

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLARDAN ÖRNEKLER

Muallâ BİLGİN AKSU

İnönü Ü., Eğitim Fakültesi - MALATYA

ÖZET

Bu bildiriye, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması süreci incelenmiş ve çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır.

Dünyada öğretmen yetiştirmede farklı adlarla anılan, ancak temel felsefesi ortak olan birtakım yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Program ve Öğretimi Sistematik Geliştirme (SCID), Bir Program Geliştirme (DACUM), Yeterliğe Dayalı Eğitim (CBE), Performansa Dayalı Öğretmen Eğitimi (PBTE) vb. yaklaşımlar bunlardan birkaçıdır. Bu yaklaşımların ortak amacı, kuramsal bilgileri mutlaka uygulamaya koymak ve öğretmen adayını uygulama temelinde değerlendirebilmektir. Böylece, mesleğe hazırlık düzeyi, yalnızca kâğıt – kalem sınavlarıyla değil, yeterliğin / performansın somut göstergeleriyle belirlenebilmektedir.

Bu çalışmada, yeniden yapılanma ile öngörülen değişiklikler çağdaş yaklaşımlarla karşılaştırılmış; öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilmesinde kullanılabilir bazı araç ve yöntemler önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, çağdaş yaklaşımlar, yeterlik, performans, yeniden yapılanma

ABSTRACT

The colleges of education in Turkey have just been reorganized within the extend of the World Bank Project. In this paper, the process of reorganization in teacher education has been discussed.

The contemporary approaches concerning teacher education are called differently, but they generally have the same philosophy. Some are as follows: Systematic Curriculum and Instructional Development (SCID), Developing A Curriculum (DACUM), Competency Based Education (CBE), and Performance Based Teacher Education (PBTE). These have common aims such as giving student teachers opportunities to put into practice their theoretical knowledge, and evaluating them through not only paper – pencil examinations but also their performance levels.

In this study, these approaches have been examined and compared with the changing process, and given recommendations for teacher education in Turkey.

Key words: SCID, DACUM, CBE, PBTE.

GİRİŞ

Eğitim, bir davranış değiştirme süreci, öğretmen de bu sürecin gerçekleştirilmesinde en önemli rolü olan bir meslek üyesidir. Öğretmen eğitiminin önemi bu satırlara sığmayacak boyutlarda olduğu ve herkesçe bilindiği için burada yinelenmeyecektir. Bu bildiriye, “Üçüncü binyıla girerken öğretmen eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtlanması amaçlanmıştır.

Öğretmen eğitimi konusu, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştiren kurumları YÖK’e devretmesiyle birlikte, yaklaşık yirmi yıldır sorunları giderek artan bir biçimde meslek kamuoyunun gündeminde. Bir zamanlar Bakanlığın gönlünde geçmişe dönme özlemi yatmakta ise de, bugün gelinen noktada her iki kurumun işbirliği ve ortak sorumluluk ilkesiyle hareket etmesi anlayışı gerçekleşmiştir. Bu, önemli bir adımdır; ancak yeterli değildir. Öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma, bilindiği gibi 1998-99 öğretim yılından itibaren tüm yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konmuştur. Bu değişimin özünde, öğretmen adayının kuralı uygulamayı birleştirmesi ve öngörülen mesleki yeterlikleri hizmet öncesinde kazanması yatmaktadır. Bu bildiriye, yeniden yapılanma ile öngörülenlerin, beklentileri ne ölçüde karşıladığı tartışmasına da yer verilmiştir.

Aşağıda, dünyada öğretmen eğitimi için öngörülen değişik yaklaşımlar özetlenmiştir.

Program ve Öğretimi Sistematik Geliştirme (SCID)

Bu yaklaşım, İngilizce Systematic Curriculum and Instructional Development sözcüklerinin baş harflerinden oluşan bir kavramı ifade etmektedir. Bu anlayışa göre, eğitimin gerçek gereksinimlerden doğmasını sağlamak için sistem yaklaşımı kullanılmalıdır. Birçok sistem yaklaşımı vardır. SAT (Systems Approach to Training), TSD (Training System Development) ve ISD (Instructional Systems Development) bunlardan birkaçıdır. Farklı isimler alsalar da, tüm yaklaşımlar özünde aynıdır ve temelde şu aşamalardan oluşur: Çözümleme, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme (OSU, Module B-1). Şimdi bu aşamaların nasıl gerçekleştiğini görelim.

Çözümleme

Bu, ilk aşamadır. Eğitim boşlukta sunulmaz. Eğitim programları, gereksinimleri karşılamak için geliştirilir ve gereksinimler sistematik yolla, varolan durumlar ya da sonuçlar ile arzulanan durumlar (koşullar) ya da sonuçlar arasındaki farkı tanımlayarak ortaya çıkarılmalıdır. Çözümleme aşaması, gereksinimleri çözümleme, işi çözümleme, görev seçimi yapma, öğretim görevlerini seçme, standart görev çözümlemeleri yapma ve gereken bilgiye ilişkin görev çözümlemesi yapma alt basamaklarından oluşur. Bu süreçte, "bu görevler gerçekten çalışanlar tarafından yapılıyor mu, hangi sıklıkla yapılıyor, öğrenmesi ne denli zor " vb. sorulara ilişkin veri toplanır ve bu veri, eğitim programında yer alan görevleri seçmek için bir temel sağlar. Buna iş ya da meslek çözümlemesi denir.

