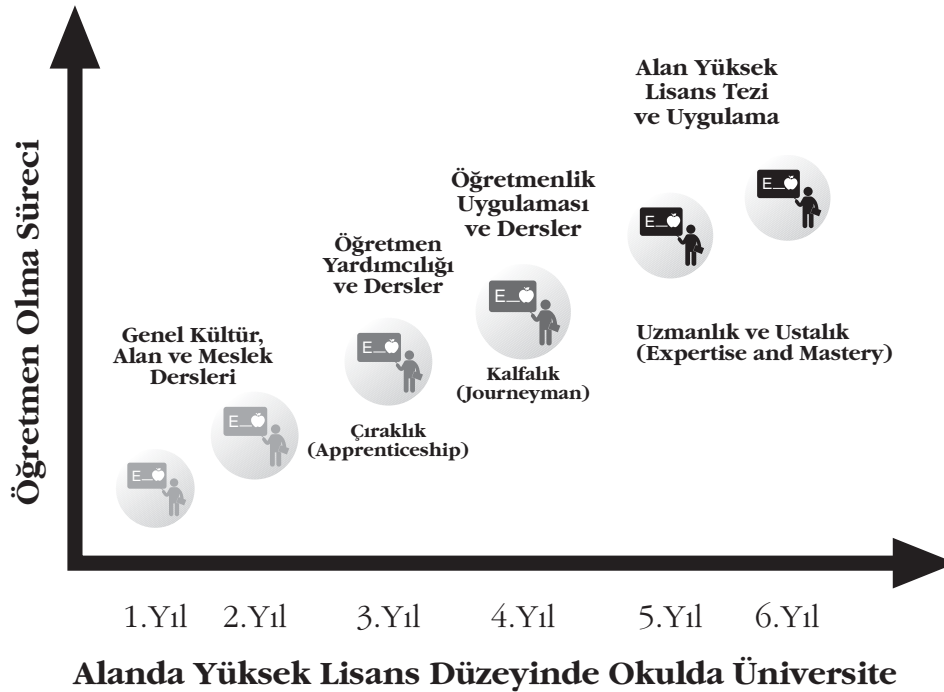


Bazı kurumlar, hepsi birbirinin aynı olmasa da bu modeli başarıyla uygulamaktadır. Amerika’da Bank Street College, Harvard Üniversitesi, Colombia Üniversitesi ve Stanford Üniversitesi’nin lisans sonrası öğretmen eğitimi programları bunlar arasında sayılabilir (Darling-Hammond and Lieberman, 2012; Özcan, 2011). Eğitimde başarılı ülkelerden Singapur’da uygulanan öğretmen eğitimi programlarından birisi lisans-sonrası düzeydedir. Üniversite mezunlarını kabul eden bu program iki yıldır; en fazla üç yıl sürmektedir (Goodwin, 2012: 30-31). Avustralya’da dört farklı öğretmen eğitimi vardır. Bunların en popüler olanlarından birisi üniversite mezunlarına iki yıllık bir yüksek lisans (Master) eğitimiyle öğretmenlik sertifikası kazandıran programdır (Mayer, Pecheone ve Merino, 2012:110).

(3) Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite

Alanda yüksek lisans yapmayı gerektiren Okulda Üniversite Modeli’nin öğretmen eğitimi için en ideal formu oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu model uygulandığında öğretmen adayları dört yıllık bir lisans eğitimi alacak, öğretmenlik yapacağı bilim dalında yüksek lisans yapacak ve bunlarla eş zamanlı olarak da iki yıllık uygulaması olan bir öğretmen eğitimi alacaktır. Lisans, yüksek lisans ve meslek eğitimi dersleri aynı programın içinde harmanlanacak, teori ve uygulama eş zamanlı olarak öğrenilecek, öğretmen adayları lisans ve yüksek lisans mezuniyet tezleriyle kendi alanlarında bilimsel uzmanlık kazanırken, toplam iki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Aday Öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlik mesleğinde ustalaşacaktır.

Şekil 4: Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli



Bu model uygulandığı zaman, bir öğretmen eğitimi programına kabul edilen adaylar yukarıda anlatılan dört yıllık lisans düzeyindeki modelde olduğu gibi eğitimlerinin ilk iki yılını çoğunlukla üniversitede tamamlayacak ve alana çıkarak bir öğretmene yardımcılık yapacak şekilde hazırlanacaktır. Üçüncü sınıfta, yine lisans düzeyindeki modelde olduğu gibi işbirliği yapılarak Okulda Üniversite'ye dönüştürülen uygulama okullarına Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilecektir. İki ayrı okulda toplam iki dönem süren yardımcılık görevini başarıyla tamamlayan öğrenciler, dördüncü sınıfta yine iki dönem sürecek ve iki ayrı okulda yapılacak olan Öğretmenlik Uygulaması için Aday Öğretmen olarak işbirliği kurulan okullardaki deneyimli öğretmenlerin sınıflarına yerleştirileceklerdir. Toplam iki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Öğretmenlik Uygulaması süresince adaylara sınıflarına yerleştirildikleri deneyimli öğretmenler ve öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyeleri rehberlik edecek, geri bildirim verecek, adayları yönlendirecek ve değerlendirecektir.

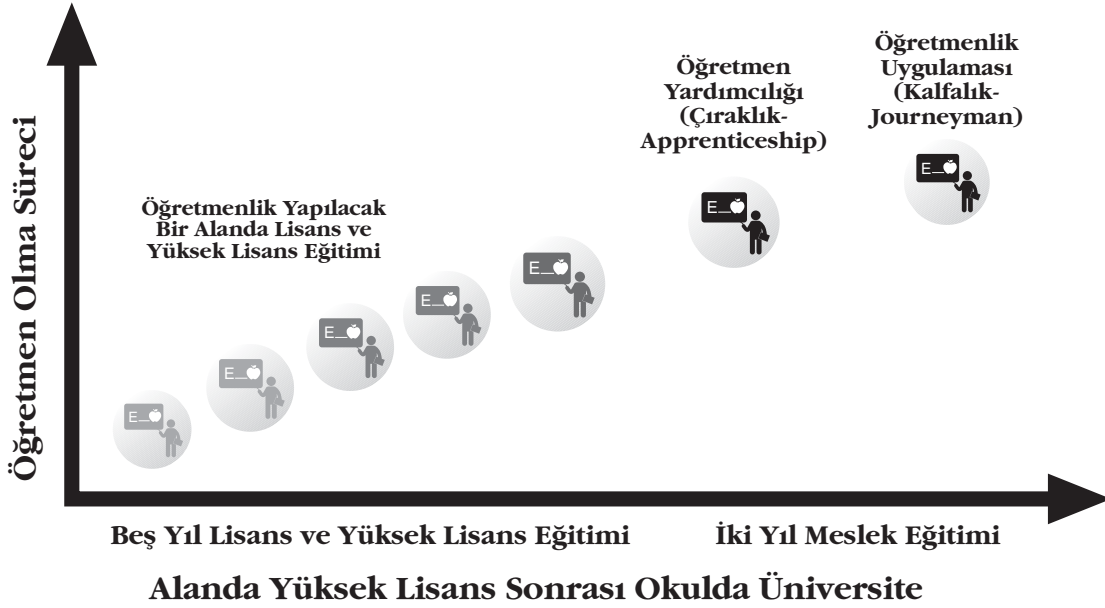
Öğretmenlik uygulamasını tamamlayan adaylar, öğretecekleri alanda uzmanlık kazanmak için yüksek lisans derslerine ve tez çalışmalarına başlayacaktır. Yüksek lisans çalışmaları sırasında kendi alanlarında uzmanlaşan adaylar, uzmanlık düzeyindeki alan bilgisini nasıl en etkili şekilde öğreteceklerini gösteren ünite ve ders planları hazırlayarak, ilgili okulda görevli olan öğretmen yardımcılara ve aday öğretmenlere de açık olan örnek dersler verecektir. Adaylar, öğretecekleri konunun en iyi şekilde öğrenilmesini sağlayan konuya özgü yöntemleri (pedagogical content knowledge) belirleyecek ve kullanacaktır. Yüksek lisans adaylarının yapacağı öğretim uygulamaları ünite-temelli olacak, verdikleri derslerde kendi alanlarıyla ilgili belirli konu veya konuların en verimli şekilde öğrenilmesini sağlayacaklardır. Uygulama eğitimin beşinci yılında, dokuzuncu ve onuncu dönemlerde yapılacak, süresi, ünite veya konunun uzunluğuna göre her dönem için iki ile üç haftalık bir zaman dilimini aşmayacaktır. Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Programı altı yılda tamamlanacaktır. Ancak bu süre öğretmen adaylarının bireysel başarılarına göre değişebilir. Başarılı öğrenciler, yüksek lisans derslerini daha önceden almaya başlayarak ve tez çalışmalarını daha kısa sürede bitirerek eğitimlerinin toplam süresini kısaltabilir. Tez çalışmaları uzayan adaylar içinse bu süre uzayacaktır.

(4) Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite

Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli (post-master model) uygulandığı zaman programa sadece öğretmenlik yapılacak bir alanda yüksek lisansını tamamlamış öğrenciler alınacaktır. Özenle seçilerek programa alınan adaylar, yukarıda anlatılan modellerde olduğu gibi iki yıl süren bir öğretmenlik meslek eğitimi alacaktır. Birinci yıl iki farklı uygulama okulunda ve iki farklı deneyimli öğretmenin yanında Öğretmen Yardımcısı olarak çalışacak ve eş zamanlı olarak da meslek derslerini alacaktır. Üniversitedeki dersleri yardımcılık görevinin bittiği saatlerde olacak ve uygulama okullarında verilecektir. İkinci yıl ise yine iki farklı uygulama okulunda iki farklı uygulama öğretmenin sınıfında

Öğretmenlik Uygulaması yapacaktır. İki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Öğretmenlik Uygulaması süresince adaylara deneyimli uygulama öğretmenleri ve öğretmenlik deneyimi olan öğretim üyeleri geri bildirim verecek ve rehberlik edecektir.

Şekil 5: Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli



Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli'nde öğretmenlik meslek eğitiminin süresi yukarıda anlatılan modellerde olduğu gibi iki yıldır. Adayların öğretmen olmak için toplam kaç yıl öğretim göreceği onların yüksek lisans eğitimlerini tamamlama sürelerine göre değişecektir. Sadece yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş olanları kabul eden öğretmen eğitimi programları Hollanda'da araştırma üniversiteleri tarafından uygulanmaktadır. Mesela, Leiden Üniversitesi'nde lise öğretmenliği için böyle bir program vardır ve bu programda öğretmenlik meslek eğitiminin süresi bir yıldır (Hammerness, Tartwilk ve Snoek, 2012).

Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı öğretmen eğitimi programlarında her öğretmen adayı ister (1) dört yıllık lisans düzeyinde eğitim veren bir eğitim fakültesinde, ister (2) lisans-sonrası düzeyde eğitim veren bir öğretmenlik formasyonu programında, ister (3) yüksek lisans düzeyinde eğitim veren bir öğretmen eğitimi programında, isterse de (4) yüksek lisans sonrası bir öğretmen eğitimi programında olsun en az bir yıl Öğretmen Yardımcısı, bir yıl da Aday Öğretmen olarak toplam iki yıl eğitimin gerçekleştiği işyeri ortamında uygulama yapacak, öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerleri eş zamanlı olarak, yaparak ve yaşayarak öğrenecektir.

5.2. Müfredat: Bilgi, Beceri ve Değerlerin Kaynağı

Meslek eğitimi veren eğitim kurumlarında müfredat (curriculum); ilgili mesleği yapacak öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin öğrenilmesini sağlayacak dersler, uygulamalar ve bunları tamamlayacak diğer eğitici etkinliklerden oluşur. Geleneksel olarak öğretmen eğitimi programında okutulan dersler üç gruba ayrılmaktadır: Genel Kültür, Alan Bilgisi ve Meslek Eğitimi dersleri. Bunlardan meslek eğitimi dersleri okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını da içermektedir.

Türkiye'deki bütün eğitim fakültelerinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2007 yılında yenilenen, yukarıdaki üç grupta toplanan ve öğretmenlik yapılacak alana göre kısmen farklılaşan bir program uygulanmaktadır (YÖK, 2007).

YÖK tarafından 21 farklı öğretmenlik alanı için hazırlanan (YÖK, 2007: 205-227) eğitim fakültesi programlarının acil olarak yenilenmesi gerekmektedir. Bu programlarda içeriği örtüşen dersler ya da artık okutulmasına gerek olmayan dersler bulunmaktadır. Önemli bir sorun da bu programlarda, meslek eğitimi için gerekli olan "teori" ve "uygulama" dengesinin olmamasıdır. Öğretmen olabilmek için gereken ve anabilim dallarına göre değişen 150 civarındaki kredinin çok büyük bir kısmı "teorik" kredilerden oluşmaktadır. Mesela, Fransızca öğretmenliği için kazanılması gereken 157 kredinin 145'i "teorik", 12'si "uygulama" kredisidir. Gerekli olan "uygulama" kredisi İngilizce öğretmenliği için 32, Almanca öğretmenliği için 28, Arapça öğretmenliği için 24 ama Japonca öğretmenliği için 78'dir (YÖK, 2007: 215-219). Bundan daha önemli bir sorun, YÖK tarafından hazırlanan mevcut öğretmen eğitimi programında ders içeriklerinin ne kadarının "teorik", ne kadarının "uygulamalı" olacağına dair bir ilkenin olmamasıdır. Bazı öğretmenlik alanlarında teorik krediler uygulamanın yedi katı bazılarında ise iki katıdır (YÖK, 2007: 211, 216, 217, 219, 220-222).

Okulda Üniversite Modeli'nde temel ilkelerden birisi teoriye ve uygulamaya dayalı kredilerin eşit olmasıdır. İlke olarak öğretmen eğitimi müfredatının % 50'si teorik, % 50'si uygulamalı olmalıdır. Müfredata ilişkin başka bir temel ilke de teorik içeriğin ve uygulama becerilerinin eş zamanlı olarak öğretilmesidir. Derslerin içeriğine, nasıl işleneceğine ve üniversite binalarında mı yoksa işbirliği yapılan okullarda mı yapılacağına bu ilkeler ışığında karar verilecektir.

YÖK öğretmen eğitimi programlarının üniversiteler tarafından % 25 oranında değiştirilmesine, YÖK'ten onay alınması şartıyla izin vermektedir. Aşağıdaki dersler YÖK'ün programına eklenmek üzere önerilmektedir. Bu derslerin eğitim fakültesi programına eklenmesi ve kredilendirilmesi için YÖK'ün programından bazı derslerin çıkarılması veya kredilerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Okulda Üniversite Modelini

uygulamak isteyen eğitim fakültelerinde müfredat değişikliğine ilişkin çalışmayı her bölümün veya anabilim dalının kendi içinde yapması ve değişiklik önerisini YÖK'e sunulacak şekilde hazırlaması gerekir. Bu sorunun tam olarak çözülebilmesi için mevcut öğretmen eğitimi programının tamamen yenilenmesi, gereksiz derslerin çıkarılması ve teori-uygulama dengesinin kurulması gerekir.

5.2.1. Önerilen Meslek Dersleri

YÖK 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 sayısı bakımından programlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu programlarda okuyan öğretmen adaylarının hepsi, çocuk ve gençlerle çalışan öğretmenler olacaklardır. YÖK'ün gerekli gördüğü öğretmenlik meslek eğitimi derslerinin programdan programa bu kadar çok değişmesi eleştiriye açık bir durum yaratmaktadır. Programlar arasındaki farklılığın bilimsel gerekçesi mutlaka açıklanmalı ve tartışılmalıdır. Ayrıca, YÖK'ün 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 alanındaki uzmanlar karar vermelidir.

Öğretmen eğitimi müfredatının "Meslek Eğitimi" kısmı öğretmen adaylarına aşağıdaki dersler ve uygulamalar yoluyla verilmelidir. Önerilen dersleri tartışırken, benimserken, değiştirirken, çıkarırken veya listeye yeni dersler eklerken göz önünde bulundurmamız gereken soru şudur: Bir öğretmen adayı, öğretmen olabilmek için neleri bilmeli, neleri yapabilmeli ve hangi mesleki değerlere sahip olmalıdır?

Burada önerilen öğretmenlik meslek derslerinin bir kısmı hem Türkiye'de YÖK (2007) tarafından hazırlanan müfredat programında hem de diğer ülkelerde uygulanan öğretmen eğitim müfredatlarında mevcuttur (RIC, 2013). Bunlardan bazılarının adları, içerikleri ve kredileri değiştirilmiştir. Söz gelimi Eğitim Psikolojisi dersinin Eğitimin Bireysel Temelleri adı altında okutulması, uygulamalı olması ve toplam kredisinin dört saate çıkarılması önerilmektedir. Mevcut programlarda okutulan Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitim Felsefesi derslerinin Eğitimin Toplumsal Temelleri adı altında okutulması, dört kredi olması ve uygulamalı olarak işlenmesi önerilmektedir.

Önerilen derslerin bir kısmı ise hem Türkiye’de (YÖK, 2007) hem de bu alanda başarılı ülkelerde (Sahlberg, 2011; Darling-Hammond ve Lieberman, 2012) uygulanan öğretmenlik meslek derslerinden esinlenerek, tıp eğitimi (Cooke, et al, 2010), hukuk eğitimi (Colby, Sullivan ve Wegner, 2007), hemşirelik eğitimi (Benner, et al, 2010) ve benzeri alanlarda verilen meslek eğitimi programları incelenerek ve ayrıca öğretmen eğitimine ilişkin en çağdaş küresel eğilimler göz önünde bulundurularak (AACTE, 2010; NCATE, 2010; NCTQ, 2013) ilk defa bu çalışmada Türkiye için kavramlaştırılmıştır.

Türkiye’deki, diğer ülkelerdeki ve diğer meslek alanlarındaki uygulamalardan esinlenilmiş olmakla birlikte bu haliyle ilk defa bu çalışmada tasarlanan ve benimsenirse ilk defa Türkiye’de uygulanacak olan derslerden birisi "Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik" dersidir. Bu ders, meslek eğitiminde yüzyıllardır kullanılan "Çıraklık" (Apprenticeship) yönteminin modern örgün eğitime entegre edilmesiyle oluşturulmuştur. Tıp, hukuk, hemşirelik gibi diğer meslek alanlarında da etkili bir şekilde kullanılan bu yöntem (Cooke, et al, 2010) Öğretmen Yardımcısı ünvanıyla sınıflara yerleştirilen öğretmen adaylarına, deneyimli (usta) öğretmenler ve öğretim üyelerinin rehberliğinde teori ve pratiği gerçek ortamlarda eş zamanlı olarak öğrenme ve uygulama imkanı vermektedir.

Bu dersler aşağıda kısaca tanımlanacaktır.

Önerilen Dersin Adı	Teorik Saat	Uygulamalı Saat	Toplam Kredi	Dönemi
Eğitimin Bireysel Temelleri	3	2	4	3
Eğitimin Toplumsal Temelleri	3	2	4	4
Bilimsel Araştırma Deneyimi 1 ve 2	2	4	4	7 ve 8
İlk ve Orta Öğretimde (A-12) Kavramsal Çerçeve	2	2	3	6
İlk ve Orta Öğretimde Müfredat, Yöntem ve Değerlendirme	3	2	4	6
Farklı Öğrencilerin Eğitimi	2	2	3	5
Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik-1	2	14	9	5
Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik-II	2	14	9	6
Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik-1	2	16	10	7
Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik-II	2	16	10	8
Toplam	23	74	60	

Eğitimin Bireysel Temelleri (Teorik saat (T): 3, Uygulamalı saat (U): 2, Toplam 4 kredi; 3. dönem)

Eğitimin en önemli temellerinden birisi, çocuk ve gençlerin birey olarak nasıl geliştiği ve nasıl öğrendiğine, "öğrenci" ve "öğrenme"nin doğasına ve niteliklerine ilişkin bilgidir. 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 düzenlenmeli ve bu bilgi temeli üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen eğitimi programlarında "Eğitimin Bireysel Temelleri" kategorisinde okutulan Eğitim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi ve Gelişim Psikolojisi gibi derslerin içerikleri birleştirilmeli ve uygulamalı olarak öğretilmelidir.

Eğitimin Toplumsal Temelleri (T: 3, U: 2, Toplam 4 kredi; 4. dönem)

Eğitimin "sosyal ve kültürel temelleri" grubunda okutulan dersler genel olarak eğitimle ilgili sorunları sosyolojik, ekonomik, tarihi, siyasi ve felsefi açılardan 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 tartışır. Eğitimin toplumsal temellerine ilişkin dersler öğretmen adaylarına öğrenmeyi, öğretimi ve okulun işleyişini etkileyen sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik faktörleri öğrenmeleri için birçok fırsatlar sunar. Amaç sadece öğretmen adaylarının eğitimi etkileyen toplumsal güçleri 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.

Öğretmen eğitimi programlarında okutulan "Eğitimin Toplumsal Temelleri"ne ilişkin derslerde, 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, 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, Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Ekonomisi ve benzeri derslerin içerikleri birleştirilmeli ve uygulamalı olarak öğretilmelidir.

Bilimsel Araştırma Deneyimi I ve II (T: 2, U: 4, Toplam 4 kredi; 7. ve 8. dönem)

Bir öğretmen hergün bir çok eğitsel sorunla karşılaşır ve yüzlerce karar vermek zorundadır. İç ve dış güçlerin sınıfların demografik yapısını değiştirdiği, bilimsel ve

teknolojik gelişmelerin sosyal değişimi hızlandırdığı ve çocuk ve gençler dahil herkesin her türlü bilgiye erişebildiği bilgi çağında araştırma yapmayı bilmeden öğretmenlik yapmak mümkün değildir. Öğretmenler eğitimleri sırasında kazandıkları bilgi, beceri ve değerleri hizmet içi eğitim etkinliklerine katılarak sürekli yenileyip geliştirmek zorundadır. Öğretmenler ancak bilimsel araştırma yaparak, karşılaştıkları sorunları araştırıp onlar için çözümler üreterek ve deneyimlerinden ders alarak ustalıklarını ve saygınlıklarını devam ettirebilirler. Öğretmen adaylarına, karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemlerle araştırarak çözme becerisi eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır. Bu eğitim sadece teorik olmamalı, öğrenciler araştırma yapmayı, ilgili öğretim üyesinin rehberliğinde belirleyecekleri eğitime ilişkin ilgi duydukları bir sorun üzerinde gerçek bir araştırma yaparak öğrenmelidir. Bu çalışma, mezuniyet tezi araştırması olarak programa konulabilir. Bu ders iki dönem devam etmeli, öğrenciler ilk dönem öneri hazırlama ve veri toplama üzerinde yoğunlaşmalı, ikinci dönem ise veri analizi ve rapor yazma işlemi tamamlanmalıdır. Araştırma raporları üniversite öğrencilerine, öğretim üyelerine, işbirliği yapılan okulların öğretmen ve yöneticilerine, halka ve medyaya açık bir toplantıda sunulmalı, tartışılmalı ve ödüllendirilmelidir.

İlk ve Orta Öğretimde Kavramsal Çerçeve (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 6. dönem)

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 yeterliliklerine (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; İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; 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. 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, Yöntem ve Değerlendirme (T: 3, U: 2, Toplam 4 kredi; 6. dönem)

Müfredatın içeriği; söz konusu öğrencilerin gelişim seviyesi, öğretilecek konular hakkında elde bulunan bilgi, kültürel değerler ve toplumsal güçlerin etkileşimi yoluyla

şekillenir. Her ülkede eğitim müfredatının içeriği siyasi, sosyal ve kültürel güçlerden etkilenir. Türkiye’de müfredatın içeriği esas olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve ona bağlı birimler tarafından belirlenir. Bu duruma rağmen müfredatın öğreticisi olan öğretmenler, öğretimin içeriğini yerel özelliklere göre farklılaştırma, öğrencilerin gelişim düzeyine uyarlamak, okuma parçalarını seçme, olayları ve konuları yorumlama gibi birçok yolla mevcut müfredatı değiştirebilirler.

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 uyarlamak bilgi ve becerisi olmayan öğretmenler, tecrübeli öğretmen bile olsalar, müfredatı çok boyutlu bir bağlam (context) içinde görememekte, onu toplumsal ve kültürel 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, diğer bilimsel ve kültürel kaynakları, eğitim kademelerine ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre nasıl farklılaştırılacağı gibi konularda eğitim verilmelidir.

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.

Konu ve Yöntemin Birlikte Öğretimi: 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) 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 da iyi öğrenebilirler ve öğrendiklerini pekiştirirler. 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.

Farklı Öğrencilerin Eğitimi (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 5. dönem)

Teorik olarak aynı sınıftaki öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak birbirine benzer olması gerekir ama gerçek hayat teorilerin tanımladığından daha karmaşıktır. Bütün sınıflarda öğrenciler birbirlerinden çeşitli açılardan farklıdır. Öğrencilerin bazıları "özel eğitime" ihtiyacı olan engelli çocuk ve gençlerdir (special education). Bir kısmının sadece belli konularda öğrenme güçlüğü olabilir (learning disabled). Bazılarının öğrenme tarzları farklıdır (learning style). Bazıları eğitime ilişkin değerleri toplumdaki çoğunluktan farklı olan ailelerden gelmektedir. Bir kısmı iki veya daha fazla dil konuşan ailelerden geliyor ya da eğitim dilini yeterince bilmiyor olabilir. Kısaca, öğrenciler birbirinden farklı özgün varlıklardır ve sınıflardaki farklılaşma (diversity) giderek artmaktadır. Öğretmen adaylarına, konuya özgü standart öğretim yöntemlerinin yanısıra farklılıkları olan öğrencilere nasıl öğretilceğine ilişkin yöntemler de öğretilmelidir. Öğretmen adayları fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan veya dil, kültür ve ekonomik bakımdan sınıfın genel profilinden farklılık gösteren öğrencilere özgü bireysel öğretim yöntemlerini yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir.

Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik - I⁵⁶ (T: 2, U: 14, Toplam 9 kredi; 5. dönem)

Öğretmen adayları, üçüncü sınıfa geçtiklerinde (öğretmen eğitimi programının 5. döneminde), öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki uygulama okullarında görev yapan deneyimli ve başarılı uygulama öğretmenlerinden birisinin sınıfına tam zamanlı (full-time) "Yardımcı Öğretmen" olarak yerleştirileceklerdir.

Öğretmen adayları bu sınıflarda (a) üniversitede aldıkları diğer derslerin ödev ve uygulamalarına ilişkin gözlem, inceleme ve araştırma yapacak, (b) eğitim-öğretimle ilgili işlerde yardımcısı olduğu öğretmene yardım edecek, (c) ihtiyacı olan öğrencilere bireysel ders verecek ve (d) öğretmenin uygun göreceği benzer diğer işleri yapacaktır. Yaptıkları işler arasında farklılıklar olsa da Öğretmen Yardımcıları'nın genel olarak iki temel görevi olacaktır: (1) Öğretmenin yaptığı uygulamaları dikkatlice gözlemek, onun uygulamalarını derslerde öğrendiği bilgi ve teorilerin ışığında anlamlandırmak ve uygulamalardan dersler çıkartarak öğretmenliği öğrenmek (learning from practice). (2) Öğretmene yardımcı olarak ve öğrencilere ders çalıştırarak sınıf başarısının yükselmesini sağlamak ve kendi deneyimlerinden dersler çıkartarak öğretmenliği öğrenmek (learning in practice). Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik görevi üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun takvimine göre düzenlenecektir.

Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik - II (T: 2, U: 14, Toplam 9 kredi; 6. dönem) Öğretmen Yardımcılığı-1'i başarıyla tamamlayan öğrenciler 6. dönemde farklı bir uygulama okulunda başka bir uygulama öğretmenin sınıfına "Yardımcı Öğretmen"

⁵⁶ Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından imzalanan işbirliği protokolü (MEB, 1998a) ve bu protokole göre hazırlanan uygulama yönergesi öğretmen adaylarının alması gereken uygulama dersleri ve uygulama okulları hakkında şöyle demektedir:

"Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders (MEB, 1998b)."

"Okul Deneyimi: Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma, deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programlarında yer alan dersler (MEB, 1998b)."

"Uygulama Okulu: Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve mesleki orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ve yaygın eğitim kurumları (MEB, 1998b)."

Öğretmenlerin başarılı olmasını sağlayan unsurlar üzerinde yapılan araştırmalar öğretmen eğitiminin kalitesinin önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğretmen eğitimi oluşturan unsurların en önemlilerinden birisi ise okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının süresi ve kalitesidir (Özcan, 2011; Darling-Hammond, 2006). Okulda Üniversite Modeli hem konuyla ilgili bilimsel araştırmalar hem de ilgili mevzuat göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarına bilime ve deneyime dayalı bir meslek eğitimi verebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK'ün 1998'de imzaladığı öğretmen eğitiminde işbirliği protokolü ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın aynı yıl hazırladığı bu protokole dayalı uygulama yönergesinde ortaya konan görüşler ve bilimsel araştırma verileriyle uyumlu olarak, önerilen Okulda Üniversite Modeli'nde öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının hem süresi uzatılmış hem de kapsamı genişletilmiştir.

olarak yerleştirilecektir. Öğretmen adayları yardımcı olarak yerleştirildikleri sınıfta, (a) üniversitede aldıkları diğer derslerin ödev ve uygulamalarına ilişkin gözlem, inceleme ve araştırma yapacak, (b) eğitim-öğretimle ilgili işlerde yardımcısı olduğu öğretmene yardım edecek, (c) ihtiyacı olan öğrencilere bireysel ders verecek ve (d) öğretmenin uygun göreceği benzeri diğer işleri yapacaktır. Yaptıkları işler arasında farklılıklar olsa da Öğretmen Yardımcılarının genel olarak iki temel görevi olacaktır: (1) Öğretmenin yaptığı uygulamayı dikkatlice gözlemek, onun uygulamalarını derslerde öğrendiği bilgi ve teorilerin ışığında anlamlandırmak ve uygulamalardan dersler çıkartarak öğretmenliği öğrenmek. (2) Öğretmene yardımcı olarak ve öğrencilere ders çalıştırarak sınıf başarısının yükselmesini sağlamak ve kendi deneyimlerinden dersler çıkartarak öğretmenliği öğrenmek. Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik görevi üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun takvimine göre düzenlenecektir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik - I (T: 2, U: 16, Toplam 10 kredi; 7. dönem)

Öğretmen Yardımcılığı'nı başarıyla tamamlayarak son sınıfa geçen öğretmen adayları iki dönem sürecek olan "tam-gün" Öğretmenlik Uygulaması'nın bu ilk döneminde deneyimli ve başarılı bir uygulama öğretmenin sınıfına Aday Öğretmen olarak yerleştirilecektir. Öğretmen Adayları'nın, deneyimli ve başarılı uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde dönemin ilk haftasından itibaren kısmi olarak üstlenmeye başladıkları öğretmenliğe ilişkin görev ve sorumluluklar aşamalı olarak artacaktır. Yaptıkları öğretmenlik uygulamaları giderek artan öğretmen adayları bu dönemin ikinci yarısının en az beş haftasında öğretmene ait görevlerin tamamını, ilgili öğretim üyesinin ve yardımcısı olduğu uygulama öğretmenin rehberliğinde üstlenecektir. Aday öğretmenler bu beş haftalık dönemde hem yardımcısı oldukları usta öğreticiler olan uygulama öğretmenleri hem de ilgili uygulama öğretim elemanı tarafından dikkatlice izlenecek, kendisine gerekli geri bildirim verilecek ve bir öğretmen olarak gelişmesine rehberlik yapılacaktır. Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik görevi üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun takvimine göre düzenlenecektir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik - II (T: 2, U: 16, Toplam 10 kredi; 8. dönem)

Öğretmenlik Uygulaması'nın ikinci döneminde, öğretmen adayları farklı bir okulda farklı bir uygulama öğretmenin sınıfına yerleştirilecektir. Bu deneyim, öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitimin son aşamasıdır ve bu kısım da tamamlanınca mezun olarak "Öğretmen" olacaklardır. 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

adayları bu son dönemin en az on haftasında ilgili öğretim üyesi ve yardımcısı oldukları öğretmen rehberliğinde öğretmenlik yetki ve sorumluluğunu tam olarak üstlenecektir. Öğretmen adaylarının bu son dönemde sergiledikleri bilgi, beceri ve davranışlar Okulda Üniversite Öğretmenlik Yeterlilikleri'ne (Standartlarına) göre değerlendirilecektir. Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik görevi üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun takvimine göre düzenlenecektir.

İstisnalar:

Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman Yardımcılığı - I ve II (Her dönem T: 2, U: 16, Toplam 10 kredi, 5. ve 6. dönem)

Eğitim Fakültesi içerisinde sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında olan "Kurumlarda Gözlem I ve II" dersi, "Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman Yardımcılığı-I ve II" olarak yeniden düzenlenmeli ve iki dönemde verilmelidir. Bu derslerde rehberlik ve psikolojik danışman adayları ilköğretim, ortaokul ve liselerde yapılan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarını gözlemleyecek ve okuldaki rehber öğretmenin (psikolojik danışman) yardımcısı olarak çalışacaktır. Ayrıca bu dersin kapsamı gereği öğrencilerin Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve endüstri kuruluşları gibi diğer kurumlarda yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarını gözlemeleri ve oralarda rehber ve psikolojik danışman yardımcısı olarak görev yapmaları sağlanabilir. "Kurumlarda Gözlem" üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun veya kurumun takvimine göre düzenlenecektir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışman Adaylığı ve Alan Çalışması - I ve II (Her dönem T: 2, U: 16, Toplam 10 kredi, 7. ve 8. dönem)

Eğitim Fakültesi içerisinde sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında olan "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta Alan Çalışması I ve II" dersleri "Rehberlik ve Psikolojik Danışman Adaylığı ve Alan Çalışması-I ve II" olarak yeniden düzenlenmelidir. Rehberlik ve psikolojik danışman adayları uygulama çalışmalarını yerleştirildikleri ilköğretim, ortaokul ve liselerde yapacaklardır. Uygulamalar belli bir plana göre okul rehber öğretmeni (psikolojik danışman) ve üniversite öğretim üyesinin rehberliğinde yapılacaktır. Ayrıca bu dersin kapsamı gereği öğrencilerin Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve endüstri kuruluşları gibi diğer kurumlarda da rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulaması yapması sağlanabilir. Alan çalışması üniversitenin değil yerleştirme yapılan okulun veya kurumun takvimine göre düzenlenecektir.

5.2.2. Önerilen Genel Kültür Dersleri

Öğretmen adaylarının aşağıda önerilen genel kültür derslerini alması onları öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlayacaktır. Bu dersler aşağıda kısaca tanımlanacaktır.

Önerilen Dersin Adı	Teorik Saat	Uygulamalı Saat	Toplam Kredi	Dönemi
Kültürel Beceri	1	6	4	3 ve 4
Demokrasi ve Çocuk Hakları	2	2	3	5
Çevre Bilinci	2	6	5	1
Dünya Kültürleri	2	2	3	1
Çağdaş Uygarlık İdeali	2	2	3	5

Kültürel Beceri (T: 1, U: 6, Toplam 4 kredi; 3. ve 4. dönem)

Uzmanlık alanları ne olursa olsun bütün öğretmenlerden beklenen, toplumun kültürünü çocuk ve gençlere sevdirmek, öğretmek ve kültürel devamlılığa ve gelişime katkı sağlamaktır. Eğitim kültüre dayalı bir etkinlik alanıdır ve bir toplumda öğretmenlik yapabilmek için önce o toplumun kültürünü bilmek, sevmek, yaşamak ve ona saygı duymak gerekir. 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 kültürlerini bilmeyen ve yeni yetişen nesillere öğretmeyen bir toplumun, 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 faktörlerden 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. Okulların bu kendine özgü kültürlerinin oluşmasında, öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilgi ve becerileri kadar, sahip oldukları kültürel bilgi ve becerinin de önemli bir yeri vardır.

Öğretmen adayları, Türk kültürünün değer ve geleneklerinin, dil, musiki, mutfak, kıyafet 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.

Söz gelimi, eğitim fakültelerindeki her öğretmen adayı kişisel ilgisine göre musiki, el sanatları, tiyatro, opera, bale, halk dansları, geleneksel mutfak ve benzeri bir alanda üretim, uygulama veya performans becerisi geliştirmelidir. Öğretmenlerin bu tür becerilere sahip olduğu okullarda eğitim ve öğretim çok "renkli" ve "zevkli" olmakta, "becerili" öğretmenler hem öğrencilerin kendi arasındaki etkileşimine hem de okulun sosyal çevreyle ilişkisine önemli katkılar sağlamaktadırlar.

Demokrasi ve Çocuk Hakları (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 5. dönem)

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 davranışları öğrenmek, farklı fikirlere saygı duymak, eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olmak gerekir. Gelişmiş demokratik ülkelerde demokrasi eğitimi anaokulunda başlamakta ve yükseköğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Eğitim kurumlarında, amacı demokrasiyi öğretmek olan çeşitli yaygın eğitim etkinlikleri de yapılmaktadır. 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. Öğretmenin görevi sadece konuları öğretmek değil, aynı zamanda çocukların haklarını da korumaktır. Çocuğun en temel hakkı sahip olduğu potansiyeli kullanmasını sağlayacak olan eğitim hakkıdır. Öğretmenlerin, çocukların en temel ihtiyacı olan eğitimin en iyisini sağlaması ve onların temel haklarını koruyarak gelişimlerini sağlayabilmesi için önce demokrasiyi ve çocuk haklarını öğrenmesi gerekir.

Çevre Bilinci (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 1. dönem)

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. 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.

Dünya Kültürleri (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 1. dönem)

Bir toplumu millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan o toplumun kendine özgü kültürüdür. Kültürler arası etkileşim, milli kültürlerin olduğu kadar, ortak kültürel değerlerin ve küresel medeniyetin gelişimini de etkileyen çok önemli bir güçtür. 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 ayrımcılığı önler ve daha barışçı ve huzurlu bir dünyanın kurulmasına katkı sağlar. Milli kültürün gelişimi ve farklı kültürler hakkındaki önyargıların önlenmesi için, öğretmen adayları farklı kültürleri öğrenmelidir. Dünyanın değişik bölgelerinden dört-beş farklı kültürlerin karşılaştırmalı olarak ele alındığı, uygulama boyutu da olan böyle bir ders zorunlu olmalıdır.

Çağdaş Uygarlık İdeali (T: 2, U: 2, Toplam 3 kredi; 5. dönem)

Türkiye'nin vizyonu çağdaş medeniyettir. Aralarındaki siyasi, ideolojik ve benzeri diğer farklılıklara rağmen Türkiye'de yaşayan herkesin gönlünde yatan ideal çağdaş medeniyete ulaşmak, güçlü ve itibarlı olmaktır. Öğretmen adayları, Türkiye'nin çağdaş uygarlık idealini ve bu idealin ülke, bölge ve dünya için arz ettiği önemi anlamalı, yeni nesilleri bu ideali gerçekleştirecek niteliklerle donatacak şekilde hazırlanmalıdır.

5.2.3. Alan Bilgisi Dersleri

YÖK tarafından belirlenen alanlara özgü dersler aynen muhafaza edilmeli mi, bazıları programdan çıkarılmalı mı veya yeni dersler önerilmeli mi gibi sorulara her bölüm veya ana bilim dalındaki öğretim üyelerinin cevap vermesi gerekir. Bir başka deyişle, alan derslerine ilişkin öneriler öğretmen adaylarını o alanlar için hazırlayan öğretim üyelerinden gelmelidir.

5.3. Yöntem: Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme

Müfredatın içeriğini oluşturan bilgi, beceri ve değerlerin öğretmen adayları tarafından anlaşılması, kalıcı olarak öğrenilmesi ve onların zihni mülkiyeti haline dönüşmesi için mutlaka deneyime dayalı olarak, yaparak ve yaşayarak öğrenilmesi gerekir. Eğer doğru yöntemler uygulanarak, öğretmen adaylarının müfredatı anlaması ve davranışlar haline dönüştürmesi sağlanamazsa, en mükemmel müfredatın bile fazla bir anlamı yoktur. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan bir teori olan ve yüz yıllık bir geçmişi

olan "yapılandırmacılık" (constructivism), çağdaş öğretim yöntemlerinin ortak paydası olmuştur. Bu teorinin temel ilkelerinden birisi öğrenmenin deneyime dayalı olması gerektiğidir. Öğrendiklerimiz arasında hiç unutulmayanlar, yaparak ve yaşayarak öğrendiklerimizdir. Okulda Üniversite Modeli'nin önerdiği bütün yöntemler, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uygun yöntemlerdir.

Öğretmen eğitiminde yöntemle ilgili diğer önemli bir mesele de öğretmen eğitime özgü, öğretmen eğitime en uygun düşen ve bu eğitimin uygulandığı bütün programlarda uygulanacak ortak yöntemlerin geliştirilmesidir. Meslek olarak tanınan her sektörde, o sektöre eleman yetiştirmek için eğitiminin nasıl yapılacağına dair ortak bir görüş oluşmuş, o mesleğin eğitime özgü yöntemler geliştirilmiştir. Söz gelimi, hukuk eğitiminin "marka yöntemleri"nden (signature pedagogies) birisi "örnek olay/dava" (case studies) incelemesidir. Tıp eğitiminin marka yöntemlerinden birisi kliniklerde her sabah yapılan hasta ziyaretleridir (clinical rounds). Bu "marka" yöntemler hukuk ve tıp eğitimi verilen bütün eğitim kurumlarında uygulanır (Shulman, 2005). Öğretmen eğitimi için aynı şeyi söylemek ne yazık ki henüz mümkün değildir. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerleri en etkili şekilde öğrenmesini sağlayacak, bütün eğitim fakültelerinde uygulanacak, öğretmen eğitime özgü olan "marka" yöntemler geliştirmek zorundadır. Bu bölümde önerilen yöntemlerin tamamı öğretmen adaylarının müfredatı yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkan veren yapılandırmacı yöntemlerdir. Hepsinin öğretmen eğitime özgü "marka yöntem" (signature pedagogy) olma potansiyeli vardır.

5.3.1. Önerilen Öğretim Yöntemleri

Öğretmen eğitiminde "yöntem," sadece öğretim üyeleri tarafından derslerde uygulanan öğretim yöntemleri olarak değil, eğitim fakültesi ve uygulama okullarının 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. 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 eğitimi alanında uzmanlaşmış akademisyen ve pratisyenlerdir. Uzman öğretmen eğitimcileri olan öğretim üyelerine derslerinde hangi yöntemleri kullanmaları gerektiğini söylemek mesleki açıdan onların uzmanlığına saygısızlık olur. Her öğretim üyesi Okulda Üniversite'nin 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. Okulda Üniversite programında uygulanması önerilen öğretim yöntemler şunlardır:

- (1) Örnek olay araştırması
- (2) Eğitsel etkinlik ve belge analizi,
- (3) Başarı dosyası hazırlama
- (4) Eylem araştırması
- (5) Üniversitede arkadaş gruplarına öğretim
- (6) Okullarda öğrenci gruplarına öğretim
- (7) Sosyal sorumluluk ve akademik başarı projeleri
- (8) Deneyimlerin düşünülmesi ve analizi
- (9) Grup çalışması ve grup tartışmaları
- (10) Eğitsel teknoloji ve medya kullanımı
- (11) Uygulamalı ödev ve değerlendirme
- (12) "Öğretmen Yardımcılığı" ve "Aday Öğretmenlik" uygulaması

Bu yöntemler aşağıdaki alt bölümlerde açıklanacaktır.

Örnek Olay Araştırması

Örnek olay araştırma yöntemi öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılan ve başarılı sonuçlar veren yöntemlerden birisidir. Bu yaygın kullanımın 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 ve anlayarak 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 geliştirir, daha sonra da bu söylemi teoriye, tecrübeye ve araştırmaya dayalı bilgi ışığında analiz eder ve yorumlar (Darling-Hammond, 2006; Özcan, 2011). Örnek olay araştırmasının sıklıkla kullanılan türleri şunlardır: (a) Örnek Çocuk İncelemesi, (b) Örnek Okul İncelemesi, (c) Örnek Ders İncelemesi ve (d) Örnek Toplum İncelemesi.

Eğitsel Olay ve Belge Analizi

Bu başlık altında, en başarılı öğretmen eğitimi programlarında kullanılan "öğretimin ve öğrenmenin analizi" yöntemi ile öğretmen eğitiminde başarı ile uygulanan yöntemlerden "eğitsel olay ve belge analizi" yöntemi birleştirilmiştir. "Öğretim ve öğrenimin analizi" yönteminin kullanıldığı derslerde öğretmen adayları, öğretimin araç, üretim ve raporları olan öğrenci işlerinden örnekleri, sınıf uygulamalarının video kasetlerini ve müfredatla

ilgili materyalleri inceleyerek analiz etmektedirler. 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 veya aynı gruptan başka bir öğretmen adayının öğretimi üzerinde odaklaşır.

"Eğitsel olay ve belge analizi" yöntemi de esas olarak aynı amaca hizmet etmektedir. Bu uygulamanın amacı, öğretmen adaylarını ileride karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilecek şekilde eğitmektir. 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 sorunun-olayın yazılı, sesli veya görüntülü kaydının incelenmesidir. (b) İkinci kısım; öğretmen adaylarına okumaları için verilen, dinletilen veya seyrettirilen belgede tanımlanan sorunun-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).

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 öğrencilerle 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" de bu dosyaya konabilir (Darling-Hammond, 2006: 139).

Eylem Araştırması

Eğitimin bütün kademelerinde öğretmenler her gün birçok 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 öğretmenler araştırma yapmak zorundadır. Eylem araştırması, karşılaşılan güncel sorunlar üzerinde yapılan bilimsel araştırmadır. Öğretmenlerin kendi sınıflarında veya okullarında karşılaştıkları güncel bir sorunu bilimsel olarak araştırmayı bilmeleri gerekir. Eylem araştırmasının esası, sınıf öğretmenin veya bir eğitimcinin karşı karşıya olduğu güncel bir sorunu çözmek için bir bilimsel araştırma planı yaparak kaynak taraması, veri toplaması, analiz etmesi, sorunu daha iyi anlaması ve çözümler geliştirmesidir. Öğretmen adaylarının ileride 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. Okulda Üniversite Modeli öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının güncel eğitim sorunlarını araştırmasına uygun fırsatlar yaratacaktır. Öğretmen adayları, hem mevcut bilgiye ulaşmayı ve ona eleştirel düşünceyle yaklaşmayı hem de okullarda karşılaşacakları eğitim sorunları üzerinde araştırma yapmayı öğrenmelidir.

Üniversitede Arkadaş Gruplarına Öğretim

Arkadaş gruplarına kısa dersler vererek "öğretmenliği öğrenme" yöntemi öğretmen eğitimi programlarında çok yaygın olarak kullanılmaktadır. İlgili araştırma sonuçlarına göre öğretmen eğitimi programlarının % 90'dan fazlası bu yöntemi uygulamaktadır. (Grossman, 2005: 425-476; 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 dershanelerde uygulanmaktadır. Bu yöntem, öğretmen adaylarını gerçek ortamlarda ders vererek öğrenme deneyimine hazırlamaktadır.

Okullarda Öğrenci Gruplarına Öğretim

Bu yöntem okullarda öğrenci gruplarına kısa süreli dersler vererek uygulanır. Öğretmen adaylarının belirli öğretim becerilerini, kolaydan zora doğru bir geçiş süreci içinde öğrenmelerini sağlamak için kullanılmaktadır. Söz gelimi, öğretmen adaylarının amaca uygun etkili soru sormayı öğrenmeleri için kullanılabilir. Bu yöntem şöyle bir eylem planıyla uygulanabilir (Cruickshank ve diğerleri, 1996: 107-108).

(a) Öğretmen adaylarından öğrenmek istedikleri bir öğretim becerisini 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 kullanmadığı tartışılır. (e) Bu hazırlıklardan sonra, öğretmen adaylarının seçilen beceri hakkında yeteri 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 üyesi, sınıf öğretmeni ve aynı sınıftaki 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.