Seçilen her görev, daha sonra öğretim öğelerine ayrılır: Görevi uygularken geçilen aşamalar, gerekli bilgi, güvenlikle ilgili düşünceler, karşılanması gereken standartlar vb. Buna da görev çözümlemesi denir. İşgörenlerin varolan bilgi ve beceri düzeyi tanımlanarak, iş ve görev çözümleme verileriyle karşılaştırılarak uygun bir eğitim programı tasarlanabilir.

Tasarım

Bu ikinci aşamada, tüm öğretim programı oluşturulur ve eğitim programının yapısı için temel hazırlanır. Bu temeli tamamlayan öğelerin tümü, çözümleme aşaması süresince toplanan bilgi ve veriden çıkarılır. Bu aşama şu adım ve sonuçları kapsayabilir: Temel oluşturmada ilk adım, iş performans ölçüleri, bir başka deyişle performans testleri geliştirmektir. Bunlar, eğitime alınan kişinin, verilen bir görevde göstermesi istenen performans koşulları ve karşılaması beklenen belirli standartlardır. Bir diğer adım, eğitim ortamlarının hazırlanmasıdır. Bazı beceriler en iyi sınıfta öğretilir, bazıları laboratuvarında, bazıları işbaşında, bazıları benzetişimle, bazıları kendi kendine çalışma ile. Öğretilecek görevin doğası, öğretilmesi ve değerlendirilmesi gereken ortamı çağrıştıracaktır. Üçüncü adım, öğrenme hedeflerini geliştirmektir. Eğitim amacıyla ilgili ifadeler, iş performans ölçüleri sonuçlarından doğrudan çıkarılmalı ve gözlenebilir işgören davranışları açısından ifade edilmelidir. Bu yolla, eğitimin gerçek gereksinimleri karşılaması ve eğitim sonuçlarının ölçülebilmesi sağlanabilir.

Öğretilecek her görev, son performans hedefi (eğitim davranışının sonu) olarak ifade edilebilir. Bunun için görev ifadesine iki öğe eklemek gerekir: Görevin hangi koşullar altında yapılacağı ve karşılanması beklenen standartlar. Görev çözümlemesinin bir başka ürünü, görevlerin yapılmasına ilişkin adımlar veya işlemlerin bir listesi ile görev için gerekli olan bilgilerdir. Eğitime giren kişiyi, belirli bir

beceri veya görevi en iyi şekilde yapmaya yönelten bu öğeleri betimleyen davranışsal hedeflerle, son performans hedefine ulaşılmış olur.

Son performans hedeflerine ulaşma düzeyi, genellikle iş performans ölçüleri kullanılarak ölçülebilir. Davranışsal hedefler ise, hedef ifadesindeki eylem sözcüklerinden elde edilen ipuçlarını (yap, onar, anımsa, sınıfla vb.) kullanarak oluşturulacak test maddeleriyle ölçülebilir. Bu aşamanın sonuçlarından yararlanılarak ders planı taslağı hazırlanır. Bu taslak, geliştirme aşamasında harekete geçirilecek öğretimin iskeletini oluşturur.

Geliştirme

İlk iki aşama, ne öğretileceğini belirlemeye yöneliktir. Hangi görevler öğrenilmelidir ve hangi öğrenme öğeleri (adımlar, bilgi, beceri, güvenlik vb.) bu görevlerle ilgilidir? Bu aşamada, görevlerin ve destekleyici içeriğin nasıl öğretileceği üzerinde durulur. Hangi öğrenme etkinlikleri, hangi öğretim araçları ve hangi yöntemler, öğrenenleri gerekli bilgi ve becerileri öğrenmeye yöneltecektir? Bu geliştirme kararlarının sonuçlarını özetleyen belgeler ünite ve ders planlarıdır. Çünkü bu bir sistem yaklaşımıdır ve her aşama bir öncekinin çalışmasına dayanır. Böylece öğretim programının çerçevesi, çözümleme ve tasarım aşamalarının çalışmasıyla gelişir ve ünite planlarının geliştirilmesine rehberlik eder. Ünite planları bu iskeleti harekete geçirir; ders planları ise, belirli ayrıntıları sağlar.

İş ve görev çözümleme sürecine dayalı olarak geliştirilen hedefler, ünite ve ders planları için uygun etkinlikler, araçlar ve yöntemlerin seçiminde rehber öğelerdir. Eğer hedefler doğru biçimde geliştirilirse, yeğlenen eğitim ortamlarını (sınıf, işbaşı vb.) ve performansın arzu edilen düzeyini (bilgi, benzetişim, gerçek performans vb.) yansıtır. Bu bilgi, sıra ile hangi etkinliklerin uygun olacağı, hangi araçların gereksinildiği ve hangi yöntemlerin kullanılacağını gösterir.

Uygulama

Mantıksal olarak sürecin bir sonraki aşaması planları uygulamaya koymaktır. Bu, tasarlanmış program, önkoşul bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, gereksinim duyulan olanaklar ve donanım ile yetişmiş eğitimcileri gerektirir. Her eğitici o zaman, benimsenen plan temelinde öğretim ortamını hazırlama ve yürütmeden sorumlu olacaktır. Öğretimin bir parçası da, yetiştirme sürecinde yaşananların kaydedilmesi ve belgelenmesidir. Bir diğer gerekli görev, öğrencilerin gelişim ve başarısını değerlendirmektir.

Değerlendirme

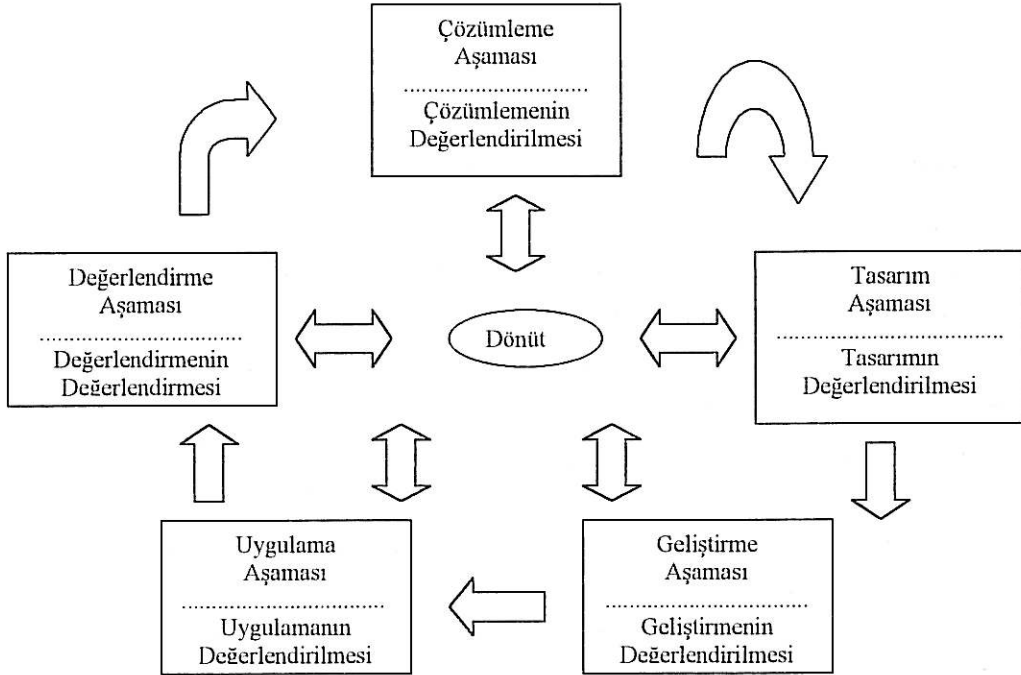
Sistem yaklaşımının çözümlemeden değerlendirmeye doğru düz bir çizgi halinde gittiği düşünülebilir. Program değerlendirme, en son deneyim ve sürecin tüm aşamalarının doğal bir parçasıdır ve süreklilik gösterir. Ayrıca değerlendirme sonuçları, gelecekteki program değişiklikleri veya eklemeleri için bir temel sağlayacak çözümleme sürecinin başlangıcına da dönüt verir. Görüldüğü gibi sistem yaklaşımı çembersel bir süreçtir. Dahası, değerlendirme sonuçları sürecin her aşamasına dönüt sağlar. Süreçler birbirlerini sürekli etkiler. Bu sürecin çok yönlü doğası ekte verilen Şekil 1'de gösterilmiştir.

Yürütülen sürekli değerlendirme, çoğu kez süreç değerlendirmesi ya da biçimlendirici değerlendirme olarak adlandırılır. Böylece sistem aşamalarının her bir parçası bir değerlendirme ögesi

içine yerleşecektir. Bir başka deyişle, çözümlenme aşamasında görevleri basit olarak tanımlamak ve çözümlenmek yeterli olmayacaktır. Tanımlanan ve çözümlenen görevlerin doğru olduğundan emin olmak gerekecektir. Bu amaçla yapılan onaylama (verification) işlemi, kısmen bir değerlendirme işlevi görmektedir.

Aynı şekilde tasarım aşamasının bir parçası olarak, hedeflerin gerçekte belirlenen görevlerden çıkıp çıkmadığını ve bu konuda verilen öğretim programına ilişkin ilk kararların gerçekte bu hedeflere ulaştırarak şekilde tasarlanıp tasarlanmadığını değerlendirmeye de gereksinim duyulacaktır. Geliştirme aşamasının bir parçası olarak, öğretim planları ve üretilen araçların değerlendirilmesi de gerekir.

Uygulama aşaması, çoğu kez kısa ve uzun dönemli bir girişimdir. Program ilk önce kısa dönemli olarak uygulanır, sonra tekrar uygulanmaya devam edilir ve uzun dönemli olarak sürdürülür. Programın uygulanma süreci boyunca, eğitilenin başarısı bakımından program etkililiğinin değerlendirilmesi sağlanmalıdır.



Sekil 1. Eğitime Sistem Yaklaşımı

Kaynak: Module B-1, Design Instruction of the Electric Utility Instructor Training Series developed by the Center on Education and Training for Employment, OSU, and published by GP Courseware, Tulsa, OK.

Not: Her değerlendirme ögesi, aşamanın, kullanılan sürecin ya da her ikisinin ürünlerinin değerlendirilmesini kapsayabilir.

Son aşamada yürütülen değerlendirme çoğu kez ürün değerlendirmesi ya da toplam değerlendirme olarak adlandırılır. Bu aşamanın bir parçası olarak geliştirilen değerlendirme planı, önceki süreç boyunca toplanan uygun değerlendirme verilerini düzenlemeyi sağlamalıdır. Ayrıca planla, gereksinilen ek program değerlendirme verileri de toplanabilmelidir. Sözelimi plan, uygulamalar ile

öğreticinin etkililiği ve olanakların yeterliliğini değerlendirme araç ve işlemlerini gösterebilir. Özetle sistem yaklaşımı, birbiri üzerine kurulmuş olan belirli aşamalarla gerçekleştirilir ve bir sonraki planlamada yararlı olacak bilgiyi üretir. Böylece sistem, kararlara tahminden çok veri toplama ve doğru mantık yürütme yoluyla ulaşılmasını sağlar ve toplanan veriyi eğitimi geliştirmede kullanarak kendini güçlendirir.