Sosyal Sorumluluk ve Akademik Başarı Projeleri

Bu yöntem sosyal sorumluluk veya topluma hizmet kavramının müfredata entegre edilerek uygulanmasını gerektirir. Öğrencilere hem yaparak ve yaşayarak öğrenme hem de topluma hizmet fırsatı veren bu proje yöntemi "yapılandırmacı" eğitim anlayışıyla örtüşmektedir ve her derecedeki öğretim kurumunda başarıyla uygulanabilir. Gerçek ortamlarda öğrenme ve topluma hizmet imkânı sağlayan, hemen her derste uygulanabilecek bir yöntemdir. 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 bir gölde son zamanlarda balık ölümleri görülüyorsa, göldeki su kirliliği sorununun araştırılmasına "ihtiyaç" vardır. Bu derste, bu iki "ihtiyaca" da cevap veren bir proje 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 akademik başarılarını yükseltebilir hem de gerçek bir sorunun çözümüne katkı sağlayarak topluma hizmet edebilirler. İki "ihtiyacın" da gerçek olması, öğrencilerin gerçek bir sorunu çözmek için çalışması ve gerçek çözümler üretmesi gerekmektedir. Bir öğretmen eğitimi programında bu projenin uygulanışı farklı şekiller alabilir. Söz gelimi, bir eğitim fakültesinde Özel Eğitim dersi alan öğretmen adayları, çevrede bulunan, özürlü insanlara hizmet veren ama kar amacı gütmeyen bir kurumda gönüllü olarak çalışarak hem derste öğrendiklerini uygulayabilir hem de topluma hizmet edebilir. YÖK tarafından hazırlanan 2006-2007 Eğitim Fakültesi Programlarına "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi konmuştur (YÖK, 2007: 207-227, Ek: 9). Hem bu derste hem de diğer derslerde sosyal sorumluluk ve akademik başarı projeleri geliştirilip uygulanabilir. Okudukları öğretmen eğitimi programında bu yöntemi yaparak ve yaşayarak öğrenen öğretmen adayları, mezun olduktan sonra kendi sınıflarında da uygulayabilirler.

Deneyimlerin Düşünülmesi ve Analizi

Öğretmen adaylarının, uygulama okullarında yaptıkları çalışmalardan, gözlemlerden ve öğretim deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için, yaptıkları gözlem ve deneyimler üzerinde derinlemesine düşünmeleri (reflection), analiz etmeleri ve onlardan ders almaları gerekir. Adayların gözlemleri ve yaptıkları uygulamalar üzerinde derinlemesine düşünmesi, onlardan ders alarak gelişmesi için çeşitli fırsatlar yaratılmalı ve ödevler verilmelidir. Öğretmen adaylarından, herhangi bir etkinlik için yerleştirildikleri sınıflarda gözlem notları tutmaları ve öğrencilerle yaptıkları eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin izlenimlerini yazmaları ödev olarak 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 üzerinden düşünmeye sevk etmektir. Öğretmen adayları bu ödevleri yerine getirmek için faaliyetlerin kaydedildiği günlükler (journals), okuma parçaları üzerinde eleştirel veya "yanıtsal" yazılar (response papers) 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 yönelik olmalıdır (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 adaylarına bu amaca yönelik olarak 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).

Grup Çalışma ve Tartışmaları

Öğrenmenin doğasına uygun öğretim etkinliklerinden birisi de grup ödevleri ve tartışmalarıdır. Öğretmen adaylarının gelişebilmeleri için, yapılandırmakta oldukları eğitimle ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili görüşlerini ve değerlerini, kendileriyle aynı konumda olan arkadaşlarıyla hiçbir şeyden çekinmeden paylaşmaları ve aldıkları geri

bildirimler ışığında yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. 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 rahat 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. Okullarında yapılan gözlemler veya eğitimle ilgili güncel olaylar hakkında da tartışma soruları yazılabilir. Bunların yanı sıra, öğretmen adaylarına, küçük gruplarla gerçekleştirecekleri araştırma, görüş ve çözüm geliştirme 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. Bu yöntem yapılandırmacılık kuramının "öğrenme toplumsaldır" (learning is social) ilkesiyle uyusmaktadır.

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 (Prensky, 2001; Trilling ve Fadel, 2009). 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, okullarda, video, CD ve DVD kullanım aletleri, televizyon, bilgisayar ve veri yansıtıcısı (data projector) ve İnternet bağlantısı yaygınlaşmaktadır. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) tarafından yaptırılan öğretmen eğitiminde pedagojik yaklaşımlar araştırması görsel ve sanal medyanın öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır (Grossman, 2005: 425-466).

Bilgi çağı, bilgiye ulaşım sorununu çözmüş ama beraberinde yeni sorunlar getirmiştir. Sorunlardan birisi, modern bilgi teknolojisini eğitim amaçlı kullanabilmektir. 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 iyi ve en yararlıyı seçmek için çok iyi derecede eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekmektedir.

Eğitimin en önemli amacı öğrenmeyi sağlamaktır ve öğretim etkinliklerinde kullanılan her türlü eğitsel teknoloji ve medya da bu amaca hizmet etmeli ve çocuk ve gençlere

öğrenmeyi öğretmelidir. Eğitsel teknoloji ve medyanın amaca uygun kullanılabilmesi için, öğretim üyelerinin kullanılacak materyalin içeriğini bilmesi, söz gelimi hangi film veya belgeselin hangi kısmının niçin seyredileceğine önceden karar verip tartışma veya yorum soruları hazırlaması gerekir.

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 adayı 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, "yapılandırmacılık" 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 açıklayan bir rehber (guidelines), hem de değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren bir değerlendirme kılavuzu (rubric) hazırlanarak öğrencilere önceden verilmelidir (Darling-Hammond, 2006).

"Öğretmen Yardımcılığı" ve "Aday Öğretmenlik" Uygulaması

Eğitiminin eğitiminde kullanılan en önemli yöntemlerden birisi, öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda deneyimli öğretmenleri gözleme (learning from practice) ve daha önemlisi gerçek ortamlarda yaparak ve yaşayarak "öğretmenlik" tecrübesi kazanma (learning in practice) imkânı sağlayan okul deneyimi 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. Okul çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adayları

gerçek ortamlarda kuram ve uygulamayı, konu ile yöntemi birleştirerek öğrenme fırsatı bulmaktadır (Darling-Hammond, 2006: 287). Okulda Üniversite Modeli uygulandığı zaman Öğretmen Yardımcılığı ve Öğretmenlik Uygulaması için okullara yerleştirilen öğretmen adayları, gerçek ortamlarda öğretim deneyimi kazanacak, gerçek öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerle iletişim kuracak, okulda devam etmekte olan eğitim-öğretim etkinlikleri üzerinde gözlem yapacak, bu gözlem ve deneyimleri derinlemesine düşünecek, analiz edecek, onlardan ders alacak ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşacaktır.

Okulda Üniversite Modelinde "Öğretmen Yardımcılığı" ve "Aday Öğretmenlik" uygulaması iki aşamalı olarak uygulanacaktır: (1) Okul Deneyimi ve Öğretmen Yardımcılığı, (2) Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik. Eğitim fakültesi öğrencileri eğitimlerinin ilk iki yılında genel kültür, alan bilgisi ve okul çalışması gerektiren, eğitimin toplumsal temelleri gibi en az bir meslek dersi alacaktır. İlk iki yıllık eğitimin amaçlarından birisi, öğretmen adaylarını üçüncü sınıfta yerleştirilecekleri sınıftaki öğrencilere ve öğretmene yardımcı olacak şekilde hazırlamaktır. Öğretmen adayları üçüncü sınıfa geçtiklerinde Öğretmen Yardımcısı olarak bir sınıfa yerleştirilecek ve iki dönem, iki ayrı okulda tam gün çalışarak Öğretmen Yardımcılığı yapacaklardır. Öğretmen adayları son sınıfa geçtiklerinde ise öğretmenlik uygulaması yapmak için Aday Öğretmen olarak sınıflara yerleştirilecekler ve iki dönem tam gün görev yaparak öğretmenlik deneyimi kazanacaklardır. Bu uygulamaların yapılacağı dersler müfredatla ilgili kısımda tanımlanmıştır.

5.4. Öğretim Elemanları: En İyi Öğretmeni Yetiştirecek 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 elemanları hem araştırma ve görüşleriyle teorinin kaynağı hem de yaptıkları öğretimle pratiğin modelidir.

5.4.1. Öğretim Elemanlarının Gruplandırılması

Okulda Üniversite modelinde görev alan öğretmen eğitimcileri sadece üniversitenin akademisyen öğretim üyeleri olmayacak, öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan okulların başarılı ve deneyimli öğretmenlerinden de öğretim elemanı olarak yararlanılacaktır. Bu iki kaynaktan gelen öğretim elemanları sorumlulukları açısından şöyle gruplandırılabilir: (1) **Akademisyen Öğretim Elemanları:** Öğretmenlik deneyimi olan ve öğretmen eğitimi programında ders veren doktoralı akademisyenler. (2) **Öğretmen Öğretim Elemanları:** Deneyimli, başarılı ve yüksek lisans eğitimi olan okul yönetici ve öğretmenleri arasından seçilen ve hem sınıflarına yerleştirilen öğretmen adaylarına Uygulama Öğretmeni

olarak rehberlik yapan hem de öğretmen eğitimi programındaki bazı dersleri okutmak için öğretim görevlisi olarak yararlanılan elemanlar. (3) **İki Görevli Öğretim Elemanları:** Hem öğretmen eğitimi programında görev yapan akademisyenler hem de işbirliği yapılan okullarda görev yapan deneyimli öğretmenler, iki görevli öğretim elemanı olarak, hem eğitim fakültesinde hem de okullarda görev yapacak şekilde atanabilir.

5.4.2. Öğretim Elemanlarının Nitelikleri

Öğretmen eğitimi programlarında görev yapacak öğretim elemanları yukarıda açıklandığı gibi iki kaynaktan, hem üniversiteden hem de tecrübeli ve başarılı usta öğretmenler arasından gelebilir. Öğretmen eğitimi programlarının başarılı olabilmesi için bu programlarda görev yapacak ve bir "takım" olarak çalışacak bütün öğretim elemanlarının belirli niteliklere sahip olması gerekir. Doktorası olan her akademisyen veya her deneyimli öğretmen "öğretmen eğitimcisi" olarak görevlendirilmemelidir. Bunu sağlamanın yolu, öğretmen eğitimcisi olarak görev yapacak akademisyen ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki "yeterliliklerin" (standartların) belirlenmesi ve bu yeterliliklere sahip olanların bu programlarda görev almasıdır (Association of Teacher Educators, 2003; Koster ve Dengerink, 2001; 2008).

5.4.3. Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri

Her kademedeki, alandaki ve düzeydeki eğitimin belirli yeterliliklere (standartlara) göre yapılması görüşü 1980'lerden itibaren güçlenerek yayılmakta ve uygulamaya konmaktadır. Uzman mesleki kuruluşlar, eğitim kurumlarına, müfredata, performansa ve öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin yeterlilikler hazırlamaktadır (NCATE, 2007; INTASC, 2012; NBPTS, 1989; MEB, 2006). Benzer bir "mesleki yeterlilikler" çalışmasının 1990'lardan itibaren öğretmen eğitimcileri için de yapıldığı görülmektedir (Association of Teacher Educators (ATE), 1996; 2003; Koster ve Dengerink, 2001; 2008). Amerika'da bulunan Öğretmen Eğitimcileri Derneği (The Association of Teacher Educators) tarafından hazırlanan "Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri" (Standards for Teacher Educators) dokuz konuyu ele alan dokuz yeterlilikten oluşmaktadır. Bu yeterlilik alanları şunlardır: Öğretim, kültür, bilimsel araştırma, mesleki gelişim, program geliştirme, işbirliği, kaliteli eğitim, mesleğe katkı, vizyona katkı (ATE, 2003).

Öğretmen eğitimcileri için mesleki yeterlilikleri belirleme ve tanımlama çalışmalarına Hollanda'da 1990'larda başlanmıştır. Konu ilk defa Hollanda Öğretmen Eğitimcileri Derneği'nin 1997 yılı toplantısında gündeme gelmiştir. İlgili kesimlerin temsilcilerinden oluşan yirmi kişilik bir grup tarafından hazırlanan ve daha kalabalık gruplarda tartışılarak son haline getirilen Hollanda Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri şu beş alanı kapsamaktadır: müfredat (içerik), pedagoji⁵⁷, mesleki 'network', gençlerle çalışma ve mesleki gelişim.

⁵⁷ Bu bağlamda "pedagoji," eğitim bilim ve sanatı olarak anlaşılmalıdır.

Bunlara ilaveten iki tane de ğretim üyelerinin yaptığı, alana özgü yeterlilikler vardır. Bunlar da hizmet içi eğitim sağlama ve araştırma yapabilmedir (Koster ve Dengerink, 2001). Hollanda ğretmen Eğitimcileri Derneği tarafından hazırlanan ilk yeterlilikler bir süre uygulandıktan sonra 2003 yılında gözden geçirilerek yenilenmiştir. Yenilenen Hollanda ğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri altı konu üzerinde yoğunlaşmaktadır: Huzurlu alışma ortamı yaratma, ğretmen adaylarının eğitimi, organize çalışma, meslektaşlarla işbirliği, meslek dışı ilgili gruplarla çalışma ve bireysel mesleki geleişim (Koster ve Dengerink, 2008).

Öğretmen eğitimi programlarında görev yapacak ğretim elemanlarının sahip olması gereken nitelikler iki grupta incelenmelidir:

5.4.4. Akademisyen ğretim yelerinin Nitelikleri

Öğretmen Eğitimi Vizyonu

Eğitimcinin eğitimi bir takım işidir. Öğretmen eğitimcileri ortak bir "iyi ğretmen" vizyonuna sahip olmalı, iyi bir öğretmenin neleri bilmesi, neleri yapabilmesi, hangi mesleki değerlere inanması gerektiği konusunda ve öğretmenin nasıl eğitilmesi gerektiği hakkında aynı görüşü paylaşmalıdır. Okulda niversite Modeli'nde, akademisyenler ve öğretmenlerden oluşan ğretim elemanları, ğretmen eğitimi konusunda aynı vizyonu paylaşacaktır.

Başarılı ğretmenlik Deneyimi

En az üç yıllık başarılı öğretmenlik tecrübesi olan akademisyenlere eğitim fakültelerinde görev verilmelidir. Bu tür bir deneyimi olmayan mevcut ğretim üyelerine üç yıl içinde böyle bir deneyim kazanması için gereken destek, çalıştıkları niversiteler tarafından sağlanmalıdır. Işbirliği yapılarak Okulda niversiteye dönüştürülecek olan uygulama okulları öğretmenlik deneyimi olmayan ğretim üyelerinin bu deneyimi kazanması için uygun bir ortam oluşturacaktır.

Eğitim Fakültesinin Kavramsal erevesine İnanmak

Bir ğretmen eğitimi programında görev almak isteyen her ğretim yesi önce programın kavramsal çerçevesini incelemeli ve anlamalı ve eğer söz konusu programın vizyon, misyon, amaç, ilke ve (yeterliliklerine) standartlarına inanıyorsa o programda görev almalıdır.

Öğretim Yapacağı Alanda Doktora Yapmış Olmak

Öğretmen eğitimi programlarında görev alacak olan eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mensubu bütün akademisyenler, öğretim yapacakları alanda doktora yapmış uzmanlar olmalıdırlar.

Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme İlkesini Benimsemek

Öğretim üyeleri hem öğretmen adaylarına ders verirken yapılandırmacı, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sağlayan yöntemleri kullanmalı hem de öğretmen adaylarını mezun olduktan sonra bu yöntemleri uygulayacak şekilde yetiştirmelidir.

Takım Çalışması Yapabilmek

Eğitim fakültesinin amacı her bakımdan gelişmiş, uluslararası standartlarda kendi alanının en iyisi olan öğretmenleri yetiştirmektir. Bu mükemmel öğretmenler ancak öğretim üyeleri tarafından yapılan öğretim ve uygulamaların birbirini tamamladığı, öğretim üyelerinin bir "takım" gibi çalıştığı programlarda yetiştirilebilir. Öğretmen eğitimi programında görev alacak eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesine mensup akademisyenler ile uygulama okullarının öğretmen ve yöneticileri, "en iyi" öğretmeni yetiştirmek amacına "kitlenmiş" bir takım olarak çalışacak niteliklere sahip olmalıdır.

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 olmalıdır.

Kendini Geliştirme Kararlılığı

Bu çağda 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.

5.4.5. Öğretmen Öğretim Elemanlarının Nitelikleri

Eğitim fakülteleri öğretmen eğitimi için işbirliği yaptıkları okullarda görev yapan deneyimli ve başarılı öğretmenlerden hem uygulama öğretmeni hem de öğretim görevlisi olarak yararlanmalıdır. Öğretmenler arasından seçilecek öğretim görevlilerinin sahip olması gereken niteliklerle, öğretim üyelerinin sahip olması gereken nitelikler esasta aynıdır. Söz gelimi, bu öğretim görevlileri de (a) eğitimcinin eğitimi konusunda bir

vizyon sahibi olmalı, (b) öğretmen eğitimi programlarının kavramsal çerçevesine inanmalı, (d) yapılandırmacı ve yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerini uygulamalı, (f) takım çalışması yapabilmeli ve (g) kendini sürekli yenilemelidir. Öğretmen öğretim elemanları için doktora yapma şartı olmamalıdır. Ancak, kendi alanında veya eğitimde yüksek lisans derecesine sahip olanlara yahut doktora yapmış olanlara öncelik verilmelidir.

Öğretmen eğitimcisi olmak özel niteliklere sahip olmayı gerektirir. En azından, kendi alanında çok iyi yetişmiş, iyi öğretmen ve eğitime ilişkin bir vizyonu olan, etkili öğretim yapabilen, bilimsel araştırma becerisine sahip, başarılı öğretmenlik deneyimi olan ve takım çalışması yapabilen akademisyenler ve öğretmenler bu sorumluluğu almalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin seçimi, terfisi ve hizmet içi eğitimlerinin kurumlaşması için, Türkiye'nin ihtiyacı, kültürel değerleri ve bu alanda yapılan uluslararası çalışmalar göz önüne alınarak Türkiye Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri hazırlanmalıdır. Öğretim elemanı seçiminde öncelik bu yeterliliklere sahip olanlara verilmelidir.

5.5. Öğretmen Adayları: Öğretmenlik İlgi ve Yeteneğine Sahip Öğrenciler

Dünyadaki başarılı öğretmen eğitimi programlarının hiç birinde öğretmen adayları Türkiye'de olduğu gibi bir tek test puanıyla seçilmemektedir (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012; Özcan, 2011; Darling-Hammond, 2006). Okulda Üniversite Modeli'nde öğretmen adayları hem test puanları hem de öğretmenlik ilgi ve yeteneklerini gösteren diğer nitelikleri değerlendirilerek programa alınacaktır. Bu amaçla, mevcut öğrenci seçme modeline alternatif olarak üç yeni model tasarlanmıştır. Önerilen alternatif modellerden hangisi veya hangileri YÖK tarafından kabul edilirse öğretmen adayları ona göre seçilecektir. Önerilen modeller aşağıda kısaca açıklanmaktadır.⁵⁸ Ancak önerilen modelleri vermeden önce dünyadaki başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerini nasıl seçtiğini gösteren birkaç örnek vermek yararlı olacaktır.

5.5.1. Amerika'da En Başarılı Öğretmen Eğitimi Programlarında Öğrenci Seçimi

Amerikadaki en başarılı öğretmen eğitimi programlarını diğer tipik öğretmen eğitimi programlarından ayıran özelliklerden birisi, bu programların öğrenci seçiminde uyguladıkları yöntemidir. Aslında, Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarının tamamı öğrencilerini seçerek almaktadır (Darling-Hammond, 2006: 312; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005: 27). Tek tek incelendiğinde her programın kendine göre oldukça gelişmiş bir öğrenci

⁵⁸ Önerilen değişiklikler kabul edilinceye ve gerekli yasa ve yönetmelik değişiklikleri yapıncaya kadar, öğrenciler mevcut uygulamaya göre üniversite giriş sınavı test puanlarına göre alınacaktır. Üniversiteler, eğitim fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK bu konu üzerinde çalışmalı, öğretmen eğitimi programlarına bir tek test puanıyla öğrenci alımına izin veren mevcut modele alternatif olacak daha iyi modelleri hayata geçirmelidir.

seçme yöntemi geliştirmiş olduğunu söylenebilir. 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 programlardan farklılaştığı ve kendi aralarında benzeştiğidir. Amerika'da yapılan ve bu çalışmanın değişik yerlerinde adı geçen "en iyi öğretmen eğitimi programı" araştırmasında 1400 civarında öğretmen eğitimi programı arasında "en iyi" seçilen yedi öğretmen eğitimi programının öğrencilerini nasıl seçtiği aşağıdaki alt bölümlerde anlatılacaktır.

Bank Street College

Amerika'daki en başarılı yedi öğretmen eğitimi programından biri olan Bank Street College'da öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyindedir ve iki yıl sürmektedir. Bu kurumda lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programı yoktur. En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarının 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'da öğrenci seçimi, son derece kişiselleştirilmiş, yoğun bir süreçtir. Program sadece 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, ders kataloğunun gözden geçirilmesi, bilgi vermeyi veya almayı amaçlayan telefon görüşmeleri ve yılda birkaç defa düzenlenen program tanıtım toplantılarıdır. Araştırmacılara göre, Bank Street College'a başvuranlar "kişiselleştirilmiş", "uygulama ağırlıklı" ve "öğrenci-merkezli" bir program arayışındadır. Bank Street College ise, öğrencilerin 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 formunu doldurmaları istenmektedir. Adaylardan vermeleri istenen diğer bilgi ve belgeler arasında daha önceki akademik çalışmalarının kayıtları, referans bilgileri, çocuk ve yetişkinlerle çalışma tecrübeleri, kişisel bir öğrenme yaşantısının analizi, mesleki hedeflerinin neler olduğu ve eğitimle ilgili özgeçmişlerini anlatan bir deneme yazısı vardır. Bu deneme yazısında özellikle adayın eğitimci olmaya karar vermesini etkileyen olayları anlatması istenmektedir.

Başvuranlardan istenen belgeler arasında GRE⁵⁹ test puanı yoktur ama daha önceki eğitim kurumlarında aldıkları derslerin not ortalaması istenmektedir. Adayların mezun

⁵⁹ Sosyal bilimlerde yüksek lisans eğitimi yapmak için başvuranların GRE (General Record Examination) testini alması istenmektedir.

oldukları üniversitede güçlü bir genel kültür eğitimi almış olmaları ve "yazma" becerilerinin gelişmiş olması istenmektedir. 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 arzu edilmektedir. En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmasının yapıldığı yıl, araştırmacılar programa kabul edilen öğrencilerin not ortalamasının dört üzerinden 3.4 olduğu gözlemişlerdir (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 31). Adaylardan toplanan bilgi ve belgelerin amacı programa başvuranların kişiler arası ilişki ve empati kurma becerilerini (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 adaylar, başvurdukları programın yöneticilerinden birisiyle mülakata davet edilir. Mülakat için geldiği gün adaydan bir de niçin öğretmen olmak istediğini anlatan bir kompozisyon yazması istenmektedir. Mülakatta adaylar, programın yapısı ve öğretmen adayından beklentileri 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 konularda görüşlerini öğrenmeye çalışmaktadır. Öğretmenlik hakkında yapay ve romantik fikirleri olan adaylara, okulları ziyaret etmeleri, okullarda gönüllü olarak çalışmaları, eğitimle ilgili bir iki ders almaları ve tekrar başvurmaları 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 daha 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-Berkeley

University of California'nın Berkeley yerleşkesinde bir ilkokul öğretmenliği, iki de orta öğretim öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Her bölümden yılda 20-25 öğrenci mezun olmaktadır. Bunlardan ilkokul öğretmeni yetiştiren "Gelişimsel Öğretmen Eğitimi Programı" (Developmental Teacher Education Program) başarılarıyla ün yapmıştır. Bu programa her yıl yaklaşık 120 başvuru olmaktadır.

Başvuru dosyalarında bulunması istenen belgeler şunlardır: Adayların daha önce mezun oldukları üniversitede aldıkları dersleri ve not ortalamalarını gösteren bir belge (transkript), amaçlarının ne olduğunu anlatan bir yazı, çocuklarla yaptıkları çalışmaların belgeleri, GRE puanı ve üç tavsiye mektubu. 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 yarısı 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 bölüme 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"ın "Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı" da "Bank Street College" ve "University of California-Berkeley" gibi yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi verilmektedir. 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 olmaktadırlar. Her bölge yılda 15-20 kişilik bir grubu kabul etmekte ve bu gruptakiler bütün çalışmalarını birlikte yapmaktadırlar. "University of Southern Maine"ın öğretmen eğitimi programına başvuranların sunması gereken belge ve bilgiler şunlardır: Özgeçmiş, lisans eğitimi diploması, lisans dersleri not ortalamasının dört üzerinden en az 2.5 olduğunu gösteren transkript, GRE testinden en az 900 veya "Miller Analogies Test"inden en az 40 puan alındığını gösteren belge ve üç tavsiye mektubu. Başvuru dosyasında her adayın kendine özgü bir "tecrübe katalogu" sunması istenmektedir. Bu katalogda başvuru sahibinin, bir "öğrenci" ve "öğretmen aday" olarak kendini nasıl geliştirdiğini örneklerle açıklaması beklenmektedir.

Bunlara ek olarak adayların, başvurdukları programın "misyon"u hakkındaki düşüncelerini içeren bir deneme yazısını da başvuru dosyasına koymaları gerekmektedir. Bu deneme yazısında, programın misyonunun hem özü hem de yapısı ve anlaşılabilirliği açısından irdelenmesi istenmektedir (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 195-196). Maine eyaleti, ilkokul öğretmeni olmak isteyen adayların İngilizce, matematik, fen ve

sosyal bilimlerin her birinden en az 6 kredi olmak üzere toplamda en az 24 kredilik ders almış olmasını istemektedir. Eyalet benzer şekilde, orta öğretimde öğretmen olmak için başvuranların da bu derslerde 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 öğretim üyeleri ve işbirliği yapılan beş okul bölgesince görevlendirilen öğretmenlerden oluşan bir grup tarafından incelenmektedir. İlk incelemeyi geçen adaylar, beş ayrı okul bölgesinde düzenlenen "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. Toplantılardan sonra her bölgedeki öğretmenler ve öğretim üyeleri, öğretmen adayı yerleştirebilecekleri okul ve sınıfları da dikkate alarak hangi adaylarla mülakat yapacaklarına karar vermektedir. Mülakatlar üniversitenin 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 kurum arasında olan "Trinity University" ve "University of Virginia"da beş yıllık öğretmen eğitimi programı uygulanmaktadır. Öğretmen adayları beş yılın sonunda eğitimde yüksek lisans (Master of Arts in Teaching) diploması kazanmaktadırlar.

Trinity University'de öğrencilerin beş yıllık öğretmen eğitimi programına kabulleri üniversitenin ikinci yılında yapılmaktadır. Bu zamana kadar öğrencilerin bazı eğitim derslerini almaları ve ilk alan çalışmasını tamamlamaları istenmektedir. Eğitim bölümü öğrencisi olarak eğitimlerine devam edecek öğrencilerin, "Master" programına kabulleri lisans programına kabullerine benzetmekle birlikte bazı ek şartları vardır; GRE'den en az 1000 puan almaları ve ayrıca üniversite öğretim üyeleri ile üniversitenin işbirliği yaptığı Meslek Geliştirme Okulları'nda görevli öğretmenlerin yaptığı mülakattan geçmeleri gerekmektedir. Ayrıca adayların üniversiteden aldıkları derslerin not ortalamasının dört üzerinden üç olması, öğretme yetenekleri hakkında bilgi sahibi kişilerden üç tavsiye mektubu almaları, Teksas eyaleti Meslek Becerileri Testini geçmeleri 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 programı sonunda 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, yabancı diller, İngilizce ve güzel sanatlar konularında dersler alarak bilgi ve becerilerini artırır. Öğrencilerin, üçüncü veya dördüncü yılda bu alanlardan birine odaklanmaları ve alanlarını belirlemeleri beklenmektedir.

Öğretmen eğitimi bölümüne kabul edilme süreci üçüncü yıla gelindiğinde başlamaktadır. En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına göre, bu üniversitedeki hem lisans eğitiminin hem de yüksek lisans düzeyinde verilen 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 iyi bir lise eğitimi alması, notlarının yüksek olması, lisede iken ileri düzeyde dersler (advance placement ve honors courses) almış olması ve birçok üniversitenin başvuru için şart koştuğu SAT'den⁶⁰ en az toplam 1200 puan alması istenmektedir.

University of Virginia'da öğretmen eğitime başvurular ilk yılın ikinci döneminde başlamaktadır. Programa başvuracak öğrenciler önce bir "Kayıt İzni" almaktadır. Kayıt izni başvurusu şu evraklarla yapılmaktadır: Transkript, SAT test puanı ve dört açık uçlu soruya cevap vermek için yazılan deneme yazıları. Adaylar bu sorulara verdikleri cevaplarda (1) bir öğretmen adayı olarak eğitimle ilgili amaçlarını, (2) çocuklarla olan mesleki ve kişisel deneyimlerini, (3) birey olarak güçlü yanlarını ve (4) hayat boyu öğrenme idealine bağlılıklarını anlatmaktadırlar. Adaylardan, bu programa kabul edilmelerine engel olacak özellikleri varsa onlar üzerinde düşünmeleri ve o konulardaki görüşlerini de yazmaları istenmektedir. Ayrıca adayların, bu programın gereklerini yerine getireceklerine dair yazılı olarak "söz vermeleri" gerekmektedir.

⁶⁰ 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 andırsa 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.

Öğretmen eğitimi bölümüne "kayıt izni" verilen öğrenciler, başlangıç seviyesinde bir ders olan "Meslek Olarak Öğretmenlik" dersine, bir kredilik bir "alan deneyimi" dersine ve bir kredilik bir "bilgisayar" dersine kayıtlarını yaptırabilirler. Üçüncü yılın başında, başlangıç düzeyindeki eğitim dersini ve alan deneyimini başarıyla tamamlayan, Fen-Edebiyat Fakültesi'ndeki bölümlerden birini kendine esas alan olarak seçen ve aldıkları bütün derslerde başarılı olan öğrenciler öğretmen eğitimi bölümüne kayıt için başvurabilirler (Merseth ve Koppich, 2000: 61).

University of Virginia'nın öğretmen eğitimi programı öğrenci kabulünde oldukça seçici davranmaktadır. Kayıt izni başvuruları incelenerek eğitim dersi almalarına izin verilen ve dördüncü yıla başarıyla ulaşan öğrencilerin yüksek lisans programına geçebilmeleri için, yeniden bir başvuru dosyası hazırlamaları istenmekte ve bu dosyaları incelenerek bir eleme daha yapılmaktadır. Yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programına geçebilmek için karşılanması gereken şartlar şunlardır:

- (1) Bütün alan veya okul çalışmalarında başarılı olunması.
- (2) Temel beceri alanları olarak kabul edilen sözel, sayısal ve bilgisayar derslerinde başarılı olunması.
- (3) Alınan bütün akademik alan ve meslek derslerinde not ortalamasının dört üzerinden en az 2.75 olması.
- (4) Esas alan 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.

Virginia Üniversitesi'nde, ilk yılın ikinci döneminde başlangıç düzeyinde bir eğitim dersi almak için kayıt izni alan öğrencilerin ortalama % 60 kadarı öğretmen eğitimi programını tamamlayabilmektedir (Merseth ve Koppich, 2000: 62).

Alverno College

Başarılı yedi öğretmen eğitimi programından ikisi dört yıllık öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Bunlardan birisi Alverno College'dır. Alverno College'ın en başarılı olduğu program ilköğretim öğretmenliğidir. Uygulanan program dört yıl olmakla birlikte yapılan araştırma gösteriyor ki, öğrencilerin ancak % 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 (major) olarak seçebilirler. İlk iki dönemi başarıyla tamamlayan öğrenciler, stajyer öğretmenlik uygulamasından önce tamamlanması gereken dört alan çalışmasının birincisi

için başvurabilirler. Bu başvuruyu yaparken iki dönem ders almanın yanı sıra, alınması gereken matematik derslerinden en az birini almaları, bir kredilik bir insan ilişkileri kursunu tamamlamaları ve ders aldıkları öğretim üyelerinin birinden bir tavsiye mektubu almaları gerekmektedir. Öğretim üyelerinden oluşan bir komite bu programda ilerlemek için yapılan bütün başvuruları inceleyerek karara bağlamaktadır (Zeichner, 2000: 10).

İlk dört dönemi 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: İlk iki alan çalışmasının başarıyla tamamlandığını gösteren belgeler, tavsiye mektupları, adayın gelişmiş bir iletişim yeteneği sergilediğinin kanıtları, "Meslek Öncesi Beceri Testi"nin okuma, yazma ve matematik alanlarında Wisconsin eyaletinin istediği asgari puanın alınması⁶¹ ve program bitinceye kadar tamamlanması gereken bir kaç standart değerlendirme mülakatından birincisinin başarıyla tamamlandığını gösteren belge. Bu değerlendirme mülakatları bir saat sürmekte ve ikinci alan çalışması sırasında başlamaktadır. Mülakat sırasında öğretmen adayının programda yapacağı ilerlemeye ilişkin amaçlar belirlenmekte ve bu amaçlar başarıldıktan sonra tekrar buluşma kararı alınmaktadır (Zeichner, 2000: 10).

Programın ilk altı dönemini ve dört alan çalışmasını başarıyla tamamlayan öğrenciler, "aday öğretmen" olarak öğretmenlik uygulaması yapmak için başvuruda bulunabilirler. Alverno College'da dört alan çalışması tamamlandıktan sonra yapılan öğretmenlik uygulaması, kolejın değil, uygulama için gidilen ilkokulun başlangıç ve bitiş takvimine göre tam bir dönem olarak yapılmaktadır. Bu başvuruyu yaparken adayların iletişim yeteneklerini programda belirtilen en üst düzeyde sergilediklerini kanıtlamaları, dört alan çalışmasını başarıyla bitirmeleri ve bir standart değerlendirme alıştırmasını daha tamamlamış olmaları gerekmektedir. Adaylar ayrıca bir uygulama başvuru dosyası (portfolio) hazırlamaktadırlar. Bu dosyada adayların alan çalışması sırasında yaptıkları öğretim etkinliğinin bir videokaseti, bu ders verme etkinliğinin, "Alverno College"da öğretmen adaylarının kazanması istenen beş eğitim yeteneğine⁶² göre yapılan bir analizi ve sınıfında alan çalışması yapılan öğretmenlerin adayla ilgili değerlendirmeleri bulunmaktadır. Bu bilgi ve belgeleri hazırlayan adaylar yarım gün süren bir mülakata alınmaktadırlar. Alverno College öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına hazır olup olmadığına karar verilen bu mülakatta, çevredeki okullarda görev yapan eğitimcileri temsil eden bir grup okul müdürü ve öğretmen de görev almaktadır (Zeichner, 2000: 11).

⁶¹ Amerika'da öğretmen yetiştiren kurumlara başvuran öğrencilerin hangi testlerden en az kaç puan alması gerektiğine bu kurumların içinde yer aldığı eyalet eğitim bakanlıkları karar vermektedir. Eyalet eğitim bakanlığı bir standart testin belirli bölümlerinden almaları gereken en az puanın ne olduğuna karar vermekte, kurumlar da öğrencilerin bu şartı karşılamasını istemektedir.

⁶² Alverno College'ın öğretmen adaylarının kazanmasını istediği "yetenekler" hakkında ayrıntılı bilgi yazarın Bilgi Çağında Öğretmen (2011) kitabında bulunabilir.

Wheelock College

En başarılı öğretmen eğitimi programına sahip yedi yükseköğretim kurumundan birisi de Wheelock College'tır. Dört yıllık bir öğretmen eğitimi programı uygulamaktadır. Lisans düzeyindeki programlarda okuyanların yaklaşık yarısı okul öncesi ve ilköğretim öğretmenliği bölümlerindedir. Okul öncesi için öğretmen yetiştirmek amacıyla 1888'de kurulan bu özel yüksek öğretim kurumu, zaman içinde mezunları "kapışılan" bir öğretmen eğitimi programı geliştirmiştir (Miller ve Silvernail, 2000: 68).

Wheelock College'ın başvuranlardan istediği bilgi ve belgeler şunlardır: Başvuru formu, programı akredite olan bir liseden diploma veya lise diplomasına denk sayılan "GED" sertifikası, lisede alınan derslerin transkripti, lise rehberlik öğretmeninden bir tavsiye mektubu, dersi alınan öğretmenlerin birinden bir akademik tavsiye mektubu, SAT veya ACT test puanlarının resmi belgeleri (Wheelock College, 2006: 24-25).

Wheelock College öğrencilerini seçerken "seçici" olarak bilinen diğer yüksek öğretim kurumlarından farklı özelliklere bakmaktadır. "Seçici" olarak bilinen üniversiteler genellikle akademik açıdan "en iyi ve en zeki" öğrencileri seçmek için yarışmaktadırlar. Wheelock College ise farklı bir yol izleyerek, öğrenci seçiminde ve onu izleyen dört yıllık eğitim sürecinde öğretmen adaylarını, "öğrenme isteklerinin güçlü olması" ve "çocuklara hizmetteki kararlılıkları" açılarından değerlendirmektedir. Araştırmacıların değerlendirmesine göre Wheelock College "potansiyel olarak iyi bir çocuk bakıcısı" olacak adayları "bilgili ve becerikli" profesyoneller haline dönüştürme görevini üstlenmekte ve bunu da başarıyla gerçekleştirmektedir (Miller ve Silvernail, 2000: 88).

5.5.2. Amerika'daki Diğer Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adayı Seçimi

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. Daha önce de belirtildiği gibi Amerika'daki her öğretmen eğitimi programı kendine özgü bir öğrenci seçim yöntemi geliştirmiştir.

Yukarıda en başarılı öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adayları seçim yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmişti. Bu alt bölümde ise Amerika'daki ortalama tipik bir eğitim fakültesinin öğrencilerini nasıl seçtiği hakkında bilgi verilecektir. 1854'de kurulan Rhode Island College Eğitim Fakültesi'ne girmek isteyenlerin daha önceden Rhode Island College'ın Fen ve Edebiyat Fakültesine kabul edilmesi ve orada en az bir yıl okumuş olması gerekmektedir. Rhode Island College öğretmen eğitimi programına başvuranlardan şunları istemektedir:

- (1) "Eğitsel Testler Bölümü" tarafından hazırlanan "Uygulama 1" serisinin "Meslek Öncesi Beceri Testi"lerinden olan "Okuma"dan en az 176, "Matematik"ten en az 176 ve "Yazı"dan en az 174 puan almak.
- (2) Rhode Island College'dan veya akredite olmuş başka bir yükseköğretim kurumundan en az 24 kredilik ders almak.
- (3) Üniversite düzeyinde alınan bütün derslerden not ortalamasının dört üzerinden en az 2.50 olması.
- (4) Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri derslerinden "Demokratik Toplumda Eğitim" dersinden en az B- almış olmak.
- (5) Rhode Island College'da her öğrencinin alması gereken "Yazma" ve "Matematik" derslerini tamamlamış olmak.
- (6) Tavsiye mektubu yerine kullanılan iki adet "Mesleki Tutum/Davranış Formu"nu sunmak. Başvuru dosyasına konacak olan bu "Mesleki Tutum/Davranış Form"larından biri, Demokratik Toplumda Eğitim dersi öğretim üyesi tarafından dönem sonunda doldurulmaktadır. Diğeri ise, bu dersi alan öğrencilerin, alan çalışması (Service Learning) için yerleştirildikleri sınıfın öğretmenini tarafından doldurulmaktadır. Bu formların içeriğini öğrenciler göremez.
- (7) Teknolojik Yeterlilik (Technology Competency) sınavının başarıyla tamamlandığını gösteren belge.
- (8) Başvurulan öğretmen eğitimi programının (ilköğretim, özel eğitim, orta öğretim ve benzeri gibi) kendine özgü şartlarının karşılanması (Rhode Island College, 2013).

Amerika'daki öğretmen eğitimi programlarının pek çoğunda yukarıda verilenlere benzeyen başvuru şartları vardır (Özcan, 2011).

5.5.3. Diğer Ülkelerde Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi

Uluslararası testlerde başarılı olan ülkelerde öğretmen eğitimi programlarına nasıl öğrenci seçildiğine ilişkin birkaç örnek daha verilmesi, konunun öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Finlandiya

Kamuoyu araştırmaları Finlandiya'lı gençlerin öğretmenliği doktorluk, mimarlık ve avukatlıktan daha üst düzeyde tuttuklarını göstermektedir (Sahlberg, 2012: 4; Darling-Hammond, 2012: 157). Öğretmenlik çok sevilen ve saygı duyulan bir meslek olduğu için öğretmen eğitimi programlarına çok fazla başvuru olmaktadır. Finlandiya'da sadece sekiz üniversitede eğitim fakültesi vardır. Bu fakültelere başvurmak için gereken ilk şart lise mezuniyet sınavını (matriculation exam) geçmektir. En çok başvuru ilkökul öğretmenliği bölümüne yapılmakta ve başvuranların sadece % 10'u kabul edilmektedir. İlkokul

öğretmenliği için başvuranların seçimi iki aşamada tamamlanmaktadır. Önce bütün adaylara içinde eğitimle ilgili soruların da yer aldığı bir giriş sınavı verilmektedir. Adayların giriş sınavı, lise mezuniyet sınavı, lise diploması ve "okul dışı meziyetleri (merits)" incelenmekte, çocuklara ders verme veya onlarla çalışma deneyimi olup olmadığına bakılmakta ve bir ön eleme yapılmaktadır.

Ön elemeyi geçen adaylar mülakat çağrılmakta ve seçme işleminin ikinci aşaması başlamaktadır. Mülakatlarda adayların kişilik özelliklerine dikkat edilmekte, "olumlu bir kişiliğe" ve "mükemmel insan ilişkileri becerisine" sahip olup olmadıklarına bakılmaktadır. Ayrıca adaylara eğitime ilişkin sorular ve niçin öğretmen olmaya karar verdikleri sorulmaktadır (Sahlberg, 2012: 5). Öğretmen eğitimi programlarının tamamına yapılan başvurular ve kabul oranları incelediğinde başvuranların % 25 kadarının programlara girebildiği görülmektedir. Öğretmen eğitimi programına kabul edilen adaylara eğitimleri boyunca verilmek üzere bir "öğrenci maaşı" bağlanmaktadır ve eğitim parasızdır (Darling-Hammond, 2012: 157).

Singapur

Singapur'da öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimi adayların hem akademik başarı hem de okul dışı (non-academic) meziyetleri incelenerek yapılmaktadır. Her programın kendine özgü giriş şartları vardır ancak bütün programlar adayların akademik başarısına ve almış olduğu eğitime bakılmaktadır. İlk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır. Mülakatlarda adayların iletişim becerilerine, öğretmenliğe olan ilgilerine, amaç ve ideallerine, öğrenme isteklerine ve öğretmen olmak için güçlü bir arzuya (passion) sahip olup olmadıklarına bakılmaktadır. Resim, müzik ve beden eğitimi gibi alanlarda öğretmen olmak isteyenler içinse ayrıca bir yeterlilik sınavı yapılmaktadır.

Singapur'da öğretmen eğitimi programına kabul edilen adayların, programa kabul edilir edilmez Singapur Eğitim Bakanlığı'na tam maaşlı öğretmen adayı olarak ataması yapılmakta ve iki yıl süre ile bütün özlük haklarından yararlanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca bu adaylar için emeklilik sigortası süreci başlatılmakta ve sağlık hizmetlerinden karşılıksız yararlanmaktadırlar. Devlet memurlarına verilen yıllık ikramiyeler öğretmen adaylarına da ödenmektedir. Bu adayların öğretim ücretleri, ders kitabı ve bilgisayar masrafları Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. Eğitimini tamamlayan adaylar öğretmen olarak görevlendirilmekte ve öğrencilik yıllarında aldıkları mali desteğin karşılığında üç ile beş yıl arasında zorunlu hizmet yapmaları istenmektedir (Goodwin, 2012: 27-28).

Hollanda

Hollanda'da farklı öğretmen eğitimi programları uygulanmaktadır ve programlara giriş şartları da farklıdır. Araştırma üniversitelerinde yer alan "yüksek lisans sonrası"

öğretmen eğitimi programlarına girmek için öğretmenlik yapılacak bir alanda yüksek lisans yapmış olmak gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu eğitimlerinin "öğretmenlik uygulaması" kısmını tamamlamak için bir okulda öğretmenlik yapmakta ve kendilerine öğretmen maaşı ödenmektedir. Bu adaylardan bir kısmı ise eğitimlerin bu kısmını öğretmen yardımcılığı (apprenticeship) yaparak tamamlamaktadır. Bu programa giren öğrencilerin küçük bir kısmının da zaten öğretmenlik sertifikasına sahip olduğu, halen öğretmenlik yaptığı ancak farklı bir konuyu okutmak veya lise öğretmeni olmak için ikinci bir sertifika almak amacıyla programa girdikleri görülmektedir.

İlkokul veya ortaokul öğretmeni olmak isteyenlerin devam ettiği dört yıllık öğretmen eğitimi programlarına ise lise mezunları girebilmektedir. Hollanda'da yüksek öğretim kurumlarında okuyan öğrenciler için ulusal bir maaş sistemi vardır. Öğretmen eğitimi programına giren öğrencilere de masraflarını karşılamaları için belli bir ödeme yapılmaktadır. Yapılan bu ödeme sınavlarda başarılı olan ve eğitimini zamanında bitiren öğrencilerden geri istenmemekte, sınavlarda başarısız olanlar veya eğitimini uzatanlar içinse borca dönüştürülmektedir (Hammerness, Tartwijk ve Snoek, 2012: 50-51).

5.5.4. Türkiye'de Eğitim Fakültesine Öğrenci Seçimi için Öneriler

Model I: Üniversiteye Giriş Sınavı, İlgi ve Yetenek Dosyası ve Mülakatla Öğrenci Seçimi

Öğretmen eğitimi programlarına öğrenci almak için uygulanması önerilen bu yöntem iki aşamalıdır. Üniversiteye giriş için yapılan ilk sınavdan yeterli puanı alan ve öğretmen olmak isteyen öğrenciler, mevcut öğretmen eğitimi programlarının başvurmak istedikleri bölümlerine ön kayıt yaptırırlar. Her öğretmen eğitimi programı veya anabilim dalı alacağı öğrenci sayısının üç ile beş katı öğrenciye ön kayıt izni verebilir. Ön kayıt yaptıran öğrencilere birer İlgi ve Yetenek Dosyası Hazırlama Kılavuzu" verilerek belli bir tarihe kadar (10 gün içinde) istenen bilgi ve belgeleri bir dosya içinde programa sunmaları istenir. Başvuru dosyası adayların öğretmenliğe ilişkin bilgi, deneyim ve yeteneklerini gösteren belgeleri içerecektir. Öğretmen eğitimi programı öğretim üyeleri ve öğretmen eğitiminde işbirliği yapılan okulların temsilcilerinden oluşan bir Öğretmen Adayı Seçme Komitesi başvuru dosyalarını inceler ve belirlenen ölçütlere göre ilk elemeyi yapar. İlk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır. Ön kayıt yaptıran adayların hazırlayacağı başvuru dosyasına öğretmenliğe ilişkin ilgi, yetenek, bilgi, beceri ve deneyimlerini gösteren aşağıdaki belgeleri (veya benzeri diğer belgeleri) koymaları istenebilir:

(1) Üniversite giriş sınavı puanı: Üniversite giriş sınavında alınan puanın belgesi.

(2) 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.

(3) 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 bilgi ve becerilerini ve herhangi bir sanat veya spor dalındaki deneyim ve yeteneklerini gösteren belgeleri başvuru dosyasına koymaları istenmelidir. Adaylar belgelerini başvuru dosyasına koydukları bilgi, beceri ve deneyimlerin onların iyi bir öğretmen olmasına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını da dosyalarına koymalıdır.⁶³

(4) "Niçin öğretmen olmak istiyorum?" yazısı: Öğretmen Adayı Seçme Komitesi tarafından başvuru evrakları incelenen ve ilk elemeyi geçen adaylar, eğitim fakültesine davet edilerek kendilerine "niçin öğretmen olmak istiyorum" konulu bir kompozisyon yazdırılır.⁶⁴ Bu yazı adaylar tarafından önceden hazırlanmamalı, üniversite veya eğitim fakültesinde yazdırılmalı ve değerlendirilmelidir.

(5) Vizyon ve misyon yorumu: Adayların eğitim fakültesinin "vizyon" ve "misyon" metinlerinden ne anladığını açıklayan, bu vizyon ve misyonun gerçekleşmesi için neler yapmak gerektiğini tartışan ve kendisinin bu vizyon ve misyonun gerçekleşmesine nasıl bir katkı sağlayabileceğini açıklayan 1000-1500 kelimelik bir deneme yazısı. Bu yazı da hiç bir şekilde önceden hazırlanıp sunulmamalı, üniversitede yazdırılmalıdır.