Bir Program Geliştirme (DACUM)

“Developing A Curriculum” (Bir Öğretim Programı Geliştirme) ifadesinden oluşturulmuş bir kısaltma olan DACUM felsefesine göre, meslek analizi meslekte uzman işgörenler tarafından yapılabilir. Bunun için de, başarılı işgörenlerin görevlerini yaparken gösterdikleri performansın bilinmesi gerekir. Başarılı görev performansı, görevlerin doğru biçimde yapılabilmesi için işgörenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve tutumla da doğrudan ilgilidir. DACUM sürecinde, bir DACUM lideri ile işlerinde ustalaşmış sekiz – on iki işgören (top performers) yer alır. Böylece oluşturulan uzmanlar paneli, iki gün boyunca DACUM şemasını geliştirmek üzere çalışır. DACUM şeması, işlerin sınıflandığı ve her işin gerektirdiği görevlerin yer aldığı bir listeden ibarettir. Ayrıca, bir görevin tamamlanması sürecini açıklayan alt görevlerin belirlendiği işlem basamakları bulunur. Panel üyelerinin toplu görüşünü almak ve uzlaşma sağlamak için de beyin fırtınası teknikleri kullanılır. DACUM’ın, grup etkileşimi, özendirilmiş beyin fırtınası gücü, grup görevdeşliği, grup uzlaşımı, ortak başarı, üstün nitelik, geleceğe yönelme, işveren-eğitilen anlaşması gibi yararları sağladığı gözlenmiştir (DACUM: A Proven, 1994).

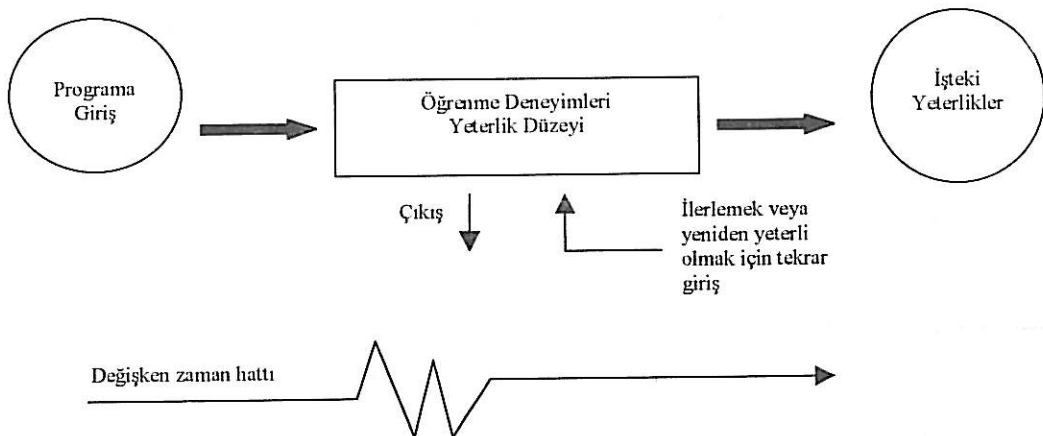
DACUM, üç öğeden oluşur: İş çözümlemesi, görev seçimi ve görev çözümlemesi. Bu öğeler, sistem yaklaşımının ilk aşaması olan çözümleme işlemini anımsatmaktadır. Zaten sistem yaklaşımında uygulanan çözümleme de DACUM felsefesine göre yapılmaktadır. Bir görev çözümleme formu ile, işlem basamakları, performans standartları, donanım - araç ve gereçler, alınması gereken kararlar, doğru karar için gerekli olan veriler, doğru karar verilmediği takdirde doğabilecek hatalar, göreve ilişkin gereksinim duyulan bilgiler, sağlanması öngörülen güvenlik önlemleri ve kazanılması önerilen tutumlar belirlenir. Burada bir de DELTA kavramına değinmek gerekmektedir. DELTA, İngilizce “DACUM Enhanced Literacy Task Analysis” sözcüklerinin bir kısaltmasıdır ve Türkçe olarak “DACUM için güçlendirilmiş görev çözümleme becerisi” biçiminde ifade edilebilir. Bu süreçte ilk adım, DACUM toplantısının ardından, her DACUM görevini gözden geçirerek gereksinim duyulan temel beceriler için görev düzeyinde DELTA profili oluşturmaktır. Bu ise, her DACUM görevinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme, matematik, fen, bilgisayar, akıl yürütme, problem çözme, karar verme vb. becerilerini gerektirip gerektirmediğinin incelenmesiyle yapılabilir. Ancak bu profilin, toplanacak ek bilgilerle onaylanması da gerekir. Bu işlem, panel üyeleri, denetmenler ve diğer işgörenlere gönderilecek anketle yapılabilir. Daha sonra, ankete verilen yanıtlar ve DELTA profili çözümlenerek öncelikli görevler seçilir. Ardından, temel becerilerin kullanımını çözümlenmek amacıyla öncelikli görevleri yapan işgörenler gözlenir. Son olarak, işe ilişkin tüm materyal toplanıp çözümlenerek “görevin gerektirdiği becerileri çözümleme formu” tamamlanır (SCID, 1991).