(6) Tavsiye mektupları: Adayların öğretmenlikle ilgili sosyal, kültürel ve akademik yeteneklerini tartışan üç tavsiye mektubu. Bu mektuplar öğrenciyi tanıyan, onun öğretmenliğe ilişkin ilgi ve yeteneklerini bilen kişiler tarafından yazılmalıdır. Mektuplardan en az birisi mezun olunan lisenin müdür veya bir müdür yardımcısı tarafından, en az biri de öğrenciyi tanıyan bir lise öğretmeni tarafından yazılmalıdır.

(7) Mülakat: Öğretmen Adayı Seçme Komitesi'nin yukarıda sayılan altı belgeyi içeren başvuru dosyası incelemesinde ilk elemeyi geçen adaylar mülakata çağrılır. Mülakatlarda

⁶³ Sözgelimi, eğer bir aday bir "toplum hizmeti" veya "eğitim gönüllüleri" bareketine katılmış ve öğrencilere ders çalıştırmışsa, bu aday söz konusu etkinliğin belgelerini ve bu deneyimin kendisinin iyi bir öğretmen olmasına nasıl yardım edeceğini açıklayan bir deneme yazısını başvuru dosyasına koymalıdır. Başka bir aday, sözgelimi 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 edebilmelidir. 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 edeceğine ilişkin bir denemeyi başvuru dosyasında sunmalıdır.

⁶⁴ 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.

uyulacak kurallar ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı Mülakat Komitesi tarafından belirlenir ve kurumun hukuk danışmanları tarafından yasalara uygunluğu kontrol edilir. Mülakat komitesinde eğitim fakültesi öğretim üyeleri ve öğretmen eğitiminde işbirliği yapılan okulların yönetici ve öğretmenleri görevlendirilir. Mülakatta sorulacak soru türlerini içeren bir soru bankası hazırlanabilir. Mülakat Komitesi kimlerin öğretmen eğitimi programına kabul edileceğine adayların sunduğu belgeleri ve mülakatta gösterdiği performansı dikkate alarak karar verir. Mülakatların video kayıtları yapılarak bir yıl süreyle saklanabilir.⁶⁵ Dünyadaki en başarılı öğretmen eğitimi programları öğrencilerini seçerken mülakat da yapmaktadır (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012; Özcan, 2011; Darling-Hammond, 2006). Türkiye’de de resim, müzik, beden eğitimi bölümlerine öğretmen adayları seçilirken ve üniversitelere araştırma görevlisi alınırken mülakat yapılmaktadır.

Model II: Fen ve Edebiyat Fakültesinden, İlgi ve Yetenek Dosyası ve Mülakatla Öğrenci Seçimi

Öğretmen eğitimi programına öğrenci alırken uygulanacak yöntemlerden bir diğeri de öğretmen adaylarını fen ve edebiyat fakültesi öğrencileri arasından seçmektir. Bu yöntemin uygulanması halinde, öğretmen olmayı düşünen ve bir üniversitenin fen ve edebiyat fakültesine girme hakkı kazanan öğrenciler önce o fakülteye kayıt yaptırırlar. Fen ve edebiyat fakültesinde en az bir yıl okuyan ve en az 24 kredilik temel bilgi ve beceri dersi alan öğrenciler bu sürede hangi mesleği seçeceklerine de tam olarak karar verirler. Eğitim fakültesine başvurabilmek için aldıkları derslerden en az birisinin alan uygulaması da olan bir eğitim dersi olması ve bu dersten ortanın üstünde başarı göstermeleri gerekir. Böyle bir ders öğrencilerin öğretmen eğitimi programını seçme veya seçmeme kararını almalarına yardımcı olacaktır. Yirmi dört kredilik dersi tamamlayan ve aynı üniversitenin eğitim fakültesine başvurmak isteyen öğrenciler, bu programa başvuracaklardan istenen İlgi ve Yetenek Dosyasını hazırlayarak istedikleri öğretmen eğitimi programına başvurularını yaparlar. Başvuru dosyaları şu bilgi ve belgeleri içermelidir:

(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 Türkçe, matematik, fen bilgisi ve bilgisayar teknolojisi dersleri olmalıdır. Derslerin not ortalamasının dört üzerinden en az üç olması istenmelidir.

⁶⁵ Dünyanın en başarılı öğretmen eğitimi programları kendilerine başvuran öğrencilerden, onların mesleki ilgi ve yeteneklerini gösteren yukarıda sayılan türden bilgi ve belge istemekte ve bu belgeleri inceledikten sonra kriterleri karşılayan adaylarla mülakat yapmaktadır. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız: Özcan, Bilgi Çağında Öğretmen (2011).

(2) Okullarda başarılı 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.⁶⁶ Bu ödev önceden belirlenen bir formata göre yazılmalı, öğretmen adaylarının belirli konularda gözlem ve çalışma yapmasını gerektirmeli ve belirli bir kılavuza (rubric) göre değerlendirilmelidir. Dersin öğretim üyesi tarafından okunan ödev ve doldurulan değerlendirme formu başvuru dosyasında sunulmalıdır. Öğretmen eğitimi programına başvurmadan önce alınması gereken bu eğitim dersinin ödevi okullarda sosyal sorumluluk çalışması yapmayı gerektiren bir proje olabilir.

(3) Öğretmenlikle ilgili bilgi, beceri ve deneyimler: Bu konuda istenen belgeler Model I'de lise mezunlarından istenen belgelerle aynıdır. Ancak bu modelin uygulanması halinde başvuranlar üniversite öğrencisi olacağı için onlardan üniversitede aldıkları eğitimle ilgili derslerde yaptıkları çalışma ve araştırmaların dokümanlarını başvuru dosyasına koymaları da istenmelidir.

(4) "Niçin öğretmen olmak istiyorum?" yazısı: Bu yazı Model I'de istenen yazının aynıdır. Diğerleri gibi bu adaylar da yazıyı önceden hazırlamamalı, yazı üniversitede yazdırılmalı ve değerlendirilmelidir.

(5) Vizyon ve misyon yorumu: Bu yorum yazısı Model I'de lise mezunlarından istenen yorumun aynıdır. Ancak 24 kredilik dersi başarıyla tamamlamış üniversite öğrencileri tarafından yazılacağı için biraz daha uzun ve kapsamlı olması istenmelidir. Yazılacak yorumun kelime sayısı 2000-2500⁶⁷ arasında olmalı ve üniversitede yazdırılarak değerlendirilmelidir.

(6) Tavsiye mektupları: Tavsiye mektupları şu kişilerden alınmalıdır: (1) Alan çalışması gerektiren, alınması zorunlu eğitim dersinin öğretim üyesi, (2) alan çalışması yapılan sınıfın veya dersin öğretmeni ve (3) fen edebiyat fakültesinde dersi alınan bir öğretim üyesi.

(7) Mülakat: Burada yapılması önerilen mülakat Model I'de önerilen mülakatın benzeridir. İlk elemeyi geçen fen ve edebiyat fakültesi öğrencisi olan adaylar mülakata çağrılır. Mülakat komitesinde eğitim fakültesi öğretim üyeleri ve öğretmen eğitiminde işbirliği yapılan okulların yönetici ve öğretmenleri görevlendirilir.

⁶⁶ Öğretmen eğitimi programına başvuranların, gerçek ortamlarda öğrencileri ve öğretmenleri izlemeden, öğrencilerle hiçbir çalışma yapmadan, onlarla etkileşimde bulunmadan ve deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmeden yapacakları meslek seçimi yanıltıcı olabilir. Bundan kaçınmak için, Amerika'daki bir kısım öğretmen eğitimi programlarında şöyle bir yöntem uygulanmaktadır: Öğretmen eğitimi programına başvurmayı düşünen Fen ve Edebiyat Fakültesi (Faculty of Arts and Sciences) öğrencilerinin genellikle Eğitimin Sosyal ve Kültürel Temelleri ders grubundan ve ilk ve orta dereceli okullarda alan çalışması yapmayı gerektiren bir ders alması ve bu dersi başarıyla tamamlaması istenmektedir.

⁶⁷ Üniversiteden en az 24 kredilik ders almış adayların yazacağı "vizyon ve misyon yorumu"nın lise mezunlarının yazacağı yorumdan daha iyi ve uzun olmasını beklemek doğaldır. Bu nedenle söz konusu yorumun kelime sayısı artırılmıştır.

Model III: Üniversiteye Giriş Sınavı ve Mesleki İlgî ve Yetenek Testiyle Öğrenci Seçimi

Yukarıda sunulan eğitim fakültelerine öğrenci seçimine ilişkin iki alternatif yöntem dünyada öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimini başarıyla yapan kurumların uygulamaları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Ancak "mülakatın," "tavsiye mektubunun" ve açık uçlu sorularla yapılan sınavların Türkiye’de programlara öğrenci seçmek için uygulanamayacağı yönünde güçlü görüşler vardır. Bu tür öznel (sübjektif) değerlendirme tekniklerini kullanmayan ama doğru öğretmen adaylarını nesnel (objektif) yöntemlerle seçmeyi sağlayacak başka bir yöntemin de geliştirilmesi zorunlu görülmektedir. Bu yöntem şöyle olabilir:

Üniversiteye giriş sınavını veya benzer sınavları hazırlayan uzman kurumlardan birine eğitim fakültesine girmek isteyen öğrencilerin öğretmenlik ilgi ve yeteneğini, öğretmenliğe ilişkin ön-bilgi, beceri, deneyim ve değerlerini ölçen nesnel bir test hazırlattırılır. Üniversiteye giriş için yapılan ilk sınavdan yeterli puanı alan ve eğitim fakültesine girmek için ön kayıt yaptıran öğrencilere bu test verilir. Testten yeterli puanı alanlar eğitim fakültesine kabul edilir.

Bu yöntemde en hayati konulardan birisi uygulanan ilgi ve yetenek testinin "geçerliliği"dir. Bir başka deyişle testin ölçmek istediğimiz ilgi, yetenek ve değerleri ne kadar doğru ölçtüğüdür. Uzman kuruluşlara öğretmenliğe ilişkin ilgi, yetenek ve değerleri ölçen geçerli bir test hazırlatmak ve bu testi öğretmenliğe ilgi ve yeteneği olan öğrencileri eğitim fakültesine seçmek için kullanmak mümkün olabilir.

Hazırlanması önerilen ilgi ve yetenek testiyle ilgili başka bir önemli konu da testin içeriğidir. İçerik testin geçerliliğiyle de ilgilidir. Böyle bir mesleki ilgi ve yetenek testinin ölçeceği bilgi, ilgi, yetenek, deneyim ve değerler arasında şunlar olabilir: Türkçeyi doğru olarak okuma, yazma ve konuşma, insanlarla sosyal ilişkiler kurabilme, takım içinde çalışabilme, çocukları sevmek, çocuklarla uzun süre aynı ortamda birlikte olabilme, çocuklarla çalışabilme, sabırlı olma, demokratik değerlere, insanların eşitliğine ve eğitimin temel bir insan hakkı olduğuna inanma, ırka, etnik kökene, cinsiyete, ekonomik güce, engelli olmaya ve benzeri nedenlere dayalı her türlü ayrımcılığa karşı olma, doğal kaynakları korumak gerektiğine inanma ve benzeri konular. Bu tür bir testin içeriğinde nelerin olması gerektiği hakkındaki karar eğitimciler ve konunun uzmanlarına bırakılmalıdır.

Yukarıda sunulan öneriler hem Türkiye’deki mevcut öğretmen eğitimi sistemini hem de bu çalışmanın sonunda önerilen öğretmen eğitimi modellerini göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Eğer Türkiye dört yıllık öğretmen eğitimi programlarını sürdürmeye devam ederse o zaman bu programların kalitesini yükseltmek için yapılması gereken işlerden birisi öğrenci seçimini iyileştirmektir. Yukarıda önerilen öğrenci seçimi ile ilgili modeller bunu sağlayabilir.

Eğer Türkiye bu çalışmanın sonunda önerilen ilk model olan ve "lisans" ve "yüksek lisans" eğitimini birleştiren "Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitimi Modeli"ni benimserse, yukarıda önerilen öğrenci seçme modelleri aynı şekilde uygulanabilir. Eğer Türkiye, önerilen ikinci model olan "Alanda Yüksek Lisans Sonrası Öğretmen Eğitimi Modeli"ni benimserse, o zaman öğretmen adayı seçim kriterlerinin bu modele uyarlanması gerekir. Belli bir bilim dalında yüksek lisans yapmış ve tez yazmış bir adaydan lise notlarını sunmasını istemenin bir anlamı olmayacaktır.

Bilgili, becerili ve erdemli öğretmen yetiştirmek "doğru" öğretmen adaylarını programa almakla başlar. Doğru öğretmen adayı öğretmenliğe hem "ilgisi" hem de "yeteneği" olan adaydır. Türkiye’de halen yapıldığı gibi bir tek test puanıyla doğru öğretmen adaylarını bilinçli olarak seçmek mümkün değildir. Bu sorun en kısa zamanda çözümlmelidir.

5.6. Liderlik ve Değişim

5.6.1. Vizyona Dayalı Liderlik

Vizyonsuz liderlik olmaz. Bir kurum ancak lider kadrosunun vizyonu kadar büyür. Kurumsal vizyon, bir kurumda herkesin bildiği, inandığı ve gerçekleştirmek için çalıştığı idealdir. Yedi boyutlu bir öğretmen eğitimi modeli olan Okulda Üniversite’nin uygulanmasına karar veren, modelin vizyon, misyon, amaç, ilke ve yeterliliklerini özümseyerek benimseyen, modelin bütün boyutları arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayan, modelin yaşaması için gerekli kaynakları temin eden ve bir sistem olarak modelin gelişimini ve geleceğini planlayan liderlik kurumudur. Öğretmen eğitimi programlarının liderleri, kendi vizyonlarını birlikte çalıştıkları öğretim üyesi ve öğretmenlere benimsetmek ve o vizyonu kurumun vizyonu haline getirmek zorundadır.

Vizyona dayalı liderlik ve kurumsal vizyona Amerika’dan bir örnek verilebilir: Amerika’daki 1400 öğretmen eğitimi programını inceleyerek en iyilerini belirlemek için yapılan ve dört yıl süren bir araştırmada yedi öğretmen eğitimi programı en iyileri olarak seçilmişti. Bunlardan bir tanesi 1888’de kurulan Boston’daki "Wheelock College"dır. Programın kurucusu ve lideri olan Lucy Wheelock vizyonunu 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 faydalı olacak bir hizmet vererek, insanlığa da en büyük hizmeti sağlamaktayız" (Miller ve Silverman, 2000: 98). Kurumun araştırmanın yapıldığı dönemdeki rektörü ise görüşlerini şöyle ifade etmektedir: "Amerika’nın geleceği onun çocuklarının ellerindedir.

Bu çocuklara ve ailelerine profesyonel eğitimciler hizmet sunmalıdır. Burada yaptığımız iş, profesyonel eğitimcileri yetiştirme davasına kendimizi adanmış olmamızdır" (Miller ve Silverman, 2000: 98). Kurumun öğretim üyeleri yaptıkları işi bir "misyon" olarak görmektedir.

Bir profesör, 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).

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının "en başarılı" olmalarını sağlayan güç, kendi vizyonlarını yönetici ve öğretim üyelerinin vizyonu haline dönüştürerek kurumsallaştıran liderleri olmuştur. Amerika'nın en iyileri olan yedi öğretmen eğitimi programını tanımlayan araştırma raporlarında görüldüğü gibi bu programların "en iyi" öğretmenler eliyle toplumu geliştirecek nesiller yetiştirme ve bu yolla "dünyayı değiştirme" vizyonuna inanan liderleri, bu vizyonu, kurumsal vizyon, misyon ve amaçlar haline dönüştürerek, kurumun bir bütün olarak aynı hedefe yönelmesini sağlamışlardır. Okulda Üniversite Modeli'nin vizyon, misyon, amaç, ilke ve yeterliliklerinin, modeli uygulayan eğitim fakültelerinin liderleri tarafından benimsenmesi ve hem öğretim üyeleri hem de işbirliği yapılan okulların yönetici ve öğretmenleri tarafından benimsenen vizyon, misyon, amaç, ilke ve yeterlilikler haline dönüştürülmesi şarttır.

5.6.2. Demokratik Katılım

Liderlik demokratik katılımı güçlendirir. Liderler, birlikte çalıştıkları insanların fikirlerini özgürce ve güven içinde söyleyebilecekleri demokratik bir ortam yaratmalıdırlar. Amerika'daki başarılı yükseköğretim kurumlarında, rektörle birlikte üniversite yönetiminin politikasını belirleyen "Mütevelli Heyet"ten, "Kavramsal Çerçeve"yi yenileme komitesine kadar hemen her seviyede karar süreçlerine çoklu-katılım vardır. Karar ve seçme süreçlerine katılan öğretim üyelerinin, görüşlerini hiçbir endişeye kapılmadan ama saygı kurallarına uymaya özen göstererek açıklaması, her zaman sonucu belirlemeye yetmeyebilir ama liderlik kurumunu güçlendirir ve yönetime "demokratik" bir nitelik verir (Özcan, 2011). Demokratik katılım yöneticilerin görüşlerini geliştirmekte, ufkunu genişletmekte ve kurumu daha iyi yönetmelerini sağlamaktadır. Okulda Üniversite Modeli'ni uygulayan liderler, öğretim üyelerinin karar verme süreçlerine demokratik katılımını sağlayan bir yönetim oluşturmalıdır.

5.6.3. Değerlendirmeye Dayalı Değişim

Okulda Üniversite'yi oluşturan unsurlar arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayan ve modelin gelişimini ve geleceğini planlayan "liderlik" kurumunun, sistemin "ne kadar iyi" çalıştığını 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 bağımsız kurumlarca değerlendirilmesi gerekir. Eğitim fakültelerinin ulusal ve uluslararası uzman kurumlar tarafından akreditasyon için değerlendirilmesi, programın bir bütün olarak incelenmesini ve bunun periyodik olarak tekrarlanmasını sağlar. Böyle bir değerlendirme, uluslararası standartlarda en iyi olmak isteyen eğitim fakültelerinin yolunu aydınlatacaktır. Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı eğitim fakülteleri mutlaka NCATE⁶⁸ gibi uluslararası uzman kuruluşlara akredite olmalıdır. Türkiye'de de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon konusundaki çalışmalar hızla tamamlanmalıdır.

5.6.4. Okulda Üniversite Modelinde Ortak Liderlik

Üniversite-okul ortaklığı olmadan, bu iki kurumun liderleri, öğretim üyeleri ve öğretmenleri vizyonda ve eylemde aynı hedefe yönelmeden Okulda Üniversite kurulamaz ve en iyi öğretmenler yetiştirilemez. Üniversite ve okulun çok sıkı işbirliği yapmasıyla hayata geçirilecek olan Okulda Üniversite programı, bu iki kurumun sağlayacağı Ortak Liderlik'le yönetilecektir.

Okulda Üniversite Projesi iki eş başkan tarafından yönetilecektir. Eş başkanlar modelin uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaları birlikte çalışacakları Okulda Üniversite Kurulu ile gerçekleştirecektir. Eş başkanlardan birisi eğitim fakültesi'nin dekanı, diğeri ise işbirliği yapılan devlet okullarının bağlı olduğu milli eğitim müdürü veya işbirliği yapılan özel okulların bağlı olduğu üst birimlerin yöneticisi olacaktır.

5.7. Deneyim ve Gelişim: Öğretmenlik Deneyimi, Bilimsel Araştırma, Mesleki Gelişim ve Öğrenci Başarısı için Okulda Üniversite

"Öğrenme"nin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden biri öğrenmenin gerçekleştiği "ortam"ın, o ortamda öğrenilecek bilgi, beceri veya değerlerin öğrenilmesine uygunluğudur. Öğretmen adaylarının eğitimi için en uygun ortam öğretmenlerin işyeri olan "okul"dur. Öğretmen olmak için gerekli olan bilgi, beceri ve değerler bilimsel araştırma sonuçlarına göre belirlenmeli ve işyeri ortamında, deneyimle, yaparak ve yaşayarak kazanılmalıdır.

Okulda Üniversite Modeli'nde genel bir ilke olarak öğretmen eğitimin ilk yarısı üniversite ortamında ikinci yarısı da okul ortamında verilecektir. Eğer bu model dört yıllık bir öğretmen eğitimi programında uygulanırsa, ilke olarak eğitimin ilk iki yılı üniversitede son iki yılı da öğretmenliğin uygulama alanı olan okullarda verilecektir. Okulda Üniversite Modeli'nin beş buçuk-altı yıllık yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlarında, üniversite mezunlarına öğretmenlik formasyonu veren

⁶⁸ National Council for the Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi)

lisans-üstü öğretmen eğitimi programlarında veya yüksek lisans sonrası öğretmen eğitimi programlarında uygulanması halinde de işyeri ortamında verilen deneyime dayalı iki yıllık meslek eğitiminin süresinde veya içeriğinde bir değişiklik olmayacaktır. Bir başka deyişle, Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı hiçbir öğretmen eğitimi programında Yardımcı Öğretmen ve Aday Öğretmen olarak okul ortamında deneyim kazanılan süre toplam iki öğretim yılından az olmayacaktır.

Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının "yardımcılık" ve "uygulama" çalışmaları için ihtiyaç duydukları sayıda resmi ve/veya özel ilk, orta ve lise seviyesindeki okulla işbirliği yapacaktır. Bu okullar, Okulda Üniversite'nin fiziki mekanı ve uygulama merkezi olacak ve işbirliği yapılan üniversite ve eğitim fakültesinin katkısıyla üniversite işlevi kazanacaktır. Eğitim ve Araştırma Hastaneleri'nin tıp eğitimine sağladığı katkı gibi Okulda Üniversiteler de öğretmen adaylarının deneyime ve bilime dayalı bir eğitim almasını, mevcut öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimini, öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının karşılaşılan sorunları çözmek için birlikte bilimsel araştırmalar yapmasını ve en önemlisi de öğrenci başarısının artmasını sağlayacaktır. Okulda Üniversite Modeli'nde uygulama ana hatlarıyla aşağıdaki gibi olacaktır.

5.7.1. Okulda Üniversite Modeli'nde Uygulamanın Anahatları

Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

Öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan ilk, orta ve lise düzeyindeki okullar öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının birlikte aynı mekanda bulunmasını ve işbirliği yapmasını mümkün kılacak şekilde düzenlenmelidir. Genel bir ilke olarak genel kültür derslerinin üniversitede, meslek derslerinin okullarda, alan bilgisi derslerinin de yarısının fiziki alt yapısı müsait olan okullarda diğer yarısının da üniversitede verilmesi kabul edilebilir. Bu oran fiziki alt yapısı müsait olan okulların lehine olarak artırılabilir. Okulda Üniversite Modelini benimseyen milli eğitim müdürlükleri ve özel okul yönetimlerinin yeni yapacakları okul binalarını Okulda Üniversite Modelini uygulayacak şekilde inşa etmeleri çok yararlı olacaktır. Öğretim üyeleri ve öğretmenler Okulda Üniversite'ye özgü fonksiyonel bir mimarinin tasarlanmasına katkı sağlamalıdır.

Öğretmen Yardımcılığına Hazırlık

Okulda Üniversite Modeli'nin uygulandığı dört yıllık bir öğretmen eğitimi programı için eğitim fakültesine kabul edilen öğrenciler, eğitimlerinin ilk iki yılında üniversitede genel kültür, alan ve meslek derslerini alacak, bu derslerden alan uygulaması olanlar için işbirliği yapılan okullara gidecek, gözlem, araştırma ve ödev yapacak ve böylece üçüncü yılda başlayacak olan Okul Deneyimi ve Yardımcı Öğretmenlik dersi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazanacaktır.

Öğretmen Yardımcılığı Deneyimi

Eğitim fakültesi öğrencileri üçüncü sınıfa geçtiklerinde, öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan deneyimli ve başarılı Uygulama Öğretmenleri'nin sınıflarına Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilecektir. Öğretmen Yardımcılığı görevi iki ayrı okulda, deneyimli ve başarılı iki farklı öğretmenle toplam iki dönem çalışmayı gerektiren, bilime ve deneyime dayalı, teoriyle pratiği eş zamanlı olarak, hem sınıftaki uygulamayı gözlemleyerek hem de uygulama yaparak öğrenme fırsatları yaratan yapılandırmacı bir öğrenme deneyimidir. Genel bir ilke olarak bir Uygulama Öğretmeni'ne iki Öğretmen Yardımcısı verilecektir. Sınıfta Öğretmen Yardımcısına duyulan ihtiyaca ve yardımcılara verilecek desteğin yeterliliğine bakılarak yardımcı sayısı dörde kadar artırılabilir.