Performansa Dayalı Öğretmen Eğitimi (PBTE)

Geleneksel bir modeli kullanan çoğu programların öğretimsel tasarımları birbirine çok benzer. Program derslerden oluşur. Dersler, her biri konu alanının sınırlı bir bölümüne odaklaşan ünitelerden ibarettir. Üniteler ders saatlerine bölünmüştür. Geleneksel bir yapıda, öğretim etkinlikleri çoğu kez gruba dayalı, grubun hızına göre ve öğretmen yönelimlidir. Geleneksel programlar, genellikle belirlenmiş bir zaman hattını izler. Geleneksel yaklaşım aşağıdaki adımları öngörmektedir (SCID, 1991):

- ❖ Uygun bilgiyi arama,
- ❖ Bilgiyi gözden geçirme,
- ❖ Konu ya da görevlerin listesini hazırlama,
- ❖ Ders alanlarının hedeflerini geliştirme,
- ❖ Hedefleri sıraya koyma,
- ❖ Ders alanının içeriğini hazırlama,
- ❖ Yıllık plan hazırlama,
- ❖ Ünite planları hazırlama,
- ❖ Ders planları hazırlama.

Performansa dayalı bir modeli kullanan bir eğitim programında, öğretim ideal olarak olanaklar ölçüsünde bireyselleştirilmiştir. Eğitilenlerin, öğrenmeleri konusunda daha fazla sorumluluğa sahip oldukları fark edilmiştir. Bunun sonucunda, bireysel görevlerde (beceriler / yeterlikler) ya da ilgili görevler kümesinde öğrenme paketleri (örnek modüller) kullanarak yetişmelerinde rehberlik edecek bir öğretici ya da öğüt veren, öğrenmeyi kolaylaştıran, performans ve gelişmeyi değerlendiren bir kaynak kişinin işlev göstermesi öngörülmüştür. Böylece, eğitilenler yeterliklerde ustalaşarak performansa dayalı bir öğretim programı yoluyla gelişme gösterirler. Gelişme, zamana dayalı değildir. Bir öğrenci, önceki yeterlikte başarı gösterdiğinde bir sonrakine geçer. Değerlendirmede temel kanıt, yeterliğin standartlara uygun olarak gerçek performans ile gösterilmesidir (SCID, 1991). Ekte sunulan Şekil 3, performansa dayalı programın yapısını şematize etmektedir.



Şekil 3. Performansa Dayalı Program Yapısı

Kaynak: Module B-1, Design Instruction of the Electric Utility Instructor Training Series developed by the Center on Education and Training for Employment, OSU, and published by GP Courseware, Tulsa, OK

Bu yaklaşımda yıllık, ünite ve ders planlarında öğreticinin ne yapacağını belirleme yerine, öğrenenlerin ne yapacağı ve çoğu kez her öğrenene kendi öğrenme planını geliştirmede nasıl yardımcı olunacağına yönelik bir yapı içinde bireysel öğrenme planları sağlanır. Performansa dayalı yaklaşımın adımları ise şöyledir (SCID, 1991):

- ❖ İş çözümlemesi çalışmalarını yürütme,
- ❖ Belirlenen görevlerin gerekliliğini onaylama,
- ❖ Eğitim için görevleri seçme,
- ❖ Seçilen görevler için görev çözümlemesi yapma,
- ❖ Görevleri / yeterlikleri hedeflere dönüştürme,
- ❖ Hedefleri sıraya koyma,
- ❖ Öğretim programı içeriğini geliştirme,
- ❖ Mesleksel yeterlik profili geliştirme,
- ❖ İlgili yeterlikleri gruplama,
- ❖ Bireyselleştirilmiş öğrenme paketleri geliştirme veya seçme.

Tartışılan her iki model de sistem yaklaşımıyla tutarlıdır. Her biri, yapılan işin gerçek gereksinimlere dayandığı ve onlardan çıkarıldığı için sistematik bir süreç kullanmaktadır. Bu iki modelin karşılaştırıldığı bir tablo Ek A'da verilmiştir. Her iki modelle yapılan öğretim de çok etkili olabilir. Kullanılan yaklaşımdaki farklılıklar da etkili sonuçlar yaratabilir. İş ve endüstride öğretim programı performansa dayalı, öğretim ise daha geleneksel bir modele göre tasarlanmaktadır. Bu yaklaşım, iş ve endüstri ortamlarının istemlerini daha iyi karşılayabilir. Kuramsal olarak, yeterliğe dayalı öğretimi bir öğreticinin geleneksel grup yöntemleri, geleneksel ders kitapları ve final sınavları kullanarak sürdürmesi olanaklıdır. Fakat yeterliğe dayalı mesleksel eğitim, kısa sürede gerçek uygulamaya dönüşmelidir. İlk ya da ikinci dersten sonra, kimi öğrenciler ilerlemeye hazırken, birkaçı hâlâ önceki becerileri edinmemiştir. Bu durumda, öğretici eski ikilemle karşı karşıyadır. Tüm grup en yavaş öğrencileri beklemeli mi yoksa hızlı öğrenciler hazır olduğunda sonraki yeterliklere geçilmeli ya da hız, ortalama gruba göre mi belirlenmelidir? İşte bu sorunu çözmeye, bireyselleştirilmiş öğrenme kılavuzları veya modüller yardımcı olur (SCID, 1991).

Yeterliğe Dayalı Eğitim (CBE)

Yeterliğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bunların birkaçı şöyledir: “Bir görevi yerine getirme yeteneği ve isteği.” “Kendisine verilen bir meslek alanında çalışan bireyin yapabilmesi gereken şeylerin betimlenmesi.” Bu, bir eylem, bir davranış ya da sonuç olabilir. Yeterlik, istihdam için gerekli olan standartlara göre çalışma etkinliklerinde bulunma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır. Yeterlik, yalnızca belirli beceri ve görevleri değil, çalışma yaşamındaki tüm rolleri gerçek ortamlarda, istihdamın beklediği standartlara göre yerine getirebilmedir. Bu roller, bir görev demeti ya da rutin işlemler değildir. Yeterliğe dayalı geliştirme programlarının kullanımı, yeterliğin en iyi gösterildiği ve geçerliğinin sınındığı işyerine dayalı olmalıdır. Bu nedenle böyle programlar, tıpkı evlilikte olduğu gibi tedbirsiz, gereksiz ya da ciddiyetsiz biçimde uygulanmamalıdır. Bu yaklaşımın temeli ABD’de 1920’lere dayanır. 1960’a değin,

öğretmen eğitimi için yeterlikler geliştirilmiş, 1968'de Birleşik Devletler Eğitim Bürosu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi için sekiz pilot program uygulamış, ancak öğretmenlerin büyük bir direnciyle karşılaşmıştır. Çünkü bunun için tüm programların değiştirilmesi gerekmektedir. 1970'lerde bu hareket, endüstri ve ticaret alanlarında üstün performans gösteren yöneticilerin, dikkati çeken özelliklerine dayalı olarak gelişmiş ve sonuçta, okul yöneticilerinin yeterlikleri geliştirilmiştir. Sonra bu yaklaşım Avustralya, Kanada, Hollanda, İsveç ve İngiltere'ye yayılmıştır (Esp, 1993:16-19).

Performansa dayalı öğretmen eğitimi için, Ohio Eyalet Üniversitesinde on kategori içerisinde 384 yeterlik boyutu saptanmış; daha sonra on dört kategoriye çıkarılarak yeterlik boyutları 132'ye indirilmiş ve bu yeterlikleri performans düzeyinde kazandırmak ve değerlendirmek için modüller geliştirilmiştir. Öğretmen eğitiminde kullanılmaya devam edilen bu yeterlik kategorileri aşağıda verilmiştir (AAVIM, 1989).

1. Öğretim programını planlama, geliştirme ve değerlendirme;
2. Öğretimi planlama;
3. Öğretim yapma;
4. Öğretimi değerlendirme;
5. Öğretimi yönetme;
6. Rehberlik;
7. Okul – toplum ilişkileri;
8. Mesleksi öğrenci örgütleri;
9. Profesyonel rol ve geliştirme;
10. İşbirlikli eğitimi eşgüdümleme;
11. Yeterliğe dayalı eğitimi uygulama;
12. Özel gereksinimleri olan öğrencilere hizmet etme;
13. Temel becerilerini geliştirmelerinde öğrencilere yardımcı olma;
14. Yetişkinlere öğretme.

Geleneksel programlar ile performansa ve yeterliğe dayalı programlar aşağıda karşılaştırılmıştır (AAVIM, 1989). Karşılaştırmada da görüldüğü gibi, geleneksel program ve anlayışın yerini performans ve yeterliğe dayalı programların alması, öğretmen eğitiminin temel felsefesine çok daha uygundur.

<u>Geleneksel Programlar</u>	<u>Performansa ve Yeterliğe Dayalı Programlar</u>
❖ İçeriğe dayalı	Yeterliğe dayalı
❖ Zamana bağlı	Performansa bağlı
❖ Grup hızı	Bireysel hız
❖ Grup gereksinimleri	Bireysel gereksinimler
❖ Ertelenmiş dönüt	Anında dönüt
❖ Ders / çalışma kitabı	Çok kanallı araçlar
❖ Derse yönelik	Alana yönelik
❖ Genel hedefler	Özel hedefler
❖ Öznel ölçütler	Nesnel ölçütler
❖ Norma dayalı	Ölçüte dayalı

TARTIŞMA: ÇAĞDAŞ MODELLER VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANMASI

Öğretmen eğitimine ilişkin bu yaklaşımlar kapsamında, Türkiye'de öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma sürecini değerlendirelim.

Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yön veren ilkeler başlığında geçmiş uygulamalar eleştirilmiş ve adayların mesleğe yeterli biçimde hazırlanamadıkları ileri sürülmüştür. Öğretmenlik formasyonu programı açısından da, teorik bilgiler yanında gerçek okul ortamı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerin ön plana alındığı vurgulanmıştır. Bu çerçevede, öğretmenlik formasyonunun güçlendirildiği, alan derslerine koşutluğun sağlandığı, okul deneyimi dersleriyle uygulama sürecinin erken başlatıldığı, öğretimde planlama ve değerlendirme etkinliklerinin bütünleştirildiği, uygulamalı derslerin artırıldığı, gelişen bilgi teknolojilerinin kullanımının öngörüldüğü savunulmuştur. Ayrıca, en fazla ihmal edilen konu alanı öğretim yöntemlerine yeterli zaman ayrıldığı ve uygulama saatlerinin artırıldığı belirtilmiş, rehberlik becerilerinin ve çoğu programlarda daha önce yer almayan sınıf yönetimi dersinin önemine değinilmiştir (YÖK, 1998:5-8)