Öğretmen Yardımcılarının Dersleri

Tekli öğretim yapan okullara yerleştirilen Öğretmen Yardımcıları bu okullarda tam-gün görevli olacağı için üniversitedeki derslerini bu okullardaki dersler sona erdikten sonra yine bu okul binalarındaki sınıflarda alacaklardır. Bu dersler saat 16:00'da başlayabilir. Bu amaçla, aynı çevredeki okullarda bulunan Öğretmen Yardımcıları bu okullardan fiziki alt yapısı uygun olan birinde toplanabilir. Fiziki alt yapının uygun olmaması halinde bu dersler üniversitede yapılacaktır.

Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi

Öğretmen Yardımcılığı deneyimini başarıyla tamamlayarak dördüncü sınıfa geçen öğrenciler tam gün olarak iki dönem sürecek Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik dersine başlayacaktır. Aday Öğretmenler, öğretmenlik uygulaması için işbirliği yapılan okullardaki başarılı ve deneyimli usta öğreticiler olan Uygulama Öğretmenlerinin sınıflarına yerleştirilecektir. Aday Öğretmenlik görevi iki ayrı okulda, deneyimli ve başarılı iki farklı Uygulama Öğretmeniyle toplam iki dönem çalışmayı gerektiren, hem sınıftaki uygulamayı gözlemleyerek hem de öğretmenlik uygulaması yaparak teoriyle pratiği birlikte öğrenme fırsatları yaratan yapılandırmacı bir öğrenme deneyimidir.

Aday Öğretmenler, ilk dönem Öğretmenlik Uygulamasının ilk üç haftasında sınıftaki uygulamaları gözlemledikten sonra Uygulama Öğretmeninin rehberliğinde öğretim görevi üstlenmeye başlayacak ve üstlendikleri öğretim sorumluluğu yavaş yavaş artacaktır. Aday Öğretmenler ilk uygulama döneminin en az beş haftasında sınıf veya ders öğretmenin sorumluluğunu tam gün olarak üstlenecektir.

Aday Öğretmenler, Öğretmenlik Uygulamasının ikinci döneminde ilk üç hafta sınıftaki uygulamaları gözlemledikten sonra öğretim görevi üstlenmeye başlayacak ve üstlendikleri öğretim sorumluluğu yavaş yavaş artacaktır. Aday Öğretmenler, bu ikinci ve son uygulama döneminin en az on haftasında sınıf veya ders öğretmeninin sorumluluğunu tam gün olarak üstlenecektir. Öğretmenlik görevini üstlenen aday öğretmenlere, o sınıfın öğretmeni olan ve adayı gözlemleyen uygulama öğretmeni ile haftada en az bir defa adayı izleyen uygulamadan sorumlu öğretim üyesi geri bildirim verecek ve rehberlik edecektir. Geri bildirim toplantıları, öğretim üyesi, uygulama öğretmeni ve aday öğretmenin katılımıyla yapılacak ve aday öğretmenin performansı standart bir forma göre değerlendirilecektir.

Aday Öğretmenlerin Dersleri

İdeal olanı öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ve Aday Öğretmenlik için sınıflara yerleştirilecekleri yedinci döneme kadar "Bilimsel Araştırma" dışındaki bütün dersleri bitirmiş olmalarıdır. Uygulama yapan öğretmen adaylarının kendilerini tamamen öğretmenlik uygulamasına vermeleri, planlama, öğretim ve değerlendirmeye uğraşmaları beklenir. Eğitim fakültesi yönetimleri, öğretmenlik uygulaması için yerleştirme yapılmadan önce araştırma hariç bütün derslerin tamamlanması gerektiğine dair bir politika benimseyebilir.⁶⁹

Öğretmen Yardımcılarının ve Aday Öğretmenlerin Çalışma Takvimi

Öğretmen Yardımcıları ve Aday Öğretmenler'in çalışma takvimi üniversitenin değil, yerleştirildikleri devlet okulu veya özel okulun takvimine göre düzenlenecek, okulun açıldığı haftadan kapandığı haftaya kadar çalışmaya devam edeceklerdir. Bu ilke, eğitim fakültesi ve işbirliği yapılan okul yönetimleri tarafından gerekli mevzuat değişikliği yapıldıktan ve öğretmen yardımcılarının okul takvimine göre görev yapmasını mümkün kılacak alt yapı hazırlığı tamamlandıktan sonra uygulamaya konacaktır.

Uygulama Öğretmeninin Görevi

Öğretmenlik formasyonuna sahip deneyimli öğretmenler, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarının planlanmasına, yürütülmesine ve değerlendirilmesine katkı sağlamaları amacıyla Uygulama Öğretmeni olarak görevlendirilmektedir. Sınıfına Öğretmen Yardımcısı veya Aday Öğretmen verilen Uygulama Öğretmeni, "yardımcısına" (veya yardımcılara) rehberlik edecek, onun kendisine eğitim-öğretim işlerinde yardım etmesi, ihtiyacı olan öğrencilere ders çalıştırması ve bu deneyimin öğretmen adayı veya adaylarına olduğu kadar kendi öğrencileri için de yararlı olması için gerekli düzenlemeleri yapacaktır. Uygulama Öğretmeni ayrıca dönem sonunda yardımcısının veya yardımcılarının performansını değerlendiren bir rapor hazırlayacaktır.

⁶⁹ Amerika'da genel bir ilke olarak öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının ders almasına izin verilmez.

Uygulama Öğretmenleri seçilirken Yüksek Lisans (Master) derecesi olan deneyimli ve başarılı öğretmenlere öncelik verilecektir.

Öğretmen Öğretim Elemanlarının Programa Katkısı

İşbirliği yapılan okulların yönetici ve öğretmenlerinden ilgili eğitim ve deneyim kriterlerini karşılayanlar, Öğretmen Öğretim Elemanı olarak görevlendirilecek ve öğretmen eğitimi programındaki derslerin bazılarını ya tek başlarına veya akademisyen öğretim üyeleriyle birlikte okutacaktır.

Uygulama Öğretim Elemanının Görevi

Eğitim fakültesi mensubu olan Uygulama Öğretim Elemanları alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren, kendi alanında doktora olan yükseköğretim kurumu öğretim elemanlarıdır. Uygulama Öğretim Elemanları'nın görevi Öğretmen Yardımcısı ve Aday Öğretmen olarak kendilerine verilen eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini gözlemleyerek ve uygulayarak öğrenmesine rehberlik etmektir.

Uluslararası Deneyim Kazanma

Mezun oluncaya kadar bir yıl (iki dönem) Öğretmen Yardımcısı ve bir yıl da Aday Öğretmen olarak deneyim kazanacak olan öğrencilere bu süre zarfında bir dönem uluslararası eğitim deneyimi kazandırmak Okulda Üniversite'nin hedefleri arasındadır. Yabancı dil bilgisi yeterli olan öğretmen adayları yurt dışındaki okullarda Öğretmen Yardımcısı (Teacher Aid or Teacher Assistant) veya Aday Öğretmen (Student Teacher) olarak yerleştirilecektir. Halihazırda yürütülen Erasmus, Mevlana vb. uluslararası değişim programları bu tür uygulamalar için zengin fırsatlar sunabilir.

Okul Dersliklerinin Kullanılması

Öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan okulların fiziki altyapısı elverdiği ölçüde bu okullardaki bazı derslikler öğretmen eğitimi programındaki dersleri vermek için kullanılacaktır. Üniversite dersleri, işbirliği yapılan okulda derslerin bittiği öğle sonu veya akşam saatlerinde verilecek şekilde programlanabilir. Okulların hepsinin fiziki altyapısı bu dersler için müsait olmayabilir. Bu durumda, aynı çevredeki farklı okullarda bulunan Öğretmen Yardımcıları okullarındaki dersler bittikten sonra fiziki altyapısı müsait olan bir okulda toplanarak programdaki derslerini işyeri ortamında alabilir.

Öğretim Üyelerine Okullarda Ofis Verilmesi

Öğretmen eğitimi programında görevi olan öğretim üyelerinin işbirliği yapılan okullardan fiziki altyapısı müsait olanlarda ofisleri olacak, öğretim üyeleri çalışma saatlerinin yarısını bu ofislerde geçirecektir. Bu ofisler öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarını üniversite ortamında olduğu gibi devam ettirmelerini sağlayacak şekilde tefriş edilecektir.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Süreçlere Katılımı

İşbirliği yapılan milli eğitim müdürlüğü ve ona bağlı okulların yönetici ve öğretmenleri arasından Okulda Üniversite Modeli'nde görev alanlar öğretmen eğitimi programının oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin bütün süreçlerde aktif olarak yer alacaktır.

Uygulama Okullarında Bilimsel Araştırmalar Yapılması

Öğretim üyeleri eğitimle ilgili araştırmalarını ve eğitsel yenilik denemelerini işbirliği yapılan uygulama okullarında okul yönetimiyle işbirliği yaparak, öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla işbirliği içinde planlayacak ve uygulayacaktır. Araştırmalarda öncelik, işbirliği yapılan okulların karşılaştığı sorunlara ve bu okullardaki öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik projelere verilecektir.

İşbirliği Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Ücret Ödenmesi

İşbirliği yapılan devlet okulları veya özel okullarda veya onların bağlı olduğu kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenlerden Okulda Üniversite Modeli'nin uygulanmasında sorumluluk üstlenen Milli Eğitim Müdürlüğü görevlileri veya Özel Okullar Uygulama Koordinatörü, Uygulama Okulu Müdürü, Uygulama Okulu Koordinatörü ve Uygulama Öğretmenlerine hizmetlerinin karşılığı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından imzalanan işbirliği protokolünde (MEB, 1998a) belirlenen bir ücret ödenecektir. Ayrıca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında okuyan öğrencilerin uygulama çalışmalarına katkı sağlayan okul yöneticileri ve rehber öğretmenlere de (psikolojik danışman) ücret ödenecektir.

Üniversite Mensuplarına Ücret Ödenmesi

Okulda Üniversite Modeli'nin uygulanmasında Fakülte Uygulama Koordinatörü, Bölüm Uygulama Koordinatörü ve Uygulama Öğretim Elemanı olarak sorumluluk üstlenen öğretim elemanlarına hizmetlerinin karşılığı olarak bir ödeme yapılacaktır. Bu uygulama halen yürürlükte olan mevzuata uygundur.

Öğretmen Yardımcılarına ve Aday Öğretmenlere Ücret Ödenmesi

Okulda Üniversite Modeli'nde Yardımcı Öğretmen ve Aday Öğretmen olarak sorumluluk üstlenenlere hizmetlerinin karşılığı olarak belli bir ücret ödenmesi için mevzuat düzenlenecek ve kaynak bulunacaktır.

Okulda Üniversite Anlaşması Yapılması

Öğretmen eğitimi veren üniversite ve eğitim fakültesi yönetimleri ile öğretmen eğitimi için işbirliği yapılarak Okulda Üniversite işlevi kazandırılacak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki kamu ve özel okul yönetimleri ile onların bağlı olduğu üst yönetim birimleri arasında bir anlaşma imzalanarak, yapılan işbirliği yasal bir zemine oturtulacaktır.

B Ö L Ü M

ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

6. ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER

6.1. Araştırmanın Sonuçları

Öğretmen eğitimi programlarının yapısına, içeriğine ve yöntemine ilişkin evrensel ilkeler henüz oluşmuş değildir. Öğretmen eğitimcileri arasında öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin neler olduğu, ne zaman ve nasıl öğrenilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş yoktur (Levine, 2006: 5). Öğretmen eğitimi modelleri ülkeler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkeler kendi içinde farklı modeller uygulamaktadır. Bazı üniversiteler ise birden fazla model uygulayarak öğretmen eğitimi vermektedir (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Öğretmen eğitiminde son dönem reform arayışlarının başladığı 1980'lerden itibaren tartışılan konulardan birisi iyi bir öğretmenin ne bilmesi, ne yapabilmesi ve hangi mesleki değerlere sahip olması gerektiğidir. Tartışılan bir diğer önemli konu da öğretmen eğitimi veren kurumların nasıl yapılandırılması gerektiğidir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitiminin kavramsal çerçeve, müfredat, yöntem, öğretim üyesi, öğrenci seçimi, liderlik ve uygulama boyutlarını yeniden yapılandırarak, öğretmenliğin cazip ve saygın bir "meslek" olarak tanınmasını sağlayacak yeni bir öğretmen eğitimi modeli geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Türkiye'deki ve öğretmen eğitimi alanında reform çalışmaları yapılan diğer ülkelerdeki gelişmeleri inceleyen ve "Okulda Üniversite" adı verilen bir model geliştiren bu çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Lisans Düzeyinde Öğretmen Eğitimi Artık Yeterli Değildir

Çocuk ve gençlere öğretilmesi gereken bilgi ve becerinin katlanarak çoğaldığı, sosyal ve kültürel çeşitliliğin hızla arttığı, yabancı dil bilmenin, demokratik değerleri benimsemenin, çevreyi korumanın ve dijital okur-yazarlığın insanlığın ortak paydası haline geldiği bir dünyada, lisans düzeyindeki dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının bilgi çağında görev yapacak öğretmenleri hazırlamaya yetmediği konusunda uluslararası ortak bir görüş oluşmaya başlamıştır (Levine, 2006; Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Bu görüşün önemli bir göstergesi dünyanın gelişmiş ülkelerinde lisans düzeyinde verilen öğretmen eğitimi programlarının süresini uzatan ve içeriğini genişleten programların ortaya çıkmış ve yaygınlaşmış olmasıdır.

Dört yıllık öğretmen eğitimine alternatif model geliştirme çalışmaları bu alanda reform çalışmaları yapan başka ülkelerde de vardır. Bunlar arasında Finlandiya, Hollanda, İngiltere, Almanya, Singapur, Hong Kong, Kanada ve Avustralya sayılabilir. Bu ülkelerden bazılarında dört yıllık öğretmen eğitimi tamamen terk edilmiş, bir kısmında ise dört yıllık modelin yanı sıra beş, altı hatta yedi yıl ve daha fazla süren modeller uygulamaya konmuştur (Darling-Hammond ve Lieberman, 2012).

Sadece "Öğretmenlik Sertifikası" Veren Lisans-Sonrası Programlar Başarılı Değildir

Hemen her ülkede zaman zaman karşılaşılan bir sorun olan "artan öğretmen ihtiyacı"nı karşılamak için ortaya çıkan ve sadece öğretmenlik sertifikası veya formasyon eğitimi veren programların başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu tür programların homojen bir yapısı yoktur ve aralarında içerik, yöntem ve süre açısından önemli farklılıklar vardır (Woolfolk, 1989). Bu programların birçoğunda öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin bir grup eğitim dersi almakta ve bir süre de uygulama yapmaktadır. Ancak sertifika almak için gereken derslerin sayısı, kredisi ve öğretmenlik deneyiminin niteliği kurumdan kuruma olduğu kadar ülkeden ülkeye de değişmektedir. Süresi bir dönem ile iki yıl arasında değişen programlar vardır. Bu sertifika programlarının bir kısmı ise, Amerika ve İngiltere'de görüldüğü gibi ihtiyaç duyulan bir alanda üniversite diploması olan öğretmen adaylarını doğrudan öğretmen olarak görevlendirmekte, formasyon eğitimini ise hafta sonlarında ve yaz tatillerinde vermektedir (MacBeath, 2012; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005). Öğretmenlik sertifikası veya formasyonu düzeyinde eğitim veren lisans sonrası programlardan mezun olan başarılı öğretmenlerin var olduğunu inkar etmek mümkün değildir. Ancak bu programlardan mezun olan öğretmenlerin genel olarak başarılı olduğunu gösteren hiçbir bilimsel araştırma yoktur (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005).

Meslek Eğitimini Tamamlamadan Öğretmen Olmayı Sağlayan "Alternatif Programlar" Başarılı Değildir

Öğretmen adaylarını, öğretmenlik formasyonu eğitimi vermeden sınıflara yerleştiren ve meslek eğitimini hafta sonları ve yaz tatillerinde veren programlar "alternatif programlar" olarak adlandırılmaktadır. Bu modelin en bilinen örnekleri Amerika'da "Amerika İçin Öğret" (Teach for America), İngiltere'de ise "Okul Merkezli Öğretmen Eğitimi Programı"dır (School Centred Initial Teacher Training Programme). Öğretmen bulmakta zorlanılan yerlerde bu soruna acil bir çözüm bulmak için tasarlanan ve meslek eğitiminin süresini ve önemini azaltan bir uygulamadır. Geleneksel çırak-kalfa-usta modelini "kalfa" ve "usta" olmadan uygulamaya çalışan, "çırakları" hiç hazırlamadan hizmet verecekleri insanlarla baş başa bırakan, ama onlardan usta gibi performans sergilemesini isteyen bu model, henüz bir başarı sağlamış değildir.

Formasyon Eğitimi Veren Lisans-Sonrası Programları Başarılı Kılacak Mesleki Eğitim Normları Oluşmamıştır

Öğretmen yetiştirmek için açılan kurumların yüz elli yılı aşkın bir tarihi vardır. Önceleri orta öğretim düzeyinde olan bu kurumlar zamanla gelişerek liseden sonra dört yıllık öğretmen eğitimi veren kurumlara dönüşmüş ve son elli yıl içinde de üniversitelerin bünyesinde yer almaya başlamıştır. Özel olarak öğretmen eğitimi vermek için açılan bu kurumların varlığına rağmen, öğretmen eğitimini farklı şekillerde veren birçok "lisans-sonrası" (post-baccalaureate) veya "yüksek lisans" programı ortaya çıkmıştır. Günümüzde üniversite mezunlarına farklı şekillerde öğretmenlik eğitimi veren bu programların birçok çeşidi bulunmaktadır (Woolfolk, 1989; Darling-Hammond ve Lieberman, 2012). Bu programların bazıları bir dönem sürmekte, bazıları bir yıl veya daha uzun zamanda tamamlanmaktadır. Bir kısmı "eğitimde yüksek lisans" (master) düzeyinde öğretmen eğitimi vermekte, diğer bir kısmı ise belli bir alanda lisans eğitimi olan üniversite mezunlarını hiç eğitim vermeden öğretmen olarak görevlendirmektedir (Levine, 2006; Zeichner, 1989; Woolfolk, 1989; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005).

Söz konusu "öğretmen eğitimi kargaşası" bir "sonuç"tur ve sorunu anlamak için bu duruma yol açan sebepleri incelemek gerekir. Nüfus artışı, zorunlu öğretim süresinin uzaması ve sınıf mevcutlarının küçülmesi gibi sebeplerle öğretmen ihtiyacının artması ve mevcut öğretmen eğitimi programlarının ihtiyacı karşılayamaması bu tür alternatif programların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Woolfolk, 1989; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005).

Lisans-üstü veya lisans sonrası öğretmen eğitimi programlarının ortaya çıkmasının sebeplerinden birisi de eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitiminin yeterli olmadığına dair yaygın algıdır. Türkiye, Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde görülen öğrenci başarısındaki yetersizlik bu algıyı güçlendirmekte, reform arayışlarını hızlandırmakta ve "geleneksel" öğretmen eğitimi programlarına alternatif programların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Dört yıllık "geleneksel" öğretmen eğitimi programlarına alternatif olarak ortaya çıkan bu lisans-üstü programları kendi içinde iki gruba ayırmak mümkündür. Birinci grupta üniversite mezunlarına sadece "öğretmenlik sertifikası" veya "formasyonu" kazandıran programlar vardır. İkinci grupta ise üniversite mezunlarına "yüksek lisans" düzeyinde öğretmen eğitimi veren programlar bulunmaktadır.

"Eğitimde" Yüksek Lisans Veren Programların Çok Azı Başarılı Olmuştur

Lisans-sonrası başlayan "lisans-üstü" öğretmen eğitimi programlarının bir kısmı "eğitimde yüksek lisans" düzeyindedir. Amerika'da uzun bir geçmişi olan bu programların ortaya çıkmasının önemli sebeplerinden birisi öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmektir.

Öğretmen eğitimini yüksek lisans (master) düzeyinde veren bu programların zaman içinde iki değişik formu oluşmuştur. Bunlardan birisi "Master of Education" (MEd), diğeri ise "Master of Arts in Teaching" (M.A.T.) olarak anılmaktadır. Aralarında farklar olmasına rağmen ikisi de eğitimde yüksek lisans vermektedir. Öğretmen eğitimini yüksek lisans düzeyinde veren programları isimlerine göre değil de "yapıları"na göre gruplandırmak daha anlamlı olacaktır. Mesela, öğretmen eğitimini yüksek lisans düzeyinde veren programların bir kısmında "lisans" programı yoktur. Bu kurumların eğitim fakültesinde veya bu tür lisans-üstü programların uygulandığı birimlerinde sadece yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmektedir. Bu tür programlarda içeriğin, yöntemin ve sürenin aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak başarılı programlarda sürenin ortalama iki yıl olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimini yüksek lisans düzeyinde veren programların bir kısmında ise "lisans" ve "yüksek lisans" programları entegre edilmiş olarak birlikte verilmektedir. Bu programlarda öğrenciler meslek derslerini almaya ve öğretmenlik uygulaması yapmaya lisans eğitimleri sırasında başlamaktadır. Aralarında farklar olmakla birlikte ortalama olarak bu programların beş-buçuk yıl sürdüğü görülmektedir.

Başarılı Örneklerle Rağmen "Eğitimde" Yüksek Lisans Modeli Bilgi Çağı İçin Yeterli Değildir

Öğretmen eğitimini "eğitim yüksek lisansı" (master) yaptırarak veren öğretmen eğitimi programları Amerika'da 20. yüzyılın başından bu yana uygulanmaktadır. Bu programların bir kısmı sadece "lisans-üstü" eğitim vermekte ve iki yıl civarında sürmektedir. Diğer bir kısmı ise "lisans" ve "yüksek lisans" programlarını birleştirerek "eğitim yüksek lisansı" vermekte ve beş-buçuk yıl veya daha fazla sürmektedir. Amerika'da şu anda öğretmenlerin % 45 kadarının eğitimde yüksek lisansı vardır. Buna %6 kadar olan eğitim uzmanları ve % 1 kadar olan eğitim doktoralı öğretmenleri de ekleyince Amerika'da öğretmenlerin % 55 kadarının eğitim alanında lisans üstü eğitimi aldığı görülmektedir (U.S. Statistical Abstracts, 2012: Tablo: 255). Yaklaşık üç-buçuk milyon kadar öğretmenin bulunduğu Amerika'da öğretmenlerin bu seviyede eğitim görmüş olması bir başarıdır. Ancak Amerikan öğretmen eğitimindeki bu başarının öğrenci başarısına yansıdığını söylemek mümkün değildir. Amerika'da yerel, ulusal ve uluslararası testlerde çok net olarak görülen bir "başarı açığı" (achievement gap) sorunu vardır. Uluslararası başarı testlerinde Amerikalı öğrenciler ortalarda yer almaktadır ve Finlandiya gibi başarılı ülkelerle Amerika arasında önemli bir "başarı açığı" bulunmaktadır. Ulusal testlerde ise en düşük ve en yüksek başarı gösteren öğrenciler arasındaki açık çok fazladır (U.S. Statistical Abstracts, 2012).

Amerika'da çok yaygınlaşmış olan "eğitimde yüksek lisans" programları arasında içerik, yöntem ve süre açısından farklılıklar vardır. Ancak bu farklılıklara rağmen bu programların ortak özelliği "pedagoji" ağırlıklı olmasıdır. Bir başka deyişle bu programlar

esas olarak eğitim ve öğretimin nasıl yapılmasına ilişkin "bilim ve sanat"ın öğretilmesi için tasarlanmıştır. Daha basit bir ifade ile, bu programların ana teması öğretim yöntem ve teknikleridir. Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan ve alanda yüksek lisans gerektiren modellerde ise öğretmen adaylarının öğretecekleri konuda yüksek lisans yapması istenmektedir. Tabii ki öğretim yöntemleri çok önemlidir ama iyi derecede alan bilgisine sahip olmadan yöntem öğrenmenin bir anlamı yoktur (Shulman, 2005).

"Alanda" Yüksek Lisans ve Öğretmen Eğitimini Birlikte Veren Başarılı Modeller Ortaya Çıkmıştır

Bu programlarda öğretmen adayları belli bir alanda "lisans", "yüksek lisans" ve öğretmenlik "meslek eğitimi"ni birlikte almaktadır. Öğretmen adayları hem öğretecekleri alanda yüksek lisans yaparak uzmanlaşmakta hem de öğretmenlik meslek eğitimi görmektedir. Bu modelde öğretmen adayları alan seçimini ve o alanda öğretmenlik eğitimi başvurusunu eş zamanlı olarak yapmaktadır. Öğrenciler uzmanlaşacakları alanla ilgili programlarında ikinci yıla geçtiklerinde öğretmenlik meslek derslerini de almaya başlamaktadır. Bu uygulama öğretmen adaylarının teori ve pratiği eş zamanlı öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu modelin en başarılı örneği Finlandiya'da bulunmaktadır. Finlandiya eğitim fakültelerinde öğrenciler hem lisans hem de yüksek lisans tezi hazırlamakta ve ilgili bakanlığın verilerine göre öğretmen adayları alanda yüksek lisans gerektiren öğretmen eğitimi programlarını beş ile yedi-buçuk yıl arasında tamamlamaktadır (Sahlberg, 2012: 8-10).

"Alanda" Yüksek Lisans Sonrası Öğretmen Eğitimi Veren Başarılı Modeller Ortaya Çıkmıştır

"Alanda" yüksek lisans sonrası (post-master) modelde öğretmen adayları önce belli bir bilim dalında "lisans" ve "lisans üstü" eğitimlerini tamamlamakta daha sonra da o alanda öğretmenlik meslek eğitimi almak için eğitim fakültesine başvurmaktadır. Bu modelin Finlandiya ve Hollanda'da başarıyla uygulandığı görülmektedir. Finlandiya'da yukarıda anlatılan "alanda yüksek lisans" ve "meslek eğitimi"nin birlikte verildiği modelle, "yüksek lisans sonrası" meslek eğitiminde uygulanan öğretmen eğitimi müfredatı tamamen aynıdır. Bu model normal şartlarda iki yıl sürmektedir.

Hollanda'da da benzer bir "yüksek lisans sonrası" öğretmen eğitimi programı uygulanmaktadır. Ancak Hollanda'da "yüksek lisans sonrası" modelin iki farklı şekli vardır. Birinci şekilde, Finlandiya'da olduğu gibi bir bilim dalında yüksek lisansı olanlar öğretmen olmak için eğitim fakültesine başvurmakta ve öğretmenlik formasyonu kazanmaktadır. Bu program bir yıl sürmektedir.

"Alanda" Yüksek Lisansı Olanlara "Eğitim" Yüksek Lisansı Veren Modeller Ortaya Çıkmıştır

Hollanda'da uygulanan ikinci tür "yüksek lisans sonrası" öğretmen eğitimi programı iki yıl sürmektedir. Bu programda bir bilim dalında "yüksek lisansı" olan öğretmen adayları iki yıl boyunca öğretmenlik meslek eğitimi almakta ve eğitimde "yüksek lisans" derecesini kazanmaktadır. Bu programdan hem bir bilim dalında "yüksek lisansı" hem de eğitimde "yüksek lisansı" olan "iki yüksek lisanslı" öğretmenler yetişmektedir (Hammerness, Tartwijk ve Snoek, 2012: 55-56). Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmak, mesleğin hem bilimsel hem de sanatsal boyutunu içselleştirerek ustalaşmak için deneyim şarttır.

Meslek Eğitimin "Süresi" ve "Süreci"yle İlgili Normlar Oluşmuştur

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından birisi de meslek eğitimin ne kadar sürmesi ve nasıl olmasıyla ilgilidir. Hem öğretmen eğitimi alanında hem de diğer sektörlerde verilen meslek eğitime ilişkin çalışmalar bu konuda şunu göstermektedir: Bir meslek tam gün çalışarak iki yılda öğrenilebilir. Bu kural ilk defa Flexner (1910) tarafından doktorların eğitimi için önerilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır.

Farklı ülkelerdeki başarılı öğretmen eğitimi programlarında da, iyi bir genel kültür ve alan eğitimi almış öğretmen adaylarına iki yıllık bir eğitimle mesleki bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılabilirdiği görülmektedir. "Lisans sonrası", "yüksek lisans" ve "yüksek lisans sonrası" programlarda öğretmenlik mesleğini iki yıl içinde başarıyla öğreten programlara Amerika'dan, Finlandiya'dan, Hollanda'dan ve Almanya'dan örnekler metin içinde verilmiştir.

Meslek eğitiminde süre kadar süreç de önemlidir. İki yıllık meslek eğitiminin içeriğini oluşturan dersler ve uygulamalar bir blok halinde değil, uzmanlık alanındaki derslerle eş zamanlı öğrenildiği zaman daha başarılı olmaktadır. Flexner'in önerdiği modelin süresi değil ama süreci zaman içinde bu yönde bir değişime uğramış ve mesleki uygulamalar son iki yıldan önce yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen adayları hem alan derslerini hem de meslek derslerini eş zamanlı almalıdır. Öğretmen eğitiminde bu uygulamanın en başarılı örneğinin Finlandiya'da uygulanan yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programı olduğu söylenebilir (Sahlberg, 2012).

6.2. Türkiye İçin Öneriler

Dünya hızla değişmekte ve küresel bilgi toplumunda eğitim dahil her şey sadece ulusal değil uluslararası standartlara göre de değerlendirilmektedir. Türkiye'nin 2023 hedeflerini gerçekleştirmesi, çağdaş medeniyete ulaşması ve ona katkı sağlaması için yeni nesilleri dünya ile konuşacak, dünya ile çalışacak ve dünya ile yarışacak şekilde yetiştirmesi şarttır. Her sınıfta, uluslararası standartlara göre en iyi şekilde yetişmiş, Türk kültürünü bilen, dünyayı tanıyan, bilgi çağını ve küreselleşmeyi anlamış, demokrasiyi yaşayan, çevreyi koruyan, 21. yüzyıl becerilerine sahip, sınıftaki bütün öğrencileri

farklılıkları ne olursa olsun en iyi şekilde eğitebilen bilgili, becerili ve erdemli bir öğretmen olmadan böyle yüksek nitelikli nesiller yetiştirilemez. Eğitimde başarılı olan veya başarı sağlamak için çalışan ülkelerde yapılan öğretmen eğitimi reform çalışmaları göstermektedir ki dört yıllık modeller artık yeterli değildir. Aynı şekilde, zaman zaman her toplumda ortaya çıkan öğretmen açığını kapatmak için uygulanan veya çok iyi niyetlerle öğretmenlerin kalitesini yükseltmek için denenen lisans sonrası öğretmen eğitimi programları da başarılı olamamıştır. Başarılı bazı örnekleri olmakla birlikte, esas olarak formasyon eğitimi veren lisans sonrası programlar birbirinden çok farklıdır ve bu programların mesleki eğitimini standartlaştıracak normları oluşmamıştır. Öğretmen eğitiminin geleceği; alanda yüksek lisans düzeyinde uygulama-merkezli meslek eğitimidir. Türkiye eğer öğretmen eğitiminde bir fark yaratmak istiyorsa alanda yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi veren modelleri tercih etmelidir. Bu anlayışla raporun içinde sunulan dört modelden Türkiye için "Alanda Yüksek Lisans Modeli" ve "Alanda Yüksek Lisans Sonrası Model" önerilmektedir.

Türkiye'nin öğretmen eğitimi sistemini yeniden yapılandırarak küresel standartlara göre en iyi olan, ulusa ve insanlığa hizmet edecek üstün nitelikli öğretmenler ve öğrenciler yetiştirmesi için yapması gerekenler şunlardır:

Öğretmen Eğitiminin Yüksek Lisans Düzeyinde Olması İçin Yasal Düzenleme Yapılmalıdır.

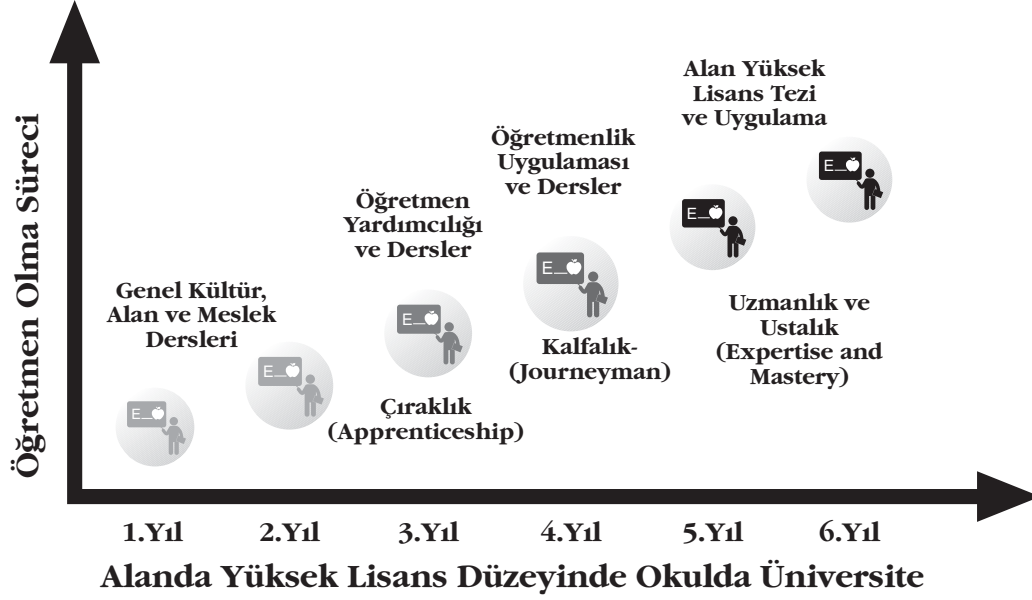
Türkiye en kısa zamanda anaokulundan lise son sınıfa kadar her kademedeki okulda öğretmen olacakların bir bilim dalında "yüksek lisans derecesi"ne ve deneyime dayalı toplam iki yıl süren (veya iki yıldan uzun süreye yayılsa da toplam uygulama kredisi iki yıllık öğretime eşit olan) meslek eğitimine sahip olmalarını zorunlu kılan bir yasal düzenleme yapılmalıdır.

Öğretmen Eğitimi İçin Önerilen Okulda Üniversite Modeli-1: Alanda Yüksek Lisans Modeli

Türkiye'nin kendi alanında yüksek lisans derecesinde uzmanlık eğitimi almış ve iki yıl süren (veya toplam olarak iki yıllık ders kredisine tekabül eden) deneyime dayalı meslek eğitimi almış öğretmenler yetiştirebilmek için benimseyeceği modellerden birisi bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında anlatılan "Alanda Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Modeli"dir.

Bu model uygulandığı zaman, öğretmen adayları eğitimlerinin ilk iki yılını üniversite-merkezli olarak tamamlayacak, mümkün olduğunca alan deneyimi kazanacak ve bir öğretmene yardımcılık yapacak şekilde hazırlanacaktır. Üçüncü sınıfa geçince işbirliği yapılarak Okulda Üniversite'ye dönüştürülen uygulama okullarının bir sınıfına Öğretmen Yardımcısı olarak yerleştirilecektir. İki ayrı okulda tamamlanan ve toplam iki dönem süren "yardımcılık" görevini başarıyla tamamlayan öğrenciler, dördüncü sınıfta yine iki

dönem sürececek ve iki ayrı okulda yapılacak olan Öğretmenlik Uygulaması için Aday Öğretmen olarak işbirliği yapılan okullardaki deneyimli öğretmenlerin sınıflarına yerleştirileceklerdir.

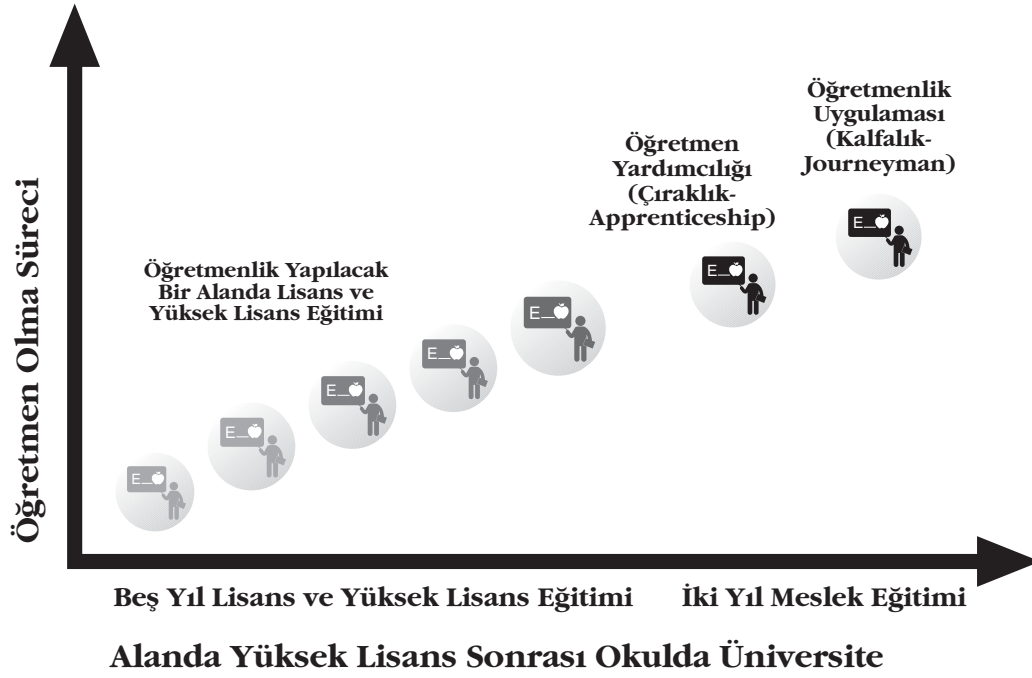


Öğretmen Yardımcılığı ve Öğretmenlik Uygulaması süresince adaylara deneyimli sınıf öğretmenleri ve öğretim üyeleri rehberlik edecektir. Öğretmenlik uygulamasını tamamlayan adaylar, öğretecekleri alanda uzmanlık kazanmak için yüksek lisans derslerine ve tez çalışmalarına başlayacaktır. Yüksek Lisans Düzeyinde Okulda Üniversite Programı altı yıllıktır. Ancak bu süre öğretmen adaylarının bireysel başarılarına göre değişebilir.

Öğretmen Eğitimi İçin Önerilen Okulda Üniversite Modeli-2: Alanda Yüksek Lisans Sonrası Model

Türkiye'nin kendi alanında yüksek lisans düzeyinde uzman olan ve deneyime dayalı iki yıllık meslek eğitimi almış öğretmenler yetiştirebilmek için benimseyeceği ikinci model bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında anlatılan "**Alanda Yüksek Lisans Sonrası Okulda Üniversite Modeli**"dir. Bu model uygulandığı zaman programa sadece öğretmenlik yapılacak bir alanda yüksek lisansını tamamlamış öğrenciler alınacaktır.

Seçilerek programa alınan öğrenciler, iki yıl süren bir öğretmenlik meslek eğitimi alacaktır. Birinci yıl iki farklı uygulama okulunda ve iki farklı öğretmenin yanında Öğretmen Yardımcısı olarak çalışacak ve eş zamanlı olarak da meslek derslerini alacaktır. Dersler, yardımcılık görevinin bittiği saatlerde olacak ve uygulama okullarında verilecektir. İkinci yıl ise yine iki farklı uygulama okulunda iki farklı uygulama öğretmenin sınıfında Öğretmenlik Uygulaması yapacaktır. İki yıl süren Öğretmen Yardımcılığı ve Öğretmenlik Uygulaması süresince adaylara deneyimli uygulama öğretmenleri ve öğretim üyeleri geri bildirim verecek ve rehberlik edecektir.



Adayların öğretmen olmak için toplam kaç yıl öğretim göreceği onların yüksek lisans eğitimlerini tamamlama sürelerine göre değişecektir. Meslek eğitimi iki yıl süreceği için lisans ve yüksek lisans eğitimlerini beş yılda tamamlayan adaylar için bu süre yedi yıl olacaktır.

Eğitim Fakülteleri Doktora Programı Olan Üniversitelerde Açılmalı ve Öğretmen Eğitiminde Uzmanlaşmalıdır.

Sınıfındaki bütün öğrencileri eğitebilecek, bilgili, becerili ve erdemli öğretmenler yetiştirebilmek için yapılması gereken işlerden birisi, öğretmen eğitimi programlarının en az ilgili iki alanda doktora programı açabilen üniversitelerde açılmasıdır. Bu alanlardan birisi eğitim, diğeri de fen edebiyat fakültesi olmalıdır. Bu iki alanda doktora programı açamayan üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programları kapatılmalı ve diğer üniversitelerdeki programlarla birleştirilmelidir. Eğitim fakülteleri öğretmen eğitimi alanında uzmanlaşmalı ve öğretim üyelerini başarılı öğretmenlik deneyimi olan akademisyenler arasından seçilmelidir.

"Okulda Üniversite"ye Dönüştürülecek Uygulama Okulları Öğretmenlik Uygulaması Alanında Uzmanlaşmalıdır.

Öğretmen adayları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarını bu çalışmada "Okulda Üniversite" olarak adlandırılan ve öğretmenlik uygulaması alanında uzmanlaşan okullarda yapmalıdır. Bu okullarda, öncelikli olarak kendi alanında ve eğitimde yüksek

lisans derecesi olan deneyimli öğretmenler görevlendirilmelidir. Bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında açıklanan Okulda Üniversite Modeli, öğretmen eğitimi programı olan üniversite ve eğitim fakültesinin Milli Eğitim Bakanlığı ve okullar ile (kamu veya özel okullar) işbirliği yaparak oluşturacağı yeni bir yapılanmadır. Okulda üniversitenin fiziki mekanı, işbirliği yapılan ilkokul, ortaokul veya lise binası olacaktır. Üniversite ve eğitim fakültesi, öğretmen eğitimiyle ilgili öğretim üyelerini, öğretmen adayları olan öğrencilerini ve eğitim araştırması projelerini öğretmen eğitimi için işbirliği yapılan okula taşıyacak ve işbirliği yapılan okul, "Okulda Üniversite" olarak yeniden yapılandırılacaktır.

Okulda Üniversite, örgün ve yaygın meslek eğitiminin aynı çatı altında gerçekleşeceği karma veya "melez" bir yapılanma olacaktır. Okulda Üniversite'lerde öğretmen adayları, "öğretmen yardımcısı" ve "aday öğretmen" olarak deneyimli öğretmenlerin yanında çalışacak, o öğretmenleri gözlemleyecek, görevli oldukları sınıflarda bulunan başarısı düşük öğrencilere ders çalıştıracak ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Öğretim üyelerinin bu okullarda ofisleri olacak ve öğretim üyeleri zamanlarının en az yarısını bu okullarda geçirecektir. Öğretim üyeleri bu okullarda öğretmenlerle birlikte (co-teaching) veya yalnız olarak derslere girecek ve öğretmenliğe ilişkin deneyimlerini artıracaktır. Bu okullarda karşılaşılan eğitime ilişkin sorunlar öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının birlikte tasarlayıp uygulayacakları projelerle bilimsel olarak araştırılacak ve çözülecektir. Akademisyen öğretim üyeleri ve deneyimli öğretmenler, okulda görevli bütün öğretmenlerin mesleki gelişimine hizmet içi eğitim yoluyla katkı sağlayacaktır. Uygulama öğretmeni (mentor) olarak görev yapacak öğretmenler bu göreve başlamadan önce uygulama öğretmenliği eğitimi alacaktır. Öğretmen eğitimi programındaki dersler, öncelikli olarak eğitim dersleri bu okullardaki dersliklerde yapılacaktır. Deneyimli okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen eğitimi programındaki derslerden uygun olanları yalnız olarak veya öğretim üyeleriyle birlikte vermesi sağlanacaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere, öğretmen adaylarının seçimi, yetişmesi ve değerlendirilmesinde yetki ve sorumluluk verilecektir.

Kısacası, üniversiteler ve okullar, Okulda Üniversite çatısı altında öğretmen adaylarının eğitimi, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, yerel eğitim sorunlarının araştırılması ve öğrenci başarısının artırılması için işbirliği yapacaktır. Okulda Üniversite'ler, eğitim ve araştırma hastanelerinin tıp eğitimine yaptığı katkının benzerini öğretmen eğitimine yapacak ve öğretmen eğitiminde bir Türkiye markasının yaratılmasını sağlayacaktır.

Öğretmen Eğitimi için Üniversite-Okul Ortaklığı Kurumsallaşmalıdır.

Eğitim fakültelerinin, öğretmen eğitimi için anaokulundan liseye kadar her kademedeki okulla öğretmen eğitiminin her alanında eşit haklara sahip bir "ortaklık" tesis etmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının iki yıl sürecek veya toplam iki yıllık ders kredisine

tekabül edecek mesleki deneyimi, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin birlikte yapacağı eğitim araştırmaları, okul binalarının eğitim derslerini vermek için kullanılması, eğitim fakültesi öğretim üyelerine okullarda ofis tahsis edilmesi, başarılı öğretmenlerin öğretmen eğitimi programında ders vermesi ve okullardaki öğrencilerin başarısının artırılması için işbirliği yapılan okullarla yapılacak "ortaklık" ve okullara verilecek destek yapılandırılmalı ve yasal bir zemine oturtulmalıdır.

Öğretmen Eğitimi İçin "Okulda Üniversite Modeli" Benimsenmelidir.

Eğitim fakülteleri ile okullar arasında öğretmen eğitimi için tesis edilecek ortaklığı yapılandırmak için bu çalışmada önerilen Okulda Üniversite Modeli benimsenmelidir. Okulda Üniversite Modeli (bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında açıklandığı gibi) "lisans," "lisans-sonrası," "yüksek lisans" ve "yüksek lisans-sonrası" düzeyde verilen farklı öğretmen eğitimi programlarında aynı şekilde uygulanabileceği için, üniversite-okul ilişkisini standartlaştırmak mümkün olacaktır. Okulda Üniversite'nin hangi modeli uygulanırsa uygulansın, her öğretmen adayı en az bir yıl Öğretmen Yardımcısı, bir yıl da Aday Öğretmen olarak toplam iki yıl, eğitimin gerçekleştiği işyeri ortamında uygulama yapacak, öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve değerleri eş zamanlı olarak, yaparak ve yaşayarak öğrenecektir

Mevcut Öğretmenler Alanda Yüksek Lisans Yapmalıdır.

Türkiye'de görev yapmakta olan mevcut öğretmenlerin ulusal ve küresel değişime ve bilgi çağına uyum sağlayabilmeleri için kendi alanlarında tezli yüksek lisans yapması gerekir. Bu tür bir eğitim, öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin bilgi ve becerisini yenileyecek ve geliştirecek, dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu şekilde etkileyecektir. Mevcut öğretmenlerin ve yöneticilerin tezli yüksek lisans yapması için terfi ve maaş artırımını içeren bir teşvik programı hazırlanmalıdır.

Öğretmenler kendi alanlarında yüksek lisans yapmak için eğitimcinin eğitimi konusunda uzmanlaşan büyük üniversitelere kayıt yaptırmalı, ders ücretleri ve ilgili diğer masrafları devlet tarafından karşılanmalıdır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin uygulama çalışmaları ve bilimsel araştırmalarına hem akademisyen öğretim üyeleri hem de başarılı ve deneyimli öğretmenler rehberlik etmelidir.

"Eğitimde" Yüksek Lisans Veren Programlar Yeniden Yapılandırılmalıdır.

Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşmak, mesleğin hem bilimsel hem de sanatsal boyutunu içselleştirerek ustalaşmak için deneyim şarttır. Eğitimde yüksek lisans

programlarına alınacak öğrencilerin öğretmenlik deneyimi olması onların teori-pratik ilişkisini daha iyi anlamasını sağlayacak ve verimliliği artıracaktır. "Eğitimde" yüksek lisans veren programlar, öğretmenlik yaptığı "alanda" yüksek lisans yapmış olan ve en az üç yıl öğretmen olarak çalışmış bulunan öğretmenlere eğitim vermek üzere yeniden yapılandırılmalıdır. Bu uygulama, "alanında uzman" olan öğretmenleri öğretmenlik mesleğinde de "ustalaştıracak" ve daha yararlı sonuçlar verecektir.

Mevcut Öğretmenlere Hizmet-İçi Mesleki Eğitimi Sağlanmalıdır.