Bu programla öngörülen değişikliklerin gerekli, ancak yeterli olmadığı başlangıçta ifade edilmişti. Niçin yeterli bulunmadığını açıklayalım: Öğretmenlik formasyonu derslerinin sistem yaklaşımı içerisinde bir bütünlük gösterdiği ileri sürülmekle birlikte, öğretme-öğrenme süreci açısından özellikle uygulama ağırlıklı bir öğretimin bireyselleştirilmiş bir program ve araçları gerektirdiği, bu nedenle modüler öğretimin daha yararlı olabileceği düşünülmektedir. Yeniden yapılanma ile oluşturulan programların yapısı ise, geleneksel biçimde ders adları, krediler ve en fazla bir paragraflık ders tanımlarından oluşmaktadır. Oysaki, meslek ve teknik eğitim fakültelerinde yürütülen II. Endüstriyel Eğitim Projesi çerçevesinde geliştirilen programların, çağdaş yaklaşıma daha dönük olduğu görülmektedir. Bu kapsam içerisinde, ders programları yeniden düzenlenirken ayrıntılı bir içerik oluşturulmuş, her ders için gerekçe, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme etkinlikleri belirlenmiş ve en önemlisi performansa yönelik değerlendirme formlarının kullanımı önerilmiştir (YÖK/WB, FTE Modules). Bu fakülteler, yeni programı uygulama ve etkililiğini değerlendirme süreci içindeyken, daha önce sisteme dahil edilmedikleri fark edilmiş ve apar topar yeniden yapılanma kapsamına alınmışlardır. Eğer bu yapılanma süreci önceki proje dikkate alınarak başlatılsa idi, o projeye getirilen yeniliklerin gerisine düşülmesi önlenebilir ve modüler bir yaklaşıma yönelim gerçekleştirilebilirdi.

Bir diğer eleştiri de, okul yönetimi dersi materyaline ilişkin olarak yapılabilir. Daha önceki öğretmen eğitimi programlarında yer alan "eğitim yönetimi" dersinden yola çıkılarak, yeni anlayış çerçevesinde öğretmenin daha fazla gereksinim duyacağı düşünülen "okul yönetimi" dersi öngörülmüş olmalı ki, bu ders için bir kitap hazırlanmıştır. Ancak bu çalışmanın boşa gittiği görülmektedir. Bu dersin yerine konulduğu akla gelen "sınıf yönetimi" dersi, aynı içerikte olmadığı gibi, bu konuda geliştirilmiş bir öğretim aracı da bulunmamaktadır.

Bütün bu irdelemeler, öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma sürecinde sistem yaklaşımının temel alınmadığını göstermektedir. Sistem yaklaşımı uygulansa idi, tüm eğitim basamaklarında en temel ders olan Türkçe ile okuma yazma öğretimi unutulmaz; çağdaş gelişmeler programlara ve hazırlanacak öğretim materyallerine yansıtılabilirdi. Ayrıca, sınıf öğretmenliği programında, birleştirilen "hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi" dersi, sosyal bilgiler hayat bilgisinin devamı olduğu sayılısına dayanmış

görülmektedir. Oysaki ilköğretim program ve uygulamalarına bakıldığında, ilk üç sınıf için öngörülen "hayat bilgisi" dersi, dört ve beşinci sınıfta yerini dönüşümlü olarak "sosyal bilgiler" ve "fen bilgisi" derslerine bırakmaktadır. Hayat bilgisi dersi hedef ve konuları da bu gözlemi doğrulamaktadır. Zaten bu dersin kapsamı, Sönmez'e (1996:2) göre doğal ve toplumsal bilimler ile sanat, çağdaş düşünce ve değerlerden oluşmaktadır. Ancak bu alanların tümü değil, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri temelinde bir bileşkesi hedefleri oluşturur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma süreci, bugün için olumlu ancak yetersiz bir adımdır. Fakat bununla yetinilmemeli, program geliştirme süreci bitmeyen bir süreç olduğu gerçeği her zaman anımsanmalıdır. Bu durumda eğitim fakültelerinden beklenen, programı, uygulama boyutunda her yıl etkinlik ve yeterlik açısından değerlendirmesi olacaktır. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığından sürekli dönüt alınması gerekecektir. Bu iki tür veri birleştirildiğinde, Türk Eğitim Sisteminin gereksinim duyduğu çağdaş gelişmelere uygun öğretmen yetiştirilebilir.