Halen görevde olan öğretmenlerin almış olduğu meslek eğitimi aynı değildir. Bir kısmı dört yıllık eğitim fakültelerinden mezun olmuştur. Bir kısmı iki veya üç yıllık eğitim enstitüsü mezunudur. Aralarında liseden mezun olduktan sonra öğretmen okulu fark derslerini vererek öğretmen olan ve halen göreve devam edenler de vardır. Dünya ve Türkiye hızla değişmektedir. Teknolojik gelişmeler ve dijital teknoloji hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi de etkilemekte ve değiştirmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da sürekli bilimsel araştırma yapılmakta, ders programları ve öğretim yöntemleri değişmektedir. Dijital teknolojiyle büyüyen bilgi çağı çocuk ve gençlerine öğretmenlik yapanların da kendilerini sürekli yenilemesi gerekir.

Öğretmenlerin tamamı, üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birlikte hazırlayacağı hizmet içi eğitim programlarına katılmalıdır. Başarılı öğretmenlerin meslektaşlarına hizmet içi eğitim vermesi sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bir parçası olarak öğretmenlerin başarılı okulları ziyaret etme ve orada görev yapan öğretmenleri gözlemesi mümkün olmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim amacıyla eğitimde başarılı olan ülkeleri ziyaret etmesi teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. YÖK'ün öğretim üyelerine yurt dışında bili ve görgü artırımı için verdiği bir desteği Milli Eğitim Bakanlığı da belli kriterleri karşılayan öğretmenlere vermelidir. Söz gelimi, kendi alanında yüksek lisansını tamamlayan öğretmenlere Bakanlık üç aylık yurt dışı desteği verebilir.

Öğretmen Eğitimi Kavramsal Çerçevesi Hazırlanmalıdır.

Kavramsal Çerçeve, eğitim fakültesinin öğretmen eğitimine ilişkin vizyon, misyon, amaçlar, genel ilkeler ve yeterliliklerini içerir, teorik temellerini açıklar ve programın yapısını tanımlar. Eğitim sisteminin merkezîyetçi olmadığı ülkelerde her eğitim fakültesi kendi kavramsal çerçevesini bağlı olduğu eyaletin veya devletin ve ilgili akreditasyon kuruluşlarının yeterliliklerini göz önünde bulundurarak hazırlamaktadır. Türkiye'de merkezîyetçi bir sistem vardır. YÖK eğitim fakültelerinin ve okulların katkılarıyla ülkenin tamamında uygulanacak bir "Öğretmen Eğitimi Kavramsal Çerçevesi" hazırlanmalıdır. Bu çalışmanın Kavramsal Çerçeve kısmında verilen vizyon, misyon, amaç, ilke ve yeterlilikler bu konuda yardımcı olabilir.

Öğretmen Eğitimi Müfredatında Teori ve Uygulama Eşit Olmalı ve Eş Zamanlı Öğrenilmelidir.

Öğretmen eğitimi müfredatını oluşturan genel kültür, alan ve meslek dersleri gözden geçirilmeli, içerikleri birbiriyle örtüşen dersler programdan çıkarılmalıdır. Bütün derslerin hem teorik hem de uygulama kredisi olmalı ve toplam teori ve uygulama kredileri birbirine eşit olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu çalışmanın Müfredat bölümünde önerilen meslek dersleri, öğretmen eğitiminde teori ve uygulama dengesinin kurulmasına katkı sağlayacaktır. Yine aynı bölümde önerilen genel kültür dersleri öğretmen adaylarının daha iyi hazırlanmasını sağlayabilir. Alanlara özgü müfredat, ilgili alanın uzmanı olan akademisyenlerin ve o konuda öğreten öğretmenlerin görüşleri alınarak yenilenmelidir.

Programdaki Bütün Derslerde “Yaparak ve Yaşayarak” Öğrenmeyi Sağlayan Yöntemler Uygulanmalıdır.

Öğretmen eğitimcileri, tıp, mühendislik ve hukuk eğitiminde kullanılan "marka yöntemler" (signature pedagogies) gibi öğretmen eğitime özgü, öğretmen adaylarını mesleğe en iyi şekilde hazırlayan ve bütün öğretmen eğitimi programlarında kullanılan yöntemler geliştirmelidir. Mesela tıp eğitiminde kullanılan yöntemlerden birisi doktor adaylarının hocalarıyla birlikte her sabah yaptıkları klinik ziyaretleridir (Clinical rounds). Bu yöntem tıp eğitiminin "olmazsa olmazı"dır, "marka"sıdır ve dünyanın her tarafındaki tıp fakültelerinde uygulanır (Shulman, 2005). Öğretmen eğitimi programında verilen genel kültür, alan ve meslek derslerinde öğretmen adaylarının yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayacak, bu çalışmanın Yöntem kısmında önerilen ve açıklanan yöntemler uygulanmalıdır. Bu yöntemlerden bir kısmı öğretmen eğitime özgü yöntemler olarak markalaşabilir. Öğretmen eğitiminde yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sağlayan yöntemlerin uygulanması hem öğretmen adaylarının daha iyi öğrenmesini sağlayacak hem de onların öğretmenlik yaparken bu tür yöntemleri kullanmasına yol açacak ve öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen Eğitimcisi Olacak Akademisyen ve Öğretmenlerin Niteliklerini Tanımlayan Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri Hazırlanmalıdır.

Okulda Üniversite Modeli'nde öğretim elemanları iki kaynaktan sağlanacaktır. Birincisi fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler, diğeri ise okullardaki öğretmen ve yöneticilerdir. Öğretmen eğitimcisi olarak görev yapacak bütün akademisyen ve öğretmenler, öğretim tarzları, uygulamaları, bilimsel araştırmaları ve mesleki değerleriyle öğretmen adaylarına model olmalıdırlar. Bu amaçla, kendi alanında çok iyi yetişmiş, iyi öğretmen ve iyi eğitime ilişkin ortak bir vizyonu olan, etkili öğretim yapabilen, bilimsel araştırma becerisine sahip, başarılı öğretmenlik deneyimi olan ve takım çalışması yapabilen akademisyen ve öğretmenlere bu sorumluluk verilmelidir. Öğretmen eğitimcilerinin seçimi, terfisi ve hizmet içi eğitimlerinin kurumlaşması için, Türkiye'nin ihtiyacı, kültürel değerleri ve bu alanda yapılan uluslararası çalışmalar göz önüne alınarak Türkiye Öğretmen Eğitimcisi Yeterlilikleri hazırlanmalıdır.

Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçme Kriterleri Değiştirilmelidir.

Öğretmen eğitimi alanında başarılı ülkelerde ve kurumlarda öğretmen adayları öğretmenliğe ilişkin yetenek ve ilgileri dikkat alınarak ve mülakat yapılarak seçilmektedir. Bu programlara başvuran adaylardan, öğretmenlik için önemli (okuma, yazma, matematik, vb.) konulardaki test puanlarını, çocuk ve gençlerle olan deneyimlerinin belgelerini, öğretmen olmaya niçin karar verdiklerini, teknolojik yeterliliklerini, öğretmenliğe ilişkin bilgi, beceri ve deneyimleri hakkında yazılan tavsiye mektuplarını, toplum hizmeti yapmışlarsa belgelerini ve ilgili diğer belgeleri sunmaları istenmektedir. Başvuru dosyası incelenen adaylar arasından kriterleri karşılayanlar mülakata çağrılmakta ve son karar mülakattan sonra verilmektedir. Türkiye, öğretmen eğitimi programlarına öğrenci alım kriterlerini değiştirmeli ve bir tek test puanıyla öğretmen adayı belirlemeye son verilmelidir. Bu çalışmanın Öğretmen Adayları bölümünde önerilen öğrenci seçim modellerinden birisi benimsenebilir veya YÖK öğretmenliğe ilgi ve yeteneği olan adayların seçimi için üniversitelerin ve okulların katkısıyla yeni bir model geliştirebilir.

Öğretmenlerin Özlük Hakları İyileştirilmelidir.

Başarılı öğretmen eğitimi programlarının bulunduğu ülkelerde öğretmenliğe ilgi ve yeteneği olan öğrencileri bu programlara başvurmaya yönelten bazı "teşvik ediciler" in bulunduğu görülmektedir. Söz gelimi, Finlandiya'da öğretmen eğitimi programına giren öğrencilere "bir öğrenci aylığı" bağlanmaktadır. Mezun olunca aldıkları maaş da kendileri gibi yüksek lisans düzeyinde eğitimi olan diğer meslek mensuplarına eşittir. Ayrıca, öğretmenlik kendi alanında karar verme gücü olan ve toplumda saygı duyulan bir meslektir. Singapur'da da öğretmen eğitimine kabul edilen adaylara Eğitim Bakanlığı tarafından tam maaş bağlanmaktadır ve eğitim masrafları karşılanmaktadır. Hollanda'da benzer bir uygulama vardır. Amerika'da böyle bir uygulama yoktur ancak Amerika'daki ün yapmış başarılı öğretmen eğitimi programlarından mezun olanlar iyi maaş veren okullarda hemen iş bulabildiği için bu kurumlara pahalı olmalarına rağmen çok başvuru olmaktadır.

Öğretmen eğitiminde başarılı ülkelerin uygulamaları da göz önünde bulundurularak Türkiye'de de hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmeli ve öğretmenlik mesleğine en yetenekli öğrencilerin başvurması sağlanmalıdır. Söz gelimi, eğer bu çalışmada önerilen Okulda Üniversite modeli benimsenirse, öğretmen adayları bir yıl Öğretmen Yardımcısı olarak bir yıl da Aday Öğretmen olarak uygulama yapacak, görevli oldukları sınıflarındaki öğrencilere ders çalıştıracaklardır. Öğretmen adaylarına bu iki yıl süreyle maaş verilebilir. Böyle bir uygulama hem öğretmen adaylarının motivasyonunu hem de verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, eğer önerilen "yüksek lisans" ve "yüksek lisans sonrası" öğretmen eğitimi modelleri benimsenirse, öğretmen eğitiminin süresi uzayacak ve öğretmenlerin akademik düzeyi yükselecektir. Bu durum öğretmenlere eğitimlerine uygun, daha yüksek bir ödeme yapmayı gerektirir.

EK

Okulda Üniversite: Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak için Bir Model Önerisi başlıklı bu raporun yazarı Prof. Dr. Mustafa Özcan, raporu hazırladıktan sonra aşağıdaki katılımcıların yer aldığı bir çalıştayda raporun sunumunu yapmış ve katılımcılar görüşlerini söz konusu çalıştayda ifade etmişlerdir. Kendilerine teşekkür ederiz.

6 Kasım 2013 Tarihinde Ankara’da Gerçekleştirilen "Öğretmen Eğitiminde Okulda Üniversite" Çalıştayının Katılımcı Listesi	
İSİM	KURUM
Abdulkadir YILMAZ	Talim ve Terbiye Kurulu
Ali ASLAN	Bahçeşehir Uğur Eğitim Kurumları
Prof. Dr. Alipaşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Alper DİNÇER	Eğitim Reformu Girişimi (ERG)
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	Ankara Üniversitesi
Enver YÜCEL	TÜSİAD
Fahri ÖZKARA	Hacı Mustafa Tarman Ortaokulu
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU	ODTÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi
Dr. Gülseren KARAGÖZ AKAR	Boğaziçi Üniversitesi
Hacı ŞENOL	Keçiören İlçesi Kamil Ocak İlkokulu
Hasan EREN	Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği
Yard. Doç. Dr. Hülya KILIÇ	Yeditepe Üniversitesi
Hülya YALÇINKAYA	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Kayhan KARLI	Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV)
Mehmet BÜGE	Bahçeşehir Uğur Eğitim Vakfı
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir
Prof. Dr. Muhittin ŞİMŞEK	Yükseköğretim Kurulu (YÖK)
Prof. Dr. Mustafa ÖZCAN	Rhode Island Üniversitesi
Nalan DEMİR	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Resul KAPLAN	Etlik Anadolu İmam Hatip Lisesi
Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Ydr. Doç. Dr. Semih AKTEKİN	Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
Sevinç ATABAY	Türk Eğitim Derneği (TED)
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZDEN	Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAVAK	Hacettepe Üniversitesi
Ebru DİCLE	TÜSİAD
Deniz KARATAŞ	TÜSİAD
Sinem ULUTÜRK CİNBİŞ	TÜSİAD

KAYNAKLAR

American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (2010). *The clinical preparation of teachers: A policy brief*. Washington, D.C.: AACTE Yayını.

American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) and the Partnership for the 21st Century Skills (P21) (2010). *21st Century knowledge and skills in educator preparation*. Author. İnternet erişim: www.aacte.org

American Federation of Teachers (AFT) (2012). *Raising the bar: Aligning and elevating teacher preparation and the teaching profession*. A report of the American Federation of Teachers, Teacher Preparation Task Force. AFT- A Union of Professionals Yayını.

Association of Teacher Educators (ATE). (2003). Standards for teacher educators. <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>

Association of Teacher Educators (ATE). (1996). Certification of master teacher educators. Final Report of the Task Force on the Certification of Teacher Educators (Reston, VA, ATE).

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: Tevhide Kırgın ve Fatma H. Bıkmaz.

Auguste, B., Kihn, P. and Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective*. McKinsey and Company Yayını. İnternet erişimi: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector

Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. New York: State University of New York.

Bellanca, J. ve Brandt, R. (Eds.) (2010). *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. And Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. A project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA: Jossey-Bass.

Berry, B and Montgpmery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J. and Snyder, J. (2008). *Creating and sustaining urban teaching residencies: A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts*. A report prepared for the the Aspen Institute and Center for Teaching Quality.

Campell, A., McNamara, O., Furlong, J., Lewis, F. L. and Howson, J. (2007). The evaluation of the national partnership project in England: processes, issues and dilemmas in commissioned evaluation research. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 471-483.

Carnegie Forum on Education (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. The report of the Task Force on Teaching as a Profession. Carnegie Forum on Education and Economy pub.

Castle, S., Fox, R. K. and Souder, K. O. (2006). Do professional development schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education* 57(1), 65-80.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Published for AERA by Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J. and Demers, K.E. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts, 3rd ed.* New York and London: Co-published by Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Cooke, M., Irby, D. M. ve O'Brien, B. C. (2010). *Educating physicians: A call for reform of medical school and residency*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Preparation for the Professions series. Stanford, CA: Jossey-Bass Yayını.

Colby, A., Sullivan, W. ve Wegner, J. W. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the Profession of Law*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Preparation for the Professions series. Stanford, CA: Jossey-Bass Yayını.

Copas, E. M. (1984). Critical requirements for cooperating teachers. *Journal of Teacher Education*. 35, 6: 49-54.

Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2012). *Our responsibility, our promise: Transforming educator preparation and entry into the profession*. Washington, D.C: CCSSO.

Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2013). *InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0*. Developed by CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium. Washington, D.C: CCSSO Yayını.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.

Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States. In Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

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. & MacDonald, M. B. (2000). *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., Gendler, T and Wise, Arthur E. (1990). *The teaching internship: Practical preparation for a licensed profession*. California: RAND Corporation Center for the Study of Teaching Profession.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for the 21st century skills. Bellanca, J. ve Brandt, R. (Eds.). *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Dewey, J. (1938/1998). *Experience and education*. Indiana: Kappa Delta Pi Yayını.

Dewey, J. (1896). The university school. *University of Chicago Record*, 1 (November 1896): 417-419.

Draper, J. (2012). Hong Kong: Professional preparation and development of teachers in a market economy. In Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Educational Testing Services (ETS) (2003). Preparing teachers around the world. A report prepared by A. H. Wang, A. B. Coleman, R. J. Coley, and R. P. Phelps. Dijital erişim: www.ets.org/research/pic

Flexner, A. (1910). *The Flexner report on medical education in the United States and Canada 1910 (Tıpkı basım)*. Washington, D.C.: Science and Health Publications.

Foster, C. R., Dahill, L. E., Golemon, L. A. Tolentino, B. W. (2006). *Educating clergy: Teaching practices and pastoral imagination*. A project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA: Jossey-Bass.

Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.

Furlong, J., McNamara, O., Campell, A., Howson, J, and Lewis, S. (2008). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14(4), 307-318.

Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Grimmett, P. ve Ratzlaff, H. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*. 28, 6: 41-50, 1986.

Hammerness, K., Tartwijk, J. ve Snoek, M. (2012). Teacher preparation in Netherlands: Shared visions and common features. In Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Higher Education Opportunity Act of 2008. (H.R. 3137). 110th Congress of the United States of America, 2007-2009, passed on January 1st, 2008.

Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training. *Mentoring & Tutoring*. 10, 1: 5-19.

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 Partnership (2007). *The Holmes partnership trilogy: Tomorrow's teachers, tomorrow's schools, tomorrow's schools of education*. New York: Peter Lang.

Ingersoll, R.M., Gang, D., Meilu, S., Lai, K.C., Fulita, H., Kim, E., Tan, S.K.S., Wong, A.F., Siribanpitak, P. and Boonyananta. (2006). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Yayını.

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (2011). *InTASC Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington, D.C.: CCSSD (Council of Chief State School Officers).

Kay, K. (2010). 21st century skills: why they matter, what they are, and how we get there. Bellanca, J. ve Brandt, R. (Eds.). *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Levy, F. ve Murnane, R. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University Yayını.

Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. In Darling Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

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.

Koster, B. ve Dengerink, J. (2001). Towards a professional standards for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3): 343-354.

Koster, B. ve Dengerink, J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2): 135-149.

Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, Turrou, A. C., Beasley, H., Cunard, A. and Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64 (3), 226-243.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, D.C.: The Education Schools Projects Yayını, Internet erişim: www.edschools.org

Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A. ve Buitink (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151-173.

MacBeath, J. (2012). Teacher training, education or learning by doing in the UK. In Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Malinen, O. P., Vaisanen, P. and Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.

Mayer, D., Pecheone, R. ve Merin N. (2012). Rethinking teacher education in Australia. In Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Merseth, K. K. & 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.

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.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2012). *Ulusal öğretmen strateji belgesi taslağı*. Yayınlanmamış rapor. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998a). *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı arasında imzalanan "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İşbirliği Protokolü"*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998b). *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*. Ankara: Yazar.

National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS) (1989). What teachers should know and be able to do? Washington, DC: Author.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2007). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education*. NCATE yayını. İnternet adresi: www.ncate.org.

National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2010). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers, Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning.*, NCATE yayını. İnternet adresi: www.ncate.org.

National Council on Teacher Quality (NCTQ). (2012). *Improving teacher preparation: National summary. 2012 State teacher policy yearbook*. NCTQ Yayını.

National Council on Teacher Quality (NCTQ). (2013). *A review of the nation's teacher preparation programs*. NCTQ Yayını.

National Research Council of the National Academies. (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Prepared by the Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States. Washington, D.C.: National Academies Press.

Niemi, H., Toom, A. and Kallioniemi, A. (Eds.) (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Özcan, M. (2013, 9-10 Mayıs). Okulda üniversite modelinde amaçlar, ortam ve uygulama. Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu'nda (ÖYES2013) davetli konuşmacı olarak sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Özcan, M. (2013, 17-19 Nisan). University within school: A new model to re-structure teacher education. New England Educational Research Organization (NEERO) Conference'ında sunulan bildiri. Portsmouth, New Hampshire, USA.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen: Eğitimi, nitelikleri, gücü*. Ankara: TED Yayını.

Özcan, M. (2012). İşyerinde üniversite kavramının öğretmen eğitime uygulanması: Okulda üniversite modeli. *Uluslararası yükseköğretim kongresi: Yeni yönelişler ve sorunlar (UYK-2011) bildiri kitabı*. T.C. Yükseköğretim Kurulu.

Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modeli'nde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon (Conceptual framework: Vision in action in the model of university within school). *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi (Journal of Teacher Education and Educators)*, Cilt 1, Sayı 1, Sayfa: 107-132.

Perensky, M. (2001, October). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, no. 5. MCB University Press.

Rhode Island College (RIC) (2013). *Rhode Island College 2013-2014 catalog*. Yazar.Richardson, V. (Ed.) (1997). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Washington, DC: Falmer Press.

RIPTS (2007). *Rhode Island professional teacher standards*. Providence: Rhode Island Department of Education.

Ronfeldt, M., Reininger, M. and Kwok, A. (2013, May). Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching. *Journal of Teacher Education* XX(X), 1-19.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from the educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2012). *The most wanted: Teachers and teacher education in Finland*. Darling-Hammond, L. ve Lieberman, A. (Eds.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London ve New York: Routledge Taylor and Francis.

Sheppard, S. D., Macatangay, K., Colby, A. And Sullivan, W. M. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. A project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. California: Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (1998, Mayıs). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5. Special issue: John Dewey: The Chicago Years, s. 511-526

Shulman, L. S. (2005). The signatures pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. Amerika'da bulunan Ulusal Araştırma Konseyi Eğitim Merkezi tarafından 6-8 Şubat 2005'te düzenlenen Etkili Öğretme ve Öğrenme İçin Öğretmen Eğitimi toplantısında yapılan konuşma. Irvine, California.

Simola, H. (2007). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative education*, 41(4), 455-470.

Şişman, M. (2010). Eğitim değer üretme sürecidir. *İgider Bülten*, sayı 1. Özel sayı konusu: Öğretmenim Sempozyumu. İstanbul: Gönüllü Eğitimciler Derneği Yayını.

Snoek, M. and Wielenga, D. (2001). *Teacher education in the Netherlands: Change for gear*. 10 Temmuz 2013'de İnternette alındı.

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.

Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J. W., Bond, L. and Shulman, L. S. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. A project of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA: Jossey-Bass.

TBMM (1993). *Öğretmenlerin içinde bulundukları sıkıntıların çarelerini ve bu meslek mensuplarını toplumda layık oldukları statüye kavuşturmak için alınacak tedbirleri tespit etmek amacıyla yapılan meclis araştırma komisyonu raporu*. Dönem 19, Yasama yılı 2, S. Sayısı: 344.

TED (2009). *Öğretmen yeterlilikleri: özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Tekışık, H. H. (2012, Mart). Öğretmen okullarının kuruluşunun 164. yıldönümünde Milli Eğitim Bakanı Sayın Ömer Dinçer'e açık mektup-II: Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihi, önemi ve öğretmen yetiştirme sorununun çözümü. *Çağdaş Eğitim*, yıl 37, sayı 395.

Tekışık, H. H. (2010). *Tekışık öğretmenin eğitim sevdası: Anılar*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Terhart, E. (2003). Teacher education in Germany: Current state and new perspectives. In Moon, B., Vlasceanu, L. and Barrows, L. C. (Eds.). *Studies in higher education: Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO Yayını.

Tirri, K. (2012). The core of school pedagogy: Finnish teachers' views on the educational purposefulness of their teaching. In H. Niemi, A. Toom and A. Kallioniemi, (Eds.). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*, 55-66. Rotterdam: Sense Publishers.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. U.S.A: Jossey-Bass Yayını.

U.S. Department of Education (1983). *A nation at risk*. Washington D.C.: Author.

U.S. Department of Education (2011). *Our future, our teachers: The Obama Administration's plan for teacher education reform and improvement*. Author.

U.S. Department of Education (2013). *Preparing and credentialing the nation's teachers: The secretary's ninth report on teacher quality*. Author.

Viebahn, P. (2003). Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 26, No. 1, s. 87-100.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Yayını.

Whitford, B. L., Ruscoe, G. & 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.

Woolfolk, A. E. (1989). Graduate preparation of teachers: the debate and beyond. In Woolfolk, A. E. (Ed.) *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. New Jersey? Prentice Hall.

Woolfolk, A. E. (Ed.) (1989). *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. New Jersey? Prentice Hall.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2011). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi (TYYÇ): Temel alan yeterlilikleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri, temel alan kodu: 14. Ankara: Yazar

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. Ankara: Yazarlar: Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 89-99.

Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 57(3), 326-340.

Zeichner, K. (2000). *Alverno College*. In Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). *Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years*. AACTE Publication.

Zeichner, K. (1989). Learning from experience in graduate teacher education. In Woolfolk, A. E. (Ed.). *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*. New Jersey? Prentice Hall.

TU SIAD



$$\begin{aligned} \bar{F}_{int} &= \frac{F_{int}}{k_b T Q N} \\ &= \gamma_{Ba} (h-1) - \frac{2S_B M \beta}{(x+1)h} - \frac{2S_A M x(1-\beta)}{(x+1)} + \frac{\gamma_0}{Q} \\ &= \gamma_{Ba} (h-1) - \frac{2S_B M \beta}{(x+1)h} + const., \end{aligned}$$