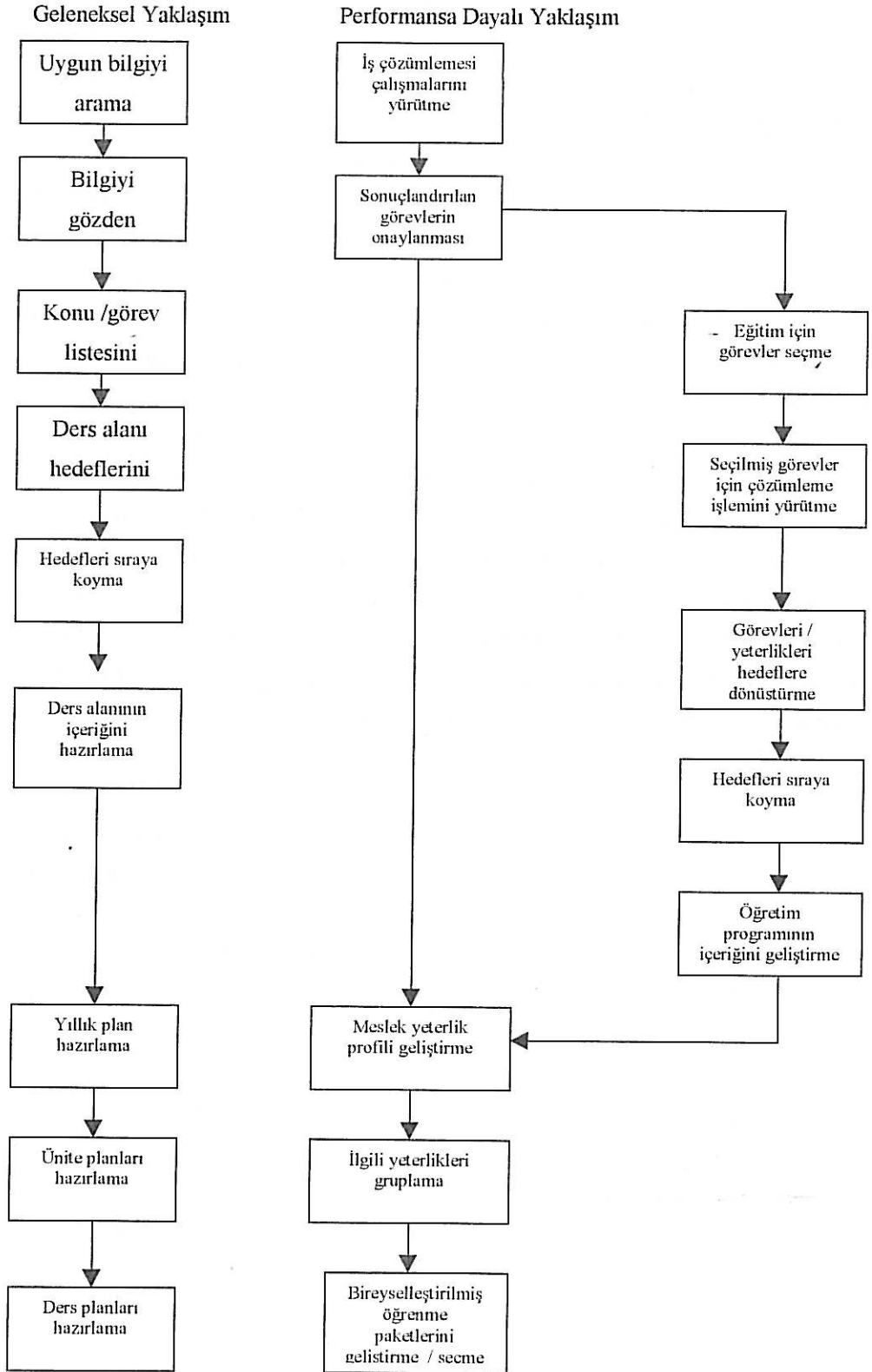
Öğretmen eğitiminde, ülke genelinde ortak bir program anlayışının kazanılması beklentilere uygundur. Bu nedenle, özde yapılacak değişiklikler bilimsel araştırma verilerine ve meslek kamuoyundaki kapsamlı tartışmalara dayanmalıdır. Böylece, farklı program ve düzenlemelerle, eğitim felsefeleri uzlaşmayan öğretmenler yetiştirilmesinden de kaçınılması önerilir.

Bu çalışmanın temel konusu olmamakla birlikte, son söz olarak, öğretmen adaylarına ilişkin genel gözlemlerin düşündürdüğü bir hususa da değinmekte yarar görülmektedir. Bu, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına sadık ve Milli Eğitimin temel amaç ve ilkelerine bağlı öğretmen yetiştirme gereğinin sürekli vurgulanmasının, eğitimin özellikle siyasal işlevini yerine getirmesi açısından kaçınılmaz bir görev olduğu gerçeğidir.

KAYNAKLAR

- AAVIM., 1989. Resource Person's Guide... to Using Performance-Based Teacher Education Materials. Second Edition. Center on Education and Training for Employment, American Association for Vocational Instructional Materials, Professional Teacher Education Module Series.
- DACUM., 1994. A Proven and Powerful Approach to Occupational Analysis. Nisan 1994'te Ohio Eyalet Üniversitesi İstihdam İçin Eğitim ve Öğretim Merkezinde R.E. Norton tarafından iletilen ders notları.
- Esp, D., 1993. Competences for School Managers. Kogan Page Limited, First Publication, London.
- OSU. Module B-1, Design Instruction of the Electric Utility Instructor Training Series developed by the Center on Education and Training for Employment, and published by GP Courseware, Tulsa, OK.
- SCID: 1994. Sistematik Curriculum and Instructional Development. 1994 bahar yarıyılında CETE:OSU'da düzenlenen hizmet içi eğitim kursunda ders aracı olarak kullanılan dosya.
- Sönmez, V., 1996. Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. Anı Yayıncılık, Ankara.
- YÖK / World Bank Industrial Training Project II. Teacher Education Programme FTE Education Studies Modules.
- YÖK Başkanlığı, 1998. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Mart 1998.

EK A
ÖĞRETİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMSEL GELİŞME YAKLAŞIMLARI



Kaynak: Systematic Curriculum and Instructional Development (SCID), Center on Education & Training for Employment, The Ohio State University, 1990.